

Sprachbildender Unterricht in actu

Eine Lerngelegenheit zu Unterrichtsinteraktion und Sprachdiagnostik

Imke Lange^{1,*}, Gesa Lehmann^{1,*},
Kristin Bührig^{1,*} & Drorit Lengyel^{1,*}

¹ Universität Hamburg

* Kontakt: Universität Hamburg,

Projekt ProfaLe, Qualitätsoffensive Lehrerbildung,

Bogenallee 11, 20144 Hamburg

Mail: imke.lange@uni-hamburg.de; gesa.lehmann@uni-hamburg.de;

kristin.buehrig@uni-hamburg.de; drorit.lengyel@uni-hamburg.de

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird eine handlungsorientierte Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende der Universität Hamburg vorgestellt. Bei der Lerngelegenheit handelt es sich um eine digitale synchrone Abschlussitzung des Seminars „Sprachbildender Unterricht in actu – Unterrichtsinteraktion und Sprachdiagnostik“, das erstmals im Wintersemester 2021/22 durchgeführt wurde. Teilnehmende waren gut 170 Lehramtsstudierende des 3. Semesters der Lehramtsmasterstudiengänge für allgemeinbildende Schulen. In der Lerngelegenheit werden die im Seminar vermittelten Inhalte aus den beiden Schwerpunkten Unterrichtsinteraktion und Sprachdiagnostik zusammengeführt und angewendet. In der Sitzung reflektieren die Studierenden systematisch einen Ausschnitt aus einem videografierten und transkribierten Unterrichtsgespräch in einer Regelklasse. Die Studierenden stellen dabei Bezüge zu den Seminarinhalten her und erproben an der Videosequenz einen diagnostischen Blick, sowohl in Bezug auf das Handeln der Lehrkraft als auch pointiert auf die Äußerungen der Schüler*innen. Die Lerngelegenheit wird mit Hilfe des DaZKom-Strukturmodells daraufhin untersucht, welche Facetten aufgrund der thematischen Zugänge und hochschuldidaktischen Anlage von den Teilnehmenden besonders in den Blick genommen und vernetzt werden. Bezogen auf das DaZKom-Strukturmodell wird in der Lerngelegenheit vor allem die Dimension „Didaktik“ akzentuiert, und zwar mit der Facette „Mikro-Scaffolding“ in den beiden Subdimension „Diagnose“ und „Förderung“.

Schlagwörter: Sprachsensibilität; Interaktion; Unterrichtskommunikation; Sprachdiagnostik; Videoanalyse; Unterrichtsgespräch; Fachunterricht



1 Übersicht

Im vorliegenden Beitrag wird eine handlungsorientierte Lerngelegenheit „Vernetzung von Theorie und Praxis“ für Lehramtsstudierende der Universität Hamburg vorgestellt. Die Lerngelegenheit wurde im Rahmen des durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekts „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen (ProfaLe)¹“ im Handlungsfeld „Sprachlich-kulturelle Heterogenität“ (Bührig et al., 2020) entwickelt.

Bei der Lerngelegenheit handelt es sich um die digitale synchrone Abschlussitzung des Seminars „Sprachbildender Unterricht in actu – Unterrichtsinteraktion und Sprachdiagnostik“, das erstmals im Wintersemester 2021/22 durchgeführt wurde. Im Seminar konnten sich die Studierenden entscheiden, mit welchem der beiden Themenschwerpunkte (Unterrichtsinteraktion oder Sprachdiagnostik) sie sich vertieft auseinandersetzen wollten, sodass die Gruppe zweigeteilt wurde. Die Studierenden haben in beiden Gruppen asynchron Online-Einheiten zum gewählten Schwerpunkt bearbeitet und sich ergänzend mit ausgewählten Inhalten des jeweils anderen Schwerpunktes auseinandergesetzt. In der hier betrachteten Abschlussitzung kamen beide Gruppen wieder zusammen. Teilnehmende waren gut 170 Lehramtsstudierende des dritten Semesters der Lehramtsmasterstudiengänge für allgemeinbildende Schulen. Aufgrund der Gruppengröße wurde die Abschlussitzung zweimal angeboten. Gearbeitet wurde mit einer videografierten Unterrichtssequenz aus dem Biologieunterricht einer 6. Klasse (Lange, 2018).

Bezogen auf das DaZKom-Strukturmodell (Ohm, 2018) wird in der Lerngelegenheit vor allem die Dimension „Didaktik“ akzentuiert, und zwar mit der Facette „Mikro-Scaffolding“ in den beiden Subdimension „Diagnose“ und „Förderung“. Die Lerngelegenheit wird mithilfe des DaZKom-Strukturmodells daraufhin untersucht, welche Facetten aufgrund der thematischen Zugänge von den Teilnehmenden in den Blick genommen und wie diese vernetzt werden. Ziel ist, die hochschuldidaktischen Elemente der Lerngelegenheit als Format für eine Abschlussitzung zur Verbindung von Unterrichtsinteraktion und Sprachdiagnostik kritisch zu reflektieren.

2 Didaktisch-methodische Verortung der Lerngelegenheit

In Kapitel 2.1 werden die Rahmenbedingungen der Lerngelegenheit „Vernetzung von Theorie und Praxis“ vorgestellt, in Kapitel 2.2 die damit verbundenen Lernziele für die Studierenden und schließlich die Aufgaben mit Blick auf die methodische Umsetzung, die hochschuldidaktischen Überlegungen und die Studierendenaktivitäten (Kap. 2.3).

2.1 Rahmenbedingungen der Lerngelegenheit

An der Universität Hamburg wird seit 2016 im Projekt ProfaLe ein integriertes Modell zur Lehrkräftebildung für den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachbildung im Fachunterricht als Querschnittsthema entwickelt und umgesetzt. Verantwortet wird es von Vertreterinnen des Fachbereichs „Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft“ der Fakultät für Erziehungswissenschaft und des „Institut für Germanistik“ der Fakultät für Geisteswissenschaften, die das Angebot interdisziplinär entwickelt und mit den Vertreter*innen der Fachdidaktiken abgestimmt haben (Schroedler & Lengyel, 2018). Angesiedelt ist es im sogenannten Kernpraktikum in der Masterphase des Lehramts an allgemeinbildenden Schulen sowie des Lehramts für Sonderpädagogik. Die Studierenden absolvieren im zweiten bzw. dritten Master-Semester zwei Schulpraktika, das sogenannte Kernpraktikum I (KP I) und das Kernprakti-

¹ Förderkennzeichen: 01JA1811.

kum II (KP II). In diesen beiden Kernpraktikumsmodulen ist jeweils neben fachdidaktischen Begleitseminaren und fachgebundenen Reflexionsseminaren ein Leistungspunkt (LP) für die Auseinandersetzung mit „Sprachlicher Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ vorgesehen. Diese beiden LP erhalten die Studierenden durch das in ProfaLe entwickelte Seminarangebot. Die Herausforderung besteht dabei darin, in einem knappen zeitlichen Rahmen (sprich: in einem Arbeitsumfang von jeweils 25 bis 30 Stunden je LP für die Studierenden) diesen thematischen Komplex zu vermitteln (Bührig et al., 2020).

Das integrierte Modell umfasst zwei Seminare: Begleitend zum KP I findet das Seminar „*Ansatzpunkte der Sprachbildung für den Fachunterricht*“² statt. In diesem Seminar werden *fächergruppenspezifische* Charakteristika von Gegenständen des Fachunterrichts in sprachlich-kommunikativer Sicht erfasst sowie Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten eines sprach(en)bildenden Fachunterrichts erarbeitet. Dieses Seminar wurde in der ersten Förderphase des ProfaLe-Projekts zunächst für die Studierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer entwickelt. In dieser Phase wurde eng mit den Lehrenden der entsprechenden Fachdidaktiken kooperiert, um das Seminar mit den Begleitseminaren sinnvoll zu verzahnen. Auch in den Begleitseminaren wurden spezifische Lerngelegenheiten zur Sprachbildung in den Fächern entwickelt. Dieses Seminarangebot wurde für die jeweiligen Studierendenkohorten erprobt und mit dem DaZKom-Test im Prä-Post-Design evaluiert (Stangen et al., 2020). In der zweiten Phase des ProfaLe-Projekts wurde dieses Modell auf die anderen Fächergruppen ausgeweitet und wird nun auch für die gesellschaftswissenschaftlichen, die ästhetischen und die sprachlichen Fächer angeboten. Bei der Ausweitung ging es darum, die spezifischen sprachlichen Anforderungen im jeweiligen Fach gemeinsam mit den Fachdidaktiken zu eruieren und in Seminarinhalte zu transformieren.

