

# Authentische Lerner\*innentexte als Gegenstand fallorientierter Hochschullehre zur Vorbereitung angehender Lehrkräfte für den Umgang mit DaZ und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht

Tobias Schroedler<sup>1,\*</sup>, Christine Enzenbach<sup>1,\*</sup>,  
Thomas M. Kania<sup>1,\*</sup> & Heike Roll<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Duisburg-Essen

\* Kontakt: Universität Duisburg-Essen,  
Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache,  
Universitätsstraße 12, 45141 Essen

Mail: tobias.schroedler@uni-due.de; christine.enzenbach@uni-due.de;  
thomas.kania@uni-due.de; heike.roll@uni-due.de

**Zusammenfassung:** Dieser Beitrag stellt eine fallorientierte Lerngelegenheit im DaZ-Modul an der Universität Duisburg-Essen vor. Die Lehrveranstaltung verfolgt das Ziel, angehenden Lehrkräften Grundlagenkompetenzen für den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit zu vermitteln. Innerhalb der Lerngelegenheit werden authentische Lerner\*innentexte als querschnittlicher Lerngegenstand genutzt. Die Lerner\*innentexte sind in der „SchriFT“-Studie in Test- und Unterrichtssituationen in der siebten und achten Klasse an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen verfasst worden und stehen als Korpus zur Verfügung. Aufbauend auf einer präzisen Beschreibung und Verortung der Lerngelegenheit wird – mit einem Fokus auf Sprachstandsdiagnostik – im Beitrag deren Kongruenz zum DaZKom-Modell und seinen Dimensionen und Facetten kritisch diskutiert.

**Schlagwörter:** Lehrerbildung; DaZ; Mehrsprachigkeit; Lerngelegenheit; authentische Lernertexte



## 1 Stichwortartige Übersicht

- *Thema:* Querschnittliche Nutzung authentischer Lerner\*innentexte aus der Sekundarstufe I als hochschuldidaktische Lerngelegenheit
- *Kontext:* Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den Umgang mit DaZ/ Mehrsprachigkeit im Fachunterricht
- *Zuordnung zu Facetten im DaZKom-Strukturmodell:* Meilensteine zweitsprachlicher Entwicklung, Literacy/Bildungssprache, Sprachliche Vielfalt in der Schule, Umgang mit Heterogenität, Morphologie, (Lexikalische) Semantik, Syntax, Textlinguistik, Darstellungsformen, Sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen, Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- *Workload:* Insgesamt 2 CP für das Seminar; hier beschriebene textbasierte Arbeit zu circa 20 Prozent der Lernanlässe innerhalb der Lehrveranstaltung
- *Zielgruppe:* Lehramtsstudierende aller Fächer; frühe Studienphase (drittes oder viertes Semester BA) für die Schulform GyGe, perspektivisch späte Studienphase für HRSGe
- *Thematische Einordnungen in Lehrveranstaltung:* Innerhalb der Grundlagen-Lehrveranstaltung zu DaZ/Mehrsprachigkeit werden die Lerner\*innentexte in folgenden Themenbereichen verwendet: „Mehrsprachigkeit“, „Charakteristika der Zweitsprache Deutsch“, „Sprachliche Variation“ und „Sprachstandsdiagnostik“.
- *Material:* 35 authentische Lerner\*innentexte aus der Sekundarstufe I; entstammen aus der Datensammlung des Projekts „SchriFT“

## 2 Didaktisch-methodische Verortung

### 2.1 Rahmenbedingungen

Das DaZ-Modul an der Universität Duisburg-Essen besteht für Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen im Bachelorstudium aus einer Vorlesung, einem Begleitseminar sowie einer Abschlussklausur. Studierende der Schulformen Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe) sowie Grundschule belegen im M.Ed. zwei weitere Seminare mit einer mündlichen Abschlussprüfung. Die *Verortung* der in diesem Beitrag vorgestellten Lerngelegenheit bezieht sich auf ein Konzept in einem der (Wahlpflicht-)Begleitseminare zur Vorlesung im Bachelor, das pilotiert wurde und mit engem Bezug zum DaZKom-Modell (Ohm, 2018) weiter ausgestaltet und, ggf. nach Schulformen ausdifferenziert in B.A. und M.Ed., dauerhaft implementiert wird. Bei dem konkreten Beispiel der Erprobung der Lerngelegenheit handelt es sich also um einen Inhalt im oben beschriebenen Begleitseminar im DaZ-Modul für Bachelorstudierende (Lehramt HRSGe). In der Kohorte waren circa 400 Studierende, welche sich auf elf Begleitseminare aufteilten. Die im weiteren Verlauf vorgestellten Inhalte beziehen sich auf zwei dieser Seminare mit circa 70 Studierenden, welche in Kooperation zweier Lehrender als modellhaft erprobt wurden.

In Anbetracht der eher frühen Studienphase (3. oder 4. Bachelorsemester) ist die Lerngelegenheit hinsichtlich der *Lernvoraussetzungen* so gestaltet, dass die teilnehmenden Studierenden in der Regel wenig oder gar kein Vorwissen benötigen. So orientieren sich die Lernziele und der Erwartungshorizont für den hier vorgestellten Zugang zunächst an typischem Grundlagenwissen (siehe z.B. Becker-Mrotzek et al., 2017; bundeslandbezogen: Stiftung Mercator, 2009; standortbezogen: Cantone & Roth, 2022). Anders als an

Standorten, an denen die entsprechenden Bausteine zu DaZ/Mehrsprachigkeit<sup>1</sup> erst später im Studienverlauf verortet sind, muss dieser Umstand sowohl allgemein hochschuldidaktisch als auch fachlich/inhaltlich berücksichtigt werden. Gleichzeitig sei angemerkt, dass im DaZ-Modul immerhin 6 CP (circa 180 Arbeitsstunden) verortet sind und Studierende im Verlauf des Semesters somit – zumindest gemäß ihrem Studienverlaufsplan – die Gelegenheit zu einer entsprechend hohen Exposition an unmittelbar relevanten Inhalten haben. So besuchen alle Seminarteilnehmenden parallel eine Vorlesung, in der je nach Zeitpunkt im Semester bereits einige Grundlagen (wie bspw. eine terminologische Einführung, Grundlagen zu Sprachdiagnostik, Mehrsprachigkeit, Spracherwerb, Gestaltung von sprachsensiblen Fachunterricht und einiges mehr) vermittelt werden. Die Seminare sind allerdings in Hinblick auf die Schwerpunktsetzung und die Abfolge der Themen nicht synchron zur Vorlesung ausgerichtet, sondern zur Vertiefung ausgewählter Inhalte konzipiert.

Da das Prinzip der querschnittlichen Nutzung (Vieluf, 2022) eines Materials (hier: authentische Lerner\*innentexte) unterschiedlichen Anlässen zugrunde liegt, ist eine genaue Bezifferung des *Zeitaufwands* zur Bearbeitung der Lerngelegenheit seitens der Studierenden kaum präzise zu leisten, da es mitunter auch sehr stark auf Eigeninitiative und interessensteuerte Nutzung der Lerner\*innentexte (siehe Veranschaulichung und Beschreibung weiter unten) zu unterschiedlichen Anlässen ankommt.

