

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Zur Reflexion über Merkmale der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht

Reflexionsübungen und Material

Nadia Wahbe^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
nadia.wahbe@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag stellt Übungen zur Reflexion über Merkmale der Sprachförderung im sprachsensiblen Fachunterricht vor. Im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsstudie *BiProDaZ_FörBi* des im BMBF-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projekts BiProfessional wurde an der Universität Bielefeld ein allgemeines Konzept zur Sensibilisierung für die Förderung der deutschen Fach- und Bildungssprache im Unterricht entwickelt. In diesem Zusammenhang wurden hochschuldidaktische Lehr- und Lernmaterialien, wie beispielsweise Reflexionsinstrumente, Fortbildungsangebote und Reflexionsübungen, erarbeitet, erprobt und für einen nachhaltigen Einsatz in der Hochschullehre aufbereitet, von denen im Folgenden Übungen vorgestellt werden, die für eine reflexive Auseinandersetzung mit Merkmalen der Sprachförderung DaZ im Fachunterricht sensibilisieren sollen.

Schlagwörter: Sprachsensibler Fachunterricht; Reflexion; Deutsch als Zweitsprache; Inklusionssensible Lehrer*innenbildung; Unterrichtspraxis; Material



1 Einleitung und Hinführung zum Material

Die aktuellen Bedingungen von schulischem Unterricht unter den Heterogenitätsdimensionen Migrationsgeschichte, Mehrsprachigkeit und Förderbedarf in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) stellen Herausforderungen dar, die für Lehramtsstudierende in Praxisphasen mit Unsicherheit, Komplexität und Handlungsdruck (vgl. Wahbe, 2020) verbunden sind. Eine entsprechende Befähigung zur kompetenten Förderung der deutschen Fach- und Bildungssprache sowie die Auseinandersetzung mit studentischen Bedenken bezüglich des sprachsensiblen Unterrichtens scheinen unerlässlich. Auch eine Sensibilisierung für Fragen des Deutschen als Zweitsprache, für kulturelle und sprachliche Vielfalt unter den Voraussetzungen eines breiten Verständnisses von Inklusion gehören dazu. Dieser Herausforderung liegt ein Inklusionsbegriff zugrunde, der die schulische Inklusion um die Perspektive einer Bildung für alle („*Education for All*“: UNESCO, 2005, 2009; vgl. auch HRK & KMK, 2015, 2020) erweitert. Die Qualifizierung zukünftiger DaZ-kompetenter Lehrkräfte für sprachsensiblen Fachunterricht als Teil inklusiven Unterrichts erweist sich jedoch als zusätzlicher Auftrag der Professionalisierung in der Lehrkräftebildung. Denn lehrkräftebildende Hochschulen stehen in der Verantwortung, Lehramtsstudierende für Bildungsgerechtigkeiten und Bildungschancen von Schüler*innen nicht deutscher Herkunftssprachen zu sensibilisieren und auf einen reflektierten Umgang mit der kulturellen und sprachlichen Heterogenität im Klassenzimmer vorzubereiten (vgl. LABG, 2021). Ebenso ist zu berücksichtigen, dass DaZ-bezogene Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrkräftebildung noch nicht ausreichend angeboten werden (vgl. Ehmke & Lemmrich, 2018, S. 208f.). Bisher sind Lerngegenstände des Fachbereichs „DaZ und Mehrsprachigkeit“ noch zu selten im Studium vertreten, obwohl sie offensichtlich zu den fächerübergreifenden Lernaufgaben des Lehramtsstudiums gehören sollten (vgl. Koch-Priewe, 2018). Ohne die Vorbereitung auf die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer und möglichen Förderbedarf in Deutsch als Zweitsprache sehen sich Lehramtsstudierende häufig nicht in der Lage, die sprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler*innen zu fördern (vgl. exemplarisch Wahbe & Riemer, 2020). Dementsprechend kann eine Förderung der deutschen Fach- und Bildungssprache im Unterricht nach wie vor nicht kompetent stattfinden, wie andere Studien belegen (vgl. exemplarisch Deutscher Sprachbericht, 2021). Dies weist (wiederholt) auf die Relevanz der Ausstattung von Lehramtsstudierenden und Lehrer*innen mit DaZ-bezogenen Kompetenzen hin und verstärkt die Forderung danach, die Qualifizierung dieser als Querschnittsaufgabe der Lehrkräfteaus- und -fortbildung zu betrachten. Um (zukünftige) Lehrkräfte für den bewussten Gebrauch und Ausbau von Fachsprache im Unterricht zu qualifizieren, sollen Forschungsergebnisse aus dem Kontext der Lehrer*innenbildung u.a. Erkenntnisse für die Ausbildung angehender DaZ-kompetenter Lehrer*innen liefern, um daraus forschungsbasierte Materialien und Konzepte für die Lehrer*innenbildung zu entwickeln. Beispielsweise bieten das Videportal *ProVision*¹ und das Projekt *Dealing with Diversity – Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung*² der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, das Verbundprojekt *Sprachen – Bilden – Chancen* der Freien Universität Berlin, der Humboldt-Universität zu Berlin und der Technischen Universität Berlin³ sowie zahlreiche Arbeiten des Mercator-Instituts der Universität zu Köln⁴ forschungsbasierte und unterrichtsbezogene Arbeitsmaterialien,

¹ Vgl. das Videportal „ProVision“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Verfügbar unter: <https://www.uni-muenster.de/ProVision/>

² Vgl. das Projekt „Dealing with Diversity – Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Verfügbar unter: <https://www.uni-muenster.de/QLB-DwD/>

³ Vgl. das Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen“ der Freien Universität Berlin, der Humboldt-Universität zu Berlin und der Technischen Universität Berlin. Verfügbar unter: <https://sprachen-bilden-chancen.de/>

⁴ Vgl. „Der Mercator-Förderunterricht“. Verfügbar unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/>

Beobachtungstrainings, Ausbildungskonzepte und Methodenpools an. Im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsstudie *BiProDaZ_FörBi* im Projekt *BiProfessional*⁵ des BMBF-Programms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde die DaZ-bezogene Kompetenzentwicklung von studentischen Lehramtspraktikant*innen untersucht, u.a. mit dem Ziel, ebenfalls forschungsbasierte und praxisorientierte Materialien zu entwickeln. Diese Materialien, die z.B. aus Reflexionsübungen, Workshops und Reflexionsinstrumenten bestehen, wurden in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen erprobt und bereitgestellt (auch online). Ihre Anwendung zielt auf eine bereits früh im Studium einsetzende, phasenübergreifende und nachhaltige Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden für Merkmale der Sprachförderung DaZ im Fachunterricht. Konkret geht es darum, die Reflexion über das *Was*, *Wie* und *Warum* im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts zu üben, um Lehramtsstudierende und Lehrer*innen für die Förderung der deutschen Fach- und Bildungssprache im Unterricht zu sensibilisieren. In dem hier vorliegenden Beitrag wird eine ausgewählte Reflexionsübungseinheit vorgestellt. Zunächst erfolgt ein didaktischer Kommentar zu den Anwendungsmöglichkeiten, danach werden die Reflexionsübungen dargestellt, theoretisch und fachlich eingeordnet, und im Anschluss werden Erfahrungswerte zu Einsatz und Nachnutzung beschrieben und reflektiert.

2 Didaktischer Kommentar und Anwendungsmöglichkeiten

Die Reflexionsübungen, die aus mehreren Aufgaben bestehen (vgl. Online-Supplement 1), sind für den Einsatz in praxisorientierten und sprachsensiblen Settings gedacht, in denen Lehramtsstudierende – entweder theoretisch oder praktisch – auf den Unterricht von Schüler*innen mit Förderbedarf im Bereich der deutschen Fach- und Bildungssprache vorbereitet werden sollen und ggf. erste Unterrichtserfahrungen sammeln. Diese Settings können beispielsweise Begleitseminare im Rahmen von Praxiselementen sein (wie DaZ-spezifische Praktikumsformate, berufsfeldbezogene Praxisstudien (BPSt)⁶, schulpraktische Studien) oder auch Lehrveranstaltungen, die eine früh im Studium einsetzende Reflexion von Lehramtsstudierenden, z.B. für Merkmale des sprachsensiblen Unterrichts, anstreben (wie Einführungsseminare im bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudium, die Studienanfänger*innen auf die sog. Orientierende Praxisstudie mit Eignungsreflexion (OPSE)⁷ vorbereiten).

Die Reflexionsübungen beinhalten u.a. Leitfragen, Denkanstöße, aufeinander aufbauende Arbeitsaufträge, Unterrichtsvideos und Aufgaben, die auch online oder hybrid eingesetzt werden können und vielfältige Anwendungsmöglichkeiten bieten. Beispielsweise können sie für die theoretische Einführung ins Thema „Sprachförderung DaZ im Fachunterricht“ in fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen im Bachelor (B.A.) des Lehramtsstudiums angewendet werden. Ferner können die Reflexionsübungen bei der Vorbereitung und Begleitung von praktischen Erprobungen einzelner Unterrichtssequenzen angewendet werden, z.B. wenn im Bachelorstudium erste Unterrichtserfahrungen gesammelt oder im Rahmen des Praxissemesters im Master of Education (M.Ed.) ein Unterrichtsvorhaben reflexiv geplant oder eine Unterrichtserfahrung nachbesprochen werden sollen. Die Reflexionsübungen haben u.a. die Funktion, den DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsstudierenden im Be-

⁵ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

⁶ BPSt = Obligatorische „Berufsfeldbezogene Praxisstudie“ (BPSt) für das Lehramt im Bachelorstudium an der Universität Bielefeld, die im Kontext des Berufsfeldes Schule und Unterricht absolviert wird.

