

Rödel, Laura

Der Baustein Sprachbildung: ein Lehr-Lern-Angebot für die inklusionssensible fachdidaktische Lehre

Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Frohn, Julia [Hrsg.]; Welskop, Nena [Hrsg.]; Liebsch, Ann-Catherine [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 99-110. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rödel, Laura: Der Baustein Sprachbildung: ein Lehr-Lern-Angebot für die inklusionssensible fachdidaktische Lehre - In: Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Frohn, Julia [Hrsg.]; Welskop, Nena [Hrsg.]; Liebsch, Ann-Catherine [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 99-110 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190213 - DOI: 10.35468/5798_03.6
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190213>
http://dx.doi.org/10.35468/5798_03.6

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

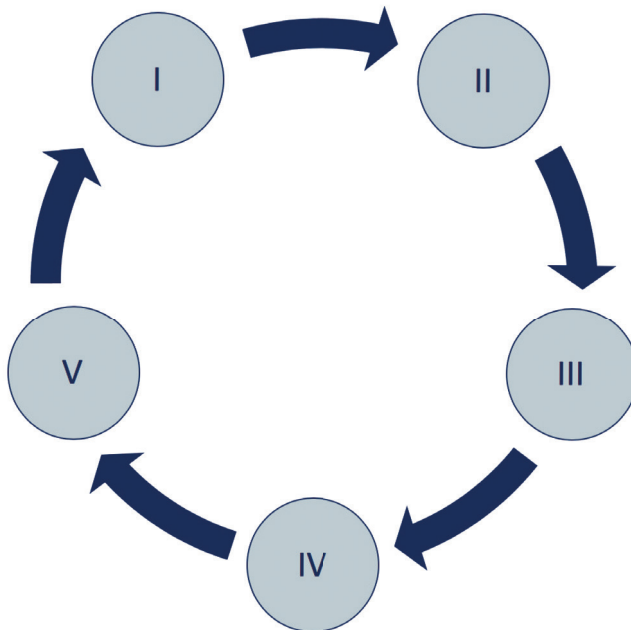


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Ellen Brodesser / Julia Frohn /
Nena Welskop / Ann-Catherine Liebsch /
Vera Moser / Detlef Pech
(Hrsg.)

Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte

Brodesser / Frohn / Welskop / Liebsch / Moser / Pech
**Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine
für die Hochschullehre**

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

herausgegeben von Marina Egger, Julia Frohn,
Vera Moser und Detlef Pech

Ellen Brodesser
Julia Frohn
Nena Welskop
Ann-Catherine Liebsch
Vera Moser
Detlef Pech
(Hrsg.)

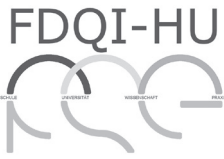
Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung
zukünftiger Lehrkräfte

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Das diesem Buch zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1620 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.*



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.i. © by Julius Klinkhardt.
Satz und Grafik Umschlagseite 1: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5798-7 Digital doi.org/10.35468/5798

ISBN 978-3-7815-2361-6 Print

Inhalt

1	Einführung: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre – eine Begründung durch Praxisbezug, Theorie und Methodik	7
	<i>Ellen Brodesser, Julia Frohn, Nena Welskop, Ann-Catherine Liebsch, Vera Moser und Detlef Pech</i>	
2	Heterogenitätssensibilität, adaptive Lehrkompetenz und Sprachbildung als Ausgangspunkte für die Entwicklung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine	17
2.1	Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz	19
	<i>Nena Welskop und Vera Moser</i>	
2.2	Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht	30
	<i>Julia Frohn, Lena Schmitz und Hans Anand Pant</i>	
2.3	Anschlussstellen zwischen Sprachbildung und adaptiver Lehrkompetenz für den inklusiven Unterricht	37
	<i>Julia Frohn und Laura Rödel</i>	
3	Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine: theoretische Einbettung, didaktische Kommentierung und Einsatz in der inklusionssensiblen Hochschullehre	45
3.1	Einleitung: Entwicklung und Umsetzung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine	47
	<i>Ann-Catherine Liebsch</i>	
3.2	Der Baustein Heterogenitätssensibilität: inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive Lehrkompetenz	52
	<i>Dietlind Gloystein</i>	
3.3	Der Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz: ein Selbstversuch und inklusionssensible pädagogische Diagnostik als Impuls für Perspektivwechsel und professionelle Reflexion	62
	<i>Dietlind Gloystein und Julia Frohn</i>	
3.4	Der Baustein Adaptive didaktische Kompetenz: inklusive (Fach-)Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz	76
	<i>Fabian Eckert und Ann-Catherine Liebsch</i>	
3.5	Der Baustein Adaptive Klassenführungscompetenz: effektive Klassenführung als Basis für den inklusiven Unterricht	88
	<i>Ann-Catherine Liebsch und Yasmin Patzer</i>	
3.6	Der Baustein Sprachbildung: ein Lehr-Lern-Angebot für die inklusionssensible fachdidaktische Lehre	99
	<i>Laura Rödel</i>	

4	Multiperspektivische Evaluation	111
4.1	Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse <i>Lena Schmitz, Toni Simon und Hans Anand Pant</i>	113
4.2	Adaptive Lehrkompetenz: Bildung von Indizes und empirische Ergebnisse zur Wirkung universitärer Lehrveranstaltungen	124
	<i>Lena Schmitz, Ellen Brodesser und Hans Anand Pant</i>	
4.3	Den üblichen Weg verlassen. Objektiv-hermeneutische Analyse der Interviews mit Dozierenden zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in fachdidaktischen Seminaren	137
	<i>Ellen Brodesser, Nena Welskop und Julia Frohn</i>	
5	Ausblick: Inklusionsorientierung in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung	149
5.1	Potenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine für die Übertragung auf verschiedene Fachdidaktiken und für die MINT-Fächer	151
	<i>Yasmin Patzer, Julia Frohn und Niels Pinkwart</i>	
5.2	Aufbau und Erweiterung von Heterogenitätssensibilität und diagnostischer Kompetenz durch inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung: Einordnung und Weiterentwicklung der konzipierten Unterrichtseinheiten aus inklusionpädagogischer Sicht	162
	<i>Dietlind Gloystein und Vera Moser</i>	
5.3	Impulse aus der Konzeption der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine und aus dem Forschenden Lernen für die Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung	175
	<i>Laura Rödel, Maria Große und Constanze Saunders</i>	
5.4	Einsatzpotenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine im Vorbereitungsdienst und in der Berliner Mentoringqualifizierung	182
	<i>Nena Welskop, Ellen Brodesser und Caroline Körbs</i>	
	Anhang – Verlaufspläne für die Lehr-Lern-Bausteine	193
1.	Verlaufsplan für den Baustein Heterogenitätssensibilität	194
2.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz	195
3.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive didaktische Kompetenz	197
4.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive Klassenführungskompetenz	198
5.	Verlaufsplan für den Baustein Sprachbildung	199
	Verzeichnis der Autor*innen	201

