

Kristina Peuschel & Matthias Sieberkrob

Der erweiterte Blick: Studentische Perspektiven auf fachlich-sprachliches Lernen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern

.....

Brigitte Jostes, Daniela Caspari,
Beate Lütke (Hrsg.)

Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung

Sprachliche Bildung, Band 5,
310 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3599-5

E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-8599-0



© Waxmann Verlag GmbH, 2017

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Mehr zum Buch [hier](#).



Der erweiterte Blick: Studentische Perspektiven auf fachlich-sprachliches Lernen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern

1. Einleitung

Die Umsetzung von Sprachbildung als Querschnittsaufgabe aller Schulfächer ist seit einigen Jahren „ein brennendes bildungs- und forschungspolitisches Thema“ (Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013, S. 7). Neben fachübergreifenden Aspekten und Fragen nach der Sprachlichkeit des fachlichen Lernens stehen verstärkt die Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften in Bezug auf DaZ-Förderung sowie Sprachbildung aller Schülerinnen und Schüler im Fokus (z.B. Köker et al., 2015; Döll, Hägi & Settineri, 2017). Der folgende Beitrag präsentiert studentische Perspektiven auf *Sprache im Fach* im Kontext einer Lehrveranstaltung *Deutsch als Zweitsprache für Studierende der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer* für M.Ed.-Studierende der Freien Universität Berlin. Die in einem Gruppeninterview erhobenen und qualitativ ausgewerteten Reflexionen der Studierenden geben einen Einblick in studentische Denkweisen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Fachunterricht, sie werden zusammenfassend mit ausgewählten Aspekten des *European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language – Teacher Education* (EUCIM-TE, Roth, 2012) in Beziehung gesetzt.

2. Sprache im Fach im Berliner Lehramtsstudium

In der Berliner Lehrkräftebildung, in der bereits zwischen 2007 und 2015 der Besuch zweier DaZ-Module (BA, MA) obligatorisch für alle Lehramtsstudierenden war, ist mit der Perspektive der Sprachbildung in allen Fächern (Senatsverwaltung, 2015, S. 4–12) ein weiterer Aspekt in die Lehramtsausbildung integriert worden. Er wird in Berlin so gestaltet, dass sich Studierende in den jetzt *DaZ/Sprachbildung* genannten Modulen und in den Fachdidaktiken der fachdidaktischen Lehre aller Fächer mit Sprachbildung auseinandersetzen sollen.¹ Durch die Diskussion über die Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in

1 Im Berliner Lehramtsstudium waren von 2007 bis 2015 zwei DaZ-Module im Umfang von zusammen sechs Leistungspunkten zu absolvieren, jeweils eines im Bachelor und im Master. Seit dem Wintersemester 2015/2016 sind DaZ-/Sprachbildungsmodule im Umfang von zehn Leistungspunkten zu absolvieren, davon jeweils fünf im Bachelor und Master. Im Master ist von den fünf Leistungspunkten jeweils ein Leistungspunkt pro Fach in die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen integriert.

das deutschsprachige Bildungssystem weiter angeregt, wird die Entwicklung und Förderung sprachlicher, v.a. bildungssprachlicher Kompetenzen als Aufgabe aller Lehrkräfte in allen Fächern und damit auch aller Fachdidaktiken verstanden (z.B. Benholz, Frank & Gürsoy, 2015; Beese et al., 2014; Arias & Faltis, 2013) und curricular verankert (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014).

Auf Grundlage der Qualifikationsziele der aktuellen Berliner DaZ/Sprachbildungsmodule (Jostes, 2015) sowie des Basiscurriculums Sprachbildung im aktuellen Berliner Rahmenlehrplan (Senatsverwaltung, 2015, S. 4–12) wird derzeit eine schulfachspezifische Ausrichtung der Thematik *Sprache im Fach* gefordert und entwickelt. Ausgehend von Fragen nach der Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen wird in der universitären Lehre erarbeitet, dass jegliche Fachinhalte an Sprache geknüpft sind, Schülerinnen und Schüler fachtypische Textsorten² rezipieren, die DaZ- und sprachbildungsspezifische sprachliche Herausforderungen stellen. Dabei nimmt die Präsentation und Diskussion von sprachdidaktischen Methoden für die Gestaltung eines sprachsensiblen bzw. sprachbildenden Fachunterrichts großen Raum ein. Lehramtsstudierende der Berliner Universitäten erhalten die Gelegenheit, sich inmitten dieses Spannungsfeldes bildungspolitischer Setzungen und konkreter Inhalte der akademischen Lehre zu positionieren und sich mit Wissensbeständen zur breiten Thematik *Sprache im Fach* auseinanderzusetzen. Was genau Lehramtsstudierende jedoch über diese für sie neuen Anforderungen und Inhalte denken und wie es ihnen gelingt, a) sie zu erkennen und b) Ideen dazu zu entwickeln, wie diese in der beruflichen Praxis zu meistern sind, ist bislang noch nicht untersucht worden. Beiden Aspekten wendet sich daher die Analyse des durchgeführten Gruppeninterviews zu.

