

# Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit

---

Jahresschrift - Band 17

Zeynep Kalkavan-Aydın, Magdalena Michalak,  
Heidi Rösch & Kirstin Ulrich (Hrsg.)

Spracherwerb

Migration

Mehrsprachigkeit

daz-portal

**Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit**  
**Jahresschrift - Band 17**

ISSN:2940-1844

[www.daz-portal.de](http://www.daz-portal.de)

© daz-portal; 2024



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Share Alike 4.0 International zugänglich. <https://doi.org/10.18452/25601>.

## Inhalt

Einleitung Zeynep Kalkavan-Aydın, Magdalena Michalak, Heidi Rösch & Kirstin Ulrich	4
„buchen wir mal einen cappuccino“. Zu multimodalen Anforderungen von Anleitungsgesprächen in der praktischen Berufsausbildung Simone Amorocho	6
Sprachbildende Unterrichtsinteraktion in ausbildungsvorbereitenden Klassen und in der beruflichen Qualifizierung Zeynep Kalkavan-Aydın & Jochen Balzer	32
Sprachenerfahrungen im Anfangsunterricht Stefan Jeuk	52
Qualitätskriterien für digitale DaZ-Lernangebote. Entwicklung eines Kriterienkatalogs Kirstin Ulrich & Magdalena Michalak	71
Kulturgeschichts- und Sprachvermittlung im Museum Marisa Somper	93
Lehramtsstudierende beurteilen einen lernersprachlichen Text. Ergebnisse einer Laut-Denk-Studie Inga Christiana Eckardt & Inger Petersen	120
„Was verstehst Du unter sprachsensiblen Fachunterricht?“ – Perspektiven von Lehrkräften Sara Hägi-Mead, Corinna Peschel, Enisa Pliska-Halilović & Rosi Ritter	137
Orientierungen von Deutschlehrkräften zur sprachlichen Heterogenität ihrer Schüler*innenschaft: Einblick in die Analyse von Gruppendiskussionen Clara Kiele	162
Impressum	185



## Einleitung

Der aktuelle Band der Jahresschrift knüpft an den *17. Workshop für Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit* an, der im November 2022 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg stattfand. Das vorliegende Heft bietet eine Vielzahl von interessanten Beiträgen zu vier Forschungsbereichen: Interaktion in Lernsettings, Mehrsprachigkeit, Sprachaneignung mit digitalen Tools und Professionalisierung des pädagogischen Personals.

Den ersten Teil des Bandes eröffnet **Simone Amorocho**, die in ihrem Beitrag Anleitungsgespräche in der beruflichen Bildung analysiert. Anhand von Transkripten aus der Hotelfachausbildung werden multimodale Anforderungen derartiger Gespräche ausgearbeitet und darauf aufbauend Impulse für ein Coaching von Ausbildungspersonal formuliert.

Der Forschungsbeitrag von **Zeynep Kalkavan-Aydin** und **Jochen Balzer** stellt Ergebnisse aus dem Projekt „Förderung der professionellen Wahrnehmung sprachbildender Lernunterstützung in berufsbildenden Lehramtsstudiengängen“ zu Unterrichtsinteraktionen in der beruflichen Qualifizierung vor. Das Autor\*innenteam analysiert Videoaufnahmen aus dem ausbildungsvorbereitenden Unterricht im Übergang zum Beruf und geht der Frage nach, wie Sprachbildung und *Feedback* in der Unterrichtsinteraktion gelingen können.

Das Thema Mehrsprachigkeit und vielfältige Spracherfahrungen der Grundschul Kinder greift **Stefan Jeuk** in seinem Beitrag auf. Aus der Perspektive eines Wissenschaftlers und gleichzeitig als forschende Lehrkraft zeigt der Autor auf, wie im Anfangsunterricht auf die sprachliche Heterogenität der Schüler\*innen eingegangen werden kann.

**Kirstin Ulrich** und **Magdalena Michalak** berichten aus dem Projekt „Deutsch als Zweitsprache digital lernen“ (DaZdile), in dem wissenschaftlich geprüfte Qualitätskriterien für digitale Tools zur Aneignung des Deutschen als Zweitsprache erarbeitet werden. In ihrem Beitrag stellen sie den aktuellen Stand des DaZdile-Kriterienkatalogs für die Analyse von digitalen Sprachlernangeboten vor, der in der Design-Based-Research-Studie DaZdile entwickelt wurde.

Dem Forschungsbereich „Professionalisierung vom pädagogischen Personal“ sind vier Beiträge zugeordnet:

**Marisa Somper** stellt in ihrem Beitrag das museumspädagogische Personal und seine Perspektive auf Möglichkeiten der sprachlichen Unterstützung von neuzugewanderten Jugendlichen in Museen in den Mittelpunkt. Am Beispiel von kulturhistorischen Museen zeigt die Autorin Potenziale von außerschulischen Lernorten für diese Zielgruppe auf und präsentiert hierbei erste Ergebnisse aus ihrem Dissertationsprojekt.

Eine Laut-Denk-Studie zur Lehrkräfteprofessionalisierung mit Studierenden wird von **Inga Christina Eckardt** und **Inger Petersen** vorgestellt. Im Beitrag wird gezeigt, wie

Lehramtsstudierende aus unterschiedlichen Fächern einen authentischen Lernertext beurteilen und welche Wissensbestände aus dem Lehramtsstudium sie für diese Beurteilung nutzen.

Aus dem Erasmus+-Projekt *sensiMINT+* präsentieren **Sara Hägi-Mead, Corinna Peschel, Enisa Pliska-Halilović** und **Rosi Ritter** in ihrem Beitrag Ergebnisse einer Interviewstudie, die die Perspektive von vorrangig MINT-Lehrkräften auf sprachsensiblen Fachunterricht zeigen.

Im Fokus des Beitrags von **Clara Kiele** stehen Deutschlehrkräfte am Gymnasium. Diese wurden in Gruppeninterviews zu ihrer Orientierung bzgl. sprachlicher Heterogenität der Schüler\*innen befragt. Die Auswertung der Interviewdaten mit Hilfe der dokumentarischen Methode zeigt, dass sprachliche Heterogenität am Gymnasium weniger Beachtung findet als leistungsbezogene Heterogenität.

Die Beiträge dieses Bandes der Jahreszeitschrift zeigen einen Teil der vielfältigen Studien, die aktuell im Kontext *Deutsch als Zweitsprache, Migration* und *Mehrsprachigkeit* durchgeführt werden. Wir möchten uns bei allen Autor\*innen für die Einblicke in ihre interessanten Studien und die gelungene Kooperation bedanken. Ein herzlicher Dank gilt auch den Herausgeber\*innen und der Redaktion der *DaZ-Jahreszeitschrift*.

Freiburg, Nürnberg, Karlsruhe, 04.10.2023

*Zeynep Kalkavan-Aydın, Magdalena Michalak, Heidi Rösch & Kirstin Ulrich*

# „buchen wir mal einen cappuccino“. Zu multimodalen Anforderungen von Anleitungsgesprächen in der praktischen Berufsausbildung

Simone Amorocho\*

## Abstract

*Im Rahmen der praktischen Berufsausbildung kommt dem Anleiten eine zentrale Rolle für die Vermittlung professioneller Handlungskompetenz zu. Da sprachliche und körperliche Ressourcen beim Anleiten fein koordiniert werden, sind die Anforderungen, die die Auszubildenden in diesen Lehr-Lern-Interaktionen bewältigen müssen, nur durch eine multimodale Analyse angemessen zu erfassen. In der Rekonstruktion dieser Anforderungen besteht das Untersuchungsinteresse des hier vorgestellten Forschungsprojekts. Die Datengrundlage des Beitrags bilden Anleitungsgespräche aus der Ausbildung zum Hotelfachmann/zur Hotelfachfrau. In exemplarischen Mikroanalysen kurzer Ausschnitte aus diesen Gesprächen werden zwei verschiedene Anleitungstypen in den Blick genommen, das verbale Anleiten sowie das Demonstrieren und Imitieren. An diesem Material soll herausgearbeitet werden, (1) welche Funktionen den eingesetzten sprachlichen und körperlichen Ressourcen in den beiden Anleitungstypen zukommen, (2) welche Probleme sich zeigen und wie diese bewältigt werden sowie (3) welche Anforderungen sich daraus für die Auszubildenden ableiten lassen.*

*Instruieren, Anleiten, Multimodalität, praktische Berufsausbildung*

*Instructing plays a crucial role in imparting professional skills during practical vocational training. Since instructions require a fine-tuning of linguistic and bodily resources, the demands placed on apprentices in these teaching-learning interactions can only be adequately understood through a multimodal analysis. The research project presented here is interested in reconstructing these demands. The data basis of the article consists of instructional conversations in hotel vocational training. In exemplary microanalyses of short excerpts from these conversations, two different types of instructions are taken into view, verbal instructions and demonstration, followed by imitation. The article aims to identify (1) the functions of linguistic and bodily resources in the two types of instructions, (2) the problems that arise and how they are resolved by the participants, and (3) the demands that can be derived from this for the apprentices.*

*instructions, multimodality, vocational training, professional vision*

## 1. Vermittlung professioneller Handlungskompetenz in der praktischen Berufsausbildung

Anders als in der Institution Schule geht es in der praktischen Berufsausbildung weniger um die kognitive Durchdringung von Lerngegenständen als vielmehr um die Entwicklung professioneller Fertigkeiten: „[G]etting the body to act in certain ways“ (Hindmarsh/Hyland/Banerjee 2014: 260) umschreibt daher eine ubiquitäre Aufgabe, vor der Auszubildende beim betrieblichen Lernen stehen. Das bedeutet, dass durch das Beobachten und Einüben der berufsrelevanten Tätigkeiten eine professionelle Handlungskompetenz

---

\* Simone Amorocho, Dr. habil., Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, simone.amorocho@ph-freiburg.de; Arbeitsschwerpunkte: angewandte Gesprächsforschung, sprachliche Anforderungen in der beruflichen Bildung, Konstruktionsdidaktik.



aufgebaut wird (vgl. Fillietaz 2007: 13; Lindwall/Ekström 2012: 42). Insofern kommt dem Anleiten eine zentrale Rolle zu.

Für Auszubildende mit Deutsch als Zweitsprache scheint diese Körperlichkeit des Lernens zunächst von Vorteil zu sein, da – so eine naheliegende Annahme – in praktischen Lehr-Lern-Interaktionen die geringeren sprachlichen Kompetenzen durch eine genaue Wahrnehmung und Imitation kompensiert werden können. Allerdings möchte ich in dem vorliegenden Beitrag zeigen, dass diese Annahme insofern zu kurz greift, als sie die spezifischen Funktionen der sprachlichen Ressourcen beim Anleiten vernachlässigt. In den folgenden Analysen werde ich diese deshalb in ihrem Zusammenspiel mit den leiblichen Ressourcen in den Blick nehmen. Damit wähle ich eine für das Fach Deutsch als Zweitsprache ungewöhnliche Perspektive, denn in der Regel stehen hier ausschließlich sprachliche Anforderungen bzw. Kompetenzen im Fokus. Ob eine solche Beschränkung für „klassische“ Sprachlernkontexte angemessen ist, sei dahingestellt. Für die berufliche Bildung erscheint sie jedenfalls insofern nicht tragfähig, als sie die Bedingungen des Lernens im Betrieb ausblendet. Indem ich in der vorliegenden Fallstudie also gerade die multimodalen Anforderungen des Anleitens rekonstruiere, möchte ich durch diese Erweiterung des Blickwinkels einen Beitrag dazu leisten, die Passgenauigkeit von Sprachbildungsmaßnahmen für Auszubildende zu verbessern. Solchen Maßnahmen wiederum kommen angesichts des Fachkräftemangels und der anhaltend hohen Zuwanderung von Geflüchteten wichtige gesellschaftliche Funktionen zu (vgl. Deppermann/Cindark 2018: 283).

Mit dem Anleiten wird bewusst eine berufsübergreifend relevante Aktivität in den Blick genommen, die einen zentralen Beitrag zur Sozialisation in den Beruf leistet. Denn zu bedenken ist, dass sich die Mitglieder einer Profession gerade durch die Beherrschung dieser Fertigkeiten von Lai\*innen unterscheiden (vgl. Weddle/Hollan 2010: 119). Gleichzeitig entwickeln die Auszubildenden im Zuge der Aneignung professioneller Handlungskompetenz auch ein berufliches Selbstverständnis. Goodwin (1994: 606) hat hierfür den Begriff der *professional vision* geprägt und versteht darunter „socially organized ways of seeing and understanding events that are answerable to the distinctive interests of a particular field“. Das folgende Datum 1 veranschaulicht, wie mit der beruflichen Aufgabe, dem Gast im Hotel den Wein zu präsentieren, zugleich eine professionelle Perspektive auf den Konsum dieses Getränks vermittelt wird. Die Aufnahme ist – wie auch alle weiteren Datenbeispiele dieses Beitrags – in einem Fünf-Sterne-Hotel im süddeutschen Raum entstanden (s. genauer Kap. 3).

## Datum 1:<sup>1</sup> Wein präsentieren

AL|P = Anleitende Petra, AZ|J = Auszubildende Jefri

01 AL|P du musst dir erstmal ANschauen,=  
 02 =was es für\_n WEIN ist?  
 03 AZ|J (0.22)  
 04 (s:lo:f),  
 05 (0.74)  
 06 AL|P mh\_HM:,  
 07 (0.48)  
 08 schau mal auf das etikETT,  
 09 (0.25)  
 10 geWÜRZtramine?  
 11 AZ|J s ge[WURStram]in?  
 12 AL|P [es\_IS ],  
 13 (0.5)  
 14 AL|P WIE sprichst du das aus?  
 15 AZ|J (0.26)  
 16 <<langsam, deutlich artikulierend> geWÜRStramin: (.) a >,  
 17 AL|P ((schmatzt)) geNAU;  
 18 gewürztraMIne:,  
 19 AZ|J gewürstraMI[ne],  
 20 AL|P [da]s ist die REBsorte.  
 21 AZ|J [<<leise> (REBsorte) >],  
 22 AL|P [geNAU ]--=  
 23 =das ist eine weiße REBsorte,=°h  
 24 mit bisschen exotischen FRÜCHten;  
 25 äh:m (0.22) äh:m in der NAsE,  
 26 °h weingut heißt LOStro.  
 27 (0.22)  
 28 AZ|J LOStro.  
 29 (0.2)  
 30 AL|P ALso,=das würdest du dem GAST sagen,  
 31 das is ihr geWÜRZtraminer,  
 32 vom weingut LOStro,  
 33 (0.37)  
 34 jahrgang zweitausendFÜNFzehn;

In Datum 1 leitet Petra die Auszubildende Jefri an, dem Etikett die relevanten Informationen zu entnehmen (Rebsorte, Weingut, Jahrgang, Zeilen 8–28) und sie in der angemessenen Form zu präsentieren (Zeilen 30–34). Dabei verdeutlicht sie durch die Initiierung einer Korrektursequenz, dass die korrekte Aussprache der Rebsorte für die professionelle Weinpräsentation relevant ist (Zeilen 11–19). Zudem legt die Charakterisierung der Rebsorte die Annahme nahe, dass vom Servicepersonal Weinwissen erwartet wird (hier: Beschreibung

<sup>1</sup> Im Unterschied zu den Beispielen in den Abschnitten 4 und 5 beschränkt sich die Transkription hier bewusst auf die verbale Ebene. Die Transkription folgt den Konventionen von GAT2 (Basistranskript) (vgl. Selting et al. 2009). Bei den Namen der Personen und des Weinguts handelt es sich um Pseudonyme.

des Aromas durch eine Metapher, Zeilen 23–25). Mit Goodwin (1994: 608–609) lässt sich die vorgängig beschriebene Praktik, Beobachtungen in professionelles Wissen bzw. Handeln zu transformieren, als Kodieren (*Coding Scheme*) bezeichnen.<sup>2</sup> Multimodal wird dabei zudem das Markieren (*Highlighting*, vgl. ebd.: 609–611) eingesetzt. Denn wie Abbildung 1 illustriert, nutzt die Anleitende Petra eine Zeigegeste mit dem kleinen Finger, um die relevanten Informationen auf dem Etikett hervorzuheben.



Abb. 1: links: Weinetikett, rechts: Markieren (*Highlighting*) der Informationen auf dem Etikett<sup>3</sup>

Auf einer abstrakteren Ebene verdeutlicht das Beispiel, dass es zur *Professional Vision* einer Servicekraft in einem Fünf-Sterne-Hotel gehört, Wein nicht einfach als ein Getränk zu behandeln, sondern den dort angebotenen Wein als ein Luxusgut zu präsentieren, dessen gepflegter Konsum Ausdruck eines distinguierten Geschmacks und damit eines bestimmten Habitus ist (vgl. Bourdieu 1987). Schlussfolgern lässt sich daraus, dass das Professionswissen, das in und durch Anleitungen vermittelt wird, weit über das explizit Gesagte hinausreicht und dass es normativ überformt ist. Dadurch, dass in dem Datenbeispiel ein bestimmter Habitus aufscheint, verweist die Sequenz zugleich auf einen größeren, die einzelne Anleitungsinteraktion überschreitenden Lehr-Lern-Zusammenhang. Diesen Lernprozess, den ich als Aneignung einer *Professional Vision* bezeichnen möchte, über die gesamte Ausbildung hinweg zu beschreiben, wäre eine eigene Untersuchung wert. In dem vorliegenden Beitrag allerdings soll – wie eingangs skizziert – mit der Multimodalität des Anleitens ein deutlich engerer Fokus gewählt werden. Denn wie sich in Abbildung 1 an der gemeinsamen Orientierung auf das Etikett zeigt, stellt das Anleiten nicht nur eine soziale

<sup>2</sup> Anzumerken ist allerdings, dass bereits das Etikett eine Art „Kodierschema“ darstellt. Folglich wird hier nicht – wie Goodwin (1994: 608–609) es für die archäologische Praktik des Kodierens zeigt – Natur in Kultur transformiert.

<sup>3</sup> Die im Beitrag präsentierten Standbilder aus den Videoaufnahmen wurden zum Schutz der Untersuchungsteilnehmer\*innen bewusst verfremdet.

Interaktionssituation dar, sondern auch eine physische Interaktion mit Materialien, Instrumenten und Körpern (vgl. Koskinen/Saitamaa-Hakkarainen/Hakkarainen 2015: 59; Öhman 2018: 444). Eine wesentliche Aufgabe der Interaktionspartner\*innen besteht folglich darin, diese physische Interaktion (sprachlich) zu koordinieren und als eine Lehr-Lern-Situation zu gestalten.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst soll das Anleiten als eine spezifische Form des Instruierens charakterisiert werden (s. Kap. 2). Danach folgt eine kurze Darstellung des Untersuchungsinteresses und ich gebe einen Überblick über das Datenmaterial (s. Kap. 3). Im Analyseteil, der den Kern des Beitrags bildet, nehme ich zwei Anleitungstypen in den Blick, das verbale Anleiten (s. Kap. 4) sowie das Demonstrieren und Imitieren (s. Kap. 5). Die Erträge der multimodalen Analysen fasse ich abschließend zusammen, indem ich die Funktionen der sprachlichen Ressourcen in den beiden Anleitungstypen vergleichend gegenüberstelle (s. Kap. 6).

## **2. Das Anleiten im Spektrum instruierender Aktivitäten**

Blickt man auf die Studien, die sich der Vermittlung praktischer Fertigkeiten widmen, so zeigt sich, dass diese ihren Untersuchungsgegenstand überwiegend als *Instruktion* bezeichnen. Allerdings wird der Instruktionsbegriff in der sprachwissenschaftlichen und in der didaktischen Forschung insgesamt unterschiedlich (weit) gefasst (vgl. Kupetz 2021). So kann sich gerade das englische *Instruction* auf Unterrichten allgemein beziehen (vgl. Lindwall/Lymer/Greiffenhagen 2019: 144) und in der Textlinguistik werden Textsorten wie Kochrezepte und Erziehungsratgeber unter dem Begriff „instruierend-anweisende Texte“ zusammengefasst (vgl. z.B. Lüger 1995: 147–151). Bei allen Unterschieden aber besteht der gemeinsame Kern der Verwendungsweisen darin, dass Instruktionen epistemische und deontische Funktionen vereinen. Damit sind sie anschlussfähig an zwei Forschungstraditionen, einerseits an die Forschung zum Erklären und andererseits an die Beschreibung von direktiven Sprechakten in der linguistischen Pragmatik.

Die Forschung zum Erklären ist, sofern sie sich dem unterrichtlichen Erklären (vgl. z.B. Morek 2012) und dem Erwerb von Erklärfähigkeiten (vgl. z.B. Ernst-Weber 2019) widmet, an der Schnittstelle von Gesprächsforschung und Bildungswissenschaften angesiedelt. Da das Erklären nicht an spezifische sprachliche Formen gebunden ist, fällt eine Abgrenzung von anderen Aktivitäten im Gespräch bisweilen schwer. Als typische Erklärungen können aber übersatzmäßige Einheiten gelten, die dem Bearbeiten einer spezifischen Wissenslücke dienen und die auf ein Verstehen ausgerichtet sind (vgl. genauer Morek 2012: 27–41; Ernst-Weber 2019: 17–27). Beim Erklären-*wie*, das zum Teil mit dem Instruieren gleichgesetzt wird (vgl. z.B. Ernst-Weber 2019: 42–44), geht es um die Vermittlung von Handlungswissen. Allerdings ist eine tatsächliche Ausführung der entsprechenden Handlungen durch den Rezipienten/die

Rezipientin zwar häufig zu beobachten, wird aber nicht unbedingt als Teil der Erklärung im engeren Sinne aufgefasst (vgl. ebd.: 169).

Darin liegt ein wesentlicher Unterschied zu direktiven Sprechakten, mit denen ein\*e Sprecher\*in eine\*n Hörer\*in zur Ausführung einer zukünftigen Handlung veranlassen möchte (vgl. Searle 1971: 100; Meibauer 1999: 95). Weitere Unterschiede bestehen darin, dass direktive Sprechakte nicht (unbedingt) auf ein Lernen ausgerichtet sind und dass die Sprechakttheorie vor allem Einzeläußerungen wie *Reich mir doch bitte das Salz!* in den Blick nimmt.

Da der Begriff des Instruierens so unterschiedlich gefasst wird, verwende ich in Bezug auf meinen Untersuchungsgegenstand den Ausdruck *Anleiten*. Anschließend an die Forschung zu Instruktionen, zum Erklären-*wie* und zu direktiven Sprechakten verstehe ich darunter Aktivitäten mit folgenden Merkmalen:

- Organisation als Handlungspakete (vgl. Ehmer et al. 2021: 670), die assertive und direktive Sprechakte (und ggf. weitere Sprechakte) enthalten;
- Physische Interaktion, bei der Handlungsabläufe demonstriert und eingeübt werden (vgl. Ekström 2012: 83–84);
- Einpassung in den lokalen Kontext (vgl. Lindwall/Ekström 2012: 29, 31): wechselseitige Beeinflussung von Anleitung und den Handlungen, zu denen angeleitet wird (vgl. Mondada 2014: 147);
- Orientierung auf einen Lerngegenstand (vgl. Lindwall/Ekström 2012; Zemel/Koschmann 2014), der in einer praktischen Fertigkeit besteht (*bodily skills*, vgl. Ekström 2012: 79);
- Asymmetrische Verteilung von Wissen/Kompetenz und Handlungsrechten und -pflichten (vgl. Lindwall/Ekström 2012: 35);
- Bereichsspezifische Normen im Hinblick auf die (Il-)Legitimität von Berührungen (vgl. Ekström 2012: 84; Fofana 2022: 123–133).

Durch die Ausrichtung des Anleitens auf die Vermittlung einer Fertigkeit unterscheidet sich dieses von unterrichtlichen Arbeitsanweisungen, bei denen der Lerngegenstand nicht mit den Handlungen identisch ist, zu denen aufgefordert wird (vgl. Grossmann 2011).

In jüngerer Zeit ist ein starkes Interesse der Gesprächsforschung am Instruieren zu verzeichnen, wodurch auch das berufliche Lernen in den Fokus rückt (vgl. Fillietaz 2007: 12). Dieses geht mit einer zunehmenden Bedeutung von Videoaufnahmen als Datengrundlage einher und mit einer multimodalen Aufbereitung und Auswertung der Daten. Dabei zeigt sich, dass sich die Koordination sprachlicher und körperlicher Ressourcen systematisch

beschreiben lässt, wenn gesprächsanalytische Kategorien multimodal erweitert werden (vgl. Keevallik 2013; Stukenbrock 2014; Pekarek Doehler/Keevallik/Li 2022).

Tabelle 1 gibt einen Überblick über zentrale Untersuchungsgegenstände der Forschung zu Instruktionen, ohne dass dabei ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird.

### **Manipulation des Körpers**

Bewegungsabläufe	Physiotherapie (vgl. Fofana 2022) Sport: Tanz (vgl. Keevallik 2013); Basketball, Powerlifting (vgl. Evans/Reynolds 2016)
medizinische Eingriffe	Zahnmedizin (vgl. Weddle/Hollan 2012; Hindmarsh/Hyland/Banerjee 2014) Chirurgie (vgl. Mondada 2014; Zemel/Koschmann 2014)
ästhetische Modellierung	Frisör (vgl. Öhman/Tanner 2017; Öhman 2018)

### **Produktion von Objekten**

Herstellung von Textilien	Handwerklicher Unterricht (vgl. Lindwall/Ekström 2012; Koskinen/Seitamaa-Hakkarainen/Hakkarainen 2015)
Zubereitung von Speisen	Lehrküche (vgl. Cindark/Bauer 2017; Deppermann/Cindark 2018)

### **Steuerung von Geräten und Manipulation von Objekten**

Rohstoffherzeugung und -verarbeitung	Bergbau (vgl. Brünner 1987) Stahlherstellung (vgl. Fillietaz 2007) Metall- und Holzverarbeitung (vgl. Cindark/Hünlich 2017; Deppermann/Cindark 2018)
Fahrzeugbedienung und -reparatur	Automobilmechanik (vgl. Baßler 1996; Fillietaz/de Saint-Georges/Duc 2010) Fahrunterricht (vgl. Deppermann 2018a, b; Helmer/Reineke 2021)

*Tab. 1: Überblick über die Forschung zum Instruieren, geordnet nach Untersuchungsgegenständen*

In der Zusammenschau zeigen die Studien, wie sprachliche und körperliche Ressourcen arbeitsteilig für das *Doing Instruction* eingesetzt werden. So sind Demonstrationen von Handlungen grundsätzlich elaborierter als sprachliche Beschreibungen (vgl. Keevallik 2013: 18 für den Tanzunterricht), letztere erleichtern aber die Segmentierung von kontinuierlich ablaufenden Handlungen in Sub-Handlungen. Zudem können sprachliche Ressourcen eingesetzt werden, um bestimmte Aspekte der Handlungen hervorzuheben (vgl. Lindwall/Ekström 2012: 30) und um Relationen wie Modalität, Agency, Negation und Konditionalität auszudrücken (vgl. Keevallik 2013: 18).

Das Demonstrieren setzt auf Rezipient\*innenseite eine Perzeption relevant. Neben dem Beobachten spielen dabei weitere sensorische Erfahrungen eine Rolle, beispielsweise die Geräusche von Maschinen (vgl. Koskinen/Seitamaa-Hakkarainen/Hakkarainen 2015: 68–69), das Halten und Führen eines Instruments (vgl. Weddle/Hollan 2012: 128–131) oder die Beschaffenheit von Oberflächen (vgl. Fillietaz 2007: 17–21). In der beruflichen Bildung ist die Perzeption nicht nur Mittel zum Aufbau einer professionellen Handlungskompetenz, sondern

sie stellt auch selbst ein Lernziel dar. Für Servicekräfte in der Gastronomie etwa dient das Riechen am Korken des Weins zur Überprüfung seiner Qualität. Es gilt also, eine Expert\*innenwahrnehmung aufzubauen (vgl. Öhman/Tanner 2017: 90) und angemessene Inferenzen aus dem Perzipierten zu ziehen (vgl. Fillietaz 2007).

Für das Verstehen von Instruktionen spielt die zeitliche Koordination der Ressourcen eine wichtige Rolle. Da etwa deiktische Ausdrücke wie *so* eine Anweisung an den/die Instruierte\*n darstellen, den fokussierten Referenzbereich genau zu beobachten (vgl. Stukenbrock 2014: 88), muss die körperliche Performance (annähernd) simultan erfolgen.

Zudem ist physische Nähe für das Instruieren konstitutiv (vgl. Ekström 2012: 83 für den handwerklichen Unterricht), d.h., die Interagierenden stellen einen gemeinsamen Handlungsraum her, an dem sich auch die Objekte befinden (*Manipulatory Sphere*, vgl. Lindwall/Ekström 2012: 35). Diese physische Nähe sowie die Materialität der Handlungen ermöglichen eine Ausrichtung des Instruierens am Kompetenzniveau der Auszubildenden (vgl. Ekström 2012: 88; Lindwall/Ekström 2012: 27; vgl. auch Zemel/Koschmann 2014). Entsprechend spielen Korrekturen, die in einer Reihe von Studien im Fokus stehen, eine zentrale Rolle (vgl. z.B. Hindmarsh/Hyland/Banerjee 2014, Evans/Reynolds 2016; Öhman/Tanner 2017; Fofana 2022: 147–176).

Auch wenn Auszubildende mit beschränkten sprachlichen Kompetenzen in den genannten Studien nicht thematisiert werden, so lässt sich dennoch festhalten, dass die Möglichkeiten eines feinabgestimmten Adressat\*innenzuschnitts für sie von Vorteil sein dürften und dass die körperlichen Demonstrationen eine sprachunabhängige Verstehensressource darstellen. Allerdings ist auch zu bedenken, dass die Perzeptionskompetenzen, die erforderlich sind, um Bewegungsabläufe zu segmentieren und die relevanten Details zu erfassen, vermutlich gerade durch die sprachliche Lenkung der Aufmerksamkeit ausgebildet werden. Studien, die diese Fragen systematisch untersuchen, fehlen allerdings bislang weitgehend. Und generell ist zu konstatieren, dass Anleitungsgespräche im Kontext von Deutsch als Zweitsprache bislang selten im Fokus der Forschung standen. So dominieren im Fach Deutsch als Zweitsprache Bedarfsanalysen, die eine makroskopische Perspektive auf sprachliche Anforderungen in Ausbildung und Beruf einnehmen. Eine Ausnahme stellt das IDS-Projekt „Deutsch im Beruf: Die sprachlich-kommunikative Integration von Flüchtlingen“ dar (vgl. Cindark/Bauer 2017; Cindark/Hünlich 2017; Deppermann/Cindark 2018). Denn mit ihrer Verortung in einer ethnografisch erweiterten Gesprächsanalyse nimmt diese Untersuchung dezidiert die Mikroebene berufsbezogener Lernprozesse in den Blick. Ein Unterschied zur vorliegenden Studie besteht allerdings darin, dass die Videoaufnahmen aus berufsvorbereitenden Maßnahmen stammen, so dass die vermittelten Handlungskompetenzen von den Teilnehmenden nicht unmittelbar beruflich genutzt werden müssen bzw. können. Insgesamt belegen die in diesem Projekt vorgelegten Interaktionsanalysen, dass die Anleitungsgespräche von Verstehensproblemen geprägt sind, da die Geflüchteten zum Teil nur über sehr geringe

Deutschkenntnisse verfügen. Allerdings zeigen sich im Vergleich der beiden videografierten Maßnahmen auch Unterschiede im Hinblick darauf, inwieweit die Anleitenden die Probleme durch verstehensbezogene Praktiken kompensieren und ob sie sprachliches Lernen gezielt anstoßen (vgl. Deppermann/Cindark 2018: 282–284). Bezieht man nun die biographischen Hintergründe der Anleitenden mit ein (vgl. ebd.: 246–247), so erscheint es denkbar, dass die rekonstruierten Unterschiede in den Anleitungspraktiken durch deren Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit bedingt sind.

### **3. Untersuchungsinteresse und Korpus**

Angesichts des vorgängig beschriebenen Desiderats im Fach Deutsch als Zweitsprache besteht das Untersuchungsinteresse des vorliegenden Forschungsprojektes darin, die multimodalen Anforderungen von Anleitungsgesprächen in der beruflichen Bildung zu beschreiben. Dabei soll ausgelotet werden, welche Muster sich berufsfeldübergreifend rekonstruieren lassen und welche spezifisch sind für bestimmte Ausbildungsberufe. Diese Muster bilden den Rahmen, um die eingesetzten sprachlichen und körperlichen Ressourcen in ihrem Zusammenspiel zu beschreiben. Dabei können gerade Störungen in der Interaktion (z.B. Verstehensprobleme oder fehlerhafte Handlungsausführungen der Angeleiteten) den Blick auf Anforderungen frei legen, da normative Erwartungen gerade dann expliziert werden, wenn die Interaktionspartner\*innen sie nicht erfüllen.

Die gewonnenen Ergebnisse sollen für eine Verbesserung der Ausbildungspraxis genutzt werden. Geplant ist erstens, Coachings für Auszubildende zu konzipieren, und zweitens sollen Sprachtrainings für Auszubildende mit Deutsch als Zweitsprache entwickelt werden.

Das momentane Korpus enthält Videoaufnahmen von acht Anleitungsgesprächen, die im Mai 2022 in einem Fünf-Sterne-Hotel in Süddeutschland aufgenommen wurden (vgl. genauer Raach 2023: 28–29). Die Aufnahmen, die eine Länge zwischen 03:18 Minuten und 14:36 Minuten haben, lassen sich vier verschiedenen Lerngegenständen zuordnen (vgl. Tab. 2). Es handelt sich um halbarrangierte Gespräche in dem Sinne, dass zwar grundsätzlich ausbildungsrelevante Kompetenzen vermittelt werden, die Anleitungen aber ohne die Untersuchung zu dieser Zeit und an diesem Ort nicht stattgefunden hätten. Dass der Studie damit keine natürlichen Daten zugrunde liegen, ist aus gesprächsanalytischer Perspektive kritisch zu bewerten. Allerdings war dieser Kompromiss insofern notwendig, als die Hotelgäste durch die Anwesenheit der Forschenden und durch die Aufnahmen nicht gestört werden durften.

Die Auszubildenden sind Sprecher\*innen des Deutschen als Zweitsprache. Wegen des Ausscheidens der zuständigen Mitarbeiterin des Hotels liegen allerdings keine Metadaten zu den Teilnehmenden vor, die ursprünglich durch Personalbögen erhoben werden sollten.

Lerngegenstände	Anzahl Situationen	Länge der Aufnahmen <sup>4</sup>
Getränke zubereiten (und servieren)	3	19:17 Minuten
eine Weinflasche öffnen und servieren	1	14:36 Minuten
eine Bestellung buchen	2	06:43 Minuten
einen Tisch eindecken bzw. Teller abdecken	2	07:17 Minuten
<b>Gesamt</b>	<b>8</b>	<b>47:53 Minuten</b>

Tab. 2: Überblick über das Korpus (Darstellung basierend auf Raach 2023: 28)

Das Korpus befindet sich im Aufbau. Weitere Aufnahmen in einem Stahlwerk, einer Artist\*innenschule, einer Wäscherei, einem Krankenhaus und einem Altenheim werden momentan durchgeführt oder sind in Planung. Eine systematische Analyse der Daten steht ebenfalls noch aus. Die im Folgenden präsentierten Analysen stellen erste Einzelfallauswertungen dar.

#### 4. Verbales Anleiten: eine Bestellung buchen

Das verbale Anleiten zeichnet sich dadurch aus, dass die Anleitenden Handlungsanweisungen formulieren, die die Auszubildenden ausführen (vgl. auch Fofana 2022: 71–91 zu verbalem Instruieren in der Physiotherapie). In dem Datenbeispiel 2 geht es um das Bedienen der Buchungskasse. Entsprechend sind die Beteiligten auf dieses Objekt orientiert (vgl. Koskinen/Seitamaa-Hakkarainen/Hakkarainen 2015: 61), das folglich den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus bildet (*Joint Focus of Attention*, vgl. Öhman/Tanner 2017: 87). Wie Abbildung 2 verdeutlicht, ist die Anleitende aber zugleich der Auszubildenden halb zugewandt, so dass sie die Ausführung der instruierten Handlungen beobachten kann.

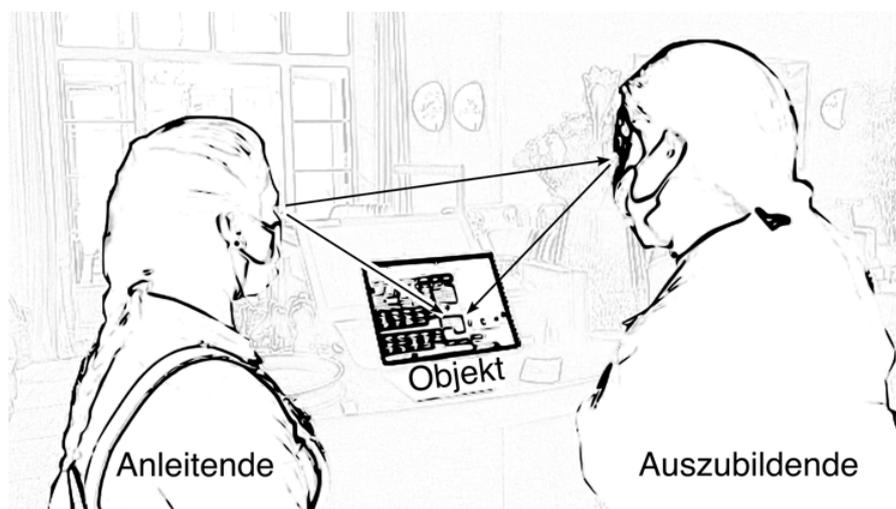


Abb. 2: Standbild der Anleitungssituation „Cappuccino buchen“

<sup>4</sup> Bei der Berechnung wurde jeweils die längere Aufnahme zugrunde gelegt, wenn mit zwei Kameras aufgenommen wurde und sich die Zeitdauer unterscheidet.