## 2.2 Lernziele für angehende Lehrkräfte

Angehende Lehrkräfte sollen im DaZ-Modul sowohl theoretisches als auch praxisorientiertes Wissen aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache erwerben und dieses bei der Analyse der Lerner\*innentexte fallbezogen anwenden können. Folgende Lernziele werden verfolgt:

- (1) Die Studierenden werden befähigt, wesentliche linguistische Beschreibungskategorien (z.B. Passiv, Konnektoren) bei der Analyse von Lerner\*innentexten anzuwenden und die jeweilige Funktion sprachlicher Mittel zu erläutern.
- (2) Studierende erlernen eine funktionale, grammatikbezogene Metasprache, um die Funktion sprachlicher Mittel in den Fokus zu nehmen.
- (3) Teilnehmer\*innen erwerben Kenntnisse verschiedener Verfahren zur Feststellung des Sprachstands (z.B. Profilanalyse, C-Test) von Schüler\*innen.
- (4) Studierende sollen lernen, sprachliche Abweichungen („Fehler“) bei Schüler\*innenäußerungen zu erkennen, diese zu beschreiben und sie in Einschätzungen im Hinblick auf Sprachnormen<sup>2</sup> und Förderrelevanz zu übersetzen.

Wie einführend erwähnt, werden die Texte zur Bearbeitung von insgesamt vier der Seminarthemen (Anlässe) genutzt. *Konkret am Beispiel der Lerngelegenheit*, die in diesem Beitrag beschrieben wird, bedeutet dies bei der Bearbeitung des Themas *Mehrsprachigkeit* (Anlass 1), dass Studierende die Lerner\*innentexte nutzen, um ihre Fähigkeiten in der Beschreibung von Sprache zu schulen. Hierzu gehört Wissenserwerb im Bereich von

<sup>1</sup> Am Anfang dieses Beitrags findet sich der Ausdruck „DaZ/Mehrsprachigkeit“ an unterschiedlichen Stellen. Die Autor\*innen erachten die Rolle von Mehrsprachigkeit im Kontext der DaZ-Ausbildung als ausgesprochen wichtig. Wie Chlosta und Fürstenau argumentieren, muss sprachliche Bildung in der Schule zweierlei leisten: „migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als individuelle und gesellschaftliche Ressource anerkennen und fördern und die für den Schulerfolg ausschlaggebenden Kompetenzen in der Mehrheitsprache Deutsch *allen* Schülerinnen und Schülern vermitteln“ (Chlosta & Fürstenau, 2010, S. 303). Dem weiteren Text liegt ein inklusives Verständnis von Mehrsprachigkeit (Schroedler, 2021) zugrunde. Im beschriebenen Lernanlass 1 wird die Rolle von Mehrsprachigkeit im hier beschriebenen Lehrkonzept verdeutlicht.

<sup>2</sup> Im aktuellen Diskurs um Schul- und Bildungssprache wird die standardnahe Normorientierung im Sinne eines „native-speakerism“ kontrovers diskutiert. Gefordert wird eine stärker machtkritische Orientierung, die migrationspädagogische Aspekte einbezieht und Diskriminierungsstrukturen thematisiert (vgl. diverse Beiträge in Thoma & Knappik, 2015).

Kenntnissen über die sprachspezifische Funktion sprachlicher Mittel, Einfluss oder Wirkung individueller Mehrsprachigkeit sowie das Erkennen und Beschreiben sprachlicher Abweichungen.

Bei der Arbeit mit den Lerner\*innentexten zu Anlass 2, beim Thema *Charakteristika der Zweitsprache Deutsch*, sollen Studierende Kenntnisse in den Bereichen Morphologie, Lexik, Semantik und Syntax erwerben (Hoffmann, 2021). Hierzu gehören z.B. das Erkennen von (fehlerhaften) Phonem-Graphem-Korrespondenzen und Erkenntnisse im Bereich der Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Koch & Oesterreicher, 1985).

Anlass 3 der Nutzung der Lerner\*innentexte findet im Themenbereich *Sprachliche Variation* statt. Lernziele innerhalb dieses Themas sind Kenntnisse über Schulsprache/Bildungssprache, Fachsprache sowie weitere Facetten sprachlicher Vielfalt in der Schule (Gogolin & Duarte, 2016; Morek & Heller, 2012; Redder, 2014).

Anlass 4 findet sich in der Einheit *Sprachstandsdiagnostik* wieder, in der Studierende Kenntnisse in der Anwendung der Profilanalyse (Grießhaber, 2013) erwerben. Dieser Anlass und das Thema Sprachstandsdiagnostik bilden den Kern der späteren theoretischen Reflexion.

In der bisherigen Erprobung wurden – formal betrachtet – geringe *Mindestanforderungen an die Studierenden* gestellt, da die Nutzung der authentischen Lerner\*innentexte zu den dargestellten Anlässen in Übungsaufgaben stattfindet, welche nicht formalisiert als Seminar- oder Studienleistung geprüft werden. Inhaltlich betrachtet bietet die Lerngelegenheitsgestaltung gleichwohl die Möglichkeit der Vorbereitung auf die Abschlussklausur des Moduls. Deren Aufgabenstellungen überprüfen unter anderem die im vorherigen Absatz gelisteten Lernziele. (Eine vollständige Auslistung der Lernziele des DaZ-Moduls an der Universität Duisburg-Essen findet sich hier: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-daf/daz\\_modul\\_ba\\_hrsge\\_aktualisiert.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-daf/daz_modul_ba_hrsge_aktualisiert.pdf).) Eine *Abstufung von Lernzielen* kann beispielhaft erläutert werden. Ein übergeordnetes kognitives Lernziel besteht darin, Studierenden Wissen und Handlungsstrategien zu vermitteln, die sie dazu befähigen, die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler\*innen im fachlichen Kontext progressiv aufzubauen (Enzenbach, 2022). Ferner gilt es, die angehenden Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, Bildungs- und Fachsprache lexikalisch und syntaktisch zu analysieren (z.B. Ahrenholz, 2017; Grießhaber, 2018) und entsprechende Erkenntnisse für Förderbeurteilungen zu nutzen. Ein übergeordnetes affektiv-motivationales Ziel besteht darin, die Bereitschaft zur (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung mit mehrsprachigen Biographien und Sprachenvielfalt zu fördern (Cantone et al., 2022) und den professionsorientierten Umgang mit Mehrsprachigkeit und Diversität zu reflektieren.