3. Studentische Reflexionen im Lehramtsstudium

Für die vorliegende Studie wurden Studierende interviewt und zur Reflexion über die Inhalte einer fachgruppenspezifischen DaZ-Übung angeregt. Reflexionen gelten als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis und somit als Mittler zwischen „Fakten- und Theoriewissen einerseits und autobiografischem Wissen bzw. erfahrungsbasiertem Wissen andererseits“ (Böcker, 2015, S. 219). Roth (2012, S. 101) verweist auf die Rolle der Reflexion bei der Ausbildung von Fähigkeiten, mit denen Wissen in Handlungen und Handlungsmöglichkeiten übersetzt werden kann. Bisher geben nur wenige Studien Einblick in studentische Gedankenwelten, Reflexionen und Einstellungen zu den hier fokussierten Themenbereichen der DaZ-Förderung sowie der fachspezifischen Sprachbildung. In Ricart Brede (in Vorb.) wird deutlich, dass sich Lehramtsstudierende mehrheitlich (eher) weniger gut auf den Unterricht im sprachlich und kulturell heterogenen Klassenzimmer vorbereitet fühlen bei gleichzeitig hoher Relevanz, die sowohl den universitären

2 Hierbei wird ein weiterer Textsortenbegriff zugrunde gelegt. Vgl. Ehlich, 2010, S. 531–550.

Ausbildungsangeboten und Lehrveranstaltungen als auch der schulischen Praxis als Lernorten zugewiesen wird. Wissensbestände im Bereich Sprache sowie Möglichkeiten ihrer Förderung werden besonders häufig von den Studierenden angeführt, um sich auf die Arbeit im sprachlich und kulturell heterogenen Klassenzimmer vorbereitet zu fühlen. Döll, Hägi und Settinieri (2017) haben studentische Perspektiven im und auf das Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* an der Universität Paderborn erhoben und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität und Aspekten der Professionalisierung erfasst. Die Studie zeigt schulform- und fächerspezifische Unterschiede in Bezug auf das Interesse der Studierenden an den Inhalten ebenso wie Unterschiede in der Bewertung der Relevanz des Moduls. Zudem werden in den DaZ-Biographien der Studierenden Belege für die Entwicklung einer „reflexive(n) Haltung im Sinne des migrationspädagogischen Paradigmas“ (ebd., S. 211) gesucht. Allerdings scheint der monolinguale Habitus auf Studierendenseite zu überwiegen und die „wertschätzende Anerkennung von Mehrsprachigkeit und der Einbezug von Migrationssprachen in Bildungsprozesse zeichnen sich kaum ab“ (ebd., S. 212). Zwei Ergebnisse der Auswertung sind für unseren Beitrag besonders interessant: einerseits der Wunsch der Studierenden nach einer stärkeren Verankerung von DaZ-Themen in den Fachdidaktiken, andererseits der Wunsch nach mehr Praxisorientierung (ebd., S. 211). Beide Studien zeigen auf unterschiedliche Weise, was Studierende denken und was sie für die spätere Unterrichtspraxis glauben zu brauchen. Die hier vorliegende Untersuchung kann an dieser Stelle anschließen und für eine gesellschaftswissenschaftliche Fächergruppe mit einer deutlich kleineren Stichprobe detailliertere Aussagen zu spezifischen Inhalten und methodisch-didaktischen Reflexionen machen (vgl. Kapitel 5).

4. Methodisches Vorgehen

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines leitfadengestützten Gruppeninterviews mit zwölf Studierenden. Die zugehörige Lehrveranstaltung hatte einen Umfang von 12 Präsenzeinheiten (Blockveranstaltungen an drei Nachmittagen). Die Teilnahme an der Gruppendiskussion erfolgte freiwillig. Das Interview fand in der abschließenden Sitzung statt und wurde ausdrücklich nicht als Teil der aktiven Teilnahme bewertet. Alle Studierenden waren im dritten Semester des *Master of Education* und studierten mindestens ein gesellschaftswissenschaftliches Unterrichtsfach (Politik, Ethik, Geschichte, Religion).

Da studentische Reflexionen bislang eher selten im Fokus empirischer Studien bezüglich Fragen zum Thema *Sprache im Fach* standen, wurde für die vorliegende Studie ein qualitatives Design gewählt, um sich den individuellen wie auch gruppenbezogenen Reflexionen nähern zu können. Die zentrale Fragestellung war dabei: Wie reflektieren Studierende für das Lehramt an Sekundarschulen über das

Thema *Sprache und Fach*? Von genauerem Interesse war dabei einerseits, worüber die Studierenden reflektieren (Inhalt) und andererseits, in welcher Form sie über die Inhalte reflektieren. Hierdurch werden Erkenntnisse darüber gewonnen, was die Studierenden bezüglich des Themas in der zweiten Hälfte ihres Lehramtsmaster-Studiums bewegt. Das Gruppeninterview wurde zu Beginn des Jahres 2015 an der Freien Universität Berlin durchgeführt und dauerte 55 Minuten.