Datum 2 setzt ein, als eine neue Display-Oberfläche erscheint.

### Datum 2: Cappuccino buchen

AL|T = Anleitende Tina; AZ|A = Auszubildende Anoush

```

01 AL|T %((schmatzt)) °h un %jetzt hast du HIER=
    %.....%kreisende Bewegung mit gespreizten Fingern-->
02 AL|T =einmal +dieses DISplay:%, =
    ----->%
        +blickt zu Anoush--->
03 AL|T =mit +h° den geTRÄNken die eben_äh,
    ---->+blickt zum Display----->
04 AL|T °hhh +am meisten praktisch +GEHN, =
    ---->+blickt zu Anoush-----+blickt zum Display--->
05 AL|T =%die %RENner%seite, =°hh
    ----->
        %....%zeigt auf Display%
06      (0.18)
07 AL|T und *da:* +äh+m:+*e:* +(0.31)+
    az|a      *führt Hand zum Display*
    al|t ----->+blickt zur Hand von Anoush(?) +
    az|a      *zieht Hand zurück*
    al|t      +blickt zu Anoush+
08 AL|T buchen wir mal einen cappu+CCIIno?
        +blickt zum Display--->>
09      §(1.37)§
    az|a §geht näher an Display heran§
10 AZ|A mh:::*: ((schmatzt)) cappuCCI*§no?=
        *kreist mit Zeigefinger-*§stippt auf Display--->
11 AZ|A =EIN§@@§mal§?
    --->§ §zieht Hand zurück§
        @neue Display-Oberfläche erscheint@
12      §(0.37)§
    az|a §tritt vom Display zurück§
13 AL|T °h P*ERfekt*;
    az|a      *führt Zeigefinger zum Display*
14 AL|T °h§h§@@§h§ ge<<knarrend> &NAU& >;
    az|a      §stippt auf Display§
        @neue Display-Oberfläche erscheint@
    az|a      §zieht Hand zurück und tritt vom Display zurück§
    al|t      &nickt&

```

Durch das Aufrufen der neuen Display-Oberfläche (nicht im Transkript) wird ein neuer Referenzraum verfügbar gemacht (vgl. Fillietaz 2007: 19), der von der Anleitenden Tina zudem verbal eingeführt wird (Zeilen 1 und 2). Indem sie in ihrer Äußerung die Hörerdeixis „du“ (Zeile 1) wählt, verweist sie auf den Beteiligungsrahmen (*Participation Framework*, vgl.

Goodwin 2000: 1496), der für das verbale Anleiten gilt: Von der Auszubildenden wird erwartet, dass sie die Buchungskasse bedient.

Nachdem Tina den Fokus durch den lokaldeiktischen Ausdruck „hier“ (Zeile 1) und die simultane Geste auf den neuen Referenzraum gelenkt hat, erklärt sie der Auszubildenden Anoush die Oberfläche. Die Erklärung, die abschließend im Begriff „RENnerseite“ (Zeile 5) verdichtet wird, zielt auf ein Verstehen, welche Getränke auf dem Display erscheinen. Da hier deklaratives Wissen zum Aufbau des Displays vermittelt wird, setzt die Anleitende – wie für ein Erklären-*was* typisch – vor allem sprachliche Ressourcen ein.

Der zweite Teil des Ausschnitts besteht aus einer multimodalen IRE-Sequenz (*Initiation – Response – Feedback*, vgl. Mehan 1979). Dabei setzt die im Adhortativ-Format gestaltete Anweisung der Anleitenden (*Initiation*, Zeilen 7 und 8) eine körperliche Handlung konditionell relevant (vgl. auch Lindwall/Ekström 2012: 37). Entsprechend führt die Auszubildende die Handlung aus (*Response*, Zeilen 10 und 11). Die positive Evaluation dieser Handlungsausführung (Zeile 13) hat sequenzschließende Funktion.

Parallel zum laufenden Turn werden in Zeile 7 Handlungsrechte ausgehandelt. Denn die Auszubildende führt ihre Hand bereits zum Display, obwohl sie noch keinen Handlungsauftrag erhalten hat. Als die Anleitende die Blickrichtung ändert und vermutlich zu eben dieser Hand schaut, zieht Anoush sie zurück. Der Blick hat folglich projektive Kraft (*Projective Force*, vgl. Stukenbrock 2014: 83), denn er mobilisiert die (fremdinitiierte) Selbstkorrektur. Mit ihrer stillschweigenden Korrektur aktualisiert die Anleitende die Norm, dass Handlungen durch sie lizenziert werden müssen. Indem sie also auf ihr „entitlement“ (Ehmer et al. 2021: 674) verweist, reklamiert sie deontische Autorität. Insgesamt verdeutlicht die Korrektur, dass Auszubildende ein Wissen über Handlungsrechte und -pflichten benötigen, um entscheiden zu können, welche Art der Interaktionsbeteiligung von ihnen an welchem Punkt erwartet wird (vgl. Zemel/Koschmann 2014: 179–180). Dass dies auch für die Beteiligung an Feedback-Sequenzen gilt, zeigen Öhman/Tanner (2017: 90–91) für Instruktionen in der Frisörausbildung.

Abschließend möchte ich die multimodalen Anforderungen, die sich in dem Beispiel rekonstruieren lassen, in drei Punkten zusammenfassen. Erstens erfordert die Anleitung eine integrierende Verarbeitung der visuellen und der verbalen Informationen, denn die Auszubildende Anoush muss den lokalen Fokus der Anleitenden übernehmen und die Erklärung darauf beziehen. So referiert *Rennerseite* einerseits auf die auf dem Display angezeigte Auswahl an Getränken, bezieht sich andererseits aber auch auf die vorherige Turnkonstruktionseinheit (Zeilen 1–4) und konstituiert gemeinsam mit dieser die Erklärung. Zweitens bringt die Ausrichtung der Interagierenden auf die Bearbeitung der physischen Handlungsaufgaben eine Tendenz zur sprachlichen Knappheit mit sich, so dass Hintergrundwissen ausgespart bleibt und inferiert werden muss. Beispielsweise liefert die Erklärung der Rennerseite implizit eine Begründung, warum genau diese Getränke auf genau

diesem (schnell zugänglichen) Display erscheinen. Zudem lässt die Existenz einer Rennerseite den Schluss zu, dass weitere Displays mit weniger beliebten Getränken existieren. Und schließlich muss Anoush bei der Suche nach der Schaltfläche *Cappuccino* (Zeilen 9–10) selbst explorieren, wie die Getränke auf dieser Seite angeordnet sind. Die dritte Anforderung, die sich in dem Beispiel rekonstruieren lässt, besteht – wie bereits erwähnt – darin, dass sich Anoush angemessen am *Doing Instruction* beteiligt. Dazu gehört die Einschätzung, ob und inwiefern ein Handeln erwünscht oder sogar gefordert ist. Dieses Wissen um Handlungsrechte und -pflichten könnte man – in Analogie zum Begriff der kulturellen Mitspielkompetenz (vgl. Kotthoff 2012) – als Bestandteil einer ausbildungsspezifischen Mitspielkompetenz auffassen.

### **5. Demonstrieren und Imitieren: Öffnen einer Weinflasche**

Dem verbalen Anleiten möchte ich nun einen zweiten Anleitungstyp gegenüberstellen, das Demonstrieren und Imitieren. Als Beispiel dienen zwei Ausschnitte aus einer umfangreichen Anleitung (s. auch Datum 1). Inhaltlich geht es um das Öffnen einer Weinflasche (s. Datenbeispiele 3 und 4). Da neben dem zu manipulierenden Gegenstand (Weinflasche) ein Kellnermesser als Instrument zum Einsatz kommt, wechselt der Aufmerksamkeitsfokus zwischen den beiden Referenzobjekten. Im Vergleich zum Bedienen der Buchungskasse handelt es sich um einen deutlich komplexeren Lerngegenstand, bei dem teilweise die Art der Ausführung entscheidend für den Handlungserfolg ist. Insofern erscheint eine Vorführung der physischen Handlungen in einem geteilten Wahrnehmungsraum funktional.

Beim Anleiten gehört die zeitliche und räumliche Strukturierung der Lernsequenz zu den Aufgaben der Anleitenden (vgl. auch Fillietaz 2007: 17). Abbildung 3 zeigt die räumliche Konfiguration beim Demonstrieren und beim Imitieren im Vergleich und verdeutlicht die Veränderung im Beteiligungsrahmen. Denn während der Auszubildenden beim Demonstrieren die Beobachtungsrolle zukommt, ist es beim Imitieren die Anleitende, die diese Rolle einnimmt. Dabei demonstriert diese allerdings durch die physische Nähe und durch ihre Körperhaltung, dass sie zum Eingreifen in den laufenden Handlungsversuch der Auszubildenden bereit ist. Insofern liegt beim Imitieren – anders als beim Demonstrieren – nicht nur ein geteilter Wahrnehmungsraum, sondern zugleich ein gemeinsamer Handlungsraum vor. Man kann hier folglich zwischen einer lern- und einer bewertungsbezogenen Beobachtung unterscheiden (vgl. Stukenbrock 2014: 97–98).



Abb. 3: Räumliche Konfiguration beim Demonstrieren (Datum 3) und beim Imitieren (Datum 4) im Vergleich

Zu den Strukturierungsaufgaben der Anleitenden gehört das *parsing*, die Unterteilung von komplexen Handlungsfolgen in einzelne Schritte (vgl. Ehmer et al. 2021: 678). Tabelle 3 stellt die Segmente des Handlungspakets „Korken entfernen“ im Überblick dar. Die Datenbeispiele, die ich in den folgenden Teilkapiteln 5.1 und 5.2 analysieren werde, entstammen diesem Handlungspaket. In den Ausschnitten geht es darum, den ersten Zacken des Kellnermessers am Flaschenhals zu positionieren und dessen Hebel einmal hochzuziehen (vgl. Segmente 4 und 5).

	1	Öffnen Kellnermesser
	2	Ansetzen Korkenzieher
	3	Reindreihen Korkenzieher
KORKEN ENTFERNEN	4	Positionieren Zacken 1
	5	Erstes Hochziehen Hebel
	6	Positionieren Zacken 2
	7	Zweites Hochziehen Hebel
	8	Säubern Flaschenhals
	9	Herausdrehen Korken
	10	Riechen am Korken
	11	Platzieren Korken auf Serviette

Tab. 3: Segmente des Handlungspakets „Korken entfernen“

### 5.1. Demonstrieren durch die Anleitende

Das Demonstrieren von Handlungsabläufen erscheint angesichts der Materialität der Lerngegenstände eine naheliegende Vermittlungspraktik. Allerdings werden die physischen Handlungen trotz ihrer visuellen Zugänglichkeit üblicherweise zudem sprachlich benannt (vgl. Zemel/Koschmann 2014: 169). Da es beim Demonstrieren – anders als beim verbalen Anleiten – keine unmittelbar auszuführenden Handlungsaufträge gibt, verwendet die Anleitende in Datum 3 Assertionen mit der Sprecherdeixis *ich*. Dass sie damit ein Turn-Design wählt, das sich

durch syntaktische Vollständigkeit auszeichnet,<sup>5</sup> könnte mit dem Fehlen von Handlungsdruck in dem Übungssetting zusammenhängen (vgl. auch Cindark/Bauer 2017: 25).

**Datum 3: Korken entfernen (demonstrieren)**

**AL|P** = Anleitende Petra, **AZ|J**: =Auszubildende Jefri

- 01 **AL|P** ((schmatzt)) °h un\_dann kann ich der korken %RAUSziehen%,  
 <<---beide Hände oberhalb des Kellnermessers%. . . . . . %zeigt mit  
 rechtem Zeigefinger auf die Zacken des Kellnermessers--->
- 02 **AL|P** §ich hab hier zwei ZA+cken?  
 ----->  
 +blickt zu Jefri--->  
 az|j §nickt----->
- 03 **AZ|J** m: %hm\_+HM§%,  
 ----->§  
 al|p ----->+blickt zur Weinflasche--->>Z.9  
 al|p ->%führt Zeigefinger in die Mitte des Kellnermessers%
- 04 **AL|P** %§(0.48)§%  
 %fasst mit rechter Hand den Flaschenhals, drückt mit linker Hand  
 den Hebel des Kellnermessers herunter%  
 az|j §beugt sich nach vorne§
- 05 **AL|P** &ich nutz erst&mal (.) den ers&ten ZA&cken?  
 &klappt Zacken herunter an Flaschenhals---  
 -----&fixiert mit linker Hand Zacken am Flaschenhals---  
 -----&greift mit rechter Hand den Hebel des  
 Kellnermessers&
- 06 **AL|P** %(1.5)%  
 %zeigt mit rechter Hand auf Zacken%
- 07 **AL|P** das &(0.34)& &äh befestige ich einmal &HIER&?  
 &löst rechte Hand vom Hebel&  
 &. . . . . . &umfasst mit linker Hand den  
 Flaschenhals&  
 &bewegt rechte Hand über den  
 Hebel&
- 08 **AL|P** &mit der HAND&?  
 &greift mit rechter Hand den Hebel&
- 09 **AL|P** +un dann kann ich mit der +§RECH§ten &han+-  
 +. . . . . . +blickt zu Jefri+  
 az|j §nickt§  
 al|p &zieht mit rechter Hand den  
 Hebel hoch---->
- 10 +(0.66)+  
 al|p ----->  
 al|p +blickt zur Flasche+

---

<sup>5</sup> Eine Ausnahme bildet das fehlende Akkusativobjekt bei dem transitiven Bewegungsverb *hochziehen* (Zeilen 9–11). Praxeologisch ist die Turnkonstruktionseinheit aber vollständig (vgl. Mondada 2014: 146), da sich der Referent (der Hebel des Kellnermessers) im geteilten Wahrnehmungsraum befindet.

```

11 AL|P +$°hh &e[in+$mal HOCH&$zie]hen$&;
12 AZ|J      [oKAY      ],
   al|p ----->&
   al|p +.....+blickt zu Jefri----->>
   az|j $.....$blickt zu Petra---->>
   al|p      &rechte Hand vom Hebel weg nach oben&
   az|j      $nickt---$

```

Betrachtet man zunächst die verbale Ebene, so zeigt sich, dass der umfangreiche Turn der Anleitenden Petra durch Sprechpausen gegliedert ist. Dadurch hat die Auszubildende Jefri die Möglichkeit, Rückmeldung zu geben (vgl. Ehmer et al. 2021: 677), und tatsächlich äußert sie verbal und körperlich Rezipienz (Zeilen 3, 9, 12).

Der Ausschnitt beginnt damit, dass Petra die größere Handlungseinheit „korken RAUSziehen“ (Zeile 1) ankündigt, die ihrerseits ein Teil des Handlungspakets „Korken entfernen“ ist (s. Tab. 2). Die Strukturierung wird sowohl verbal unter Verwendung der Temporaldeixis „dann“ (Zeile 1) markiert als auch körperlich angezeigt. Denn während Petra die Hände zuvor für illustrative, ikonische Gesten genutzt hat (s. Abb. 4, links), sind sie nun über den Enden des Kellnermessers platziert (s. Abb. 4, rechts). In Kombination mit der Blick-Fokussierung wird dadurch die Relevanz dieses Instruments für die folgende Handlungseinheit verdeutlicht. Die in Abbildung 4 dargestellten Gesten gehören folglich nicht zum Handlungsablauf, sondern gelten der Kommunikation mit der Auszubildenden (vgl. Lindwall/Ekström 2012: 43; Mondada 2014: 140). Diese unterschiedlichen Funktionen zu erkennen, ist Teil der anleitungsbezogenen Perzeptionskompetenz.

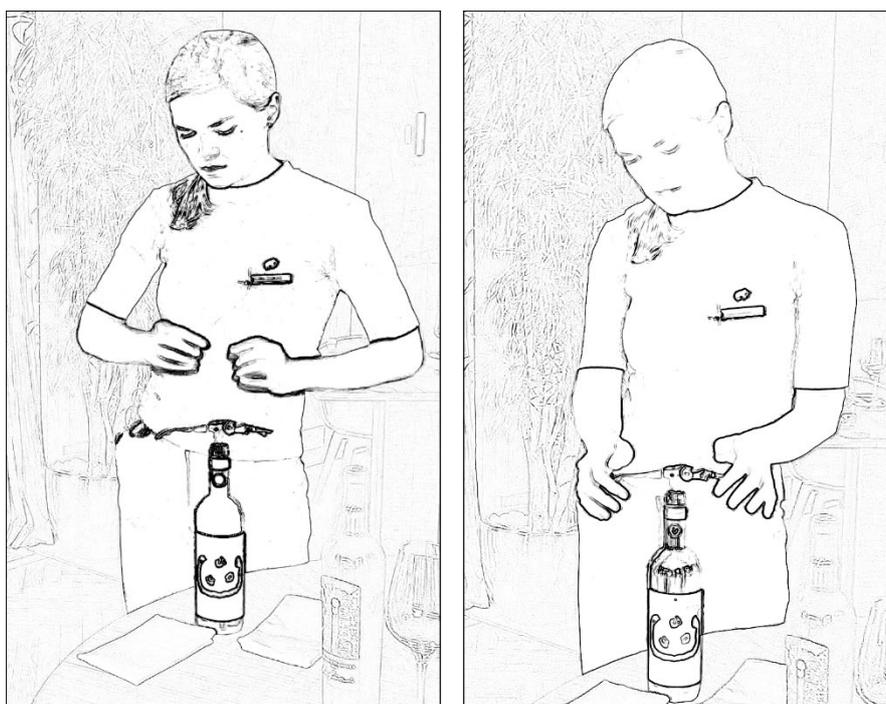


Abb. 4: links: ikonische Geste vor dem Ausschnitt, rechts: Positionierung der Hände zu Beginn des Ausschnitts

Die Online-Kommentierung der Anleitenden Petra erleichtert die Segmentierung der demonstrierten körperlichen Handlungen und steuert die Ausrichtung der visuellen Aufmerksamkeit. So orientiert sie Jefri zunächst auf die Zacken als ein bislang nicht genutztes Teil-Instrument des Kellnermessers (Zeile 2), fokussiert dann den ersten Zacken (Zeile 5) und weist auf dessen Positionierung hin (Zeilen 7–8), um schließlich die Handlung des Hochziehens zu verbalisieren (Zeilen 9–11).

Nimmt man die zeitliche Koordination mit den körperlichen Handlungen in den Blick, so zeigt sich, dass diese kurz vor der Verbalisierung einsetzen. Beispielsweise kommentiert Petra noch die Befestigung des Zackens mit der linken Hand, greift mit der rechten Hand aber bereits den Hebel (Zeile 8). Aufgrund dieses Timings haben die Zeigegeesten (Zeilen 1–2, 6) eine projektive Kraft (vgl. Mondada 2014: 145), die durch die verbale Äußerung eingelöst wird. Zugleich unterstreicht die zeitliche Koordination die Prominenz der körperlichen Handlungen beim Demonstrieren, denn den sprachlichen Äußerungen wird dadurch eine nachgeordnete, kommentierende Funktion zugewiesen.

Im Vergleich zur sprachlichen Knappheit von Instruktionen im OP (vgl. ebd.) sind die Handlungsbeschreibungen von Petra in dieser Lehr-Lern-Interaktion relativ ausführlich. Dabei werden Präfix- und Partikelverben verwendet, um die Positionierung oder die Bewegung des Instrumentes auszudrücken („RAUSziehen“, Zeile 1; „befestige“, Zeile 7; „HOCHziehen“, Zeile 11). Da der Fokusakzent auf dem Ort bzw. dem Pfad der (Bewegungs-)Handlung liegt, wird die räumliche Orientierung hervorgehoben. Trotz der relativen Ausführlichkeit aber ist die Verbalisierung selektiv. So werden beispielsweise keine Angaben zum Winkel zwischen Arm und Hebel gemacht; Bewegungsparameter müssen folglich überwiegend beobachtend erschlossen werden.

## **5.2. Unterstütztes Imitieren**

Auf die umfangreiche Phase der Demonstration folgt ein Imitieren, also ein Ausführen der zuvor gezeigten Handlungen durch die Auszubildende. Beim Imitieren handelt es sich um eine soziale Form des Lernens, die auch außerhalb von institutionellen Kontexten eine zentrale Rolle spielt (vgl. Weddle/Hollan 2012: 135). Da die Auszubildende die Handlungen allerdings noch nicht alleine ausführen kann, wird sie von der Anleitenden unterstützt. Diese leistet damit ein Scaffolding par excellence, denn die Unterstützung ist auf den Erwerb von Handlungskompetenz und damit prospektiv auf eine selbstständige Durchführung der Aufgabe ausgerichtet. Eine solche Form des Lernens, bei der ein Experte/eine Expertin mit einem/einer Lernenden bei der Bearbeitung einer praktischen Handlungsaufgabe kooperiert, wird auch als „embodied apprenticeship“ (ebd.: 120) bezeichnet.

Die unterschiedlichen Rollen, die die beiden Interagierenden dabei einnehmen, zeigen sich an der Gestaltung des Beteiligungsrahmens: Neben den bereits erwähnten räumlichen Unterschieden beim Beobachten (s. Abb. 3) fällt auf, dass sich die Auszubildende in Datum 3

auf die Äußerung von Rezipienz beschränkt, während die Anleitende beim Beobachten den Turn und den Floor hält (s. Datum 4). Inhaltlich geht es in dem folgenden Ausschnitt um das Hochziehen des Hebels (s. Tab. 3, Segment 5).

#### Datum 4: Korken entfernen (imitieren)

AL|P = Anleitende Petra, AZ|J = Auszubildende Jefri

- 01 AL|P &und mit &der einen HAND,=  
&.....&greift mit der linken Hand um Flaschenhals--->
- 02 AL|P =\$machst\$ du das hier FEST&?  
----->&
- az|j \$zieht rechte Hand vom Hebel weg\$
- 03 %\$(0.99)\$
- al|p %simuliert Hebelbewegung mit rechter Fausthand--->
- az|j \$löst Hand vom Flaschenbauch\$
- 04 AL|P dass du \*HIER%\*,  
----->%
- az|j \*deutet Hebelbewegung mit rechter Fausthand an\*
- 05 AL|P ein&mal +HOCh+ziehen \$kannst&\$,  
\$macht Schritt rückwärts von der Flasche weg&  
+blickt zu Jefri+
- az|j \$umgreift mit linker Hand den Flaschenhals\$
- 06 \$(1.3) \$(2.0) \$(5.27)
- az|j \$umfasst mit rechter Hand Hebel\$
- az|j \$zieht-\$dreht Hebel leicht nach rechts und links, zieht->
- 07 AL|P mit ganz viel KRAFT-  
az|j ----->>Z.16
- 08 &(1.33)& (0.5)
- al|p &greift mit rechter Hand den Flaschenbauch&
- 09 AL|P (ne),
- 10 (1.83)
- 11 AL|P +hast du nicht ge+FRÜHstückt?=  
+.....+blickt zu Jefri--->>Z.15
- 12 AL|P =\$JEFri-  
az|j \$lächelt--->>Z.15
- 13 \$(0.2)\$ +\$(0.32)+
- az|j \$blickt zu Petra\$
- al|p -----+lächelt+
- az|j \$blickt zur Weinflasche--->>
- 14 AL|P ((lacht))
- 15 +(0.37)+\$
- al|p +blickt zur Weinflasche+
- az|j ----->\$
- 16 AZ|J \$<<mit gepresster Stimme> so;=&jetz >,  
\$bewegt Hebel stark nach rechts und links--->>Z.18
- al|p \$bewegt linken Arm auf Flasche zu->



Handlungserfolg an und erhöht augenscheinlich den Krafteinsatz (Zeile 16). Dadurch zeigt sich deutlicher als zuvor, dass sie die Bewegung in horizontaler statt in vertikaler Richtung vollzieht.

Dass die abweichende Ausführung auch von Petra wahrgenommen wird, zeigt sich an der expliziten Korrektur (Zeilen 18–19). Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sie als ein multimodales Gegensatzpaar (*Contrasting Pair*, vgl. Hindmarsh/Hyland/Banerjee 2014: 262) gestaltet ist. Das bedeutet, dass die fehlerhafte und die korrekte Bewegung sowohl sprachlich als auch durch pantomimische Gesten kontrastiert werden. Dabei wird der Fehler typischerweise durch Übertreibung hervorgehoben (vgl. Evans/Reynolds 2016: 542). Im vorliegenden Fall erhöht Petra die Salienz dadurch, dass sie die fehlerhafte Bewegung mehrfach (schneller) wiederholt (Zeile 18). Demgegenüber fehlt eine Begründung der Korrektur. Diese erscheint allerdings auch nicht erforderlich, denn angesichts des ausbleibenden Handlungserfolgs ist der Korrektur eine praxeologische Validität zu eigen (*Praxeological Validity*, vgl. Lindwall/Ekström 2012: 39).

Da Jefri daraufhin die Bewegungsmodalität ändert (Zeile 20), handelt es sich – wie für das Instruieren typisch – um eine fremdinitiierte Selbstkorrektur (vgl. genauer Lindwall/Ekström 2012: 46). Die Korrekturdurchführung ist zugleich ein körperliches *Display of Understanding* (vgl. Koskinen/Saitamaa-Hakkarainen/Hakkarainen 2015: 61; Öhman/Tanner 2017: 89). Sie belegt, dass die Interagierenden durch wechselseitige Beobachtung und Anpassung eine gemeinsame Problemsicht erarbeitet haben. Denn im Verlauf der Feedbacksequenz hat nicht nur Jefri ihre Handlungsausführung modifiziert, auch Petra hat ihre erste Korrektur im Hinblick auf das Format und die *Trouble Source* (Krafteinsatz vs. Bewegungsausführung) überarbeitet.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Feedback beim Anleiten eine situative Praktik unter Einsatz des gesamten Körpers darstellt (vgl. Öhman 2018: 443–444). In dem analysierten Beispiel wird die Bewertung dabei bereits während der laufenden Handlung initiiert (vgl. auch Mondada 2014: 154), während im Unterrichtskontext zumeist Produkte evaluiert werden (vgl. auch Lindwall/Lymer/Greiffenhagen 2019: 150–151). Zudem eröffnen die Interventionen der Anleitenden ein Fenster zur Verteilung von Handlungsrechten: Offensichtlich darf sie in laufende Handlungen eingreifen, während Berührungen – anders als in der Physiotherapie (vgl. Fofana 2022: 123–133) – vermieden werden.

Welche Schlussfolgerungen ergeben sich nun aus der Analyse der Datenbeispiele 3 und 4 im Hinblick auf multimodale Anforderungen? Erstens erfordert die Demonstration eine genaue Beobachtung, um relevante Handlungsparameter zu erfassen. Dabei stellt die sprachliche Kommentierung insofern eine Verstehensressource dar, als sie die visuelle Aufmerksamkeit lenkt, beispielsweise auf bestimmte räumliche Konfigurationen. Zweitens belegen die *Scaffolding*-Maßnahmen der Anleitenden *ex negativo*, dass das Memorieren umfangreicher Handlungspakete eine (zu) komplexe Aufgabe darstellt. Um die Auszubildende beim Aufrufen

und Ausführen der entsprechenden Handlungen zu unterstützen, setzt die Anleitende reformulierte Handlungsbeschreibungen und ikonische Gesten ein, die allerdings wiederum mit Perzeptions- und Verstehensanforderungen einhergehen. Und drittens zeigt sich beim Imitieren die Relevanz von Korrekturen für das Erlernen neuer Handlungsabläufe. Diese wiederum machen eine angemessene Beteiligung erforderlich. Dazu gehört insbesondere, dass Verstehen nicht einfach behauptet werden darf (*claim of understanding*), sondern durch die korrekte Ausführung der körperlichen Handlung dokumentiert werden muss.

## 6. Resümee

Mit den Anleitungsgesprächen in der praktischen Berufsausbildung widmet sich der vorliegende Beitrag einer Lernsituation, in der physisches Handeln eine zentrale Rolle spielt. „Learning by doing means that the doing is done in the service of learning“ (Lindwall/Ekström 2012: 35). Angesichts dieser Körperlichkeit der Wissens- bzw. Kompetenzaaneignung erscheint – so meine Argumentation – eine multimodale Analyse unabdingbar, um die Anforderungen zu rekonstruieren, die die Auszubildenden bewältigen müssen. Dies ist eine für das Fach Deutsch als Zweitsprache insofern ungewöhnliche Perspektive, als Sprache traditionell den Vermittlungsgegenstand bildet und damit auch die Forschungsagenda prägt.

Vor dem Hintergrund aber, dass sprachliche und körperliche Ressourcen eng koordiniert werden, müssen sie von den Auszubildenden auch gemeinsam für das Verstehen der Anleitungen herangezogen werden. Dabei bietet die Materialität der Lerngegenstände zweifelsohne Potenziale für Auszubildende mit Deutsch als Zweitsprache. Deshalb allerdings davon auszugehen, dass Anleitungen sprachunabhängig verstanden werden können, würde die Funktionen der sprachlichen Ressourcen verkennen. Diese sind in Tabelle 4 zusammenfassend dargestellt.

Funktionen der sprachlichen Ressourcen		
Anleitungstyp	deontisch	epistemisch
Verbales Anleiten	Initiieren & Evaluieren	Erklären & Begründen (Handlungs-)Wissen elicitieren
Demonstrieren	Segmentieren & Fokussieren	
Imitieren	Etablieren eines Korrekturfokus	

Tab. 4: Funktionen der sprachlichen Ressourcen in den einzelnen Anleitungstypen

Auch wenn eine systematische Untersuchung des Datenmaterials noch aussteht, legen die exemplarisch durchgeführten Analysen die Annahme nahe, dass sich die Funktionen der sprachlichen Ressourcen je nach Anleitungstyp unterscheiden. In Tabelle 4 sind sie in deontische und epistemische Funktionen unterteilt. Wie die Übersicht zeigt, kommen auf der epistemischen Ebene Erklärungen und Begründungen vor, durch die handlungsrelevantes Hintergrundwissen prozessiert wird. Da ein Auf- und Ausbau von Wissen über den Lerngegenstand gerade in der ersten Phase des Lernprozesses wichtig erscheint, sind Erklärungen vor allem beim verbalen Anleiten (s. Datum 2) und beim Demonstrieren zu erwarten, weniger beim Imitieren.

Zudem elizitieren Anleitende zum Teil (Handlungs-)Wissen, indem sie Fragen stellen wie *Was brauchen wir noch für eine erfrischende Limonade?* Solche Elizitationen können dazu dienen, den Wissensstand des/der Auszubildenden zu eruieren, um die Anleitungen adressat\*innenspezifisch zuzuschneiden, und/oder sie steuern die kognitive Auseinandersetzung der Auszubildenden mit dem Lerngegenstand, ähnlich wie Lehrer\*innenfragen im Unterrichtsgespräch.

Während die sprachlichen Äußerungen auf der epistemischen Ebene verhältnismäßig losgelöst vom praktischen Handeln sind, zeichnet sich die deontische Ebene durch eine enge Verzahnung von sprachlichen und körperlichen Ressourcen aus. So dient das sprachliche Handeln in Datum 2 (verbales Anleiten) dazu, die praktische Handlung zu initiieren und zu evaluieren, wohingegen es in Datum 3 (Demonstrieren) die Segmentierung der Bewegungen in Handlungen erleichtert und den Fokus auf bestimmte Handlungsparameter lenkt. Beim Imitieren nutzt die Anleitende sprachliche Ressourcen, um den Fokus auf Fehler bei der Handlungsausführung zu lenken und so Korrekturen zu initiieren (s. Datum 4, ab Zeile 7).

Eine systematische Analyse des Datenmaterials wird zeigen, inwiefern die herausgearbeiteten Funktionen tatsächlich als typisch für die Anleitungstypen gelten können und welche Funktionen – komplementär dazu – den körperlichen Ressourcen zukommen. Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass solch eine getrennte Betrachtung von sprachlichen und körperlichen Ressourcen aus angewandter Perspektive sinnvoll erscheinen mag, dass dabei aber ausgeblendet wird, dass die Ressourcen gerade beim Anleiten derart eng miteinander verzahnt sind, dass sie angemessener als "multimodal Gestalts" (Mondada 2016: 344) zu beschreiben wären.

Das bedeutet aus didaktischer Perspektive, dass Auszubildende in Sprachbildungsmaßnahmen trainieren sollten, körperliche und sprachliche Ressourcen gemeinsam für das Verstehen von Anleitungen zu nutzen. Dabei kann es sinnvoll sein, einzelne Ressourcen in bestimmten Phasen zu isolieren, den Abschluss sollten aber authentische Anleitungssituationen bilden, in denen sich gerade das Zusammenspiel der Ressourcen beobachten lässt. Neben der Schulung von Perzeptions- und Verstehenskompetenzen erscheint es zudem wichtig, die Auszubildenden dafür zu sensibilisieren, welche Interaktionsbeteiligung von ihnen – beispielsweise im Rahmen von Korrektursequenzen – erwartet wird. Und schließlich ist zu berücksichtigen, dass das Anleiten einen wichtigen Beitrag zur Sozialisation in den Beruf leistet. Folglich sollten in einer ausbildungsbegleitenden Spracharbeit auch längerfristige Lernprozesse reflektiert werden, die – wie in Datum 1 gezeigt – bisweilen implizit „mitlaufen“, die aber in der Summe zur Aneignung einer *Professional Vision* führen.

## 7. Literatur

Baßler, Harald (1996): *Wissenstransfer in intrafachlichen Vermittlungsgesprächen. Eine empirische Untersuchung von Unterweisungen in Lehrwerkstätten für Automobilmechaniker*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.  
[Originalausgabe: *La distinction. Critique sociale du jugement*, 1979]

Brünner, Gisela (1987): *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*. Tübingen: Narr.

Cindark, Ibrahim & Hünlich, David (2017): Zur Gegenwart der sprachlich-beruflichen Integration von Flüchtlingen. Chancen und Risiken. In: Gross-Dinter, Ursula; Feuser, Florian & Méndez-Sahlander, Carmen Ramos (Hrsg.): *Zum Umgang mit Migration. Zwischen Empörungsmodus und Lösungsorientierung*. Bielefeld: transcript, 47–68.

Cindark, Ibrahim & Bauer, Kristin (2017): *Abschlussbericht zur ethnografisch-sprachwissenschaftlichen Begleitung einer gastronomischen Fördermaßnahme für Flüchtlinge („GASTRO“) im Rhein-Neckar-Raum*. Mannheim: Institut für deutsche Sprache.

Deppermann, Arnulf (2018a): Instruction practices in German driving lessons. Differential uses of declaratives and imperatives. In: *International Journal of Applied Linguistics* 28, 2, 265–282.

Deppermann, Arnulf (2018b): Changes in turn-design over interactional histories. The case of instructions in driving school lessons. In: Deppermann, Arnulf & Streeck, Jürgen (Hrsg.): *Time in embodied interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resources*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 293–324.

Deppermann, Arnulf & Cindark, Ibrahim (2018): Instruktion und Verständigung unter fragilen Interaktionsbedingungen. Gesprächsanalytische Untersuchungen zu beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen für Flüchtlinge. In: *Deutsche Sprache* 46, 3, 245–288.

Ehmer, Oliver; Oloff, Florence; Helmer, Henrike & Reineke, Silke (2021): “How to get things done” — Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion. Einführung in das Themenheft. In: *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22, 670–690.

Ekström, Anna (2012): *Instructional work in textile craft. Studies of interaction, embodiment and the making of objects*. Stockholm: Stockholm University.

Ernst-Weber, Diana (2019): *Mündliche Erklärfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Vergleichende Gesprächsanalysen*. Tübingen: Stauffenburg.

Evans, Bryn & Reynolds, Edward (2016): The organization of corrective demonstrations using embodied action in sports coaching feedback. In: *Symbolic Interaction* 39, 4, 525–556.

Fillietaz, Laurent (2007): "On peut toucher?" L'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 85, 11–32.

Fillietaz, Laurent; de Saint-Georges, Ingrid & Duc, Barbara (2010): Skiing, cheese fondue and Swiss watches. Analogical discourse in vocational training interactions. In: *Vocations and Learning* 3, 2, 117–140.

Fofana, Gundula (2022): *Multimodale Instruktionen in der Physiotherapie. Eine Analyse verbaler und leiblicher Handlungsressourcen in Behandlungskontexten*. Heidelberg: Winter.

Goodwin, Charles (1994): Professional vision. In: *American Anthropologist* 96, 3, 606–633.

Goodwin, Charles (2000): Action and embodiment within situated human interaction. In: *Journal of Pragmatics* 32, 10, 1489–1522.

Grossmann, Simone (2011): *Mündliche und schriftliche Arbeitsanweisungen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*. Frankfurt am Main: Lang.

Helmer, Henrike & Reineke, Silke (2021): Instruktionen und Aufforderungen in Theorie und Praxis. Einparken im Fahrunterricht. In: *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22, 114–150.

Hindmarsh, Jon; Hyland, Lewis & Banerjee, Avijit (2014): Work to make simulation work. 'Realism', instructional correction and the body in training. In: *Discourse Studies* 16, 2, 247–269.

