

# Das DaZKom-Strukturmodell 2023

## Kompetenzmodellierung für einen mehrsprachigkeits- und registersensiblen Sprachausbau im Fachunterricht

Udo Ohm<sup>1,\*</sup>, Andrea Daase<sup>2,\*</sup>, Anne Köker<sup>1,\*</sup>,  
Sina Spiekermeier Gimenes<sup>2,\*</sup> & Svenja Lemmrich<sup>3,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

Mail: udo.ohm@uni-bielefeld.de; akoeker1@uni-bielefeld.de

<sup>2</sup> Universität Bremen

\* Kontakt: Universitäts-Boulevard 13, 28359 Bremen

Mail: adaase@uni-bremen.de, sspiekermeier.gimenes@uni-bremen.de

<sup>3</sup> Leuphana Universität Lüneburg

\* Kontakt: Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg

Mail: svenja.lemmrich@leuphana.de

**Zusammenfassung:** Das DaZKom-Strukturmodell zur Beschreibung der Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen aller Schulfächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wurde seit 2009 in den Projekten *DaZKom*, *DaZKom-Video* und *DaZKom-Transfer* erarbeitet, kritisch reflektiert und weiterentwickelt. Es modelliert die Lehrkompetenz anhand der drei Dimensionen *Fachregister*, *Mehrsprachigkeit* und *Didaktik*, die in Subdimensionen und Facetten ausdifferenziert sind.

Die Dimension *Fachregister* legt den Fokus auf die Funktion von Sprache beim Fachlernen. Für Fachlernen ist der systematische Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten in fachlich-formelle Register, die sich an schriftkultureller Praxis orientierten, konstitutiv. Dabei ist zu berücksichtigen, dass dieser Sprachausbau den funktionalen Einbezug weiterer semiotischer Ressourcen impliziert. Die Dimension *Mehrsprachigkeit* fokussiert die unter mehrsprachigen Bedingungen ablaufenden Lernprozesse im Fachunterricht. Die von der Schule zu leistende Sprachentwicklung in fachlich-formelle Register des Deutschen ist Teil einer gesamtsprachlichen Entwicklung, die den Ausbau der Registerflexibilität aller Schüler\*innen zum Ziel haben muss. Die Dimension *Didaktik* stellt die fachlich-funktionale Sprachbildung auf Basis einer formativen Diagnose dar. Die theoretischen Grundlagen liegen in einer soziokulturellen Theorie des Lernens mit den Konzepten der Zone der nächsten Entwicklung (ZPD), der Internalisierung und der Mediierung sowie in einer sozialen Theorie von Sprache mit ihrer funktionalen Metasprache und dem Fokus auf genrespezifischer funktionaler Angemessenheit.

**Schlagwörter:** DaZKom; Deutsch als Zweitsprache; Fachregister; Mehrsprachigkeit; Didaktik; Lehrkräfteprofessionalisierung



## 1 Einleitung

Das DaZKom-Modell beschreibt die Kompetenz von Lehrpersonen aller Fächer, Unterricht systematisch als Gelegenheit zum fachregistertypischen und mehrsprachigkeitssensiblen Sprachausbau zu gestalten. Die Rahmenkonzeption modelliert die Lehrkompetenz analytisch anhand der drei Dimensionen *Fachregister* (Fokus auf Sprache), *Mehrsprachigkeit* (Fokus auf Lernprozesse) und *Didaktik* (Fokus auf Lehrprozesse), die in Subdimensionen und Facetten ausdifferenziert werden.

Das DaZKom-Modell ist ein Analyseinstrument für akademische Lerngelegenheiten. In der Lehre selbst lassen sich die verwendeten Kategorien nicht trennscharf abgrenzen. Im Folgenden wird das aktuelle Modell von 2023 skizziert.

*Tabelle 1: DaZ-Kom-Strukturmodell 2023 (eigene Darstellung)*

Dimension	Subdimension	Facetten
Fachregister (Fokus auf Sprache)	Grammatische Strukturen und Wortschatz	<i>Morphologie</i>
		<i>(Lexikalische) Semantik</i>
		<i>Syntax</i>
		<i>Textlinguistik</i>
	Semiotische Systeme	<i>Darstellungsformen</i>
		<i>Sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen</i>
<i>Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit</i>		
Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozess)	Sprachaneignung in mehrsprachigen Kontexten	<i>Gesamtsprachliche Entwicklung und Interlanguage</i>
		<i>(Mehr-)Sprachliche Entwicklung und Registerflexibilität</i>
		<i>Formen der (institutionalisierten) Regulierung von Sprachaneignung</i>
		<i>Literater Sprachausbau</i>
	Schule in der Migrationsgesellschaft	<i>Sprachliche Vielfalt in der Schule</i>
		<i>Umgang mit Heterogenität</i>
Didaktik (Fokus auf Lehrprozess)	Formative Diagnose	<i>Mikro-Scaffolding</i>
		<i>Makro-Scaffolding</i>
		<i>Umgang mit individuellem Sprachausbau und genre-spezifischer sprachlicher Angemessenheit</i>
	Fachlich-funktionale Sprachbildung	<i>Mikro-Scaffolding</i>
		<i>Makro-Scaffolding</i>
		<i>Umgang mit individuellem Sprachausbau und genre-spezifischer sprachlicher Angemessenheit</i>

## 2 Dimension *Fachregister*

Diese Dimension thematisiert „die für den jeweiligen Fachunterricht typischen sprachlichen Strukturen und deren Funktion für das fachliche Lernen“ (Ohm, 2018, S. 75). Der spezifische Gebrauch sprachlicher Strukturen konstituiert sich im Sinne der Funktionalen Grammatik (FG) (vgl. Halliday, 1978, 1989) im fachlichen Lernprozess, in dem die Schüler\*innen ihr alltägliches Wahrnehmen, Deuten und (sprachliches) Handeln mit konkreten und spezifischen Gegenständen in ein fachlich-spezialisiertes Wahrnehmen, Deuten und (sprachliches) Handeln mit abstrakten und verallgemeinerten Bedeutungen von fachlichen Gegenständen ausdifferenzieren müssen (*field*). Dabei wird von ihnen auch die Aneignung einer fachlichen Inszenierung ihrer Beziehungen zu den Inhalten (z.B. kritisch-distanzierend) sowie den beteiligten Personen, v.a. der Mitschüler\*innen und der Lehrperson, etwa als Vortragende oder als Teilnehmende einer moderierten Fachdiskussion verlangt (*tenor*). Daraus ergibt sich wiederum die Notwendigkeit, die Art der Versprachlichung von einem eher spontanen, erkundenden, persönlichen Modus (kommunikative, an Alltagserfahrungen anknüpfende Artikulation) in einen zunehmend planerischen, reflektierenden, distanzierten Modus (kognitive, auf fachliche Systematiken ausgerichtete Artikulation) (Derewianka & Jones, 2018) zu entwickeln (*mode*). Mit der Funktionalen Pragmatik (FP) kann man sagen, dass Schüler\*innen lernen müssen, sprachliche Mittel aus der Perspektive der „Zwecke der Handelnden in ihrer kommunikativen Gemeinschaft“ (Ehlich, 2019, S. 305), im vorliegenden Fall der institutionalisierten Gemeinschaft der Lernenden und Lehrenden im jeweiligen Fachunterricht, zu gebrauchen.