Das Gruppeninterview ermöglichte, auch spontan auf angesprochene Themen zu reagieren. Bei der Auswertung und induktiven Kategorienbildung wurden so auch Aspekte identifiziert, die im Leitfaden nicht antizipiert waren. Es wurde darauf geachtet, die Studierenden möglichst ausgiebig zu Wort kommen und miteinander diskutieren zu lassen, der Interviewer³ hielt sich weitgehend zurück. Das Interview wurde in der zweiten Hälfte der vierten Sitzung des Seminars durchgeführt. In den dreieinhalb vorangegangenen Seminarsitzungen wurden in Gruppen und an Stationen folgende Themen behandelt: (1) Unterschiede zwischen *while-reading*-Aktivitäten und expliziter Spracharbeit, (2) unterschiedliche *post-reading*-Aktivitäten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache, (3) didaktischer Umgang mit komplexen Texten und (4) Zusammenhänge zwischen Klassenstufen, unterschiedlichen sprachlichen Herausforderungen und entsprechenden methodischen Ansätze. Die Studierenden absolvierten dabei jeweils drei der vier Stationen. Die Leitfragen des Interviews orientierten sich an diesen Themenbereichen, wobei zunächst jeweils von der Gruppe, die eine Station als letzte bearbeitete, nach einer Zusammenfassung der Ergebnisse sowie nach offen gebliebenen Fragen gefragt wurde. Im Anschluss hieran ergänzten die anderen Studierenden ihre Ergebnisse. Hieraus ergaben sich in der Regel Diskussionspunkte. Im Einzelfall wurden seitens des Interviewers Diskrepanzen zwischen den Antworten herausgestellt, um so die Diskussion neu zu entfachen.

Mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) war es Ziel, aus dem Material strukturierte Auswertungsaspekte zu entwickeln (induktive Kategorienbildung). Die Analyse des Datenmaterials folgte dem von Mayring (ebd., S. 70) entwickelten Ablaufmodell einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse.

5. Ergebnisse

Es wurden drei Hauptkategorien identifiziert, in denen die Studierenden über die Thematik *Sprache im Fach* reflektierten:

1. *Rolle von Sprache und Fach abwägen* – Äußerungen mit Reflexionen über das Verhältnis von Sprache und Sprachunterricht zu Fachinhalten und Fachunterricht (Ankerbeispiel: „Also vor allem finde ich, dass es ja weiterhin Fachunter-

3 Das Interview führte Matthias Sieberkrob. Kristina Peuschel leitete das Seminar. Die Vorbereitungen auf das Interview (Leitfragen, Organisation) erfolgten gemeinsam.

- richt ist, den man macht und der jetzt nicht den Deutschunterricht ersetzen soll“).
2. *Überlegungen zu Methodik ‚Sprache im Fach‘* – Äußerungen mit Reflexionen zur Umsetzung in die Unterrichtspraxis und Kommentaren zu konkreten sprachlich-fachlichen Themen (Ankerbeispiel: „Also ich würde finden, dass es sich da fast angeboten hätte diese Wortfeldarbeit vorher zu machen“).
 3. *Bezüge zur allgemeinen Unterrichtsgestaltung* – Äußerungen mit Reflexionen über allgemeine Bezüge zu größeren didaktischen, erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Themen (Ankerbeispiel: „dass aber ansonsten diese Differenzierung, vor allem eben auch durch die traditionelle Binnendifferenzierung, durch die verschiedene Leistungen eigentlich auch schon viel mit abgedeckt wird“).

Die Ergebnisse der Datenanalyse werden in den Kapiteln 5.1 bis 5.3 beschrieben und interpretiert. Doppelkodierungen waren möglich, weil in der Gruppendiskussion häufig allgemeinere Bezüge zum Fach mit Beispielen der unterrichtlichen Praxis verdeutlicht wurden. Wenn beispielsweise diskutiert wird, wie sich an einer fachspezifischen Aufgabe (z.B. Pro-Kontra-Debatte im Politikunterricht) alle Schülerinnen und Schüler beteiligen können, kann die Passage Äußerungen zu allen drei Kategorien enthalten, die entsprechend kodiert wurden. Daher kommt es in der Darstellung zum Teil zu inhaltlichen Überschneidungen, die jedoch gut die Gruppenreflexion abbilden, in der durch die Bezugnahmen der Studierenden untereinander Vorstellungen und Erfahrungen verschiedener Personen miteinander verknüpft werden.