### 2.3 Aufgabe(n)

Die geschaffenen Lerngelegenheiten im hier beschriebenen Kurs hielten im Sommer 2021 Einzug in die Seminargestaltung und werden somit bislang ausschließlich als digitale Lernanlässe zur Verfügung gestellt. Die *methodische Umsetzung* kann wie folgt beschrieben werden: Der Kurs, der in weiten Teilen auf asynchrone Lehr-Lernformate setzt, besteht insgesamt aus sechs Themenfeldern (siehe weiter unten: Seminarablauf). Zu Beginn werden Studierende digital in Kleingruppen eingeteilt, in denen sie sich gruppenspezifisch eine kleine Auswahl der 35 Lerner\*innentexte herunterladen. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die Texte zu unterschiedlichen Anlässen zu nutzen sein werden. In den vier Themenbereichen, in denen die Lerner\*innentexte als Lerngelegenheit genutzt werden, wird zunächst das Thema theoretisch-reflexiv erschlossen, bevor (im Normalfall am Ende) eine konkrete Übungsaufgabe unter Nutzung der Texte gestellt wird (Konkretisierung der Aufgabenstellungen, siehe weiter unten). Die Studierenden werden an verschiedenen Stellen im Seminarverlauf immer wieder zur (kontinuierlichen) Nutzung der Lerner\*innentexte ermuntert. Bislang dienen die Aufgaben zu den Texten jedoch weitestgehend der optionalen Wiederholung bzw. Vertiefung. Somit

ergibt sich seitens der Studierenden eine *Abstufung der Umsetzung*, da bei Weitem nicht alle Teilnehmenden diese Übungsaufgaben bearbeiten. Denkbar wäre eine Abstufung im Sinne von Optionen, wie bspw. einer verpflichtenden Arbeit mit den Lerner\*innentexten an zwei oder drei von vier Anlässen.

Seminarablauf und Lehrplanbezug können wie folgt skizziert werden: Wie oben eingeführt, besteht der Kurs aus insgesamt sechs Themenfeldern: *Mehrsprachigkeit*, *Charakteristika der Zweitsprache Deutsch*, *Sprachliche Variation*, *Sprachstandsdiagnostik*, *Inklusion* und *Sprachförderkonzepte*. Ein Großteil der Inhalte kann asynchron erarbeitet werden; gleichzeitig werden über das gesamte Semester verteilt synchrone Sitzungen zu den einzelnen Themenfeldern angeboten. Insgesamt orientiert sich das Seminar an den Inhalten des DaZ-Moduls, in welchem es als begleitende Veranstaltung zu einer Vorlesung angesiedelt ist. Explizit sei hier jedoch angemerkt, dass die Seminare im Modul autonom von der Vorlesung und auch von anderen, parallel angebotenen, gleichwertigen Veranstaltungen konzipiert und umgesetzt werden.

Das Themenfeld *Mehrsprachigkeit* beginnt mit der Lektüre eines Textes von Riehl (2014) und dem Auftrag, Definitionen von Mehrsprachigkeit und Bilingualismus zu notieren. Es folgt eine H5P-Einheit<sup>3</sup> zu unterschiedlichen – bspw. engeren und weiteren – Definitionen von Mehrsprachigkeit. Anschließend setzen sich die Studierenden mit Hilfe von Sprachenportraits (Busch, 2018), sprachbiografischen Interviews sowie Ausschnitten und Informationen der SPREEG-Studie (Chlosta et al., 2003) mit individueller Mehrsprachigkeit auseinander. Es folgen drei Vorträge zur „Mehrsprachigen Schule“ (Gogolin, 2009), zum Einsatz der App *Lingscape* im schulischen Kontext (Purschke, 2018) sowie zur sprachlichen Vielfalt im öffentlichen Raum der Metropole Ruhr (Ziegler, 2019), aus denen die Studierenden einen auswählen und durch unterschiedliche Übungen zu vorher erarbeiteten theoretischen Inhalten in Bezug setzen sollen. Anschließend sollen die Studierenden eine (fiktive) E-Mail an eine\*n Verwandte\*n schreiben, in der sie ihren bisherigen Lernprozess im DaZ-Modul an der Universität Duisburg-Essen reflektieren und das bisher Gelernte beschreiben sollen. Im vorletzten Teil des Themenbereichs werden an einer digitalen Pinnwand Einträge gesammelt mit der Fragestellung, wie Mehrsprachigkeit in der Schule einbezogen werden kann. Am Schluss der Einheit wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, sich unter folgenden Fragestellungen mit den zur Verfügung gestellten Lerner\*innentexten zu beschäftigen:

- 1) *Beschreiben Sie die sprachliche Ausgangssituation der Schreiberin/des Schreibers des Ihnen zur Verfügung gestellten Textes in ein bis zwei Sätzen. Haben Sie Fragen an die Schreiberin/den Schreiber?*
- 2) *Gibt es für Sie Indizien in dem Text, die darauf hindeuten, dass der oder die Schüler\*in eventuell mehrsprachig ist?*
- 3) *Gibt es andere Hinweise auf Mehrsprachigkeit im Text?*<sup>4</sup>

Das anschließende Themenfeld *Charakteristika der Zweitsprache Deutsch* beginnt mit einer Erarbeitung linguistischer und grammatischer Fachtermini. Hierzu werden das *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke* des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS, o.J.) sowie eine umfangreichere Übersicht der DUDEN-Grammatik (Dudenredaktion, o.J.) präsentiert, die zur begleitenden vertiefenden Auseinandersetzung mit den im Themenfeld zu erarbeitenden Termini genutzt werden können. Anschließend erfolgt der Einstieg über die berühmten Ausführungen zur *Awful German*

<sup>3</sup> HTML5-Package: Inhalte, die in verschiedene Lernmanagementsysteme integriert werden können. Diese erlauben es, eigene Inhalte zu erstellen, diese an unterschiedlichen Stellen zu verwenden oder auch in OER Repositorien auszutauschen

<sup>4</sup> Sowohl die hier dargestellten Aufgabenstellungen als auch die zwei weiteren Aufgabenblöcke wurden im Begutachtungsprozess stellenweise als sprachlich und/oder didaktisch nicht optimal markiert. Wir möchten darauf verweisen, dass es sich bei der Seminardurchführung um eine Pilotierung handelte. Zwecks wissenschaftlicher Plausibilität und Transparenz stellen wir hier die Aufgabenstellungen so vor, wie sie in der Lehrveranstaltung genutzt wurden.

*Language* von Mark Twain (1880), der den Studierenden auf humorvolle Weise einen distanzierten Außenblick auf die Komplexität und potenzielle Schwierigkeiten der deutschen Sprache ermöglicht (vgl. Niederhaus, 2017). Es folgt eine Einführung in die Grundbegriffe der Phonologie, Morphologie, Lexik, Syntax und Textlinguistik, welche kleinschrittig mit Lauten und Buchstaben (Phonemen und Graphemen) beginnt, über Schriftsysteme, Silben (Morpheme), über Wortbildung und Wortbildungssysteme (Komposition, Derivation, Konversion) hin zu Sätzen (Verbstellungen, Prinzipien der Kongruenz und Satzklammern) führt. Als vorletztes Element des Themenbereichs wird eine Aufgabe gestellt, für die Studierende innerhalb ihrer Gruppe diskutieren und erarbeiten sollen, welchen Stellenwert einzelne grammatische Phänomene haben und welche Funktionen sie in der deutschen Sprache innehaben. Der letzte Inhalt bietet wieder die Möglichkeit, das Erlernete mithilfe der Lerner\*innentexte zu vertiefen, indem folgende Übungsaufträge bearbeitet werden:

- 1) *Lesen Sie Ihren Text aufmerksam durch. Gibt es Stellen, an denen Sie das Gefühl haben, die Phonem-Graphem-Zuordnung ist schiefgegangen?*
- 2) *Gibt es Abweichungen in der Genusmarkierung?*
- 3) *Welche trennbaren Verben sind in Ihren Texten vorhanden?*
- 4) *Erklären Sie die Bedeutung eines beliebigen Lexems. – Vielleicht sprechen Sie sich in Ihren Gruppen ab!*
- 5) *Markieren Sie Elemente, die zeigen, dass die einzelnen Sätze zu einem Text verwoben sind.*