3.6 Der Baustein *Sprachbildung*: ein Lehr-Lern-Angebot für die inklusionssensible fachdidaktische Lehre

Einem weiten Inklusionsverständnis Rechnung tragend, wird im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* Sprachbildung als immanenter Teil von Inklusion verstanden (siehe auch Beitrag 2.3 in diesem Band sowie Rödel & Simon, 2019a). Aus diesem Grund sieht die Baustein-Konzeption von FDQI-HU einen Baustein vor, der sich mit Inhalten und Konzepten der Sprachbildung befasst und diese mit dem Thema Inklusion verbindet.¹⁷ Dieser Baustein ist für eine Seminarsitzung à 90 Minuten konzipiert und sieht die folgenden Phasen vor:

- Sensibilisierungsübung ‚Prinzip Seitenwechsel‘,
- Theoretische Einführung: Was ist Sprachbildung? Was ist Scaffolding?,
- Auseinandersetzung mit sprachsensiblen Material aus dem jeweiligen Fach,
- Diskussion: Sprachbildung und Inklusion.

Im Folgenden werden diese Phasen theoretisch fundiert und didaktisch gerahmt. Der zweite Schwerpunkt des Beitrags liegt anschließend auf einem Einblick in die Evaluation des Bausteins. In leitfadengestützten Interviews wurden alle Fachdidaktik-Dozierenden, die den Baustein in ihre Lehre integriert haben, zum Gelingen seines Einsatzes befragt. Ziel dieser Befragung war es u.a. herauszufinden, unter welchen Voraussetzungen der Baustein eine Unterstützung in Hinblick auf die Aufgabe der Fachdidaktiken, sprachbildende Aspekte des Fachunterrichts in ihre Lehre zu integrieren, darstellen kann. Im vorliegenden Beitrag wird der Fokus auf die Frage gelegt, welches Verständnis von Sprachbildung die Dozierenden selbst haben. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und Ausblick auf die Weiterarbeit.

3.6.1 Theoretische Fundierung¹⁸

Bei einem sprachbildenden Fachunterricht handelt es sich um einen Unterricht, in dem die für den Bildungserfolg erforderlichen Sprachkompetenzen vermittelt werden, indem die Aufmerksamkeit auf sprachliche Strukturen gelenkt wird und diese explizit und implizit vermittelt werden. Hintergrund dieser Zielformulierung ist der schon „[s]eit den 1970er Jahren [...] und lange vor PISA“ (Benholz & Siems, 2016, S. 36) bekannte und benannte „Zusammenhang von sprachlicher Bildung und Schulerfolg“ (ebd.). Dabei geht es nicht nur um *ausreichende* Sprachkenntnisse, sondern v.a. um Kompetenzen im Bereich formellerer Register¹⁹ (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2012, S. 2; Lange, 2012, S. 140). Sprachbildung ist demnach kein zielgruppenspezifisches Konzept, sondern eine übergreifende Aufgabe, die sich in den unter-

17 Der Baustein *Sprachbildung* wurde unter Mitarbeit von Ann-Catherine Liebsch entwickelt, die im Projekt FDQI-HU die Fachdidaktik Latein vertritt.

18 Der folgende Abschnitt stammt zu großen Teilen aus dem kommentierten Verlaufsplan zum Baustein *Sprachbildung*, der den Lehrenden im Rahmen von FDQI-HU zur Verfügung gestellt und in Rödel (i.E.) veröffentlicht wurde.

19 „Register“ ist ein Begriff, der auf verschiedene Linguisten der Mitte des 20. Jahrhunderts zurückgeht, die auf die Situations- und Kontextabhängigkeit sprachlicher Zeichen verwiesen (vgl. Dittmar, 2008, S. 216) und damit auf „die unauflösbare Verbindung von Kontext und sprachlich-kommunikativen Mustern“ (ebd.). Nach Halliday sind Register „semantisch und grammatisch definierte Varietäten differenziert nach situativen Kontexten“ (ebd.).

schiedlichen Bildungsinstitutionen stellt. Sprachliches und fachliches Lernen sind untrennbar miteinander verbunden. Werden die sprachlichen Aspekte des fachlichen Lernens im Unterricht nicht expliziert, handelt es sich um ein „geheimes Curriculum [...], an dem viele Lernende [...] scheitern“ (Becker-Mrotzek et al., 2013, S. 8). Ein sprachbildender Fachunterricht dagegen bietet Hilfestellungen auf dem Weg zur Beherrschung der Unterschiede zwischen Alltags- und ‚Bildungssprache‘ bzw. informelleren und formelleren Registern (vgl. FörMig, 2015) und setzt sich zum Ziel, allen Lernenden dabei zu helfen, durch geeignete „Lernhilfen [...], kompetent mit der Sprache des Unterrichtsfaches umzugehen“ (Tschernig & Vo Thi, 2017, o.S.). Im Fach geht es dabei um einen Sprachgebrauch, „der vom Gegenstand her gefordert ist“ (Ahrenholz, 2017, S. 7) und damit um die „Vermittlung fachbezogener Sprachhandlungskompetenz“ (Tajmel, 2011, S. 1).

3.6.2 Darstellung des Bausteins *Sprachbildung* und didaktische Hinweise

Der Sprachbildungsbaustein zielt innerhalb der Bausteinkonzeption von FDQI-HU darauf ab, Sprachbildung und Inklusion als Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung miteinander zu verknüpfen. Die Studierenden sollen sich in Form eines knappen, aber expliziten Schlaglichts mit sprachbildenden Aspekten des Fachunterrichts auseinandersetzen. Am Beispiel des Scaffolding-Konzepts beschäftigen sie sich mit einer Methode des sprachsensiblen Fachunterrichts. Anhand eines fachspezifischen Materials reflektieren sie die Möglichkeiten und Herausforderungen, in ihrem Fachunterricht sprachbildend zu arbeiten. Sie reflektieren zudem die Rolle der Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht.