5.1 Ergebnisse in der Kategorie Rolle von Sprache und Fach abwägen

In der Hauptkategorie *Rolle von Sprache und Fach abwägen* wurden insgesamt 26 Kodierungen vorgenommen, von denen sich 18 auf die Unterkategorien *Bezug zum eigenen Fach herstellen*, *Positionierung zur Sprache im Fach* und *Reflexion über Sprachgebrauch im Unterricht* verteilen. In der Hauptkategorie stellen die Studentinnen und Studenten die Bedeutung des fachlichen Lernens heraus: Ziel sprachlicher Bildung ist es, das fachliche Lernen zu unterstützen („Fachunterricht (...) [soll] jetzt nicht den Deutschunterricht ersetzen“). Zentral ist hierbei, sprachliche Bildung an fachlichen Lernzielen oder den Spezifika des Unterrichtsmaterials auszurichten. Dazu gehört auch, Texte, die als zu kompliziert gelten, zu vermeiden bzw. die Notwendigkeit, sich als Fachlehrkraft Wissen über fachrelevante Textsorten anzueignen („(...) dann muss man (...) sich (...) Textsortenwissen (...) aneignen, sonst funktioniert das nicht. Ich glaube, dazu sind wir so ein bisschen in Politik auch verdonnert“). Beim Abwägen der Rolle von Sprache und Fach werden Unsicherheiten bzgl. der konkreten Umsetzung sowie spezifischer Methoden deutlich. Werden Ideen zur methodischen und didaktischen Ge-

staltung sprachlich bildenden Fachunterrichts benannt, äußern die Studierenden auch potentielle Überforderungen: „Ich habe jetzt immer noch den Eindruck, oh Gott, ich muss eigentlich alles abdecken und das möglichst inhaltlich.“ Sehr geringe sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern werden als großes Problem für den Fachunterricht angesehen. Aus Erfahrungen des Hospitationspraktikums berichten die Studierenden von eher weniger sprachbildenden lehrerseitigen Strategien (Lehrkräfte sagen „Inhalte“ vor, um den Unterricht am Laufen zu halten).

In der Unterkategorie *Bezug zum eigenen Fach herstellen* stellen die Studierenden eine Diskrepanz fest zwischen dem vorwiegend mündlichen Unterrichtsgeschehen in den gesellschaftswissenschaftlichen Schulfächern im Gegensatz zum Fokus auf Schriftlichkeit im universitären DaZ-Modul. Mündliches Sprachhandeln wird auf Grund der alltagssprachlichen Realisierung als weitgehend unproblematisch erachtet. Allerdings sehen die Studierenden die Herausforderung, bildungssprachlich orientierten mündlichen Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, z.B. im Fach Politik/Sozialkunde bei häufig eingesetzten Formaten wie der Talkshow oder Pro-Kontra-Debatten. Hier würden ebenso wie im Schriftlichen sprachliche Scaffolds benötigt. Der häufig hohe Redeanteil der Lehrkräfte in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern würde den fachlichen Kompetenzerwerb geradezu verhindern. Um Schülerinnen und Schüler zu mehr Redebeiträgen zu ermutigen, könne der Unterricht hierarchiefrei(er) gestaltet werden:

„Es ist natürlich (...) extrem schlimm (...), wenn Politikunterricht (...) so funktioniert, dass der Lehrer eigentlich redet und nicht die Schülerinnen und Schüler, weil ja eigentlich gerade im Politikunterricht, der auch handlungs- und urteilsorientiert arbeiten sollte, genau das nicht der Fall sein soll.“

In den *Reflexionen über Sprachgebrauch im Unterricht* thematisieren die Studierenden in der Gruppendiskussion verschiedene Aspekte von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Fachunterricht der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Schriftliches Sprachhandeln wird als schwieriger erachtet, dennoch erfordert mündliches Sprachhandeln in bestimmten Situationen „schon bestimmte sprachliche Sachen“. Hier wird der Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, spezifisch diskutiert. Es fehlt den Studierenden an Erfahrung und guten Praxisbeispielen, was Unsicherheiten zur Folge hat, wie die speziellen Bedürfnisse der DaZ-Lernenden im Fachunterricht befriedigt werden können und welche bzw. wie viel Unterstützung die Fachlehrkräfte geben können.

5.2 Ergebnisse in der Kategorie Überlegungen zur Methodik ‚Sprache im Fach‘

In der Hauptkategorie *Überlegungen zu Methodik ‚Sprache im Fach‘* wurden insgesamt 55 Kodierungen vorgenommen. Reflexionen über die Umsetzung sprachlich-fachlichen Lehrens und Lernens, über Methoden, Hilfestellungen, Prinzipien und Prozesse sowie Reflexionen über Vor- und Nachteile von Spracharbeit im Fachunterricht wurden hier kodiert. Fachlich gebundene Spracharbeit wird von den Studierenden als wichtig gesetzt (siehe oben). Dementsprechend werden konkrete Unterrichtsaktivitäten dahingehend reflektiert, ob sie fachliches und sprachliches Potential haben („Und wenn ich sage, markiere alle Formulierungen oder Wörter die Begründungen einleiten (...) und dann kommt danach die Begründung, und dass ich das inhaltlich dann auch gleich mit bearbeite, finde ich sinnvoll“). Die beiden am häufigsten angesprochenen Themenbereiche innerhalb der Kategorie *Überlegungen zu Methodik ‚Sprache im Fach‘* sind