Begleitend zum KP II findet das *fächerübergreifende* Seminar „*Sprachbildender Unterricht in actu – Unterrichtsinteraktion und Sprachdiagnostik*“ statt, in dem die hier vorgestellte Lerngelegenheit verortet ist. Ziel des Seminars ist es, den Studierenden Bausteine einer begründeten Entscheidungsfindung für sprachbildendes Handeln im Unterricht zu vermitteln. Bei der Entwicklung des Seminars wurden Überlegungen aus der angewandten Linguistik berücksichtigt, die sich insbesondere mit Blick auf bisherige, gesprächsanalytisch basierte Fortbildungen zum Bereich mehrsprachiger und interkultureller Kommunikation bewährt haben (u.a. Bührig & Meyer, 2009; Liedke et al., 1999). Im Schwerpunkt Unterrichtsinteraktion werden in Auseinandersetzung mit elementaren Kategorien der Unterrichtskommunikation (Becker-Mrotzek & Butterworth, 2021) Ansatzpunkte einer Reflexion lehrer*innen- und schüler*innenseitigen Handelns vermittelt. Im Schwerpunkt Sprachdiagnostik werden ausgehend von dem Modell der sprachlichen Basisqualifikationen (Ehlich et al., 2008) durch praktische Übungen eine sprachhandlungsbezogene Beobachtungsfähigkeit entwickelt und Herausforderungen der Sprachdiagnostik, z.B. anhand einer kriteriengeleiteten Prüfung von Instrumenten, reflektiert. Das verbindende Glied beider Schwerpunkte liegt in der Aneignung des alltäglichen diagnostischen Blicks (Gogolin, 1989) als Grundlage professionellen Lehrer*innenhandelns.

² Das Seminar wurde im Handlungsfeld „Sprachlich-kulturelle Heterogenität“ des Projekts ProfaLe unter Leitung von Kristin Bührig und Drorit Lengyel in Mitarbeit von Frederike Eggs und Hanne Brandt entwickelt und in den folgenden Semestern durch Karin Cudak, Patrick Grommes, Gesa Lehmann, Tobias Schroedler und Imke Lange kontinuierlich weiterentwickelt.

2.2 Lernziele für angehende Lehrkräfte

Das Seminar „Sprachbildender Unterricht in actu“ als Ganzes soll zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher Heterogenität beitragen. Insbesondere soll die für die spätere Tätigkeit als Lehrkraft relevante Sprachaneignung³ der Studierenden akzeleriert werden, indem sie ihr Wissen um die Komponenten schulischer Unterrichtinteraktion und Sprachdiagnostik linguistisch fundiert erweitern und so in einen Reflexionsprozess darüber treten, was im Unterricht kommunikativ gefordert wird und möglich ist. Die Ausbildung des diagnostischen Blickes, den die zukünftigen Lehrer*innen in ihrem Unterrichtsalltag benötigen, soll so unterstützt werden.

In der hier vorgestellten Lerngelegenheit, der Abschlussitzung des Seminars, werden die im Seminar vermittelten Inhalte aus den beiden Schwerpunkten *Unterrichtsinteraktion* und *Sprachdiagnostik* zusammengeführt und angewendet. In der Sitzung reflektieren die Studierenden systematisch einen Ausschnitt aus einem videografierten und transkribierten Unterrichtsgespräch in einer Regelklasse. Der Ausschnitt aus dem Unterrichtsgespräch zeigt ein Lehrkrafthandeln, das die Interaktion mit den Lernenden insgesamt verlängert und den Lernenden ermöglicht, ihre Gedanken im Unterricht sprachlich zu entfalten (Lange, 2018, S. 214). Die Studierenden stellen dabei Bezüge zu den Seminarinhalten her, können diese Inhalte zur Anwendung bringen und an der Videosequenz den diagnostischen Blick erproben, sowohl in Bezug auf das Handeln der Lehrkraft als auch pointiert auf die Äußerungen der Schüler*innen.

Die Teilnehmer*innen nähern sich der Videosequenz zunächst durch den Blick auf einzelne Aspekte der Unterrichtsinteraktion, dies geschieht in Gruppenarbeit. Durch die Zusammenführung der unterschiedlichen Perspektiven nach dieser Gruppenarbeitsphase gewinnen die Studierenden eine Vorstellung von der Komplexität eines „Sprachbildenden Unterrichts in actu“. Sie können damit ihre im Seminar erworbenen Kenntnisse zur begründeten Entscheidungsfindung hinsichtlich des (eigenen) kommunikativen Handelns in sprachlich heterogenen Lerngruppen einsetzen und erweitern.

2.3 Aufgabe

Die 90-minütige Abschlussitzung „Vernetzung von Theorie und Praxis“ wurde als synchrones Online-Format konzipiert und umgesetzt. Kernstück war die Arbeit mit einer knapp neunminütigen Videosequenz, die einen Ausschnitt aus einem Unterrichtsgespräch in einer sechsten Klasse aus dem Biologieunterricht zeigt. Das Video stammt aus dem Projekt BilLe.⁴ Für den Einsatz in der hier vorgestellten Abschlussitzung wurde eigens neben der aus dem BilLe-Projekt vorliegenden Transkription im Projekt ProfaLe eine HIAT-Transkription⁵ angefertigt. Die Sequenz wurde ausgewählt, weil in ihr der Lehrer offenbar bewusst die eigenen Redeanteile reduziert und den Schüler*innen Kommunikationsmöglichkeiten bietet, ein diskursives Argumentieren erproben zu können. Darüber hinaus werden in dem videografierten Unterrichtsgespräch Merkmale einer Verhaltensbeschreibung sukzessive diskursiv erarbeitet, also auf einer Meta-Ebene die Charakteristika einer fachspezifischen Text- und Diskursart explizit thematisiert. Die Sequenz ist unserer Ansicht nach in vielerlei Hinsicht sprachbildend. Da der Lehrer keine

³ Die Sprachaneignung ist mit dem Erwerb der grundlegenden sprachlichen Qualifikationen im Kindesalter nicht abgeschlossen. Der Ausbau, die Reorganisation und die Spezialisierung sprachlicher Fähigkeiten ist ein lebenslanger Prozess, in dem sich auch die Studierenden befinden.

⁴ BilLe steht für „Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Eine videobasierte Unterrichtsstudie in migrationsbedingt mehrsprachigen Schulklassen“. Zur Anlage der Studie und speziell zur Unterrichtsstudie und Videosequenz siehe Lange (2018).

⁵ Transkripte, die nach der HIAT-Konvention erstellt werden, bilden durch die Partitur-Schreibweise die Parallelität von Ereignissen ab. Auch suprasegmentale Phänomene werden erfasst, die genaue Darstellung von Abbrüchen und Pausen lässt z.B. Rückschlüsse auf Planänderungen oder Schwierigkeiten bei der Verbalisierung zu. Zur Transkriptionskonvention HIAT siehe Ehlich und Rehbein (1981) und Redder (2001).

im Vorfeld erstellten Scaffolds einsetzt, wird der sprachbildende Charakter der Sequenz erst durch eine Analyse ersichtlich.