Das dritte Themenfeld *Sprachliche Variation* beginnt mit einigen Reflexions- und Diskussionsfragen, die auf die Verwendung unterschiedlicher Register und Varietäten (Dialekte, Regiolekte, Soziolekte etc.) aufmerksam machen. Es folgen eine Auswahl von Texten (z.B. eine Verwaltungsvorschrift) sowie Ton- und Videomaterial (z.B. ein Bühnenkunstauftritt auf Schweizerdeutsch), welche den Gebrauch ebendieser sprachlichen Varietäten veranschaulichen. Anschließend werden die Studierenden aufgefordert, diejenigen Varietäten und Register, die sie selbst im Verlauf eines Tages verwenden, in einem Log-Buch festzuhalten. Es folgt die in Gruppen arbeitsteilige Lektüre von vier Fachtexten (Feilke, 2013; Gogolin & Duarte, 2016; Koch & Oesterreicher, 1985; Morek & Heller, 2012), die abschließend durch die gemeinsame Erstellung einer Präsentation zum Thema sprachliche Variation, Register und Bildungssprache zusammengeführt wird. Als optionale Übungsaufgabe können die Studierenden wieder mit den ihnen zur Verfügung gestellten Lerner\*innentexten ihre gewonnenen Erkenntnisse vertiefen. Die Arbeitsaufträge in diesem Teil lauten:

- 1) *Stellen Sie sich vor, Sie sollten uns die Konzepte Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Schulsprache, Bildungssprache, Fachsprache erklären. Legen Sie eine Tabelle an und notieren Sie Beispiele aus den Arbeitstexten, mittels derer Sie dies versuchen würden.*
- 2) *Gibt es in den Arbeitstexten Beispiele für innere Mehrsprachigkeit?*

Das vierte Themenfeld, in dem die authentischen Lerner\*innentexte zum Einsatz kommen, ist *Sprachstandsdiagnostik*. Die Einheit beginnt mit grundlegenden Begriffsklärungen (z.B. messen, diagnostizieren, testen) sowie zwei einleitenden Texten (Harsch, 2016; Reschke, 2018). Im Anschluss wird der C-Test (Baur et al., 2013) sowohl durch Lektüre als auch H5P-Übungen als erstes von zwei Diagnostikverfahren detailliert behandelt. Das zweite Verfahren ist die Profilanalyse (Grießhaber, 2013). Auch hier können zunächst ein einleitender Text sowie eine Präsentation abgerufen werden. Es folgen H5P-Module zum Üben und Vertiefen. Während in den drei Themenfeldern *Mehrsprachigkeit*, *Charakteristika der Zweitsprache Deutsch* sowie *Sprachliche Variation* die authentischen Lerner\*innentexte eingesetzt werden, um optionale Übungsformate anzubieten, wird im Themenbereich *Sprachstandsdiagnostik* eine Profilanalyse an einem der

Lerner\*innentexte durchgeführt und als Teil der Seminarleistung digital eingereicht. Diese spezifische Lerngelegenheit wird daher im Folgenden konkret beschrieben und eingeordnet und steht anschließend im Fokus der Reflexion.

Die *Aufgabenstellung und Sozialform* können wie folgt zusammengefasst werden: Studierenden wird dazu geraten, die Aufgaben gemeinsam mit Kommiliton\*innen ihrer Arbeitsgruppe zu lösen und zu besprechen; grundsätzlich spricht allerdings auch nichts gegen eine Bearbeitung in Einzelarbeit. Die Aufgabe zielt auf die Anwendung einer Profilanalyse ab und geht entsprechend drei- bzw. vierschrittig vor (siehe Abb. 3 auf der folgenden Seite): Zunächst soll der Text in minimale satzwertige Einheiten segmentiert (als Anker dient ein finites Verb) und tabellarisch notiert werden. Anschließend sollen Studierende zu jedem Segment die Profilstufe bestimmen und Stellen markieren/kommentieren, bei denen bei ihnen noch Unsicherheiten bestehen. Im letzten Schritt soll die Profilstufe des Gesamtextes bestimmt werden (Grießhaber, 2013).

Die folgenden Darstellungen zeigen zunächst den bei der Datensammlung eingesetzten Impuls, einen Lerner\*innentext zur Anschauung, ein konkretes *Beispiel für Studierendenaktivitäten* sowie eine *Musterlösung*.

Die Lerner\*innentexte sind im Rahmen des „SchriFT“-Projektes zu folgender Aufgabenstellung verfasst worden:<sup>5</sup>

**Aufgabe:** Beschreibe anhand der Bilder in einem Text genau den Bau des abgebildeten Smartphone-Lautsprechers, sodass jemand diesen Smartphone-Lautsprecher nachbauen kann, ohne die Bilder zu sehen.



Abbildung 1: Bilder zu der Schreibaufgabe Smartphone-Lautsprecher (© Projekt SchriFT)

<sup>5</sup> Vgl. hierzu Enzenbach et al., 2022; Roll et al., 2019.

Als erstes liegt man die Schere, der Teppichmesser, der Bleistift, die Papierröhre und zwei Plastikbecher und ein Handy. Man nimmt die Schere und liegt ~~XXX~~ die so das die Papierröhre fest auf das Tisch liegt, dann nimmt man ein ~~XXX~~ Bleistift und zeichnet die untere Oberfläche des Handy auf die Papierröhre danach schneidet man das teil von abgezeichnetes ~~XXX~~ Handy ab so mach man ein Loch, in den wir zwei kreise von Papierröhre in die Plastikbächer schneiden. Man tut die ~~XXX~~ enden des Papierröhre in die zwei Plastik bächer. ~~Und~~ und so kann man das Handy reinstecken, und fertig das Handy stekt fest drauf.

Abbildung 2: Schaukasten Beispiel Lerner\*innentext (7. Klasse, 13 Jahre alt, Gesamtschule, 1. Generation (Geburtsort Polen, eingereist mit 11), polnisch-deutsch, sukzessiver Spracherwerb) (eigene Forschung)

1. Zerlegen Sie Ihre Texte in minimale satzwertige Segmente und notieren Sie diese tabellarisch untereinander.
2. Bestimmen Sie die Profilstufe zu jedem Segment.
3. Markieren und kommentieren Sie Stellen, an denen Sie unsicher sind.
4. Bestimmen Sie die Profilstufe des Textes.