Der Baustein beginnt wie auch der Baustein zur Heterogenitätssensibilität (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band) mit einer Sensibilisierungsübung. Die Übung ‚Prinzip Seitenwechsel‘ (vgl. Tajmel, 2017) zielt darauf, dass sich (angehende) Lehrkräfte der Situation von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache und damit verbundener „normgeprägte[r] Erwartungshaltungen“ (ebd., 2017, S. 279) aufseiten der Lehrkräfte bewusstwerden. Wenngleich das Konzept Sprachbildung im Rahmen von FDQI-HU zielgruppenübergreifend verstanden wird, d.h. nicht nur die (in sich ebenfalls heterogene) Gruppe von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in den Blick nimmt, erscheint diese Übung als zielführend in Hinblick auf eine Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für die Heterogenitätsdimension Sprache. Der Aufbau der Übung orientiert sich am Vorschlag Tajmels (ebd., S. 284f.) und gestaltet sich wie folgt: Zu Beginn wird den Studierenden ein fachlicher Input gegeben, z.B. ein Video eines physikalischen Experiments. Sie bekommen die Aufgabe, das Experiment zunächst genau zu beobachten, um es dann schriftlich zu beschreiben. Für diese Beschreibung sollen sie jedoch nicht ihre beste, sondern ihre zweitbeste Sprache bzw. eine Fremdsprache verwenden. Anschließend dienen die folgenden Fragen der Reflexion der Übung:

- „Schätzen Sie, wie viel Prozent Ihrer Aufmerksamkeit Sie bei der Bearbeitung der Aufgabe für das physikalische Phänomen und wie viel Prozent Sie für die Sprache verwendet haben. [...]
- Hatten Sie Probleme bei der Bearbeitung der Aufgabe? Wenn ja, welche? [...]
- Welche Hilfsmittel hätten Ihnen geholfen? [...]
- Bitte beschreiben Sie, wie Sie sich in dieser Situation gefühlt haben“ (ebd., S. 285).

Die Ergebnisse der Studie Tajmels (ebd., 2017, S. 291) zeigen, dass Teilnehmer*innen dieser Sensibilisierungsübung „Schwierigkeiten [erleben], welche jenen von Schüler_innen, die

Deutsch als Zweitsprache erwerben, ähnlich sind“ und zudem „sich selbst als *Andere*“ und „in einer machärmeren Position“ erfahren.

Der Sensibilisierungsübung folgt ein theoretischer Input zu den Themen Sprachbildung und Scaffolding. Da die Studierenden über unterschiedliche Vorerfahrungen verfügen, kann auf diese Einführung nicht verzichtet werden; dennoch sollte ihr Vorwissen bestmöglich berücksichtigt werden, um eine reine Wiederholung von Inhalten z.B. für Studierende, die in Berlin bereits den Studienanteil Sprachbildung (siehe auch Beitrag 5.3 in diesem Band) absolviert haben, zu vermeiden. Bei der Einführung in das Thema Sprachbildung ist darauf zu achten, dass Sprachbildung als zielgruppenübergreifendes Konzept eingeführt wird, insbesondere deshalb, weil Studierende in höheren Fachsemestern ggf. eher mit dem Konzept DaZ vertraut sind. Ein zielgruppenübergreifendes Verständnis ist jedoch essentiell in Hinblick auf die spätere Verknüpfung mit einem weiten Inklusionsbegriff. Das Scaffolding-Konzept (vgl. Gibbons, 2015) wiederum wurde für den Baustein deshalb als Konzept für einen sprachsensiblen Fachunterricht ausgewählt, weil es vielen Studierenden bereits bekannt ist, beispielweise aus dem Studienanteil Sprachbildung, und potentiell anschlussfähig an alle Fachdidaktiken²⁰. Der Begriff *Scaffolding* (engl. = das Gerüst) verweist auf das dem Konzept zugrunde liegende Prinzip, Lerner*innen

„mit anspruchsvollen Aufgaben zu konfrontieren, die über ihr derzeitiges (sprachliches/fachliches) Niveau hinausgehen, ihnen aber gleichzeitig so viele Hilfestellungen („Gerüste“) zu geben wie nötig, um sie bei der Bewältigung der Aufgabe zu unterstützen“ (Dirim & Knappik, 2018, S. 237).

Die zur Verfügung gestellten Gerüste werden bei zunehmendem Lernfortschritt sukzessive von der Lehrkraft abgebaut. Es wird zwischen Makro- und Mikro-Scaffolding unterschieden, wobei Makro-Scaffolding die Bedarfs- und Lernstandanalyse sowie die darauf basierende Unterrichtsplanung umfasst, Mikro-Scaffolding die Unterrichtssequenzierung und -interaktion. Die Einführung in das Thema Scaffolding bereitet im Sprachbildungsbaustein von FDQI-HU die sich anschließende Materialphase vor. In dieser setzen sich die Studierenden mit sprachsensiblen Material aus dem jeweiligen Fach auseinander. Im Rahmen des Projekts FDQI-HU wurde hierfür u.a. auf Materialien aus dem Berliner Forschungsprojekt *Sprachen – Bilden – Chancen* (2017) zurückgegriffen, da deren Entwicklung wissenschaftlich fundiert und nach Prinzipien des Scaffolding-Konzeptes erfolgte. Doch nicht in allen Fächern konnte auf geeignetes Material zurückgegriffen werden. Im Fach Informatik wurde beispielsweise ein zwar differenzierendes, aber nicht dezidiert sprachsensibles Material herangezogen und dieses in Hinblick auf mögliche sprachensible Überarbeitungen diskutiert. Zur Analyse des sprachsensiblen Materials schlägt der Baustein die folgenden Fragen zur Diskussion vor:

- Welche Elemente des Scaffoldings erkennen Sie wieder?
- Wie wird im sprachbildenden Material fachliches und sprachliches Lernen miteinander verknüpft?
- Welche sprachlichen Prozesse werden unterstützt/angeregt?
- Welche Vorkenntnisse benötigen Lernende fachlich und sprachlich, um mit dem Material arbeiten zu können?
- Haben Sie eigene Fragen an das Material?
- Wie könnte das sprachbildende Material weiter ergänzt werden?
- Was wäre ggf. für einen (im engeren Sinne) inklusiven Unterricht noch wünschenswert?

²⁰ Selbstverständlich gibt es weitere Konzepte, die alternativ vorgestellt werden könnten; für einen Überblick über unterschiedliche Konzepte siehe Dirim & Knappik, 2018, S. 235ff.

Der Materialphase folgt eine Diskussion im Plenum zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Für diese Diskussionsphase werden den Dozierenden die folgenden Reflexionsfragen vorgeschlagen:

- Wie hängen Inklusion und Sprachbildung zusammen?
- Auf welche Weise kann die sprachensible Gestaltung des Fachunterrichts zur Inklusion beitragen?
- Welche blinden Flecken zeigen sich in der Sprachbildung in Hinblick auf inklusiven Fachunterricht?
- Welche Prozessmerkmale und Strukturelemente des *Didaktischen Modells für inklusiven Lehren und Lernen*²¹ berührt die Sprachbildung?

Sämtliche Reflexionsfragen der unterschiedlichen Bausteinphasen sind als Vorschlag zu verstehen und können – je nach Vorwissen der Studierenden und der jeweiligen Fachbedingungen – von den Dozierenden angepasst werden.