1. *Reflexionen, die das Lesen fokussieren* und
2. *Reflexionen, die sich auf die Unterstützung mündlicher Interaktion beziehen.*

Zu 1) gehören Maßnahmen zur Unterstützung von Textrezeptionsprozessen, wobei mehrfach vorbereitende und begleitende Wortschatzarbeit benannt wird („einfach nur (...) so ’ne Art Wortfeldanalyse machen (...) dann hat man den Text eigentlich relativ gut im Griff“). Die Studierenden analysieren und antizipieren sprachliche Herausforderungen in Texten („wir haben Genitivattribute als Problem identifiziert, dann haben wir komplexe Satzstrukturen identifiziert und aber auch diese Textebene, die (...) mit Begriffen gearbeitet hat, die politisch aufgeladen waren“). Über die Art und Weise der prozessorientierten Unterstützung von Textrezeption durch geeignete Aufgabenstellungen herrscht noch Unsicherheit („aber es ging ja um Verfahren, es ging um verschiedene Schritte. Man hätte das irgendwie aufteilen lassen können. Weiß ich nicht, Überschriften finden, keine Ahnung“).

Wie bereits im vorhergehenden Abschnitt deutlich geworden ist, sind 2) die *Reflexionen, die sich auf die Unterstützung mündlicher Interaktion beziehen*, stark von Unsicherheiten geprägt. Trotz des Bewusstseins für die Unterschiede der Unterstützung für mündliche und schriftliche Aktivitäten im Fach werden Ideen zum Umgang mit mündlichen Aufgabenstellungen stark problematisiert:

„Ähm aber das find ich jetzt relativ schwierig, wenn man so ne, was ja grade im Politikunterricht oft der Fall ist, wenn man dann eine kontroverse Diskussion darüber führen möchte und pro und kontra, entweder sei es jetzt in ’ner Rollendiskussion oder ’ner offenen Diskussion. Da find ich, hab ich jetzt zum Beispiel spontan noch keine so ganz krassen Ideen. Ich mein, selbst da kann man vielleicht mit ’ner Folie bestimmte sprachliche Argumentationshilfen anwerfen, aber ich glaube, dass sich da Schüler, die sprachlich überfordert sind, dann einfach komplett eher rausnehmen und habe ich noch keine wirklich gute Lösung, fällt mir jetzt noch nicht ein.“

Anknüpfend an die Diskussion um die Redezeit von Lehrkräften werden mit Blick auf das methodische Repertoire für die Unterstützung mündlicher Interaktion verschiedenen Sozialformen benannt, die differenzierte Möglichkeiten der mündlichen Interaktion bieten („Naja vielleicht ist es da auch besser, dass man das erst so in Kleingruppen macht oder in Partnerarbeit, dass sie gezwungen sind tatsächlich zu reden“). Am Beispiel der Talkshow als Pro-Kontra-Debatte werden in der Gruppendiskussion gemeinsam Ideen zur Unterstützung entwickelt. Schülerinnen und Schülern sollen im Klassenraum Hilfsmittel für das Durchführen von Diskussionen haben (Ordner mit Redemitteln, Plakate), Lehrkräfte sollen den sprachlichen Herausforderungen mündlicher fachspezifischer Aufgaben besondere Aufmerksamkeit widmen. Dabei sei es nicht ausreichend, die notwendigen Redemittel bereitzustellen. Schülerinnen und Schüler müssten bei der Erarbeitung mündlicher Äußerungen begleitet werden, z.B. durch heranführendes Vorlesen oder das gemeinsame Erarbeiten fachspezifischer und bildungssprachlicher Elemente. Zur mündlichen Unterrichtsbeteiligung aller Schülerinnen und Schüler wurden Beobachtungen aus dem Praktikum herangezogen, die auf andere Fächer übertragen werden könnten:

„Da habe ich gesehen, dass viele Lehrer an der Schule, wo ich jetzt gerade bin, warten, bis die Hälfte der Klasse sich meldet. Und erst dann dürfen die reden, alle nacheinander, die nehmen sich auch gegenseitig dran. Und erst, wenn die alle fertig sind, also auch mit über Kreuz und dann nochmal was sagen, dann sagt der Lehrer was. Das finde ich ein relativ spannendes Prinzip. Der Schuss kann für Neulinge spontan nach hinten losgehen. Aber es scheint auf Dauer zu funktionieren.“

Auch Methoden des mündlichen Scaffolding werden benannt, um mündlich sprachlich bildend vorzugehen, so das Reformulieren, Rückfragen sowie Auffordern zur Umformulierung.