Abbildung 3: Schaukasten Konkrete Aufgabenstellung (eigene Forschung)

<b>Bauanleitung</b>		
<b>Aufgabe:</b> Beschreibe anhand der Bilder in einem Text genau den Bau des abgebildeten Smartphone-Lautsprechers, sodass jemand diesen Smartphone-Lautsprecher nachbauen kann, ohne die Bilder zu sehen.		
	<b>Minimale satzwertige Einheit</b>	<b>Stufe</b>
<b>1</b>	Als erstes liegt man die Schere, der Teppichmesser, der Bleistift, die Papierröhre und zwei Plastikbecher und ein Handy.	<b>3</b>
<b>2</b>	Man nimmt die Schere	<b>1</b>
<b>3</b>	und liegt <del>XXX</del> die so	<b>1</b>
<b>4</b>	das die Papierröhre fest auf das Tisch liegt,	<b>4</b>
<b>5</b>	dann nimmt man ein <del>XXX</del> Bleistift	<b>3</b>
<b>6</b>	und zeichnet die untere Oberfläche des Handy auf die Papierröhre	<b>1</b>
<b>7</b>	danach schneidet man das teil von abgezeichnetes <del>XXX</del> Handy ab	<b>3</b>
<b>8</b>	So mach man ein Loch,	<b>3</b>
<b>9</b>	in den wir zwei kreise von Papierröhre in die Plastikbächer schneiden.	<b>4</b>
<b>10</b>	Man tut die <del>XXX</del> [enden des] Papierröhre in die zwei Plastik bächer.	<b>1</b>
<b>11</b>	<del>Und</del> Und so kann man das Handy reinstecken,	<b>3</b>
<b>12</b>	Und fertig	<b>0</b>
<b>13</b>	das Handy stekt fest drauf.	<b>2</b>
<b>Stufe 3</b>		

Abbildung 4: Musterlösung (eigene Darstellung)

### 3 Evaluation, Erfahrung und Reflexion

#### 3.1 Rückblick/Erfahrung

Der Einsatz der Texte kann als gelungen angesehen werden. Einige Optimierungen bezüglich der Präsentation und Einordnung der Texte konnten dem studentischen Feedback (s. unten) entnommen und z.T. auch schon während der Durchführung umgesetzt werden. Die wiederholte Verwendung der Texte in allen Themenfeldern führte auch dazu, dass die Kohärenz der Seminarprogression für die Studierenden durchsichtiger wurde. Dadurch, dass Studierende sich aus unterschiedlichen Perspektiven (Mehrsprachigkeitsphänomene, Diagnostik etc.) immer wieder mit den Texten auseinandersetzten, konnte auch die intensive Beschäftigung mit ebendiesen Texten, die für Studierende weniger hermeneutischer („sprachzentrierter“) Unterrichtsfächer möglicherweise zunächst ungewohnt war, als erkenntnisreich und lohnend erfahrbar gemacht werden. Kritisch anzumerken bleibt nach jetzigem Erfahrungsstand, dass die hier beschriebene Lerngelegenheit bislang ausschließlich als (vorwiegend asynchrones) digitales Lehr-Lernformat eingesetzt wurde. Inwiefern die Beschäftigung mit dem Lerngegenstand als Lerngelegenheit eine dialogische und interaktive Qualität hat, kann somit nicht abschließend geklärt werden.

#### 3.2 Reflexion der Studierenden

Insgesamt wurde die Arbeit mit den Texten seitens der Studierenden gut angenommen. In einem reflektierenden Abschlussgespräch in der letzten synchronen Sitzung gaben Teilnehmer\*innen an, dass sie es vorteilhaft fanden, mit authentischen Texten zu arbeiten, die ihnen in solcher oder ähnlicher Form in ihrer zukünftigen Tätigkeit als Lehrkraft begegnen können. Während der Pilotierung des Einsatzes der Lerner\*innentexte kam es wiederholt zu Verwirrungen seitens der Studierenden hinsichtlich der Transkriptionszeichen im Material. Solchen Schwierigkeiten gälte es bei der weiteren Nutzung der Texte entgegenzuwirken, indem möglicherweise wiederholt auf Transkriptionskonventionen verwiesen wird.

Konkret im Bereich der Profilanalyse meldeten Studierende zurück, dass vor allem das Segmentieren der authentischen Texte in satzwertige Einheiten besonders herausfordernd gewesen sei. Auch bei der Profilstufenzuordnung hatten einzelne Studierende Schwierigkeiten: Als konkrete Beispiele wurden an dieser Stelle Unklarheiten genannt, ob eine Separierung vorliegt, oder aber auch das Erkennen von Inversionen wurde als schwierig benannt. Anders als bei künstlich-didaktisiert erstellten Texten zum Erlernen der Profilanalyse scheinen authentische Texte stellenweise größere Herausforderungen zu bereiten. Insgesamt wünschten sich Studierende noch mehr Gelegenheit zur Übung von Profilanalysen. Gleichzeitig wurde mehrfach angemerkt, dass vor allem im Bereich der Diagnostik ein umfangreicher Wissenserwerb stattgefunden habe und dass sich die Teilnehmer\*innen gut auf entsprechende Aufgaben in der Abschlussklausur sowie auf ihre Berufspraxis vorbereitet fühlten.

#### 3.3 Theoretische Reflexion

Kern der hier vorgestellten Hochschullehre ist die Nutzung von authentischen Lerner\*innentexten, die im Projekt „SchriFT“ (BMBF-Förderung 2014–2020) erhoben wurden (Roll et al., 2019, 2022). Reflektierend betrachtet wurde hier der Annahme gefolgt, dass die Nutzung authentischer Lerner\*innentexte für Studierende in der frühen Studienphase das Potenzial bietet, sich primär theoretisch, jedoch mit ausgewählten praktischen Bezügen dem Lerngegenstand zu widmen.

Im Kontext der Forschung, die sich des DaZKom-Tests sowie seiner Begleitinstrumente bedient, hat sich gezeigt, dass die Gestaltung von Lerngelegenheiten sowie das Wahrnehmen ebendieser durch Studierende wichtig im Professionalisierungsprozess

angehender Lehrkräfte für den Umgang mit DaZ/Mehrsprachigkeit im Fachunterricht sind (Paetsch et al., 2019; Schroedler & Stangen, 2019; Stangen et al., 2020). Wie in der Beschreibung der in diesem Beitrag vorgestellten Seminarstruktur dargestellt, greift das Lehrkonzept als Ganzes alle Dimensionen, die meisten Subdimensionen sowie eine Vielzahl von Facetten des DaZKom-Modells (Ohm, 2018) auf und bietet somit eine Vielzahl unterschiedlicher thematischer Lerngelegenheiten (Ehmke & Lemmrich, 2018). So lassen sich aus den oben dargestellten vier (von insgesamt sechs) Themenfeldern enge Bezüge zur Dimension *Mehrsprachigkeit* (Subdimensionen: *Zweitspracherwerb* und *Migration*, Facetten: *Gesteuerter/ungesteuerter Zweitspracherwerb*, *Literacy/Bildungssprache*, *Sprachliche Vielfalt in der Schule*, *Umgang mit Heterogenität*), zur Dimension *Fachregister* (Subdimensionen: *Grammatische Strukturen und Wortschatz* sowie *Semiotische Systeme*, Facetten: *Morphologie*, *lexikalische Semantik*, *Syntax*, *Textlinguistik*, *Darstellungsformen*, *Sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen*, *Mündlichkeit und Schriftlichkeit*) sowie zur Dimension *Didaktik* (Subdimension: *Diagnostik*) erkennen (vgl. Ohm, 2018, S. 75).