Der Baustein kann in seinem bisher vorgesehenen Umfang von 90 Minuten zunächst als Schlaglicht zum Thema Sprachbildung verstanden werden. Seine Stärke liegt in der Verknüpfung mit fachdidaktischen Themen einerseits und in der Einbettung in die Gesamtbausteinkonzeption von FDQI-HU und damit in das Thema Inklusion andererseits. 90 Minuten erscheinen dennoch ambitioniert, weshalb, wenn möglich, mehr Zeit eingeplant werden sollte. Trotz seines geringen Umfangs erlaubt es der Sprachbildungsbaustein, erste Rückschlüsse in Hinblick auf die Herausforderung für die Fachdidaktiken zu ziehen, sprachbildende Aspekte in die fachdidaktische Lehre zu integrieren. Mit diesem Ziel wurde dem Bausteineinsatz im Rahmen der FDQI-HU-Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2018 eine qualitative Evaluation abgeschlossen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.²²

3.6.3 Evaluation des Bausteins

An der Humboldt-Universität zu Berlin erwerben angehende Lehrkräfte im Rahmen des Studienanteils Sprachbildung im Masterstudium zwei Leistungspunkte für sprachbildende Aspekte des Fachunterrichts innerhalb von Lehrveranstaltungen der Fachdidaktiken.²³ Die Implementierung sprachbildender Aspekte in die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen kann allerdings mitunter eine große Herausforderung für die Dozent*innen darstellen, denn nicht alle Fachdidaktiken können bereits auf breite Vorerfahrungen in diesem Bereich zurückgreifen. Der oben vorgestellte Sprachbildungsbaustein soll deshalb einen Beitrag dazu leisten, diese Aufgabe zu erfüllen und zugleich die beiden Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung Sprachbildung und Inklusion miteinander verknüpfen. Im Rahmen der Bausteinkonzeption arbeiteten Vertreterinnen der FDQI-HU-Querlage „Sprachbildung“ und Lehrende der Fachdidaktiken eng miteinander zusammen. Diese Zusammenarbeit sollte es ermöglichen, die Heterogenitätsdimension Sprache und die spezifischen Bedingungen des Fachs gemeinsam in den Blick zu

21 Das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen* wurde im Rahmen des Projektes FDQI-HU entwickelt (vgl. Frohn et al., 2019; siehe auch Beitrag 3.1 in diesem Band).

22 Ein detaillierter Verlaufsplan zum Baustein und seinen einzelnen Phasen findet sich im Anhang in diesem Band. Für eine ausführlichere Darstellung des Bausteins, seiner theoretischen Verortung, Lernziele und zu Durchführungshinweisen siehe auch Rödel, 2019.

23 Näheres zur Struktur des Studienanteils Sprachbildung siehe auch Beitrag 5.3 in diesem Band.

nehmen, sodass der Bausteineinsatz bestmöglich den spezifischen Fachanforderungen gerecht wird. Die Zusammenarbeit betraf zum einen die Entwicklung des Bausteins, die unter Mitarbeit einer Fachdidaktik-Dozentin erfolgte. Der Baustein wurde zum anderen von allen im Projekt FDQI-HU vertretenen Fachdidaktiker*innen selbst erprobt, d.h. die Lehrenden schlüpften vor Beginn der Lehrveranstaltungen gemeinsam in die Rolle von Studierenden und durchliefen die Sensibilisierungsübung ebenso wie die übrigen Phasen des Sprachbildungsbausteins. Anschließend wurden offene Fragen zu Inhalten des Bausteins im Team und fachspezifische Fragen in Zweiergesprächen besprochen. Auch die sprachsensiblen Lehr-Lern-Materialien, die in den Seminaren von den Studierenden analysiert werden sollten, wurden kooperativ ausgewählt und vorbereitend analysiert.

Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Herausforderung für Lehrende der Fachdidaktiken ergab sich die Notwendigkeit, den Baustein *Sprachbildung* im Anschluss an seine Umsetzung separat zur Hauptevaluation des Projekts FDQI-HU zu evaluieren. Ziel dieser Baustein-Evaluation war es, Rückschlüsse in Hinblick auf eine etwaige Überarbeitung des Bausteins und die zukünftige sprachbildende Arbeit der Fachdidaktiken zu ziehen. Dabei war insbesondere der Unterstützungsbedarf der Lehrenden von Interesse. Im Kontext von FDQI-HU und in Hinblick auf das Verhältnis unterschiedlicher Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung (siehe auch Beitrag 5.3 in diesem Band) ist zudem von Bedeutung, inwiefern die Themen Inklusion und Sprachbildung sinnvoll miteinander verbunden werden können.

3.6.3.1 Forschungsdesign

Für die Evaluation des Bausteins *Sprachbildung* bzw. seines ersten Einsatzes in der fachdidaktischen Lehre im Sommersemester 2018 an der Humboldt-Universität zu Berlin wurde eine Interviewstudie gewählt. Zielgruppe der Evaluation waren die Lehrenden der Fachdidaktiken ($N=5$), die im Rahmen von FDQI-HU den oben vorgestellten Baustein *Sprachbildung* einsetzen. Dabei handelte es sich um Dozierende der Fächer Latein, Informatik, Englisch, Sachunterricht und Wirtschaft–Arbeit–Technik. Diese wurden mittels eines Leitfadens befragt. Die Interviews fanden zeitnah nach dem Einsatz des Bausteins *Sprachbildung* statt. Die Auswertung erfolgte entsprechend der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich um ein Verfahren, in dem „Textverstehen und Textinterpretation eine wesentlich größere Rolle spielen als in der klassischen, sich auf den manifesten Inhalt beschränkenden, Inhaltsanalyse“ (Kuckartz, 2016, S. 26f.). Sie ist

„eine interpretative Form der Auswertung [...], hier werden Codierungen aufgrund von Interpretation, Klassifikation und Bewertung vorgenommen; die Textauswertung und -codierung ist hier also an eine menschliche Verstehens- und Interpretationsleistung geknüpft“ (ebd.).

Diese Form der qualitativen Inhaltsanalyse eignet sich aus den folgenden Gründen für das hier beschriebene Forschungsvorhaben in besonderer Weise: Zum einen handelt es sich bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse um eine bewährte Methode für sprachbezogene Daten (vgl. ebd.). Das Verfahren lässt zum anderen eine induktiv-deduktive Kategorienbildung zu und zielt nicht, wie beispielsweise die evaluative Inhaltsanalyse (vgl. ebd., S. 123ff.), auf Ausprägungen ordinaler Art. Vielmehr ist das Ziel ein ausdifferenziertes Kategoriensystem, mit dem „Differenziertheit, Komplexität und Erklärungskraft“ (ebd., S. 98) erreicht werden können. Damit ermöglicht die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse für das hier beschriebene Forschungsvorhaben eine Annäherung an die von den Dozierenden empfundenen Schwierigkeiten, aber auch Potenziale des Einsatzes des Bausteins *Sprachbildung*.