⁷ OPSE = Obligatorische „Orientierende Praxisstudie mit Eignungsreflexion“ (OPSE) für das Lehramt im Bachelorstudium an der Universität Bielefeld, die zu Beginn des Studiums an einer Schule absolviert wird.

reich der Sprachförderung DaZ durch reflexive Aufgaben anzustoßen und mit methodischen Begleitmaterialien zu unterstützen. Zu den Begleitmaterialien gehören beispielsweise Unterrichtsvideos. Die anfangs eingesetzten Videos dienen dabei als Anschauungsmaterial. Diese Form der Veranschaulichung kann eine erste Sensibilisierung für Merkmale der Sprachförderung DaZ herbeiführen. Durch die begleitende Hereingabe von Leitfragen soll ein Beobachtungsgegenstand identifiziert und fachlich fokussiert werden. Dies wird angeregt, indem Leitfragen gestellt werden, die zu einer bewussten Wahrnehmung und genauen Analyse konkreter Bereiche der Sprachförderung auffordern, also z.B. den Sprachgebrauch und die sprachliche Modellierung einer sprachsensiblen Lehrkraft fokussieren. Außerdem sollen die Leitfragen dem häufig beobachteten „fehlersuchenden Blick“ auf Unterricht zuvorkommen, indem sie den Fokus auf das gelungene Unterrichtshandeln der Lehrkraft lenken. Denn neben der anlassbezogenen Auseinandersetzung mit den Sprachlernzielen der Schüler*innen sollen sich die Studierenden bewusster und gezielter mit der Rolle der sprachsensiblen Lehrkraft und (eigenen) Entwicklungszielen hinsichtlich der Sprachsensibilität im Fachunterricht befassen. So konkretisieren sie beispielsweise *Entwicklungsgegenstände*, die Unterricht sprachförderlich machen können (z.B. in den Bereichen Lehrer*innensprache und Unterrichtssprache), lernen Maßnahmen der Sprachförderung kennen und besprechen mögliche Umsetzungsideen. Dabei können sie auf Materialien zugreifen, die für die Bearbeitung der Reflexionsübungen bereitgestellt werden (z.B. videobasierte Unterrichtsbeispiele, Reflexions- und Beobachtungsbögen) und sich erste Ziele für die Weiterentwicklung ihrer Sprachförderkompetenzen setzen. Die selbst gewählten Lernziele sollen zu einem individuellen und dem eigenen Lerntempo angemessenen Lernfortschritt beitragen. Dies soll den Studierenden die Möglichkeit geben, sich ohne Handlungsdruck zu erproben und ohne Zeitdruck am eigenen DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklungsprozess zu arbeiten. Dabei können die Übungen den Lernenden positive Kompetenzerfahrungen ermöglichen, die bei der „Herausforderung Praxiserfahrung“ nicht immer gegeben, aber sehr wichtig sind, weil sie die Selbstwirksamkeit beobachtbar machen. Denn durch die begleitende, durchgängige Reflexion, die die Studierenden mithilfe der Arbeitsaufträge und Begleitmaterialien schrittweise vornehmen können, lernen sie z.B., Unterricht unter bestimmten Aspekten zu beobachten und entsprechende Beobachtungsgegenstände dafür festzulegen (wie z.B. den [eigenen] Sprachgebrauch). Das Begleitmaterial leitet sie beispielsweise dazu an, fachlich fokussierte Fragen an (ihren) Unterricht zu stellen (vgl. Wahbe & Riemer, 2020), z.B. Methodenwahl, Sprachlernhilfen und (sprachförder-)didaktische Strategien zu hinterfragen. Sie überlegen sich eigenständige Handlungsalternativen und Umsetzungsoptionen, die sie z.B. im Seminar theoretisch zur Diskussion stellen oder ggf. im Verlauf ihres Praktikums praktisch ausprobieren können. Auch lernen sie beispielsweise, „tatsächliches Unterrichtsgeschehen und vorangegangene Unterrichtsplanung gegenüberzustellen“ und die „Erkenntnisse daraus für die eigene Kompetenz(weiter)entwicklung nutzbar zu machen“ (vgl. Wahbe & Riemer, 2020, S. 201). Komplexe Unterrichtssituationen sollen so nach und nach reflektiert, analysiert und gelöst werden, bis sie nicht mehr als Problem wahrgenommen, sondern als *Entwicklungsmöglichkeit* verstanden werden. Die Reflexionsübungen sollen also auch die Funktion eines Leitfadens erfüllen, der Reflexion über sprachsensiblen Unterricht planbar und erlernbar machen kann.

Zusätzlich beinhalten die Übungen den Auftrag, allgemeingültiges Begleitmaterial in Form einer *Scaffolding*⁸-*Tool-Liste* mit „Merkmale und Methoden der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht“ zu erstellen.

⁸ „Scaffolding“ meint in diesem Kontext eine fachsprachlich aufeinander aufbauende Unterrichts- und Aufgabensequenzierung und vorübergehende, lernprozessorientierte Bereitstellung von sprachfördernden Hilfsmitteln (sog. „Scaffolds“).

Diese ist von den Lernenden *lernprozessbegleitend* mit

- methodischen Vorschlägen,
- didaktischen Begründungen
- und unterrichtspraktischen Beispielen

zu füllen. Dabei lernen sie methodisch-didaktische Prinzipien der Sprachförderung DaZ nach und nach kennen. Der Mehrwert gegenüber anderen Materialien und Tools, die Scaffoldingvorschläge machen, liegt u.a. darin, dass die Lernenden sich diese Liste selbst erarbeiten, also durch eigene Überlegungen, eigene Analysen und angeleitete (Selbst-)Reflexionen zu unterrichtsrelevanten Erkenntnissen kommen und diese dann in Form eines lernbegleitenden Instruments festigen. Dieser „Lernbegleiter“ soll sie bei der autonomen Entwicklung ihrer Sprachförderkompetenzen begleitend unterstützen. Zudem kann dieser Lernbegleiter auch bei der zukünftigen Planung und Durchführung von sprachsensiblen Unterricht zur Verfügung stehen und hat somit einen nachhaltigen Charakter. Hinzu kommt, dass die begleitende Funktion Anlass zur Reflexion und zum Überdenken des eigenen Unterrichtshandelns gibt. Denn durch die Scaffolding-Tools haben die Studierenden Material in der Hand, mit dem sie ihre Unterrichtsvorhaben eigenständig und individuell auf Sprachsensibilität hin untersuchen und hinterfragen können, um entsprechende Optimierungen vorzunehmen. Ein weiterer Mehrwert liegt also auch in seinem reflexiven und individuellen Charakter. Die Studierenden können entlang ihres individuellen Kompetenzentwicklungsprozesses Veränderungen an ihrer Unterrichtsgestaltung vornehmen. Diese Veränderungen, entweder in der theoretischen Ausgestaltung einer Sprachfördermaßnahme oder in der praktischen Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichtsvorhabens, können einen Zuwachs der DaZ-bezogenen Kompetenzen ermöglichen und in sichtbaren Fortschritten münden. Ihren Entwicklungsprozess können die Studierenden somit Schritt für Schritt reflexiv mitverfolgen, beobachten und „sich wachsen“ sehen.

Zusammengefasst sind die Lernziele der Reflexionsübungen folgende:

- Die Lehramtsstudierenden lernen schrittweise Merkmale der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht kennen, indem sie sich diese durch angeleitete Unterrichtsbeobachtung selbst erschließen.
- Die Lehramtsstudierenden lernen schrittweise, über Merkmale der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht zu reflektieren, indem sie Unterrichtssituationen analysieren, auf Sprachsensibilität untersuchen und hinterfragen.
- Die Lehramtsstudierenden lernen schrittweise, Merkmale der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht umzusetzen, indem sie erste methodische Vorschläge dazu sammeln, diese fachdidaktisch begründen und ggf. in der eigenen Unterrichtspraxis erproben.

Daran schließen sich reflexive Besprechungen der (eigenen) Unterrichtserfahrungen an, um entsprechende Verbesserungen vorzunehmen. Unterstützt wird dies durch die Materialien, die von den Studierenden als Lernbegleitung bzw. Begleitmaterial für sprachförderndes Unterrichtshandeln selbst erarbeitet werden. Um dies zu erreichen, erhalten die Studierenden demnach Reflexionsübungen, die darauf zielen, für die Reflexion über Merkmale der Sprachförderung zu sensibilisieren und dadurch Handlungsoptionen und Umsetzungsideen zur Förderung der deutschen Fach- und Bildungssprache im Unterricht zu entwickeln.

Im Folgenden werden die Reflexionsübungen und Begleitmaterialien vorgestellt.

3 Reflexionsübungen und Material

Lehramtsstudierende und studentische Praktikant*innen fragen häufig nach Methoden der sprachlichen Förderung von Schüler*innen mit DaZ-Förderbedarf. Insbesondere am Anfang des Lehramtsstudiums kennen sie sich mit den Merkmalen der Sprachförderung DaZ nicht aus und erwarten von Praktikumsbegleitpersonen und Mentor*innen praktische Beispiele und Umsetzungsstrategien für sprachensible Unterrichtsgespräche. Deshalb beinhalten die Reflexionsübungen folgende drei Lernschwerpunkte, die als mögliche Entwicklungsgegenstände zur Sensibilisierung für die Reflexion über sprachsensiblen Unterricht beitragen könnten:

- *Merkmale der Sprachförderung kennen lernen*
- *Über Merkmale der Sprachförderung reflektieren lernen*
- *Merkmale der Sprachförderung umsetzen lernen*

Diese Reflexionsübungseinheit soll für das Erkennen, Planen und Durchführen sprachsensibler Unterrichtsstrategien sensibilisieren und den DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklungsprozess reflexiv begleiten und praxisorientiert unterstützen. (Die in den folgenden Abschnitten (3.1–3.4) dargestellten Inhalte können auch dem Online-Supplement 1 (M1) entnommen werden.)

3.1 Merkmale der Sprachförderung kennen lernen

Aufgabe 1:

Um sich über das Vorwissen der Lernenden in Kenntnis zu setzen, werden diese Reflexionsübungen mit einer offenen Frage eröffnet:

Welche Methoden der Sprachförderung kennst du bereits aus der (eigenen oder beobachteten) Unterrichtspraxis?