Keevallik, Leelo (2013): The interdependence of bodily demonstrations and clausal syntax. In: *Research on Language and Social Interaction* 46, 1, 1–21.

Koskinen, Anniina; Seitamaa-Hakkarainen, Pirita & Hakkarainen, Kai (2015): Interaction and embodiment in craft teaching. In: *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A* 22, 1, 59–72.

Kotthoff, Helga (2012): Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen. Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In: *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 13, 290–321.

Kupetz, Maxi (2021): Multimodalität und Adressatenorientierung in Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Unterricht. In: *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22, 348–389.

Lindwall, Oskar & Ekström, Anna (2012): Instruction-in-interaction. The teaching and learning of a manual skill. In: *Human Studies* 35, 1, 27–49.

Lindwall, Oskar; Lymer, Gustav & Greiffenhagen, Christian (2019): The sequential analysis of instruction. In: Markee, Numa (Hrsg.): *The handbook of classroom discourse and interaction*. Hoboken: Wiley & Son, 142–157.

Lüger, Heinz-Helmut (1995): *Pressesprache*. Zweite, neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Niemeyer.

Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

Meibauer, Jörg (1999): *Pragmatik. Eine Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.

Mondada, Lorenza (2014): Instructions in the operating room. How the surgeon directs their assistant's hands. In: *Discourse Studies* 16, 2, 131–161.

Mondada, Lorenza (2016): Challenges of multimodality. Language and the body in social interaction. In: *Journal of Sociolinguistics* 20, 3, 336–366.

Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.

Öhman, Anna (2018): Twist and shape. Feedback practices within creative subject content of hairdressing education. In: *Vocations and Learning* 11, 425–448.

Öhman, Anna & Tanner, Marie (2017): Creating space for students' concerns. Embodied feedback practices in hairdressing education. In: *Learning, Culture and Social Interaction* 14, 79–93.

Pekarek Doehler, Simona; Keevallik, Leelo & Li, Xiaoting (2022): Editorial. The grammar-body-interface in social interaction. In: *Frontiers in Psychology* 13, 1–3.

Raach, Mara (2023): *Instruktionsgespräche in der Hotelausbildung. Eine gesprächsanalytische Studie*. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.  
[Unveröffentlichte Bachelorarbeit]

Searle, John R. (1971): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Übersetzt von Rolf und Renate Wiggershaus. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [Originalausgabe: *Speech acts*, 1969]

Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Umann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.

Stukenbrock, Anja (2014): Take the words out of my mouth. Verbal instructions as embodied practices. In: *Journal of Pragmatics* 65, 80–102.

Weddle, Amaya B. & Hollan, James D. (2010): Professional perception and expert action. Scaffolding embodied practices in professional education. In: *Mind, Culture, and Activity* 17, 2, 119–148.

Zemel, Alan & Koschmann, Timothy (2014): 'Put your fingers right in here'. Learnability and instructed experience. In: *Discourse Studies* 16, 2, 163–183.

## 8. Anhang

### Multimodale Transkriptionskonventionen

(orientiert an: <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>)

% %	Die Grenzen von körperlichen Handlungen werden durch zwei identische Symbole
* *	angezeigt (ein Symbol pro Interagierendem/Interagierender und Handlungstyp).
* ---->	Die Handlung wird über mehrere Zeilen fortgesetzt,
---->*	bis dasselbe Symbol das Ende anzeigt.
--->>	Die Handlung wird über das Ende des Exzerpts hinaus fortgesetzt.
<<---	Die Handlung beginnt bereits vor dem Exzerpt.
--->>Z.13	Die Handlung wird bis Zeile 13 fortgesetzt.
....	Die Handlung wird vorbereitet.
@@	Die Display-Oberfläche ändert sich.

# Sprachbildende Unterrichtsinteraktion in ausbildungsvorbereitenden Klassen und in der beruflichen Qualifizierung

Zeynep Kalkavan-Aydin & Jochen Balzer\*

## Abstract

*Die Relevanz eines sprachsensiblen Fachunterrichts ist in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus bildungspolitischer, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Diskussionen gerückt. Dabei geht es unter anderem um die Sprachsensibilität im Fachunterricht, die sich insbesondere in der Unterrichtsinteraktion widerspiegelt. Untersuchungen zum Unterricht in spezifischen Klassenformen in der berufsorientierten (Vor-)Qualifizierung fehlen noch weitgehend. Der Beitrag knüpft an diese Forschungslücke an und setzt sich zum Ziel, ein Teilkorpus aus dem Projekt „Förderung der professionellen Wahrnehmung sprachbildender Lernunterstützung in berufsbildenden Lehramtsstudiengängen“ (gefördert vom Ministerium BW) zu untersuchen, das aus videographiertem Unterricht in sogenannten AVdual-Klassen<sup>1</sup> besteht. In diesen Klassen werden auch (neu) zugewanderte Jugendliche unterrichtet, die sich im Übergang Schule und Beruf befinden. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie in AVdual-Klassen eine sprachensible Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden bei der Aufgabenstellung und Besprechung stattfindet.*

*Sprachbildung, Sprachsensibler Fachunterricht, Berufsvorbereitung, Berufliche Bildung, Feedback, Unterrichtsinteraktion*

*In the last few years, the relevance of language sensitive teaching has increasingly moved into the focus of educational and scientific discussions. Among other things, the focus is on language sensitivity in the classroom, which is particularly reflected in classroom interaction. There is still a lack of research on teaching in specific class forms in vocational (pre-)qualification. The article addresses this research gap and aims to examine a subset of the corpus from the project "Förderung der professionellen Wahrnehmung sprachbildender Lernunterstützung in berufsbildenden Lehramtsstudiengängen" (funded by the Ministry of Education in Baden-Württemberg), which consists of videographed lessons in so-called AVdual classes. In these classes, also (newly) immigrated adolescents are taught who are in the transition period between school and work. The article investigates how language-sensitive interaction between teachers and learners takes place in these AVdual classes.*

*Language education, language-sensitive subject teaching, career preparation, vocational education, classroom interaction*

## 1. Einleitung

In den Vorbereitungsklassen beruflicher Schulen erhalten Jugendliche und junge Erwachsene – auch zugewanderte – eine gezielte Sprachförderung. Ziel ist es, diese Jugendlichen und

---

\* Dr. Zeynep Kalkavan-Aydin, Professorin, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, kalkavanay@ph-freiburg.de, Arbeitsbereich: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Jochen Balzer, Promovend, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, jochen.balzer@ph-freiburg.de, Arbeitsbereich: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

<sup>1</sup> Die Abkürzung AVdual steht für die Schulart „Ausbildungsvorbereitung dual“ an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg.



jungen Erwachsenen auf eine Berufsausbildung oder den Übergang in Regelklassen vorzubereiten. Terrasi-Haufe/Baumann/Riedl (2018: 437) halten hierzu fest, dass es sich mehrheitlich um Jugendliche und junge Erwachsene handelt,

*die im berufsschulfähigen bzw. -pflichtigen Alter nach Deutschland einreisen, in einem der Bundesländer somit über das Recht bzw. die Pflicht zu einem Schulbesuch verfügen und eine spezifische Förderung ihrer Deutschkenntnisse benötigen, um dem regulären Unterricht künftig folgen bzw. um ein Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis aufnehmen zu können.*

Sprachbildung findet in Vorbereitungsklassen vorzugsweise nicht nur im Deutschunterricht statt, sondern ist auch in den Fachunterricht integriert und zielt auf die Verknüpfung von kommunikativer und fachlicher Handlungskompetenz ab (zu konkreten Beispielen in Bezug auf Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung s. z.B. die Beiträge in Efig/Kiefer 2018). Unterrichtsinteraktion ist daher ein wichtiger Aspekt im Sprachbildungsprozess, der die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten maßgeblich beeinflussen kann (z.B. Walsh 2013). Es geht darum, den Schüler\*innen vielfältige Gelegenheiten zu bieten, Sprache in einem authentischen Kontext aktiv zu gebrauchen und ihre Fähigkeiten durch direkte Kommunikation zu entwickeln. Formatives *Feedback*, lernwirksame Korrekturen, die Förderung von Sprachaufmerksamkeit und Formfokussierung, ein Unterrichtsprinzip, das formale und kommunikative Ziele zu verbinden sucht, erweisen sich in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden bei Aufgabenstellungen und -besprechungen als vielversprechende Fördermöglichkeiten (z.B. Willmann 2023: 270–282). Daher wird in diesem Beitrag nicht der Blick auf fachsprachliche Grundlagen in spezifischen Themenbereichen gerichtet, sondern mit Blick auf die besondere Zielgruppe auf *Feedback*-Strategien bei z.B. *Erklärungen*. Inwiefern die im Datenmaterial identifizierten Strategien als sprachbildend zu bewerten sind, wird anhand ausgewählter Beispielsequenzen auf der Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse videographierter Unterrichtsstunden diskutiert.

### **1.1. Sprachbildung im Übergang Schule und Beruf**

Das Bildungsangebot beruflicher Schulen Deutschlands ist sehr vielfältig und bietet jungen Menschen die Möglichkeit, eine Berufsausbildung und höhere allgemeinbildende Schulabschlüsse bis hin zur Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben (vgl. Massumi et al. 2015; Ahrenholz/Fuchs/Birnbaum 2016; Überblick in Kalkavan-Aydin 2024a). Für Jugendliche zwischen 15 und 21 Jahren ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen wird in Baden-Württemberg der Besuch des *Vorqualifizierungsjahres Arbeit/Beruf ohne Deutschkenntnisse* (VABO) empfohlen. In diesen Klassen liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung der deutschen Sprache mit dem Ziel, nach ein bis zwei Schuljahren die Deutschprüfung auf dem Sprachniveau A2/B1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen abzulegen (vgl. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen 2020). Ein Grund für die Änderungen in der Auslegung der Berufsschulpflicht liegt u.a. am steigenden Bedarf an

Nachwuchskräften (vgl. Terrasi-Haufe/Baumann/Riedl 2018: 438). Dennoch sind die Chancen auf dem deutschen Arbeitsmarkt insbesondere für neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene gering, sodass die *duale Ausbildungsvorbereitung* hier eine wichtige Aufgabe leistet (vgl. Granato/Settelmeyer 2017: 30).

Jugendliche mit Deutschkenntnissen auf dem Niveau A2 oder höher können in das *Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB)* oder in die *duale Ausbildungsvorbereitung (AVdual)* der beruflichen Schulen aufgenommen werden. In beiden Schulformen erhalten sie neben dem Fachunterricht eine berufliche Orientierung.<sup>2</sup>

Der Bildungsgang AVdual, der seit dem Schuljahr 2014/2015 als Modellversuch angeboten wird, wird an beruflichen Schulen durchgeführt. Er verbindet schulischen Unterricht mit intensiven Praxisphasen in Betrieben. Durch differenziertes Lernen auf unterschiedlichen Niveaustufen soll die Durchlässigkeit im Bildungssystem erhöht werden. Lernbegleiter\*innen betreuen die Lernenden individuell und AVdual-Begleiter\*innen unterstützen bei der Suche nach Praktikums- und Ausbildungsplätzen. Sie interagieren mit Betrieben, Lernenden und Lehrkräften. Durch die Integration von Betriebspraktika lernen die Jugendlichen Betriebe und Berufe kennen. Der Bildungsgang ermöglicht auch den Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses und fördert die Entwicklung beruflicher Kompetenzen zur Verbesserung der Ausbildungsreife.

Circa 65% der AVdual-Schüler\*innen im Schuljahr 2017/2018 waren junge Geflüchtete zwischen 15 und 17 Jahren mit Bleibeperspektive und ohne ausreichende Deutschkenntnisse (Heinzelmann/Stegner 2018: 42). Daher ist Sprachbildung in der Schulform AVdual ein zentraler Bestandteil des Angebots. Sie bezieht sich im Wesentlichen auf eine sprachensible Unterrichtsgestaltung, individuelle Förderung sowie die Unterstützung beim Erwerb fachspezifischer kommunikativer Handlungskompetenzen für die angestrebte Ausbildung oder den Beruf zur besseren Integration in den Arbeitsmarkt. AVdual zielt auf die gezielte Stärkung der Sprachkompetenz, um bessere Ausbildungs- und Berufschancen zu ermöglichen. Nach Becker-Mrotzek/Roth (2017: 17) meint Sprachbildung:

*Sprachliche Bildung erfolgt für alle Schülerinnen und Schüler in allen Bildungsinstitutionen, in allen Fächern von der Elementar- bis zur Sekundarstufe, nicht beiläufig, sondern ‚gezielt‘ und ‚systematisch‘. Die Lehrkräfte greifen zum einen spontan Situationen auf, die zur Sprachentwicklung beitragen. Zum anderen planen und gestalten sie sprachbildende Settings und wenden ‚Förderstrategien‘ zur Sprachentwicklung an.*

---

<sup>2</sup> Informationen zu Beruflichen Schulen in Baden-Württemberg (u.a. AVdual und Berufsfachschule Pädagogische Erprobung) sind auf der folgenden Webseite zu finden: <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/berufliche-schulen/massnahmen/index-3.html> (29.09.2023); s. hierzu auch die Kompetenzraster zu Teilfertigkeiten für die verschiedenen Schulfächer sowie die fächerübergreifenden, niveaudifferenzierten Lern(feld)projekte z.B. im Fach Holztechnik (hierzu etwa eine Gegenstandsbeschreibung in den Fächern Holztechnik und Deutsch).

In diesem Beitrag wird Sprachbildung über die Sekundarstufe hinaus im Übergang Schule und Beruf näher in den Blick genommen, da die Entwicklung von Sprach- und Kommunikationskompetenz auch nach der Sekundarstufe noch nicht abgeschlossen ist. Durch die Kombination von dualer Ausbildung und sprachbildender Maßnahmen erhalten die Schüler\*innen eine umfassende Förderung, die sprachliches Handeln und Handlungen aus dem Arbeitsalltag verknüpfen und sich u.a. in sprachbildenden Unterrichtsinteraktionen widerspiegeln. Als zentrale Förderbereiche halten Terrasi-Haufe/Baumann/Riedl (2018: 444) u.a. die Entwicklung grundlegender sprachlicher Fertigkeiten, kommunikative Kompetenzen, selbstverantwortliches Lernen sowie berufs- und fachsprachliche Kompetenzen fest. Sprachbildung muss dabei sowohl im Deutschunterricht (fachsensibler Sprachunterricht) als auch insbesondere im Fachunterricht (sprachsensibler Fachunterricht) stattfinden (vgl. hierzu z.B. Daberkow 2017). Die berufsbezogene kommunikative Kompetenz (vgl. Efing 2024) sollte daher frühzeitig gefördert werden, um berufs- und fachsprachliche Bezüge herzustellen und allgemeinsprachliche Kompetenzen möglichst früh auf berufliche Kontexte auszurichten (vgl. Kalkavan-Aydın/Efing 2024: 12).<sup>3</sup>

## 1.2. Lernwirksame Unterrichtsinteraktion im Fachunterricht

Eine lernwirksame Unterrichtsinteraktion, wie sie im Beitrag verstanden wird, orientiert sich neben den Prinzipien guten berufsbezogenen Unterrichts (vgl. Kalkavan-Aydın 2024b) im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells nach Helmke (2021) insbesondere am kommunikativen Handeln im Unterrichtsgeschehen, das von der Lehrkraft und den Lernenden gesteuert werden kann. In Bezug auf die pädagogischen Grundprinzipien sind hier exemplarisch die Merkmale Lernendenorientierung und Rollenklarheit zu nennen, da die Lehrkraft die Interaktion selbst dominieren und die Interaktionsabfolge bestimmen kann. Sie kann etwa durch geeignete *Feedback*-Strategien sprachbildend und sprachfördernd interagieren, sprachliche Lernsituationen schaffen (z.B. durch Lernszenarien, Simulationen oder Rollenspiele) und Lernende zur Partizipation am Unterrichtsgeschehen motivieren. Ein sprachsensibler Unterricht umfasst als besonderes Moment des Unterrichtsgeschehens daher das *Mikro-Scaffolding* (vgl. Gibbons 2005; Hammond/Gibbons 2005), das wiederum nur in seiner Gesamtheit – also dem sprachlichen Handeln von Lehrenden und Lernenden – und im Zusammenspiel mit dem *Makro-Scaffolding* wirksam werden kann (vgl. Kniffka 2012).<sup>4</sup> Entscheidend ist in der konkreten Lernsituation jedoch auch, wie die Lehrperson agiert – also, ob sie den Unterstützungsbedarf erkennt, wie sie dann entsprechend handelt und ob sie sich ggf. auch zurückhalten und z.B. über *Feedback* die Lernenden selbst zum sprachlichen Handeln motivieren und animieren kann. *Scaffolding* umfasst Merkmale des *impliziten* und *expliziten*

---

<sup>3</sup> Sprachhandlungen sind hier als kommunikative und kognitive Problemlöseverfahren zu verstehen, die an bestimmte sprachliche Mittel und Textsorten gebunden sind (z. B. Erklären oder Definieren; Vollmer/Thürmann 2010).

<sup>4</sup> Überblick über das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts u.a. in Kalkavan-Aydın/Balzer 2022, Leisen 2022, Kniffka/Roelcke 2015).

*Feedbacks* (z.B. Gass/Mackey 2020; s. Abb. 1) und umgekehrt stellt *Feedback* einen wichtigen Baustein von Scaffolding dar.

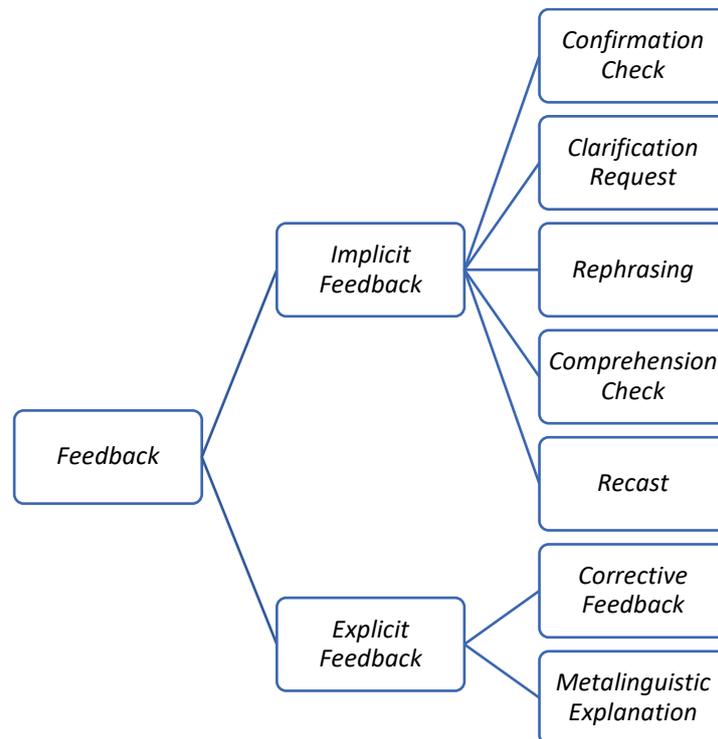


Abb. 1: Feedback-Strategien in der Unterrichtsinteraktion (Kalkavan-Aydin 2023; in Anlehnung an Gass/Mackey 2020: 199–204)

Die in Abbildung 1 dargestellten *Feedback*-Strategien bieten vielfältige Möglichkeiten im Unterricht, um auf Lernendenäußerungen einzugehen und sie aufzugreifen. Im Sinne eines sprachsensibel orientierten Unterrichts bedeutet dies, dass Lehrkräfte lernwirksam auf spezifische sprachliche Aspekte aufmerksam machen können.

Sprachliche Bildung an beruflichen Schulen ist ein facettenreiches und komplexes Feld (s. auch Hinweise zu Curricula in Fußnote 7). Roche/Drumm (2018: 263) halten in Bezug auf die berufliche Ausbildung fest:

*Wer einen Beruf erlernt, steht nicht nur vor der Herausforderung die fachlichen Fertigkeiten des jeweiligen Tätigkeitsbereichs zu erwerben, sondern jede Arbeit verlangt auch gewisse Schlüsselkompetenzen, die zum Teil erst in der Zeit der Ausbildung erlernt werden können.*

Diesbezüglich steht u.a. die schriftliche Kommunikation im Mittelpunkt. Dabei sollen die Schüler\*innen lernen, mit lebensweltlich und beruflich relevanten Textsorten rezeptiv wie produktiv umzugehen und bspw. berufsspezifische Texte wie Berichte, Anleitungen und E-Mails zu verfassen (vgl. Hoefele/Konstantinidou 2018). Ebenso wichtig ist jedoch auch die mündliche Kommunikation, die sich in Präsentationsfähigkeiten, Kundengesprächen, Teamkommunikation und anderen Diskussionsfähigkeiten manifestiert (vgl. Niederhaus 2018).

Um Sprache effektiv einsetzen zu können, ist auch ein sicherer Umgang mit der Grammatik der Sprache notwendig, insbesondere bei schriftlichen Dokumenten oder formellen Präsentationen. Die Erweiterung des Wortschatzes ermöglicht es, ein breites Spektrum an Themen und Kontexten abzudecken, die im beruflichen Umfeld relevant sind (vgl. Terrasi-Haufe/Börsel 2017).

Ein weiteres Ziel sprachlicher Bildung im Unterricht ist neben Berücksichtigung und Nutzung mehrsprachiger Ressourcen auch die Entwicklung der Sprachsensibilität und Sprachbewusstheit der Schüler\*innen in Bezug auf sprachliche Register (Alltagssprache, Fachsprache etc.).

Zugleich erfordert ein sprachsensibler Unterricht von den Lehrkräften eine fundierte Ausbildung sowohl in den betreffenden Fächern als auch in der Sprachdidaktik. Es geht darum, sich als Lehrkraft in jedem Unterrichtsfach zuständig zu fühlen, die Schüler\*innen zu befähigen, Sprache als Werkzeug zu begreifen, mit dem sie die Welt besser verstehen und sich in ihr orientieren können (vgl. Michalak/Lotter/Winter 2023: 91).

## **2. Forschungsprojekt und Datensammlung**

In diesem Kapitel wird zunächst ein Überblick zum Projekthintergrund gegeben, da es sich um einen Ausschnitt aus dem Gesamtkorpus handelt und die Ziele der hier vorgestellten Analyse mit den Projektzielen (Kap. 2.1) einhergehen. Darüber hinaus wird die Forschungsfrage erläutert, die aus dem Gesamtprojekt abgeleitet wird und die sich auf das Datenset bezieht. Anschließend wird in Kapitel 2.2 das Forschungsdesign mit dem methodischen Vorgehen (Unterrichtsaufzeichnungen, technische Aufbereitung der Videos, Transkriptionen) vorgestellt. In diesem Zusammenhang wird auch die Datenauswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2020) kurz erläutert. In Kapitel 2.3 wird die Stichprobe vorgestellt, bevor dann in Kapitel 3 die Analyse der Daten und die Auswertung folgen.

### **2.1. Hintergrund**

Im Rahmen des Projekts „Förderung der professionellen Wahrnehmung sprachbildender Lernunterstützung in berufsbildenden Lehramtsstudiengängen“ (2020–2024, gefördert durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg)<sup>5</sup> wurde Unterricht in Vorbereitungs- und Berufsschulklassen an beruflichen Schulen videographiert. Ziel der Videodatenerhebung war es, Unterrichtssequenzen des Fachunterrichtes im Übergang Schule und Beruf zu erfassen, um u.a. Unterrichtsvignetten zur Ermittlung der Professionalisierung von Lehrkräften zu erstellen und im Nachgang weitere Vignetten zur

---

<sup>5</sup> Es handelt sich um ein Projekt aus der zweiten Förderphase des Promotionskollegs „Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“ gefördert durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, von 2020–2024. Unter Berücksichtigung besonderer Lerngruppen (z.B. VABO- und AVdual-Klassen) wird der Übergang Schule-Beruf in den Blick genommen. Projektleitung ist Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydin; Jochen Balzer promoviert im Rahmen dieses Projektes. Kooperationspartner ist Prof. Dr. Martin Schwichow (PH Freiburg).

Förderung der Professionalisierung aufzubereiten. Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stehen Aufzeichnungen von drei Unterrichtseinheiten in AVdual-Klassen der Ausbildungsstufe (1. Jahr) und der Aufbaustufe (2. Jahr) im Profulfach *Berufsfachliche Kompetenz Wirtschaft* (BFK) an einer beruflichen Schule in Baden-Württemberg (s. Tab. 1).

Unterrichtstage	Tag 01	Tag 02	Tag 03
<b>Unterrichtsthema</b>	Wirtschaftskunde, Thema: Inventar	Berufe und Tätigkeiten, Einführung: Textsorte Tätigkeitsbericht	Tätigkeitsbericht
<b>Unterrichtszeit</b>	01:14:17	00:55:40	01:15:59

Tab. 1: Übersicht zu Unterrichtstagen, -themen und zur Unterrichtszeit

## 2.2. Forschungsfrage und methodisches Vorgehen: Unterrichtsvideographie und qualitative Inhaltsanalyse

Während das Gesamtprojekt der Forschungsfrage nachgeht, wie sich die professionelle Wahrnehmung von (angehenden) Lehrkräften zum sprachsensiblen Unterricht im Übergang Schule und Beruf gestaltet,<sup>6</sup> ist in diesem Beitrag die Frage zentral, wie eine Lehrkraft im Übergang zum Beruf in einer AVdual-Klasse durch den Einsatz von *Feedback*-Strategien einen sprachbildenden Unterricht gestaltet. Dabei handelt es sich bei der hier vorgestellten Analyse um ein konkretes Beispiel aus dem Datenkorpus, das für eine explorative Untersuchung genutzt wird. Ziel der hier erfolgten Untersuchung ist, herauszufinden, wie eine Lehrkraft ohne Intervention der Projektleitung und Projektmitglieder *Feedback* in einer natürlichen Unterrichtsinteraktion einsetzt und dabei auf Sprachsensibilität und Sprachbildung achtet (s. Kap. 1.2).

Der Unterricht wurde mit zwei Kameras gefilmt: Eine Kamera wurde installiert, um die Lernenden im Klassenzimmer zu videographieren, und eine andere, um die Lehrkraft zu filmen. Während die Kamera der Lernenden den Unterrichtsverlauf statisch aufzeichnete, erfasste die Kamera der Lehrkraft auch Aktivitäten an der elektronischen Tafel im Klassenraum, individuelle Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrkraft sowie Unterrichtsphasen im Plenum. Bei der technischen Aufbereitung der aufgezeichneten Unterrichtsstunden wurden beide Kameraperspektiven zusammengeführt (s. Abb. 2), um sie sowohl bei den Transkriptionen als auch bei den Analysen berücksichtigen zu können.

<sup>6</sup> Im Promotionsprojekt von Jochen Balzer (Pädagogische Hochschule Freiburg; Promotionskolleg: „Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“; <https://www.ph-freiburg.de/deutsch/institut/deutsch-als-zweit-fremdsprache/promotionskolleg-daz-daf.html> (02.10.2023)) werden im Kontext dieser Forschungsfrage Unterrichtsvignetten entwickelt und mit einem Fragebogen zur Unterrichtswahrnehmung verknüpft.



Abb. 2: Unterrichtsaufnahme (Beispiel für technische Aufbereitung von zwei Kameraperspektiven)

Die Gesprächsdaten des videographierten Unterrichts wurden anschließend nach den Konventionen des GAT2 (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 nach Selting et al. 2009) als Minimal-Transkripte mithilfe der Software EXMARaLDA (vgl. Schmidt/Wörner 2005) erfasst.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf einen Teil der Datensammlung aus dem Projekt. Im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2020) wird ein Einblick in eine spezifische Klassenform – hier: AVdual – gegeben. Die Besonderheit des Datensets ist, dass es sich bei allen drei Unterrichtsaufzeichnungen um dieselbe Lehrperson und dieselbe Klasse handelt.

Das Forschungsziel ist, qualitativ inhaltsanalytisch in einem ersten Schritt die Unterrichtsaufnahmen nach deduktiven Kriterien zu *Feedback*-Strategien als Merkmale eines sprachsensiblen Fachunterrichts (s. Kap. 1.2) zu untersuchen. Dabei handelt es sich um einen mehrfachen und zyklischen Durchlauf. Vorab wurde das Datenmaterial zunächst mithilfe von sog. Analyseprotokollen (s. Tab. 2), die unabhängig von der Inhaltsanalyse für eine erste Sichtung und Strukturierung für alle videographierten Unterrichtseinheiten erstellt wurden, zunächst in grob in Unterrichtsphasen gegliedert und im Hinblick auf die Aspekte *Sprachbildung* gesichtet.

<b>Zeit</b>	<b>Unterrichtsphase/Lehr-Lernaktivitäten</b>	<b>Sprachbildende Handlungen der Lehrkraft</b>
<b>00:00:00– 00:03:30</b>	Einstieg: Anknüpfung an vorherige Stunde Wiederholung: Was ist eine Inventur? Gemeinsames mündliches Erklären und Definieren im Plenum	+ LK fordert ganze Sätze ein + Paraphrasierung von Fachbegriffen durch die LK + deutliche Artikulation, Betonung der LK
<b>00:03:00– 00:15:20</b>	Wiederholung: Bestandsoptionen (Fachbegriffe) einer Inventur anhand von Bildern bestimmen; Klärung von Fachbegriffen (körperliche Bestandsaufnahme vs. Buchinventur) und Besprechung der einzelnen Positionen; Ergänzung und Erklärung der fehlenden Posten, im Plenum	+ LK verwendet visuelle Darstellungen + sprachliche Korrektur + Worterschließung „Lehen“ → „leihen“ + wertschätzendes <i>Feedback</i>
<b>00:15:20– 00:19:00</b>	Wiederholung/ Aktivierung des Vorwissens: Begriffe (Posten) werden geordnet; LK fragt Schüler*innen, TN unterscheidet zwischen Vermögen und Schulden; LK fordert auf, Vermögen noch einmal zu unterteilen (Schüler*innen können die Frage nicht beantworten)	+ LK lässt Schüler*innen sich selbst korrigieren und legt Wert auf korrekten Gebrauch von Fachwörtern

Tab. 2: Auszug aus einem Analyseprotokoll (AVdual Tag 01: Wirtschaftskunde, Thema „Inventur“; LK = Lehrkraft; TN = Teilnehmer\*in)

Der Ausschnitt in Tabelle 2 zeigt, dass wesentliche Aspekte von Sprachbildung in einem ersten Schritt anhand des Protokolls erfasst werden können (s. dritte Spalte in Tab. 2). Diese Kriterien werden unter dem Punkt *Feedback* (s. Tab. 3) erfasst und gehen mit den Merkmalen eines sprachsensiblen Unterrichts einher (s. Kap. 1.2). Insgesamt lassen sich die folgenden Sprachhandlungen in den aufgezeichneten Unterrichtsstunden identifizieren: *Erklären, Beschreiben, Definieren* und *Vergleichen*.

### 2.3. Stichprobe

Die Lehrperson aus den Videodaten, die diesem Beitrag zugrunde liegen, ist eine erfahrene Berufsschullehrkraft mit den Fächern *Deutsch* und *Wirtschaft* und mit der Erstsprache Deutsch. Sie hat an Fortbildungen zu den Themen DaZ und sprachsensibler Fachunterricht teilgenommen. Die videographierte AVdual-Klasse mit dem Profil *Wirtschaft* setzt sich aus acht Schüler\*innen im Alter zwischen 16 und 18 Jahren zusammen. Fünf der Schüler\*innen haben Deutsch als Erstsprache und 3 Schüler\*innen sind Neuzugewanderte mit Arabisch als Erstsprache, die an der gleichen Schule bereits die Schulart VABO erfolgreich absolviert und damit die Deutschprüfung auf dem Sprachniveau A2/B1 bestanden haben. Der videographierte Unterricht findet im Fach BFK (*Berufsfachliche Kompetenz*) im Profilbereich

*Wirtschaft* statt.<sup>7</sup> In der ersten Unterrichtseinheit werden Grundlagen zur Inventarerstellung und um Verfahren der Inventur behandelt. Ziel der zweiten und dritten Unterrichtseinheit ist die Vorbereitung der Schüler\*innen auf eine bevorstehende Praktikumsphase.

### 3. Datenanalyse und Ergebnisse

Das Datenmaterial wurde deduktiv im Hinblick auf die in Abbildung 1 dargestellten *Feedback*-Strategien untersucht. In Tabelle 3 sind nach der deduktiven Kategorienbildung in Anlehnung an Gass/Mackey (2020: 199–204) Kategorien und Unterkategorien aufgelistet. Der Ausgangspunkt ist dabei *Feedback*, wobei zunächst zwischen *implizitem* und *explizitem Feedback* unterschieden wird (s. Tab. 3).

Kategorien	Unterkategorien	Beispiele aus dem Datenkorpus
<b>Implizites Feedback</b> <i>Implicit Feedback</i>	Bestätigung <i>Confirmation Check</i>	LK: „Das ist inhaltlich alles richtig.“
	Klärungen <i>Clarification Request</i>	LK: „Erstmal erfolgt die Inventur und daraus leiten wir das Inventar ab.“
	Zusammenfassungen <i>Rephrasing</i>	LK: „Richtig, also das Inventar ist jetzt praktisch die Zusammenstellung all dieser Inventurbestände.“
	Verständnissicherung <i>Comprehension Check</i>	LK: „Wer glaubt, dass er mit seiner Erklärung auch den Unterschied erfasst hat, was das Anlagevermögen tatsächlich vom Umlagevermögen unterscheidet?“
<b>Explizites Feedback</b> <i>Explicit Feedback</i>	Neuformulierungen <i>Recast</i>	TN: „Danach tut sie die Brezel in die Vitrine.“ LK: „Aufgepasst, danach <i>legt</i> sie die Brezel in die Vitrine.“
	Korrektives Feedback <i>Corrective Feedback</i>	LK: „Aber schau noch mal, ob das tatsächlich die Definition von Inventur ist.“ TN: „Ah, vom Inventar!“ LK: „Genau, dieser eine Buchstabe macht einen großen Unterschied.“
	(Metalinguistische) Erklärung <i>(Metalinguistic) Explanation</i>	LK: „Aber wenn ich's mit <i>weil</i> verknüpfe, dann muss der konjugierte Teil des Verbs im Nebensatz hinten stehen.“

Tab. 3: Datenauswertung zum Merkmal „Feedback“ nach der qualitativen Inhaltsanalyse

In einem weiteren Schritt wurden die in Tabelle 3 zusammengefassten Kategorien erweitert, indem einzelne Sequenzen betrachtet wurden, die z.B. den Ansatz *Focus-on-Form* im Bereich

<sup>7</sup> Bildungspläne und weitere Informationen zu BFK und weiteren Fächern in der Schulart AVdual sind auf den folgenden Webseiten zu finden:

<https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/ausbildungsvorbereitung> (29.09.2023);

[https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/berufliche-schulen/massnahmen/av\\_avdual.htm](https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/berufliche-schulen/massnahmen/av_avdual.htm) (29.09.2023).

der Textarbeit und in Bezug auf spezifische Sprachhandlungen (z.B. Erklären) zeigen (s. Abb. 3, Tab. 3).

Da eine rein tabellarische Darstellung der Analyse der Unterrichtsinteraktion zu einseitig erscheint, wird in Kapitel 4 diskutiert, wie diese sprachsensiblen und sprachbildenden Merkmale in den konkreten Unterrichtsmomenten auftreten und wie sie in das Unterrichtsgeschehen eingebettet sind.

Die qualitative Inhaltsanalyse hat gezeigt, dass sich aus den Unterrichtsinteraktionen konkrete Handlungen und Maßnahmen der Lehrkraft erkennen lassen, die im Folgenden exemplarisch anhand der bisherigen Ausführungen diskutiert werden. Dabei wird Bezug genommen zu den in Tabelle 3 aufgeführten *Feedback*-Kategorien und kurz erläutert, ob und welche Unterkategorien bei den Handlungen zu beobachten sind (z.B. Bestätigungen, Zusammenfassungen, Erklärungen etc.).

In Beispiel 01 erläutert und begründet ein Schüler die richtige Zuordnung der Fachbegriffe, als es im weiteren Unterrichtsverlauf um die Unterscheidung von Anlage- und Umlaufvermögen geht. Die Lehrkraft lässt den TN zunächst selbstständig beschreiben und bestätigt anschließend kurz mit einem Lob; sie fährt anschließend mit einer Zusammenfassung (*Rephrasing*) fort (Beispiel 01: Z. 255–269).