Dabei geht es nicht darum, die unterschiedlichen Umsetzungen der Dozierenden z.B. in Hinblick auf ihren Erfolg zu bewerten – wofür eine evaluative qualitative Inhaltsanalyse geeignet wäre; vielmehr sollen Hinweise für zukünftige Einsätze des Bausteins und generell die Implementierung sprachbildender Aspekte in die fachdidaktische Hochschullehre abgeleitet werden. Die deduktiven Kategorien wurden aus dem den Interviews zugrunde liegenden Leitfaden abgeleitet; die induktiven Kategorien wurden den von Kuckartz beschriebenen Phasen entsprechend im Laufe des Auswertungsprozesses am Material gebildet. Die Analyse der Interviewdaten erfolgte computergestützt unter Nutzung des Programms MAXQDA.

3.6.3.2 Forschungsfragen

Dem oben erläuterten Erkenntnisinteresse der hier vorgestellten Baustein-Evaluation entsprechend, liegen der Interviewstudie die folgenden übergeordneten Forschungsfragen zugrunde:

- Auf welche Weise können Lehrende der Fachdidaktik dabei unterstützt werden, sprachbildende Aspekte in ihre Lehrveranstaltungen aufzunehmen?
- Können mithilfe der Bausteinstruktur die Themen Inklusion und Sprachbildung sinnvoll miteinander verbunden werden?
- Welche Veränderungen sollten für eine zukünftige Nutzung des Sprachbildungsbausteins vorgenommen werden?

Im Fokus des vorliegenden Beitrags soll eine der untergeordneten Forschungsfragen der Evaluation stehen:

- Wie verstehen die Dozierenden das Konzept Sprachbildung?

Die Beantwortung dieser Frage erscheint aus den folgenden Gründen bedeutsam: Sprachbildung ist kein einheitlich gefasstes Konzept (vgl. Rödel & Simon, 2019b). Es gilt daher herauszufinden, wie die Dozierenden der Fachdidaktiken Sprachbildung verstehen. Zwar wurde das Konzept im Rahmen der Bausteinkonzeption und Seminarvorbereitung im interdisziplinären Team diskutiert, sodass auch Gemeinsamkeiten in Bezug auf das Sprachbildungsverständnis der befragten Dozierenden zu erwarten sind. Geprägt durch die jeweilige Fachkultur oder den Prozess der Auseinandersetzung mit den Themen Inklusion und Sprachbildung und deren Verknüpfung wären unterschiedliche Auslegungen von Sprachbildung dennoch möglich und legitim. Des Weiteren lässt die Beantwortung dieser Forschungsfrage potentiell Rückschlüsse auf andere Forschungsfragen zu, z.B. inwieweit in den Seminaren die Themen Inklusion und Sprachbildung miteinander verknüpft wurden und ob diese Verknüpfung von den Dozierenden als gelungen eingeschätzt wurde. Daraus könnte zuletzt auch abgeleitet werden, ob bzw. inwiefern der Baustein *Sprachbildung* für zukünftige Einsätze überarbeitet werden sollte.

3.6.3.3 Auswertung „Sprachbildungsverständnis der Dozierenden“

Die Fachdidaktiker*innen von FDQI-HU wurden im Rahmen des Interviews danach gefragt, was sie unter dem Konzept Sprachbildung verstehen. Die konkrete Frage lautete: „Sprachbildung ist kein fest umrissenes Konzept und wird z.T. unterschiedlich definiert. Kannst Du kurz erläutern, was Du unter Sprachbildung verstehst?“ Aus dieser Frage wurde die deduktive Kategorie *Sprachbildungsverständnis der Dozierenden* abgeleitet. Am Material konnten darüber hinaus induktive Subkategorien gebildet werden, die einen Einblick in die von den Lehrenden benannten Aspekte oder Schlagwörter zu Sprachbildung geben. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die am häufigsten vergebenen Subkategorien zur Kategorie *Sprachbildungsverständnis der Dozierenden* sowie Beispiele für deren Anwendung.

Tab. 1: Subkategorien der Kategorie „Sprachbildungsverständnis der Dozierenden“

Subkategorie und Zahl der Nennungen (absteigend)	Beispiel für Anwendung der Kategorie
Methodik (8)	„So ein paar Methoden sind auf jeden Fall wichtig, anwendungsbezogene Methoden“
Chancengleichheit (4)	„[...] dass diejenigen, die vielleicht nicht aus den eher privilegierten Elternhäusern kommen [...] und vielleicht auch schon eine gewisse Fachsprache oder eine bestimmte Bildungssprache mitbringen, da ja sozusagen (.) Chancengleichheit so ein bisschen zu bewirken“
gesellschaftliche Aufgabe (4)	„[...] was hat das vielleicht auch gerade mit gesellschaftlichen Anforderungen zu tun oder vor welchem Hintergrund stellen wir uns überhaupt die Frage, also [...] dann nochmal eher über die Rahmung auch nachzudenken“
(Fach-)Begriffe (4)	„[...] ansonsten [...] ist das halt wie in allen anderen Fächern halt auch. Es gibt halt Fachbegriffe, es gibt Fachvokabular, [...] die die Schülerinnen und Schüler halt lernen müssen“
Alltagssprache (3)	„Also, und da würde ich halt die Aufgabe von Sprachbildung, jetzt bezogen auf das Fach, wirklich erstmal darin sehen, diese Alltagssprache anzunehmen und auch wahrzunehmen und die halt nicht [...] als Fehlkonzept irgendwie abzutun“
Material (3)	„[...] natürlich ist es dann interessant, verschiedene Materialien anzugucken. Bestehendes Material selbst auch zu verändern, sie Material erstellen zu lassen“
Register (3)	„[...] ich lasse mich eher darauf ein, bestimmte Sprachregister, die nicht unbedingt der Bildungssprache zuzuordnen sind, (.) zuzulassen und nicht abzuwerten [...]“
Sprache als Medium des Lernens (3)	„Egal, welches Fach wir haben, Sprache ist eigentlich immer EINE wichtige Grundlage neben halt fachlichen Grundlagen und Ähnlichem“
Querschnittsthema der Lehrkräftebildung (3)	„[...] das Thema ist halt wie Inklusion eigentlich ein Querschnittsthema“
Sprachhandlungen/ Operatoren (3)	„Also eigentlich müssten die Lehrenden ja Experten sein für das Erzählen und vielleicht auch für die Schwierigkeiten des Erzählens, aber es wird halt eher immer so [...] vorausgesetzt, dass man das halt irgendwie [...] können muss“
Konzepte (2)	„Sprachbildung, aus meinem Verständnis, wäre dann (.) theoriebasiert, aber zugleich eben auch, was Konzepte betrifft oder didaktische Ansätze zur gezielten Förderung“
Diagnostik (2)	„Also ich würde das dann eher so als Teil auch von so einer Diagnosefähigkeit beschreiben“
Sprachbarrieren abbauen/ Teilhabe ermöglichen (2)	„[...] ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass Sprache potentiell Barrieren bilden kann und dass man halt im Blick haben muss, woher Barrieren halt kommen und dass Sprache ein möglicher Faktor sein kann“