Aufgabe 2:

Im Zuge der zweiten Aufgabe betrachten die Lernenden einen authentischen Videoausschnitt einer sprachsensiblen Unterrichtssituation und erhalten vorher Eckdaten dazu sowie einen Beobachtungsauftrag. Das videobasierte Unterrichtsbeispiel kann frei gewählt werden. Hierzu bieten sich authentische Unterrichtsvideos an, z.B. das Unterrichtsvideo von Quehl und Trapp (2013) oder Unterrichtsbeispiele des erwähnten Videoportals *Pro-Vision* der Universität Münster. (Bei kürzeren Unterrichtssequenzen ist eine wiederholte Betrachtung sinnvoll.)

*Beobachte den Sprachgebrauch der Lehrkraft. Mit welchen kommunikativen Strategien unterstützt sie den Fachsprachaufbau der Schüler*innen?*

Aufgabe 3:

Es folgt eine Besprechung der individuellen Eindrücke der Lernenden von der sprachsensiblen Unterrichtseinheit im Videobeispiel. Mit Fokus auf den Sprachgebrauch der sprachsensiblen Fachlehrkraft tragen die Lernenden erste Erkenntnisse über Merkmale der Sprachförderung DaZ zusammen. Im Fokus stehen kommunikative Strategien, die in Bezug auf die Sprachförderung DaZ in den Unterricht integriert werden können. Diese sollen in einer ersten „Tool-Liste“ gesammelt werden.

Sammele deine Eindrücke und erstelle eine erste Tool-Liste mit „Merkmalen und Methoden der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht“ (= Dein „Lernbegleiter“).

3.2 Über Merkmale der Sprachförderung reflektieren lernen

Nachdem die Lernenden erste Ideen davon zusammengetragen haben, mit welchen kommunikativen Strategien eine sprachensible Lehrkraft den Fachsprachausbau ihrer Schüler*innen fördern und unterstützen kann, sollen die Lernenden ihre Erkenntnisse mit Erfahrungen aus eigenen Unterrichtsversuchen in Beziehung setzen und reflektieren. (Für den Fall, dass noch keine eigene Unterrichtserfahrung vorliegt, können hier auch Beobachtungen aus anderen Unterrichtserfahrungen, z.B. aus der Hospitation im Unterricht anderer, für den Vergleich herangezogen werden.)

Aufgabe 1:

(a) *Analysiere einzelne Unterrichtssituationen aus dem Videobeispiel genauer. Orientiere dich dabei an folgenden Leitfragen:*

- *Welche Unterrichtssituation im Videobeispiel findest du besonders sprachaufmerksam? Warum?*
- *Welche Unterrichtssituation im Videobeispiel hätte deiner Meinung nach sprachaufmerksamer sein können?*

Es folgt eine Besprechung der individuellen Eindrücke der Lernenden von Unterrichtssituationen aus dem Videobeispiel. Die Lernenden vertiefen dabei ihre ersten Erkenntnisse und verbinden sie mit konkreten Unterrichtsbeispielen.

(b) *Besprich, z.B. mit einer*inem Lernpartner*in, eine Unterrichtssituation aus dem Video unter Berücksichtigung konkreter Beispiele der Sprachförderung genauer und detaillierter.*

(c) *Sammele eure Eindrücke und erweitere deine Tool-Liste mit den „Merkmalen und Methoden der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht“ um praktische Scaffolding-Beispiele aus dem Unterricht (= Dein „Lernbegleiter“).*

Aufgabe 2:

Vergleiche die Eindrücke aus dem Videobeispiel mit deinen eigenen Unterrichtsversuchen. (Für den Fall, dass du noch keine eigene Unterrichtserfahrung sammeln konntest, kannst du auch Beobachtungen aus anderen Unterrichtserfahrungen, z.B. aus der Hospitation im Unterricht anderer, für den Vergleich heranziehen.)

Kennst du solche Situationen auch aus der (eigenen) Unterrichtspraxis? (Berichte von einer konkreten Situation / Unterrichtssequenz.)

Ergänzung für Lernende im Praktikum:

Aufgabe 3:

Beziehe dich auf diese konkrete – selbst erlebte – Unterrichtssituation/-sequenz (z.B. auf die, von der du berichtet hast).

- *Worin siehst du (eigenen) Verbesserungsbedarf?* (Nenne konkrete Aspekte, die du verbessern würdest → *Entwicklungsgegenstände* für diese Unterrichtssequenz.)
- *Was könnte man ändern, um diese Unterrichtssequenz sprachförderlicher zu gestalten?* (Skizziere erste *Handlungsalternativen* für diese Unterrichtssequenz.)

3.3 Merkmale der Sprachförderung umsetzen lernen

Passend zur vorangegangenen Aufgabe geht es mit der reflexiven Umsetzung der entwickelten Handlungsalternativen für die Bereiche *Lehrer*innensprache* und *Unterrichtssprache* weiter. Dazu erhalten die Lernenden einen Reflexionsbogen für die Reflexion über sprachsensiblen Fachunterricht (vgl. Wahbe & Riemer, 2020).

Aufgabe 1:

(a) *Betrachte die methodischen Hilfsmittel und förderdidaktischen Vorschläge, die im Reflexionsbogen unter den Punkten 1 und 2 („Lehrer*innensprache“ und „Unterrichtssprache“) für die Planung und Umsetzung von sprachsensiblen Unterricht vorgeschlagen werden. Vergleiche sie mit deinen vorher skizzierten Handlungsalternativen und überlege:*

- *An welchen Stellen des Unterrichts könntest du was und wie gewinnbringend einsetzen, um ihn sprachförderlicher zu machen? Halte deine Erkenntnisse in Stichpunkten fest.*

(b) *Plane nun, z.B. zusammen mit einer*inem Lernpartner*in, die vorhin erörterte Unterrichtssequenz nochmal – diesmal mithilfe deiner neu gewonnenen Erkenntnisse und unter Berücksichtigung der Aspekte, die du verbessern würdest (= deine selbst gewählten Entwicklungsgegenstände). (Als Unterstützung kannst du deine Tool-Liste oder Punkt 3 „Einsatz von Scaffolding“ aus dem Reflexionsbogen hinzuziehen.)*

Aufgabe 2:

*Besprich mit anderen Praktikant*innen das geplante sprachförderliche Unterrichtsvorhaben (Teamreflexion). Begründe dabei, warum du es für sprachförderlich hältst und warum du bestimmte Scaffolds an bestimmten Stellen als gewinnbringend betrachtest.*

Aufgabe 3:

Erweitere deine Scaffolding-Tool-Liste zu den „Merkmalen und Methoden der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht“, indem du sie diesmal um jeweils eine didaktische Begründung ergänzt (=Dein „Lernbegleiter“).

Lernende im fortgeschrittenen Praktikum erhalten – als Ergänzung – folgende Reflexionsübung:

3.4 Erprobung und Reflexion im sprachförderlichen Unterricht

Es folgt die Erprobung und Reflexion der von den Lernenden eigenständig entwickelten Unterrichtsvorhaben bzw. Unterrichtssequenzen mit anschließender Anpassung und Optimierung des sprachsensiblen Unterrichtshandelns.

Aufgabe 1:

Berichte von der Umsetzung deines Unterrichtsvorhabens bzw. deiner eigenständig entwickelten Unterrichtssequenz und reflektiere mithilfe folgender Leitfragen:

- *Was hast du an deinem Unterrichtshandeln verändert? (vorher – nachher)*
- *Inwieweit war es sprachförderlicher als vorher?*
- *Woran hast du das gemerkt? (Begründe!)*
- *Womit genau hast du die Unterrichtssequenz sprachförderlicher gemacht? (Konkretisiere!)*
- *Was hast du dazugelernt? (Kompetenzzuwachs)*
- *Was wirst du beibehalten? (Nachhaltigkeit)*

Aufgabe 2:

Es folgen weitere unterrichtspraktische Erprobungen (über einen gemeinsam abgestimmten Zeitraum), anschließende Reflexionen und Peer-Feedback (z.B. im Team).

Erprobe eine weitere Unterrichtssequenz und reflektiere darüber zusammen mit einer einem Lernpartner*in. Tausche deine neu gewonnenen Erkenntnisse mit deinen Mitstudierenden oder anderen Praktikant*innen aus und hole dir Peer-Feedback zur Anpassung und Optimierung deines sprachsensiblen Unterrichtshandelns ein (Teamreflexion).*

Aufgabe 3:

Halte deine Erkenntnisse fest, indem du deine Scaffolding-Tool-Liste zu den „Merkmale und Methoden der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht“ um neue methodische Vorschläge, didaktische Begründungen und passende unterrichtspraktische Beispiele erweiterst (= „Dein „Lernbegleiter““).

Zur Nachnutzung sind für Die Materialwerkstatt folgende drei Handreichungen beigefügt:

Material Nr. 1: Die Reflexionsübungen „Merkmale der Sprachförderung kennen lernen, reflektieren lernen und im Fachunterricht umsetzen lernen“ (Online-Supplement 1) (M1)

Material Nr. 2: Erläuterungen zu den Reflexionsübungen mit Anwendungshinweisen (inkl. hochschuldidaktische Metadaten) (Online-Supplement 2) (M2)

Material Nr. 3: Das Begleitinstrument (Beispiel eines Lernbegleiters für die sprachförderliche Unterrichtspraxis) – als Beispiel für Lehrende (Online-Supplement 3) (M3)