Als Kompetenzdimension umfasst *Fachregister* sowohl das Wissen über den sich beim Fachlernen phasenhaft entfaltenden Gebrauch von Genres (Rose, 2012) als auch die Fähigkeit, dieses Wissen bei der Gestaltung des Unterrichts zu berücksichtigen. Mit den Facetten der Subdimension *Grammatische Strukturen und Wortschatz* werden die hierfür relevanten sprachlichen Strukturen den traditionellen linguistischen Beschreibungsebenen zugeordnet, wobei diese in ihrem Zusammenwirken für das zweckhafte Wahrnehmen und Handeln verstanden werden müssen. Anknüpfend an Bühler (1934/1999) setzt z.B. die FP bei den „kleinsten Funktionseinheiten zweckhaften Handelns“ an (Hoffmann, 2016, S. 40). Diese *Prozeduren* sollen im Folgenden mit Blick auf die Ausdifferenzierung von informellen Registern zu Fachregistern entlang der von der FP vorgenommenen Klassifikation von fünf einzelsprachübergreifenden funktionalen Feldern erfolgen: Symbolfeld (symbolische/nennende Prozedur), Zeigfeld (deiktische Prozedur), Lenkfeld (expeditiv Prozedur), Malfeld (expressive bzw. malende Prozedur), operatives Feld (operative Prozedur) (z.B. Ehlich, 2016, S. 544).

Informelle Register sind geprägt von *deiktischen Prozeduren*, die im *gemeinsamen Verweisraum* von Sprecher\*in und Hörer\*in zeigende Funktion haben (z.B. *da, der, so*), *expeditiven Prozeduren*, die unmittelbar mental bei Hörer\*innen eingreifende Funktionen haben (z.B. *hm, na, aha*), und *malenden bzw. expressiven Prozeduren*, die Hörer\*innen nuancierte Bewertungen übermitteln (z.B. lautliche Modulation oder Gestik). Diese treten im formellen Sprachgebrauch der Fachregister in den Hintergrund oder werden gänzlich vermieden. Stattdessen sind für Fachregister vor allem *symbolische* und *operative Prozeduren* sowie *deiktische Prozeduren* konstitutiv, die im *Rede- oder Textraum*, d.h. in einem durch die sprachliche Darstellung hervorgebrachten gemeinsamen kognitiven Vorstellungsraum, verweisen (z.B. auf vorerwähnte Ereignisse, Orte, Sachverhalte etc. verweisende Adverbien, wie *dies, dort, dafür*). *Symbolische Prozeduren* stellen über die nennende und charakterisierende Funktion von Nomen, Verben, Adjektiven und Adverbien „eine über das Sprachwissen vermittelte Verbindung zur Wirklichkeit her“ (Hoffmann, 2016, S. 41) und liefern als Fachwortschatz die begriffliche Basis für die Kommunikation über fachliche Gegenstände und für die Fundierung des Fachwissens.

Der Fachwortschatz muss den oben umrissenen Grundkategorien der Funktionalen grammatik (FG) folgend über geeignete Formen der Versprachlichung (*mode*) der zu entwickelnden fachlichen Gegenstände (*field*) in entsprechenden sozialen Konstellationen (*tenor*) angeeignet werden. Das bedeutet, dass in den sozialen Konstellationen im Unterricht die Aneignung fachlicher Gegenstände auf der Ebene der Versprachlichung neben dem Ausbau der symbolischen Prozeduren (Fachwortschatz) v.a. den Ausbau der deiktischen und operativen Prozeduren erforderlich macht. Dabei werden die *deiktischen Prozeduren* von einem Gebrauch im unmittelbaren Wahrnehmungsfeld von Sprechsituationen hin zu einem Gebrauch in Rede- oder Texträumen ausgebaut. Die *operativen Prozeduren* werden insofern ausgebaut, als erst durch den Gebrauch von Flexionsendungen (*Morphologie*), Konjunkturen, Subjunkturen, Pronomen, Relativ-Junktoren und durch die Nutzung der Optionen für syntaktische Abfolgen und Gewichtungen (*Syntax* und *Textlinguistik*) die „Verarbeitung des verbalisierten Wissens im Aufbau der Äußerungsbedeutung“ (Hoffmann, 2016, S. 42) geleistet werden kann (vgl. die Beispiele in Kap. 2.1)

Auch wenn der literate Ausbau in Fachregister als Fluchtpunkt der sprachlichen Entwicklung gilt, ist Fachunterricht über weite Strecken kommunikativ ausgerichtet. So werden Zugänge zu fachlichen Gegenständen durch Besprechung von Alltagserfahrungen oder Versuchsbeobachtungen etc. eröffnet. Zudem können in jeder Unterrichtsphase Registervariationen situativ angemessen sowie fachlich und didaktisch angezeigt sein (z.B. Veranschaulichung durch Beispiele). Da fachunterrichtliches Lernen aber auf die Erschließung fachlicher Wissens- und Denkstrukturen abzielt, müssen Schüler\*innen zu einem Sprachhandeln befähigt werden, das darstellenden Zwecken folgt, sich in allgemeiner Weise auf Sachverhalte und Fachwissen bezieht und dabei auf generalisierte Andere abstellt (Maas, 2010, S. 75).

*Fachregister* umfasst neben sprachstrukturellen Kenntnissen vor allem das Wissen, dass die sprachlichen Strukturen des formellen fachunterrichtlichen Registers von informellen Strukturen „gebootet“ werden (Maas, 2008, S. 269), sowie die Fähigkeit, diesen Zusammenhang für den systematischen Ausbau der sprachlichen Handlungskompetenz der Schüler\*innen zu nutzen. Dabei sind die Sprachbiografien der Schüler\*innen zu berücksichtigen. Neben dem Sprachausbau in formelle Register des Deutschen (und ggf. weiterer fachlich relevanter Sprachen) müssen Schule und Unterricht den Sprachausbau in die informellen Register und die dort gebrauchten Sprachen und Varietäten anregen und unterstützen (Ohm, 2021a, S. 11–12). Hinzu kommen das Wissen, dass Registervariation für guten Unterricht konstitutiv ist, weil u.a. der Wechsel von Arbeits- und Sozialformen mit variierenden Anforderungen an den Sprachgebrauch einhergeht, sowie die Fähigkeit, dieses Wissen für die registersensible Unterrichtsgestaltung zu nutzen (vgl. Facette (*Mehr-)*Sprachliche Entwicklung und Registerflexibilität in Dimension *Mehrsprachigkeit*).

## 2.1 Subdimension *Grammatische Strukturen und Wortschatz*

Im Fachunterricht muss der „Übergang vom wesentlich empraktischen Sprechen zu weitgehend synsemantisch selbständigen (selbstversorgten) Sprachprodukten“ geleistet werden (Bühler, 1934/1999, S. 367). Dass Fachwortschatz gemeinhin am stärksten mit Fachinhalten und fachlicher Präzision assoziiert wird, mag daran liegen, dass Fachbegriffe als fachlich selbstversorgte Sprachprodukte wahrgenommen werden, was sie aber nur für die Sprachnutzer\*innen sind, die sprachlich-fachlich mit ihnen zu operieren wissen. Begriffe werden angeeignet, indem Fachwissen durch den Gebrauch deiktischer, operativer und symbolischer Prozeduren verbalisiert und verarbeitet wird. Ihre Aneignung ist daher immer mit der Erschließung bzw. Formulierung komplexer syntaktischer oder gar textueller Zusammenhänge zwischen mehr oder weniger anschaulichen Sachverhalten oder bereits eingeführten Fachbegriffen verbunden, wie das Beispiel aus einem Biologieschulbuch für die 5./6. Jahrgangsstufe zeigt: „Jungtiere, die wie das Fohlen bei

der Geburt weitgehend selbstständig sind, heißen *Nestflüchter*“ (Rabisch & Zeeb, 2005, S. 58; Hervorh. d. Aut.).

Der Kategorie *Jungtier* wird mit einem Relativsatz die Eigenschaft *bei der Geburt weitgehend selbstständig zu sein* zugewiesen, indem exemplarisch auf das in drei Abbildungen dargestellte Verhalten eines neugeborenen Fohlens verwiesen wird. Mit dem Gebrauch der vergleichenden Konjunktion *wie* wird dabei eine operative Prozedur vollzogen. Diese bezieht die am Beispiel demonstrierte Eigenschaft in der Weise auf die Kategorie *Jungtier*, dass dadurch über das Verb *heißen* die Kategorie *Nestflüchter* definiert werden kann.