Die Sitzung wurde zweimal als Videokonferenz angeboten; an den beiden Terminen nahmen jeweils 70 bzw. 79 Studierende teil. Beide Sitzungen hatten den gleichen Ablauf:

1. Einstieg mit einer Bildassoziation zu „Unterrichtsgespräch“

Um allen Teilnehmer*innen zu Beginn einen gemeinsamen Einstieg zu ermöglichen, haben wir ein niedrighschwelliges Partizipationsangebot konzipiert: Die Studierenden sehen vier Bilder und sollen sich überlegen, welches Bild ihrer Einschätzung nach am besten zur Situation eines Unterrichtsgesprächs passt. Jede*r setzt einen sogenannten „Stempel“ bei dem Bild, das der eigenen Vorstellung am ehesten entspricht. Zu jedem Bild können einzelne Studierende ihre Assoziation äußern oder in den Chat schreiben. Zwei Beispiele:



Abbildung 1: Bildassoziation zu „Unterrichtsgespräch“ (eigene Darstellung mit Fotos von Mat Brown/Pexels, oben, und Kat Bautista/1millionfreepictures, unten)

Durch die niedrighschwellig-partizipative Einstiegsphase werden die Studierenden nicht nur ins aktive Mitarbeiten gebracht, sondern durch die Frage werden auch mentale Suchprozesse initiiert.⁶ Die Bilder regen bereits einen Reflexionsprozess über die Charakteristik von Unterrichtsinteraktion an, bei dem ein erster mentaler Zugriff auf die Seminarinhalte erfolgt.

2. Kurzer Rückblick auf die Schwerpunkte Unterrichtsinteraktion und Sprachdiagnostik

Die durch den Einstieg angestoßene Reflexion wird durch einen von den Dozentinnen vorgetragenen retrospektiven Überblick über die Seminarinhalte unterfüttert. Dieser Rückblick auf das Seminar soll den Studierenden dabei helfen, sich zu vergegenwärtigen, welche Perspektiven und Inhalte sie aus den asynchronen Online-Einheiten für die Arbeit an der Videosequenz einbringen können:

⁶ Diese spezifische Leistung des Frage-Antwort-Musters wird in Form der *Lehrerfrage* auch für die Zwecke der Institution Schule genutzt (vgl. Ehlich, 1981).

In Bezug auf die Unterrichtsinteraktion werden bspw. die Formen der elementaren Kooperation in der Schule, verschiedene Interaktionsmodalitäten in der Kommunikation, Exothesen – also unmittelbare interaktionale Manifestationen – des Verstehensprozesses (Deppermann, 2008; Kameyama, 2004) sowie Handlungsformen und Monitoring thematisiert. Dabei werden insbesondere die Aspekte Turnapparat, Aktantenrollen und sprachliche Handlungsmuster noch einmal vergegenwärtigt, d.h. diejenigen Aspekte formaler Kooperation, die in der gezeigten Unterrichtssequenz anders organisiert sind als im lehrkraftzentrierten Unterricht. Aus dem Schwerpunkt Sprachdiagnostik sind das v.a. der systematische Blick auf sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und der schulische Kontext (Ehlich, 2013; Lengyel, 2020), Erfahrungen mit ungerichteter und gerichteter Beobachtung im Unterrichtskontext, die Aneignung eines ressourcenorientierten Blicks auf Sprache sowie Reflexionen zu Herausforderungen in der Sprachdiagnostik zwischen Anspruch und Unterrichtsalltag.

3. Vorbereitung der Videosichtung

Vor der Sichtung des Videos werden den Studierenden die relevanten Informationen präsentiert, die für einen verstehenden Nachvollzug des aufgezeichneten Unterrichtsgeschehens bzw. der Interaktion notwendig sind. Dies umfasst z.B. Informationen zu den Unterrichtsfächern des Lehrers, zur Klassengröße und zur Anzahl der Schüler*innen, die weitere Sprachen neben Deutsch sprechen. Darüber hinaus erhalten die Studierenden einen kurzen Überblick zum vorherigen Verlauf der Doppelstunde, an deren Ende die ausgewählte Sequenz liegt. Ihnen wird die thematische Einbindung dieser Unterrichtseinheit erläutert und das in der Schulstunde eingesetzte Arbeitsblatt präsentiert.

4. Gemeinsame Videosichtung

Die anschließende gemeinsame Sichtung des Videos erfolgt in zwei Schritten: Zunächst sehen die Studierenden die ersten 35 Sekunden der Sequenz, in der der Lehrer die Aufgabe stellt, die im Unterrichtsgespräch diskursiv bearbeitet werden soll. Das Video wird daraufhin zunächst gestoppt und den Studierenden die Transkription dieses Ausschnittes am geteilten Bildschirm gezeigt. Im Plenum wird der Arbeitsauftrag des Lehrers als gemeinsame Grundlage für eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem folgenden Unterrichtsgespräch geklärt.

Im Anschluss wird die Wiedergabe fortgesetzt und die Studierenden sehen die ganze Videosequenz. Um den Studierenden auch in der großen Gruppe die Möglichkeit zu geben, über ihre ersten Eindrücke nachzudenken und zu reflektieren, mit welchen Vorannahmen, Sympathien und Antipathien sie auf die Videosequenz reagieren, nehmen die Studierenden an drei kurzen Umfragen teil. Die drei Fragen der Umfrage lauten:

- a) Finden Sie das Unterrichtsgespräch typisch? (ja / nein / teils-teils)
- b) Gab es Aspekte, die Sie überrascht haben? (ja / nein)
- c) Wie würden Sie die Sequenz charakterisieren? Hier war eine Mehrfachauswahl möglich (siehe Abb. 2).

Auch diese kurze Umfrage ist ein niedrigschwelliges Partizipationsangebot. Die Studierenden sollen so zum einen dabei unterstützt werden, kontinuierlich mitzudenken, und zum anderen soll die Beteiligung an der anschließenden Diskussion unter den digitalen Bedingungen erleichtert werden.

Ein kurzer Einblick in die Abstimmungsergebnisse zeigt:

- a) In beiden Gruppen entschieden sich mehr als die Hälfte der Studierenden für die Option „teils-teils“. Das gezeigte Unterrichtsgespräch scheint also aus Sicht der Studierenden Elemente zu haben, die für ein Unterrichtsgespräch *nicht* typisch sind.

- b) Die Frage, ob es überraschende Aspekte in der Sequenz gebe, beantworteten in beiden Gruppen etwas mehr als die Hälfte der Studierenden mit „nein“, knapp etwas weniger als die Hälfte mit „ja“.
- c) In beiden Gruppen wählten deutlich mehr als die Hälfte der Studierenden das Merkmal „fragende / zuhörende Lehrerhaltung“ zur Charakterisierung der Sequenz. Auch für das Merkmal „offen“ votierten in beiden Gruppen über die Hälfte der Studierenden. An dritter Stelle stand die Eigenschaft „herausfordernd für die SuS“. Für das Merkmal „sprachbildend“ entschieden sich in beiden Gruppen nur 15 bzw. 16 Prozent der Studierenden.