Neben dem Fokus *Lesen* und dem Fokus *Unterrichtsinteraktion* benennen die Studierenden Möglichkeiten der Unterstützung von Textproduktion, so z.B. textsortenspezifische Formulierungs-, Sprach- und Strukturierungshilfen. Es wird abgewogen, ob z.B. explizite Grammatikarbeit bei schwierigen Texten punktuell sinnvoll sei, auch wenn diese stets an die Inhalte und Materialien des Fachunterrichts gebunden sein sollte. Individualisierte Unterstützung zur Bearbeitung komplexer Aufgaben, die Formulierung von Aufgabenstellungen und insbesondere die Rolle von Binnendifferenzierung für die sprachliche Unterstützung und als Mittel zur individuellen Diagnose werden in die methodische Reflexion eingebracht.

5.3 Ergebnisse in der Kategorie Bezüge zur allgemeinen Unterrichtsgestaltung

Von den insgesamt 24 Kodierungen in der Kategorie *Bezüge zur allgemeinen Unterrichtsgestaltung* entfallen 13 Kodierungen auf die Hauptkategorie. Die weiteren zwölf Kodierungen konnten einer der Subkategorien *Reflexion über Zuschreibung(en)*, *Reflexion über individuelle Merkmale* oder *Kooperation im Kollegium* zugeordnet werden.

Die Studentinnen und Studenten sehen das Potential für Sprachbildung in der Binnendifferenzierung unter Beachtung der sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Es werden Möglichkeiten von hierarchiefreien Unterrichtsarrangements sowie die Erhöhung des Redeanteils von Schülerinnen und Schülern mit geringen sprachlichen Kompetenzen diskutiert. Die Äußerungen offenbaren Ausschnitte aus dem Selbst- und Rollenverständnis der Studierenden in Bezug auf ihren zukünftigen Beruf („ich sehe mich halt dann in der Position (...) als Debattenanstößerin, als irgendwie ja bewertende Instanz, ob richtig oder falsch, wahr oder nicht“). Wechselnde Sozialformen und sprachförderliche Elemente der Unterrichtsgestaltung werden von den Studierenden in der Schulpraxis wenig beobachtet und somit als unrealistisch wahrgenommen. Dennoch diskutieren die Studentinnen und Studenten Vor- und Nachteile beispielsweise von Sitzkreisen oder der Erarbeitung von Gesprächsregeln durch die Klasse. Ebenso werden die Diagnosekompetenzen der Lehrkräfte thematisiert („Nach Klassenstufe, das da irgendwie zu trennen, das funktioniert nicht. (...) man muss eine gute Diagnosefähigkeit haben“). In den *Reflexionen über Zuschreibung(en)* wird herausgestellt, dass weder das Erlernen von Deutsch als zweiter Sprache gleichzusetzen ist mit einem allgemeinen Kompetenzniveau noch die sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern einer Klassenstufe zugeordnet werden könnten. Mit Bezug auf aktuelle Migrationsbewegungen wird darauf verwiesen, dass es im Extremfall „auch Leute mit sehr dollen sprachlichen Problemen in einer sehr hohen Klassenstufe“ geben kann. In den *Reflexionen über individuelle Merkmale* wird problematisiert, dass den in der Fächergruppe Gesellschaftswissenschaften häufig vorkommenden Diskussionen im Unterricht die Problematik der sprachlichen Überforderung einzelner Schülerinnen und Schüler inhärent ist und diese sich „dann einfach komplett eher rausnehmen“ würden. Andererseits wurde festgestellt, dass nicht alles, was als Stolperstein gilt, auch für alle Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung sei. Die Subkategorie *Kooperation im Kollegium* benennt einerseits mangelnde Kooperationsbereitschaft und andererseits die nicht zu bewältigende Herausforderung als einzelne Lehrkraft eine hohe Anzahl an Schülerinnen und Schülern im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache zu unterstützen. Hiervon ausgehend wird die Hoffnung geäußert: „Wenn jeder ein bisschen DaZ macht, dann ist das ja auch gut“ – und zwar insbesondere, wenn die Lehrkräfte ihre einzelnen Aktivitäten aufeinander abstimmen würden. Koope-

rationen im Kollegium könnten sich verbessern, wenn mehr Lehrkräfte Deutsch als Zweitsprache als Bestandteil des Studiums hätten: „ich vermute, dass das so mit unserer Generation, die DaZ auch (...) in der Uni hat, das (...) dann auch wirklich möglich wird.“

6. Zusammenfassung der Ergebnisse und Bezüge zu EUCIM-TE

Im folgenden Abschnitt sollen ausgewählte Aspekte der Ergebnisse der Gruppendiskussion in Bezug zu EUCIM-TE gesetzt werden, das als ein wichtiges Referenzdokument häufig zur Beschreibung von Lehrkompetenzen angehender Schullehrkräfte im Bereich Sprachbildung und Zweitspracherwerbsförderung herangezogen wird. Zudem spielen die Reflexionen der Studierenden für den Bereich Sprachbildung hier explizit eine Rolle (Roth, 2012, S. 101; vgl. Kap. 3)⁴.