Die Facette *Textlinguistik* betrifft die Darstellung komplexer fachlicher Sachverhalte oberhalb der Satzebene. Hier werden operative Prozeduren relevant, die die Verarbeitung der Propositionen im Darstellungsgang steuern, sowie deiktische Prozeduren, die die Aufmerksamkeit der Leser\*innen v. a. im Verweisraum des Textes lenken.

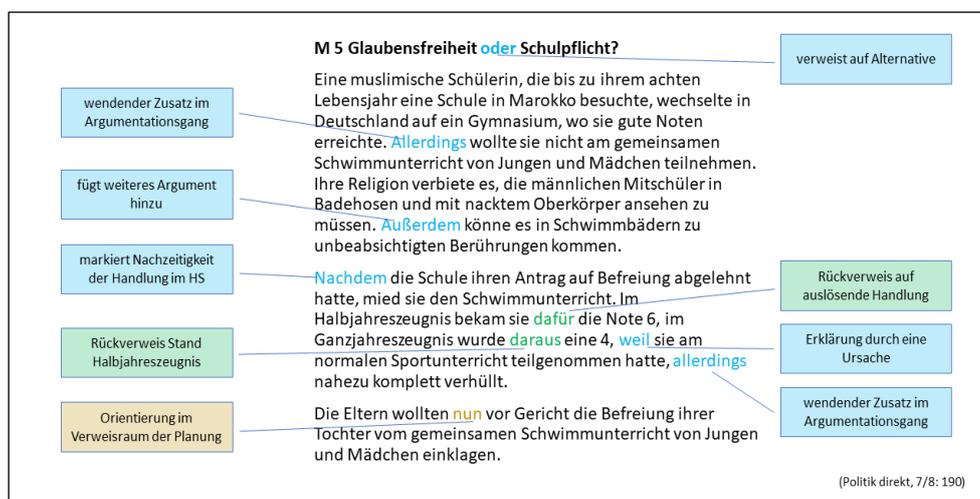


Abbildung 1a: Verarbeitungshinweise durch Konjunktoren und Adverbien (Bicheler & Gloe, 2017, S. 190; Markierungen d. Aut.)

Im zitierten Schulbuchtext (Abb. 1a) werden von Konjunktoren und Adverbien Verarbeitungshinweise für die im Darstellungsgang vorgebrachten Propositionen gegeben; aber erst, wenn man die Ebene der *Morphologie* hinzunimmt (Abb. 1b), tritt die für das Verstehen der Argumentationsstruktur des Textes grundlegende Gliederung hervor. Der Moduswechsel vom Indikativ zum Konjunktiv markiert jeweils die Übergänge von einer objektiven Darstellung des Sachverhalts zur Wiedergabe der Sichtweise der Schülerin. Das unauffällige Adverb *nun* verweist in diesem Zusammenhang auf den nicht mehr dargestellten nächsten Planungsschritt der Eltern (ausführlich Ohm, 2023).

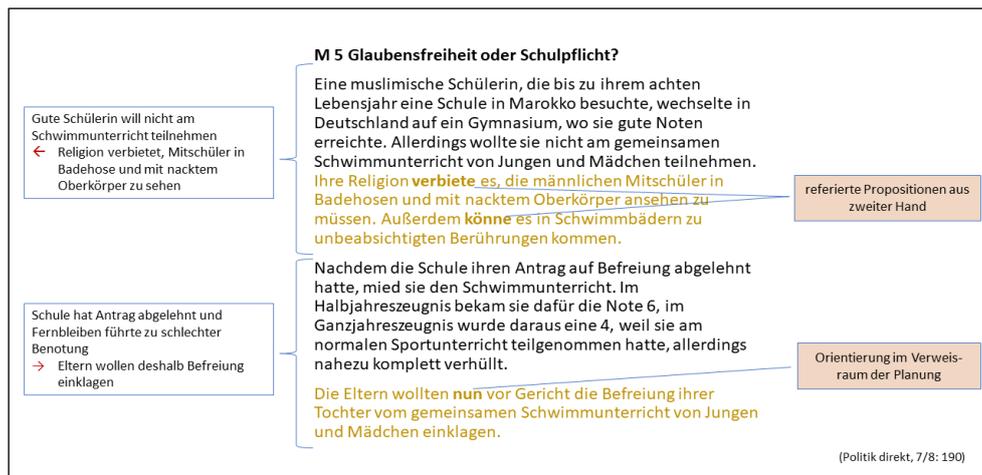


Abbildung 1b: Verarbeitungshinweise durch Moduswechsel (Bicheler & Gloe, 2017, S. 190; Markierungen d. Aut.)

## 2.2 Subdimension *Semiotische Systeme*

Der Ausbau in das formelle Register des Deutschen impliziert in Abhängigkeit von den jeweiligen fachlichen Handlungsmustern auch den Ausbau semiotischer Ressourcen jenseits der sprachlichen Darstellung (z.B. Symbolschreibweise, tabellarische Darstellung, Diagramm), wobei es hier vor allem um deren funktionale Einbettung in Sprachhandlungen wie Benennen (z.B. aus einer Tabelle Werte entnehmen), Beschreiben (z.B. Graphen), Erklären (z.B. Ursachen der Weltwirtschaftskrise mit Tabellen und Diagrammen) geht.

Die Facette *Darstellungsformen* thematisiert Symbolsysteme einschließlich gesprochener vs. geschriebener Sprache (Schleppegrell, 2007). Die fachliche Kompetenzentwicklung ist letztlich ein Ausbau semiotischer Ressourcen. Beispielsweise sehen Kompetenzstufenmodelle im Fach Chemie für den Ausbau der semiotischen Darstellung von Reaktionsabläufen eine Progression vor, die mit *Wortgleichungen* beginnt (z.B.: Wasserstoff + Sauerstoff → Wasser) und ggf. über *Teilchenmodelle*, mit denen sowohl die *Struktur-Eigenschafts-Beziehungen* und *Stoff-Teilchen-Beziehungen* dargestellt als auch die Symbole der beteiligten Elemente eingeführt werden können, zur voll ausgebauten Darstellung der Reaktionsgleichungen in Symbolschreibweise führen soll (vgl. Abb. 2; Walpuski et al., 2019, S. 81–84):

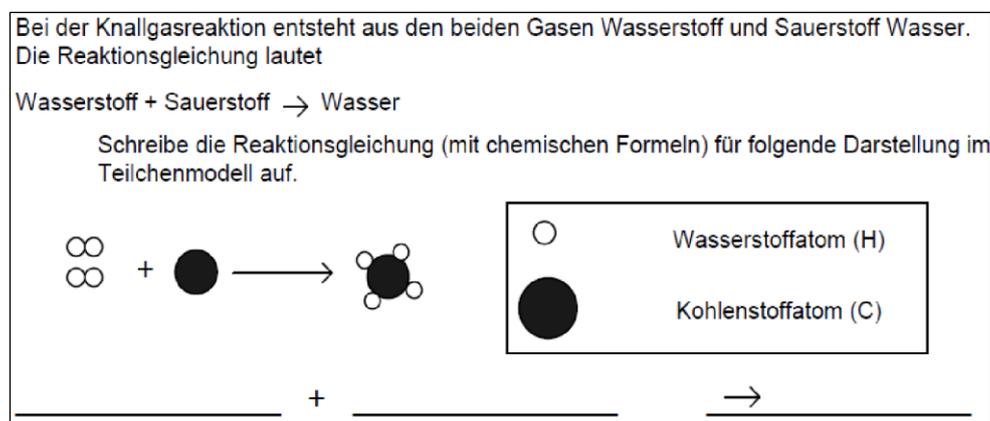


Abbildung 2: Semiotischer Ausbau durch Wechsel der Darstellungsformen (Walpuski et al., 2019, S. 84)

Die Facette *Sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen* thematisiert diese Interaktionen zwischen den Symbolsystemen, die sowohl beim Lesen bzw. Bearbeiten von Fachtexten und Aufgaben als auch bei der Behandlung von Gegenständen im Unterrichtsgespräch rekonstruiert bzw. konstruiert werden müssen. So wird von Schüler\*innen bei einer Kurvendiskussion im Mathematikunterricht erwartet, dass sie sich im Unterrichtsgespräch mit den Mitteln gesprochener Sprache auf Merkmale des Graphen einer Funktion beziehen und dessen geometrische Eigenschaften nachvollziehbar darstellen können. Auf der Ebene der schriftlichen Darstellung sind multicodale Textensembles für Fachbücher typisch.