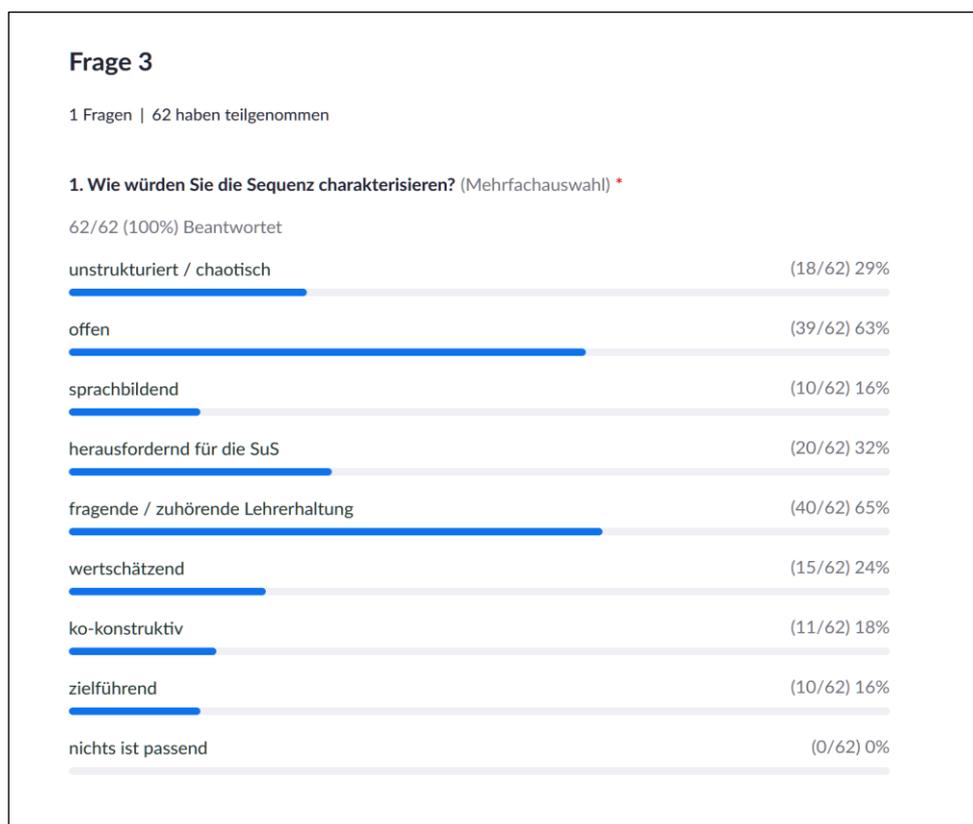


Abbildung 2: Abstimmungsergebnis zu Frage c (eigene Darstellung aus der Abschluss-sitzung am 26.01.2022)

Das Gesamtergebnis ist jeweils (wie in Abb. 2) für alle sichtbar, wird aber nicht vertieft. Dennoch hat dieses Festhalten des ersten Eindrucks einen wichtigen Stellenwert im Aufbau der Lerngelegenheit: Ein Vergleich zwischen dem ungerichteten ersten Eindruck und der Beurteilung nach einer komponentiellen Analyse⁷, in der das im Seminar Gelernte zur Anwendung kommt, wird so überhaupt erst möglich. Dadurch sollen die Studierenden daran erinnert werden, dass erste Eindrücke stimmen, aber auch täuschen können und eine auf Teilaspekte bezogene und kriteriengeleitete Beobachtung ergiebiger, genauer und vor allem begründet ist.

5. Arbeit in Kleingruppen

Damit die Studierenden sich in Kleingruppen vertiefend mit der Unterrichtssequenz auseinandersetzen können, werden ihnen über den Chat Transkriptionen der Videosequenz zur Verfügung gestellt. Sie bekommen die Transkription in zwei Formen: Eine einfache

⁷ Also ein Vorgehen, das darauf abzielt, die Komponenten eines kommunikativen Phänomens im Einzelnen und ihr spezifisches Potenzial in ihrem Zusammenwirken zu rekonstruieren, vgl. das Vorgehen von Bredel und Töpler (2007) in Bezug auf die Verbalphrase.

Transkription ermöglicht einen schnellen Überblick über das Unterrichtsgeschehen. Zusätzlich erhalten die Teilnehmer*innen ein nach der HIAT-Konvention erstelltes Transkript.

Für die Arbeit in Kleingruppen können sich die Studierenden zwischen mehreren Optionen entscheiden. Diese fokussieren ausgewählte Aspekte, die in den beiden Themenschwerpunkten behandelt wurden. In der Gesamtschau sollen sie einen reflektierten Einblick in das kommunikative Handeln einer Lehrkraft in sprachlich-heterogenen Lerngruppen ermöglichen. Die Optionen werden vorgestellt, und die Studierenden wählen den entsprechenden Breakout-Raum. Die vollständigen Arbeitsaufträge erhalten sie dann über den Chat ihres Gruppenraums.

Die erste Option bezieht sich auf die interaktive Struktur des Unterrichtsgesprächs:

(I) Aktantenrollen / interaktive Struktur

Wie ist die interaktive Struktur in diesem Transkriptausschnitt gekennzeichnet? Legen Sie einen besonderen Fokus auf die Aktanten-Rollen: Welche Rolle nimmt der Lehrer ein? Welche Rolle die Schüler*innen? Nähern Sie sich der Frage, indem Sie sich zunächst auf die Äußerungen konzentrieren, durch die die Turnvergabe geregelt wird: Wer verteilt das Rederecht?

Die zweite Option fokussiert einen Auftrag, dem sich Lehrkräfte häufig besonders verpflichtet fühlen, nämlich die Bewertung von Schüler*innenäußerungen. Hier sollen sich die Studierenden auf die lehrerseitigen Äußerungen sowie Gestik und Mimik konzentrieren, und überlegen, welche Handlungen damit realisiert werden:

(II) Bewertungen

Vielleicht haben Sie registriert, dass der Lehrer sich in der Sequenz mit Bewertungen auffallend zurückhält. Nimmt er in der Sequenz überhaupt Bewertungen vor? Wenn ja, an welchen Stellen und auf welche Art und Weise? Nach welchen Maßstäben werden in der Sequenz Bewertungen vorgenommen? Sind die lehrer- und schüler*innenseitigen Bewertungsmaßstäbe unterschiedlich?

Die dritte Option lenkt den Blick auf non-verbale Elemente in der Unterrichtsinteraktion:

(III) Non-Verbale Kommunikation

Wir haben Ihnen einen kurzen Ausschnitt aus der Sequenz herausgesucht. Schauen Sie sich diesen Ausschnitt noch einmal genauer an. [...].
Wenn Sie diesen Ausschnitt betrachten, was würden Sie im Transkript in den non-verbale Spuren ergänzen und warum gerade an diesen Stellen? Wie würden Sie das notieren? Bedenken Sie dabei bitte den Zweck eines Transkriptes: Ein Transkript soll die flüchtigen Phänomene des kommunikativen Geschehens für die Analyse zugänglich machen. [...] Was müsste in Bezug auf das Non-Verbale im Transkript ergänzt werden, um das Unterrichtsgeschehen angemessen analysieren zu können?

Die Gruppe erhält im Breakout-Raum die Möglichkeit, den Videoausschnitt noch einmal zu sehen, um gezielt non-verbale Elemente zu beobachten.

Zwei weitere Arbeitsaufträge bieten die Option, jeweils eine von uns ausgewählte Szene aus dem Unterrichtsgespräch detailliert, auch im Hinblick auf ein Mikro-Scaffolding, zu analysieren:

(IV) *Detail-Analyse eines Ausschnitts: „Würdest du die Regel umformulieren wollen?“*
 Der Umgang des Lehrers mit dem Schüler S1 in diesem kurzen Ausschnitt ist eine interaktional bedeutsame Szene. Konzentrieren Sie sich bitte auf die Lehreräußerungen von PF 27–35. [...] Der Lehrer gibt S1 in diesen Äußerungen die Möglichkeit zum Umformulieren – eröffnet er weitere Möglichkeiten? Wie nehmen Sie diesen Auftrag zum Umformulieren wahr? Woran machen Sie Ihre Einschätzung darüber, wie hier das Lehrerhandeln zu bewerten ist, fest? Und wie wirken sich diese Lehrer-Äußerungen auf den weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs aus?

(V) *Detail-Analyse eines Ausschnitts: „Chamäleon“*
 Auch dieser Ausschnitt ist sehr interessant (PF 54–78). Nach einem längerem Redebeitrag einer Schülerin erbittet Herr Arndt das Wort (PF 70f.). Wie nehmen Sie diese Äußerungen des Lehrers wahr? Warum tätigt der Lehrer an dieser Stelle diese Äußerungen? Und welche Auswirkungen haben sie auf die derart herausgestellte Schülerin bzw. könnten sie haben?

Die letzte Option ermöglicht den Studierenden, die Videosequenz selbstgesteuert danach zu betrachten, ob und wie der Lehrer den Schüler*innen sprachliche Unterstützung anbietet:

(VI) *Sprachliche Unterstützung*
 Wählen Sie mindestens eine Stelle aus, in der der Lehrer sprachliche Unterstützung anbietet. Auf welchen Bereich bezieht sich die Unterstützung? Wie nutzen die Schüler*innen die Unterstützung in ihren Redebeiträgen? Wie würden Sie die Sequenz insgesamt charakterisieren; inwiefern ist diese Form des Unterrichts sprachbildend?