Wie bereits in der konkretisierten Darstellung der Lerngelegenheit(en) weiter oben, soll auch dieser Teil des Beitrags die Thematik Sprachdiagnostik (oder Sprachstandsdiagnostik) detaillierter betrachten und reflektieren. Im DaZKom-Strukturmodell ist der Bereich Diagnose in der Dimension Didaktik verortet und wird in einem „umfassenden Sinn“ (Ohm, 2018, S. 81) verstanden. Weiter sieht die DaZ-Kompetenz nach Ohm (2018) vor, dass „nicht nur standardisierte Verfahren der Sprachstandserhebung, sondern alle Formen der Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Zweitsprache Deutsch“ angesprochen sind (Ohm, 2018, S. 81). Insgesamt ist Diagnosekompetenz im Modell unmittelbar und sehr eng verwoben mit der Kompetenz-Subdimension *Förderung* (beide werden als Kompetenzbündel aus einem Verständnis der Konzepte Makro-Scaffolding, Mikro-Scaffolding sowie Umgang mit Fehlern verstanden). Grundlage dieses Verständnisses bilden zunächst die *zone of proximal development* (vgl. Vygotsky, 1978, S. 86) sowie die darauf aufgebauten Unterrichtsprinzipien des Scaffoldings (z.B. Gibbons, 2002). Ohm et al. (2024) stellen hierzu fest, dass sich Scaffolding (vgl. Gibbons, 2015; Hammond & Gibbons, 2005) als Grundlage einer fachlich-funktionalen Didaktik (für sprachsensiblen Fachunterricht) anbietet, in der alle sprachlichen Ressourcen berücksichtigt werden. Im DaZKom-Modell ist das sozial-funktionale Sprachverständnis in der Dimension Fachregister und die lerntheoretische Verortung nach Vygotsky in der Dimension Didaktik verortet. Bei einer Betrachtung der Subdimension Diagnose und der dazugehörigen Facette Makro-Scaffolding mit dem Kernprinzip der Bedarfsermittlung (sowie Lernstandserhebung zu behandelnder sprachlicher Mittel und deren Übersetzung in unterrichtliche Planungsprinzipien) kann davon ausgegangen werden, dass eine Diagnostik inhärent ist (vgl. Hammonds & Gibbons, 2005, S. 12ff.; Kniffka, 2012, Ohm et al., 2024).

Um weiter präzise zu reflektieren, was notwendig ist, um angehende Lehrkräfte zu befähigen, eine solche (sprachliche) Bedarfsermittlung bzw. Diagnostik stets automatisch und quasi beiläufig mitzudenken, muss zunächst die Zielvorstellung der Lehrkräftekompetenz für den Umgang mit DaZ/Mehrsprachigkeit im Fachunterricht beleuchtet werden. Das DaZ-Kom-Projekt orientiert sich primär am Konzept der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften, welches auf Vorarbeiten von Shulman (1986) sowie Bromme (1992) zurückgreift (Köker, 2018).<sup>6</sup> Im Bereich des Professionswissens (Krauss et al., 2004) bzw. der kognitiven Kompetenz (Kaiser & König, 2019) unterteilt sich DaZ-Kompetenz in Können und Wissen in den oben beschriebenen Dimensionen. Innerhalb der hier exemplarisch genannten Kompetenzmodelle befinden sich zumeist

---

<sup>6</sup> Darauf aufbauend wurde im COACTIV-Projekt die Handlungskompetenz von Lehrkräften (Krauss et al., 2004) durch die Modelle von Kunter et al. (2011), Baumert und Kunter (2011) sowie u.a. von Buchholtz et al. (2012), Kaiser und König (2019) und weiteren weiter ausdifferenziert.

die Bereiche Prozesswissen (Kaiser & König, 2019) oder situationsspezifische Fähigkeiten (vgl. Blömeke et al., 2015). Für die Reflexion der Diagnosekompetenz als etwas, was Lehrkräfte, die die Scaffolding-Prinzipien genau befolgen, entlang ihrer Unterrichtsplanung und -gestaltung einhergehend *mit-benutzen*, ist eine Orientierung an diesen situationsspezifischen Fähigkeiten möglich, die auch als *teacher noticing* oder *teacher vision* beschrieben werden (Meschede et al., 2017) und sich nach Stahnke et al. (2016) in *perception*, *interpretation* und *decision making* (PID-Modell) aufteilen.

Zusammenführend könnte also basierend auf der dargestellten Professionalisierungs- und Kompetenztheorie argumentiert werden, dass das Erkennen eines Sprach- und Lernstands eine Lehrkräfteteilkompetenz innerhalb der Bedarfsanalyse des Makro-Scaffoldings darstellt. Um jedoch in der Lage zu sein, Prozesswissen umzusetzen bzw. innerhalb des PID-Modells eine *mit-laufende* Sprachstandsdiagnostik anzuwenden, spricht: um eine Kompetenz dafür zu entwickeln, vergleichsweise schnell den Sprachstand von Lerner\*innen zu erkennen und basierend darauf die richtigen Rückschlüsse für eine adäquate Förderung zu ziehen, benötigen Lehrkräfte grundlegendes Wissen im Bereich Diagnostik, welches – so soll hier argumentiert werden – über die in der Subdimension Diagnose verorteten Facetten hinausgeht bzw. diese bedeutend weiter ausdifferenziert. Hierzu gehören folglich eine Auseinandersetzung mit Grundlagenwissen der Sprachdiagnostik sowie Kenntnisse von Instrumenten und Verfahren. Um auf den Gegenstand der hier vorgestellten Lerngelegenheit zurückzukommen, kann also argumentiert werden, dass die Nutzung authentischer Lerner\*innentexte im Verständnis einer Vignette (Friesen et al., 2020) geeignet ist, erworbenes Grundlagenwissen (sehr) praxisnah anzuwenden, um so im Sinne einer PID-Kompetenz situationsspezifische, diagnostische Kompetenz zu erwerben.

Wie weiter oben eingeleitet, bietet die Lerngelegenheit anhand authentischer Vignetten insbesondere für Studierende in der frühen Studienphase die Möglichkeit, sich – basierend auf einer grundlagentheoretischen Einführung – praxisnah mit dem Thema Umgang mit sprachlich heterogenen Schüler\*innen auseinanderzusetzen. Ferner birgt der hier vorgestellte Ansatz das Potenzial eines gewinnbringenden reflexiven Tiefenlernens (Diederich & Mester, 2018). Durch eine anfänger\*innenorientierte Einführung von Grundlagenwissen, die anschließende Überprüfung des Wissens auf Anwendbarkeit, den prozessorientierten Charakter (bedarfsanalytische Diagnostik und anschließende didaktische Umsetzung von Förderprinzipien) sowie den kollaborativen Einbezug von Studierenden werden nach Berendt (2006) die Prinzipien des Tiefenlernens (*deep level learning*) erfüllt (vgl. Berendt, 2006, S. 9).

Als Ausblick soll im folgenden Teil dargestellt werden, wie die Lerngelegenheit Gegenstand von Evaluationsforschung sein kann und sollte. Ferner wird beleuchtet, wie die Lerner\*innentexte längsschnittlich auch Gegenstand des DaZ-Moduls im M.Ed. werden können.