Die Facette *Mündlichkeit/Schriftlichkeit* fokussiert auf Registervariation auf Unterrichtsebene, beispielsweise angetrieben durch den Wechsel von Sozialformen. So wird von Schüler\*innen, die eine Kurvendiskussion in Partner\*innenarbeit in einem gemeinsamen Wahrnehmungsraum (Arbeitsblatt liegt für beide gut zugänglich vor ihnen) durch dialogische, handlungsbegleitende, mit Zeige-Gesten bzw. deiktischen Ausdrücken („hier oben“, „da, über dem Punkt“) und nicht selten auch von Redundanzen unterstützten („ja genau, hier oben über dem Punkt“) Sprachhandlungen vorbereitet haben, erwartet, dass sie im sich anschließenden Plenumsgespräch eine monologische, einem festgelegten Argumentationsmuster folgende, von der Orientierung auf einen gemeinsamen Wahrnehmungsraum abstrahierende und einen für Plenumsteilnehmer\*innen gemeinsamen Vorstellungsraum erzeugende Darstellung produzieren (z.B.: „Wenn wir auf den Graphen schauen, sehen wir, dass er oberhalb der x-Achse verläuft. Außerdem ...“).

### 3 Dimension *Mehrsprachigkeit*

Sprache wird mit Maas (2008, S. 23) als „Nutzung und Entfaltung der (menschlichen) Sprachfähigkeit“ verstanden und „von der besonderen Ausformung (*Idiomatisierung*) [unterschieden], die Sprache im sozialen Raum (als eine von vielen Sprachen) erhält“. Damit soll das Spannungsverhältnis zwischen „*Sprache* als Grundbestimmung (der Fähigkeit, mit sprachlicher Vielfalt aktiv umzugehen)“ (Maas, 2008, S. 31) und *Sprache* als eine bestimmte Sprache, die in Korrelation zu spezifischen sozialen Handlungs- und Beziehungsfeldern (z.B. auf dem Spielplatz mit Freund\*innen spielen vs. im Unterricht mit Mitschüler\*innen lernen) als verschieden von anderen behandelt wird (Registerdifferenzierung), für die Entwicklung didaktischer Kompetenz produktiv gemacht werden (Ohm, 2021a).

Die kritische Reflexion der institutionellen Rahmenbedingungen und der Praxis des Umgangs mit Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit impliziert das Hinterfragen der Monolingualität der Bildungsinstitutionen, die Kenntnisnahme normativer Vorgaben (v.a. Menschenrechte, UN-Kinderrechtskonvention, Grundrechte im Grundgesetz, Allgemeine Erklärung der Sprachenrechte) und soziolinguistischer sowie pädagogischer Diskurse über das Verhältnis von Sprache und Bildung einschließlich der Funktionalisierung von Sprachen in gesellschaftlichen und schulischen Machtverhältnissen (Dirim, 2016). Sprache wird somit nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als „Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 100) betrachtet.

Von zentraler Bedeutung ist das Wissen um Zusammenhänge zwischen dem Ausbau sprachlicher und fachlicher Fähigkeiten und der für Unterricht typischen Registervariationen: Im Unterricht findet ein Wechsel zwischen sozialen Beziehungs- und Handlungsfeldern statt, der je nach Sozialform, Aufgabenstellung etc. eher informellen oder eher formellen Sprachgebrauch verlangt und der entsprechend in die didaktische Planung einzubeziehen ist. Da Sprachaneignung eng mit biografischen Erfahrungen, Alltagsbeobachtungen und -vorstellungen verflochten ist, sollte in Unterrichtssituationen, in denen Schüler\*innen erste Erfahrungen mit fachlich relevanten Phänomenen artikulieren, die Nutzung aller sprachlichen Ressourcen möglich sein (vgl. Ohm, 2021a, S. 11–12). Der

Sprachausbau in formelle Register des Deutschen baut hierauf auf und ermöglicht die kognitive Artikulation von Sachverhalten im Rahmen einer systematischen Erschließung von fachlichen Wissens- und Denkstrukturen. Aus gesamtsprachlicher Perspektive soll zudem ein Ausbau in formelle Register auch in anderen Sprachen ermöglicht werden.

### 3.1 Subdimension *Sprachaneignung in mehrsprachigen Kontexten*

Die Professionalisierung von Lehrpersonen bewegt sich im Spannungsfeld zwischen gängiger Praxis und der Zielstellung, die mehrsprachigen Ressourcen der Schüler\*innen im Sinne einer optimalen Entfaltung der individuellen Potenziale und der Förderung einer demokratischen Gesellschaft auszubauen (Ohm, 2021a). Wissen zur Zweitsprachaneignung soll Lehrenden Zugänge zu einer Unterrichtsplanung und -durchführung eröffnen, die den mehrsprachigen Repertoires ihrer Schüler\*innen gerecht wird und sie einbezieht.

In der Schule erfolgt Sprachaneignung meist in mehrsprachigen Kontexten und heterogenen Lerngruppen und unter den Bedingungen institutionalisierter Rollenverteilungen. Demzufolge muss Sprachausbau prinzipiell als Entwicklung von durch potenziellen Transfer mehr oder weniger miteinander verbundener Interlanguages<sup>1</sup> verstanden werden. Von diesem Transfer sind auch Gesprächsstile, Regeln sprachlichen Handelns und Begriffsbildungen betroffen. Statt einzig um den Ausbau des Deutschen sollte es daher vielmehr um den Ausbau des gesamtsprachlichen Vermögens durch gemeinsames Explorieren und Reflektieren der Produktivität und Angemessenheit der Nutzung der zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen für die registersensible Gestaltung fachunterrichtlicher Situationen gehen (vgl. das Konzept *Translanguaging* in der Dimension *Didaktik*). Lernstrategien umfassen demnach nicht allein Aktivitäten zur Erweiterung der Kompetenzen im Deutschen, sondern alle gesamtsprachlichen Aktivitäten, die das Sprachvermögen erweitern. Kommunikationsstrategien wie die Nutzung des gesamtsprachlichen Repertoires lassen sich nicht auf Hilfsstrategien zur Schließung sogenannter sprachlicher Lücken in der Zweitsprache Deutsch reduzieren, sondern ermöglichen insgesamt eine Erweiterung des sprachlichen Repertoires zur gemeinsamen Erarbeitung von Fachinhalten. Beim lehrindizierten Transfer sind nicht nur Effekte von Lehrmethoden zu reflektieren, sondern auch sprachliche und kulturelle Zuschreibungen wie etwa die Gleichsetzung von Erstsprache(n) und Herkunft oder stereotype Kategorisierungen wie „DaZ-Schüler\*innen“ vs. „normale Schüler\*innen“. Übergeneralisierung betrifft nicht nur sprachliches Regelwissen, sondern auch Stereotypisierungen sozialer und kultureller Charakteristika des Sprachgebrauchs. Letztlich ist Übergeneralisierung als konstitutiver Prozess jeglichen sprachlich-fachlichen Lernens anzusetzen (vgl. zur Aneignung des Bruchzahlbegriffs Kollhoff, 2021).