Nach Ablauf der Arbeitszeit finden sich alle wieder im Plenum ein.

6. Vernetzung der Perspektiven

Im Plenum wurden in einer von den Dozentinnen geleiteten Diskussion die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen zusammengeführt. Als technisches Mittel zur Visualisierung und Strukturierung der Beiträge wurde ein Padlet genutzt. Die Beiträge aus den einzelnen Gruppen wurden protokolliert und zwei übergeordneten Leitfragen zugeordnet: „Was bedeutet es, so ein Unterrichtsgespräch zu führen, wie wir es in dieser Sequenz gesehen haben? Wo sind die kritischen Momente und Stellschrauben?“

In beiden Abschlussitzungen beschrieben Studierende ihre Wahrnehmung der non-verbalen Kommunikation des Lehrers in einer Bandbreite von „zurückhaltend“ bis „desinteressiert“ und „gelangweilt“. Demgegenüber stand die von allen Arbeitsgruppen geteilte Beobachtung, dass sich die Schüler*innen rege und aktiv am Unterrichtsgespräch beteiligen und einbringen. Mit Beiträgen aus den Arbeitsgruppen „Aktantenrollen“ und „Bewertungen“ wurden das Gesamtbild differenzierter und Beobachtungen formuliert, wie der Lehrer sprachlich und non-verbal zur Beteiligung der Schüler*innen und zu einer „Offenheit“ des Unterrichtsgesprächs beiträgt. Ein ähnliches Spannungsfeld ergab sich für den Aspekt „Sprachliche Unterstützung“: Die Überlegung, ob der Lehrer mehr sprachliche Unterstützung geben sollte, z.B. durch Satzanfänge, wurde der Beobachtung gegenübergestellt, dass die Schüler*innen hohe Redeanteile haben und sich sprachlich aktiv beteiligen. In einer der beiden Abschlussitzungen wurden von den Studierenden diese beiden Spannungsfelder in Form einer Frage eingefangen: „Worauf kommt es dem*der Lehrer*in jeweils an: [auf den] Prozess oder [die] Lösung?“

Die Studierenden haben in der angeleiteten Diskussion den sprachbildenden Charakter der Sequenz herausgearbeitet. Diese Gesamtcharakteristik war (wie die Umfrage zu Beginn der Sitzung gezeigt hat) den Studierenden in der Komplexität nicht auf den ersten Blick zugänglich. Durch das angeleitete Zusammentragen der Komponenten aus den Arbeitsgruppen sind die Teilnehmer*innen in beiden Sitzungen zu einer anderen Einschätzung gekommen: Sie haben konkrete Lehrerhandlungen identifiziert, die z.B. den

Schüler*innen ermöglicht haben, ihre Gedanken sprachlich zu entfalten, und haben Spannungsfelder eines sprachbildenden Unterrichts aufgedeckt.

3 Evaluation, Erfahrungen und Reflexion

In diesem Abschnitt blicken wir zunächst kritisch auf die vorgestellte Abschlussitzung zurück, reflektieren die Lerngelegenheit auf der Folie des DaZKom-Strukturmodells und geben einen Ausblick.

3.1 Rückblick, Erfahrungen und Rückmeldungen der Studierenden

Bei der Darstellung folgen wir dem Ablauf der Abschlussitzung. Am Ende der beiden Abschlussitzungen haben wir einen sogenannten Wasserfall-Chat durchgeführt: Hier hat jede*r Teilnehmer*in zunächst für sich Lob und Kritik an der Sitzung kurz formuliert. Diese Beiträge wurden dann alle gleichzeitig über die Chat-Funktion abgeschickt. Diese unmittelbaren und spontanen Reflexionen und Rückmeldungen der Studierenden umfassten in der Regel ein bis zwei Sätze. Da sich nahezu alle Studierenden am Wasserfall-Chat beteiligt haben, ergab sich für uns ein Gesamtbild. Typische Rückmeldungen werden hier bei den entsprechenden Abschnitten illustrierend zitiert.

3.1.1 Einstieg mit einer Bildassoziation zu „Unterrichtsgespräch“

Die Überlegungen zu einem niedrighwelligen Partizipationsangebot als Einstieg in eine digitale synchrone Sitzung für eine große Gruppe von Studierenden haben sich bestätigt: Die Methode wurde von den Studierenden im Wasserfall-Chat positiv bewertet, wie beispielsweise in folgender Rückmeldung: „Die Stempelmethode zu den Bildern war mir neu und eine gute Idee für das Online-Format“. Der spielerische Charakter einer Bildassoziation verringert offensichtlich die Hürde, sich zu beteiligen, gerade unter den Bedingungen der digitalen Lehre und der damit einhergehenden Distanz.

Gleichzeitig bietet die Bildassoziation allen Studierenden die Möglichkeit, bereits zu Beginn der Lerngelegenheit in einen Reflexionsprozess über die Charakteristik von Unterrichtsinteraktion und Sozialformen im Unterricht einzusteigen. Durch die Auswahl der Bilder werden sowohl die später gezeigte Videosequenz als auch die Akzentuierung der Aufgaben für die Gruppenarbeitsphase vorbereitet: Die für diese Lerngelegenheit ausgewählten Bilder zeigen unterschiedliche Varianten zum Verhältnis zwischen den lehrer- und schüler*innenseitigen Aktantenrollen und somit zur Gesamtcharakteristik von Unterrichtsgesprächen.

3.1.2 Kurzer Rückblick auf die Schwerpunkte Unterrichtsinteraktion und Sprachdiagnostik

Bei dem referierenden Rückblick auf die Seminarinhalte galt es, eine Balance zwischen gebotener Kürze und ausreichender Rekapitulation zu finden. Das war insbesondere deshalb diffizil, weil die Teilnehmer*innen im Seminar die Möglichkeit einer Schwerpunktsetzung hatten und deshalb auch unterschiedliche Wissensstände zu den einzelnen thematisierten Aspekten hatten. Diese Unterschiede galt es zumindest ein Stück weit auszugleichen. Deshalb gab es aus unserer Sicht das Bedürfnis, den Studierenden in der Abschlussitzung einen Rückblick zu bieten, beide Schwerpunkte zusammenzuführen und das entsprechende Wissen bei den Studierenden ins Bewusstsein zu heben.

Die Rückmeldungen aus der ersten Abschlussitzung zeigten eindeutig, dass die Studierenden den Rückblick überwiegend als zu lang empfunden haben und mehr Zeit für die Gruppenarbeitsphase bevorzugt hätten. Für die zweite Durchführung haben wir deshalb auf die Seminarinhalte fokussiert, die eine unmittelbare Anwendung in der Lerngelegenheit finden. In der zweiten Abschlussitzung war der gekürzte Rückblick offensichtlich für die Studierenden stimmig und sinnvoll eingebunden.

3.1.3 Vorbereitung der Videosichtung

Zur Vorbereitung der Videosichtung gab es keine expliziten Rückmeldungen im Chat. Offensichtlich ist diese Vorbereitung für die Studierenden ausreichend und stimmig gewesen.

Die Kontextualisierung bzw. die Konstellationsbeschreibung⁸ der gezeigten Videosequenz ist für die Arbeit mit der Sequenz sowohl aus linguistischer Sicht als auch aus Sicht der Erziehungswissenschaft in multilingualen Kontexten von entscheidender Bedeutung, damit sich die Studierenden leichter auf den Akt des Beobachtens einlassen können. Ein Wissen um die Konstellation und damit um die Bedingungen des Handlungsraums ist für eine Analyse des sprachlichen Handelns unerlässlich, oder wie aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive für die Schule formuliert: „If we ignore content and context [of classroom conversations], we miss the nature of language as a social mode of thinking. But if we accept their significance, we can then begin to understand and evaluate events in real classrooms“ (Mercer, 2008, S. 25).