4 Theoretischer und fachlicher Hintergrund

Die Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz für eine inklusive Schule empfiehlt den lehrkräftebildenden Hochschulen, zukünftige Fachlehrer*innen auf einen kompetenten Umgang mit der sprachlichen Heterogenität in der Schule vorzubereiten (vgl. HRK & KMK, 2015, 2020). Auch das aktuelle Lehrerausbildungsgesetz sieht die Universitäten in der Verantwortung, Lehramtsstudierende für eine bewusste Förderung der deutschen Fach- und Bildungssprache im Unterricht zu befähigen (vgl. LABG, 2021, § 11, Abs. 8). Eine Sensibilisierung für die Sprachförderung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Fachunterricht scheint im Zuge eines breiten Verständnisses von Inklusion sowie des bildungspolitischen und migrationsbedingten Wandels in Deutschlands Schulen aktueller denn je. Die Relevanz dessen zeigt sich in amtlichen Bildungsstatistiken, beispielsweise dem Nationalen Bildungsbericht für Deutschland (Bildung in Deutschland, 2014, 2016, 2018) oder den Metastudien des Bildungsmonitors (2016, 2017, 2018, 2019), die offenlegen, dass in Zusammenhang mit den sozio-ökonomischen Risikolagen von jungen Menschen (insb. Kinderarmut) und den Heterogenitätsdimensionen Migrationsgeschichte, Mehrsprachigkeit und DaZ-Förderbedarf (vgl. Riemer, 2017a, 2017b) nach wie vor überproportional häufig Bildungsbenachteiligung und Bildungsungleichheit einhergehen. Diese haben durch die Unwägbarkeiten der coronabedingten Pandemielage (Schulschließungen, Homeschooling, langsame Ausrüstung der Schüler*innen im Zuge der schulischen Digitalisierung) weiter zugenommen (vgl. Bildung in Deutschland, 2020, 2022; Bildungsmonitor, 2020, 2021, 2022). Laut Auswertungen der internationalen Vergleichsstudie „International Computer and Information Literacy Study“ (ICILS) stehen „internetbasierte Anwendungen für gemeinschaftliches Arbeiten“ und „IT-Ressourcen [...] für Lehrpersonen“ und Schüler*innen nicht ausreichend zur Verfügung (vgl. Eickelmann, 2020, S. 9). Hinzu kommen die Zunahme des Lehrer*innenmangels, die langen Ausbildungsphasen bis zum vollständigen Einstieg in den Schuldienst und eine erhöhte Studienabbruchquote im Lehramtsstudium (vgl. GEW, 2022a). Aktuelle

Statistiken (2023)⁹ stellen fest, dass zunehmend viele Lehrer*innenstellen unbesetzt bleiben und immer mehr Lehrer*innen den Lehrberuf aufgeben, auch verbeamtete Lehrkräfte. Die Studien bezeichnen diese „Lehrkräftelücke“ als „Ergebnis eines langjährigen Ausbildungsdefizits“ und sehen keine Verbesserung der Lage durch den Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrberuf. Zudem dokumentiert die Gewerkschaft *Erziehung und Wissenschaft* (GEW) gravierende Lernrückstände bei vielen Schüler*innen (insb. Mathe- und Lesekompetenz), eine steigende Schulabbruchquote (insb. in Bereichen der beruflichen Bildung) und eine schwerwiegende Abnahme der Bildungsgerechtigkeit (vgl. GEW, 2022b) bei vulnerablen Gruppen, zu denen z.B. aufgrund von Flucht und Schulfremde viele Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte und DaZ-Förderbedarf gehören. Als Handlungsempfehlungen werden beispielsweise eine „Förderinfrastruktur“ an Schulen zur nachhaltigen Verbesserung der Bildungschancen genannt (z.B. zur Entlastung der Lehrkräfte in den Bereichen Elternarbeit, IT-Betreuung, Verwaltungsarbeit) sowie eine Nachqualifizierung von nicht-pädagogischen Quereinsteiger*innen (zur Vorbereitung auf den Schuldienst), und es wird die Bedeutsamkeit von Ganztagschulen und multi-professioneller Teamarbeit betont (vgl. Bildungsmonitor, 2021, 2022; GEW, 2022b). Auch bekräftigt wird die dringende und drängende Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften für einen bildungssprachförderlichen Schulunterricht, vor allem für neu zugewanderte Schüler*innen. Der Deutsche Sprachbericht (2021) zur Sprache in den Schulen weist z.B. auf einen massiven Mangel an Sprachkenntnissen bei Schüler*innen in fast allen Schulformen hin und mahnt, dass der Schulunterricht ihre fachsprachlichen Fähigkeiten noch nicht zufriedenstellend fördert. Dies alles hebt die Relevanz der Qualifizierung von Lehramtsstudierenden und Lehrer*innen für sprachfördernden Fachunterricht besonders hervor. Auch ist zu berücksichtigen, dass Kenntnisse über Merkmale der Sprachförderung DaZ und deren Umsetzung im sprachsensiblen Fachunterricht nicht vorausgesetzt werden können. Forschungsarbeiten zu DaZ in der Lehrkräftebildung zeigen, dass der Erwerb von DaZ-Kompetenz „abhängig von den individuellen Lernvoraussetzungen und der wahrgenommenen Nutzung von DaZ-bezogenen Lerngelegenheiten“ ist (Ehmke & Lemmrich, 2018, S. 212). Ähnlich befasst sich die o.g. Studie *BiProDaZ_FörBi* mit den DaZ-bezogenen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. Bei der Studie handelt es sich um eine mehrmethodische Pre-Post-Begleitstudie, mit der die Entwicklung DaZ-bezogener Kompetenzen für den sprachsensiblen Fachunterricht bei studentischen Praktikant*innen ($N = 6$) im Rahmen eines DaZ-spezifischen Praktikums untersucht werden. In diesem Praktikum absolvieren sie ihre berufsfeldbezogenen Praxisstudien (BPSt) im „Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen“ des universitären DaZ-Projekts *FörBi*¹⁰ (vgl. Hinrichs & Riemer, 2004). Dort sollen die studentischen Praktikant*innen kleine Gruppen, die aus Schüler*innen mit Förderbedarf in der deutschen Fach- und Bildungssprache bestehen, eigenständig sprachsensibel unterrichten und in selbstorganisierten Reflexionsgesprächen ihre ersten Unterrichtserfahrungen besprechen, z.B. zu zweit (Tandemreflexion) oder im Rahmen der Begleitveranstaltung mit einer*inem Tutor*in (Teamreflexion). Die Studie geht der Frage nach, was bei den Lehramtsstudierenden durch die Praxiserfahrung im Kontext der Heterogenitätsdimensionen Migrationsgeschichte und DaZ-Förderbedarf an DaZ-bezogener Kompetenzentwicklung für sprachsensiblen Fachunterricht erreicht werden kann. In der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung der Untersuchungsdaten (nach Kuckartz, 2018; vgl. auch Kuckartz & Rädiker, 2022) zeigt sich eine erste Sensibilisierung für die Verbindung von Fachinhalt mit Fachsprache im Unterricht der stu-

⁹ Veröffentlicht von Statista Research Department, 29.08.2023. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/themen/10477/lehremangel-in-deutschland/#topicOverview>

¹⁰ Vgl. das Projekt „FörBi“ – „Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen“. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/linguistik-literaturwissenschaft/forschung/projekte/foerbi/>

dentischen Praktikant*innen. Auch lässt sich bei einigen Studierenden eine Weiterentwicklung ihrer DaZ-bezogenen Kompetenzen im Laufe des Praktikums feststellen. Auffällig ist, dass die Studierenden ihre DaZ-bezogenen Kompetenzen unterschiedlich weiterentwickeln, denn Diagnosekompetenz und Förderkompetenz sind unterschiedlich ausgeprägt. Beispielsweise führt die Weiterentwicklung der Diagnosekompetenz nicht automatisch zu einer Weiterentwicklung der Förderkompetenz. Obwohl diese Kompetenzen bislang zusammengedacht werden (vgl. Ehmke et al., 2018; Ohm, 2018), lässt sich kein Automatismus feststellen. Selbst den Lehramtsstudierenden, die eine Vielzahl der Schwierigkeiten ihrer Schüler*innen beim Erlernen der deutschen Fachsprache erkennen können, fehlen offenbar Umsetzungsideen für eine entsprechende Sprachförderung. Insbesondere selbstkritische Studierende hegen häufiger Zweifel an ihrer Fähigkeit und Kompetenz für die Sprachförderung im Unterricht. Sie fragen explizit nach Anleitung und Methodik der Sprachförderung. Auch Feedback zum Unterricht betrachten sie als „sehr wichtig“ für den DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklungsprozess. Im Gegensatz zu ihren Mitstudierenden nutzen sie die Besprechungen nach dem Unterricht zur Reflexion über das eigene Unterrichtshandeln und die eingesetzten Unterrichtsmaterialien. So hinterfragen sie beispielsweise ihren eigenen Sprachgebrauch und die Wirkung ihrer Sprachfördermaßnahmen auf ihre Schüler*innen. Bei der weiteren Betrachtung der Studiendaten zeigt sich, dass genau diese selbstkritischen Praktikant*innen, die ihren Unterricht reflektieren, durchaus gute Entwicklungen in ihrer DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklung aufweisen. Dies lässt die Vermutung zu, dass möglicherweise ein Zusammenhang zwischen der begleitenden Reflexion über das eigene Unterrichten und der sukzessiven Entwicklung von Sprachförderkompetenz besteht, also eine gegenseitige Begünstigung, wie sie ähnlich in der theoretischen Annahme der „reflektierten Praktiker*innen“ („*Reflective Practitioner*“: Schön, 1983, 1990; vgl. auch Roters, 2012) für den Zusammenhang zwischen „Praxis und Reflexion“ (vgl. Aeppli & Löttscher, 2016; Helsper, 2001) im Kontext der allgemeinen Unterrichtsforschung (vgl. exemplarisch Leonhard & Rihm, 2011; Meyer & Feindt, 2018) zu finden ist. Aus diesen Beobachtungen lassen sich zunächst folgende didaktisch-methodische Konsequenzen ableiten, um Lehramtsstudierenden einen stärker fachlich begleiteten DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklungsprozess zu ermöglichen:

- Die Praxiserfahrung (z.B. im Rahmen von Praxiselementen in der Lehrer*innenbildung) ist reflexiv und fachlich fokussiert zu begleiten.
- Die Reflexion (= Hinterfragen, Analysieren und Umdenken) über sprachsensibles Unterrichten ist durch (praktikums- und) lernprozessbegleitende Lernaufgaben, z.B. Beobachtungs- und Reflexionsübungen, herzuleiten, anzubahnen und nachhaltig sicherzustellen.
- Die Gestaltung (= Planung, Vorbereitung und Durchführung) von sprachsensiblen Unterricht ist durch praxisorientierte und inklusionssensible (Begleit-)Materialien, z.B. Beobachtungs- und Reflexionsinstrumente für den Fachunterricht, zu unterstützen.