## 4 Ausblick

In der Entwicklung und frühen Erprobung neuer Lerngelegenheiten stellen sich unterschiedliche Fragen hinsichtlich ihrer Qualität, Praxistauglichkeit und Wirkung. Die in diesem Beitrag geschilderten ersten Erfahrungen in der Lehre bilden dahingehend selbstverständlich kein valides Abbild. So gilt es, durch entsprechende Evaluationsforschung zu ergründen, ob und inwiefern die querschnittliche Nutzung der Lerner\*innentexte zu einer studierendenseitig wahrgenommenen Erhöhung von Quantität und Qualität der Auseinandersetzung mit thematisch einschlägigen Inhalten führt. Eine naheliegende Form hochschuldidaktischer Begleitforschung wäre eine Prä-Post-Untersuchung mit den im DaZKom-Projekt entwickelten Items zur Erfassung von Lerngelegenheiten (Ehmke & Lemmrich, 2018). Möglicherweise gälte es, die Skalierung anzupassen, da die Intensität der Auseinandersetzung in der sehr frühen Studienphase durch die Antwortoptionen

nur schwer erfasst werden kann. Eine große Chance läge bei einer solchen Studie darin, dass Gruppen, in denen der hier beschriebene Einsatz der Lerner\*innentexte verfolgt wird, mit anderen, parallel laufenden, gleichwertigen Lehrveranstaltungen in einem Quasi-Interventionsdesign verglichen werden könnte. Denkbar wäre folgerichtig auch eine Messung sowohl der erworbenen kognitiven als auch der affektiv-motivationalen Kompetenzen. Ein Abbild der kognitiven Kompetenz könnte in diesem Kontext entweder durch den Einsatz des DaZKom-Tests (Gültekin-Karakoç et al., 2016; Hammer et al., 2015; Köker et al., 2015; diverse Kapitel in Ehmke et al., 2018) oder aber durch einen Abgleich mit erreichten Prüfungsergebnissen in der Modulabschlussklausur geschaffen werden. Für die Messung motivational-affektiver Kompetenzen könnte ebenfalls auf erprobte Instrumente zurückgegriffen werden (Fischer, 2018; Fischer et al., 2018), und durch einen Abgleich mit ähnlichen Studien (Schroedler & Fischer, 2020; Schroedler et al., 2022) könnten entsprechende Überzeugungen hinsichtlich ihrer Ausprägung und Entwicklung interpretiert werden.

Final soll ein Ausblick auf die Möglichkeit einer längsschnittlichen Nutzung der authentischen Lerner\*innentexte gegeben werden. Da an der Universität Duisburg-Essen die Studierenden der Schulformen HRSGe sowie Grundschule sowohl in der Bachelorphase als auch im M.Ed. ein Modul im Bereich DaZ zu absolvieren haben, bestünde die Möglichkeit, die Lerner\*innentexte erneut in Lehrveranstaltungen im M.Ed. einzusetzen. So könnte es gelingen, die grundlegenden Konzepte und Theorien, die im Bachelor vermittelt wurden, mit den anwendungsorientierteren und praxisnahen Inhalten des Mastermoduls zu verknüpfen.

## Literatur und Internetquellen

- Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung* (S. 1–32). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110404166-001>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Baur, R.S., Goggin, M. & Wrede-Jackes, J. (2013, Februar). *Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ*. ProDaZ Kompetenzzentrum. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c\\_test\\_einsatzmoeglichkeiten\\_daz.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf)
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830983897>
- Berendt, B. (2006). „Gut geplant ist halb gewonnen“. Teilnehmerzentrierte Struktur- und Verlaufsplanung von Lehrveranstaltungen. In B. Berendt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (2. Aufl.) (S. 1–22). Raabe.
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J. & Döhrmann, M. (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 310–327. <https://doi.org/10.25656/01:15350>
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Lehrerwissens*. Hans Huber.
- Buchholtz, N., Scheiner, T., Döhrmann, M., Suhl, U., Kaiser, G. & Blömeke, S. (2012). *TEDS-shortM. Kurzfassung der mathematischen und mathematikdidaktischen Testinstrumente aus TEDS-M, TEDS-LT und TEDS-Telekom*. Universität Hamburg.

- Busch, B. (2018). Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 93, 53–70. <http://www.lcm.unige.it/polyphonie/upload/16014694270.pdf>
- Cantone, K.F., Olfert, H., Gerhardt, S., Haller, P. & Romano, S. (2022). Professionalisierung für sprachliche Vielfalt? Eine Zwischenevaluation des „DaZ-Moduls“ an der Universität Duisburg-Essen. In K.F. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung* (S. 17–48). Waxmann.
- Chlosta, C. & Fürstenau, S. (2010). Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 102 (4), 301–314. [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART100273&uid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART100273&uid=frei)
- Chlosta, C., Ostermann, T. & Schroeder, C. (2003). Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG). *ELiSe: Essener Linguistische Skripte elektronisch*, 3 (1), 43–139.
- Diederich, J. & Mester, T. (2018). Tiefenlernen durch Concept Maps mit Reflexionsanteilen. *Die Hochschullehre*, 4 (13), 227–278. <https://doi.org/10.3278/HSL1813W>
- Dudenredaktion. (o.J.). *Duden. Die Grammatik* (9. Aufl.). <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Duden-Die-Grammatik-9-Auflage>
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. 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.
- Enzenbach, C. (2022). Authentische Lerner\*innentexte aufgabengeleitet nutzen – zum hochschuldidaktischen Potenzial von Lerner\*innentextkorpora im DaZ-Modul. In K.F. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung* (S. 77–90). Waxmann.
- Enzenbach, C., Roll, H., Steck, C. & Wickner, M. (2022). Beschreiben und Erklären in anleitenden Texten des Deutschunterrichts. In H. Roll, M. Bernhardt, C. Enzenbach, H.E. Fischer, C. Forkarth, E. Gürsoy, H. Krabbe, M. Lang, S. Manzel & I. Uluçam-Wegmann (Hrsg.), *Schreibförderung im Fachunterricht der Sekundarstufe I in den Fächern Geschichte, Politik, Physik, Technik, Deutsch und Türkisch* (S. 121–160). Waxmann.
- Feilke, H. (2013). Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H.J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 113–130). Waxmann.
- Fischer, N. (2018). Empirische Arbeit: Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65 (1), 35–51. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art02d>
- Fischer, N., Hammer S. & Ehmke, T. (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht. Erhebungsinstrument und Skaldokumentation. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm, & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 149–184). Waxmann.
- Friesen, M.E., Benz, J., Billion-Kramer, T., Heuer, C., Lohse-Bossenz, H., Resch, M. & Rutsch, J. (Hrsg.). (2020). *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Beltz Juventa.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.