### Beispiel 01: Unterscheidung Anlage- und Umlaufvermögen (AVdual Tag 01)

[244]	..	405 [21:41.5]	406 [21:42.8]
TN4 [v]	wir das ist unsere fabRIK, das ist ganzes fabrik; °h U:ND es kommt		
[245]	..	407 [21:45.4]	
TN4 [v]	in anlagevermögen; °h ähm äh das AUto äh ist fuhrpark und		
[246]	..	408 [21:50.7]	
TN4 [v]	computeranlage, das alles komplett wi wir ARbeiten mit mit den		
[247]	..	409 [21:55.0]	410 [21:57.0]
LK [v]	hm hm;		
TN4 [v]	sachen; wir verkaufen diese sachen NIE; und das ist		
[248]	..	411 [21:59.0]	412 [22:00.0]
LK [v]	JA,		
TN4 [v]	ANlagevermögen; die untere sachen Umlaufvermögen; das		
[249]	..	414 [22:03.9]	
TN4 [v]	sind die SACHen die wir verkaufen; also sss jetzt gerade als beispiel		
[250]	..	415 [22:07.6]	416 [22:12.0]
TN4 [v]	SKI sachen, °h weil die ware KOMMT und die ware geht; U:ND das		
[251]	..		
TN4 [v]	alles also ausgangsrechnung diese nummer (.) das alles wird kommt		
[252]	..	417 [22:18.6]	418 [22:22.4]
TN4 [v]	und geht; geld AUCH was wir ähm a abgeben, also wi wir kaufen		
[253]	..		
TN4 [v]	dieses WAre (-) in einer menge wir kaufen das für zum beispiel;		

[255]	..	
LK [v]	<<pp> gut;>	
TN4 [v]	fünfundsechzig euro so und fünfzigtausend euro ist er unsere	
[256]	..	421 [22:39.3] 422 [22:40.7]
LK [v]		sehr gut JA; das machst
TN4 [v]	EIGenkapital <<dim>profit und so weiter;>	JA,
[257]	..	423 [22:45.3]
LK [v]	du das eigentlich schon insgesamt ähm sehr gut erFASSt; ist ja jetzt	
TN4 [v]		
[258]	..	424 [22:48.3]
LK [v]	auch ein bisschen °h ne wiederHOLung; ALso wir haben eine grobe	
[259]	..	425 [22:52.3] 426 [22:58.0]
LK [v]	unterteilung; Im (.) ähm anlagevermögen hattest du gesagt; U:ND	
TN4 [v]	JA,	
[260]	..	
LK [v]	umlaufvermögen das schreiben wir mal in diese kästchen rechts;	

Die Lehrkraft lässt den Schüler zunächst den Unterschied zwischen Anlage- und Umlaufvermögen erklären. Nachdem dieser anhand von Beispielen kurz den Unterschied erklärt, spricht die Lehrperson zunächst ein Lob aus (Beispiel 01: Z. 257) und gibt anschließend ein implizites *Feedback* durch eine kurze *Zusammenfassung (Rephrasing)* und *Klärung (Clarification Request)*, Beispiel 01: ab Z. 258). Diese Strategie – nämlich eine direkte persönliche kurze Bestätigung bzw. ein Lob (*Confirmation Check*, Beispiel 01: Z. 256–257) zur Äußerung des TN zu formulieren und anschließend die Interaktion mit einer *Wiederholung (Recast)*, Beispiel 01: ab Z. 258) fortzusetzen – wendet die Lehrkraft auch in anderen Unterrichtsmomenten regelmäßig an. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde erhalten die Lernenden den Arbeitsauftrag, die Begriffe nach der mündlichen Beschreibung auch schriftlich in einem Glossar zu definieren. In Beispiel 02 wird deutlich, wie die Lehrkraft in der Nachbesprechung sowohl *Focus on Meaning* als auch *Focus on Forms* aufgreift, indem sie zunächst den Blick auf den Inhalt richtet, dann aber auch explizit sprachliche Aspekte thematisiert und korrekatives *Feedback* gibt – hier und im weiteren Verlauf zur korrekten Verwendung von Artikeln (Kasuzuordnung) und Rechtschreibung.

**Beispiel 02: Besprechung des schriftlichen Glossars – Focus on Meaning und Focus on Forms (AVdual Tag 01)**

[298]	..	481 [28:32.1] 482 [28:34.5]
LK [v]	VORlesen, WAS habt ihr geschrieben (XX),	
TN3 [v]		ich hab geschrieben in
[299]	..	
TN3 [v]	einer Anlagenvermögen gehören GRUNDstücke maschinen	
[300]	..	483 [28:41.0]
TN3 [v]	fahrzeuge des unternehmens, °h also die SACHen in einem	
[302]	..	486 [28:49.7] 487 [28:53.9]
LK [v]	das mal AUFLegen;	(5.0) also da ist
TN3 [v]	((TN3 gibt der LK sein Glossar))	

[303]	..	488 [28:56.6]	489 [28:58.6]
LK [v]		GANZ vieles richtig; es ist ALLes richtig;((LK legt das Glossar unter	
[304]	..	490 [29:04.0]	491 [29:09.6]
LK [v]		der Dokumentenkamera auf))(6.0) SO ähm spra also; erstmal gucken	
[305]	..	492 [29:12.5]	
LK [v]		wir auf den INhalt ja; ((räuspert sich)) in den ANlagevermögen	
[306]	..	493 [29:16.6]	
LK [v]		gehören grundstücke maschinen fahrzeuge; °h die sachen die EIN	
[307]	..	494 [29:23.3]	
LK [v]		unternehmen besitzt oder gebraucht, ((LK streicht das verb durch))	
[308]	..	495 [29:25.8]	
LK [v]		das wird brauchen wir <<pp> GAR nich ja; >°hh ähm wenn ihr jetzt	
[309]	..	496 [29:33.4]	
LK [v]		aber schaut dieses andere vermögen das Umlaufvermögen; das	
[310]	..	497 [29:36.1]	
LK [v]		besitzt die ROHstoffe zum beispiel; besitzt das unternehmen AUCH	
[311]	..	498 [29:40.9]	
LK [v]		diese teile des umlaufvermögens, schon AUCH ne, ((räuspert sich))	
[312]	499 [29:42.9]		
LK [v]		also DA ist die unterscheidung °h vielleicht noch nicht so groß,	
[313]	500 [29:47.1]		
LK [v]		aber °h wir gehen dann mal einen schritt weiter SPRACHlich kurz	
[314]	..	501 [29:52.9]	
LK [v]		drauf geguckt, °h ähm wie muss es richtig heißen in einer	
[315]	..	502 [29:58.1]	
LK [v]		ANlagevermögen, wie ist der ARTikel für das anlagevermögen, (4.0)	
TN4 [v]		das	
[316]	..	504 [30:09.3]	505 [30:11.3]
LK [v]		der die oder das ANlagevermögen; DAS vermögen ne; ichtet sich ja	
TN4 [v]		vielLEICHT; <<pp>DAS,>	
[317]	..	506 [30:14.9]	
LK [v]		immer nach dem ZWEITen begriff es ist das vermögen; °h das	
TN4 [v]		<<pp>VERmögen;>	

Im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde erteilt die Lehrkraft die Aufgabe, Eigenkapital und Reinvermögen zu berechnen (01:06:00–01:12:00). Zu diesem Zweck fragt sie wiederholt nach dem Zweck einer Inventur und lässt Lernende erklären, wie Eigenkapital und Reinvermögen berechnet werden können. Dieses Vorgehen der Lehrkraft wiederholt sich auch in anderen Unterrichtsstunden, wenn sie vor der Aufgabenbesprechung zunächst eine Begriffsklärung (*Clarification Check*) vornimmt, Fachbegriffe sichert und Lernende auch auffordert, sich gegenseitig zu unterstützen bzw. Fragen der Lernenden durchaus auch an andere Lernende weitergibt, um Diskussionen anzuregen. Mit der Frage „Wie muss es richtig heißen...?“ (Beispiel 02: Z. 314) fordert sie zu Korrekturen und Selbstkorrekturen (*Corrective Feedback*) auf und unterstützt selbst durch *Prompts*, die sie zu gegebener Zeit einbringt. In Beispiel 03 greift die Lehrperson erneut eine Lernendenäußerung auf und fragt zunächst nach, ob die

Äußerung sprachlich korrekt ist. Dann geht sie zu linguistischen Erklärungen über (*Linguistic Explanation*, Beispiel 03: Z. 378–379) und weist darauf hin, dass in einem mit „weil“ eingeleiteten Nebensatz, das Verb am Satzende steht.

### Beispiel 03: Verbpositionen in Nebensätzen mit „weil“ (AVdual Tag 03)

[373]	563 [36:31.3]	564 [36:36.3]
LK [v]	WEIL als friseur braucht man aufmerksamkeit; ist das KORrekt,	
TN4 [v]	((TN4 meldet sich))	
[374]	565 [36:41.0]	566 [36:43.5]
LK [v]	<<zeigt auf TN4> JA,>	
TN4 [v]	<<pp>weil man als friseur die aufmerksamkeit	
[375]	..	567 [36:47.6] 568 [36:48.9]
LK [v]	BRAUCHT ne, du hast jetzt wieder einen hauptsatz	
TN4 [v]	BRAUCHT,>	
[376]	..	569 [36:51.6]
LK [v]	DRAUS gemacht; das ist natürlich sehr LEICHT zu sagen °h ich	
[377]	..	570 [36:56.5]
LK [v]	mag den beruf von emre; man braucht VIEL aufmerksamkeit;	
[378]	571 [36:58.5]	572 [37:01.3]
LK [v]	aber wenn ich s mit WEIL verknüpfe; dann MUSS das verb im	
[379]	..	573 [37:07.4]
LK [v]	nebensatz der konjugierte teil vom verb hinten stehen ja ,erinnert euch	

Bei der Einführung der Textsorte „Tätigkeitsbericht“ (AVdual Tag 03) beginnt die Lehrkraft mit der Erarbeitung von Kriterien für einen Tätigkeitsbericht, da diese Textsorte auch im Praktikum eine wichtige Rolle spielt und die Lernenden Berichte verfassen müssen (Beispiel 04). Bei der Erarbeitung der Kriterien werden zwei Berichte miteinander verglichen; die Lehrkraft beginnt mit der Frage, was in einen „guten Tätigkeitsbericht“ gehört und womit die unterschiedliche Textlänge der beiden vorliegenden Berichte zusammenhängen könnte (Beispiel 04: Z. 482–484). Dabei startet sie zunächst mit einer Frage und bestätigt dann (Beispiel 04: Z. 488–489) die Antwort von TN14.

### Beispiel 04: Einstieg Textsorte Tätigkeitsbericht (AVdual Tag 03)

[482]	..	704 [45:39.2]
LK [v]	ja also ähm was gehört denn in einen guTEN	
TN4 [v]	((unverständlich))	
[483]	..	705 [45:44.7]
LK [v]	tätigkeitsbericht, warum ist der Bericht von denis denn ein bisschen	
[484]	..	706 [45:54.2]
LK [v]	VOLler als der bericht von Emre ; (-) ((geht zur Tafel)) schaut mal	
[485]	..	707 [45:56.2]
LK [v]	also hier ALS beispiel, dreizehn UHR dreißig bis vierzehn uhr dreißig	
[486]	..	708 [46:00.4] 709 [46:02.4]
LK [v]	eine ganze stunde ; KEHren kehren kehren; was liest man DA	

[487]	..	710 [46:10.0]	711 [46:11.3]	712 [46:12.5]	713 [46:12.5]
LK [v]		zwischen den zweien raus; mag er DAS?			((lacht))
TN14 [v]					<<pp> NEIN,>
[488]	..	714 [46:13.9]		715 [46:15.5]	
LK [v]		woher weißt du DAS;		ja sozusagen hört man	
TN14 [v]		weil der kein LUST hat;			
[489]	..	716 [46:18.3]			
LK [v]		ein bisschen hier RAUS ne; °h <<zeigt auf die Tafel> kehren			

Die Lehrkraft beginnt mit einem Beispiel („Kehren, kehren, kehren. Was liest man DA zwischen den Zeilen raus?“, Beispiel 04: Z. 486–487). In dieser Sequenz spricht sie darüber, welche konkreten Tätigkeiten in einem Ausbildungsberuf im Bericht verschriftlicht werden müssen. An den zwei unterschiedlichen Beispieltextrn greift sie auf, wie detailliert die Handlungen und Tagesabläufe erklärt werden müssen und warum kurze Äußerungen wie „Kehren, kehren, kehren“) nicht ausreichen. Im Unterrichtsgespräch gelingt es ihr, durch *Rückfragen* (*Comprehension Check*) und den Hinweis auf die Verwendung von Verben deutlich zu machen, dass die Arbeitshandlungen einen bestimmten Zweck erfüllen und die Abfolge der einzelnen Handlungen auch ein Ergebnis bestimmt (AVdual Tag 02, Beispiel 05: Z. 531–535):

#### Beispiel 05: Textsorte Tätigkeitsbericht – Fortsetzung (AVdual Tag 03)

[531]	..	754 [49:38.9]			
LK [v]		kehren kehren kehren;> er macht das nicht gerne °h aber er könnte in			
[532]	..	755 [49:43.9]			
LK [v]		seinem bericht AUCH schreiben,((00:49:45-Ende)) <<all>warum ist			
[533]	..				
LK [v]		es SINNVoll und wichtig dass der arbeitsplatz wieder sauber gekehrt ist			
[534]	..	756 [49:51.4]			
LK [v]		bevor der nächste kunde kommt ja; ><<all> er WILL ja nett im			
[535]	..				
LK [v]		haarwibel des vorherigen sitzen;>			

In den Beispielen 04 und 05 wird eine weitere Besonderheit deutlich, denn die Lehrkraft spricht die TN in der Interaktion persönlich an (z.B. Beispiel 04: Z. 488) und bezieht in der Fortsetzung auch die anderen TN durch *Fragen* und *Erklärungen* (Beispiel 05: Z. 532–535) ein. Die Interaktionen werden im Unterricht bereichert durch zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen, wie z.B. Listen mit Worterklärungen zu Anforderungen in Berufen und Visualisierungen oder Satzanfänge als Differenzierungsmaterial für die Bearbeitung von Arbeitsblättern (AVdual Tag 02).

#### 4. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrkraft durch die Anwendung unterschiedlicher *Feedback*-Strategien stets in einem aktiven Austausch mit den Lernenden steht. Besonders auffällig sind dabei die Redebeiträge der Lehrkraft, die im Sinne des expliziten (korrektiven) *Feedbacks* durchaus auch formfokussierte Aspekte aufgreifen. Der

Wechsel zwischen Aufforderungen zu Erklärungen und Korrekturen sowie inhaltlichen Klärungen kann die Interaktionen auf vielfältige Weise anregen. An den Beispielen ist erkennbar, dass die Lehrperson nicht ausschließlich den EINEN Weg nutzt, um *Feedback* zu geben und dabei auf eine sprachbildende Lernumgebung achtet, sondern – möglicherweise durch langjährige Berufserfahrung und bewusstem Umgang mit Sprachbildung – situationsangemessen handelt und Beiträge einfordert. In der Interaktion stellt die Lehrkraft im Unterricht Verbindungen zu gelernten Methoden und Arbeitsaufträgen her (wie z.B. die Erstellung eines Glossars mit eigenen Erklärungen von Fachbegriffen) und erklärt Bezüge zum praktischen Teil der Berufsausbildung, in dem die Lernenden nicht nur die Bedeutung der Begriffe kennen sollen, sondern diese auch formal wie inhaltlich richtig anwenden sollen.

Abschließend sei angemerkt, dass Unterricht zwar vorher planbar, *Unterrichtsinteraktion* jedoch nicht explizit planbar bzw. nicht immer nach Plan umsetzbar ist. Die videographierten Unterrichtsaufnahmen machen deutlich, dass ein sensibles Anwenden von *Feedback*-Strategien dabei helfen kann, Interaktionen trotz sprachlicher Schwierigkeiten zu fördern und dabei Sprachbildung und Sprachförderung im Blick zu behalten. Die Lehrkraft integriert dabei in der Unterrichtsinteraktion bei Arbeitsaufträgen, gegenseitigen Korrekturen und Hilfsmaßnahmen, auch Lernende, die sprachlich noch nicht so fortgeschritten sind, wie ihre Mitschüler\*innen. Für die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung ist dies ein wichtiger Baustein im Bereich der Sprachbildung und Sprachförderung für berufsvorbereitende Maßnahmen.

## 5. Literatur

Ahrenholz, Bernt; Fuchs, Isabel & Birnbaum, Theresa (2016): „dann haben wir natürlich gemerkt der Übergang ist der Knackpunkt“ – Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigern in der Praxis. In: *BiSS-Journal* 5. Ausgabe, 11/2016, 14–17.

Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2017): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster/New York: Waxmann.

Daberkow, Tina (2017): Sprachsensibler Fachunterricht und fachsensibler Sprachunterricht. In: Blell, Gabriele; Fellmann, Gabriela & Fuchs, Stefanie (Hrsg.): *Die Sprachlernklasse(n) im Fokus. Deutsch als Zweitsprache und Englischunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 33–47.

Efing, Christian (2024): Fach- und berufsbezogene kommunikative Kompetenz. In: Efing, Christian & Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg.): *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive*. Berlin/Boston: De Gruyter, 51–63. <https://doi.org/10.1515/9783110745504-004>.

Efing, Christian & Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.) (2018): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Tübingen: Narr.

Efing, Christian & Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg.) (2024): *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive*. Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110745504-202>.

Gass, Susan M. & Mackey, Alison (2020): Input, Interaction, and Output in L2-Acquisition. In: VanPatten, Bill; Keating, Gregory D. & Wulff, Stefanie (Hrsg.): *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Third Edition. New York/London: Routledge, 192–222.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. *Begleitband* (2020). Stuttgart: Klett.

Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom (Second edition)*. Portsmouth/New York: Heinemann.

Granato, Mona & Settlemeyer, Anke (2017): Berufliche Ausbildung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Die Bedeutung von Sprache beim Zugang zu und in betrieblicher Ausbildung. In: Terrasi-Haufe, Elisabetta & Börsel, Anke (Hrsg.): *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*. Münster/New York: Waxmann, 29–55.

Hammond, Jennifer & Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: Hammond, Jennifer & Gibbons, Pauline (Hrsg.): *Prospect* Vol. 20, No 1, 6–30.

Heinzelmann, Susanne & Stegner, Kristina (2018): *Evaluation des Modellversuchs zur Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf in Baden-Württemberg*. Abschlussbericht. Prognos AG (Hrsg.): Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg.

Helmke, Andreas (2021): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Hannover: Klett/Kallmeyer.

Hoefele, Joachim & Konstantinidou, Liana (2018): Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: Efing, Christian & Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Tübingen: Narr, 339–348.

Kalkavan-Aydin, Zeynep & Balzer, Jochen (2022): *Sprachsensibler Fachunterricht*. Reihe Wirksamer Unterricht. Band 8. IBBW.

Kalkavan-Aydin, Zeynep (2023): Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht. Videobasierte Analysen zu Unterrichtsinteraktion im Kontext Arabisch, Deutsch und Englisch. In: *Zeitschrift für Interaktionsforschung (ZIAF)* 2, 1.

Kalkavan-Aydin, Zeynep (2024a): Schulische Fördermodelle und Klassenformen. In: Efing, Christian & Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg.): *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive*. Berlin/Boston: De Gruyter, 123–131. <https://doi.org/10.1515/9783110745504-010>.

Kalkavan-Aydin, Zeynep (2024b): Prinzipien des berufsbezogenen Deutschunterrichts. In: Efing, Christian & Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg.): *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive*. Berlin/Boston: De Gruyter, 418–427. <https://doi.org/10.1515/9783110745504-037>.

Kalkavan-Aydin, Zeynep & Efing, Christian (2024): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Terminologische Klärung mit Blick auf das fach- und berufsbezogene Deutsch. In: Efing, Christian & Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg.): *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive*. Berlin/Boston: De Gruyter, 3–15. <https://doi.org/10.1515/9783110745504-001>.

Kniffka, Gabriele (2012): Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena & Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 208–225.

Kniffka, Gabriele & Roelcke, Torsten (2015): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: UTB.

Leisen, Josef (2022): *Sprachbildung und sprachsensibler Fachunterricht in den Naturwissenschaften*. Stuttgart: Kohlhammer.

Massumi, Mona; Dewitz, Nora von; Grießbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

Mayring, Peter (2020): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.

Michalak, Magdalena; Lotter, Simone & Winter, Evelina (2023): *Formative Evaluation von SPRINT. Abschlussbericht*. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität (FAU).  
<https://doi.org/10.25593/opus4-fau-22779>.

Niederhaus, Constanze (2018): Schreiben in der beruflichen Bildung in der Zweitsprache Deutsch. In: Grießhaber, Wilhelm; Roll, Heike; Schmölzer-Eibinger, Sabine & Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin/Boston: De Gruyter, 150–164.

Roche, Jörg & Drumm, Sandra (2018): Fachsprachen als Unterrichtsgegenstand in der beruflichen Ausbildung. In: Roche, Jörg & Drumm, Sandra (Hrsg.): *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen*. Tübingen: Narr, 263–300.

Schmidt, Thomas & Wörner, Kai (2005): Erstellen und Analysieren von Gesprächskorpora mit EXMARaLDA. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 6, 171–195.

Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmman, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.

Terrasi-Haufe, Elisabetta & Börsel, Anke (Hrsg.) (2017): *Sprachbildung in der beruflichen Bildung*. Münster/New York: Waxmann.

Terrasi-Haufe, Elisabetta; Baumann, Barbara & Riedl, Alfred (2018): Die Förderung neu Zugewanderter an beruflichen Schulen. In: Efing, Christian & Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Tübingen: Narr, 437–446.

Vollmer, Helmut J. & Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike

& Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*.  
Münster/New York: Waxmann, 41–51.

Walsh, Steve (2013): *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: Edinburgh  
Textbooks University Press.

Willmann, Markus (2023): *Mikro-Scaffolding in Vorbereitungsklassen. Gesprächsanalytische  
Untersuchung interaktiver Verfahren im Schnittfeld von Sprache, Fach und Lehrwerk*.  
Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.

# Sprachenerfahrungen im Anfangsunterricht

Stefan Jeuk\*

## Abstract

*Grundschulklassen sind geprägt von großer Heterogenität, eine Dimension ist die Vielfalt der Sprachenerfahrungen der Kinder. In einem Unterrichtsprojekt an einer Grundschule (Klasse 1 und 2) wird diese Vielfalt ins Zentrum der Betrachtung gerückt. Der Autor unterrichtete selbst zwei Jahre in dieser Klasse und untersucht, wie im Deutschunterricht didaktisch auf diese Heterogenität reagiert werden kann. Im Beitrag wird zunächst das Projekt vorgestellt, anschließend wird der Versuch unternommen, die Sprachenerfahrungen der Kinder zu fassen und einzuordnen, denn sie bilden den Ausgangspunkt sprachdidaktischen Handelns im Anfangsunterricht. Es schließt sich der Versuch an, zu zeigen, wie in den genannten Kontexten auf die sprachliche Heterogenität eingegangen werden kann.*

*Sprachliche Heterogenität, Sprachenerfahrung, Anfangsunterricht, Sprachbewusstheit*

*Primary school classes are characterized by great diversity, one dimension being the diversity of children's experiences in languages. In a teaching project at a primary school (grades 1 & 2), this diversity is brought into focus. The author himself taught in this class for two years and examines how this diversity can be responded to didactically in German lessons. This article first introduces the project, then attempts to grasp and classify the children's language experiences, since they form the starting point for language didactic action in early childhood education. This is followed by an attempt to show how linguistic heterogeneity can be addressed in these contexts.*

*Diversity in languages, experiences in languages, beginners' classes, Language Awareness*

## 1. Einleitung

Eine Heterogenitätsdimension an Grundschulen ist die sprachliche (vgl. Ahrenholz 2017: 14–15). Daraus ergeben sich zwei Themen, die für den Anfangsunterricht Deutsch relevant sind: die Einbindung der Unterstützung der Sprachaneignung und die Einbindung der Vielsprachigkeit.<sup>1</sup> Konzeptionen zur Sprachförderung liegen vor (Jeuk/Aschenbrenner 2021), es gibt allerdings kaum empirische Studien zu der Frage, wie Aneignungsprozesse in der Zweitsprache Deutsch im Kontext des Unterrichts (nicht in additiven Angeboten) unterstützt werden können. Die Vielsprachigkeit der Klasse wiederum wird selten für den Deutschunterricht genutzt (vgl. Rösch 2017: 173–175). Im Gegenteil: Die Sprachen der Kinder werden häufig im Unterricht und auf dem Schulhof verboten oder zumindest ignoriert

---

\* Stefan Jeuk, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg. Mail: jeuk@ph-ludwigsburg.de. Arbeitsbereiche: Mehrsprachigkeit in der Primarstufe, Sprachförderung, Anfangsunterricht Deutsch.

<sup>1</sup> Für den Unterricht in der Grundschule ergeben sich aus der Heterogenität der Klasse selbstverständlich weitere Themen, dieser Beitrag richtet den Fokus auf Sprachen.



(Putjata/Koster 2021; Wiese/Tracy/Sennema 2020). Gogolin weist bereits 1994 auf den „monolingualen Habitus“ hin, daran scheint sich bis heute wenig geändert zu haben.<sup>2</sup>

In einem Unterrichtsprojekt wurde eine Konzeption erstellt, umgesetzt, erprobt und angepasst, die Anregungen dazu liefert, wie im Anfangsunterricht Deutsch (Klasse 1 und 2) mit der sprachlichen Vielfalt umgegangen werden kann. Es zeigt sich, dass die Erfahrungen der Kinder in ihren Sprachen ein zentraler Ausgangspunkt eines didaktischen Designs sein müssen, denn sie sind die Grundlage des sprachlichen und schriftsprachlichen Lernens im Anfangsunterricht. In diesem Beitrag liegt folglich der Fokus auf den Spracherfahrungen der Kinder. Daraus werden erste konzeptionelle Überlegungen abgeleitet. Dabei beziehe ich mich auf den Spracherfahrungsansatz (vgl. Brügelmann/Brinkmann 2020; Dehn/Hüttis-Graf 2006) sowie das *Language Awareness*-Konzept (vgl. Luchtenberg 2017).

## 2. Das Projekt

Das Projekt<sup>3</sup> ist mit meiner Biographie verbunden: Nach dem Lehramtsstudium der Grund- und Sonderpädagogik, dem Vorbereitungsdienst und einer sechsjährigen Tätigkeit als Lehrerschlug ich eine Laufbahn an der Hochschule ein. Da ich seit über 20 Jahren nicht mehr im Schuldienst tätig war, in der Lehrerbildung jedoch Studierende auf die Tätigkeit der Deutschlehrkraft in der Primarstufe vorbereite, entstand der Wunsch, selbst wieder als Lehrkraft tätig zu werden. Ich entschied mich für das Projekt einer 25%igen Abordnung an eine Grundschule über zwei Schuljahre (2020/21 und 2021/22). Das Ziel war, den Deutschunterricht über den Zeitraum der 1. und 2. Klasse zu gestalten. Die übergreifenden Forschungsfragen des Begleitprojekts lauten: Wie kann die Vielsprachigkeit der Klasse in den Deutschunterricht eingebunden werden? Wie kann die Sprachaneignung in einem solchen Kontext im Deutschunterricht unterstützt werden? Dabei beziehe ich mich auf das Modell der Handlungsforschung.

Eingebettet in das qualitative Paradigma (Mayring 2016) zielt Handlungsforschung darauf, praktische Problemstellungen zu lösen und die Theoriebildung weiterzuentwickeln (vgl. Altrichter/Posch 2007; Brahm/Jenert 2014: 45). Lehrkräfte sollen in die Forschungspraxis einbezogen und zum Subjekt der Forschung werden. Ausgangspunkt sind Entscheidungen, die den Forschungsprozess strukturieren und bei denen Ziele mit den Anforderungen der

---

<sup>2</sup> In den letzten 30 Jahren gab es in der Forschung zu DaZ und Mehrsprachigkeit eine Reihe von Entwicklungen (z.B. das FörMig Projekt in Hamburg, Projekte des Mercator-Instituts oder die BiSS Initiative der KMK). Im Bildungsplan Baden-Württemberg (MKJS 2016) sind allerdings allenfalls vereinzelte Hinweise zu finden und auch im Grammatikrahmen für Baden-Württemberg (MKJS 2021) werden weder Sprachaneignung noch Mehrsprachigkeit thematisiert. In Schulbüchern, auch in dem an der Schule ab Klasse 2 verwendeten Jo-Jo Sprachbuch (2020), sind die Themen nicht präsent.

<sup>3</sup> Das Projekt wurde gefördert von der Forschungsförderungsstelle der PH Ludwigsburg. Ich danke der Schulleitung, den Kolleg\*innen und den Eltern für die Zusammenarbeit. Und ich danke den Kindern für ihre Offenheit, ihre Spontanität, ihre Neugier und ihren unbändigen Lernwillen.

schulischen Praxis in Einklang zu bringen sind.<sup>4</sup> Ein vergleichbares Vorgehen wird im *Design-based Research (DBR)* vorgeschlagen (vgl. Edelson 2002).<sup>5</sup> Angestrebt wird ein Abgleich zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und den schulischen Gegebenheiten, der Gestaltungsprozess wird miterforscht und Gestaltungsvorschläge werden mit wissenschaftlichen Argumenten untermauert. Im Projekt ergibt sich daraus eine angestrebte Vorgehensweise:

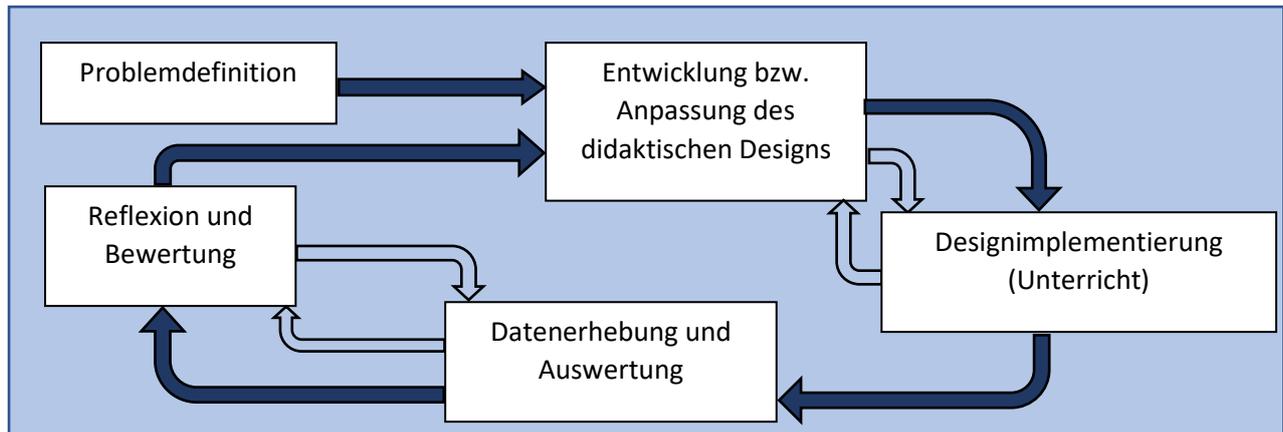


Abb. 1: Vorgehensweise im Projekt und im Unterricht (eigene Darstellung)

Bei der *Problemdefinition* geht es um die unterrichtsintegrierte Verbindung des Anfangsunterrichts Deutsch (u.a. Schriftspracherwerb) mit Maßnahmen zur Unterstützung der Sprachaneignung und der Vielsprachigkeit, wie oben dargelegt, findet das in der derzeitigen schulischen Praxis kaum statt. Im Projekt liegt im Bereich der Sprachaneignung ein Schwerpunkt auf der Analyse der Aneignung der Nominalphrase in der deutschen Sprache, dies ist nicht Gegenstand dieses Beitrags. Eine Grundlage des Designs ist die Passung bezüglich der Ausgangsbedingungen der Kinder (s. Kap. 3). Elemente des *didaktischen Designs* sind u.a. die Ausarbeitung von Konzeptionen zur unterrichtlichen Einbindung von Sprachförderung und Vielsprachigkeit, Diagnoseorientierung (Erhebung, Analyse und Interpretation von biographischen Daten und Sprachdaten), die Entwicklung von Förder- und Unterrichtszielen sowie die daraus folgende Konzeption eines sprachförderlichen Unterrichts (vgl. Jeuk/Aschenbrenner 2021). Die Maßnahmen werden in den Unterricht integriert (*Designimplementierung*), dabei gibt es einen weiteren Regelkreis zwischen der Designentwicklung und der Implementierung. Eine Quelle für die *Datenerhebung und Auswertung* sind Schreibproben der Kinder, die regelmäßig angefertigt werden. Zu Beginn der

<sup>4</sup> Als Forscher und Lehrkraft in einem bündelnde ich mich in einer Doppelrolle. Da der Unterricht und das Wohl der Schüler\*innen oberste Priorität haben, mussten Anforderungen der Forschung immer wieder zurückstehen. Daraus ergeben sich vielfältige Probleme, denn an eine Lehrkraft werden grundlegend andere Forderungen gestellt als an Forschende. Nicht nur im Kontext der Covid-19-Pandemie, in der sich für Lehrkräfte viele ungewohnte Anforderungen ergaben, zeigte sich, dass die Aufgaben des Forschers, nicht zuletzt auf Grund fehlender zeitlicher Ressourcen, oft zurückgestellt werden mussten. Hinzu kommt, dass ich als Forscher in der Doppelrolle in meiner Objektivität eingeschränkt bin.

<sup>5</sup> Ursprünglich war das Projekt als DBR Projekt angelegt. Die vielfältigen Anforderungen der Praxis machten es jedoch nicht möglich, z.B. klar strukturierte Iterationszyklen einzuhalten.

ersten Klasse sind dies nur einzelne Wörter und kurze Äußerungen. Die Auswertung kann Informationen über den Stand der Schriftaneignung geben, weniger über die Sprachaneignung. Im Laufe der ersten Klasse lernen die Kinder zunehmend Texte zu verfassen, sodass Schreibproben im Hinblick auf die Sprachaneignung und ggf. *Translanguagingprozesse* (vgl. Thöne/Kölling 2023) analysiert werden können. Eine zweite Datenquelle sind mündliche Sprachdaten. Diese werden zu fünf Messzeitpunkten mit dem Verfahren „Sprachstandsbeobachtung für der die das“ (Jeuk 2011) erhoben (Nacherzählung einer Bildergeschichte). Die aufgenommenen Daten werden transkribiert und im Hinblick auf Kategorien der Sprachaneignung (u.a. Profilanalyse, vgl. Grießhaber 2021, sowie Aspekte der Aneignung von Nominal- und Präpositionalphrasen, vgl. Jeuk 2011) analysiert, die Entwicklungsprofile werden mit vorhandenen Daten verglichen (u.a. Jeuk 2017; Grießhaber 2021). Außerdem werden weitere Tests durchgeführt (Screening grammatischer Fähigkeiten für die 2. Klasse, SGF 2, Mahlau 2016; Morphologische und Syntaktische Entwicklung Produktion, Muse Pro, Berg 2020, diese sind nicht Gegenstand dieses Beitrags)<sup>6</sup> und Planungsskizzen sowie Unterrichtsbeobachtungen angefertigt. Aus der Interpretation der Daten werden Rückschlüsse auf die Unterrichtsplanung gezogen, wodurch sich das Design verändern kann (*Reflexion und Bewertung*). Am Ende steht eine didaktische Konzeption, in der wesentliche Elemente zusammengefasst werden. Das gesamte Design hat eine große Nähe zur Unterrichtsplanung. Letztlich wurde die Unterrichtsplanung um Aspekte der Sprachförderung auf der Grundlage der Datenerhebung sowie um Mehrsprachigkeitsdidaktik (s. Kap. 4) erweitert.

### **3. Die Klasse**

Für die Grundlegung eines didaktischen Designs und der Unterrichtsplanung ist eine Kenntnis der Lerngruppe unerlässlich. Da die Sprachaneignung der Kinder in der Zweitsprache und die Mehrsprachigkeit der Kinder im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, ist es notwendig, die Heterogenität der Lerngruppe hinsichtlich ihrer Erfahrungen, ihres Könnens und ihres Wissens bezüglich ihrer Sprachen im Überblick zu charakterisieren. Dabei geht es vor allem darum, die Vielfalt und Differenziertheit der unterschiedlichen Sprachbiographien zu verdeutlichen (vgl. Busch 2021).

#### **3.1. Migrationshintergrund als Heterogenitätsdimension**

In vielen Schulleistungsstudien wird nicht die Mehrsprachigkeit, sondern der Migrationshintergrund (MgH) der Schüler\*innen als Heterogenitätsdimension angenommen. Schüler\*innen mit einem sogenannten MgH erreichen in einigen Bereichen schlechtere Leistungen als Kinder und Jugendliche, denen kein MgH zugeschrieben wird. Trotz vielfältiger

---

<sup>6</sup> Seitens der Schule wurden in allen 1. und 2. Klassen weitere Tests durchgeführt, wie u.a. Hamburger Schreibprobe (HSP, May 2020) und informelle Lesetests. Des Weiteren fließen Informationen aus Deutschtests und Lernzielkontrollen in die Datenerhebung mit ein. Es zeigt sich hier, wie Anforderungen des Unterrichts mit Anforderungen an den Forscher verwoben sind.

Kritik an dieser Kategorisierung (vgl. Knappik/Mecheril 2018: 159; Fachkommission Integrationsfähigkeit 2020: 218–227) wird in Studien des Instituts für Qualität im Bildungswesen (IQB) (vgl. Henschel et al. 2021) an der Kategorie festgehalten, allerdings wird dort von „Kindern mit Zuwanderungsgeschichte“ gesprochen. Begründet wird dies damit, dass „bestehende Benachteiligungen sichtbar“ gemacht und „Grundlagen für Bemühungen zu deren Verringerung“ gelegt werden sollen (Henschel et al. 2021: 181). Eine Schwierigkeit besteht jedoch u.a. darin, dass die Gruppe der Kinder mit MgH in sich heterogen ist, u.a. werden Kinder mit untersucht, die erst seit ca. einem Jahr Deutsch lernen.<sup>7</sup> Zu diskutieren wäre somit, ob und inwieweit die Kategorie MgH in der Lage ist, eine Personengruppe zu fassen und auf Grund dieses einen Merkmals (MgH) zu relevanten Folgerungen zu kommen. Eine Kritik an der Vorgehensweise, MgH als Differenzkategorie ins Zentrum zu stellen, wird in der „Essentialisierung der Differenz“ (Knappik/Mecheril 2018: 171) gesehen: Die Schlechterstellung im Schulsystem wird mit nur einem Merkmal erklärt.