Aneignungsprozesse werden immer gesteuert bzw. reguliert, das kann mehr oder weniger intuitiv erfolgen oder in institutionalisierter Form vonstattengehen. So regulieren Bezugspersonen die Sprachaneignung von Kleinkindern, indem sie deren leiblichen Betätigungen (sprachliche) Strukturen zuweisen, wodurch es den Kindern möglich wird, „elementare Körperfunktionen [...] für symbolische Zwecke [umzufunktionieren]“ (Maas, 2010, S. 100; vgl. Ohm, 2021b, S. 35–41). Die Sprachentwicklung setzt sich weiter fort, bis das Symbolfeld gebootet wird, das von leiblichen Funktionen prinzipiell unabhängig ist, aber in jedem Akt der Artikulation erneut darin verankert werden muss. Sprachaneignung wird somit immer durch die Reaktionsweisen konkreter Anderer (Interaktionspartner\*innen) oder abstrakter Anderer (z.B. mediiert über Texte) reguliert (Fremdregulierung). Im Erfolgsfall internalisieren Lernende diese Reaktionsweisen und

---

1 Der auf Selinker (1972) zurückgehende Begriff beschreibt die Auswirkungen psycholinguistischer Prozesse auf die sich verändernde sprachliche Varietät der Lernenden in der Zielsprache. Dabei markierte die (angenommene) einzelne Erstsprache den Ausgangs- und die einzelne Zweitsprache als Zielsprache den (angenommenen) Endpunkt des Lernprozesses. Mit unserer Darstellung und der Bezeichnung im Plural gehen wir über den ursprünglichen Begriff hinaus.

wenden sie zukünftig auf ihr eigenes Verhalten an (Selbstregulierung) (vgl. Ohm, 2022, S. 41–42). Dies führt je nach sprachlicher Umgebung in eine mehr oder weniger ausdifferenzierte registerbasierte Mehrsprachigkeit, die sich mit der Erschließung sozialer Räume durch Anschluss an sprachliche Praktiken in Gruppen Gleichaltriger fortsetzt. Parallel bildet sich durch die institutionalisierte Regulierung der Aneignung des Standarddeutschen, die je nach Bildungsverlauf bereits in vorschulischen Maßnahmen, spätestens aber mit der Einschulung beginnt, die Sonderstellung des Deutschen als Zweitsprache für aus unterschiedlichen Gründen mehrsprachig aufwachsende Kinder heraus (*Formen der (institutionalisierten) Regulierung der Sprachaneignung*).

Der Facette (*Mehr-)*Sprachliche Entwicklung und Registerflexibilität liegt die Annahme zugrunde, dass Lehrende im Unterricht nicht auf eine postulierte entwicklungs-gemäße Bereitschaft der Lernenden warten müssen, sondern diese erzeugen können (vgl. Lantolf & Poehner, 2014, S. 104), sofern sie von der Zone der nächsten Entwicklung (*Zone of Proximal Development, ZPD*) der konkreten Lernenden ausgehen und sich nicht allein auf abstrakte Kompetenzerwartungen stützen. Insofern können Heuristiken, die sich auf sogenannte *Meilensteine der sprachlichen Entwicklung* berufen, lernendenorientiert für Diagnostik und Förderung eingesetzt werden. Letztlich muss aber klar sein, dass es sich dabei um normative Vorgaben einer schriftkulturell durchdrungenen Gesellschaft mit monolingualer Orientierung handelt.

Die Facette *Literater Sprachausbau* thematisiert den Prozess der Aneignung der Fachregister im Fachunterricht. Angesprochen ist vor allem die Entwicklung der Fähigkeit, Inhalte aus einer sachbezogenen und allgemeinen Perspektive darzustellen und den Sprachgebrauch dabei auf generalisierte Andere ausrichten zu können.

### 3.2 Subdimension *Schule in der Migrationsgesellschaft*

Die Subdimension Schule in der Migrationsgesellschaft begründet mit einer begrifflich differenzierten Wahrnehmung von Sprachaneignung, Sprachkompetenz, mehrsprachigen Praktiken sowie sprachlicher und kultureller Identität (*Sprachliche Vielfalt in der Schule*), die Forderung, dass Lehrpersonen die sprachliche Vielfalt der Gesellschaft (an-)erkennen und damit nicht nur als Ausgangspunkt, sondern auch als Ressource und Ziel ihres Handelns betrachten und nutzen können (*Umgang mit Heterogenität*).

Die Facette *Sprachliche Vielfalt in der Schule* umreißt das Wissen über die Ebenen der Sprachen respektive sprachlichen Varietäten, die Schüler\*innen in den Sozialraum Schule einbringen, und verweist gleichermaßen auf den Sprachausbau. Zwar lernen alle Menschen „von Geburt an mit sprachlicher Heterogenität umzugehen, unabhängig davon, ob sie ein-, zwei- oder mehrsprachig aufwachsen“ (Dirim, 2016, S. 315), aber die Voraussetzungen bzw. die Lerngelegenheiten sind sehr unterschiedlich. So muss beispielsweise eine Schülerin mit eigener Migrationserfahrung, deren Sprachentwicklung sich bis zum Eintritt in deutschsprachige Bildungsinstitutionen in einer oder mehreren anderen Sprachen vollzogen hat, ihr Sprachrepertoire relativ zeitgleich in informelle und formelle Register in der Zweitsprache Deutsch ausbauen.

Die Facette *Umgang mit Heterogenität* beschreibt zunächst das Wissen um die Klassifikationspraxen von Institutionen, d.h. die Bewertungspraktiken bezüglich Sprachen und Sprachenvielfalt im Kontext Schule (Tajmel, 2010), das Wissen darüber, wie diese entstanden sind, und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion der eigenen Positionierung hierzu. Der Begriff Heterogenität ist insofern relativ (vgl. Wenning, 2007, S. 23), als er das Ergebnis von Vergleichs- bzw. Kategorisierungsoperationen erfasst, die sich auf ein ausgewähltes Merkmal beziehen und von i.d.R. normativ gesetzten Maßstäben abhängen. So werden Sprachen und ihre Sprecher\*innen graduell unterschiedlich anerkannt bzw. abgewertet: Das Deutsche als die Sprache der (schul-)gesellschaftlichen Mehrheit wird als Norm markiert und die in der Schule zu erlangenden Fertigkeiten im formellen Register des Deutschen und in den Fremdsprachen Englisch, Französisch, Spanisch etc.

erfahren maximale Anerkennung, wohingegen weitere durch Schüler\*innen in den sozialen Raum der Schule eingebrachte Sprachen bestenfalls toleriert, nicht selten gar als illegitime Sprachen abgelehnt werden (Köker, 2018).

Diese Hierarchisierung geht auch auf wissenschaftliche (koloniale und postkoloniale biologische, anthropologische und linguistische) Vorstellungen und Sichtweisen zurück (Knappik & Ayten, 2021), die zwar mittlerweile als rassistisch diskreditiert sind, jedoch bis heute wirken, den Großteil der Mehrheitsgesellschaft nachhaltig geprägt haben und ungewollte, indirekte und subtile „Diskriminierungsroutinen“ hervorbringen (Mecheril & Quehl, 2015, S. 161). Auf die Kategorie Sprache werden nicht selten – bewusst oder unbewusst – noch weitere Differenzkategorien wie Herkunft, Kultur, Nationalität, Religion geladen (Ohm, 2021a), wodurch „natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril & Shure, 2015, S. 117) geschaffen und reproduziert werden. Wahrnehmung und Förderung von (sprachlicher) Vielfalt und Sensibilisierung für Diskriminierungsrisiken sind daher auch ein zentraler Bestandteil der Funktionsbestimmung von Schule als Bildungsinstitution. Indem sie sprachliche Vielfalt, mehrsprachige Praktiken und mehrsprachige Identitäten als Teil ihrer sprachlichen Praxis anerkennt und sichtbar macht, erfüllt schulische Praxis auch eine symbolische Funktion für die Demokratisierung der Gesellschaft (Ohm, 2021a).