Anmerkungen: Die Transkription der Interviews orientierte sich an den Regeln des einfachen Transkriptionssystems, das von Dressing und Pohl (2015) beschrieben wird. Es wurde wörtlich transkribiert, Wortschleifungen weitgehend an das Schriftdeutsche angenähert, Doppelungen nur dann übernommen, wenn sie als bewusstes Stilmittel verwendet wurden. Für die Tabelle wurden Ausschnitte gekürzt, was hier mit eckigen Klammern verdeutlicht wird. Beginnt der Ausschnitt mit einem Satzanfang, wurde die Großschreibung übernommen; auf Interpunktion am Ende der Zitate wurde in der Tabelle einheitlich verzichtet.

Je einmal fielen zudem die Schlagworte *Adaptive Lehrkompetenz, sprachliche Strukturen, Texterschließung, Sprache als Kommunikationsmedium, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Menschenrechte und Redewendungen*. Die Subkategorien wurden nicht nur bei der unmittelbaren Beantwortung der oben genannten Interviewfragen vergeben, sondern auch an anderen Stellen in den Interviews, die Hinweise zum Sprachbildungsverständnis der Dozierenden zuließen. Insgesamt machen die induktiv gebildeten Subkategorien deutlich, dass die Dozent*innen viele unterschiedliche Aspekte von Sprachbildung benennen.

Diese Subkategorien zur Kategorie *Sprachbildungsverständnis der Dozierenden* können in einem nächsten Schritt weiter analysiert werden. Dabei liegt das Ziel nicht darin, neue Kategorien zu bilden oder Verallgemeinerungen zu treffen; vielmehr sollen über die Analyse Hinweise zu den Herausforderungen der einzelnen Fachdidaktiken bzw. deren im Rahmen der Interviews befragten Vertreter*innen gewonnen werden. Auf diese Weise sollen Bedarfe in den unterschiedlichen Fachdidaktiken ermittelt und ggf. Überarbeitungsanregungen in Bezug auf den Baustein *Sprachbildung* abgeleitet werden. Im Folgenden werden daher ausgewählte Ergebnisse der Analyse der Subkategorien dargestellt.

3.6.3.4 Ausgewählte Ergebnisse

I: Die Breite des Sprachbildungsverständnisses und der hergestellte Bezug zum eigenen Fach variieren.

Die Menge der Subkategorien zur Kategorie Sprachbildungsverständnis der Dozierenden bzw. deren Ausdifferenzierung (siehe Tabelle 1) lässt auf ein breites Sprachbildungsverständnis der befragten Fachdidaktiker*innen schließen. Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den befragten Fachdidaktiker*innen und auch der von ihnen je hergestellte Bezug zum eigenen Fach fällt sehr unterschiedlich aus. Mitunter werden Bezüge zum eigenen Fach sehr deutlich gemacht. Dies trifft auf die Befragten B4²⁴ und B5 zu. So benennt B4 ein eigenes Sprachbildungskonzept der von ihr*ihm vertretenen Fachdidaktik und konkrete Scaffolding-Maßnahmen (Subkategorie Methoden), die in diesem Fach von großer Bedeutung sind. Das Thema Sprachbildung wird damit konkret auf das von B4 vertretene Fach bzw. die Anforderungen des Faches bezogen. Auch B5 hat eine recht konkrete Vorstellung, wo Sprache in ihrem*seinem Fach eine große Rolle spielen könnte und benennt eine für das Fach besonders wichtige Sprachhandlung (Subkategorie Sprachhandlungen/Operatoren). Insgesamt geht das Sprachbildungsverständnis von B4 und B5 über eine reine Fokussierung auf Fachwörter (Subkategorien Fachbegriffe) deutlich hinaus. Bei den anderen drei Befragten fallen diese Bezüge weniger konkret aus. Bei B1 fällt darüber hinaus auf, dass sie*er Sprachbildung und DaZ nicht klar voneinander trennt bzw. zeitweise gleichzusetzen scheint. Zwei der befragten Dozierenden, B2 und B3, stellen im Rahmen des Interviews sehr wenig bis keinen Bezug zum eigenen Fach her. B2 äußert diesbezüglich auch Unsicherheiten; sie*er stützte sich im Rahmen der Seminarvorbereitung nach eigener Aussage recht stark auf eine einzelne Publikation, in der die Bedeutung von Sprachbildung für die von B2 vertretene Fachdidaktik herausgearbeitet wird. Damit wählt B2 eine naheliegende Strategie, stellt zugleich aber fest, dass der Bezug zum Fach dadurch eher auf der Publikation basiert habe, „als dass ich selber in der Lage war, mich da eigenständig einzubringen“. Die Ursache für die von B2 empfundenen Unsicherheiten liegt hier möglicherweise im Stand der von B2 vertretenen Fachdidaktik; in dieser gibt es zurzeit tatsächlich noch

24 Zur Unterscheidung werden die befragten Personen im Folgenden mit B1, B2, B3, B4 und B5 bezeichnet. Stark auf das jeweilige Fach bezogene Aussagen werden hier nicht analysiert, da eine Anonymisierung bei der geringen Zahl der Interviewten ansonsten nicht gewährleistet werden kann.

wenig Vorarbeiten im Bereich Sprachbildung – sowohl in der theoretischen Auseinandersetzung als auch z.B. in Hinblick auf vorhandenes sprachsensibles Material.

Diese Ergebnisse zur Breite des Sprachbildungsverständnisses machen deutlich, dass es nicht allen Dozierenden gelungen ist, den Bezug zum eigenen Fach herzustellen.

II: Die Dozierenden verknüpfen die Themen Inklusion und Sprachbildung.