In der Lerngelegenheit geht es darum, ein Unterrichtsgeschehen „in actu“ zu beobachten und nachzuvollziehen – nicht um eine Beurteilung, was der Lehrer „richtig“ oder „falsch“ macht. Für einen derartigen diagnostischen Blick müssen die Studierenden die Videosequenz zumindest in den Unterrichtsverlauf einordnen können und wissen, welche Aufgabe die Lehrkraft an die Schüler*innen herangetragen hat.

3.1.4 Gemeinsame Videosichtung

Die Videosichtung wurde nach 35 Sekunden unterbrochen, um die Aufgabenstellung des Lehrers in der gezeigten Sequenz zu klären und somit eine gemeinsame Grundlage für das beobachtete Geschehen zu haben. Die diskursive Verständigung über den vom Lehrer gestellten Arbeitsauftrag und die damit einhergehenden Erwartungen an das schüler*innenseitige sprachliche Handeln gestaltete sich zäh. An dem Element selbst würden wir jedoch festhalten, da es für den weiteren Verlauf in verschiedener Hinsicht von Bedeutung ist: Neben der keineswegs trivialen Klärung der lehrerseitigen Aufgabenstellung wird den Studierenden an dieser Stelle zusätzlich die HIAT-Transkription desselbigen kurzen Video-Abschnitts präsentiert. Die unmittelbar zuvor gezeigte Videosequenz ist noch präsent und ein Vergleich des Wahrgenommenen mit der Transkription somit möglich. So müsste den Studierenden möglicherweise an dieser Stelle erneut verdeutlicht werden: Der Mehrwert der Arbeit mit Transkripten liegt darin, dass sie die verschiedenen Dimensionen des flüchtigen Phänomens Sprache einer Analyse überhaupt erst zugänglich macht.

Die drei kurzen Umfragen wurden von den Studierenden positiv bewertet, wie diese Äußerung beispielhaft zeigt: „Das Einbauen der Zoom-Funktionen war spannend. Hat zum Mitmachen angeregt!“. Auffällig war, dass in beiden Gruppen die Ergebnisse zu den drei Fragen ähnlich verteilt waren. Zu überlegen ist, ob die zweite Frage („Gab es Aspekte, die Sie überrascht haben?“) durch eine spezifischere Frage ersetzt werden sollte, die mehr auf sprachliche Aspekte abzielt.

Die teilnehmenden Studierenden setzen sich aus unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen (Primar- und Sekundarstufe) und unterschiedlichen Fächergruppen zusammen. Deshalb stellte sich uns im Vorfeld die Frage, ob die gewählte Videosequenz (Biologie, Klasse 6) für alle Studierenden gleichermaßen zugänglich und interessant sein würde. Diese Sorge erwies sich als unbegründet: Entsprechende Kritik, dass die Videosequenz nicht zum eigenen Fach oder zur eigenen Schulform gepasst hätte, blieb vollständig aus. Stattdessen waren die Rückmeldungen im Chat einhellig positiver Natur: „Der Videoausschnitt bietet viel Raum für die Diskussion“; „Die Arbeit mit der Videosequenz hat

⁸ In der Kategorie der *Konstellation* sind diejenigen Elemente einer Situation enthalten, die die Ausgangslage für sprachliches und nicht-sprachliches Handeln bilden. Konstellationen sind ein „spezifisches Ensemble von Alternativen subjektiver und objektiver Art“ (Rehbein, 1977, S. 265).

mir gut gefallen, da das Beispiel sehr anschaulich und ergiebig war“; „Guter Filmausschnitt, um das Gelernte zu vertiefen“; „Ich habe den Unterricht der Sequenz tatsächlich wahnsinnig inspirierend gefunden, sowohl allgemein bezüglich der Unterrichtsführung, aber auch explizit die Sprachförderung“.

3.1.5 Arbeit in Kleingruppen

Die Arbeit in den Kleingruppen wurde von den Studierenden insgesamt sehr positiv bewertet, sowohl was den Austausch selbst betraf („Der Austausch in den Kleingruppen war sehr hilfreich“) als auch, dass Optionen zur Wahl standen („Sehr schön, dass wir Interessensgruppen bilden konnten in Bezug auf die Auswertung der Videosequenz“).

Was die Attraktivität und die Zugänglichkeit der Gruppenaufgaben angeht, lässt sich die Wahl der Studierenden als „Abstimmung mit Füßen“ auslegen. Die beiden Angebote zur Detailanalyse wurden lediglich von einem einzigen Studenten belegt: Dieser hatte sich mit der Detailanalyse zur Chamäleon-Sequenz (Option V) befasst. Das insgesamt fehlende Interesse an den beiden Arbeitsaufträgen zu einer Detailanalyse wirft für uns Fragen auf: Woran liegt es, dass so wenige Studierende diese Option gewählt haben? Ist die Aufgabe insgesamt zu komplex oder herausfordernd oder muss der Arbeitsauftrag anders formuliert werden? Wollen wir in Zukunft an diesem Arbeitsauftrag festhalten?

3.1.6 Vernetzung der Perspektiven

Auch wenn es Rückmeldungen von Studierenden gab, sie hätten „gern noch weiter diskutiert“, konnten mit Hilfe des Padlets die Perspektiven gut vernetzt werden und das Seminarthema „Sprachbildender Unterricht in actu“ in seiner Vielschichtigkeit für die Studierenden handhabbar gemacht werden. Dies spiegeln auch die Rückmeldungen der Studierenden wider, z.B. „Gut: Verbinden aller/vieler Elemente an einem Unterrichtsbeispiel!“, „Es war sehr aufschlussreich und hat die Inhalte gut in Erinnerung geholt“.

Die Vernetzung erfordert auf Seiten der Moderation eine konzentrierte Lenkung, um die Studierenden in diesem Prozess zu unterstützen. Dass diese Lenkung notwendig ist, erklärt sich für uns auch dadurch, dass es bei einem Workload von einem LP für das gesamte Seminar kaum möglich ist, mit den Studierenden sämtliche Perspektiven auf sprachbildenden Unterricht in actu zu erarbeiten und zu fundieren. (Auch deshalb können die Studierenden zwischen zwei Themenschwerpunkten wählen.) Durch das Seminar und insbesondere dann nochmals durch die hier vorgestellte Lerngelegenheit konnte der professionelle Spracherwerb der angehenden Lehrkräfte dennoch unterstützt werden: Das Wissen der Teilnehmer*innen zu den verschiedenen Dimensionen der Unterrichtsinteraktion – zu den Bedingungen der formalen Kooperation in der Schule, zu den Voraussetzungen von Verstehen, zu Monitoring Prozessen usw. – wurde ausgebaut und damit eine Grundlage für ein späteres professionelles Lehrerhandeln gelegt. Gleiches gilt für den zweiten Themenschwerpunkt des Seminars mit der Beobachtung und Einschätzung von sprachlichen Handlungen. Erreicht werden konnte mit der Lerngelegenheit das Ziel, die Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit von sprachbildendem Unterricht in actu zu verdeutlichen. Die Unterrichtsinteraktion ist dabei grundlegend und von vielen Faktoren abhängig: Was bedeutet es tatsächlich, wenn – wie in der bearbeiteten Videosequenz – die Redeanteile der Lehrkraft deutlich unter denen der Schüler*innen liegen? Wie gelingt das und was bedeutet dies wiederum für die Gestaltung der Aktantenrollen? Welche Rolle spielen Bewertungen von Inhalten, und welche Rolle spielen Bewertungen bei der sprachlichen Gestaltung von Beiträgen, wenn ein Unterrichtsgespräch „offen“ gestaltet wird? Ist das Fehlen von vorgegeben Satzanfängen oder Satzbausteinen gleichzusetzen mit fehlender sprachlicher Unterstützung durch die Lehrkraft? So können die Studierenden durch die gelenkte Vernetzung linguistischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven erkennen: Auch eine bestimmte, möglicherweise auf den ersten Blick nicht als sprachbildend zu erkennende Gestaltung der Unterrichtsinteraktion kann sprachbildend

sein. Zu überlegen wäre dennoch, ob die einzelnen Perspektiven bereits im Seminarverlauf noch expliziter vermittelt und vorbereitet werden können.