#### 4 Dimension *Didaktik*

Fachlehrende benötigen didaktische Kompetenzen, um Fachunterricht planen und durchführen zu können, der Schüler\*innen unter Einbeziehung ihres gesamten mehrsprachigen Sprachrepertoires (vgl. Busch, 2021) beim registerflexiblen Sprachausbau (de Oliveira & Schleppegrell, 2015, S. 11) unterstützt. Ziel ist demnach ein Fachunterricht, der mehrsprachige Praktiken integriert. Dies lässt sich mit dem didaktischen Konzept des *Translanguaging* begründen (García & Kleyn, 2016, S. 17). Es bietet nicht nur die Möglichkeit, diskursive Praktiken (García & Wei, 2014, S. 66) unter Einbezug mehrsprachiger Ressourcen, eingeschlossen multimodaler Ressourcen (Wei, 2017) zu benennen. Es ermöglicht auch den Einbezug und Ausbau der gesamten sprachlichen Ressourcen (Gantfort, 2020) und die Sensibilisierung für die Produktivität dieses Vorgehens zur Bedeutungsherstellung. Ausgangspunkt sind immer die jeweils kommunizierenden Personen und ihre Sprachrepertoires (vgl. García & Kleyn, 2016, S. 15) in ihren diversen sozialen Kontexten. Diese vom Subjekt ausgehende Perspektive inkludiert alle Schüler\*innen an unterschiedlichen Punkten ihrer sprachlichen Entwicklung (vgl. Baker, 2011, S. 288–290) und schließt damit auch einsprachig sozialisierte ein, die dadurch sprachliche Toleranz und Flexibilität für ihr weiteres Leben und Lernen aufbauen können (vgl. García, 2012, S. 5). Konstitutiv für die Ausbildung dieser Kompetenzen ist Sprachbewusstheit, verstanden als Fähigkeit, „Sprache zum Gegenstand des Denkens und Sprechens zu machen und dabei auf [...] das metasprachliche Wissen zurückzugreifen, es zu nutzen und gleichzeitig weiterzuentwickeln“ (Wildemann & Bien-Miller, 2022, S. 153).

Grundlegendes Prinzip einer registersensiblen, alle sprachlichen Ressourcen berücksichtigenden, fachlich-funktionalen Didaktik ist das *Scaffolding* (Gibbons, 2015). Es wird verstanden als „temporary supporting structures that will assist learners to develop new understandings, new concepts, and new abilities“, die wiederum mit der fortschreitenden eigenständigen Beherrschung zurückgenommen werden (Hammond & Gibbons, 2001, S. 14). Theoretische Grundlage ist die *ZPD*, die Wissen und Fähigkeiten umfasst, die Lernende nicht allein, sondern nur in interaktiver Ko-Konstruktion mit Expert\*innen oder anderen Lernenden erreichen können (vgl. Vygotsky, 1978, S. 86). Indem Lernende in solchen dialogischen Settings mit zunehmender Selbstständigkeit agieren, findet fachliches und sprachliches Lernen statt (vgl. Ohta, 2000, S. 62): Für das Beherrschen neuer Konzepte und Fähigkeiten (s.o.) sind nicht nur die dialogisch angelegten „temporary

supporting structures“ (Hammond & Gibbons, 2001, S. 14), die sukzessive zurückgenommen werden, wichtig, sondern ebenso die bewusste Übergabe von Verantwortung (vgl. Dansie, 2001, S. 61), also die Möglichkeit für die Lernenden, die in Interaktion mit anderen durchgeführten Aufgaben direkt im Anschluss alleine zu bewältigen und darauf eine (bestätigende oder korrigierende) Rückmeldung (*Formative Diagnose*) zu erhalten.

Das Prinzip *Scaffolding* entfaltet also erst dann seine volle didaktische Produktivität, wenn der Begriff der ZPD in seiner Verzahnung mit dem Begriff des Lernens als Internalisierung und einem Verständnis von Sprache als Mittlerreiz oder *mediational means* zur Selbst- und Fremdregulierung (Mediierung) verstanden wird. Mit Internalisierung ist gemeint, dass Schüler\*innen sprachlich und fachlich lernen, indem sie die von kompetenten Anderen vorgenommene Regulierung (Fremdregulierung) ihres Verhaltens übernehmen und gegenüber sich selbst anzuwenden beginnen (Selbstregulierung). So bringt die Aufforderung, eine Aufgabenstellung zu erläutern, nur dann Lerneffekte hervor, wenn diese Fremdregulierung in irgendeiner Form Selbstregulierungseffekte initiiert (z.B. durchdenken Schüler\*innen die Aufgabenstellung, indem sie diese erläutern), die Lernenden also damit beginnen, ihr Verhalten selbst durch den Einsatz von Mittlerreizen zu regulieren: Statt einfach mit dem ersten Satz der Aufgabenstellung anzufangen (Objektregulierung), statt auf Hilfe von Anderen zu warten (Fremdregulierung), fragen sie sich beispielsweise, wie die Aufgabe strukturiert ist, was sie als erstes tun müssen, was das Ziel ist etc. (Selbstregulierung).

Bei der Planung von registersensiblen Fachunterricht sind somit zwei zentrale Fragen zu beantworten: „[...] ‘what kind of language do students need in order to be successful in their learning of school subjects?’ and secondly ‘what kind of language in teacher-student and student-student dialogue facilitates the learning process?’“ (Coffin, 2010, S. 2). Die erste Frage betrifft die Bedarfsanalyse im Rahmen des *Makro-Scaffolding*, aus der sich unter Abgleich mit der Lernstandsanalyse die zu behandelnden sprachlichen Mittel ergeben, welche in der Unterrichtsplanung ihren Niederschlag finden (vgl. Hammond & Gibbons, 2005, S. 12–14). Die zweite Frage bleibt häufig unzureichend beantwortet. Um auch linguistisch nicht geschulte Lehrpersonen zu befähigen, im Sinne der ersten Frage eine Bedarfs- und Lernstandsanalyse (*Formative Diagnose*) und im Sinne der zweiten Frage eine auf deren Ergebnissen fußende Unterrichtsplanung (*Fachlich-funktionale Sprachbildung*) fachgerecht durchführen zu können, bedarf es einer funktionalen Metasprache (vgl. Schleppegrell, 2013).

Voraussetzung für den gezielten und erfolgreichen Einsatz von *Scaffolding* im Unterricht ist, evidenzbasierte Sprachdiagnostik und sprachliche Bildung direkt aufeinander zu beziehen (vgl. Settinieri & Jeuk, 2019, S. 3). Dies wird mit dem Begriff der Förderdiagnostik (im Gegensatz zur Selektionsdiagnostik) ausgedrückt: Fachlehrende benötigen didaktische Kompetenzen, um zum einen ihren Unterricht und darin verwendete Artefakte hinsichtlich ihrer (fach-)sprachlichen Herausforderungen einzuschätzen und zum anderen auf dieser Basis Unterricht zu planen, der in sprachlich heterogenen Klassen (fach-)sprachliche Aneignungsprozesse ermöglicht, indem alle sprachlichen Ressourcen (Dimensionen *Fachregister* und *Mehrsprachigkeit*) der Schüler\*innen einbezogen und aufeinander abgestimmt werden. Die enge Verzahnung der Subdimensionen *Formative Diagnose* und *Fachlich-funktionale Sprachbildung* wird durch ihre identisch benannten Facetten deutlich.