Ein weiteres Ergebnis der Auswertung der Kategorie Sprachbildungsverständnis der Dozierenden kann in Hinblick auf die von den Befragten vorgenommene Verknüpfung der Themen Inklusion und Sprachbildung festgestellt werden (Subkategorien Chancengleichheit, gesellschaftliche Aufgabe, Querschnittsthema der Lehrkräftebildung, Diagnostik, Sprachbarrieren abbauen/Teilhabe ermöglichen sowie Sprache als Medium des Lernens). In den Interviews werden von allen befragten Dozierenden implizite und/oder explizite Verknüpfungen der beiden Querschnittsthemen vorgenommen. So spricht eine der befragten Personen (B1) z.B. davon, dass sprachliche Barrieren erkannt werden müssen und verweist auf die Bedeutung von Sprache als Medium des Lernens in jedem Fach. Neben dem Barrierebegriff fällt im selben Interview sowie in einem weiteren Interview (B5) auch der Teilhabebegriff und damit zwei Begriffe, die dem Inklusionsdiskurs zuzuordnen sind. Hier werden die Themen Inklusion und Sprachbildung zwar nicht explizit verknüpft, die genannten Begriffe weisen aber darauf hin, dass Sprachbildung als Teil von Inklusion verstanden wird. B2 vertritt recht stark ein auf Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit ausgerichtetes Sprachbildungsverständnis. Aufgrund unterschiedlicher sprachlicher Voraussetzungen sowie unterschiedlicher familiärer Bedingungen bedürfe es theoriebasierter Konzepte und didaktischer Ansätze zur gezielten Unterstützung der Schüler*innen. Als Ziel benennt B2, dass alle Schüler*innen trotz unterschiedlicher sprachlicher Voraussetzungen gemeinsam am Unterricht teilnehmen können. Auch B3 gibt an, dass es in einer weiteren Perspektive bei Sprachbildung um Chancengleichheit oder -gerechtigkeit in Bezug auf Bildungsprozesse gehe. B4 stellt fest, dass sowohl bei Sprachbildung als auch bei Inklusion „der Blick auf den einzelnen Schüler fällt (...) und auf seine Bedürfnisse und [...] das ist, glaube ich, so das große verbindende Element, deshalb passt das auch so gut zusammen“. Im Rahmen eines Interviews (B5) wird ferner geäußert, Sprachbildung könne als Teil der umfassenden, auf die Entwicklung von Lernenden bezogenen Diagnosefähigkeit einer Lehrkraft verstanden werden.

Damit finden sich in allen fünf Interviews implizite und/oder explizite Verknüpfungen der Themen Sprachbildung und Inklusion. Alle befragten Personen halten die Verknüpfung der Themen Sprachbildung und Inklusion in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen entsprechend für sinnvoll.

III: Bildungssprache wird als potentiell normierend empfunden.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Auswertung der Kategorie Sprachbildungsverständnis der Dozierenden kann in Hinblick auf die Bedeutung bzw. Bewertung der beiden Register festgestellt werden, die meist als Alltagssprache und Bildungssprache bezeichnet werden (Subkategorien Alltagssprache und Register). Zum einen wird (v.a. im Interview mit B5) eine positive Bewertung von Alltagssprache stark betont; zugleich wird (im Interview mit B3) davor gewarnt, sich als Lehrkraft zu sehr auf Bildungssprache zu fokussieren. Stattdessen solle mit den Sprachregistern gearbeitet werden, die die Kinder und Jugendlichen mitbringen. Bildungssprache scheint demnach zumindest potentiell als normierend empfunden und mitunter kritisch bewertet zu werden, ohne dass dabei bildungssprachliche Kompetenzen als Zielperspektive negiert werden. Möglicherweise ist dies auf den Gesamtkontext zurückzuführen, in dem der Baustein *Sprachbildung* verortet ist. Denkbar ist, dass im Kontext von Inklusion bei Dozierenden (und Studierenden) eine erhöhte

Sensibilität für sprachlich-kommunikative Normen herrscht. Morek und Heller (2012, S. 94f.) sprechen in diesem Zusammenhang von der sozial-symbolischen Funktion von Bildungssprache und dem „Problem der durch Sprache vermittelten Reproduktion von Bildungsungleichheit“.

*IV: Methoden und Materialien spielen für die Fachdidaktiker*innen eine wichtige Rolle.*

Die Subkategorie Methodik wurde insgesamt acht Mal und damit am häufigsten kodiert. Methoden scheinen in Hinblick auf das Thema Sprachbildung demnach für die befragten Fachdidaktikdozent*innen eine wichtige Rolle zu spielen. Begründungen, warum Methoden für einen sprachbildenden Unterricht bedeutsam sind, finden sich indes nur wenige in den Interviews. Laut B5 brauchen Fachlehrkräfte Wissen darüber, wie sie auf die sprachlichen Anforderungen des Faches unterschiedlich methodisch reagieren können. Konkrete sprachbildende Methoden oder Konzepte werden von B5 allerdings nicht benannt. B5 nennt jedoch mehrfach das Stichwort Material. Bezugnehmend auf ein konkretes Material, das im Seminar besprochen wurde, betont B5, dass Sprachbildung für sie*ihn mehr sei, als unterschiedliche Lösungsvorschläge präsentiert zu bekommen. Wichtig für angehende Lehrkräfte sei es, Aufgaben in Schulbüchern und deren Beziehung zu Texten, Bildern und Quellen bzw. deren sprachliche Anforderungen in den Blick zu nehmen. Auch B4 hält es für wichtig, Studierende mit Lehr-Lern-Material arbeiten zu lassen, bestehendes Material sprachbildend aufzubereiten oder eigenes sprachbildendes Material erstellen zu lassen. Fünf Nennungen betrafen innerhalb der Subkategorie Methodik das Scaffolding-Konzept. Die Lehrenden erwähnten hier also ein Konzept bzw. damit einhergehende methodische Aspekte, die im Baustein *Sprachbildung* eine dominante Rolle spielen.

3.6.4 Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde ein inklusionsorientierter Lehr-Lern-Baustein zum Thema Sprachbildung vorgestellt, der im Rahmen des Projekts FDQI-HU in Lehrveranstaltungen von fünf Fachdidaktiken eingesetzt wurde. Der Baustein umfasst ca. 90 Minuten und besteht neben einer Übung zur Sensibilisierung für das eigene Sprachverständnis und einer theoretischen Einführung in die Themen Sprachbildung und Scaffolding aus der dezidierten Auseinandersetzung mit sprachsensiblen Material im eigenen Fach. Die vierte und letzte Phase des Bausteins *Sprachbildung* beinhaltet eine Diskussion zur Verknüpfung der Themen Sprachbildung und Inklusion. Der Baustein wurde zusätzlich zur Gesamtevaluation der Lehrveranstaltungen (siehe Kapitel 4 in diesem Band) gesondert evaluiert. Ziel dieser Baustein-Evaluation war es, sich den Herausforderungen, Schwierigkeiten und Potentialen des Bausteins anzunähern; zudem sollten Hinweise für zukünftige Einsätze des Bausteins und die Implementierung sprachbildender Aspekte in die fachdidaktische Hochschullehre abgeleitet werden.