*Diese Macht der pädagogischen Vokabulare zeigt sich auch darin, dass Menschen vermittelt über Medien wie auch über (schul-)pädagogische Kommunikation und darin wirksamen Deutungskategorien gelernt haben, sich danach zu unterscheiden, ob sie einen Migrationshintergrund haben oder nicht, und zwar als sei dies eine Unterscheidung ihrer wesenhaften Naturen.*

(Knappik/Mecheril 2018: 173)

Im öffentlichen Diskurs ist dies häufig anzutreffen, so auch in der Wahrnehmung der Lehrkräfte der Schule, an der die Untersuchung stattfand. In einem innerstädtischen Einzugsgebiet gelegen wird von Lehrkräften und der Stadtverwaltung immer wieder betont, wie schwierig das Umfeld mit den vielen Kindern mit einem so genannten Migrationshintergrund sei (vgl. dazu Becker et al. 2023).

Kemper (2017) zeigt, dass die Kategorie MgH unterschiedlich gefasst wird. Meist wird davon ausgegangen, dass ein Kind einen MgH hat, wenn es selbst oder eines der beiden Elternteile zum Zeitpunkt der Geburt nicht im Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit war. In den Erhebungen der Kultusministerkonferenz wird darüber hinaus die nicht deutsche Familiensprache erfasst. Chlosta/Obermann (2017) verwiesen auf der Grundlage einer Untersuchung der Mehrsprachigkeit an Grundschulen in Essen darauf, dass die Kategorie MgH nur zum Teil aussagekräftig hinsichtlich der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Kinder ist und dass die Frage, ob ein Kind einen sogenannten MgH aufweist, wenig Relevanz für die schulische Bildung zukommt (vgl. ebd.: 38). Auch die Ergebnisse von Ahrenholz et al. (2013) in

---

<sup>7</sup> In der Studie heißt es außerdem: „Kinder aus zugewanderten Familien erreichen auch unter Kontrolle sozialer Hintergrundmerkmale und pandemiebedingter Lernbedingungen vor allem im sprachlichen Bereich geringere Kompetenzen als Kinder ohne Zuwanderungshintergrund, wenn sie in ihren Familien nur manchmal oder nie Deutsch sprechen“ (Stanat et al. 2021: 279). Unklar bleibt, ob „wenn“ vergleichend (einfache Korrelation) oder konditional (die Kinder können nicht so gut Deutsch, weil sie zu Hause nicht Deutsch sprechen) zu lesen ist. Andere Studien legen nahe, dass eine ursächliche Interpretation wenig wahrscheinlich ist (vgl. Rauch 2019).

Thüringen weisen darauf hin, dass ein einseitiger Fokus auf MgH wenig geeignet ist, um die sprachliche Heterogenität von Schüler\*innen zu kategorisieren.

An der Zusammensetzung der Klasse, in der diese Untersuchung stattfindet, kann dies exemplarisch gezeigt werden. Die Erfassung individueller Variablen (Sprachgebrauch in der Familie, Geburtsort der Eltern usw.) erfolgt nicht systematisch in Form von Fragebögen, vielmehr wird für jedes Kind ein biographischer Erhebungsbogen angelegt (vgl. Junk-Deppenmeier/Jeuk 2015). Teile der Daten können aus Schüler\*innenakten entnommen werden, andere beruhen auf Beobachtungen, auf im Unterricht erfassten Sprachbiographien (vgl. Jeuk/Wildemann 2022) und auf Gesprächen mit den Eltern.<sup>8</sup> Mit Blick auf die individuellen (Sprach-)Biographien der Kinder stellt auch diese Zusammenstellung der Daten (s. Kap. 3.2) eine Verkürzung und Vereinfachung dar. Das Ziel ist, die Heterogenität sichtbar zu machen und herauszuarbeiten, dass eine einfache Gegenüberstellung (z.B. Kinder mit vs. Kinder ohne MgH) nicht den sprachlichen Repertoires (vgl. Busch 2021) der Kinder gerecht wird.

### **3.2. Zusammensetzung der Klasse**

Die Klasse bestand (Ende Klasse 2) aus 23 Kindern,<sup>9</sup> in Tabelle 1 werden ausgewählte Kategorien zur sprachlichen Heterogenität der Lerngruppe dargestellt. Jede einzelne Kategorie stellt eine Vereinfachung dar, die letztlich dem einzelnen Kind kaum gerecht wird. Hinter der Kategorie „Kind selbst eingewandert“ verbergen sich unterschiedliche Erfahrungen, bei einzelnen Kindern steht zu vermuten, dass sie im Kontext der Migration belastende Erfahrungen machen mussten (z.B. bei den Kindern B und V, s. Tab. 1).<sup>10</sup> Auch die Kategorie „Mehrsprachigkeit“ verweist lediglich darauf, dass in der Lebenswelt der Kinder mehrere Sprachen eine Rolle spielen, die Kompetenzen der Kinder in den verschiedenen Sprachen (bei manchen Kindern handelt es sich neben Deutsch um zwei weitere Familiensprachen) sind sehr unterschiedlich. Die Aussagen zum Sprachgebrauch in der Familie beruhen auf Aussagen der Familien. In mehreren Gesprächen, die in Teilen mit Eltern und Kindern gemeinsam geführt wurden, zeigt sich, dass eine Diskussion über den Sprachgebrauch entstand; z.B. war sich ein Vater sicher, dass zu Hause nur die Herkunftssprache gesprochen werde, die Mutter und das Kind widersprachen jedoch und berichteten, dass in bestimmten Situationen auch Deutsch oder gemischt gesprochen werde.

---

<sup>8</sup> Von den Eltern wurde die Genehmigung eingeholt, diese und weitere Daten in diese Studie einzubeziehen. Die Erfassung zu Daten des sozioökonomischen Status (z.B. Bildungsgrad der Eltern usw.) erfolgte nicht, in meiner Rolle als Lehrkraft wären mir solche Fragen als unangemessen erschienen.

<sup>9</sup> Anfang Klasse 1 bestand die Klasse aus 22 Kindern; im Laufe der beiden Schuljahre verließen drei Kinder die Klasse. Fünf Kinder kamen hinzu, eines davon verließ die Klasse bald wieder.

<sup>10</sup> Informationen über ggf. traumatische Erfahrungen im Kontext von Flucht und Vertreibung sind hoch relevant für das schulische Lernen. Die Lehrkraft kann aber nur über die Informationen verfügen, die die Eltern und manchmal die Kinder zur Disposition stellen. In vielen Gesprächen mit Eltern zeigte sich, dass hier sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht wurden, die aber meist nicht genauer geschildert wurden.

Eine weitere Schwierigkeit der Datenerhebung besteht darin, den in Untersuchungen zum Zweitspracherwerb als wichtig erachteten Beginn des Sprachkontakts zur Zweitsprache (vgl. dazu *Age of Onset*, in Ahrenholz 2017) zu bestimmen. Bei vielen Kindern gibt es keinen eindeutig festlegbaren Beginn des Kontakts zur Zweitsprache. Mehrsprachige Kinder, die in Deutschland geboren sind, haben vermutlich (bis auf Kind A, B und U, s. Tab. 1) von Geburt an erste Kontakte zur Zweitsprache Deutsch, in unterschiedlichen Konstellationen und in unterschiedlicher Intensität und Qualität (Geschwister, Eltern, weitere Familie). Ein regelmäßiger und intensiver Kontakt zur Zweitsprache Deutsch erfolgte hier vermutlich erst mit dem Eintritt in die Kita, häufig mit drei Jahren (Kinder B, G, J, L, M und S, s. Tab. 1). Unklar ist, wie ein ggf. sporadischer Kontakt zur deutschen Sprache im Alter zwischen 0 und 3 Jahren in eine Aussage zum sog. *Age of Onset (AoO)* eingeordnet werden soll. Anders ist es bei Kindern, die in bilingualen Familien aufwachsen, bei denen die Eltern versuchen, das Prinzip „eine Person eine Sprache“ (vgl. Ronjat 1913) zu leben (Kinder E, F und R, s. Tab. 1). Bei ihnen ist das AoO wie bei einsprachigen Kindern mit der Geburt anzusetzen.

Kind	D	N	Q	T	I	P	J	G	M	A	L	S	E	U	W	R	F	B	V	H	C	K	O
m/f	m	f	m	m	m	f	m	f	f	f	m	m	f	f	f	f	m	m	m	f	f	f	f
MgH					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Eingew.																			X	X	X	X	X
Mehrspr.							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sprachen	1	1	1	1	1	1	2	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	3	1
Deutsch	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-	X	-
AoO	0	0	0	0	0	0	3?	3?	3?	3?	3?	3?	0	3	3	0	0	3?	5	5	5?	4?	5
Alpha													X			X	X			X	X		X
Note	3	1	3	1	2	2	4	3	1	4	3	2	1	3	3	1	1	4	3	1	2	2	1

Tab. 1: Sprachliche Heterogenität in der Klasse 2

*m/f* = männlich/weiblich, *MgH* = Migrationshintergrund, *Eingew.* = Kind selbst eingewandert, *Mehrspr.* = Kind mehrsprachig, *Sprachen* = Zahl der in der Familie vermutlich gesprochenen Sprachen soweit bekannt (inkl. Deutsch), *Deutsch* = Deutsch ist vermutlich eine der Familiensprachen, *AoO* = *Age of Onset* = Vermuteter Beginn des Deutschlernens in Jahren, (? = unklar), *Alpha* = Kind wird auch in der L1 alphabetisiert, *Note* = Deutschnote Ende Klasse 2.

Die beteiligten Sprachen außer Deutsch sind: Albanisch, Arabisch (Syrien), Chinesisch (Mandarin), Dari (Afghanistan), Englisch<sup>11</sup>, Italienisch, Kroatisch, Kotokoli<sup>12</sup>, Mazedonisch, Polnisch, Portugiesisch, Spanisch (Kastilisch) und Türkisch. Als Referenzpunkt für Schulleistung wird die Deutschnote zum Ende der 2. Klasse herangezogen.<sup>13</sup> Trotz der vielen

<sup>11</sup> Kind M hat einige Kompetenzen in Englisch, z.B. kann sie einige Wörter aus dem Englischen ins Deutsche übersetzen, vermutlich, weil ein Teil der Familie in England lebt. Die Mutter gab aber an, dass das Kind nur Deutsch und ein wenig Portugiesisch könne. Italienisch wird von Kind K ein wenig gesprochen, weil die Familie zwei Jahre in Italien lebte.

<sup>12</sup> Eine in Togo gesprochene Sprache der Niger-Kongo-Gruppe mit ca. 250.000 Sprecher\*innen.

<sup>13</sup> Die Fragwürdigkeit der Notengebung Ende Klasse 2 kann an dieser Stelle nicht erörtert werden. In Baden-Württemberg müssen zum Ende der 2. Klasse erstmalig Noten in Deutsch und Mathematik gegeben werden. Die Deutschnote setzt sich zusammen aus Leistungen in Rechtschreib- und Grammatiktests, Lesetests, einer Buchpräsentation, der Beobachtung mündlichen Erzählens sowie der Mitarbeit im Deutschunterricht. Gemäß Notenbildungsverordnung wurde nur das getestet, was zuvor eingeführt, wiederholt und geübt wurde.

Vereinfachungen lassen sich an der Kategorisierung in der Tabelle einige wichtige Punkte verdeutlichen:

- Einige Kinder mit MgH wachsen einsprachig Deutsch auf (Kinder I und P).
- Aus den verfügbaren Daten ergibt sich kein ersichtlicher Zusammenhang zwischen Schulleistung oder Sprachförderbedarf (s. Kap. 3.3) und MgH.
- Sprachliche Repertoires sind vielfältiger und komplexer, als dies amtliche Statistiken nahelegen (vgl. Busch 2021; Chlosta/Obermann 2017: 26).
- Das AoO lässt sich bei vielen Kindern nicht genau bestimmen.

Kinder, die auch in einer Erstsprache alphabetisiert werden, weisen gute oder sehr gute Deutschnoten auf. Dies kann mit der Interdependenzhypothese interpretiert werden (vgl. Cummins 2000). Im Unterricht zeigt sich dies immer wieder in ausgeprägten Fähigkeiten, Bezüge zwischen Sprachen herzustellen, darüber nachzudenken und zu kommunizieren.

### 3.3. Sprachförderbedarfe in der Zweitsprache Deutsch

Die erste Datenerhebung findet zum Zeitpunkt der Einschulung bzw. bei einigen Kindern zum Zeitpunkt des Eintritts in die Klasse statt. Auf der Grundlage der Nacherzählung einer Bildergeschichte, einer Bildbeschreibung und eines Gesprächs wird die Profilanalyse (vgl. Grießhaber 2021), eine Analyse morphosyntaktischer Mittel (u.a. der Nominalphrase) sowie eine Untersuchung des Wortschatzes vorgenommen (vgl. Jeuk 2011). Die Analyse der Nominal- und der Präpositionalphrasen erfolgt innerhalb der Nacherzählung der Bildergeschichte im Hinblick auf die zielsprachliche Realisierung von Genus- und Kasusmarkierungen sowie im Hinblick auf die Subjekt-Verb-Kongruenz. In Tabelle 2 sind die Ergebnisse zusammengestellt.

Kind	D	N	Q	T	I	P	J	G	M	A	L	S	E	U	W	R	F	B	V	H	C	K	O
m/f	m	f	m	m	m	f	m	f	f	f	m	m	f	f	f	f	m	m	m	f	f	f	f
Stufe	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
NP/PP							X	X	X	X	(x)							X	X	(x)		(X)	
Sonst.	X		X																				

Tab. 2: Erste Einschätzung des Sprachstands in der deutschen Sprache

*Stufe* = Profilstufe nach Grießhaber 2021 zu Beginn der 1. Klasse, *Fettdruck*: Kind kam später in die Klasse (ca. Beginn Klasse 2). *NP/PP* = Förderbedarfe in der Nominalphrase und in der Präpositionalphrase (vgl. Jeuk 2017), (X) = es wurden nur vereinzelt Normabweichungen in der NP/PP festgestellt, die wenig ausgeprägt waren und zunächst nicht weiter gefördert wurden. *Sonst.* = weitere Sprachförderbedarfe z.B. im Bereich des Redeflusses oder der Aussprache, die Analyse ist nicht Gegenstand dieses Beitrags.<sup>14</sup>

Bemerkenswert ist, dass alle Kinder Profilstufe 4 (Verbendstellung, vgl. Grießhaber 2021) erreichen, auch Kinder, die erst seit ca. 1;6 Jahren Deutsch lernen (Kind V und C). Viele mehrsprachige Kinder weisen keinen Sprachförderbedarf in der deutschen Sprache auf, bei

<sup>14</sup> In beiden Fällen liegen entsprechende medizinische Diagnosen vor.

einigen Kindern ist ein erheblicher Unterstützungsbedarf festzustellen, hier gibt es Übereinstimmungen mit der Lernzeit (AoO, soweit feststellbar, s. Kap. 3.2.). Es gibt jedoch auch Kinder mit einer kürzeren Lernzeit ohne Förderbedarf (z.B. Kind O und C) und in Deutschland geborene Kinder mit Förderbedarf (Kind B, G und J). Dies zeigt, dass das AoO alleine keine aussagekräftige Kategorie ist, wenn nicht weitere Faktoren hinzugezogen werden.

Ein wichtiges Zwischenergebnis ist, dass ich nach Auswertung der ersten Erhebung (s. Tab. 2) feststellen musste, auf der Grundlage der Alltags- und Unterrichtskommunikation bei einigen Kindern vermutlich falsche Beobachtungen vorgenommen zu haben und sie zunächst nicht als förderbedürftig eingestuft hatte (z.B. Kind H und M). Dies verweist darauf, dass Unterstützungsbedarfe in der Sprachaneignung bei manchen Kindern erst durch eine Sprachstandsfeststellung mit einer systematischen Analyse festzustellen sind. Deutlich wird erneut, dass das Merkmal MgH nicht in der Lage ist, Bildungsbenachteiligung (in diesem Falle Sprachförderbedarf) sichtbar zu machen.

#### **4. Das didaktische Design**

##### **4.1. Anforderungen**

Wie aus den Ausführungen deutlich geworden ist, stellt die sprachliche Heterogenität der Lerngruppe hohe Anforderungen an die Lehrkraft. Alle Kinder müssen bei der Aneignung der Schriftsprache (Deutsch) unterstützt werden, obwohl Deutsch in unterschiedlichem Maße Alltagssprache für die Kinder ist und in Bezug auf die Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch die Ausgangsbedingungen sehr unterschiedlich sind. Folglich sollte die Möglichkeit eröffnet werden, die Kinder bei der Aneignung der deutschen Sprache im Unterricht zu unterstützen, also DaZ-Förderung in den Unterricht zu integrieren (vgl. Rösch 2017: 181). Und es sollte die Möglichkeit eröffnet werden, die Mehrsprachigkeit der einzelnen Kinder einzubinden (vgl. Oomen-Welke 2015). Dazu werden in diesem Beitrag exemplarisch einzelne Aspekte diskutiert. Es soll um ein didaktisches Modell zum Themenbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ gehen, da dieser Bereich besonders geeignet ist, die drei Themen (Schriftspracherwerb, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit) zu verbinden. In Anlehnung an den Spracherfahrungsansatz (vgl. Brügelmann/Brinkmann 2020; Dehn/Hüttis-Graf 2006) wird davon ausgegangen, dass bei der Schriftaneignung, der Sprachaneignung und der Einbindung der Mehrsprachigkeit die Erfahrungen, das vorliegende Wissen und das Können der Kinder Ausgangspunkt des didaktischen Handelns im Anfangsunterricht Deutsch sein müssen (vgl. Haueis 2007: 107–110).

In der Spracherwerbs- und der Zweitspracherwerbsforschung werden in jüngerer Zeit gebrauchsbasierte Ansätze diskutiert (z.B. Koch 2020). Diese gehen u.a. davon aus, dass die Aneignung von Sprachkompetenzen in weiten Teilen implizit verläuft. Darauf aufbauende Sprachförderkonzeptionen nehmen an, dass explizite Bewusstmachung nur begrenzt Einfluss

auf Zweitspracherwerbsprozesse nehmen kann (vgl. Pagonis 2015) und setzen auf implizite Aufmerksamkeitslenkung. Um Lesen und Schreiben zu lernen, müssen Kinder jedoch die Aufmerksamkeit auf die Sprache und ihre Strukturen lenken, der Schriftspracherwerb ist somit der Einstieg in einen bewussten und reflektierten Umgang mit Sprache(n) (vgl. Haueis 2007). In der zweiten Klasse werden z.B. im Kontext der Orthographie (satzinterne Großschreibung) grammatische Strukturen explizit gemacht. In der hier gezeigten Konzeption wird, entgegen den Annahmen von Pagonis (2015), davon ausgegangen, dass mit dem Erwerb der Schrift und dem Einstieg in den Aufbau der Sprachbewusstheit auch die Unterstützung der Sprachaneignung im Anfangsunterricht auf explizite Formfokussierung zurückgreifen sollte. Der hier vertretene Ansatz kann als *Fokus on Form*-Ansatz mit bewusster Aufmerksamkeitslenkung im Hinblick auf Form-Bedeutungszuordnungen (*Noticing, Understanding*, vgl. Madlener-Charpentier/Pagonis 2022: 20) verstanden werden.

#### **4.2. Language Awareness**

Es gibt eine Reihe von Ansätzen, Schüler\*innen im Unterricht im Hinblick auf die Sprachaneignung zu unterstützen, wie z.B. der sprachensible Fachunterricht oder das Konzept der durchgängigen Sprachbildung (zur Übersicht vgl. Rösch 2017). Ihnen ist gemeinsam, sprachliches Lernen und die Unterstützung der Sprachaneignung in der Zweitsprache als Aufgabe aller Fächer zu fassen. Da der traditionelle Deutschunterricht nicht auf Sprachvermittlung ausgelegt ist, muss Deutsch als Fach verstanden werden, mit eigenen Fachinhalten, in dem ebenfalls sprachsensibel unterrichtet werden muss. In Bezug auf den Anfangsunterricht ist in Rechnung zu stellen, dass die Kinder meist noch nicht Lesen und Schreiben können und dass einige Kinder nicht nur bei der Aneignung der Bildungssprache, sondern auch bei der Aneignung der Alltagssprache bzw. grundlegender sprachlicher Konstruktionen, die in allen sprachlichen Registern relevant sind, unterstützt werden müssen (vgl. Madlener-Charpentier/Pagonis 2022). Um diese Anforderung umzusetzen, werden im Folgenden das *Language Awareness*-Konzept (vgl. Luchtenberg 2017) und der Spracherfahrungsansatz (vgl. Brügelmann/Brinkmann 2020) miteinander verbunden.

*Language Awareness* wird definiert als: „sprachdidaktisches Konzept, mit dem ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft werden sollen“ (Luchtenberg 2017: 150). Somit zeigt *Language Awareness* eine große Nähe zum Themenschwerpunkt „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ in Bildungsplänen für die Primarstufe (z.B. MKJS 2016: 20–23). Bezogen auf die Sprachaneignung gibt es Überschneidungen zum Konzept der Formfokussierung (vgl. Madlener-Charpentier/Pagonis 2022). Darüber hinaus wird die Möglichkeit eröffnet, Kompetenzen mehrsprachiger Lerner\*innen ins Zentrum des Deutschunterrichts zu stellen. Das Nachdenken über Sprache(n) kann z.B. im Rahmen von Übersetzungen stattfinden; sprachbewusste Tätigkeit kann als kommunikative Handlung

gesehen werden und den Erwerb anderer Sprachen erleichtern. Mögliche methodische Zugänge sind z.B. Sprachvergleiche (vgl. Kleinbub 2021), der Vergleich von Textstrukturen und Textpragmatik oder der spielerisch-kreative Umgang mit Sprache und Sprachen. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass die Vermittlung der Zweitsprache Deutsch nicht nur über Sprachbewusstheit erfolgen kann, so muss das Konzept um Methoden der DaZ-Förderung ergänzt bzw. mit diesen verbunden werden (vgl. dazu Jeuk/Aschenbrenner 2021). Eine Ausweitung erfährt der Ansatz durch das *Awakening to Languages*-Konzept (vgl. Candelier 2019), in dem unter anderem Unterrichtseinheiten zu Einstellungen und Haltungen der Kinder zu ihren und anderen Sprachen und zum Wissen über andere Sprachen entwickelt wurden. Ein Fokus liegt auf der Wahrnehmung, Einordnung und Wertschätzung des Unbekannten und Neuen. In diesem plurilingualen Zugang kommen Unterrichtsziele ins Spiel, die bislang nicht in den Bildungsplänen verankert sind, die aber für das Leben in heterogenen Gesellschaften für wichtig erachtet werden.

### **4.3. Der Spracherfahrungsansatz**

Der Begriff „Spracherfahrungsansatz“ geht auf Hans Brügelmann und Erika Brinkmann zurück (Brügelmann 1983, Brinkmann/Brügelmann 2020), wird aber auf Ansätze ausgeweitet, die das Wissen und die Erfahrungen der Kinder bezogen auf *Literacy* und Schriftlichkeit zur Grundlage des Anfangsunterrichts Deutsch machen (vgl. Jeuk/Schäfer 2019). Ausgehend von einer aus der Reformpädagogik abgeleiteten Kritik am Fibeltrott werden die Eigentätigkeit und die Handlungen der Kinder ins Zentrum der Überlegungen gestellt. Lesen und Schreiben zu lernen werden als Problemlöseprozesse verstanden, die u.a. auf sprachanalytischen Fähigkeiten beruhen (vgl. Dehn/Hüttis-Graf 2006). Unter anderem werden Normabweichungen bei Schreibversuchen der Kinder als notwendige Übergangsphänomene auf dem Weg zur Schreib- und Lesekompetenz erachtet. Brügelmann/Brinkmann (2020) legen ein didaktisches Konzept mit einem Methodenbaukasten vor, das auf „Vier Säulen des Schriftspracherwerbs“ beruht. Diese vier Säulen sind (zur ausführlichen Darstellung vgl. Brügelmann/Brinkmann 2020):

1. freies Schreiben eigener Texte
2. gemeinsames (Vor-) Lesen von Kinderliteratur
3. systematisches Einführen von Schriftelementen und Leseverfahren
4. Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes

Eingebettet sind diese vier Säulen in einen Handlungsrahmen (Projekte, Rahmengeschichten gemeinsame Erlebnisse, Aufgreifen der Kinderinteressen usw.). Diese Konzeption erscheint geeignet für die Inszenierung der Schriftaneignung im Anfangsunterricht, unter anderem konnten auch die in der Schule genutzten Materialien (für Klasse 1 Zebra, Klett 2020) in die Säule 3 (systematische Einführung von Schriftelementen) eingebaut werden. Säule 1 (freies Schreiben eigener Texte) wurde mit der Anforderung der Datenerhebung im Projekt (s. Kap. 2) verbunden, nahezu wöchentlich entstand von jedem Kind ein selbst verfasster Text (verschiedene Anlässe). In Bezug auf die Unterstützung der Sprachaneignung und den

Einbezug der Vielsprachigkeit der Klasse bedarf es jedoch einer Ausweitung des Konzepts. Dies führte zu dem in diesem Projekt entwickelten Spracherfahrungsansatz.

#### **4.4. Der Sprachenerfahrungsansatz**

Im Grunde geht es in dem Sprachenerfahrungsansatz um eine Verbindung des Spracherfahrungsansatzes mit dem *Language Awareness*-Ansatz unter besonderer Berücksichtigung der Unterstützungsbedarfe der Kinder bei der Aneignung der deutschen Sprache. Die Idee ist, die „4 Säulen“ und den Handlungsrahmen um Elemente der Mehrsprachigkeit und der Deutschförderung auszuweiten, denn die Grundidee, an den individuellen Erfahrungen, dem Wissen und dem Können der Kinder anzusetzen, passt zur (sprachlichen) Heterogenität der Lerngruppe. Auch der reformpädagogische Ansatz, an den Handlungen und Tätigkeiten der Kinder anzusetzen, erscheint sinnvoll, zumal auch aktuelle gebrauchsbasierte Theorien der Sprachaneignung davon ausgehen, dass der Erwerb einer Sprache auf „Abstraktion von Regelmäßigkeiten bzw. Mustern, der auf Verarbeitung von Sprache in kommunikativen bedeutungsvollen Kontexten“ (Madlener-Carpentier/Pagonis 2022: 13) beruht. So gesehen handelt es sich beim Sprachenerfahrungsansatz um einen *Focus on Form*-Ansatz. Der „Handlungsrahmen“ (vgl. Brügelmann/Brinkmann 2020) bleibt erhalten, wird jedoch um die Wertschätzung, Einbindung und Thematisierung aller in der Klasse vorhandenen Sprachen und Varietäten ausgeweitet. Den vier Säulen der Schriftaneignung werden vier Säulen sprachenbewussten Unterrichts beigelegt. Im Folgenden werden einzelne Aspekte dargestellt (ausführlicher Jeuk/Aschenbrenner 2021):

##### **4.4.1. Deutschförderung**

Kinder brauchen viele Gelegenheiten, die (Zweit-)Sprache zu hören, zu verarbeiten und zu erproben. Im Anfangsunterricht muss es *verlässliche Erzählzeiten* geben, in denen die Lehrkraft auch modellierend eingreifen kann. Den Kindern muss die Möglichkeit zur imitierenden Wiederholung und damit zum *Einüben von Redemitteln und Sprachmustern* gegeben werden. Hierzu eignen sich Reime, Gedichte, Lieder oder Rollenspiele. *Fehlbildungen sind als Weg zum Ziel* zur Sprachbeherrschung zu sehen. So wie dies für die Orthographie im Anfangsunterricht gilt, gilt dies auch für Lernhürden beim Erwerb sprachlicher Konstruktionen.

##### **4.4.2. Lernhürden in der deutschen Sprache**

Individuell vorhandene Schwierigkeiten in der deutschen Sprache, wie z.B. bei der Deklination nominaler Wortgruppen, müssen im Unterricht bearbeitet werden. Bei der Deklination bietet sich die Kombination mit Konstruktionen zur satzinternen Großschreibung („Nomen“, vgl. Jeuk 2017) an. In Bezug auf die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen sollte die Schwierigkeit komplexer schriftsprachlicher Muster im Blick behalten werden. Dies erfordert immer wieder sprachliche Erklärungen, Redundanzen und Paraphrasen seitens der Lehrkraft. Zudem müssen die Kinder die Möglichkeit haben, sich Hilfe zu holen.

#### **4.4.3. Soziokultureller Zugang**

Schule ist ein Raum soziokulturellen Lernens und die Mehrsprachigkeit der Kinder ist Teil des Unterrichts (s. Kap. 4.2). Ein erster Zugang sind mehrsprachige Lieder und Reime oder Kinderbücher sowie Rituale in mehreren Sprachen (vgl. Jeuk/Wildemann 2022). Darüber hinaus sollte die Lehrkraft – wann immer sich die Gelegenheit bietet – die Herkunftssprachen und Kulturen der Kinder zulassen und thematisieren, die Sprachaufmerksamkeit der Kinder erkennen und das Nachdenken über Sprachen unterstützen. Dies kann z.B. durch den Vergleich sprachlicher Konstruktionen mit anderen Sprachen erfolgen (vgl. Oomen-Welke 2015).

#### **4.4.4. Unterstützung der Wortschatzaneignung**

Der Wortschatzerwerb ist die Basis des sprachlichen Lernens. Wortschatzarbeit ist zunächst eingebettet in den Alltag, Projekte und den Erzählrahmen. Im Gegensatz zum Rechtschreibwortschatz ist der sprachliche Lernwortschatz jedoch an den kommunikativen Anforderungen der Schule und des Alltags orientiert. Im Kontext des Schriftspracherwerbs sollte versucht werden, eine möglichst große Übereinstimmung zwischen dem Rechtschreibwortschatz und dem sprachlichen Lernwortschatz herzustellen. Bei der Wortschatzaneignung sind Bezüge zu anderen Sprachen unterstützend zu nutzen.

#### **4.5. Ein Beispiel zu einer Unterrichtseinheit**

Es gibt eine Reihe von didaktischen Modellierungen zur Einbindung, Wertschätzung und Thematisierung der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht (vgl. Schader 2004; Oomen-Welke 2015; Rösch 2017). Der hier vorgestellte Sprachenerfahrungsansatz bedient sich dieser Ansätze, insofern wird hier nichts Neues erfunden. Der Ansatz besteht jedoch darin, Mehrsprachigkeit und verschiedene Sprachen nicht punktuell in den Unterricht einzubringen, sondern das Nachdenken über Sprachen als festen und selbstverständlichen Zugang wann immer möglich in den Unterricht zu integrieren. An einem Beispiel soll angedeutet werden, wie Anfangsunterricht (hier zum Thema Buchstabeneinführung) mit Sprachförderung (explizite Formfokussierung bei nominalen Gruppen) und Mehrsprachigkeit (Wörter in anderen Sprachen und Schriften) verbunden wird.

Bei der Einführung von Buchstaben wurden im Unterricht unter anderem Wörter mit einer prototypischen Graphem-Phonem-Korrespondenz im Anlaut eingeführt. Als Beispiel soll hier das <l> dienen (*die Leiter, der Lehrer, die Lehrerin, der Löwe, ...*). Je Buchstabe wurden zwischen drei und acht Anlautwörter verwendet.<sup>15</sup> Jedes Anlautwort wurde mit einem Bild

---

<sup>15</sup> An der Schule wurde mit dem Zebra-Lehrgang (Klett 2020) gearbeitet, hieraus konnten im Sinne der Säule 3 nach Brügelmann/Brinkmann 2020 (systematische Einführung von Schriftelementen) viele Arbeitsblätter und Übungen verwendet werden. Die im Lehrbuch von Klasse 2 (Jo-Jo, Cornelsen 2019) vorgeschlagene Orientierung an der Sprechsilbe im Sinne der sog. FRESCH-Methode wurde nicht übernommen, vielmehr wurde eine Orientierung an der Schreibsilbe angestrebt (vgl. Jeuk/Schäfer 2019). Bei einigen Buchstaben führte das

dargestellt, in Schriftgröße 48 ausgeschnitten und an die Pinnwand gehängt; die Artikelwörter wurden in entsprechenden Farben abgebildet (blau = männlich, rot = weiblich, grün = sächlich). So entstand an der Pinnwand eine Sammlung von weit über 200 verschiedenen Nomen, nach Genera und Anfangsbuchstaben sortiert. Für die Einführung der Nomen (Beginn Klasse 2, satzinterne Großschreibung) war dies eine gute Grundlage, um einen semantischen Zugang zu Nomen zu umgehen und auf morphologische und syntaktische Eigenschaften, sowie in Bezug auf Sprachförderung auf internale Genushinweise zu referieren (vgl. Jeuk 2017).<sup>16</sup>

Schon bei der Einführung des Buchstabens <l> ergaben sich einige Gesprächsanlässe; so konnten wir herausfinden, dass es für <Löwe> in vielen Sprachen ähnliche Wörter gibt (Englisch *lion*, Polnisch *lew*, Portugiesisch *leão*, Spanisch *león*, Bosnisch *lav*), die alle auch mit /l/ beginnen. Die Polnisch sprechende Schülerin bemerkte, dass das polnische /l/ etwas anders klinge. Auch auf Chinesisch (lat. Schrift Shī) und Türkisch (Aslan) konnten wir das entsprechende Wort finden. Eine Schülerin mit Türkisch als Erstsprache bemerkte, dass im türkischen Wort auch ein /l/ zu hören sei, aber eben nicht am Anfang. Zu Beginn der 2. Klasse kam Schülerin O. neu hinzu, mit der Erstsprache Arabisch. Sie war zu dem Zeitpunkt seit knapp zwei Jahren in Deutschland und lernt auch in Arabisch Lesen und Schreiben. Mit großem Interesse betrachtete sie unsere Pinwand. Nach ungefähr 4 Wochen kam sie morgens etwas früher und begann ihren Namen auf Arabisch an die Tafel zu schreiben. Sie benötigte mehrere Anläufe, bis sie mit dem Ergebnis zufrieden war. Währenddessen bildete sich eine Traube von immer mehr Kindern um sie herum und es entspann sich ein Gespräch über Buchstaben, wie sie im Deutschen und im Arabischen aussehen, dass z.B. das <l> im Deutschen und im Arabischen ganz ähnlich ist, dass man Arabisch von der anderen Seite her schreibt usw. Das Gespräch dauerte über den offiziellen Unterrichtsbeginn hinaus fort, bis alle Kinder da waren und endete damit, dass alle Kinder, die dies konnten, ihren Namen in anderen Schriften an die Tafel schrieben. Einige Kinder versuchten, ihren Namen auf Arabisch zu schreiben, hier konnte die Schülerin O aber nur teilweise helfen und die Lehrkraft gar nicht. Besonders beeindruckt waren die Schüler\*innen von der chinesischen Schreibung des Namens der Schülerin E.

## 5. Schluss

In diesem Beitrag werden Aspekte eines Projekts vorgestellt, in dem versucht wurde, den Anfangsunterricht Deutsch mit der Unterstützung der Sprachaneignung in der deutschen Sprache und der Einbindung von Mehrsprachigkeit zu verbinden. Entsprechende Konzeptionen liegen zwar vor, innovativ ist jedoch die durchgängige Umsetzung der

---

dazu, dass die Kinder von Beginn an lernen mussten, dass ein Buchstabe für verschiedene Phoneme stehen kann.

<sup>16</sup> Der wichtigste Zugang zur satzinternen Großschreibung ist in diesem Konzept die Attribuierbarkeit, dies wird mit so genannten „Treppenwörtern“ (vgl. Günther/Nünke 2005) veranschaulicht. Dies erwies sich zu Beginn der 2. Klasse als anspruchsvoll, erweist sich aber vor dem Hintergrund vielfältiger Übungen und Rechtschreibgespräche (vgl. Leßmann 2019) als machbar.

Konzeption über zwei Schuljahre hinweg und der damit verbundene Forschungsansatz (Handlungsforschung). Ausgangspunkt des Unterrichts sind die Kinder mit ihren unterschiedlichen sprachlichen Repertoires. Die dargestellte Heterogenität wirft Fragen hinsichtlich einiger Kategorien auf, die in wissenschaftlichen Studien für relevant erachtet werden (MgH, AaO, Mehrsprachigkeit). Darauf aufbauend wird der Sprachenerfahrungsansatz begründet, der seine Wurzeln im Spracherfahrungsansatz und im *Language Awareness*-Konzept hat. Es schließt sich ein kurzes Praxisbeispiel an.

Bezüglich des Einbezugs der Sprachen der Kinder sollten allerdings auch Einschränkungen gemacht werden. Es ist keineswegs so, dass alle Kinder sofort begeistert über ihre Sprachen berichteten und bereit oder in der Lage waren, ihr diesbezügliches Wissen und Können in den Unterricht einzubringen. Tatsächlich war auch hier die Heterogenität sehr groß. Einzelne Kinder brachten ihr Wissen von Beginn an voll umfänglich ein, andere wurden auch bis Ende der 2. Klasse kaum aktiv. Ein Kind meinte z.B. sinngemäß, als es darum ging, uns die Begrüßung auf Polnisch beizubringen: „Zu Hause spreche ich Polnisch und in der Schule spreche ich Deutsch!“. Dieses Kind ließ sich dann über das Vorbild anderer Kinder doch motivieren. Bei einzelnen Kindern entstand der Eindruck, dass der monolinguale Habitus, der ja nicht nur in der Schule wirksam ist, ihren bisherigen Erfahrungen entspricht und auch nicht ohne Weiteres verändert werden kann. Wie in dem Projekt gezeigt wurde, erscheint der Sprachenerfahrungsansatz dennoch geeignet, dem ein wenig entgegenzuwirken und die verschiedenen Sprachen in den Unterricht einzubinden und zu nutzen.