- Gogolin, I. (2009, 23. September). *Migranten im deutschen Bildungswesen – Perspektiven interkultureller Pädagogik*. Ludwig-Maximilians-Universität München. <https://videoonline.edu.lmu.de/de/node/206>
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-025>
- Grießhaber, W. (2013, September). *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber\\_profilanalyse\\_deutsch.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf)
- Grießhaber, G. (2018) Syntaktische Komplexität im L2-Erwerb. Befunde und Erklärungen. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan & B. Lütke (Hrsg.), *Der-Die-DaZ* (S. 7–24). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110582819-017>
- Gültekin-Karakoç, N., Köker, A., Hirsch, D., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. & Ohm, U. (2016). Bestimmung von Standards und Stufen der Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (Die Deutsche Schule, 13. Beiheft) (S. 130–146). Waxmann.
- Hammer, S., Carlson, S., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A., Ohm, U., Rosenbrock, S. & Schulze, N. (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache: Validierung des GSL-Testinstruments. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden* (Zeitschrift für Pädagogik, 61. Beiheft) (S. 32–54). Beltz
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting Scaffolding to Work: The Contribution of Scaffolding in Articulating ESL Education. *Prospect*, 20 (1), 6–30.
- Harsch, C. (2016). Testen. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 205–218). Narr Francke Attempto.
- Hoffmann, L. (2021). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache* (4., neu bearb. u. erw. Aufl.). Erich Schmidt.
- IDS (Institut für Deutsche Sprache). (o.J.). *Grammatisches Informationssystem „grammis“*. Zugriff am 26.05.2023. <https://grammis.ids-mannheim.de/vggf>.
- Kaiser, G. & König, J. (2019). Competence Measurement in (Mathematics) Teacher Education and Beyond. Implications for Policy. *Higher Education Policy*, 32, 597–615. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00139-z>
- 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.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>
- Köker, A. (2018). Zur Relevanz der Ausbildung von Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich DaZ. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 57–71). Waxmann.
- 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.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A. & Löwen, K. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31–53). Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K. & Steffensky, M. (2017). Teachers' Professional Vision, Pedagogical Content Knowledge and Beliefs. On Its Relation and Differences between Pre-Service and In-Service Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27 (66), 158–170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010>
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57 (1), 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Niederhaus, C. (2017). Schwierigkeitsbereiche bzw. „Stolpersteine“ der deutschen Sprache. In A. Eberhardt & C. Niederhaus (Hrsg.), *Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung. Ideen für die Gestaltung von Übungen, Seminaren und Vorlesungen* (S. 19–22). Ernst Klett Sprachen.
- 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>
- Paetsch, J., Darsow, A., Wagner, F.S., Hammer, S. & Ehmke, T. (2019). Prädiktoren des Kompetenzzuwachses im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Lehramtsstudierenden. *Unterrichtswissenschaft*, 47 (1), 51–77. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00038-7>
- Purschke, C. (2018, 20. Dezember). *Sprachlandschaft und Schule. Mehrsprachigkeit lehren und lernen mit der App Lingscape*. Universität Hamburg. Zugriff am 26.05.2023. <https://lecture2go.uni-hamburg.de/lecture2go-portlet/player/iframe/?v=24334>
- Redder, A. (2014). Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs. In G. Carobbio, A. Hornung, & D. Sorrentino (Hrsg.), *Sprach-Vermittlung. Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik: Deutsch und Italienisch im Vergleich* (S. 25–40). Waxmann.
- Reschke, M. (2018, November). *Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache*. ProDaZ Kompetenzzentrum. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren\\_reschke.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren_reschke.pdf).
- Riehl, C.M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. WBG.
- Roll, H., Bernhardt, M., Enzenbach, C., Fischer, H.E., Forkarth, C., Gürsoy, E., Krabbe, H., Lang, M., Manzel, S. & Uluçam-Wegmann, I. (2022). Textkorpus SchriFT II. In M. Becker-Mrotzek & J. Grabowski (Hrsg.), *FD-LEX (Forschungsdatenbank*

- Lernertexte*). Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://fd-lex.uni-koeln.de>.
- Roll, H., Bernhardt, M., Enzenbach, C., Fischer, H.E., Gürsoy, E., Krabbe, H., Lang, M., Manzel, S. & Uluçam-Wegmann, I. (Hrsg.). (2019). *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Waxmann.
- Schroedler, T. (2021). What Is Multilingualism? Towards an Inclusive Understanding. In M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen & T. Schroedler (Hrsg.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners* (S. 17–37). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788926119-004>
- Schroedler, T. & Fischer, N. (2020). The Role of Beliefs in Teacher Professionalisation for Multilingual Classroom Settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8 (1), 49–72. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>
- Schroedler, T., Rosner-Blumenthal, H. & Böning, C. (2022). A Mixed-Methods Approach to Analysing Interdependencies and Predictors of Pre-Service Teacher's Beliefs about Multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 20 (1), 11–30. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2125975>
- Schroedler, T. & Stangen, I. (2019). Zusammenhänge zwischen handlungsorientierten und thematischen Lerngelegenheiten und der DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 176–189). Beltz Juventa.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Stahnke, R., Schueler, S. & Roesken-Winter, B. (2016). Teachers' Perception, Interpretation, and Decision-Making. A Systematic Review of Empirical Mathematics Education Research. *The International Journal on Mathematics Education*, 48 (1–2), 1–27. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0775-y>
- Stangen, I., Schroedler, T. & Lengyel D. (2020). Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht. Universitäre Lerngelegenheiten und Kompetenzmessung in der Lehrer(innen)bildung. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 123–149). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_6)
- Stiftung Mercator (Hrsg.). (2009, 8. Mai). *Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen*. Bearb. v. R. Baur, M. Becker-Mrotzek, C. Benholz, C. Chlosta, L. Hoffmann, B. Ralle, A. Salek-Schwartz, B. Seipp & E. Özdil. [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/DaZ\\_Modul\\_03.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf)
- Thoma, N. & Knappik, M. (Hrsg.). (2015). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839427071-intro>
- Twain, M. (1880). *A Tramp Abroad*. American Publishing Company.
- Vieluf, S. (2022). Wie, wann und warum nutzen Schüler\*innen Lerngelegenheiten im Unterricht? Eine übergreifende Diskussion der Beiträge zum Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 50 (2), 265–286. <https://doi.org/10.1007/s42010-022-00144-z>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Ziegler, E. (2019, 10. Januar). *Metropolenzeichen. Monolinguale und plurilinguale Normorientierungen in der Linguistic Landscape der Metropole Ruhr*. Universität Hamburg. <https://lecture2go.uni-hamburg.de/lecture2go-portlet/player/iframe/?v=24335>

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Schroedler, T., Enzenbach, C., Kania, T.M. & Roll, H. (2024). Authentische Lerner\*innentexte als Gegenstand fallorientierter Hochschullehre zur Vorbereitung angehender Lehrkräfte für den Umgang mit DaZ und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 7 (2: DaZ-Kom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekermeier Gimenes), 185–201. <https://doi.org/10.11576/hlz-5358>

Eingereicht: 28.03.2022 / Angenommen: 24.10.2022 / Online verfügbar: 17.12.2024

ISSN: 2625–0675



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:** Authentic Learner Texts as the Subject of Empirical Higher Education as Preparation for Teacher Students and Their Dealings with DaZ and Multilingualism in Class

**Abstract:** This paper describes and discusses a newly designed opportunity to learn in the curriculum of the so-called DaZ-module (German as a Second Language) at the University of Duisburg-Essen. The cross-sectional use of authentic learner texts is situated in the context of basic competence acquisition in the professionalisation process of pre-service teachers for dealing with German as a second language and multilingualism in the subject classroom. The learner texts in the SchriFT study were written in test and classroom situations in the seventh and eighth grade at comprehensive schools in North-Rhine Westphalia. Based on a precise description and localization of the learning opportunity, with a particular focus on language diagnostics, the article critically discusses its congruence with the DaZKom model and its dimensions and facets.

**Keywords:** teacher education; DaZ; multilingualism; learning opportunity; authentic learner texts