Wie in EUCIM-TE gefordert (ebd., S. 104), lassen die Studierenden in der Gruppendiskussion grundsätzlich ein Zusammendenken fachlichen und sprachlichen Lernens erkennen (vgl. Kap. 5.1) sowie auch ein funktionales Verständnis von Sprache, eingebettet in soziale Handlungen. Grammatik- und Wortschatzarbeit waren für die Studierenden i.d.R. nur relevant, wenn Fachrelevanz erkannt wurde, z.B. beim Aufbau von Fachkonzepten im Politikunterricht. Reflexionen zur Forderung, „herkunftssprachliche Kompetenzen als Ressourcen im Prozess des Aufbaus der Bildungssprache anzuerkennen und so weit wie möglich einzu-beziehen“ (ebd., S. 102), lassen sich in den Daten nicht erkennen. Ihr Blick auf andere Sprachen im Fachunterricht als Deutsch fokussierte eher hiermit verbundene Probleme, aufgrund derer Verzögerungen im Unterrichtsverlauf antizipiert wurden. Die interviewten Studierenden zeigten in der Kategorie *Überlegungen zur Methodik ‚Sprache im Fach‘* Ansätze, die in Anlehnung EUCIM-TE im Bereich der Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens als „Einstellung zum sprachlichen Lernen, die sprachliches und fachliches Lernen als einen gemeinsamen Prozess auffasst“ (ebd., S. 104), interpretiert werden können. Studierende und Lehrkräfte sollen laut EUCIM-TE „über ein fundiertes Wissen von als erfolgreich und effektiv bekannten Methoden und didaktischen Arrangements in den Bereichen Textproduktion, Lesen, Reflexion über Sprache“ verfügen (ebd., S. 105). Anhand der hier analysierten Daten kann keine Aussage darüber getroffen werden, ob das zur Sprache gebrachte Wissen fundiert ist. Es lässt sich hingegen gut aus den Daten ablesen, dass die Studierenden „Methoden nicht als insulare Elemente des Unterrichts“ betrachten (ebd., S. 105). Sie versuchen sprachsensiblen, sprachbildenden und sprachförderlichen

4 Reflexion als „eine theoretisch und ethisch fundierte habitualisierte Reflexion“ wird in EUCIM-TE mit Einstellung gleichgesetzt. Der Erwerb von Einstellungen gilt dabei als Produkt der Lehrkräftebildung und muss „an jedem einzelnen Gegenstand immer wieder reflexiv geprüft und ggf. neu ausgerichtet werden“ (Roth, 2012, 101).

Fachunterricht als Gesamtarrangement zu denken, allerdings fehlen ihnen hierfür sowohl Best-Practice-Beispiele als auch eigene Unterrichtserfahrungen. Diese wäre jedoch die Voraussetzung dafür, fachliche und sprachliche Ziele und Kompetenzen zu verschränken, Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse in die Planung einfließen zu lassen oder sich in der konkreten Unterrichtsorganisation und Unterrichtsdurchführung so zu verhalten, dass fachliche und sprachliche Ziele erreicht werden können (ebd., S. 105).

Die Kategorie *Bezüge zur Unterrichtsgestaltung* kann in Beziehung gesetzt werden zu den EUCIM-TE-Modulen *Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens* sowie *Bildungssprache und Schulorganisation*. So beziehen die Studierenden durchaus „die Bedeutung des Alters und des sprachlichen Entwicklungsstands als Kriterien für Auswahl und Einsatz von Methoden“ (ebd., S. 105) in ihre Überlegungen mit ein. Dem Anspruch auf eine Methodenauswahl vor dem „Hintergrund der Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern“ (ebd., S. 105) sowie auf das Geben der nötigen Lernzeit (ebd., S. 105) werden die Studierenden scheinbar zumindest im Ansatz gerecht, beachtet man ihre Überlegungen zu Themen wie Binnendifferenzierung nach Sprachkompetenzen, hierarchiefreiere Unterrichtsansätze und verstärkt partizipativen Unterrichtsarrangements wie Gruppenarbeiten. Gleichwohl bleiben diese Gedanken eher unkonkret. Die in EUCIM-TE formulierte Forderung nach verstärkter Kooperation von Sprach- und Fachlehrkräften (ebd., S. 107) scheint auch den Studierenden wichtig zu sein. Sie beklagen diesbezüglich mangelnde Kooperationsmöglichkeiten an den Praktikumsschulen, hegen aber auch Hoffnungen auf Besserung in der Zukunft. Dabei lässt sich erahnen, dass sie durchaus in der Lage sind, das sprachliche Curriculum einer Schule „im Rahmen ihrer Praktika (...) zu beobachten und zu analysieren“ (ebd., S. 107) – wenn auch mit eher nüchternen Einschätzungen.