Lernmaterialien für Lehrkräfte zur Reflexion ihres sprachlichen Handelns im Fachunterricht (vgl. exemplarisch Schmöller-Eibinger et al., 2013) setzen sich beispielsweise mit didaktischen Modellen und Prinzipien wie dem Scaffolding-Ansatz auseinander (nach Gibbons, 2002, 2006; Kniffka, 2010, 2012; vgl. auch Quehl & Trapp, 2013; Michalak, 2022), machen differenzierte Unterrichtsvorschläge und geben praktische Handlungsempfehlungen für einen sprachaufmerksam geplanten Unterricht (vgl. exemplarisch Benholz et al., 2015; Leisen, 2013, 2017; Michalak & Döll, 2021; Tajmel & Hägi-Mead, 2017). Auch für die phasenübergreifende Lehrkräftebildung gibt es eine Vielzahl an

Konzepten, die zur Förderung der Fachsprache im Unterricht beitragen (z.B. vom Modellprojekt *ProDaZ*¹¹; vgl. auch Becker-Mrotzek & Butterworth, 2021; Benholz et al., 2016). Zusätzlich lassen sich entsprechende Erkenntnisse aus Studienergebnissen ableiten, die – im Kontext der reflexiven Professionalisierung in der Lehrkräftebildung – bestimmte Teilbereiche in verschiedenen Ausbildungsphasen untersuchen, wie z.B. die Reflexion der Praxiserfahrung von Lehramtsstudierenden (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2017) oder die „Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens“ im Vorbereitungsdienst (Referendariat) (vgl. Kosinar, 2017, S. 147f.). Jedoch lassen sich bislang wenige Angebote zur sukzessiven Herleitung von Reflexivität für den sprachförderlichen Unterricht finden. Die Relevanz einer frühen Sensibilisierung für die Reflexion über sprachliche Komponenten schulischen Lernens scheint in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung noch nicht ausreichend berücksichtigt zu werden. Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen der o.g. Forschungs- und Entwicklungsstudie beispielsweise die hier vorgestellten Reflexionsübungen und Lernmaterialien für die hochschuldidaktische Lehre (auch als hybride Modulbausteine) und für Fortbildungsveranstaltungen im Kontext der phasenübergreifenden, sprachsensiblen und reflexiven Lehrer*innenbildung entwickelt.

5 Erfahrungsbericht und Anwendungshinweise

Die Reflexionsübungen sind von mir in unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten eingesetzt, erprobt und evaluiert worden. Dazu gehörten beispielsweise

- Begleitseminare der Berufsfeldbezogenen Praxisstudien (BPSt) für die Lehrämter der Sekundarstufen im Projekt *FörBi*;
- Einführungsveranstaltungen für die bildungswissenschaftlichen Lehrämter der Sekundarstufen zur Vorbereitung auf die Orientierende Praxisstudie mit Eignungsreflexion;
- universitäre Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer*innen, Lehramtsanwärter*innen, Lehramtsstudierende und andere schulische Akteur*innen;¹²
- Workshops für Lehramtsstudierende in Absprache mit anderen Hochschullehrenden;¹³
- schulinterne Lehrer*innenfortbildungen.¹⁴

Zusätzlich wurden einige der Übungsaufgaben für die Nachnutzung aufbereitet und Kolleg*innen in Hochschullehre und Schule angeboten. Von den Kolleg*innen wurden die Reflexionsübungen in den folgenden Bereichen eingesetzt und erprobt:

- in den Berufsfeldbezogenen Praxisstudien im Projekt *FörBi* (Praktikumsbegleitung);
- in den Erziehungswissenschaften (Schulentwicklung und Schulforschung, Schwerpunkt: Praxisreflexion durch Beobachtung und Portfolioarbeit);
- in den Bildungswissenschaften für Lehrämter der Primarstufe und der Sekundarstufen;
- in Lehrveranstaltungen der Sprachdidaktik und Literaturdidaktik der Primarstufe (B.A., M.Ed.);

¹¹ Vgl. das Projekt „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ (ProDaZ). Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/prodaz/>

¹² Z.B. an der Universität Bielefeld (BiConnected) und an der Europa-Universität Flensburg (EULE).

¹³ Z.B. „Mathespaß“ – Workshop zur Sensibilisierung für die Sprachförderung im Mathematikunterricht (auf Anfrage von Kolleg*innen aus der Mathematikdidaktik).

¹⁴ Schulinterne Lehrer*innenfortbildung (SchILF) (auf Anfrage von Lehrer*innen im Berufsschulkontext).

- in Lehrveranstaltungen der Bielefeld School of Education (Praxisreflexion in Unterricht, Lehre und Studium; Schwerpunkt: Angebote für Lehrende);
- im Fortbildungsprogramm für Lehrer*innen und Lehramtsstudierende der Universität Bielefeld.

Zusätzlich wurden die Reflexionsübungen unter den Aspekten „Nachnutzung“, „Nachhaltigkeit“ und „Praxistauglichkeit“ von mir evaluiert. Insbesondere die Inhalte, Methoden und Materialien standen im Fokus der Evaluation. Dazu wurden formative und summativ-evaluative Verfahren angewendet, z.B. Befragungen der Studierenden und Lehrenden. Die Spannweite der Befragung reichte von unterrichtsunerfahrenen Studierenden (Noviz*innen) bis hin zu Lehrenden in Schule und Hochschule. Diese wurden zur Verbesserung der methodisch-didaktischen Umsetzung und der Inhalte, zur Binnendifferenzierung und zur praktischen Ausgestaltung der Reflexionsübungen befragt. Im Rahmen des Evaluationszeitraumes (Wintersemester 2016/2017 bis Wintersemester 2022/2023) haben eine Vielzahl an Studierenden und eine Auswahl an Lehrenden ihre Einschätzungen geäußert ($N = < 200$). Ziel der Evaluation war es, anhand eines offenen Antwortformats möglichst ehrliche Einschätzungen von den Befragten zu erhalten, um Aufschluss darüber zu bekommen, ob und inwiefern die Reflexionsübungen zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ durch angeleitete Reflexion über Merkmale des sprachsensiblen Fachunterrichts beitragen können. Die teils mündlichen und teils schriftlichen Einschätzungen wurden dokumentiert, besprochen und ausgewertet, um anschließend entsprechende Veränderungen und Optimierungen an der Übungseinheit vornehmen zu können. Da diese Übungseinheit Teil eines allgemeinen Konzepts zur Sensibilisierung für die Sprachförderung im sprachsensiblen Fachunterricht ist, dienen das Feedback der Studierenden und die Anregungen aus dem kollegialen Austausch auch der Weiterentwicklung des Lehrkonzepts. Unter Berücksichtigung der Rückmeldungen aus dem interdisziplinären Kolleg*innenkreis wurden die Reflexionsübungen weiterentwickelt und Anpassungen vorgenommen (auch für die digitale Lehre). Die Einschätzungen aus dem Kollegium haben die Entwicklung der Übungen zur Unterstützung von Unterrichtsreflexion, Unterrichtsbeobachtung und Beratung im Kontext der sprachsensiblen Lehrer*innenbildung bildungswissenschaftlich und fachdidaktisch ergänzt. Hinzu kamen Beobachtungen und Erkenntnisse aus der o.g. Studie *BiProDaZ_FörBi*, die z.B. durch Einblicke in den Förderunterricht der studentischen Praktikant*innen mittels Hospitationen im Unterricht und in den Nachbesprechungen weiteren Aufschluss darüber liefern konnten, welche Lernbedingungen die Sprachförderkompetenzen der Studierenden unterstützen können. Dies sollte der Anpassung des Reflexionsangebots und der Weiterentwicklung der Begleitmaterialien dienen. Hierbei zeigte sich: Methodische Anleitungen und praktikable Materialien zur Förderung von Reflexionskompetenz werden von Lehramtsstudierenden besonders gerne angenommen, wenn sie zum Unterrichtsverständnis beitragen können, z.B. indem sie Unterrichtsverhalten veranschaulichen, Unterrichtshandeln steuern und begleiten. Eine begleitende Anleitung zur Reflexion über Merkmale des sprachsensiblen Fachunterrichts scheint demnach hilfreich, um die DaZ-bezogene Kompetenzentwicklung voranzubringen. Denn Reflexivität in diesem Bereich kann nicht bei allen Noviz*innen gleichermaßen vorausgesetzt, jedoch scheinbar anlassbezogen hergeleitet werden. Darin deuten sich die heterogenen Lernvoraussetzungen unter Studierenden und somit auch die heterogenen Herausforderungen an, vor denen Hochschullehrende stehen. Während der Reflexionsübungen konnte man beispielsweise beobachten: Die Studierenden können vielen ihrer Eindrücke keinen Namen geben, d.h. im Videobeispiel beobachtetes Unterrichtsgeschehen fachlich nicht genau zuordnen und auch fachsprachlich nicht genau benennen. Außerdem legen sie ihren Beobachtungsfokus auf das Schüler*innenverhalten. Zusätzlich betrachten die Studierenden den Unterricht aus Sicht einer fehlersuchenden Deutschlehrkraft und suchen in den Wortbeiträgen der Schüler*innen sprachliche Fehler. Dabei fallen zum einen ihr einseitiger Blickwinkel