## 6. Literatur

Ahrenholz, Bernt (2017): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. DTP Band 9*. Baltmannsweiler: Schneider, 3–20.

Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks, Britta; Maak, Diana & Zippel, Wolfgang (2013): „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen“ (MaTS) – Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung zu Mehrsprachigkeit an Erfurter Schulen. In: Dirim, İnci & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Klasse*. Baltmannsweiler: Schneider, 43–58.

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Becker, Birgit; Raschke, Eva; Vieluf, Svenja; Böse, Susanne; Laschewski, Anna; Rauch, Dominique & Stošić, Patricia (2023): Teaching refugee students: the role of teachers' attitudes towards cultural diversity. *Teachers and Teaching*, online first, <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2191178>.

Berg, Margit (2020): *Muse Pro* (Morphologische und syntaktische Entwicklung Produktion). Göttingen: Hogrefe.

Brahm, Taiga & Jenert, Tobias (2014): Wissenschafts-Praxis-Kooperation in designbasierter Forschung: Im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Gültigkeit und praktischer Relevanz. In: Euler, Dieter & Sloane, Peter. F. E. (Hrsg.): *Design-Based Research*. Stuttgart: Franz Steiner, 45–61.

Brinkmann, Erika & Brügelmann, Hans (2020): *Ideenkiste 1: Schrift-Sprache*. Verlag für pädagogische Medien: Hamburg.

Brügelmann, Hans (1983): *Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien*. Libelle: Lengwil.

Busch, Brigitta (2021): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.

Candelier, Michel (2019): „Awakening to Languages“ and Educational Language Policy. In: Cenos, Jasone; Gorter, Durk & May, Stephen (2019): *Language Awareness and Multilingualism*. Frankfurt: Springer, 1–12. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0>.

Chlosta, Christoph & Obermann, Torsten (2017): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. DTP Band 9*. Baltmannsweiler: Schneider, 21–40.

Cummins, James (2000): *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dehn, Mechthild & Hüttis-Graf, Petra (2006): *Zeit für die Schrift*. Berlin: Cornelsen.

Edelson, Daniel C. (2002): What we learn when we engage in design. In: *The Journal of the Learning Sciences* 11 (1), 105–121.

Fachkommission Integrationsfähigkeit (2020): *Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten*. Berlin: Bundeskanzleramt.

Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.

Grißhaber, Wilhelm (2021): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Günther, Hartmut & Nünke, Ellen (2005): Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. *KöBeS – Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*. H. 1.

Haueis, Eduard (2007): *Unterricht in der Landessprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Henschel, Sofie; Heppt, Birgit; Rjosk, Camilla & Weinrich, Sebastian (2021): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Schneider, Rebecca; Sachse, Karoline A.; Weirich, Sebastian & Henschel, Sofie (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2021*. Münster/New York: Waxmann, 181–229.

Jeuk, Stefan (2011): *Sprachstandsbeobachtung für der die das 1/2*. Berlin: Cornelsen.

Jeuk, Stefan (2017): Der Zweitspracherwerb des deutschen Genussystems. Erwerbsprofile und didaktische Folgerungen. In: Ahrenholz, Bernt; Geist, Barbara & Lütke, Beate (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Perspektiven auf Schule und Hochschule*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 41–58.

Jeuk, Stefan & Schäfer, Joachim (2019): *Schriftsprache erwerben*. Berlin: Cornelsen.

Jeuk, Stefan & Aschenbrenner, Karl-Heinz (2021): *Deutschunterricht und Sprachförderung mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen*. Berlin: Cornelsen.

Jeuk, Stefan & Wildemann, Anja (2022): Nachdenken über Sprache(n). Sprachvergleiche in Klasse 1 und 2. In: *Grundschule Deutsch* 75, 24–27.

Jo-Jo 2 (2019): *Sprachbuch*. Berlin: Cornelsen.

Junk-Deppenmeier, Alexandra & Jeuk, Stefan (Hrsg.) (2015): *Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Kemper, Thomas (2017): Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – in Abhängigkeit von der schulischen Operationalisierung. In: *Die deutsche Schule* 109 (2017) 1, 91–115.

Kleinbub, Iris (2022): „In der Satzbäckerei...“. Satzstrukturen: Vergleich türkischer und deutscher Verbstellung. In: *Grundschule Deutsch* 75, 17–19.

- Knappik, Magdalena & Mecheril, Paul (2018): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: Dirim, İnci & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Heterogenität. Sprache(n) und Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 159–178.
- Koch, Nikolas (2020): *Schemata im Erstspracherwerb*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Leßmann, Beate (2019): Rechtschreiben Lernen – individualisiert und gemeinsam. In: *Unterrichtspraxis* 52/6, 1–8.
- Luchtenberg, Sigrid (2017): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. DTP Band 9*. Baltmannsweiler: Schneider, 150–162.
- Madlener-Charpentier, Karin & Pagonis, Giulio (2022): *Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung*. Tübingen: Narr.
- Mahlau, Kathrin (2016): *Screening grammatischer Fähigkeiten für die 2. Klasse (SGF 2)*. München: Reinhardt.
- May, Peter (2020): *Hamburger Schreibprobe (HSP)*. Hamburg: VPN.
- Mayring, Phillip (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (2016): *Bildungsplan der Grundschule – Deutsch*. Stuttgart: Kultus und Unterricht.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (2021): *Grammatikrahmen*. Stuttgart: MKJS.
- Oomen-Welke, Ingelore (2015): Mehr Sprachen im regulären Deutschunterricht – Potenziale erkennen, schätzen und nutzen. In: Kalkavan-Aydın, Zeynep (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: Cornelsen, 79–113.
- Pagonis, Giulio (2015): Zur Eignung von expliziter Formfokussierung in der schulischen DaZ-Vermittlung. In: Klages, Hanna & Pagonis, Giulio (Hrsg.): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik*. Berlin/Boston: De Gruyter, 141–172.
- Putjata, Galina & Koster, Dietha (2021): ‚It is okay if you speak another language, but...‘: Language hierarchies in mono- and bilingual school teacher’s beliefs. In: *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1953503>.
- Rauch, Dominique (2019): Mehrsprachigkeit – ein Problem? Zusammenhänge zwischen L1-Nutzung und schulisch relevanten Kompetenzen auf der Basis von PISA 2012 Daten. In: *ZfE* 2019/1, 22, 125–142. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00888-y>.
- Ronjat, Jules (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.

Rösch, Heidi (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft*. Stuttgart: Metzler.

Schader, Basil (2004): *Sprachenvielfalt als Chance*. Zürich: Bildungsverlag Eins.

Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Schneider, Rebecca; Sachse, Karoline A.; Weirich, Sebastian & Henschel, Sofie (2021): Zusammenfassung und Einordnung der Befunde. In: Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Schneider, Rebecca; Sachse, Karoline A.; Weirich, Sebastian & Henschel, Sofie (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2021*. Münster/New York: Waxmann, 259–284.

Thöne, Clara & Kölling, Marei (2023): Translanguaging als Weg zur mehrsprachigen Bildung? Theoretische Grundannahmen und offene Fragen. In: Hack-Cengizalp, Esra; David-Erb, Melanie & Corvacho del Toro, Irene (2023) (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis*. Bielefeld: wbv Media, 13–31. <https://doi.org/10.3278/9783763973033>.

Wiese, Heike; Tracy, Rosemarie & Sennema, Anke (2020): *Deutschpflicht auf dem Schulhof?* Berlin: Dudenverlag.

Zebra 1 (2019): *Buchstabenhefte für Klasse 1*. Stuttgart: Klett.

# Qualitätskriterien für digitale DaZ-Lernangebote.

## Entwicklung eines Kriterienkatalogs

Kirstin Ulrich & Magdalena Michalak\*

### Abstract

*Aktuell werden zahlreiche digitale Sprachlernangebote<sup>1</sup> für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (weiter-)entwickelt bzw. adaptiert. Sollen diese zur Sprachvermittlung gezielt im schulischen Unterricht eingesetzt werden, sind DaZ-spezifische Qualitätskriterien erforderlich, um die Passung der Angebote an die Zielgruppe zu gewährleisten. Derartige Kriterien festzulegen, ist das Ziel des in dem Artikel vorgestellten DaZdile<sup>2</sup>-Projekts. In einem Design-Based-Research-Ansatz (DBR) wird ein Kriterienkatalog entwickelt, der zum einen die Lehrkräfte bei der Auswahl der Apps unterstützen soll, zum anderen eine evidenzbasierte Beschreibung und Klassifizierung dieser ermöglicht. In dem Beitrag werden die bisherigen Ergebnisse aus dem Projekt präsentiert und zur Diskussion gestellt.*

*Digitale Angebote für DaZ, Qualitätsmerkmale für digitales Sprachenlernen, Digitalität und DaZ, Kriterien für Onlineangebote*

*Currently, numerous digital language learning offers<sup>1</sup> for German as a second language are being (further) developed or adapted. If these are to be used specifically for language teaching in the classroom, quality criteria specific to German as a second language are necessary in order to ensure that the language learning offers fit the target group. The aim of the DaZdile project presented in this article is to define such criteria. In a design-based research approach, a catalogue of criteria is being developed which, on the one hand, is intended to support teachers in the selection of apps and, on the other, enables an evidence-based description and classification of digital language learning offers. The article presents and discusses the results of the project so far.*

*Digital offerings for German as a Second Language, quality characteristics for digital language learning, digitality and German as a Second Language, criteria for online offerings*

## 1. Einleitung

Digitale Angebote haben das Potenzial, allen Schüler\*innen einen ausdifferenzierten Zugang zur Sprache und zum Sprachenlernen zu bieten. Sie erlauben, die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen und sie in innovativen Lernsettings individuell zu unterstützen. Ihr Vorteil besteht zudem darin, dass sie orts- und zeitunabhängig einsetzbar sind und somit den Lernprozess sowohl im Unterricht als auch zu Hause begleiten können. Onlineangebote können für alle Sprachlernenden aber auch herausfordernd sein. Während in der Pandemie

---

\* Kirstin Ulrich, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg, kirstin.ulrich@fau.de, Arbeitsbereiche: Zweitsprachendidaktik, Lehren und Lernen von DaZ mit digitalen Medien, fächerübergreifende Ansätze der Sprachförderung in der Sekundarstufe I.

Magdalena Michalak, Prof. Dr., Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg, magdalena.michalak@fau.de, Arbeitsbereiche: Zweitsprachenerwerb und Zweitsprachendidaktik, Sprachförderung von Neuzugewanderten, sprachliche Bildung und sprachbewusster Unterricht.

<sup>1</sup> Unter digitalen (Sprachlern-)Angeboten werden in diesem Beitrag mobile Anwendungen (Apps), browserbasierte Sprachlernangebote, internetbasierte Sprachtrainings sowie Software verstanden.

<sup>2</sup> Deutsch als Zweitsprache **digital** lernen.



schulische und außerschulische Sprachkurse gezwungenermaßen in die Digitalität verlegt wurden, zeigte sich, wie wichtig für den Lernerfolg die Auswahl geeigneter digitaler Tools mit Blick auf die Voraussetzungen der Zielgruppe ist (vgl. Richter/Emmer/Kunst 2019; Michalak/Winter 2022). Für die Gruppe ukrainischer Schüler\*innen an den deutschen Schulen wird aktuell nach digitalen Lösungen gesucht, um der Zielgruppe die Fortsetzung ihrer schulischen Laufbahn auf Ukrainisch (meist digital) zu ermöglichen und zugleich ihre Heterogenität im Regelunterricht in der deutschen Sprache aufzufangen. Um der Situation gerecht zu werden, greifen Lehrkräfte häufig auf Lernapps zurück (vgl. Wößmann 2020). Diese überzeugen jedoch nicht immer mit konsequent durchdachten Inhalten, welche die Zweitsprachenerwerbsspezifika, die DaZ-didaktischen Zugänge und die individuellen Bedürfnisse der Lernenden inkludieren würden.

Vor diesem Hintergrund wurde in einem *Design-Based-Research*-Studiendesign (DBR) ein Kriterienkatalog konzipiert, mit dem digitale Sprachlernangebote untersucht und systematisiert werden können. Zu den Evaluationskriterien zählen u.a. spracherwerbstheoretische, DaZ-didaktische und medienpädagogische Elemente. Der entwickelte Kriterienkatalog wird in diesem Beitrag präsentiert und zur Diskussion gestellt. Seine Anwendung wird am Beispiel des digitalen Sprachlernangebots „Deutsch lernen mit Fußball – Fachsprachentraining (ab Niveau A2)“ der OPEN vhb<sup>3</sup> gezeigt. Der Aufbau der Kapitel im Beitrag spiegelt die Phasen des DBR-Forschungsrahmens wider.

## **2. Problemanalyse**

Das Lernen im Kontext der Digitalisierung und das kritische Reflektieren darüber gelten als ein integraler Bestandteil des Bildungsauftrags für alle Unterrichtsfächer (vgl. KMK 2017: 51). So sollen Schüler\*innen durch die Nutzung von und den Umgang mit digitalen Medien „zu einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt“ (ebd.: 6) befähigt werden. In den Lehrplänen – hier am Beispiel des LehrplanPlus Bayern (ISB 2017) – wird digitale Bildung als fächerübergreifendes (Lern-)Ziel definiert. Die so erfasste Medienbildung schließt neben der Entwicklung der Fähigkeiten, in einer durch Medien multimedial geprägten Gesellschaft sachgerecht, verantwortungsvoll und selbstbestimmt zu handeln, u.a. die Analyse und Bewertung der Vorzüge und Gefahren von Medien ein. Betrachtet man die Lehrpläne der Bundesländer für DaZ, so fällt auf, dass die Entwicklung der digitalen Kompetenzen nicht explizit als Teil der Sprachhandlungskompetenzen vorgesehen ist. Digitale Bildung fließt jedoch insbesondere in den Bereich des Umgangs mit Texten ein, indem sich die Schüler\*innen mit verschiedenen Medien auseinandersetzen und eigene Medienerfahrungen reflektieren sollten (vgl. LehrplanPlus in ISB, Fachprofile DaZ). Digitalität wird hier vielmehr als Werkzeug für die Sprachaneignung vorgeschlagen bzw. als Zugang zur Sprache thematisiert,

---

<sup>3</sup> Website des Sprachlernangebots: <https://open.vhb.org/themenwelt/kursportraits/deutsch-lernen-mit-fussball/>

indem Mediengewohnheiten der Lernenden mit DaZ aufgegriffen und aktuelle Informations- und Kommunikationsangebote einbezogen werden (vgl. Michalak 2022: 449).

Nicht nur curriculare Rahmenbedingungen begünstigen den Einsatz digitaler Lernmaterialien bzw. Tools im Lernprozess. In den letzten Jahren ist die rasante Entwicklung digitaler Sprachlernangebote im Bereich DaZ durch zwei Aspekte maßgeblich geprägt worden: die aktuellen Migrationsbewegungen und die Covid19-Pandemie.

Im Zuge der Fluchtbewegungen seit 2015 gewann das Sprachenlernen mit Hilfe von Apps an Bedeutung (vgl. Sokolowsky 2016). Da zu dem Zeitpunkt die hohe Nachfrage nach Integrationskursplätzen nicht gedeckt werden konnte, versuchten einige Geflüchtete das Warten auf einen Platz durch andere Möglichkeiten, eigene Deutschkenntnisse schnell aufzubauen, zu überbrücken (vgl. Roche/Zahn 2022: 320). In den Fokus rückten demzufolge digitale Sprachhilfen und -lernangebote, die selbstständiges Sprachenlernen ermöglichten und eine individuelle Unterstützung sichern konnten. Zugleich kamen digitale Tools im alltäglichen Leben häufig zum Einsatz, indem Geflüchtete dank diverser digitaler Übersetzungshilfen reale Kommunikationssituationen, z.B. in Behörden, bewältigen konnten (vgl. Zeyer/Rösler 2022: 59).

Diese Entwicklung ist u.a. darin begründet, dass die meisten Neuzugewanderten, nicht nur im Jahre 2015, täglich über eigene Smartphones Zugriff auf das Internet haben (vgl. Emmer/Richter/Kunst 2016: 6) und es zum Verbessern ihrer Sprachkenntnisse oder zur Recherche über Informationen zur deutschen Kultur oder Gesellschaft nutzen (vgl. Roche/Zahn 2022: 332). Die hohe Flexibilität und die einfache Zugänglichkeit der Informationen auf diese Art und Weise ist ein großer Vorteil für die Sprachaneignung. Besonders hervorzuheben sind hierbei Potenziale digitaler Sprachlernangebote, auf die bereits in älteren Literaturquellen hingewiesen wurde: Im Alltag können Pause- und Wartezeiten sinnvoll zum Lernen genutzt werden (vgl. Mitschian 2010: 57). Die Sprachenlernenden treffen selbstständig die Entscheidung, wie oft und wie lange die Auseinandersetzung mit dem Sprachlerngegenstand bzw. der Anwendung erfolgen soll (vgl. Nandorf 2004: 20). Abgesehen von der Zeit- und Ortsunabhängigkeit und der freien „Bestimmung des Lerntempos“ (ebd.), liegt ein weiterer Vorteil digitaler Medien darin, dass die vorhandenen Materialien gegebenenfalls von den Herstellern bzw. Autor\*innen relativ schnell aktualisiert, erweitert und angepasst werden können (vgl. Mitschian 2004: 59).

Durch das Design und den Aufbau eines digitalen Lernangebots kann die Motivation der Sprachlernenden aufrechterhalten werden. Zuträglich sind hierfür die Vielzahl und die Varianz der Übungen sowie die Möglichkeit, den Lernprozess systematisch zu steuern. Mit Hilfe von Benachrichtigungen bzw. Erinnerungen werden Lernende ermutigt, kontinuierlich zu lernen. Manche (Sprach-)Lernangebote arbeiten zusätzlich mit Belohnungssystemen, um Kinder und Jugendliche spielerisch zu motivieren. Für korrekt erfüllte Übungen erhalten die Nutzer\*innen

Punkte, wie zum Beispiel in der Lern-App *Anton*<sup>4</sup> Sterne und Münzen, die sie in In-App-Spiele investieren können.

Die vorhandenen Apps und Sprachlernangebote stehen für unterschiedliche Betriebssysteme zur Verfügung. Mit Blick auf die Zielgruppe ist jedoch zu beachten, dass sowohl erwachsene Geflüchtete als auch Kinder und Jugendliche meist Smartphones besitzen und bevorzugt nutzen (vgl. Emmer/Richter/Kunst 2016). Demgegenüber können nur wenige neuzugewanderte Jugendliche Computer oder Laptops bedienen (vgl. Richter/Emmer/Kunst 2019, Michalak/Winter 2022). Das zeigt zwar das Potenzial von Smartphones für didaktische Zwecke, verdeutlicht aber auch, dass die digitalen Kompetenzen der Schüler\*innen in Bezug auf andere Endgeräte erweitert werden müssen. Zudem deuten Studien darauf hin, dass zugewanderte Kinder und Jugendliche über zum Teil geringere digitale Kompetenzen verfügen als Schüler\*innen, die bereits in Deutschland leben bzw. hier geboren sind (vgl. Eickelmann et al. 2019).

Der zweite Aspekt, der die Digitalisierung im DaZ-Bereich beeinflusste, war die COVID-19-Pandemie, welche ein Umdenken in der Gestaltung und Durchführung des DaZ-Unterrichts bzw. der sprachlichen Förderung anstieß, auf diese Weise die Sprachaneignungsprozesse bedingte und zu einem Motor der Digitalisierungsprozesse in Schulen wurde. Im Zuge der Schulschließungen in den Jahren 2020 und 2021 vollzog sich ein bisher nicht dagewesener Umbruch: Der Unterricht in Vorbereitungsklassen, neben allen weiteren Fächern, wurde in virtuelle Sprachkurse verlagert (vgl. Strasser 2015; Biebighäuser/Marques-Schäfer 2020; Dvorecký et al. 2020). Lehrer\*innen mussten sich kurzfristig umstellen und Onlineunterricht erteilen. Oftmals fehlte es allerdings an der notwendigen Infrastruktur, den digitalen Materialien, der Technik oder den Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien auf Seiten der Schüler\*innen sowie der Lehrer\*innen gleichermaßen (vgl. Biebighäuser/Feick 2020). Teilweise fiel der DaZ-Unterricht sogar aus und der Sprachlernprozess wurde unterbrochen (vgl. Schlauch/Gamper 2021: 136). Nur ca. ein Fünftel der Lehrkräfte griff auf Videochats oder andere Formate zurück (vgl. Huebener/Spieß/Zinn 2020; Eickelmann/Drossel 2020). Die Lehrkräfte versorgten die Schüler\*innen per E-Mail oder Post mit i.d.R. selbstständig zu bearbeitenden Aufgaben. Dieses Vorgehen zeigte sich besonders für leistungsschwächere Lernende aus nicht-akademischen Verhältnissen unabhängig von ihrer Erstsprache als nachteilig. Die Zeit, in der sich die Lernenden mit Lerninhalten auseinandergesetzt hatten, verkürzte sich deutlich auf Grund der meist ausschließlichen Bearbeitung von Arbeitsblättern (vgl. Wößmann 2020).

Inwieweit Schüler\*innen mit DaZ davon negativ betroffen sind, wurde bisher noch nicht erhoben. Vermutlich kann aber davon ausgegangen werden, dass die Schulschließungen und die selbstständige, nicht-digitale Bearbeitung von Aufgaben nachteilig für den

---

<sup>4</sup> weiterführende Informationen: <https://anton.app/de/>

Zweitsprachenerwerb waren. Für das Lernen der deutschen Sprache sind DaZ-Lernende auf das soziale Miteinander, den Sprachkontakt zu anderen Lernenden und vor allem der Lehrkraft angewiesen (vgl. Primdahl et al. 2020; Popyk 2020). Dennoch wurde erwartet, dass neuzugewanderte Schüler\*innen ihre Deutschkenntnisse während der Schulschließungen und durch die Kontaktbeschränkungen nun allein oder durch digitale Tools auf- und ausbauen, sodass sie anschließend nahtlos am DaZ-Unterricht teilnehmen oder sogar in den Regelunterricht wechseln konnten (vgl. Lemke-Ghafir et al. 2021: 56). Durch Onlineunterricht oder die Nutzung von digitalen Sprachlernangeboten hätte dies zumindest in Teilen u.U. abgefangen werden können.

Im außerschulischen Bereich zeigte sich eine andere Dynamik. Die COVID-19-Pandemie führte zur verstärkten Anwendung von digitalen Lernangeboten, unter anderem von Apps zum Lernen von Sprachen (vgl. Nusser et al. 2021: 40). So verzeichnete beispielsweise „Babbel“, eine *E-Learning*-Plattform für webbasiertes Sprachenlernen, während der Corona-Pandemie einen rasanten Anstieg der Nutzer\*innenzahlen (vgl. Gropp 2020; Widner 2020). Die Effektivität der angebotenen digitalen Lernszenarien für die Zielgruppe der Zweitsprachenlernenden bleibt bislang unerforscht und ihre Qualität ungesichert, obwohl die Werbeversprechen mancher Lernsoftwareanbieter suggerieren, dass Deutsch mit der beworbenen App kinderleicht zu erlernen sei, wenn die Nutzer\*innen konstant mit der App arbeiten.

Sprachlernangebote dieser Art machen zudem deutlich, dass sowohl die Methodik des Sprachenlernens als auch die Inhalte der Sprachaneignung aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache<sup>5</sup> teilweise ohne Berücksichtigung der DaZ-Spezifika (z.B. bezogen auf relevante Textformen oder Prüfungsvorbereitung) übernommen werden (vgl. Budde/Michalak 2021). Bereits 2007 kritisierte Boeckmann an digitalen Übungsformaten, dass sie zu stark auf den behavioristischen Lerntheorien verharren und oftmals eine direkte Übertragung aus den Lehrwerken und Arbeitsblättern für DaF-Lernende sind (vgl. Biebighäuser/Zibeliuss/Schmidt 2012). Dies scheint sich im Laufe der Zeit auch nur wenig geändert zu haben. 2014 zeigte Biebighäuser zudem, dass die Fokussierung innerhalb der Sprachlernangebote auf Morphosyntax und Grammatik liegt. Oftmals werden analoge Strukturen aus DaF-Lehrwerken auf digitale Angebote für DaZ-Lernende direkt und ohne Änderungen übertragen (vgl. Biebighäuser/Zibeliuss/Schmidt 2012). Dies ist besonders mit Blick auf DaZ lernende Kinder und Jugendliche kritisch zu betrachten, da in diesem Bereich die curricularen Vorgaben für DaZ nicht berücksichtigt werden. Die Zielgruppe wird außer Acht gelassen, weil das vorhandene DaF-Material vorrangig für Erwachsene konzipiert worden ist (vgl. Budde/Michalak 2021).

---

<sup>5</sup> Deutsch als Fremdsprache (DaF) fokussiert die Vermittlung des Deutschen außerhalb eines deutschsprachigen Landes, indem die Lernenden dazu befähigt werden, alltägliche Sprachhandlungssituationen in der deutschen Sprache zu bewältigen. Somit orientieren sich die Materialien aus dem DaF-Bereich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (zum Vergleich der Spezifika DaF und DaZ siehe Budde/Michalak 2021).

Die praxisrelevante Forschungsfrage, die in diesem Zuge entsteht, ist die Frage nach Qualitätskriterien für gute digitale Sprachlernangebote. Zwar können sich Lehrkräfte an bereits vorhandenen Kriterienkatalogen orientieren, diese sind aber für gedruckte Medien konzipiert. Für die Evaluation von Lehrwerken und Lehrmaterialien im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache ist im Laufe der Zeit eine Vielzahl an Kriterienkatalogen entstanden (vgl. Rösler 2016: 474), wie beispielsweise das Gutachten vom Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. (vgl. Barkowski/Fritsche/Göbel 1980) oder der Vorschlag zur Bewertung von Lehrwerken mit zwölf Qualitätskriterien von Funk (2004). Als Unterstützung kann auch die Checkliste zur Auswahl von adäquaten Lehrmaterialien für den Zweitsprachenerwerb von Budde/Michalak (2021) dienen, welche bisher als einziger vorhandener Kriterienkatalog die DaZ-Spezifika fokussiert. Die vorliegenden Kriterienkataloge schöpfen jedoch die digitalen Potenziale der Aneignung einer Zweitsprache nicht aus, weil sie die Vielfalt der aktuellen Zugänge und ihre rasante Entwicklung sowie die Anforderungen, die an digitale Angebote gestellt werden, nicht berücksichtigen. Als Erweiterung könnten Kriterien zur Bewertung von Lernsoftware aus anderen Disziplinen herangezogen werden, die auf längere Erfahrungen zurückgreifen können und über eine längere Forschungstradition in diesem Bereich verfügen. Hierzu gehören beispielsweise die Kriterien zur Bewertung von Lernsoftware von Thomé (1988), die Evaluierungskriterien nach Wazel (1998), die Evaluierungskriterien für multimediale Lernprogramme nach Schröder (1998), die Merkmalsbereiche nach Mitschian (2004) sowie das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für Bildungsmedien (z.B. Fey 2017). Diese bieten Anregungen vor allem aus der allgemeinpädagogischen und mediendidaktischen Perspektive; die DaZ-Spezifika bleiben hier jedoch unberücksichtigt.

### **3. Konzeption – Projekt Deutsch als Zweitsprache digital lernen (DaZdile)**

DaZ-Lehrkräfte aus Kooperationsschulen wandten sich mit der Bitte um Unterstützung bei der Auswahl und dem Einsatz geeigneter digitaler Sprachlernangebote für Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache an den Lehrstuhl Didaktik des Deutschen als Zweitsprache der Friedrich-Alexander-Universität. Nach eigenen Angaben nutzten und nutzen die Lehrkräfte bereits vorhandene, digital zugängliche Materialien bzw. digitale Sprachlernangebote. Sie erkennen aber, dass diese nicht optimal für die Zielgruppe und den DaZ-Bereich sind. Sowohl für die Praxis als auch für die Forschung stellt sich daher die Frage, welchen Qualitätsmerkmalen digitale Sprachlernangebote unterliegen (sollten). Ein systematisches Review des aktuellen Forschungsstandes bezüglich der Qualität der Angebote zeigen hier ein Forschungsdesiderat auf: Qualitätsmerkmale für digitale Sprachlernangebote für Schüler\*innen, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, wurden bislang nicht herausgearbeitet; geeignete Kriterienkataloge liegen nicht vor. Die obigen Ausführungen und das praxisrelevante Problem bilden den Ausgangspunkt für das Projekt *Deutsch als Zweitsprache digital lernen (DaZdile)*.

### 3.1. Zielsetzung und Forschungsrahmen

Ziel des Projekts DaZdile ist Beschreibung und Klassifizierung von digitalen Sprachlernangeboten für Deutsch als Zweitsprache. Dafür wird ein prototypischer Kriterienkatalog mit allgemein geltenden Qualitätsmerkmalen forschungsbasiert und evidenzorientiert entwickelt und evaluiert. Die Forschung im Projekt wird vom Design-Based-Research-Ansatz (DBR) (Abb.1) gerahmt, der einer engen Kooperation mit der Praxis für die gemeinsame Erarbeitung von Gestaltungsprinzipien verpflichtet ist (u.a. Edelson 2002; Reeves 2006; Anderson/Shattuck 2012; Reimann 2022). Der Ansatz ermöglicht es, Lösungen für Probleme in der Praxis zu finden, Innovationen zu entwickeln und zu untersuchen (vgl. Koppel 2017). Durch eine systematische Gestaltung, die anschließende Durchführung, die Evaluation(en) und das Re-Design (vgl. Reinmann 2005: 61) wird die Komplexität der Anforderungen an einen Kriterienkatalog besser durchdrungen; der Output bzw. der Outcome in Form eines praxistauglichen Kriterienkatalogs steht im Vordergrund (vgl. Edelson 2002). Dabei stellt der Ansatz keine Evaluationsmethode dar, sondern vielmehr einen Forschungsrahmen (vgl. Wang/Hannafin 2005: 9), der den Fokus auf den iterativen Charakter einzelner Design-Zyklen legt. Bei der formativen Evaluation (Gruppengespräche, Einzelinterviews und Paper-Pencil-Befragungen) werden in kollaborativer Arbeit Expert\*innen aus der Praxis und Wissenschaft einbezogen. Die Ergebnisse fließen in die Optimierung der Gestaltungsprozesse des DaZdile-Kriterienkatalogs ein. Der so entwickelte Kriterienkatalog stellt somit eine konkrete Verbesserung für die Praxis dar und lässt gleichzeitig die Entfaltung innovativer Potenziale von Sprachlernangeboten für den Unterricht zu.

### 3.2. Forschungsvorgehen mit dem DBR-Ansatz

Nach Recherche und Setzung der theoretischen Grundlagen (Phase 1 – Problemanalyse) wurde theoriegeleitet eine Pilotversion des Kriterienkatalogs entwickelt (Phase 2 – Konzeption). Nach der Ersterprobung (Phase 3) zeigte sich, dass das Design von einem rein beschreibenden Katalog zu einer Mischung aus Beschreibung und Checkliste überarbeitet werden musste. Zudem stellte sich heraus, dass die vorerst angedachten Dimensionen *Allgemeines*, *sprachdidaktische Dimension*, *allgemeindidaktische Dimension* und *technische Dimension* nicht ausreichend bzw. nicht immer zutreffend sind (Phase 4 – Konzeptevaluation). Es schlossen sich mehrere Iterationszyklen mit Überarbeitungen und Neumodellierungen des Kriterienkatalogs an. Das aktuelle Ergebnis der Iterationszyklen (Phase 5) wird in diesem Beitrag auszugsweise präsentiert.

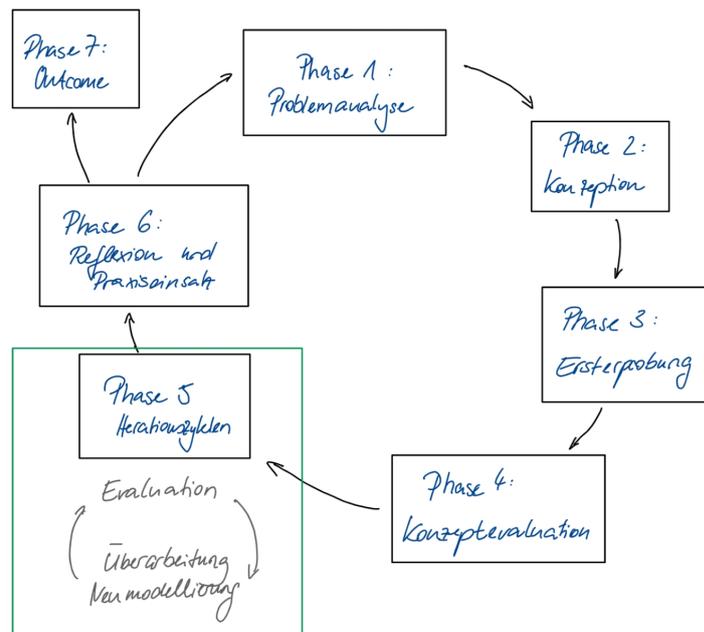


Abb. 1: Studiendesign DaZdile – DBR-Ansatz (eigene Abbildung; nach u.a. Design-Based Research Collective 2003; Reinmann 2005; Klees/Tillmann 2015; Prediger 2021; Schmiedebach/Wegner 2021)

In der Phase der Problemanalyse wurden folgende Forschungsfragen (FF) von DaZdile formuliert, welche Einfluss auf die Konzeption und das Design des Kriterienkatalogs hatten:

FF: Welche Qualitätsmerkmale haben digitale Sprachlernangebote zu erfüllen?

FF1: Auf welchem Konzept basieren digitale Sprachlernangebote?

FF2: Wie kann ein Kriterienkatalog mit dem Hinweis auf Qualitätsmerkmale der digitalen Sprachlernangebote ausgestaltet sein, damit er Lehrkräfte bei der Auswahl von geeigneten Tools für ihre Schüler\*innen und deren Zweitspracherwerbsprozesse unterstützt?

FF3: Wie können die Kriterien bzw. Dimensionen und Items eindeutig formuliert werden, damit der Kriterienkatalog praktikabel ist?

### 3.3. Kriterienkatalog DaZdile

Theoriegeleitet und zielgruppenorientiert wurde ein prototypischer Kriterienkatalog<sup>6</sup> in mehreren Zyklen entwickelt. Im Rahmen der Vorprüfung wurden vorliegende Forschungserkenntnisse und didaktische Konzepte u.a. zu Lehrwerken (z.B. Budde/Michalak 2021), zu Individualisierung (z.B. Meyer 2008: 18) und Aufgabengestaltung (z.B. Michalak/Winter 2023), zu medienpädagogischen Inhalten (z.B. Fey 2017) oder zu Barrierefreiheit von Onlineangeboten (z.B. Schulz/Reber 2023) gesichtet und hinsichtlich der

<sup>6</sup> Da der Prozess der Entwicklung und die Evaluation noch im Gange sind, kann der aktuelle Stand des DaZdile-Kriterienkatalogs unter folgender Website eingesehen werden:

<https://www.didaz.phil.fau.de/forschung/aktuelle-projekte/dazdile-kriterienkatalog/>

Problemfrage analysiert. Im Sinne des DBR-Ansatzes wurde bisher durch alle Phasen hinweg der DaZdile-Kriterienkatalog unter Einbezug von DaZ-Lehramtsstudierenden, DaZ-Lehrkräften verschiedener Schulformen sowie von Wissenschaftler\*innen aus dem DaZ-Bereich und der Medienpädagogik evaluiert. Hierdurch können die Design-Prinzipien mehrperspektivisch abgesichert werden. Die beteiligten Personen wurden in Leitfadeninterviews zu inhaltlicher Ausgestaltung, Vollständigkeit, Präzisierung, Handhabbarkeit und Umfang des prototypischen Kriterienkatalogs befragt. Auf Grund der bisherigen Ergebnisse konnten folgende Dimensionen identifiziert werden:

- a) Allgemeine Informationen des Herstellers
- b) DaZ-didaktische Dimension
- c) Allgemeindidaktische und medienpädagogische Dimension
- d) Barrierefreiheit

Jeder Dimension wurden Kategorien zugeordnet, welche durch Items in Form von Leitfragen ausdifferenziert wurden (s. Kap. 3.3.1–3.3.4). Diese können zum Teil in Form von Checklisten und zum Teil offen beantwortet werden.

### **3.3.1. Allgemeine Informationen des Herstellers**

Der erste Kontakt mit digitalen Sprachlernangeboten erfolgt meist über Webseiten oder App-Stores. Erste Einblicke in die allgemeinen Informationen des Herstellers zum Sprachlernangebot entscheiden über die Passung der Sprachlernangebote für die jeweilige Zielgruppe und ob die Angebote in die engere Wahl für die didaktische Arbeit kommen. Diese Aspekte, die als Orientierung nicht nur für die Auswahl der Angebote, sondern auch für ihre allgemeine Beschreibung dienen können, gehören zur ersten Dimension des DaZdile-Katalogs (s. Abb. 2).