#### 4.1 Subdimension *Formative Diagnose*

Die Subdimension bezieht neben gängigen Verfahren der Sprachdiagnostik alle Formen des Assessments ein, die eine Einschätzung fachlicher und sprachlicher Fähigkeiten (z.B. Sprachprodukte mündlicher und schriftlicher Art im Unterricht) und Informationen über das gesamtsprachliche Repertoire aller Schüler\*innen (z.B. Sprachenportraits, Sprachbiografien) ermöglichen, um den Unterricht orientiert an den Ressourcen und Bedürfnissen aller Schüler\*innen zu planen. Dabei müssen vorliegende Informationen über

die Bildungsbiografie der Schüler\*innen (Beschulung in Transitländern, Fehlzeiten, additive Sprachförderung etc.) permanent und mithilfe von Austausch im Kollegium aktualisiert und ergänzt werden.

Neben Verfahren, die sich auf Erhebungen von Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler\*innen beziehen, umfasst die Subdimension *Formative Diagnose* auch die Fähigkeit zur Bestimmung der fachlichen und sprachlichen Anforderungen sowohl der im Unterricht eingesetzten Texte und Aufgaben als auch der Erwartungen der Lehrenden an die mündlichen und schriftlichen Produkte der Schüler\*innen. Dafür müssen alle Texte (in einem weiten, auch mündliche Sprachverwendung einbeziehenden, Textverständnis) und Aufgaben auf ihre fachlichen und sprachlichen Anforderungen innerhalb der jeweiligen Kontexte hin analysiert werden. So lassen sich z.B. mit dem erweiterten Konkretisierungsraster (Zörner & Must, 2019) für eine Aufgabenstellung nicht nur der jeweilige, das Genre elizitierende Operator, sondern auch die Sprachhandlungen bzw. Mikrogenres, die zur Ausgestaltung des Genres beitragen, bestimmen. Diese Ausdifferenzierung dient auch zur „Abgrenzung gegenüber gleichnamigen Operatoren anderer Unterrichtsfächer“ (Zörner & Must, 2019, S. 232), die häufig abweichende Sprachhandlungen implizieren. Bedarfs- und Lernstandsanalyse müssen sich aber ebenso auf das *Mikro-Scaffolding*, die mündliche Unterrichtsinteraktion, beziehen bzw. einerseits die Ausgangslage für dieses darstellen und andererseits müssen die mündlichen Äußerungen der Schüler\*innen als Material für Lernstandsanalysen verstanden werden.

Im Sinne des Ziels der Registerflexibilität geht es bei der *Formativen Diagnose* nicht um Fehler, sondern um einen funktional verorteten *Umgang mit dem individuellen Sprachausbau und der genre-spezifischen Angemessenheit*. Für eine Analyse der fachlich-sprachlichen Herausforderungen sowohl hinsichtlich ihrer funktionalen Bedeutungen als auch mit Blick auf die vorhandenen Ressourcen der Schüler\*innen in mündlichen und schriftlichen Äußerungen bietet sich die Funktionale Grammatik (FG) an, weil bei ihr nicht das Regelwerk einer Sprache im Zentrum steht, sondern die Funktion grammatischer Formen im jeweiligen Kontext für die Bedeutungsherstellung mit Bezug auf die Ressourcen der Schüler\*innen. Damit bietet die FG gut nachvollziehbare Zugänge zu fachlichen Gegenständen, anstatt auf sprachlichen Oberflächenmerkmalen zu verharren (vgl. Carlson & Daase, 2020). Zudem können sich auch linguistisch ungeschulte Lehrpersonen deren begriffliches Instrumentarium mit vergleichsweise geringem Aufwand aneignen.

## 4.2 Subdimension *Fachlich-funktionale Sprachbildung*

Die Subdimension bezieht sich auf alle auf den Ergebnissen der Diagnostik basierenden Entscheidungen zur Unterrichtsplanung und -durchführung zum Erreichen der inhaltlichen und sprachlichen Lernziele (Gibbons, 2010, S. 31). Hierzu zählen die Auswahl und Gestaltung von Material und Aufgaben und deren Einsatz (*Makro-Scaffolding*) sowie die geplante und spontane Gestaltung von Interaktionen während des Unterrichts (*Mikro-Scaffolding*), um Registerflexibilität auszubauen. Durch Aufmerksamkeitsregulierung und Ko-Konstruktion von Wissen in dialogischen Settings mit anderen Schüler\*innen oder den Lehrenden müssen Schüler\*innen die Artikulation fachlicher Systematiken zunehmend selbstständig bewältigen, mit dem entsprechenden Sprachausbau in den Bereichen *field*, *tenor* und *mode*. Für eine erfolgreiche Umsetzung muss das sprachliche und fachliche Vorwissen der Schüler\*innen im Unterricht thematisiert und daran angeschlossen werden. Außerdem sollte eine nachvollziehbare Sequenzierung von Aufgaben stattfinden, die die Lernenden über interaktive Arbeitsformen anleitet, kommunikative, an Alltagserfahrungen anknüpfende Artikulation zu kognitiven, auf fachliche Systematiken ausgerichtete Artikulation auszubauen. In der mündlichen Interaktion im Rahmen des Mikro-Scaffoldings sind dabei u.a. die Verlangsamung der Interaktion und ausreichende Planungszeit für Äußerungen ebenso wichtige Aspekte wie eine möglichst authentische Kommunikation, in der Interaktionsmuster variieren, oder dem Kontext

angemessene Rekodierungen von Schüler\*innenäußerungen (vgl. Gibbons, 2015, S. 49–50).

Ausgehend von der formativen Diagnose steht hier der *Umgang mit individuellem Sprachausbau und genre-spezifischer Angemessenheit* im Zentrum. Zur Bewusstmachung kann dabei die funktionale Metasprache der FG als Unterstützung dienen. So kann z.B. der Fokus auf die besondere Darstellung von Prozessen in Fachtexten und ihrer Funktion im jeweiligen fachlichen Kontext im Gegensatz zur den Schüler\*innen bekannteren, alltagsbezogenen Artikulation zu einem Ausbau von Registerflexibilität führen, was ein ausschließlicher Blick auf sprachliche Oberflächenmerkmale nicht zu leisten vermag (vgl. Carlson & Daase, 2020).

## 5 Fazit und Ausblick

Auf Basis theoretischer und empirischer Arbeiten wurde das DaZKom-Modell zur Beschreibung von DaZ-Kompetenz (angehender) Lehrpersonen erarbeitet und in den letzten Jahren durch Einbezug von Entwicklungen in den zugrundeliegenden Fachdisziplinen sowie durch intensiven fachlichen Austausch weiterentwickelt. Wir betrachten die hier dargestellte Version als Durchgangsstadium und laden zur kritischen Diskussion und Weiterentwicklung ein.

## Literatur und Internetquellen

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5. Aufl.) Multilingual Matters.
- Bicheler, J. & Gloe, M. (2017). *Politik direkt 7/8: Urteilen und Handeln – Differenzierende Ausgabe Baden-Württemberg*. Schöningh & Westermann.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollst. aktual. u. erw. Aufl.). Facultas. <https://doi.org/10.36198/9783838556529>
- Bühler, K. (1934/1999). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache* (3. Aufl., ungekürzter Neudruck der Ausg. von 1934). Lucius & Lucius.
- Carlson, S.A. & Daase, A. (2020). Bedeutung im Kontext: Vermittlung der Funktion sprachlicher Mittel für das Erlernen fachlicher Inhalte am Übergang zur Regelklasse. In N. Wulff, S. Steinmetz, D. Strömsdörfer & M. Willmann (Hrsg.), *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung* (S. 329–348). Universitätsverlag Göttingen.
- Coffin, C. (2010). Language Support in EAL Contexts. Why Systemic Functional Linguistics? *NALDIC Quarterly*, 8 (1), 2–5.
- Dansie, B. (2001). Scaffolding Oral Language: The Hungry Giant retold. In J. Hammond (Hrsg.), *Scaffolding Teaching and Learning in Language and Literacy Education* (pp. 49–79). PETA.
- Derewianka, B. & Jones, P. (2018). *Teaching Language in Context* (2. Aufl.). Oxford University Press.
- De Oliveira, L. & Schleppegrell, M. (2015). *Focus on Grammar and Meaning*. Oxford University Press.
- Dirim, İ. (2016). Sprachverhältnisse. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Beltz.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. Castro-Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–116). Beltz.
- Ehlich, K. (2016). Prozeduren. In H. Glück & M. Rödel (Hrsg.), *Metzler Lexikon Sprache* (5., akt. u. überarb. Aufl.) (S. 544–545). J.B. Metzler Verlag.