auf Unterricht (nämlich „nur“ auf den Sprachgebrauch der Schüler*innen) und zum anderen ihr wenig ressourcenbezogener und stark defizitorientierter Blick auf die Unterrichtssprache auf. Daraufhin wurden die Übungen um zwei Aspekte ergänzt: einerseits um die Fokussierung auf den Sprachgebrauch der sprachsensiblen Lehrkraft im Videobeispiel. Dies hilft den Studierenden, die noch nicht in der Lage sind, Unterricht aufmerksam und fokussiert zu beobachten, sich auf einen Beobachtungsgegenstand zu konzentrieren. Außerdem lenkt es den Blick auf das sprachliche Unterrichtshandeln der Lehrkraft und kommunikative Strategien der Sprachförderung. Die Studierenden beginnen nachzuvollziehen, dass sie als zukünftige Fachlehrer*innen – unabhängig vom Unterrichtsfach – fachsprachliche Vorbilder sind. Andererseits wurden die Übungen um die Erweiterung des sprachdiagnostischen Blickfeldes ergänzt, nämlich auf die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen. Dies hilft, die Studierenden für die bereits vorhandenen fachsprachlichen Kenntnisse der Schüler*innen zu sensibilisieren. Die Studierenden beginnen, neben den sprachlichen Defiziten auch die Sprachkenntnisse der Schüler*innen wahrzunehmen. Außerdem lernen sie, eine eher ressourcenorientierte Perspektive auf Schüler*innenbeiträge einzunehmen. Zur Schulung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Kontext sprachsensibler Maßnahmen bieten Grewe und Möller eine gut beschriebene und detaillierte Anleitung an (vgl. Grewe & Möller, 2020). Sie stellen zudem fest, dass „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bzgl. des (a) *Erkennens* und (b) *Planens* sprachsensibler Maßnahmen [...] durch das Analysieren (gelungener) sprachsensibler Lernunterstützung“ mittels Videobeispielen gestärkt werden können (Grewe et al., 2019, S. 247). Jedoch reiche die Analyse von videobasierten Unterrichtsbeispielen „für einen Anstieg der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich (c) der *Durchführung* sprachsensibler Lernunterstützung in der komplexen Situation des Unterrichts [...] nicht aus“ (Grewe et al., 2019, S. 247). Bei Einsatz und Evaluation der hier vorgestellten Reflexionsübungen konnten ähnliche Beobachtungen gemacht werden. Erst durch Erprobungen von Unterrichtsvorhaben und anschließendes Feedback darüber können die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden hinsichtlich einer kompetenten Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen zunehmen. Erkenntnisse aus der Studie *BiPro-DaZ_FörBi* ergänzen einen Zusammenhang zwischen der Unterrichtsreflexion, der Selbstwirksamkeitseinschätzung und der Entwicklung von Sprachförderkompetenz. Aus Sicht einiger Praktikant*innen scheint insbesondere das Besprechen des eigenen Unterrichts, z.B. inwieweit dieser tatsächlich sprachförderlich war und wodurch er sprachförderlicher sein könnte, die DaZ-bezogene Kompetenzentwicklung voranbringen zu können. Dabei stehen methodische und kommunikative Strategien im Fokus. Beispielsweise fragen die Praktikant*innen nach Methoden der Sprachförderung und Umsetzungsstrategien für sprachensible Unterrichtsgespräche. Deshalb beinhalten die Reflexionsübungen die drei o.g. Lernschwerpunkte, die als mögliche Entwicklungsgegenstände zur Sensibilisierung für die Reflexion über Merkmale der Sprachförderung DaZ im Fachunterricht denkbar sind.

Bei der Evaluation der Reflexionsübungen zeigt sich auch: Obwohl eine Mehrzahl der Studierenden zu Beginn der Reflexionsübungen von sich sagen, dass sie wenige Vorerfahrungen und kaum Vorkenntnisse über Sprachsensibilität im Fachunterricht haben, kann ein Teil von ihnen viele der Sprachfördermerkmale im Videobeispiel erkennen. Ein anderer Teil kann dies nicht. Dies bestätigen auch Kolleg*innen aus der Hochschullehre, die diese Übungen in der eigenen Lehre eingesetzt haben, um Beispiele von sprachsensibler Lernunterstützung zu analysieren. Sie berichten, dass es einigen Studierenden schwerfalle, die „Sprachsensibilität“ im Videobeispiel zu erkennen, während andere „viel bzgl. Sprachsensibilität“ erkannt haben. Darin zeigen sich erneut die heterogenen Herausforderungen, vor denen die Hochschullehrenden stehen. Dies kann man als Problem oder als Chance für die inklusive Lehrer*innenbildung sehen. Denn: Auch den Studierenden, die sprachensible Merkmale erkennen, fällt es schwer, sie zu benennen. Das

kann u.a. daran liegen, dass sie die entsprechenden Fachbegriffe noch nicht kennengelernt haben, weil sie ihnen im Studium (außer möglicherweise im sog. „DaZ-Modul“¹⁵) noch nicht begegnet sind. So zeigt sich bei den Reflexionsübungen: Etwas erkennen und beschreiben zu können, heißt noch nicht, es fachsprachlich benennen zu können. Diese Erkenntnis kann man für die reflexive Professionalisierung in dieser Lernsituation nutzbar machen. Denn durch die Reflexion und Bewusstmachung dessen erkennen die Lehramtsstudierenden, dass sie – wie ihre Schüler*innen – auch erst Fachbegriffe lernen müssen. Um die Studierenden dabei zu unterstützen, wurden die Reflexionsübungen um einen weiteren Aspekt ergänzt: Den Unterrichtsbeobachtungen sollen entsprechende Fachbegriffe zugeordnet werden. Dafür erstellen die Studierenden die erwähnte *Scaffolding-Tool-Liste* mit „Merkmale und Methoden der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht“. Diese soll Strategien der Sprachförderung in den Bereichen *Lehrer*innensprache*, *Unterrichtssprache* und *Einsatz von Scaffolding* enthalten.

Beispiele für sprachensible Unterrichtsstrategien:

- Transparent-Machen der sprachlichen Anforderungen an die Schüler*innen, z.B. durch klare Aufgabenstellungen und Operatoren, um Überforderung zu vermeiden und Motivation für das Sprachlernen zu wecken;
- Transparent-Machen der sprachlichen Anforderungen der Lernaufgaben, z.B. durch die Konkretisierung der Sprachlernziele und klare Vorgaben darüber, welche Sprachhandlung (z.B. sprechen, schreiben) jeweils erforderlich ist, um die Aufgaben zu lösen;
- Bereithalten von Formulierungs- und Sprachlernhilfen, z.B. durch Visualisierungen oder durch das dialogische Entschlüsseln von Satz- und Textmustern, um die Schüler*innen beim Sprachaufbau zu unterstützen;
- Sprechen über Sprache, z.B. indem Wörter oder Wendungen hinsichtlich ihrer Bedeutung und Wortfamilie gemeinsam analysiert werden, um das Begriffsverständnis zu erleichtern und den Sprachaufbau der Schüler*innen zu fördern;
- Sprachliches Modellieren, z.B. durch steuerndes Sprachhandeln wie lenkendes Nachfragen oder die Hereingabe von Fachvokabular, um von der alltags- zur fachsprachlichen Kommunikation überzuleiten und so neue Ausdrücke bereitzustellen;
- Einführen von Fachwörtern und fachsprachlichen Ausdrucksweisen in passenden Kommunikationssituationen, z.B. durch Wortkarten oder durch das Rekodieren von Aussagen der Schüler*innen unter Verwendung von Fach- und Bildungssprache, damit die Schüler*innen neues Fachvokabular kennen lernen und ihre Sprachfähigkeiten ausbauen können;
- Zeit-Geben für die gedankliche Planung von fachsprachlichen Aussagen oder Fragen, z.B. indem Schüler*innen Zeit gegeben wird, ihre Gedanken zu verbalisieren; die Schüler*innen ermutigt werden, sich präziser auszudrücken, oder durch Nachhaken aufgefordert werden, ihre Gedanken und Aussagen fachsprachlich umzuformulieren;
- Einüben einer freundlichen Fehlerkultur, z.B. indem Peer-Feedback eingeführt wird, bei dem die Schüler*innen sich gegenseitig durch freundliches Nachfragen dazu ermuntern, das Gesagte zu überdenken, es neu zu formulieren und so neue Ausdrucksweisen kennenzulernen und anwenden zu üben;
- Wiederholen (-Lassen) fachsprachlicher Ausdrücke, z.B. durch Loben oder Nachfragen, damit sich das neue Fachvokabular bei den Schüler*innen einschleifen kann;

¹⁵ DaZModul = Obligatorisches „Modul Deutsch als Zweitsprache“ an der Universität Bielefeld im Masterstudium für das Lehramt, das kurz vor dem Praxissemester absolviert wird.

- Anlegen dialogischer Unterrichtskommunikation, z.B. durch fachbezogene, diskursive Aktivitäten, um für die Schüler*innen Lernsituationen zu schaffen, in denen sie Fachsprache anwenden lernen und sprachlich stärker werden.

(Die vorgenannten Beispiele sind angelehnt an didaktisch-methodische Prinzipien der Sprachförderung DaZ nach z.B. Brauner & Prediger, 2018; Kniffka, 2010, 2012; Kniffka & Riemer, 2022; Leisen, 2013, 2017; Quehl & Trapp, 2013; Schmölzer-Eibinger et al., 2013; Tajmel & Hägi-Mead, 2017; Weis, 2013).