3.2 Theoretische Reflexion auf Basis des DaZKom-Strukturmodells

In der theoretischen Reflexion der Lerngelegenheit dient uns das DaZKom-Strukturmodell als Folie. Die Unterteilung des Modells in Dimensionen, Subdimensionen und Facetten ist, wie Ohm (2018, S. 74f.) erläutert, analytisch gedacht. Im unterrichtlichen Handeln würden diese in der Regel ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen. Dies zeigt sich auch in unserer Lerngelegenheit: Der Fokus lag auf der Dimension „Didaktik“, sowohl in diagnostischer als auch in förderbezogener Hinsicht (Subdimensionen), und hier in der Facette „Mikro-Scaffolding“. Es könnte aber auch mit Bezug auf das DaZKom-Strukturmodell ein anderer Fokus gesetzt werden, denn das von uns eingesetzte videografierte Unterrichtsgespräch thematisiert eine Verhaltensbeschreibung. Insofern wäre die Videosequenz auch geeignet, in einer Lerngelegenheit die Facette „Textlinguistik“ zu stärken und damit die Dimension „Fachregister“ ins Zentrum der Auseinandersetzung zu rücken.

In unserer Lerngelegenheit wurden unterschiedliche Beobachtungsperspektiven eingenommen, um den (nicht offensichtlich) sprachbildenden Charakter eines Unterrichtsgesprächs in der Dimension „Didaktik“ herauszuarbeiten. Ziel war es ja, beide Seminarschwerpunkte (Unterrichtsinteraktion und Sprachdiagnostik) zu verbinden – also genau das sich wechselseitige Bedingen der Subdimensionen „Diagnose“ und „Förderung“ in der Unterrichtsrealität ins Zentrum zu rücken. Ausgehend von den oben dargestellten Erfahrungen ist zu fragen, ob unsere Angebote für die Gruppenarbeitsphase ausreichend auf unsere Seminarinhalte bezogen sind oder diese einer Schärfung bedürfen. Damit verbunden stellt sich die Frage, inwieweit das DaZKom-Strukturmodell hilfreich sein kann, um eine solche Schärfung ggf. vorzunehmen. Ohm (2018, S. 81ff.) beschreibt, dass die Subdimension Diagnostik nicht nur auf die Kenntnis und den Einsatz standardisierter sprachdiagnostischer Verfahren bezogen ist, sondern „alle Formen der Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten“ (Ohm, 2018, S. 81) gemeint sind. Auch für die Subdimension Förderung gilt, dass „das gesamte Spektrum von Unterstützungsmaßnahmen [...] beginnend mit sprachsensibler Unterrichtsinteraktion“ (Ohm, 2018, S. 81) abgedeckt ist. Da beide Subdimensionen im Lehrkräftehandeln ineinandergreifen, wurde sich bei der Entwicklung des Strukturmodells dafür entschieden, die gleichen Facetten zur Beschreibung aufzuführen. Dementsprechend treffen sich in der Facette Mikro-Scaffolding diagnostische und unterrichtsinteraktive Aspekte, denn die „kurzfristigen, in unmittelbarer Unterrichtsinteraktion stattfindenden Einschätzungen des Sprachstands [...] sind unmittelbar handlungsrelevant, weil sie den Ausgangspunkt für die Fortführung von Unterrichtsgesprächen“ (Ohm, 2018, S. 81f.) darstellen. Insofern kommt mit dieser Facettenbeschreibung deutlich zum Ausdruck, was mit der Lerngelegenheit intendiert wurde: das komplexe Unterrichtsgespräch mittels des alltäglichen diagnostischen Blicks auf seinen sprachbildenden Charakter hin zu untersuchen. Die Studierenden sollten sich in ihrer Gruppenarbeit für einen speziellen Beobachtungsfokus entscheiden (z.B. für die lehrerseitige Bewertung von Schüler*innenäußerungen oder die interaktive Struktur des Unterrichtsgesprächs). Aber erst durch die angeleitete Phase des Zusammenbringens im Plenum traten die Vielschichtigkeit und Komplexität der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*innen und somit das Ineinandergreifen beider thematischer Seminarschwerpunkte in der Unterrichtsrealität hervor. Zu überlegen wäre, ob im abschließenden angeleiteten Plenumsgespräch auf der Meta-Ebene noch eine explizite Rahmung vorgenommen werden sollte, um die Bezüge der in der Kleingruppenarbeit diskutierten Aspekte zu beiden Seminarschwerpunkten herzustellen.

Das DaZKom-Modell richtet das Augenmerk auf Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende im Fachunterricht und die Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte zur Gestaltung

eines sprachsensiblen Fachunterrichts. In unseren Seminaren, wie auch in der hier analysierten Lerngelegenheit, steht sprachliche Heterogenität im Mittelpunkt, da sich die Diversifizierung der schüler*innenseitigen sprachlichen Voraussetzungen (im Deutschen) nicht nur aufgrund von (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit ergibt. Insofern stellt sich die Frage, inwieweit das DaZKom-Modell tatsächlich und ausschließlich auf DaZ-Lernende im Unterricht anzuwenden ist, oder ob die in dem Modell aufgeführten Kompetenzdimensionen ganz allgemein für Lehrkräfte im Regelunterricht in sprachlich heterogenen Klassen gelten. Die verwendeten Begrifflichkeiten im Modell sowie die theoretischen Bezüge lassen dies in Teilen offen. So ist bspw. die Facette „Umgang mit Fehlern“ der Dimension Didaktik konzeptuell an die zweitsprachliche Entwicklung (Ohm, 2018, S. 82) gebunden, in der Dimension „Fachregister“ hingegen werden DaZ-Lernende nicht explizit erwähnt, sondern Schüler*innen im Allgemeinen adressiert. Aus unserer Sicht geht es bei der Konstruktion von Lerngelegenheiten daher einerseits darum, die angehenden Fachlehrkräfte auf DaZ-bezogene Spezifika aufmerksam zu machen – dies erfolgt in unseren Seminarangeboten vorrangig durch die Auseinandersetzung mit (Strukturen der) Herkunftssprachen. Andererseits thematisieren wir Grundbedingungen des Lehrens und Lernens, wie sie in der Unterrichtsinteraktion, in diagnostischen Einschätzungen oder in fachbezogenen sprachlichen Anforderungen zum Ausdruck kommen. Angeregt durch die Auseinandersetzung mit dem DaZKom-Modell stellt sich daher die Frage, ob uns dieser Spagat gelingt und sich die Studierenden dieses Spannungsfelds zwischen DaZ-Spezifika und regelhafter sprachlicher Heterogenität durch unsere Lerngelegenheiten tatsächlich bewusst werden.

3.3 Ausblick und offene Fragen

Nach den ersten Reflexionen im Anschluss an die Lerngelegenheit, insbesondere aber infolge des Verfassens dieses Beitrags vor dem Hintergrund des DaZKom-Strukturmodells, kommen wir zu dem Schluss, dass dieses Format für Abschlussitzungen grundsätzlich geeignet ist, auch für die Arbeit mit großen Gruppen: Die Videosequenz kann variabel und auf unterschiedliche Aspekte eines sprachbildenden Unterrichts hin ausgewählt werden. Die hochschuldidaktischen Elemente (Bildassoziation, Umfrage, Videoausschnitt, Aufträge für Kleingruppenarbeit) können angepasst werden und vorherige Seminarinhalte verbinden. Offen bleibt für uns allerdings die Frage, ob noch weitere Spezifizierungen bei der Auswahl des Unterrichtsvideos sinnvoll oder gar notwendig sind, um die Verbindung beider thematischer Schwerpunkte noch deutlicher auf Spezifika der Schulformen (Grundschule, Sekundarstufe I und II) oder der Fächergruppen zuzuspitzen. Wäre dies sinnvoll, damit die Studierenden noch besser in die Lage versetzt werden, die von uns intendierte Verbindung von Unterrichtsinteraktion und Sprachdiagnostik für ihre Fächer oder ihre Schulform zu vollziehen?