7. Fazit und Ausblick

Ziel des Beitrags war es, auf empirischer Basis studentische Perspektiven auf die Thematik *Sprache im Fach* im Master of Education zu elizitieren, zu analysieren und zu präsentieren. Durch das gewählte Vorgehen der Inhaltsanalyse einer Gruppendiskussion am Ende einer fächergruppenspezifischen DaZ-Übung wurde deutlich, dass sich Studierende reflektierend mit Wissenselementen der akademischen Lehre auseinandersetzen, diese mit autobiografischem und erfahrungsbasiertem Wissen in Beziehung setzen und beginnen, Lösungsideen für die vermuteten Probleme der Zukunft des bildungssprachförderlichen Unterrichts (Petersen & Tajmel, 2015, S. 96) unter der besonderen Perspektive der DaZ-Förderung zu entwickeln. Hierbei sind insbesondere das Abwägen der Rolle von Sprache im jeweiligen Schulfach (Kategorie 1), Methoden und Techniken zur Umsetzung

sprachlich bildenden Fachunterrichts (Kategorie 2) sowie Bezüge zu weiteren pädagogischen, didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen (Kategorie 3) von Bedeutung. Inwieweit die hier vorgestellten Reflexionen Rückschlüsse auf Einstellungen zulassen (Ricart Brede, in Vorb.; Döll, Hägi-Mead & Settinieri, 2017) oder diese handlungsleitend für die eigene zukünftige Unterrichtspraxis werden, muss in weiterführenden Untersuchungen ermittelt werden. Hierfür kann stärker auf vorhandene bzw. entstehende Kompetenzmodelle eingegangen werden, um die induktiv entwickelten Kategorien zu prüfen und zu erweitern.

Literatur

- Arias, Beatriz M. & Faltis, Christian J. (Hrsg.). (2013). *Academic Language in Second Language Learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf [15.07.2017].
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut J. (2013). Sprache im Fach: Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 7–13). Münster, New York: Waxmann.
- Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze & Oleschko, Sven (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett-Langenscheidt.
- Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (Hrsg.). (2015). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Böcker, Jessica (2015). Reflektieren in universitären Lehrveranstaltungen – das Beispiel des Lehr-Lern-Projekts im Studienfach „Sprachlehrforschung“. In Jessica Böcker & Anette Stauch (Hrsg., unter Mitarbeit von Annette Berndt, Lena Heine, Rüdiger Grotjahn, Astrid Reich & Enke Spänkuch), *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin* (S. 213–236). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Döll, Marion; Hägi-Mead, Sara & Settinieri, Julia (2017): „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ – Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 203–215) Münster, New York: Waxmann.
- Ehlich, Konrad (2010). *Sprache und sprachliches Handeln, Bd. 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift*. Berlin: de Gruyter.
- Jostes, Brigitte (Koord., unter Mitarbeit von Torsten Andreas, Anke Börsel, Daniela Caspari, Cornelia Chmiel, Annkathrin Darsow, András Horváth, Simone Knab, Alexander Lohse, Beate Lütke, Jennifer Paetsch, Inger Petersen, Kristina Peuschel, Julia Schallenberg & Matthias Sieberkrob) (2015). *Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache*

- in der Berliner Lehrkräftebildung: Eine Bestandsaufnahme.* Verfügbar unter: [http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCs_derivate_00000008446/160408_SprachenBildenChancen_InteraktivesPDF.pdf;jsessionid=D1D9465D68C54547DD273378F2816FB2?hosts=\[14.7.2017\]](http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCs_derivate_00000008446/160408_SprachenBildenChancen_InteraktivesPDF.pdf;jsessionid=D1D9465D68C54547DD273378F2816FB2?hosts=[14.7.2017]).
- Köker, Anne; Rosenbrock-Agyei, Sonja; Ohm, Udo; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara & Schulze, Nina (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In Barbara Koch-Priewe, Anne Köker, Jürgen Seifried & Eveline Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und angehenden ErzieherInnen* (S. 177–205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Petersen, Inger & Tajmel, Tanja (2015). Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel des Fachunterrichts. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft*, Band 2 (S. 84–111). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
- Ricart Brede, Julia (in Vorb.). „Kann man überhaupt vorbereitet sein?“ Zur Vorbereitung angehender Lehrkräfte für das kulturell diverse und mehrsprachige Klassenzimmer (Arbeitstitel). In Diana Maak & Julia Ricart Brede (Hrsg.), *DaZ und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht* (Reihe: Mehrsprachigkeit). Münster: Waxmann.
- Roth, Hans-Joachim (zusammen mit Bainski, Christiane; Brandenburger, Anja & Duarte, Joana) (2012). Inclusive Academic Language Training – Das europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE), In Elmar Winters-Ohle, Bettina Seip & Bernd Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte – Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (S. 93–113). Münster, New York: Waxmann.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.). (2015). *Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1-10. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung.* Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf [15.07.2017].