Mit der Scaffolding-Tool-Liste halten die Studierenden ihre neu gewonnenen Erkenntnisse nicht nur für den Moment fest, sondern sie haben ein universelles Instrument in der Hand, das sie nachhaltig nutzen können – eine Art „Lernbegleiter“. Dieser begleitet ihren DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklungsprozess ganz individuell, weil er von ihnen persönlich, fortlaufend und phasenübergreifend um weitere unterrichtspraktische Handlungsvorschläge für die Sprachförderung erweitert werden kann. Diese können die Lernenden für die Förderung der deutschen Fach- und Bildungssprache im sprachsensiblen Fachunterricht nutzbar machen. Angelehnt an Zwischenergebnisse aus der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung der Studiendaten der o.g. Studie *BiProDaZ_FörBi*, die andeuten, dass bei den Praktikant*innen eine (bleibende) Unsicherheit im Bereich der bildungssprachlichen Förderung des Deutschen im Fachunterricht besteht, kann der prozessbegleitende Aufbau einer universellen „Tool-Liste“ als Lernbegleitung durchaus hilfreich für Lehramtsstudierende bei der Entwicklung von Sprachförderkompetenz sein. Deshalb wurden die Reflexionsübungen sowohl praxisorientiert als auch forschungsgeleitet um diesen Aspekt ergänzt. Es ist ein Versuch, Verunsicherung und Frust von Praktikant*innen im Kontext sprachsensibler Praxiselemente zumindest zu verringern und lösungsorientierte Handlungsweisen aufzuzeigen. Bei der Anwendung von Reflexionsübungen, wie den hier vorgestellten, und dem Einsatz der dazugehörigen Materialien lassen sich eine zunehmende Selbstsicherheit im Unterrichtsverhalten der Studierenden sowie Eigenständigkeit beim Lernen beobachten. Die reflexive Auseinandersetzung mit konkreten Unterrichtsbeispielen und unterrichtspraktischen Handlungsvorschlägen scheinen ihnen einen Teil der Bedenken hinsichtlich ihrer Kompetenz und Fähigkeit zu sprachsensiblen Unterrichtshandeln zu nehmen. Dies bestätigt sich im Zuge anderer Forschungsbefunde zu DaZ in der Lehrkräftebildung, die „DaZ-spezifischen Handlungen“ eine besondere Bedeutung für die DaZ-bezogene Kompetenzentwicklung zusprechen. Beispielsweise weisen in der DaZKom-Video-Studie Lehramtsstudierende, die „in Lehrveranstaltungen [...] sprachensible Unterrichtsstunden entworfen“ haben (vgl. Lemmrich et al., 2019, S. 199), einen höheren DaZ-Kompetenzwert auf als ihre Mitstudierenden, die solch ein Übungsangebot nicht erhalten haben. Jedoch sind den Reflexionsübungen Grenzen gesetzt. Sie sind nicht für die Ausgestaltung einer sprachsensiblen Unterrichtsstunde gedacht und legen auch kein didaktisches Modell zugrunde. Jedoch folgen sie in der methodisch-didaktischen Ausrichtung einer an grundlegenden Prinzipien des Scaffolding-Ansatzes (vgl. Gibbons, 2002, 2006; Kniffka, 2010, 2012) orientierten Annäherung und Herbeiführung reflexiver Momente bei der Vorbereitung auf praktische Unterrichtserfahrungen im Kontext der Sprachförderung DaZ. Es geht darum, das Reflektieren über das *Was* und *Wie* im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts zu *üben* und nachhaltig zu trainieren. Außerdem geht es darum, begründen zu lernen, *warum* etwas (eine Methode, Sozialform, Sprachlernhilfe, Sprachhandlung usw.) sprachförderlich ist, um auch dies für die eigene DaZ-Kompetenzentwicklung nutzbar zu machen. So zeigt sich z.B., dass bereits das reflexive Kennenlernen von Sprachfördermerkmalen (hier: durch die Veranschaulichung anhand von Videobeispielen und die reflexive Auseinandersetzung mittels Reflexionsaufgaben) offenbar zu wachsender Aufmerksamkeit bei der ersten Planung von sprachsensiblen Unterricht führen kann. Auch lässt sich ein wachsender Optimismus hinsichtlich der Selbstwirksamkeits- und Kompetenzeinschätzung der Studierenden beobachten. Beispielsweise lässt bei den Studieren-

den, die kein Praktikum absolvieren und die Reflexionsübungen im Rahmen einer Lehrveranstaltung durchlaufen, ein Teil ihrer Befürchtungen, nicht kompetent fördern zu können, nach (wie auch bei den Lehrkräften, die an den Fortbildungen teilnahmen). Sie äußern häufig, dass die anwendungsbezogenen Handlungsoptionen und die unterrichtspraktischen Umsetzungsbeispiele, die sie während der Reflexionsübungen erarbeitet oder kennengelernt haben, Planbarkeit und Sicherheit, „eine Idee davon“ geben, wie man „Sprache im Unterricht fördern kann“. Auch sind sie gewillt, dies im eigenen Unterricht auszuprobieren. Die Studierenden, die solche Reflexionsübungen im Rahmen ihres Praktikums durchlaufen, treten mit der Zeit sprachaufmerksamer auf. Sie äußern mehr Zuversicht gegenüber dem sprachsensiblen Unterrichten, bezeichnen es als „machbar“, probieren sich aus und setzen zum Ende des Praktikums Maßnahmen der Sprachförderung ein, die sie zu Beginn des Praktikums noch nicht kannten. Zu beobachten ist auch: Insbesondere die Lernenden, die ihre neuen Erkenntnisse im Unterricht erproben und sich auf das Besprechen eigener Unterrichtserfahrungen einlassen, nehmen sich im Laufe der Praxisphase als „kompetenter“ und „sicherer“ wahr. Verunsicherung, Komplexität und Handlungsdruck weichen einer Form von optimistischer Selbstwirksamkeitseinschätzung, Motivation und Freude am sprachsensiblen Unterrichten (auch von „schwierigeren“ Schüler*innen). Bis sich dieses Wohlbefinden im Kontext ihres DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklungsprozesses einstellt, durchlaufen die Studierenden jedoch mehrere reflexive Entwicklungsphasen. Dies wirft die Frage auf, wie viel an sog. Reflexionskompetenz Lehrende und Praktikumsbegleiter*innen von Lehramtsstudierenden, die noch Noviz*innen des Lehramts sind, im Rahmen eines ersten Praktikums erwarten und anbahnen können.

Insgesamt handelt es sich bei den Reflexionsübungen um sukzessiv aufeinander aufbauende und prozessbegleitende Aufgaben, die eine vielfältige Reflexionsübungseinheit bilden. Besonders an den handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben zeigen die Studierenden Freude. Den Reflexionsbogen¹⁶ nutzen sie dabei individuell als Instrument, Hilfsmittel oder Leitfaden, z.B. für die reflexive Unterrichtsplanung, und betonen die Relevanz der praxisorientierten Arbeitsweise damit, z.B. für ihre DaZ-bezogene Kompetenzentwicklung (vgl. Wahbe & Riemer 2020, S. 205f.). Im Sinne des Scaffolding-Ansatzes können im späteren Verlauf des Praktikums und des sprachsensiblen Kompetenzentwicklungsprozesses sowohl Anleitung als auch Vorschläge reduziert und zurückgenommen werden, z.B. wenn die Praktikant*innen von selbst damit beginnen, sprachsensibles Unterrichtshandeln reflexiv zu betrachten, Situationen fachlich fokussiert zu hinterfragen, Unterrichtsveränderungen vorzuschlagen oder vorzunehmen, eigene Schlüsselmomente mit anderen zu teilen und ihre sprachförderliche Unterrichtsgestaltung zu optimieren. Dies kommt auch der realen Situation von Praktikumsbegleitveranstaltungen entgegen, die, z.B. aufgrund personeller, finanzieller, struktureller und zeitlicher Begebenheiten, keine durchgängig individuelle Einzelberatung von Praktikant*innen im Lehramtsstudium (z.B. durch Hospitationen im Unterricht) anbieten können. Die Studierenden müssen demnach einen Teil ihrer Praxisphase eigenständig koordinieren, um daraus den größtmöglichen berufsbezogenen und auch persönlichen Gewinn hinsichtlich ihrer sprachsensiblen Kompetenzentwicklung zu ziehen, z.B. indem sie Unterrichtsvorhaben kooperativ vorbereiten, sich ein Repertoire an Handlungsoptionen erarbeiten, gut gelungene und weniger gelungene Unterrichtssituationen gemeinschaftlich analysieren und auch frustrierende Praxiserfahrungen mit ihren Mitstudierenden besprechen. Schon während der Reflexionsübungen zeigt sich nämlich: Es bedarf eines gewissen Mutes, sein Unterrichtshandeln transparent zu machen, eigene Fehlbarkeiten einzugestehen und „verpatzte“ Unterrichtsvorhaben mit anderen zu besprechen sowie Peer-Feedback anzunehmen. So zeigt ein Teil der Studierenden beispielsweise keinen Mut, den Blick auf sich selbst zu richten, und auch wesentliche Bedenken dabei,

¹⁶ Reflexionsbogen für die Reflexion über sprachsensiblen Fachunterricht. Verfügbar unter: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2504/3379>

das eigene Unterrichtshandeln offenzulegen – vermutlich, weil die dafür notwendige Reflexivität und Fähigkeit zur Selbstbetrachtung noch nicht geübt wurden. Erfreulicherweise lässt ein größerer Teil der Studierenden eine Öffnung zu. Diese Lernenden erweisen sich als aufgeschlossen gegenüber dem Besprechen von Unterrichtssituationen, die sie als „schwierig“ und „frustrierend“ wahrgenommen haben. Bei genauerer Betrachtung der o.g. Studiendaten aus *BiProDaZ_FörBi* fällt auf: Unter ihnen sind Studierende, die den Blick dabei gezielt auf sich richten, ihr „geringes Wissen über Sprachsensibilität“ ansprechen und darüber sprechen *wollen*, was sie wie optimieren könnten. Da sie zudem besonders selbstkritisch sind, konnten sie von Peer-Feedback und reflexivem Austausch, z.B. im Rahmen ihres Praktikums bei *FörBi*, zusätzlich profitieren und somit ihre Sprachförderkompetenzen weiterentwickeln. Erfahrungen mit kollegialen Unterstützungsmaßnahmen, z.B. durch Unterrichtshospitation mit anschließender kollegialer Beratung (vgl. Schlee, 2012) und entsprechend bewusst geführter Reflexionen (vgl. Völschow et al., 2020), bestätigen den möglichen Kompetenzzuwachs, der sich aus dem Zusammenspiel von Praxiserfahrung und Praxisreflexion ergeben kann. Die Entwicklung von reflexionsfördernden Lehr- und Lernangeboten zur Verbesserung der beruflichen Qualifikation im Kontext der Lehrer*innenbildung bleibt jedoch eine Herausforderung.