- Ehlich, K. (2019). Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft* (S. 303–320). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110588972-023>
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201–206). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_29)
- García, O. (2012). Theorizing Translanguaging for Educators. In C. Celic & K. Seltzer (Hrsg.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators* (S. 1–6). <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- García, O. & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695242>
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. PALGRAVE MACMILLAN. [https://doi.org/10.1057/9781137385765\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137385765_2)
- Gibbons, P. (2010). Learning Academic Registers in Context. Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In C. Benholz, G. Kniffka & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“* (S. 25–38). Waxmann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom* (2. Aufl.). Heinemann.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1989). „Part A“. In M.A. K. Halliday & R. Hasan (Hrsg.), *Language, Context, and Text. Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective* (S. 3–49). Oxford University Press.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). What is Scaffolding? In J. Hammond (Hrsg.), *Scaffolding. Teaching and Learning in Language and Literacy Education* (S. 13–26). PETAA.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting Scaffolding to Work: The Contribution of Scaffolding in Articulating ESL Education. *Prospect: an Australian Journal of TESOL*, 20 (1), 6–30.
- Hoffmann, L. (2016). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache* (3., neu bearb. u. erw. Aufl.). Erich Schmidt.
- Knappik, M. & Ayten, A.C. (2021). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 233–265). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_9)
- Kollhoff, S. (2021). *Analyse von Transferprozessen in der Entwicklung des Bruchzahlbegriffs. Theoretische Rahmung und empirische Untersuchung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33981-4>
- Köker, A. (2018). Zur Relevanz (bildungs-)sprachlicher Förderung in Schule und Unterricht. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 39–56). Waxmann.
- Lantolf, J.P. & Poehner, M.E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203813850>
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. V & R unipress mit Universitätsverlag Osnabrück.

- Maas, U. (2010). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien (GLS)*, 73 (2010), 21–150.
- Maas, U. (2016). *Migrationsschwelle Sprachausbau. Ein gemeinsames Projekt mit Michael Bommers*. Osnabrück: IMIS (IMIS-Beiträge Themenheft, Heft 50).
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2015). *Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache*. De Gruyter. <https://doi.org/10.14361/9783839427071-007>
- Mecheril, P. & Shure, S. (2015). Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 109–121). Barbara Budrich.
- 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. (2021a). Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht. Perspektiven für Demokratiebildung im Fach Deutsch als Zweitsprache. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 3 (3), 8–22. <https://doi.org/10.11576/pflb-4356>
- Ohm, U. (2021b). Der Zusammenhang von Fachlernen und Sprachlernen aus der Perspektive Soziokultureller Theorien. Darstellung und kritische Diskussion zentraler Begriffe mit Überlegungen für eine grundlagentheoretische Fundierung. In M. Mainzer-Murrenhoff, S. Drumm & L. Heine (Hrsg.), *Sprachtheorien in der Zweit- und Fremdsprachenforschung. Basis für empirisches Arbeiten zwischen Fach- und Sprachlernen* (S. 34–60). Schneider Verlag Hohengehren. [https://doi.org/10.30965/9783657791101\\_004](https://doi.org/10.30965/9783657791101_004)
- Ohm, U. (2022). Praktiken der Sprachaneignung – Aneignung von Praktiken: Zur praxeologischen und pragmatischen Fundierung soziokultureller Theoriebildung. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 3 (2022), 40–55. <https://doi.org/10.25656/01:25427>
- Ohm, U. (2023). Sprachausbau im Politikunterricht am Beispiel „Grundrechtskonflikte“: Impulse für die Arbeit mit Lehramtsstudierenden aus einer Einführungsvorlesung im Fach Deutsch als Zweitsprache. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 253–263. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6691>
- Ohta, A.S. (2000). Rethinking Interaction in SLA: Developmentally Appropriate Assistance in the Zone of Proximal Development and the Acquisition of L2 Grammar. In J.P. Lantolf (Hrsg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (S. 51–78). Oxford University Press.
- Rabisch, G. & Zeeb, A. (Hrsg.). (2005). *Erlebnis Biologie 1: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. [Schülerbd.] (Niedersachsen, Dr. A 1). Schroedel.
- Rose, D. (2012). Genre in the Sydney School. In J.P. Gee & M. Handford (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (S. 209–225). Routledge.
- Schleppegrell, M.J. (2007). The Linguistic Challenges of Mathematics Teaching and Learning: A Research Review. *Reading & Writing Quarterly*, 23 (2), 139–159. <https://doi.org/10.1080/10573560601158461>
- Schleppegrell, M.J. (2013). The Role of Metalanguage in Supporting Academic Language Development. *Language Learning*, 63 (1), 153–170. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00742.x>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–241. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

- Settinieri, J. & Jeuk, S. (2019), Einführung in die Sprachdiagnostik. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 3–20). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110418712-001>
- Tajmel, T. (2010) DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 167–184). Narr.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Walpuski, M., Sumfleth, E. & Pant, H.A. (2019). Kompetenzstufenmodelle im Fach Chemie. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 81–89). Waxmann.
- Wei, L. (2017). Translanguaging as a Practical Theory of Language. In *Applied Linguistics*, 39 (1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21–31). Beltz.
- Wildemann, A. & Bien-Miller, L. (2022). Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. In *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15 (2022), 151–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>
- Zörner, A. & Must, T. (2019). Aufgabenstellungen sprachsensibel aufschlüsseln. Ein Vorschlag zur sprachlichen und fachlichen Aufbereitung von Operatoren im Geschichtsunterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 2 (1), 227–240. <https://doi.org/10.4119/hlz-2518>

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Ohm, U., Daase, A., Köker, A., Spiekermeier Gimenes, S. & Lemmrich, S. (2024). Das DaZKom-Strukturmodell 2023. Kompetenzmodellierung für einen mehrsprachigkeits- und registersensiblen Sprachaufbau 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>

Eingereicht: 22.09.2023 / Angenommen: 15.11.2024 / 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:** The DaZKom Structure Model 2023. Modelling Competence for Multilingual- and Register-Sensitive Linguistic Expansion in Content Teaching

**Abstract:** The DaZKom model describes (pre-service) teachers' competence in the field of German as a second language (GSL). It has been developed since 2009 during the project *DaZKom*. Since that time, it has been critically reflected upon and further developed in the follow-up projects *DaZKom-Video* and *DaZKom-Transfer*. It models teaching competence on the basis of the three dimensions *subject registers*, *multilingualism* and *didactics*, which are differentiated into sub-dimensions and facets.

The dimension *subject registers* focuses on languages' function in subject learning. For that it is essential to systematically develop more formal language registers, which orient towards written cultural practice. This linguistic expansion implies the functional inclusion of further semiotic resources. The dimension *multilingualism* focuses on the learning processes that take place under multilingual conditions in subject lessons. The development of language in formal German registers, which schools are required to facilitate, is part of an overall linguistic development that aims at the expansion of the register flexibility of all pupils. The dimension *didactics* represents subject-functional language education based on formative diagnosis. The theoretical foundations lie in a sociocultural theory of learning with the concepts of the zone of proximal development (ZPD), internalization, and mediation, as well as a social theory of language with its functional metalanguage and a focus on genre-specific functional appropriateness.

**Keywords:** German as a second language; subject registers; multilingualism; didactics; teacher professionalization; teacher education