In der hier diskutierten Lerngelegenheit sind das Beschreiben und Erkennen von Strukturen (z.B. in der elementaren Kooperation) als Grundlage für eine Einschätzung zu sprachbildendem Unterricht für angehende Lehrkräfte zentral: Im späteren professionellen Lehrer*innenhandeln werden die Studierenden kaum regelmäßig die Möglichkeit haben, mit Distanz auf das Unterrichtsgeschehen zu blicken. Diagnostik und eine Einschätzung der Interaktion muss in actu erfolgen. Diese Kompetenz ist Teil des professionellen sprachlichen Lehrer*innenhandelns und muss entwickelt werden. Ziel des Seminars ist es, diesen Sprachaneignungsprozess der Studierenden zu akzelerieren. Dazu gehört auch ein Bewusst-Machen der eigenen Handlungen: Welche Aufgabe wird den Schüler*innen gestellt? Welches Handlungsmuster wird initiiert und welche Anforderungen sind damit verbunden? Es geht zunächst um das Erkennen der damit einhergehenden Musterstrukturen im Unterricht, verbunden mit einem fundierten linguistischen Wissen darüber. In Zukunft ist dies die Grundlage, um begründete Entscheidungen für

ein Handeln zu treffen. In der Lerngelegenheit wird zunächst das Erkennen und Beschreiben geübt – und zwar ohne die oft damit einhergehende Bewertung „richtig“ oder „falsch“.

Unterricht ist sehr komplex – das ist keine neue Erkenntnis. In Bezug auf die Auseinandersetzung mit DaZ und sprachlicher Heterogenität ist aus unserer Sicht allerdings zu beachten, dass bestimmte pädagogische Herausforderungen (z.B. ein Unterrichtsgespräch zu führen, schüler*innenseitiges Verstehen oder Nichtverstehen zu erkennen oder Schüler*innen Rückmeldung zu geben) nicht spezifisch auf sprachliche Heterogenität zurückzuführen sind, sich aber vor diesem Hintergrund besonders pointiert zeigen. Gerade aus diesem Grund erscheint uns die Arbeit mit authentischen Unterrichtsdaten in der Lehre besonders geeignet für die Planung und Durchführung von Lerngelegenheiten in diesem Themenfeld. Aus hochschuldidaktischer Perspektive wäre es gewinnbringend, genauer zu untersuchen, welche Lerneffekte und insbesondere auch Reflexionspotenziale über Unterricht auf Seiten der angehenden Lehrkräfte der Einsatz unterschiedlicher authentischer Daten wie Schüler*innentexte, Unterrichtstranskriptionen und Videos nach sich zieht.

Literatur und Internetquellen

- Becker-Mrotzek, M. & Butterworth, J. (2021). *Lehrkräftefortbildungen zu Unterrichtskommunikation und Gesprächskompetenz. Wissenschaftlich erarbeitete Modellfortbildungen und das derzeitige Fortbildungsangebot der Länder*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Bredel, U. & Töppler, C. (2007). Verb. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Wortarten* (S. 823–903). De Gruyter.
- Bühlig, K., Grommes, P., Lengyel, D., Schroedler, T. & Stangen, I. (2020). Die Chancen eines Punkts: Grundlagen DaZ für Lehramtsstudierende in Hamburg. In B. Ahrenholz, B. Geist & B. Lütke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Perspektiven auf Schule und Hochschule, Erwerb und Didaktik* (S. 195–209). Fillibach bei Klett.
- Bühlig, K. & Meyer, B. (2009). Funktionale Sprachreflexion und Diskursanalyse als Fortbildungsmethoden. Am Beispiel einer Dolmetscherfortbildung für zweisprachige Pflegekräfte. In D. Meer & C. Spiegel (Hrsg.), *Kommunikationstrainings im Beruf – Erfahrungen mit gesprächsanalytisch fundierten Fortbildungskonzepten* (S. 108–130). Verlag für Gesprächsforschung.
- Deppermann, A. (2008). Verstehen im Gespräch. In H. Kämper & L.M. Eichinger (Hrsg.), *Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung* (S. 225–261). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110970555-012>
- Ehlich, K. (1981). Schulischer Diskurs als Dialog? In P. Schröder & H. Steger (Hrsg.), *Dialogforschung. Jahrbuch des IDS 1980* (S. 334–369). Schwann.
- Ehlich, K. (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 105 (2), 199–209.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H.H. (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (Bildungsforschung, Bd. 29/I). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1981). Die Wiedergabe intonatorischer, nonverbaler und aktionaler Phänomene im Verfahren HIAT. In A. Lange-Seidl (Hrsg.), *Zeichenkonstitution* (Bd. 2.) (S. 174–186). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110903966-066>
- Gogolin, I. (1989). Lehrer als Tester. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Unterricht für ausländische Schüler. Sprachwahrnehmungstraining für Lehrer ausländischer Schüler* (S. 95–114). Soester Verlagskontor.

- Kameyama, S. (2004). *Verständnissicherndes Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. Waxmann.
- Lange, I. (2018). Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Zur Erzeugung und Bewältigung von Ungewissheit. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 207–227). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_10
- Lengyel, D. (2020). Lernprozessbegleitende Diagnose. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 305–309). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_46
- Liedke, M., Redder, A. & Scheiter, S. (1999). Interkulturelles Handeln lehren. In G. Brünner, R. Fiehler & W. Kindt (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche* (S. 148–179). Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07733-6_10
- Mercer, N. (2008). *The Guided Construction of Knowledge. Talk Amongst Teachers and Learners*. Multilingual Matters.
- 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.
- Redder, A. (2001). Aufbau und Gestaltung von Transkriptionssystemen. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S.F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch* (Bd. 2) (S. 1038–1059). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110169188.2.15.1038>
- Rehbein, J. (1977). *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03078-8>
- Schroedler, T. & Lengyel, D. (2018). Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Fachunterricht. Was kann die erste Phase der Lehrerbildung leisten? *Seminar (Zeitschrift des Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter)*, (4), 6–20.
- Stangen, I., Schroedler, T. & Lengyel, D. (2020). Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht: Lerngelegenheiten und Kompetenzmessung in der Lehrer(innen)bildung. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 4) (S. 123–149). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Lange, I., Lehmann, G., Bührig, K. & Lengyel, D. (2024). Sprachbildender Unterricht in actu. Eine Lerngelegenheit zu Unterrichtsinteraktion und Sprachdiagnostik. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (2): DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekermeier Gimenes), 135–151. <https://doi.org/10.11576/hlz-5372>

Eingereicht: 31.03.2022 / Angenommen: 08.11.2022 / 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: Language Promoting Subject Teaching in actu. A Learning Opportunity on Classroom Interaction and Language Diagnostics

Abstract: This paper presents an action-oriented learning opportunity for pre-service teachers at Hamburg University. The learning opportunity is the final session of the course “Sprachbildender Unterricht in actu – Unterrichtsinteraktion und Sprachdiagnostik”, which we conducted digitally and synchronously for the first time in the winter term 2021/22. Around 170 third semester pre-service teachers of the Master’s teacher education program participated. With the learning opportunity we intended to integrate the two focal areas of the whole course: classroom interaction and language diagnostics. In the session, the pre-service teachers systematically reflect on an excerpt from a videotaped and transcribed classroom conversation in a mainstream classroom. In doing so, they make references to the seminar content and apply the video sequence to develop a diagnostic perspective, both in relation to the teacher’s actions and focused on the students’ expressions. By employing the DaZKom structure model, we examine the learning opportunity in order to see which facets are particularly taken into account and are integrated by the participants due to our thematic approaches and higher education didactics. With reference to the DaZKom structure model, the learning opportunity primarily accentuates / highlights the dimension “didactics”, namely with the facet “micro-scaffolding” in the two sub-dimensions “diagnosis” and “support”.

Keywords: language-promoting subject teaching; classroom interaction; language diagnostics; instructional video; classroom talk