6 Ausblick

Insbesondere Praktika unter den Bedingungen der Heterogenitätsdimensionen Migrationsgeschichte, Mehrsprachigkeit und DaZ-Förderbedarf verlangen – offenbar auch aus Sicht von Studierenden – einen geschützten Raum, in welchem Transparenz, sachliche Argumentation und konstruktives Miteinander stattfinden können. Denn erst im reflexiven Austausch mit anderen werden die Lernfortschritte, die Stärken und Kompetenzausprägungen genauso thematisiert wie die Verbesserungsbedarfe und Entwicklungsmöglichkeiten. Dies scheint zugleich eine weitere Bedingung für die erfolgreiche Unterrichtsreflexion und die Übernahme der Rolle als reflektierte*r Praktiker*in zu sein und somit möglicherweise auch für die DaZ-bezogene Kompetenzentwicklung. Von diesen Überlegungen ausgehend, erscheint es für die Weiterentwicklung von universitären Lehr- und Praktikumsveranstaltungen im inklusionsbezogenen Lehramtsstudium sinnvoll, sich einerseits mit der Reziprozität von Praxiserfahrung und deren Reflexion und andererseits zugleich auch mit den studentischen Bedenken gegenüber dem Offenlegen und Besprechen von Unterrichtsvorhaben und Praxiserfahrungen stärker auseinanderzusetzen. Hierfür bedarf es noch weiterer kooperativer Lehr- und Lernformate, die dieser Auseinandersetzung mit entsprechenden hochschuldidaktischen Konzepten und methodischen Begleitmaterialien bereits früh im Lehramtsstudium begegnen können. In Zusammenhang mit der Sprachförderung DaZ scheinen diese Fähigkeiten durch bewusst geführte Denk- und Handlungsprozesse (vgl. Völschow et al., 2020) angebahnt werden zu können, z.B. mittels Beobachtungs- oder Reflexionsinstrumenten für Hospitation und Feedback im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts oder durch reflexive Übungen, die sich am Kenntnisstand der Studierenden orientieren. Die hier vorgestellten Reflexionsübungen beinhalten unterschiedlich gewichtete Aufgaben, die sich, je nach Entwicklungsphase der Praktikant*innen, an ihrem DaZ-bezogenen Kompetenzentwicklungsprozess orientieren sollen, um sie nicht zu überfordern und an den passenden Stellen im Praktikum zu begleiten. Manche der Aufgaben können zu Beginn des lehrkräftebildenden Studiums angeboten werden, z.B. um Studierende, die die Praxisphase noch vor sich haben, für die Beobachtung von Merkmalen der Sprachförderung im Fachunterricht zu sensibilisieren. Auch Reflexionsübungen zur Sensibilisierung von bereits an Schulen tätigen Lehrer*innen sind in diesem Zusammenhang entstanden und werden im

Fortbildungsprogramm der Universität Bielefeld angeboten.¹⁷ Im Sinne der standort- und phasenübergreifenden Kooperation in der Lehrkräftebildung (vgl. Heinrich et al., 2019) kann die hier vorgestellte Übungseinheit aus „*Reflexionsübungen und Material*“ auch in Fortbildungsveranstaltungen für Lehramtsstudierende und Lehrer*innen anderer Universitäten angeboten werden. Zukünftig soll sie als „bleibender Impuls“¹⁸ für die Diskussion über die reflexive Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung weiteren Kolleg*innen in der (Hochschul-)Lehre zum *Nacherfinden* und *Nachnutzen*¹⁹ zur Verfügung gestellt werden.

Literatur und Internetquellen

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–97. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2016.9540>
- Becker-Mrotzek, M. & Butterworth, J. (2021). *Lehrkräftefortbildungen zu Unterrichtskommunikation und Gesprächskompetenz*. Mercator-Institut.
- Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.). (2015). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Fillibach bei Klett.
- Benholz, C., Frank, M. & Niederhaus, C. (Hrsg.). (2016). *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Waxmann.
- Bildung in Deutschland (2014, 2016, 2018, 2020, 2022). *Nationaler Bildungsbericht*. <https://www.bildungsbericht.de/>
- Bildungsmonitor (2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022). *Studien im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM)*. Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Brauner, U. & Prediger, S. (2018). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Fachunterricht – Fordern und Unterstützen fachbezogener diskursiver Aktivitäten. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 228–248). Kohlhammer.
- Deutscher Sprachbericht. (2021). *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. <https://www.akademienunion.de/veranstaltung/dritter-sprachbericht>
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.
- Ehmke, T. & Lemmrich, S. (2018). Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 201–219). Waxmann.
- Eickelmann, B. (2020). Wie der Blick in die Zahlen für den Blick nach vorne hilft. Perspektiven aus der Studie ICILS 2018 in der Zeit der Corona-Krise und darüber hinaus. *Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*, 46 (4: Sonderausgabe „Lernen in Zeiten der Schulschließungen“), 6–10. <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/f2070b42-9021-4b04-b19c-16890cb bac37/LuL-2020-04.pdf>

¹⁷ Vgl. BiConnected-Fortbildungsprogramm der Universität Bielefeld. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/biconnected/index.xml>

¹⁸ Vgl. Prof. Dr. Martin Heinrich: „Bleibende Impulse als Nachhaltigkeitsstrategie?“ Interview v. 02.10.2023. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/nl_4-2023_3_kommentar.html

¹⁹ Konzept der Zeitschrift „DiMawe – Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht“. Verfügbar unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/about/>

- GEW (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft). (2022a, 23. Juni). *Bildungsgewerkschaft zum „Nationalen Bildungsbericht“: Warnung vor Personalkollaps*. <https://www.gew.de/>
- GEW (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft). (2022b). *Schule*. <https://www.gew.de/schule>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen – Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269–290). Waxmann.
- Grewe, O., Bohrmann, M., Todorova, M. & Möller, K. (2019). *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich des Erkennens, Planens und Durchführens sprachsensibler Lernunterstützung fördern*. Universität Münster. https://gdcp-ev.de/wp-content/tb/2019/TB2019_245_Grewe.pdf
- Grewe, O. & Möller, K. (2020). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung von sprachsensiblen Maßnahmen im Sachunterricht der Grundschule fördern – ein video- und praxisbasiertes Seminar im Master of Education. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 323–359. <https://doi.org/10.4119/hlz-2547>
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) (S. 133–146). Klinkhardt.
- Heinrich, M., Lütje-Klose, B. & Streblov, L. (2019). Zwischen funktionaler Vernetzung und ressourcenorientierter Gemeinschaft. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 109–115). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 7–15.
- Hinrichs, B. & Riemer, C. (2004). Das Bielefelder Projekt „Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen“ und sein Potential innerhalb der Reform der Lehrerausbildung. In A. Wolff, T. Ostermann & C. Chlosta (Hrsg.), *Integration durch Sprache* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 73) (S. 223–233). Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz und Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt – Gemeinsame Empfehlung von HRK und KMK*. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschluesse/Schule-der-Vielfalt.pdf>
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz und Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2020). *Stand der Umsetzung im Jahr 2020. Gemeinsamer Bericht von HRK und KMK*. <https://www.hrk.de/themen/lehre/lehrerbildung/inklusion-in-der-lehrerbildung/>
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–225). Schneider Hohengehren.
- Kniffka, G. & Riemer, C. (2022). Methodisch-didaktische Prinzipien für die Sprachvermittlung und Sprachförderung DaF und DaZ – mehr Synergien als Unterschiede?

- Deutsch als Fremdsprache*, 59 (3), 131–141. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2022.03.02>
- Koch-Priewe, B. (2018). Das DaZKom-Projekt – ein Überblick. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 7–37). Waxmann.
- Kosinar, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* (S. 147–158). Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- LABG (2021). *Lehrerausbildungsgesetz des Landes NRW* vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 04. Mai 2021. <https://www.schulministerium.nrw/lehrrausbildungsgesetz>
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Klett Sprachen.
- Leisen, J. (2017). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Klett Sprachen.
- Lemrich, S., Hecker, S.L., Klein, S., Ehmke, T., Köker, A., Koch-Priewe, B. & Ohm, U. (2019). Performanznahe und videobasierte Messung von DaZ-Kompetenz bei Lehrkräften. Skalierung und dimensionale Struktur des Testinstruments. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 190–204). Beltz Juventa.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/14722/pdf/LbP_2011_2_Leonhard_Rihm_Erhoehung_der_Reflexionskompetenz.pdf
- Meyer, H. & Feindt, A. (2018). *Was ist guter Unterricht?* (13. Aufl.). Cornelsen.
- Michalak, M. (2022). *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht: Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*. Bertelsmann.
- Michalak, M. & Döll, M. (Hrsg.). (2021). *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung*. Waxmann.
- 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.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (FörMig-Material, 4). Waxmann.
- Riemer, C. (2017a). DaZ und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Schriftenreihe Sprachliche Bildung, Mercator-Institut, 2) (S. 171–186). Waxmann.
- Riemer, C. (2017b). Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte. In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 230–241). Narr.

- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität* (Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, 12). Waxmann.
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022869-6>
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M.R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Fillibach bei Klett.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D.A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Schöning, A. & Winkel, J. (Hrsg.). (2020). *Komplexität bewältigen – Zwischen Handlungsdruck und spezifischen Ansätzen im Kontext von Schulpraktischen Studien*. 40. Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Flensburg 2019 (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 13). Leipziger Universitätsverlag.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FörMig-Material, 9). Waxmann.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/>
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO. <https://library.parenthelp.eu/>
- Völschow, Y., Kunze, K. & Gattwinkel, T. (Hrsg.). (2020). *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Beiträge zur Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742322>
- Wahbe, N. (2020). Herausforderung Praxiserfahrung im Kontext der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf. In A. Schöning & J. Winkel (Hrsg.), *Komplexität bewältigen – Zwischen Handlungsdruck und spezifischen Ansätzen im Kontext von Schulpraktischen Studien*. 40. Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Flensburg 2019 (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 13) (S. 59–67). Leipziger Universitätsverlag.
- Wahbe, N. & Riemer, C. (2020). Zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht der Sekundarstufe – Annäherung durch reflektierte Praxiserfahrung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 196–213. <https://doi.org/10.4119/hlz-2504>
- Weis, I. (2013). *DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern*. Verlag an der Ruhr.

Beitragsinformationen²⁰**Zitationshinweis:**

Wahbe, N. (2023). Zur Reflexion über Merkmale der Sprachförderung DaZ im sprachsensiblen Fachunterricht. Reflexionsübungen und Material. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 273–295. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6786>

Online-Supplements:

- 1) Die Reflexionsübungen „Merkmale der Sprachförderung kennen lernen, reflektieren lernen und im Fachunterricht umsetzen lernen“ (M1)
- 2) Erläuterungen zu den Reflexionsübungen mit Anwendungshinweisen (inkl. hochschuldidaktische Metadaten) (M2)
- 3) Das Begleitinstrument (Beispiel eines Lernbegleiters für die sprachförderliche Unterrichtspraxis) (M3)

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



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/de/legalcode>

²⁰ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.