Hier werden neben Rahmendaten wie Informationen zur Zielgruppe und zum Sprachniveau sowie Anmeldemodalitäten bzw. Kosten allgemeine Hinweise zu den Sprachlerninhalten zusammengestellt. Bereits an dieser Stelle kann sich unter Umständen herauskristalisieren, ob die jeweilige App für die anvisierte Lernendengruppe geeignet ist. Ein möglicher Grund gegen die Nutzung einer App könnte ein Abo-Modell sein, dass für die Schule bzw. die Eltern Kosten verursachen würde. Mit Blick auf die Arbeit im Unterricht ist zudem die curriculare Einbindung relevant. Für den Unterricht oder das selbstständige Lernen ist es von Bedeutung, ob sich die Inhalte des Sprachlernangebots beispielweise am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen oder einem Lehrplan bzw. den Bildungsstandards orientieren (Ausrichtung DaF vs. DaZ, siehe Budde/Michalak 2021: 46). So ist auch für den Erwerb der Zweitsprache entscheidend, dass sich die Angebote möglichst an der Lebenswelt der Schüler\*innen im Zielland Deutschland mit Hinführung an den Regelunterricht ausrichten (vgl. Siebert-Ott 2010: 366).

Eine weitere wichtige Kategorie dieser Dimension ist die *Benutzerfreundlichkeit*. Relevant sind besonders das grundlegende intuitive Handling der digitalen Angebote und die Möglichkeit der Offlinenutzung. Betrachtet man die Zielgruppe der geflüchteten Lerner\*innen, ist bei der Auswahl zu berücksichtigen, dass diese Personen nicht immer Zugriff auf freies W-LAN z.B. in Not- bzw. Flüchtlingsunterkünften haben (vgl. Weckwerth 2015). Damit geht die Kategorie Technik einher. Je nach Sprachlernangebot ist die Funktionalität auf den unterschiedlichen mobilen Endgeräten zum Teil eingeschränkt. Hinzu kommt, dass manche Apps nur für die Betriebssysteme Android oder iOS entwickelt wurden. Diese Informationen sind relevant, sobald die Lernenden auf private Geräte zurückgreifen, da hier eine Vielzahl unterschiedlicher Modelle und Betriebssysteme vorliegen kann. Weniger bedeutend ist das Kriterium, wenn die Sprachlernangebote im Unterricht eingesetzt werden und die Lehrkraft auf Tablet-Klassensätze zurückgreifen kann. Bisher hat sich gezeigt, dass eine offene Kategorie zu *Besonderheiten* der Sprachlernangebote benötigt wird, da beinahe bei allen Tools unterschiedliche besondere Merkmale bzw. Lösungen festzustellen sind.

Allgemeine Informationen laut Hersteller:

	Name des digitalen Sprachlernangebots	<i>Deutschlernen mit Fußball - Fachsprachentrainer</i>
Zielgruppe	An welche Zielgruppe ist das Angebot gerichtet?	<input type="checkbox"/> Kinder bis 12 Jahre <input checked="" type="checkbox"/> Jugendliche bis 18 Jahre <input checked="" type="checkbox"/> Erwachsene <input type="checkbox"/> DaZ <input checked="" type="checkbox"/> DaF <input type="checkbox"/> DaE
	Welche Sprachkenntnisse werden vorausgesetzt?	<i>Niveau A2 (GER)</i>
Inhalte	Für welchen Sprachbereich ist das Angebot besonders geeignet?	<i>Fachsprache Fußball; alle Fertigkeiten</i>
	Nach welchen curricularen Vorgaben richtet sich das Sprachlernangebot?	<i>Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen</i>
Anmelde- modalität/ Kosten	Ist das Sprachlernangebot kostenlos nutzbar bzw. welches Bezahlmodell verfolgt das Angebot?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> mit Werbung <input checked="" type="checkbox"/> ohne Werbung <input type="checkbox"/> einmalige Kosten: € <input type="checkbox"/> Abomodell €
	Wie gestaltet sich die Anmeldung?	<input checked="" type="checkbox"/> Schüler:innen registrieren sich selbstständig <input type="checkbox"/> Anmeldung durch z.B. die Lehrkraft <input type="checkbox"/> keine Anmeldung notwendig
Benutzer- freundlichkeit	Kann das Sprachlernangebot offline genutzt werden?	<input checked="" type="checkbox"/> online <input type="checkbox"/> offline <input type="checkbox"/> muss installiert werden <i>im Browser</i>
	Wie wird das Angebot genutzt?	<input checked="" type="checkbox"/> intuitiv <input checked="" type="checkbox"/> selbstständig <input type="checkbox"/> bedarf Anleitung <input checked="" type="checkbox"/> blended-learning kompatibel
	Können Übungsverläufe und Fortschritte gespeichert werden?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input checked="" type="checkbox"/> nicht ersichtlich
Technik	Ist das Design der digitalen Anwendung altersgemäß gestaltet?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <i>caut Teaser</i>
	Welches Betriebssystem nutzt das Angebot?	<input checked="" type="checkbox"/> Windows <input checked="" type="checkbox"/> Android <input checked="" type="checkbox"/> iOS
	Welches (mobile) Endgerät kann genutzt werden?	<input checked="" type="checkbox"/> Smartphone <input checked="" type="checkbox"/> Tablet <input checked="" type="checkbox"/> Computer/Laptop
	Gibt es bei Fragen bzw. Problemen ein Unterstützungsangebot?	<input type="checkbox"/> Chat <input checked="" type="checkbox"/> Forum <input checked="" type="checkbox"/> Support <input type="checkbox"/> Tutor:innen <input type="checkbox"/> FAQ <input type="checkbox"/> Sonstiges:
Barriere- freiheit	Wurde die Anwendung auf Barrierefreiheit getestet?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input checked="" type="checkbox"/> nicht ersichtlich (Wenn ja, kann die Dimension Barrierefreiheit übersprungen werden.)
Besonder- heiten		<i>- laut Vorstellungsvideo wird mit echten Schiedsrichter:innen der FIFA gearbeitet - es gibt einen Botagowitsen, den man begleitet und mit dem man zusammen Deutsch lernt - 6 Kapitel; Strategievermittlung</i>

Abb. 2: Dimension „Allgemeine Informationen laut Hersteller“, ausgefüllt anhand des Sprachlernangebots „Deutschlernen mit Fußball – Fachsprachentrainer“ (ab Niveau A2)

### 3.3.2. DaZ-spezifische Dimension

Mit Blick auf die Zielgruppe und ihre besonderen Bedürfnisse umfasst die nächste Dimension DaZ-spezifische Aspekte. Aufgegriffen werden folgende Kategorien:

- allgemein DaZ-didaktisch
- Aufgabenstellungen
- einzelne (Teil-)Fertigkeiten
  - Hören
  - Sprechen
  - Schreiben
  - Lesen
  - Sprachmittlung
  - Sprache untersuchen
  - Wortschatz

In der *allgemein DaZ-didaktischen Kategorie* ist die Orientierung an der Zielgruppe und deren heterogene Voraussetzungen (vgl. Baumann/Riedl 2016) ausschlaggebend. Dementsprechend wird in den Items die Berücksichtigung der Systematik sowie die Besonderheiten des Zweitsprachenerwerbs (z.B. Chunks, Vermittlung von Sprach- und Lernstrategien) einbezogen (vgl. Pienemann 1989; Aguado 2002; Budde/Prüsmann 2020) und reflektiert, inwiefern der Lebensweltbezug für Lernende mit DaZ einbezogen wird (vgl. Budde/Michalak 2021). Da der Spracherwerb nur über den Austausch im sozialen Umfeld und damit ausschließlich in Interaktion (vgl. Klann-Delius 2016) stattfinden kann, bezieht sich ein Item auf die Aushandlungsprozesse. In dem Sinne werden angebotene kollaborative Arbeitsformate begutachtet.

Aufgaben	Sind die Aufgaben lerner:innen-, altersgerecht und verständlich formuliert?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
	Werden die Erstsprachen der Lerner:innen in Aufgaben berücksichtigt? Wenn ja, wie?	<input checked="" type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja, wie:
	Stehen Sprachhandlungen und Kommunikation im Vordergrund?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> kann nicht eingeschätzt werden
	Wie berücksichtigt das Angebot die Hinführung von Alltags- zur Bildungssprache?	<i>Thematische Hinführung in Alltagssprache; Vermittlung und Verknüpfung in Alltagssprache; zunehmende Schriftlichkeit; Einführung lexikal. Einföhrung Wortschatz</i>
	Folgen die Aufgaben einer <b>Progression</b> ?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
	Werden den Lerner:innen Hilfestellungen angeboten? Wenn ja, wie?	<input type="checkbox"/> Nein <input checked="" type="checkbox"/> Ja, wie: <i>Audiodateien, bei Leseten, kleinschrittige sprachliche Unterstützung, Bräucherlein, Sequenzaufgaben</i>
	Wie werden <b>Lösungen</b> angeboten?	die Aufgaben haben ... <input checked="" type="checkbox"/> nur eine richtige Lösung <input checked="" type="checkbox"/> mehrere richtige Lösungen <i>unterschiedlich von Aufgabe zu Aufgabe</i> <input checked="" type="checkbox"/> Musterlösungen, mit denen die Lerner:innen Ergebnisse vergleichen können <input type="checkbox"/> keine Lösungen

Abb. 3: Auszug Kategorie 'Aufgaben' innerhalb der DaZ-didaktischen Dimension, ausgefüllt anhand des Sprachlernangebots Deutschlernen mit Fußball – Fachsprachentrainer (ab Niveau A2)

Bei der Kategorie *Aufgabenstellung* (Abb. 3) liegt der Fokus auf der angebotenen Progression und der Hinführung von der Alltags- zur Bildungssprache (vgl. Michalak/Winter 2023; Jeuk

2021). Dies schließt zum einen die Analyse der geforderten sprachlichen Handlungen und verwendeten Operatoren ein. Zum anderen werden angebotene Hilfestellungen und Lösungsvarianten näher betrachtet. Untersucht wird auch, inwiefern die Formulierung der einzelnen Aufgabenstellungen lernendengerecht sind.

Die Kategorie *einzelne (Teil-)Fertigkeiten* umfasst nicht nur die grundlegenden Bereiche wie Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen, sondern auch Sprachmittlung, Grammatik und Wortschatz. In der Phase der Konzeption (Phase 2) des DBR-Forschungsrahmens wurde für die Analyse der Sprachkompetenzen das Konzept der Basisqualifikationen nach Ehlich (2013) zugrunde gelegt. Die Konzeptevaluation (Phase 4) ergab allerdings, dass die Lehrkräfte sich an den aus der Fremdsprachendidaktik vertrauten sprachlichen Fertigkeiten (wie z.B. Sprechen oder Lesen) orientieren, was zur Anpassung im Kriterienkatalog führte.

### 3.3.3. Allgemeindidaktische und medienpädagogische Dimension

Neben der DaZ-spezifischen Dimension wurde auch eine allgemeindidaktische und medienpädagogische Dimension identifiziert. Einen großen Bereich innerhalb dieser Dimension nehmen die Items zur *Individualisierung* ein: beginnend mit einer personalisierbaren Benutzeroberfläche bis hin zu motivationalen Aspekten. Die zweite Kategorie dieser Dimension bildet die Transparenz der *Lernziele* und deren Bezug zum relevanten Lehrplan. Mit der Kategorie *Aufgabenformate* wird die Vielfalt der Lernarrangements sowie die Einbettung der Erklärsequenzen in den Übungen analysiert. Daran knüpft die Kategorie *Mediennutzung* an, welche die Möglichkeiten für den kreativen Umgang mit Medien beim Sprachenlernen mit dem jeweiligen Sprachlernangebot eruiert (Abb. 4).

Medien- nutzung	Wie werden Lerner:innen dazu ermutigt, durch Aufgaben selbst mit Medien kreativ zu arbeiten?	<input checked="" type="checkbox"/> Erstellung von Erklärvideos <input type="checkbox"/> Aufnahme eines Podcast <input checked="" type="checkbox"/> Verknüpfung unterschiedlicher medialer Angebote <input type="checkbox"/> Sonstiges:
--------------------	--	--

Abb. 4: Auszug 'Mediennutzung' innerhalb der allgemeindidaktischen und medienpädagogischen Dimension, ausgefüllt anhand des Sprachlernangebots Deutschlernen mit Fußball – Fachsprachentrainer (ab Niveau A2)

### 3.3.4. Barrierefreiheit

Folgt man dem Inklusionsgedanken im Sinne von Boban/Hinz (2020) und orientiert man sich an dem Barrierefreiheitsstärkungsgesetz (vgl. BMAS o.J.b.), sind für die Entwicklung und Nutzung von digitalen Medien Aspekte zu berücksichtigen, die Barrierefreiheit für Menschen mit besonderen Bedürfnissen sichern. Diese sind jedoch allgemeingültig, betreffen also nicht nur Lernende mit DaZ. Da die Anwendung mancher Sprachlernangebote bereits von Herstellern auf Barrierefreiheit getestet worden ist, wurde dieser Aspekt in der ersten

Dimension des DaZdile-Katalogs (s. Kap. 3.3.1) berücksichtigt. In diesem Fall kann die Dimension *Barrierefreiheit* ausgelassen werden.

Die Dimension Barrierefreiheit beinhaltet unter anderem Items zur Beschreibung des Layouts (Farbkontrast und Bedienelementgröße), zur Nutzung von Screenreadern sowie zur Bereitstellung von Transkripten und Alternativtexten.

#### **4. Reflexion (Phase 6) und Ausblick**

Mit dem prototypischen DaZdile-Kriterienkatalog wurde ein erster Schritt unternommen, wissenschaftlich geprüfte Qualitätskriterien für digitale Tools zur Aneignung des Deutschen als Zweitsprache zu erarbeiten (s. FF in Kap. 3.2). Dem DBR-Ansatz folgend wurden in dem Projekt didaktische Gestaltungsprinzipien generiert, die auf verschiedene digitale Tools anwendbar sein sollten (vgl. Euler 2017; Rüschoff/Velten 2021: 30): Der DaZdile-Kriterienkatalog soll somit künftig helfen, digitale Sprachlernangebote systematisch zu analysieren und auch zu klassifizieren, um ihre Potenziale für die Sprachaneignung im Kontext DaZ einzuschätzen. Damit bietet er den Lehrkräften eine Orientierung auf der Suche nach dem passenden Angebot für ihre DaZ-Schüler\*innen.

Entsprechend dem Vorgehen beim DBR-Ansatz wird im Laufe der Studie der Kriterienkatalog vom eigentlichen Prototyp bis hin zur einsatzfähigen Version permanent neu modelliert und überarbeitet (s. FF2 in Kap. 3.2). In Phase 2 (Konzeption, Abb. 1) zeigte sich bereits, dass die Fokussierung auf den DaZ-Bereich mit Erkenntnissen aus der Spracherwerbsforschung, der Sprachvermittlung sowie zu den didaktisch-methodischen Prinzipien nicht ausreichend ist. Vielmehr bedarf es des ‚Blickes über den Tellerrand‘. Die Anknüpfung an Befunde aus der Deutschdidaktik (u.a. Frederking/Krommer 2022), Medienpädagogik (u.a. Kerres 2018; Thomé 1988), Fremdsprachenforschung (z.B. Ransberger 2019), aus dem Inklusionsbereich (u.a. Schulz/Reber 2023) sowie der Rückgriff auf bereits vorhandene Kompetenzmodelle (u.a. DigCompEdu Bavaria (StMUK o.J.); SEPACK.digital (Frederking 2022)) erweisen sich als notwendig. Die Interdisziplinarität ermöglicht in der Zusammenführung die Erstellung des DaZdile-Kriterienkatalogs, dessen Überprüfung in der Phase der Iterationszyklen im weiteren Verlauf des DaZdile-Projektes vorgenommen wird.

Bereits in Phase 3 (Ersterprobung, Abb. 1) stellte sich heraus, dass die ursprünglichen Dimensionen und Kategorien nicht umfassend genug waren. Zugleich wurde deutlich, dass es für die Anwender\*innen nicht nützlich ist, wenn der Kriterienkatalog entweder aus reinen Beschreibungen oder ausschließlich aus Checklisten besteht. Während sich reine Beschreibungen als nicht zeitökonomisch herausstellten, boten Checklisten zu wenig Flexibilität und erfassten nicht das ganze Spektrum der an digitale Sprachlernangebote gestellten Anforderungen. Zudem zeigte sich, dass manche Items, wie zum Beispiel die Frage nach der Orientierung des Sprachlernangebots an der Systematik des Zweitspracherwerbs, tendenziell eher beschrieben werden sollten (s. Abb. 3). Dies resultiert unter anderem aus der

Vielzahl der Merkmale des Zweitsprachenerwerbs. Andere Items können im Gegensatz zu beschreibenden Antworten relativ schnell mit Hilfe von Checklisten analysiert werden, wie z.B. die Frage zur Zielgruppe der Sprachlernangebote (s. Abb. 2). Es zeigte sich im Verlauf der Ersterprobung auch teilweise eine Diskrepanz zwischen dem, was von den Herstellern in den Beschreibungen der Sprachlernangebote angegeben wurde und dem, was tatsächlich im Angebot umgesetzt wird.

In der Phase der Iterationszyklen (Phase 5), in denen bereits erste Einsätze des DaZdile-Kriterienkatalogs in der Praxis stattfanden, wurde zudem deutlich, dass der Umfang des Kriterienkatalogs und die Bearbeitungsdauer für die Anwender\*innen von großer Bedeutung sind. Einerseits müssen die wesentlichen Kriterien abgedeckt werden, um eine App möglichst umfassend zu untersuchen. Andererseits dürfen gleichzeitig nicht zu viele Kriterien bzw. Items einbezogen werden, um den Einsatz in der Praxis tunlichst praktikabel zu gestalten. Der Wunsch der Lehrkräfte besteht darin, sich in einer möglichst kurzen Zeit ein differenziertes Bild zu machen und zügig zu einem Ergebnis zu kommen, ob das ausgesuchte digitale Sprachlernangebot für die fokussierte Zielgruppe und die Bedürfnisse dieser geeignet ist.

Für den wissenschaftlichen Zugang sind alle Items wesentlich, worauf die interviewten Expert\*innen aus den Bereichen DaZ und Medienpädagogik hinwiesen, aber für die Praktiker\*innen (Lehramtsstudierende und Lehrkräfte) stellte sich bei der Evaluation die Frage, ob alle Dimensionen und Kategorien gleichermaßen relevant sind. Entsprechend den Rückmeldungen der im Projekt befragten Personen wurde der Katalog angepasst. Das Re-Design des Kriterienkatalogs zeigt einen Katalog als Ergebnis, bei dem die einzusetzenden Dimensionen nach Bedarf ausgewählt werden können. So ist die Dimension ‚Barrierefreiheit‘ nur dann relevant, wenn die App von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen verwendet werden soll. Allerdings zeigte sich hier, dass bereits einige Hersteller (z.B. 7ling oder capito App) sich bereits den gesetzlichen Vorgaben zu Barrierefreiheit folgen und auf Anpassung des digitalen Angebots bereits in seiner Beschreibung hinweisen.

Nicht nur der Umfang und die Ausgestaltung der einzelnen Items sind für die Nützlichkeit des DaZdile-Kriterienkatalogs entscheidend (s. FF3 in Kap. 3.2). Mit Blick auf die Anwender\*innen, welche sich vornehmlich aus (Lehramts-) Studierenden, Pädagog\*innen sowie Lehrkräften zusammensetzen, wurde auch deutlich, dass das ursprünglich dem Kriterienkatalog zugrundeliegende Sprachkompetenzmodell der Basisqualifikationen nicht hilfreich ist. Dies liegt darin begründet, dass sich die Apps meistens an dem Konzept der vier sprachlichen Fertigkeiten orientieren. Die Anwender\*innen bevorzugten ebenso die Bezeichnungen der Fertigungsbereiche innerhalb der Kategorien, was dazu führte, dass die Formulierungen der Kategorien und Items angepasst wurden. Zudem stellte sich heraus, dass innerhalb einzelner Dimensionen Erklärungen mit Beispielen vorhanden sein sollten. Eine Einschätzung, ob beispielsweise die Fertigkeit Lesen trainiert wird, reicht nicht aus. Vielmehr muss eine

differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen Teilkompetenzen des Lesens stattfinden. Die interviewten Personen wünschten sich Leitfragen bzw. Ergänzungen als Orientierung.

Offen bleibt aktuell die Frage nach Konzepten, auf denen digitale Sprachlernangebote basieren (s. FF1 in Kap. 3.2). Dies kann erst in der Phase 7 (Outcome, Abb. 1) erfolgen, nachdem der DaZdile-Kriterienkatalog den Praxiseinsatz (Phase 6, Abb. 1) durchlaufen hat. Da der Kriterienkatalog bisher noch in den Iterationszyklen evaluiert wird (Phase 5, Abb. 1) wird, konnte er noch nicht umfassend auf mehrere digitale Sprachlernangebote angewendet werden. Dementsprechend können aktuell ausschließlich vorsichtige Tendenzen formuliert werden: Viele Apps orientieren sich meist an dem DaF-Bereich und fokussieren überwiegend die Wortschatzaneignung und das Memorisieren im Lernprozess. Des Weiteren werden die technischen Möglichkeiten nicht immer ausgeschöpft, was man u.a. daran erkennt, dass es wenige Aufgaben im Bereich Sprechen gibt. Allerdings gibt es auch Ausnahmen, die beispielsweise sehr stark die Vermittlung der Strategien in den Fokus nehmen und/oder eine systematische Hinführung an die Bildungssprache (auch entlang der schulischen Themen) anbieten (wie z.B. OPEN vhb Deutsch lernen mit Fußball – Fachsprachentraining).

Im Projekt DaZdile wird neben der Überprüfung des Kriterienkatalogs auch die systematische Analyse und Beschreibung von weiteren Sprachlernangeboten durchgeführt und deren Ergebnisse für interessierte Lehrkräfte zur Verfügung gestellt. Es zeichnet sich jedoch bereits jetzt ab, dass unter anderem der Vergleich der digitalen Sprachlernangebote herausfordernd ist, weil oftmals die Angebote für Erwachsene auf Kinder und Jugendliche umgelabelt werden. Eine weitere Herausforderung für das Projekt DaZdile stellt die Analyse aller aktuellen digitalen Sprachlernangebote dar, da sich der Markt fortlaufend verändert und weiterentwickelt.

## 5. Literatur

Aguado, Karin (2002): *Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdsprachenerwerbs*. Habilitationsschrift, Universität Bielefeld.

Anderson, Terry & Shattuck, Julie (2012): Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? In: *Educational Researcher* 41, 16–25.

Barkowski, Hans; Fritsche, Michael; Göbel, Richard (1980): *Deutsch für ausländische Arbeiter: Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. Mainz: Werkmeister.

Baumann, Barbara & Riedl, Alfred (2016): *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Biebighäuser, Katrin (2014): *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen*. Tübingen: Narr.

Biebighäuser, Katrin & Feick, Diana (2020): Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren, Funktionen und Potenziale von digitalen Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Biebighäuser, Katrin & Feick, Diana (Hrsg.): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt, 9–41.

Biebighäuser, Katrin & Marques-Schäfer, Gabriela (2020): Mobile narrative Landeskunde. Kulturelles Lernen in WhatsApp-Tandems. In: Biebighäuser, Katrin & Feick, Diana (Hrsg.): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt, 93–114.

Biebighäuser, Katrin; Zibelius, Marja & Schmidt, Torben (Hrsg.) (2012): *Aufgaben 2.0: Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr.

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2020): *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Boeckmann, Klaus-Börge (2007): Aufgaben im Verbundlernen mit Neuen Medien: Projektorientierte E- Lernszenarien. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck: Studien, 101–118.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (o.J.b): *Barrierefreiheitsstärkungsgesetz*. <https://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze-und-Gesetzesvorhaben/barrierefreiheitsstaerkungsgesetz.html> (23.06.2023).

Budde, Monika A. & Michalak, Magdalena (2021): Anforderungen an Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache. In: Michalak, Magdalena & Döll, Marion (Hrsg.): *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung*. Münster: Waxmann, 31–56.

Budde, Monika A. & Prüsmann, Franziska (2020): Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht. Einleitung. In: Budde, Monika A. & Prüsmann, F. (Hrsg.): *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht: Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten*. Münster: Waxmann, 9–29.

Design-Based Research Collective (2003): Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. In: *Educational Researcher* 32, 1, 5–8.

Dvorecký, Michal; Marr, Mireille; Möller, Hanna & Reiß, Bernd (2020): Potenziale tutorieller Sprachlernsoftware am Beispiel von Rosetta Stone®. In: Biebighäuser, Katrin & Feick, Diana (Hrsg.): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt, 135–154.

Edelson, Daniel C. (2002): Design Research: What We Learn When We Engage in Design. In: *The Journal of the Learning Sciences* 11, 1, 105–121.

Ehlich, Konrad (2013): Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. In: *Die deutsche Schule* 105, 2, 199–209.

Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike & Schwippert, Knut (2019): *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster/New York: Waxmann.

Eickelmann, Birgit & Drossel, Kerstin (2020): *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. [https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland\\_Studie\\_Schule\\_auf\\_Distanz.pdf](https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Schule_auf_Distanz.pdf) (23.06.2023).

Emmer, Martin; Richter, Carola & Kunst, Marlene (2016): *Flucht 2.0. Mediennutzung durch Flüchtlinge vor, während und nach der Flucht*. Freie Universität Berlin: Berlin. [http://www.polsoz.fu-berlin.de/kommwiss/arbeitsstellen/internationale\\_kommunikation/Media/Flucht-2\\_0.pdf](http://www.polsoz.fu-berlin.de/kommwiss/arbeitsstellen/internationale_kommunikation/Media/Flucht-2_0.pdf) (23.06.2023).

Euler, Dieter (2017): Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. In: *EDeR – Educational Design Research*, 1(1), 1–15. <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/article/view/1024> (03.08.2023).

Fey, Carl-Christian (2017): Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster (AAER). In: Fey, Carl-Christian & Matthes, Eva (Hrsg.): *Das Augsburger Analyse und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER) – Grundlegung und Anwendungsbeispiele in interdisziplinärer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 15–48.

Frederking, Volker (2022): Von TPACK zu DPACK zu SEPACK.digital. In: Frederking, Volker & Romeike, Ralf (Hrsg.): Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Münster/New York: Waxmann: 451–522.

Frederking, Volker & Krommer, Axel (2022): Sprachliche, literarische und mediale Bildung in der digitalen Welt. In: Frederking, Volker & Romeike, Ralf (Hrsg.): *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken*. Münster/New York: Waxmann, 82–120.

Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: *Babylonia* 3, 04, 41–47.

Gropp, Martin (2020): *Corona nützt Sprachlern-App Babel*.

<https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/online-sprachkurse-corona-nuetzt-sprachlern-app-16964368.html> (23.06.2023).

Huebener, Mathias; Spieß, Katharina C. & Zinn, Sabine (2020): SchülerInnen in Corona-Zeiten. Teils deutliche Unterschiede im Zugang zu Lernmaterialien nach Schultypen und -trägern. In: *DIW Wochenbericht* 47.

[https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.804515.de/20-47-1.pdf](https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.804515.de/20-47-1.pdf) (23.06.2023).

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (Hrsg.) (2017): *Lehrplan PLUS - Mittelschulen: Deutsch als Zweitsprache. 5. Klassenstufe*. Fachprofil, München.

Jeuk, Stefan (2021): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule*. 5. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Kerres, Michael (2018): *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Oldenburg: De Gruyter.

Klann-Delius, Gisela (2016): *Spracherwerb. Eine Einführung*. 3. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.

Klees, Guido & Tillmann, Alexander (2015): Design-Based Research als Forschungsansatz in der Fachdidaktik Biologie. In: *Journal für Didaktik der Biowissenschaften* (F) 6, 92–110.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*.

[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf) (23.06.2023).

Koppel, Ilka (2017): *Entwicklung einer Online-Diagnostik für die Alphabetisierung. Eine Design-Based Research-Studie*. Wiesbaden: Springer VS.

Lemke-Ghafir, Cosima; Nazareus, Kristina; Schellhardt, Christin; Steinbock, Dorotheé & Braunewell, Aylin (2021): "Aber so, wie es jetzt ist, habe ich das Gefühl, mich

zurückzuentwickeln". Homeschooling während des Lockdowns aus Sicht von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften aus Vorbereitungsklassen. In: Gamper, Jana; Hövelbrinks, Britta & Schlauch, Julia (Hrsg.): *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing: Der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie*. Tübingen: Narr, 55–80.

Meyer, Hilbert (2008): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Michalak, Magdalena (2022): Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Sekundarstufe 1 erfassen und fördern. In: Gailberger, Steffen & Wietzke, Frauke (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim/Basel: Beltz, 443–464.

Michalak, Magdalena & Winter, Evelina (2022): Geflüchtete, Migranten oder Jugendliche mit DaZ? Zwischenergebnisse aus dem Projekt ForEST. In: Birkner, Karin; Hufeisen, Britta & Rosenberg, Peter (Hrsg.): *Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 207–236.

Michalak, Magdalena & Winter, Evelina (2024, i.D.): Aufgabenauswahl für die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Neuzugewanderten in der Sekundarstufe I am Beispiel des Projektes ForEST. Eine längsschnittliche Analyse. In: Bien-Miller, Lena & Michalak, Magdalena (Hrsg.): *Aufgabenstellungen für sprachlich heterogene Gruppen. Perspektive auf DaZ- und Regelunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.

Mitschian, Haymo (2004): *Lernsoftware: Bewertung in Theorie und Praxis*. München: kopaed.

Mitschian, Haymo (2010): *m-Learning – die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. Kassel: Kassel University Press.

Nandorf, Katja (2004): *Selbstlernen mit Sprachlernsoftware: Multimedia in der fremdsprachlichen Weiterbildung*. Justus Liebig University Gießen.

Nusser, Lena; Wolter, Ilka; Attig, Manja & Fackler, Sina (2021): Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In: Fickermann, Detlef & Edelstein, Benjamin (Hrsg.): *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld*. Münster/New York: Waxmann, 33–50.

Pienemann, Manfred (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Applied Linguistics* 10, 1, 52–79.

Popyk, Anzhela (2020): The impact of distance learning on the social practices of schoolchildren during the COVID-19 pandemic: reconstructing values of migrant children in Poland. In: *European Societies* 206, 5, 530–544.

Prediger, Susanne (2021): Von Unterrichtsforschung zu Design-Research auf Professionalisierungsebene: Diskurssensible Gesprächsführung lernen. In: Quasthoff, Uta;

Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen*. Berlin/Boston: De Gruyter, 347–377.

Primdahl, Nina L.; Borsch, Anne S.; Verelst, An; Jervelund, Signe S.; Derluyn, Ilse & Skovdal, Morten (2020): 'It's difficult to help when I am not sitting next to them'. How COVID-19 school closures interrupted teachers' care for newly arrived migrant and refugee learners in Denmark. In: *Vulnerable Children and Youth Studies* 16, 1, 75–85.

Ransberger, Karin (2019): Qualitätskriterien für den Einsatz von digitalen Medien im Berufsbezogenen Deutschunterricht. Hamburg: passage gGmbH, IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch.

Reeves, Thomas C. (2006): Design Research from a technology perspective. In: Van den Akker, Jan; Gravemeijer, Koeno; McKenney, Susan & Nieveen, Nienke (Hrsg.): *Educational Design Research*. Routledge, 52–66.

Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: *Unterrichtswissenschaft* 33, 1, 52–69.

Reinmann, Gabi (2022). Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. In: *Educational Design Research*, 6 (2), Article 48. <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/libraryFiles/downloadPublic/37> (23.06.2023).

Richter, Carola; Emmer, Martin & Kunst, Marlene (2019): Flucht 2.0: Was Geflüchtete wirklich mit ihren Smartphones machen. In: Angenent, Holger; Heidkamp, Birte & Kergel, David (Hrsg.): *Digital Diversity. Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen*. Wiesbaden: Springer, 331–335.

Roche, Jörg & Zahn, Patrick (2022): Digitale und analoge Best Practice in der Sprach- und Integrationsförderung. Erkenntnisse aus dem Projekt „Lernen – Lehren – Helfen“. In: Birkner, Karin; Hufeisen, Britta & Rosenberg, Peter (Hrsg.): *Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 319–347.

Rösler, Dietmar (2016): Prinzipien der Entwicklung und Evaluation von Lernmaterialien und Medien. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit & Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 471–476.

Rüschhoff, Britta & Velten, Stefanie (2021): *Anforderungen an einen erfolgreichen Wissenschafts-Praxis-Transfer. Entwicklung eines Konzepts zur Begleitung der Projekte der Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+*. Bonn.

Schlauch, Julia & Gamper, Jana (2021): Unterbrochenes Lernen? Eine korpusanalytische Studie zu Auswirkungen pandemiebedingter Schulschließungen auf den Zweitspracherwerb.

In: Gamper, Jana; Hövelbrinks, Britta & Schlauch, Julia (Hrsg.): *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing – der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie*. Tübingen: Narr, 135–162.

Schmiedebach, Mario & Wegner, Claas (2021): Design-Based Research als Ansatz zur Lösung praxisrelevanter Probleme in der fachdidaktischen Forschung. In: *Bildungsforschung* 2, 1–10.

Schröder, Hartmut (1998): Evaluierungskriterien für multimediale Lernprogramme. Ein Raster für die Praxis. In: Schröder, Hartmut & Wazel, Gerhard (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen und interaktive Medien*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 97–102.

Schulz, Lea & Reber, Karin (2023): Diklusive Sprachbildung—Digitale Medien im Förderschwerpunkt Sprache. In: Betz, Joachim & Schluchter, Jan-René (Hrsg.): *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 43–64.

Siebert-Ott, Gesa (2010): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: VS Verlag, 145–159.

Sokolowsky, Celia (2016): Sprachen lernen per App? – Anforderungen an die Gestaltung mobiler Lernmedien. In: *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung* 6, 28–29.

StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (o.J.): *DigCompEduBavaria. Digitale und medienbezogene Lehrkompetenzen*. <https://www.km.bayern.de/schule-digital/unterrichten-in-der-digitalen-welt/digcompedu-bavaria.html> (23.06.2023).

Strasser, Thomas (2015): Internetgestütztes Sprachenlernen und -lehren. Wie der Fremdsprachenunterricht von digitalen Anwendungen profitieren kann. In: *Quo vadis, Romania? Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik* 44, 99–119.

Thomé, Dorothea (1988): *Kriterien zur Bewertung von Lernsoftware*. Berlin: Hüthig.

Wang, Feng & Hannafin, Michael J. (2005): Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. In: *Educational Technology Research and Development* 53, 4, 5–23.

Wazel, Gerhard (1998): Hypermedia – Evaluationskriterien für die Praxis. In: Schröder, Hartmut & Wazel, Gerhard (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen und interaktive Medien*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 83–95.

Weckwerth, Christopher (2015): *Freies WLAN hilft gegen die Isolation*. <https://www.zeit.de/digital/internet/2015-08/internetzugang-fluechtlinge-fluechtlingsheim> (23.06.2023).

Widner, Christina (2020): *Boom der Sprachlern-Apps: So profitierst du persönlich von der Krise*. <https://www.basichinking.de/blog/2020/09/27/sprachen-lernen-sprachlern-appscorona/> (23.06.2023).

Wößmann, Ludger (2020): Folgekosten ausbleibenden Lernens. Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. In: *ifo Schnelldienst* 73, 6, 38-44. <https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/folgekosten-ausbleibenden-lernens-was-wir-ueber-die-corona> (23.06.2023).

Zeyer, Tamara & Rösler, Dietmar (2022): Mit oder ohne Unterricht? Erfolgsgeschichten geflüchteter Studierender und Studieninteressierter. In: Birkner, Karin; Hufeisen, Britta & Rosenberg, Peter (Hrsg.): *Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 53–72.