Im vorliegenden Beitrag wurde das Sprachbildungsverständnis der befragten Fachdidaktiker*innen fokussiert, weil mit dem Baustein die Themen Sprachbildung und Inklusion und damit zwei Themen, die bisher oft unverbunden thematisiert wurden, miteinander verknüpft wurden. Es zeigte sich, dass alle interviewten Personen implizite oder explizite Verknüpfungen der Themen Inklusion und Sprachbildung vornahmen. Alle befragten Dozent*innen bewerteten außerdem die Verknüpfung der beiden Themen im Rahmen der Lehrveranstaltung als gelungen. Dies wurde u.a. damit begründet, dass Sprachbildung auf Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit ziele. Die explizite Thematisierung der Verbindungslinien von Sprachbildung und Inklusion könnte demnach auch unabhängig vom Projekt FDQI-HU für die fachdidaktische Lehre gewinnbringend sein. Dabei sollte jedoch genügend Zeit eingeplant werden, um die Querschnittsthemen zunächst unabhängig voneinander zu reflektieren und sie anschließend

systematisch aufeinander zu beziehen. Wichtig erscheint es hier ferner, sprachliche Normerwartungen zu reflektieren und die Bedeutung des unterstützten Registerwechsels in Hinblick auf das fachliche Lernen und die Chancengleichheit aller Lernenden deutlich herauszuarbeiten. Außerdem zeigte sich, dass manche Dozierende DaZ als zielgruppenspezifisches Konzept und Sprachbildung als zielgruppenübergreifendes und inklusionsorientiertes Konzept noch nicht ganz klar voneinander abzugrenzen wussten. Wenn, wie im Fall von FDQI-HU, auf Kooperationsstrukturen zurückgegriffen werden kann, wäre es demnach lohnenswert, in den gemeinsamen Vorbereitungen auf den Bausteineinsatz den Unterschieden zwischen den Konzepten und der Schärfung des Sprachbildungsverständnisses mehr Raum zu geben.

Die Dozierenden betonten darüber hinaus die Bedeutung der Arbeit an konkretem sprachsensiblen Material. Da sich das Methodenwissen der Dozierenden in diesem Kontext z.T. als noch ausbaufähig erwies, sollte hier ggf. mehr Zeit im Baustein eingeplant werden. Insbesondere in Fächern, in denen noch nicht auf geeignetes sprachsensibles Material zurückgegriffen werden kann, sollte – wenn in interdisziplinären Teams aus Fachdidaktiker*in und Sprachbildungsvertreter*in gearbeitet wird – genügend Zeit dafür eingeplant werden, bestehendes Material gemeinsam zu analysieren und Adaptionmöglichkeiten zu diskutieren.

Potentielle Schwierigkeiten zeigten sich v.a. in Fächern, in denen noch auf wenig Vorarbeiten zum Thema Sprachbildung zurückgegriffen werden kann. Nicht alle befragten Dozierenden konnten klare Vorstellungen zur spezifischen Bedeutung von Sprachbildung für das eigene Fach formulieren. Es ist anzunehmen, dass dies stark vom vorhandenen Vorwissen in der fachdidaktischen Literatur abhängt. Dies zeigt auf, dass die Implementierung sprachbildender Aspekte des Fachunterrichts in die fachdidaktische Hochschullehre mitunter eine enorme Herausforderung darstellt. Einzelne Lehrende können – gerade dann, wenn es sich wie bei dem vorgestellten Baustein um ein Schlaglicht und nicht ein gesamtes Seminar zum Thema Sprachbildung handelt – fehlende Vorarbeiten kaum allein ausgleichen. Die Evaluation zum Einsatz der Bausteine zeigte jedoch, dass die beteiligten Fachdidaktiker*innen von der Durchführung des Bausteins profitierten und die Bedeutung von sprachsensiblen Fachunterricht im Kontext inklusiver Schulentwicklung erkannten. Der in diesem Beitrag vorgestellte Baustein *Sprachbildung* bietet in dieser Hinsicht eine erste Annäherung an das Thema, die durch Fokussierungen in den jeweiligen Fachdidaktiken gewinnbringend erweitert werden kann.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1–31). Berlin: De Gruyter. doi: 10.1515/9783110404166-001
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern, durchgeführt von IPSOS (Hamburg) im Auftrag des Mercatorinstituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*; Universität zu Köln. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf. Zugegriffen 08.08.2019.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H.J. (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Benholz, C. & Siems, M. (2016). Sprachbildender Unterricht in allen Fächern: Konzepte zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in den drei Phasen der Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (S. 35–51). Münster: Waxmann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in die Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

- Dirim, İ. & Knappik, M. (2018). Deutsch in allen Fächern. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Unter Mitarbeit von A. Heinemann, N. Khakpour, M. Knappik, S. Shure, N. Thoma, O. Thomas-Olalde und A.J. Vorrink (S. 227–245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dittmar, N. (2008). Register. In U. Ammon, N. Dittmar, K.J. Mattheier & P. Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society* (S. 216–226). Berlin: De Gruyter.
- Dresing, T. & Pohl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschende*. <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>. Zugegriffen 06.08.2019.
- FörMig – Kompetenzzentrum Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (2015). *Konzeption Durchgängige Sprachbildung. Planvolle Förderung sprachlicher Fähigkeiten als Grundlage für erfolgreiche Bildung*. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html>. Zugegriffen 08.08.2019.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Lange, I. (2012). Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 123–142). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-18785-3_7
- Rödel, L. & Simon, T. (Hrsg.). (2019a). *Inklusive Sprach(en)bildung – Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rödel, L. & Simon, T. (2019b). Inklusive Sprachbildung – Eine Einladung zum transdisziplinären Dialog. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung – Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 24–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rödel, L. (2019). Inklusion und Sprachbildung verbinden. Vorstellung eines Seminar-Bausteins für den Einsatz in der inklusionssensiblen Fachdidaktik-Lehre. *Herausforderungen Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2 (2), S. 251–274. <https://doi.org/10.4119/hlz-2460>
- Sprachen – Bilden – Chancen (Hrsg.). (2017). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin. https://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/sprachbildende_Materialien/Manual/SBC-Manual_Gesamtpublikation.pdf. Zugegriffen 30.07.2019.
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-17123-0
- Tschernig, K. & Vo Thi, M.H. (2017). Die Diversitätsdimension Sprache als Schlüsselqualifikation im Fachunterricht: diskursbestimmende Konzepte und inklusionsspezifische Paradigmen. *Zeitschrift für Inklusion* (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/449/333>. Zugegriffen 08.08.2019.