# Kultugeschichts- und Sprachvermittlung im Museum

Marisa Somper\*

## Abstract

*Kulturhistorische Museen bieten als außerschulische Lernorte gleichermaßen einen Zugang zur Geschichte wie auch zur Sprache (vgl. Knoblach 2020: 57) und steigern aufgrund der Möglichkeit zur kulturellen Partizipation zusätzlich die Motivation von Schüler\*innen aus unterschiedlichen Kulturen. Museumspädagogische Angebote für Neuzugewanderte sind jedoch eher rar und finden sich vorwiegend in Kunstmuseen. Die wenigen vorhandenen Programme sind zudem nicht evidenzbasiert entwickelt bzw. evaluiert worden. In dem Beitrag wird gezeigt, wie aus der Sicht von Museumspädagog\*innen die sprachlichen sowie kulturgeschichtlichen bzw. kulturellen Vorerfahrungen neuzugewanderter Jugendlicher in Programmen kulturhistorischer Museen berücksichtigt werden können und auf diesen aufgebaut werden kann. Die Ergebnisse stammen aus einem Dissertationsprojekt, in dessen Rahmen Experteninterviews geführt und mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz/Rädiker 2022 ausgewertet werden.*

*Neuzugewanderte Jugendliche, kulturhistorische Museen als Lernorte für Neuzugewanderte, Geschichts- und Sprachvermittlung im Museum, Sprachförderung an außerschulischen Lernorten, Mehrsprachigkeit als Ressource im Museum*

*As extracurricular places of learning, cultural history museums offer access to history as well as to language (cf. Knoblach 2020: 57) and they also increase the motivation of students from different cultures due to the possibility of cultural participation. However, museum education programs for recent immigrants are rather rare and also mainly found in art museums. Furthermore, the few existing programs have not been developed or evaluated in an evidence-based manner. This article shows how, from the perspective of museum educators, the linguistic and cultural-historical or cultural experiences of recently immigrated youths can be taken up in the programs of cultural history museums and how these can be built upon. The results come from a dissertation project in which interviews with experts were conducted and analysed using the method of content-structuring qualitative content analysis according to Kuckartz/Rädiker 2022.*

*Recently immigrated youths, cultural history museums as places of learning for recent immigrants, teaching history and language in museums, language promotion in extracurricular places of learning, multilingualism as a resource in museums*

## 1. Einleitung

Außerschulische Lernorte bieten für alle Unterrichtsfächer und Schularten großes Potenzial (vgl. LehrplanPLUS Bayern 2023). Für das Fach Geschichte haben sie eine besondere Bedeutung, da Schüler\*innen dort Geschichte anhand von authentischem Anschauungsmaterial selbsttätig entdecken und sich aneignen können (vgl. Urban 2016: 384). Dies gilt insbesondere für kulturhistorische Museen, wo im Geschichtsunterricht ein Thema vor originalen Exponaten behandelt werden kann (vgl. Czech 2014a: 23). Auch für den Deutsch

---

\* Marisa Somper, M.Ed., Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg, marisa.somper@fau.de, Arbeitsbereiche: Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, Geschichtsdidaktik, Sprachbewusster Fachunterricht.



als Zweitsprache (DaZ)-Unterricht ist das kulturhistorische Museum besonders relevant, da es Neuzugewanderten durch die Auseinandersetzung mit Geschichtszeugnissen einer Region bzw. eines Landes, welche über eine reine Betrachtung der Exponate hinausgeht, kulturelle Partizipation ermöglicht und somit das Ankommen im Zielland unterstützt (vgl. Rudnicki/Theil 2017: 99–100). Die Grundlage für die Arbeit im Museum bildet eine für die jeweilige Zielgruppe angemessene Sprache, die elementar für gesellschaftliche Teilhabe und einen erfolgreichen Bildungsverlauf ist (BMBF 2021). Vor diesem Hintergrund spielen Museen auch hinsichtlich einer durchgängigen Sprachbildung eine wichtige Rolle (vgl. Behning 2017: 43). Das Potenzial des Museums für Neuzugewanderte erkennt auch die Museumspädagogik, da „Museen Lernräume sind, in denen die Kultur des Landes authentisch mit deutscher Sprache in realen Gesprächssituationen (...) kennen gelernt werden kann“ (Rottmann 2005: 159). Bislang bleibt jedoch unerforscht, wie die Perspektive der Museumspädagogik, Geschichts- und DaZ-Didaktik sowie Unterrichtspraxis verknüpft werden kann, um neuzugewanderte Schüler\*innen am außerschulischen Lernort Museum fachlich und sprachlich gezielt zu unterstützen bzw. zu fördern.

Diese Forschungslücke wird durch ein interdisziplinär angelegtes Dissertationsprojekt geschlossen, dessen Ausgangspunkt die Befragung von Expert\*innen aus den genannten Bereichen bildet. Die Expert\*inneninterviews werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Beitrag werden zunächst die Potenziale kulturhistorischer Museen als Lernorte für Neuzugewanderte dargelegt. Anschließend wird das methodische Vorgehen beschrieben und erste Ergebnisse aus der Analyse der Interviews mit den Museumspädagog\*innen vorgestellt und diskutiert. Da in dem Beitrag die Perspektive der Museumspädagog\*innen fokussiert wird, zeigt dieser lediglich einen Ausschnitt der Untersuchung.

## **2. Potenziale kulturhistorischer Museen als Lernorte für Neuzugewanderte**

Der *International Council of Museums (ICOM)* definiert Museen als gemeinnützige, dauerhafte Einrichtungen im Dienste der Gesellschaft, die materielles und immaterielles Erbe erforschen, sammeln, bewahren, interpretieren und ausstellen. Museale Einrichtungen fördern barrierefrei und inklusiv Vielfalt und Nachhaltigkeit. Sie arbeiten und kommunizieren ethisch, professionell und mit der Beteiligung von Gemeinschaften (*Communities*) und bieten vielfältige Erfahrungen für Bildung, Vergnügen, Reflexion und Wissensaustausch (vgl. ICOM 2022).

Die dort benannten Kernaufgaben sind allen Museen gleich und gelten demnach auch für kulturhistorische Museen. Diese unterscheiden sich von anderen Museumstypen jedoch in ihrer Charakteristik. Kulturhistorische Museen entstanden im 19. Jahrhundert aus dem von einem erstarkten Nationalgefühl geprägten Wunsch in der Bevölkerung, Bildungseinrichtungen zu erschaffen, welche die Identifikation mit der nationalen Vergangenheit und Kultur ermöglichen. Zu diesem Zweck wurden Exponate sprachlicher,

künstlerischer, handwerklicher und technischer Natur gesammelt, um der Gesellschaft diese Zeugnisse der Vergangenheit als erstrebenswerte kulturelle Vorbilder vor Augen zu führen und dadurch die kulturelle Tradition zu erneuern (vgl. Edeler 1988: 13).

Heute dienen kulturhistorische Museen als Räume, in denen die Kulturgeschichte eines Landes erfahrbar wird, welche „die Gesamtheit menschlichen Schaffens und Wirkens in der Geschichte, sowohl die politischen und wirtschaftlich-sozialen Lebens- und Denkformen (...) wie auch Brauchtum, Religion, Kunst und Wissenschaft“ (Neues Großes Volkslexikon in zehn Bänden 1979, zitiert nach Kunz-Otto 2009: 183) umfasst. Zu den kulturhistorischen Museen können demnach ebenso Landes-, Stadt-, Heimat- und Freilichtmuseen wie auch historische Orte (z.B. Burgen oder Schlösser) und Gedenkstätten sowie exotische Spezialmuseen, wie beispielsweise Gewürz- oder Brauereimuseen, gezählt werden. Die Bestände dieser Museen reichen von Objekten aus der Alltags- und Arbeitswelt, Wohnkultur sowie Freizeit über Zeugnisse aus dem Militärwesen bis hin zu Exponaten der Technik- und Stadtgeschichte. Der Fokus liegt auf Objekten aus der jeweiligen Stadt bzw. Region, die den Besucher\*innen die Rekonstruktion vergangener Lebenswelten sowie die Herstellung eines Bezugs zu ihrer eigenen Gegenwart bzw. Lebenswelt ermöglichen (vgl. Kunz-Otto 2009: 184–188). Da die Beschäftigung mit Geschichte inmitten bedeutungsvoller, authentischer Objekte sowie an einem oftmals geschichtsträchtigen Ort stattfindet, bergen kulturhistorische Museen vor allem im Hinblick auf Kinder und Jugendliche großes Potenzial für die Geschichtsvermittlung und das historische Lernen. Eine konkrete Auseinandersetzung mit Originalen vor Ort kann dazu beitragen, Interesse für historische Ereignisse und Entwicklungen bei Kindern und Jugendlichen zu wecken und ihr Verständnis dafür zu vertiefen. Durch das direkte Erleben der Exponate mithilfe multisensorischer, sinnlicher Wahrnehmungen werden bei der Auseinandersetzung mit historischen Überlieferungen zudem deren Fähigkeiten zur Perspektivübernahme und zum Fremdverstehen geschult (vgl. Knoblach 2020: 53).

Kulturhistorische Museen stellen besonders auch für Neuzugewanderte wertvolle Lernorte dar (vgl. Wenrich/Kirmeier 2017: 10–11). Denn dort erhalten sie die Möglichkeit zum interkulturellen Austausch (vgl. Czech 2014b: 58), wobei sie ihre eigenen kulturgeschichtlichen bzw. kulturellen sowie sprachlichen Vorerfahrungen in die Museumsarbeit einbringen und diese dadurch aktiv mitgestalten können (vgl. Wagner 2017: 31). Allerdings wird die Sprache neben dem Alter, der Lernsozialisation und der Themenwahl aufgrund der starken Heterogenität von aus Neuzugewanderten bestehenden Besucher\*innengruppen zu den museumspädagogischen Herausforderungen gezählt (vgl. Schönicke 2014: 170–172). Im Hinblick auf Schulklassen kann hier die gezielte Vor- und Nachbereitung des museumspädagogischen Angebots im Unterricht Abhilfe schaffen, da diese zum einen zur sprachlichen Entlastung, zum anderen zur Wiederholung und Vertiefung sowohl inhaltlicher als auch sprachlicher Aspekte dienen können (vgl. ebd.). Zudem bieten für eine Sprachförderung im Museum konkrete DaZ-Prinzipien, wie z.B. das Prinzip der

Handlungsorientierung, des handlungsbegleitenden Sprechens oder der Methodenvielfalt, eine wertvolle Orientierung (vgl. Behning 2017: 51–53). Bei der Entscheidung für ein mit Blick auf die Zielgruppe geeignetes Thema müssen deren Interessen und Bedürfnisse sowie eventuelle kulturelle Hürden, beispielsweise beim Thema Nacktheit, berücksichtigt und genau überlegt werden, wie hier Zugänge geschaffen werden können (vgl. Rudnicki/Theil 2017: 104). Für die Exponaterschließung und Wortschatzarbeitung bzw. -vertiefung kann sich im Hinblick auf neuzugewanderte Kinder und Jugendliche verschiedener geeigneter Methoden bedient werden, die eine aktive und kreative Beschäftigung mit dem gewählten Thema für unterschiedliche Altersgruppen ermöglichen (vgl. Rudnicki/Theil 2017: 104–108).

Museumspädagogische Angebote für Neuzugewanderte in kulturhistorischen Museen finden sich beispielsweise in Köln („Willkommen in Köln“), Hamburg („Typisch Hamburg?!“) oder München („Ferne Welten – Nahe Welten“). Diese und andere Projekte bzw. Programme machen deutlich, dass kulturhistorische Museen als Orte des interkulturellen Dialogs sowohl fachliches (im Kontext des Fachs Geschichte) als auch sprachliches Lernen ermöglichen. Es zeigt sich jedoch, dass sich die Mehrzahl der Angebote für Neuzugewanderte auf Kunstmuseen beziehen (z.B. im Alten und Neuen Museum sowie in der Alten Nationalgalerie in Berlin oder in der Kunsthalle und im Museum Kunstpalast in Düsseldorf). Museumspädagogische Angebote für Neuzugewanderte, die eine sprachbewusste Geschichtsvermittlung zum Gegenstand haben, finden sich im deutschsprachigen Raum kaum und die wenig vorhandenen Programme sind zudem nicht evidenzbasiert entwickelt bzw. auf deren Wirksamkeit überprüft worden. Bisherige Untersuchungen zu diesem Bereich beschäftigen sich lediglich mit der Perspektive einer bestimmten Disziplin, wie zum Beispiel der Geschichtsdidaktik (vgl. unter anderem Knoblach 2020), und sind zudem ebenfalls rar gesät. Den weitaus größeren Anteil nehmen Best-Practice-Beispiele ein, diese finden sich zum Beispiel im Bereich der Museumspädagogik (vgl. Kaysers 2004; Büchert 2017) und (Fremd-)Sprachdidaktik (vgl. Rymarczyk 2016; Roll et al. 2017)<sup>1</sup>.

### **3. Forschungsfrage und methodisches Vorgehen**

Für das Dissertationsprojekt, welches ausgehend von der vorgestellten Forschungslage die Perspektive der Museumspädagogik, Geschichts- und DaZ-Didaktik sowie Unterrichtspraxis verknüpft, ist die folgende Forschungsfrage leitend: Wie müssen museumspädagogische Programme für neuzugewanderte Schüler\*innen zwischen 14 und 17 Jahren konzipiert sein, um ihre kulturgeschichtliche Kompetenz sowie sprachlichen Kompetenzen im Museum adressat\*innengerecht zu erweitern? Die Programme sollen sich somit sowohl fachlich als auch sprachlich an der Zielgruppe orientieren, d.h. zum einen bei der Vermittlung kulturhistorischer Inhalte und Zusammenhänge die vorhandenen kulturgeschichtlichen

---

<sup>1</sup> Diese Best-Practice-Beispiele beziehen sich zudem nicht auf kulturhistorische Museen, sondern auf Kunstmuseen.

Vorerfahrungen von Jugendlichen aus verschiedenen Kulturen berücksichtigen. Zum anderen soll der Aufbau museumsspezifischer Kompetenzen unterstützt sowie das gesamte Sprachenrepertoire der neuzugewanderten Schüler\*innen im Museum genutzt werden. Für die Beantwortung der Forschungsfrage werden Expert\*inneninterviews<sup>2</sup> geführt und mithilfe der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz/Rädiker (2022) ausgewertet. Aus den gebildeten Kategorien werden anschließend Prinzipien für die Konzeption von sprachfördernden Programmen kulturhistorischer Museen für neuzugewanderte Jugendliche in Form eines Kriterienkatalogs abgeleitet.

Für die Datenerhebung wurden als Expert\*innen<sup>3</sup> Angehörige folgender Berufsgruppen identifiziert. Diese Expert\*innengruppen können Auskunft über museumspädagogische, geschichts- und sprachdidaktische Anforderungen der Programme sowie deren Adressat\*innenorientiertheit geben:

*Museumspädagog\*innen*, da sie museumspädagogische Programme für die Zielgruppe entwickeln und selbst durchführen.

*Geschichtsdidaktiker\*innen*, da sie über Expertise in der Vermittlung von historischen Inhalten und Zusammenhängen sowie über Erfahrung in der Entwicklung museumspädagogischer Programme für die Zielgruppe aufgrund der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Museumspädagog\*innen verfügen.

*Sprachdidaktiker\*innen aus dem Bereich DaZ/DaF<sup>4</sup> bzw. Fremdsprachendidaktik*, da diese nicht nur Kenntnisse über Spracherwerb und -vermittlung in Bezug auf DaZ-Lernende bzw. Fremdsprachenlernende besitzen, sondern auch hinsichtlich der Berücksichtigung ihrer kulturellen Vorerfahrungen. Zudem verfügen sie ebenso wie die Geschichtsdidaktiker\*innen über Erfahrung in der Entwicklung museumspädagogischer Programme für die Zielgruppe aufgrund der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Museumspädagog\*innen.

*DaZ-Lehrkräfte*, da sie als Begleiter\*innen ihrer Klassen an museumspädagogischen Programmen teilnehmen und in der Regel den Museumsbesuch auch vor- und nachbereiten müssen. Zudem kennen sie die Zielgruppe und ihre Bedürfnisse.

---

<sup>2</sup> Bei Expert\*inneninterviews handelt es sich um teilstrukturierte Interviews, bei denen die Interviewpartner\*innen aufgrund des ihnen zugeschriebenen Status als Expert\*innen befragt werden. Ziel hierbei ist, dass der\*die Expert\*in möglichst viel über sein/ihr Expert\*innenwissen zu einem bestimmten Bereich offenbart. Dies wird durch den Einsatz von offenen Fragen erreicht, geschlossene und Suggestivfragen sind hierbei zu vermeiden. Der/die Interviewer\*in behält während des Gesprächs stets den Leitfaden im Blick und überprüft, welche Themen bereits besprochen wurden. Die vorgesehene Reihenfolge muss zugunsten des Gesprächsflusses nicht eingehalten werden (vgl. Helfferich 2014: 570–571).

<sup>3</sup> Expert\*innen sind Besitzer\*innen eines spezifischen (Mehr-)Wissens. Ein solches Expert\*innenwissen entsteht in der Regel im beruflichen Kontext (vgl. Bogner/Menz 2009: 42–46).

<sup>4</sup> Deutsch als Fremdsprache

*Neuzugewanderte Jugendliche mit DaZ*, da für diese die museumspädagogischen Programme entwickelt werden.

Im Folgenden wird ausschließlich die Expert\*innengruppe der Museumspädagog\*innen fokussiert. Die Proband\*innen wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt: (1) Mitarbeit bei einem museumspädagogischen Zentrum/Dienst, (2) Erfahrung in der Vermittlung kulturgeschichtlicher Inhalte und Zusammenhänge im Rahmen museumspädagogischer Programme, (3) Erfahrung in der Sprachförderung unter Einbezug der Mehrsprachigkeit der Zielgruppe.

Die Interviewreihe wurde mit Erreichen der theoretischen Sättigung beendet. Die insgesamt sechs befragten Museumspädagog\*innen wurden zunächst aufgefordert, über ihre bisherigen Projekte im Museum mit Neuzugewanderten zu erzählen. Anschließend wurden sie – wenn nötig – eingehender zu ihrer Vorgehensweise bei der Themenauswahl sowie zu möglichen Wegen und Zugängen bei der Geschichts- und Sprachvermittlung an neuzugewanderte Jugendliche befragt. Dabei wurde auch auf die Möglichkeiten eingegangen, die kulturgeschichtlichen bzw. kulturellen sowie sprachlichen Vorerfahrungen der Zielgruppe im Museum einzubeziehen.

Die Interviews wurden telefonisch durchgeführt und aufgenommen.<sup>5</sup> Die Audioaufnahmen wurden in einfacher Form transkribiert (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022: 200–201).

#### **4. Erste Ergebnisse**

Die Analyse der Interviews ergibt ein Kategoriensystem mit sechs Oberkategorien. Vier dieser Kategorien wurden deduktiv aus der Forschungsfrage erschlossen. Diese beinhalten die Vermittlung kulturgeschichtlicher Inhalte und Zusammenhänge, die (Weiter-)Entwicklung museumsspezifischer Kompetenzen, die Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen der neuzugewanderten Jugendlichen im Deutschen sowie den Einbezug von deren Mehrsprachigkeit als Ressource für die Museumsarbeit. Zwei Oberkategorien wurden induktiv aus dem Textmaterial gebildet, diese umfassen die Lernendenvoraussetzungen sowie organisatorische Aspekte hinsichtlich der Programmentwicklung, -durchführung und -nachbereitung. Bis auf die erste Kategorie wurden alle Oberkategorien induktiv in weitere Unterkategorien ausdifferenziert (s. Tab. 1).

---

<sup>5</sup> In der Pilotierungsphase wurden die Interviews zunächst via audiovisueller Tools geführt. Darauf wurde während der Befragung der sechs Museumspädagog\*innen jedoch verzichtet, da es in der Pilotierungsphase aufgrund einer zeitweisen instabilen Internetverbindung immer wieder zu Abbrüchen des Tons bzw. der Zeitverzögerung geschuldeten Überlagerungen der Fragen der Interviewerin und der Antworten des\*der Interviewten kam.

Oberkategorien	Unterkategorien
<b>Identifikation der Lernendenvoraussetzungen</b>	
<b>Organisatorische Aspekte</b>	Entwicklung des Programms und Vorbereitung der Programmdurchführung
	Durchführung des Programms
	Nachbereitung des Programms und Anschlussmöglichkeiten
<b>(Weiter-)Entwicklung museumsspezifischer Kompetenzen</b>	Kennenlernen der Institution Museum und deren Aufgaben
	Anwendung museumsspezifischer Arbeitsweisen
	Befähigung der Zielgruppe zur selbstständigen Nutzung des Museums
<b>Vermittlung kulturgeschichtlicher Inhalte und Zusammenhänge</b>	Zielgruppenorientierte Gestaltung des Führungsgesprächs
	Offene bzw. handlungsorientierte Zugänge
	Einbezug von Objekten aus den Herkunftskulturen der Zielgruppe
	Einbezug der plurikulturellen Perspektiven der Zielgruppe auf Vergangenheit und Gegenwart
<b>Erweiterung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen</b>	Förderung verschiedener Fertigkeiten
	Unterstützungsmöglichkeiten
<b>Einbezug der Mehrsprachigkeit als Ressource</b>	Erarbeitung und Vorstellung von Objekten/Inhalten durch die Zielgruppe in ihrer L1
	Nutzung weiterer Sprachen als der L1 für Arbeit im Museum

Tab. 1: Festgelegtes Kategoriensystem

Es hat sich gezeigt, dass die „Identifikation der Lernendenvoraussetzungen“ die Grundlage für die Entwicklung eines museumspädagogischen Programms bildet, das sich an neuzugewanderte Jugendliche richtet. Zu diesem Zweck hospitieren die Museumspädagog\*innen bei der Zielgruppe im Unterricht oder befragen deren Lehrkräfte. Erst nachdem die Voraussetzungen der Lernenden erfasst wurden, können Überlegungen zu Art und Weise der Geschichts- und Sprachvermittlung angestellt werden. Der Umgang mit den identifizierten Lernendenvoraussetzungen findet sich demnach bei allen weiteren Oberkategorien und wird aus deren verschiedenen Unterkategorien ersichtlich.

So konnte im Hinblick auf „Organisatorische Aspekte“ festgestellt werden, dass vor allem die Hospitation bei der Zielgruppe den Museumspädagog\*innen wichtige Erkenntnisse bezüglich der Entwicklung eines geeigneten Programms verschafft. Denn aufgrund der heterogenen Voraussetzungen der neuzugewanderten Jugendlichen ist es laut den Expert\*innen nicht möglich, ein bereits vorhandenes Programm lediglich an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Vielmehr ist die Neukonzeption eines museumspädagogischen Angebots mit einem an den speziellen Bedürfnissen der Zielgruppe orientierten Setting erforderlich. Die

Heterogenität innerhalb der Lerngruppe erfordert zudem bei der Durchführung des Programms unter anderem die spontane Abstimmung der Methoden bzw. Materialien auf die Schüler\*innen durch den\*die Vermittler\*in<sup>6</sup>. Als Anschlussmöglichkeiten des Programms nennen die Museumspädagog\*innen die Konzepte des *Outreach*<sup>7</sup> und *Pop-up-Museums*<sup>8</sup>, da ihrer Beobachtung zufolge die Nachhaltigkeit museumspädagogischer Angebote ein Problem darstellt und die meisten neuzugewanderten Jugendlichen nicht mehr selbstständig ins Museum zurückkehren.

Weiterhin ergab die Interviewauswertung, dass die Expert\*innen aufgrund der unterschiedlichen musealen Vorerfahrungen der Zielgruppe es für die „(Weiter-)Entwicklung museumsspezifischer Kompetenzen“ als wesentlich erachten, ihr das Kennenlernen der Institution Museum und deren Arbeitsweisen zu ermöglichen. Die Jugendlichen sollen ebenso die Gelegenheit dazu erhalten, selbstständig museumsspezifische Arbeitsweisen anzuwenden, z.B. indem sie die anderen Teilnehmenden oder auch ihre Eltern durch die Ausstellung führen oder selbst Ausstellungen kreieren. Zudem ist es laut den Museumspädagog\*innen wichtig, die Schüler\*innen zur selbstständigen Nutzung des Museums als Freizeit- und Bildungsort zu befähigen. Zu diesem Zweck sollen sie von dem/der Vermittler\*in dazu angeleitet werden, die hinter der Ausstellung stehenden Absicht des/der Kurators/-in zu erkennen.

Im Folgenden wird näher auf die Oberkategorien „Erweiterung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen“ und „Einbezug der Mehrsprachigkeit als Ressource“ eingegangen, da sie sprachliche Aspekte fokussieren. Aufgrund der engen Verknüpfung von Geschichtsvermittlung und Sprache wird hier zudem die Kategorie „Vermittlung kulturgeschichtlicher Inhalte und Zusammenhänge“ ausgeführt. Die drei Kategorien werden mithilfe von exemplarischen Aussagen aus den Interviews belegt.

#### **4.1. Vermittlung kulturgeschichtlicher Inhalte und Zusammenhänge**

Bei der Vermittlung kulturgeschichtlicher Inhalte und Zusammenhänge im Museum sind laut den Museumspädagog\*innen folgende Aspekte leitend:

---

<sup>6</sup> Mit dem Begriff „Vermittler\*in“ werden im Folgenden alle Personen bezeichnet, die Programme im Museum durchführen. Dies umfasst demnach neben den angestellten Museumspädagog\*innen auch die freien Mitarbeiter\*innen eines museumspädagogischen Dienstes, die in der Regel nicht an der Entwicklung der Programme beteiligt sind. Museumspädagogisches Personal kulturhistorischer Museen fungiert bei der Durchführung von Angeboten für neuzugewanderte Schüler\*innen als Kulturgeschichts- und Sprachvermittler\*in im musealen Kontext.

<sup>7</sup> Der Begriff „Outreach“ wird im museumspädagogischen Kontext für die Bezeichnung von Aktivitäten im und außerhalb des Museums verwendet, die für ein breites, eher museumsfernes Publikum entwickelt werden (vgl. Hiron/Rösch 2016: 218).

<sup>8</sup> Sogenannte „Pop-up-Museen“ erscheinen plötzlich an einem Ort und verschwinden nach kurzer Zeit wieder. Das bedeutet, dass sie nicht wie herkömmliche Museen dauerhaft einen festen Standort haben, sondern von Ort zu Ort ziehen oder auch nur einmalig in Erscheinung treten (vgl. Krimmer 2021).

### **Zielgruppenorientierte Gestaltung des Führungsgesprächs**

Im Museum spielt bei der Durchführung von Programmen vor allem das Führungsgespräch, also das Gespräch zwischen dem\*der Vermittler\*in und den Besucher\*innen, eine wichtige Rolle. In Bezug auf die Zielgruppe machen die Expert\*innen die Notwendigkeit einer niedrigschwelligen Verständigung deutlich:

*Das ist eben die Diskussion, die dann oder sind ja keine richtigen Diskussionen. Das kann man nicht mit Sprachanfängern. Aber die Wörter, die wir uns dann an den Kopf werfen, die zeigen, dass man sich verständigt darüber und das geht auch unter A1-Niveau.*

(MP1, Pos. 69)

Bei geringen sprachlichen Kenntnissen der Schüler\*innen wird demnach auf den Austausch von einzelnen Wörtern oder auch auf nonverbale Aktivitäten zurückgegriffen, die keiner sprachlichen Handlung seitens der Zielgruppe bedürfen (z.B. auf etwas zeigen). Demnach kommt für eine gegenseitige Verständigung dem Einsatz von Mimik und Gestik eine große Bedeutung zu, sowohl im Hinblick auf den\*die Museumspädagog\*in als auch mit Blick auf die Jugendlichen. Hier zeigt sich das Potenzial des Lernorts, da durch die Anwesenheit der Objekte eine Verständigung über diese mithilfe von Deiktika oder Zeigegesten möglich ist. Die Kommunikation zwischen Vermittler\*in und Schüler\*innen kann neben der Körpersprache ebenso durch die Mimik der Beteiligten unterstützt werden und deren Intention verdeutlichen. Des Weiteren ist auch eine angemessene Sprache des museumspädagogischen Personals entscheidend für die Vermittlung im Museum:

*Also, (...) die Gestik, deutliches Sprechen, langsames Sprechen, klare Sätze, möglichst wenig Nebensätze. (...) Man hat ja so Floskeln, die man sagt: Ich würde sagen, wir gehen jetzt mal weiter. Und, was würdet ihr denn sagen, was hier besonders ist? Nein, weg. Klare Fragesätze.*

(MP2, Pos. 41)

Zudem wird von den Expert\*innen auch von der Verwendung von Passivkonstruktionen abgeraten. Die Sprache des\*der Vermittler\*in sollte somit sachlich und klar sowie auch bezüglich der Intonation und des Sprechtempos an die sprachlichen Voraussetzungen der Zielgruppe angepasst sein.

Ein weiterer wichtiger Punkt betrifft die Herstellung einer symmetrischen Kommunikation zwischen dem\*der Vermittler\*in und der Zielgruppe:

*Ganz klar ist, dass es dialogisch sein muss, also, immer in Kontakt mit der Gruppe sein, ganz egal, was das für Menschen sind. Aber sie nicht einfach volltexten, so wie man das früher gerne gemacht hat, sondern sie in jedem Fall einzubeziehen.*

(MP6, Pos. 5)

Ziel des Führungsgesprächs ist es also, mit den Schüler\*innen ins Gespräch zu kommen, d.h., dass diese sich aktiv einbringen und nicht nur passiv dem Vortrag des\*der Vermittler\*in folgen. Dabei soll eine Diskussion auf Augenhöhe geführt werden, damit bei den Jugendlichen nicht der Eindruck entsteht, „der Guide weiß alles und die anderen wissen nichts und sie dürfen sich am Wissen der eloquenten Kunsthistorikerin oder Kunsthistorikers<sup>9</sup> erfreuen“ (MP1, Pos. 9). Demnach steht für die Museumspädagog\*innen nicht die Vermittlung komplizierter Inhalte im Vordergrund. Vielmehr geht es darum, der Zielgruppe zu ermöglichen, Objekte selbst zu entdecken und dabei ggf. Bekanntes wiederzufinden, Fragen zu stellen und sich untereinander sowie mit dem\*der Vermittler\*in auszutauschen. Damit dies gelingt, ist nach Auffassung der Expert\*innen jedoch die Nahbarkeit der Objekte notwendig, d.h. die Möglichkeit für die Jugendlichen, die Exponate nicht nur visuell, sondern auch haptisch wahrnehmen zu können:

*Also, diese Jorte, das war ja auch so, da konnte man reingehen, da konnte man, das war leicht, die Menschen dazu zu bringen, sich zu öffnen für diese fremde Kultur, als wie wenn ich vor einer Vitrine stehe und den Vortrag halte. Das ist wesentlich schwieriger.*

(MP3, Pos. 9)

Für einen richtigen Austausch ist zudem ein gutes Gesprächsklima entscheidend, eine offene Atmosphäre, in der sich die Teilnehmenden trauen, sprachlich aktiv zu werden. Um dies zu erreichen, kann insbesondere der Einbezug von den Jugendlichen vertrauten Objekten hilfreich sein (s.u.). Je nach Thema können die Jugendlichen auch selbst als Expert\*innen fungieren, z.B. wenn „wir von Haft und Eingesperrt-Sein reden, das ist ganz viel, was diese Menschen selber erlebt haben. Das muss ich denen nicht erzählen. Das können die mir viel besser erzählen, weil sie das gerade hinter sich gebracht haben“ (MP6, Pos. 9). Zudem wird der Zielgruppe im Museum ermöglicht, sich durch die Herstellung eines Gegenwarts- bzw. Lebensweltbezugs in das Gespräch einzubringen und eine Diskussion auf der Basis von im Laufe der Zeit aufgetretenen Veränderungen anzuregen:

*Dann meinte sie, wenn [Name des Künstlers] heute leben würde, ob die Maria dann auch blond wäre? Das fand ich super. Ja, aber genau auf sowas lege ich es an, weil da merkt man halt, dass die Leute mitdenken und sich auch identifizieren und damit auseinandersetzen.*

(MP1, Pos. 93)

### **Offene bzw. handlungsorientierte Zugänge**

Neben einem zielgruppengerechten Führungsgespräch sind für die Vermittlung im Museum ebenso offene bzw. handlungsorientierte Zugänge zu den Objekten und Inhalten ausschlaggebend. Hierbei betonen die Museumspädagog\*innen vor allem auch den

---

<sup>9</sup> Der\*die Museumspädagog\*in war neben kulturhistorischen Museen auch längere Zeit in Kunstmuseen tätig und bezieht sich im Laufe des Interviews immer wieder auf diese.

Unterschied zu schulischen Herangehensweisen, die im Museum zugunsten der Möglichkeit zur interessengeleiteten Erkundung des Ausstellungsraums keine Anwendung finden sollen:

*Aber was wir zum Beispiel auch immer den Lehrer\*innen empfehlen, ist: (...) Lasst sie [gemeint sind hier die Schüler\*innen] einfach offen auf das Thema zugehen. Und manche haben dann von der Schule Fragebögen gekriegt. Da stelle ich mich sofort auf stur und sage: Machen wir nicht! Die Schüler\*innen sollen hier rumschauen, die sollen ihre eigenen Interessen entwickeln und nicht irgendwelche Fragen abschreiben, also Antworten auf Fragen abschreiben.*

(MP6, Pos. 57)

Ebenso wenig spielt eine für die Schule typische Leistungs- bzw. Ergebnisorientierung im Museum eine Rolle:

*Und dann, (...) wenn wir die Ergebnisse sozusagen zusammentragen, sage ich auch immer vorher: Mich interessieren jetzt keine Ergebnisse, sozusagen, die ich abhaken kann wie in der Klassenarbeit, gut gemacht, gut gemacht, gut gemerkt, sondern eher so die Diskussion in den Gruppen oder die Themen, die in den Gruppen aufgekommen sind.*

(MP6, Pos. 37)

Demnach sind bei der Vermittlung im Museum eher andere Aspekte von Bedeutung, „sprich, mit allen Sinnen arbeiten, vielfältig arbeiten, abwechslungsreich arbeiten“ (MP2, Pos. 37). Die Expert\*innen heben hier besonders die Anwendung spielerischer Methoden hervor, die das selbstständige Entdecken im Museum ermöglichen und sich in den Augen der Museumspädagog\*innen für alle Altersgruppen gleichermaßen eignen. Vor allem Ratespiele kommen in verschiedenen Formen vielfach zum Einsatz:

*Das habe ich dann so gemacht, da habe ich (...) so einen kleinen Koffer gepackt und (...) Gegenstände hineingetan, die typisch, in Anführungsstrichen, für die Kultur sein sollten. Und dann sollten die Schüler raten, aus welcher Kultur das ist. Und dann haben sie sich in Gruppen zusammengetan und haben dann in dem Raum die Ecke gefunden, die diese Kultur dargestellt hat.*

(MP3, Pos. 17)

Einen weiteren Zugang bietet der Einbezug von sogenannten Praxisteilen, in denen Produkte von den Teilnehmenden erstellt werden sollen. Die Schüler\*innen werden zumeist künstlerisch bzw. handwerklich tätig und malen, zeichnen oder basteln etc. Die Expert\*innen benennen klar die Möglichkeiten zu einer nonverbalen Gestaltung dieser praktischen Phasen als Vorteil bei der Arbeit mit Neuzugewanderten:

*Dann habe ich ein Erfolgserlebnis, obwohl ich kein Wort sprechen musste. Sowas zum Beispiel ist was, was ein Unterschied ist, was ich mit anderen Klassen auch machen würde. Aber da sprechen die natürlich dazu.*

(MP2, Pos. 97)

Die Museumspädagog\*innen bedienen sich zudem theaterpädagogischer Methoden, wie z.B. Rollenspiele, für die Vermittlung im Museum. Handlungsorientierte Angebote werden auch digital umgesetzt:

*Es gibt ja heute auch sehr, sehr viele Tools, die man hat. Also, man könnte jetzt Lernprogramme entwickeln und Fragen zu Kunstwerken, Epochen, Kultur überhaupt, politische Bildung könnte ich Lernprogramme entwickeln, die im Museum dann am Laptop oder am iPad bearbeitet werden.*

(MP1, Pos. 65)

### **Einbezug von Objekten aus den Herkunftskulturen der Zielgruppe**

Es zeigt sich, dass bei der Vermittlung kulturgeschichtlicher Inhalte und Zusammenhänge im Museum auch das Vorwissen der neuzugewanderten Jugendlichen genutzt werden kann. Die Auseinandersetzung mit Objekten aus den Herkunftskulturen der Schüler\*innen ist aus Sicht der Museumspädagog\*innen ausschlaggebend, um an die vorhandenen kulturgeschichtlichen Kompetenzen der Zielgruppe anzuknüpfen. Zum einen wird damit eine Wertschätzung der unterschiedlichen Kulturen erreicht und die Lernenden können als Expert\*innen eingebunden werden, indem ihnen das aktive Einbringen ihrer Vorerfahrungen und Kenntnisse ermöglicht wird:

*Und da ist eine Moscheelampe ausgestellt (...) und da, das sieht man als Laie nicht, aber da ist die erste Sure aus dem Koran drauf. Und die Schüler konnten das schon irgendwie lesen, die aus dem Kontext kamen. (...) Das heißt, die Schüler haben die Präsentation dann, also, die haben dann erklärt, was das ist. Also, eine Moscheelampe und du bist das Licht.*

(MP1, Pos. 41)

Zum anderen wird durch den Einbezug von Objekten und alltäglichen Handlungen, die im europäischen Raum eher zur Vergangenheit zählen, in anderen Kulturen jedoch noch immer gegenwärtig sind, den Neuzugewanderten ebenso das Ankommen in der neuen Heimat und das Wiederfinden der eigenen Kultur in der neuen Kultur ermöglicht:

*Und da weiß ich noch, das wird halt gezeigt, wie man früher gewaschen hat und dass man Feuer gemacht hat und dass man über dem Feuer irgendwas gekocht hat und Schafsschuhe und wie man dann aus Wolle Faden macht und so. Da waren viele Kinder, die haben dann gesagt, ja, Opa, Oma, Opa, Oma. Also, das kennen die von Daheim oder das kannten die von Daheim. Fertigkeiten, die jetzt für unsere Kinder eine Historie sind,*

*wo noch nicht einmal mehr der Opa oder die Oma das kennen, maximal vielleicht Uropa und Uroma, aber die haben sie nicht mehr erlebt.*

(MP2, Pos. 21)

Auch aus sprachlicher Sicht ergibt sich für die Zielgruppe bei der Auseinandersetzung mit vertrauten Objekten ein erleichterter Zugang zur Arbeit im Museum:

*Und ich habe dann versucht, so eine Situation zu schaffen, mit der sich die Besucher identifizieren konnten. Und dadurch war das dann auch sprachlich, doch die Wogen etwas geglättet. Sie hatten es einfacher, auch die, die nicht so gut Deutsch konnten, die fanden sich da einfach so ein Stück Zuhause wieder.*

(MP3, Pos. 5)

Zudem besteht ein Zusammenhang zwischen dem Einbezug von Exponaten aus den Herkunftskulturen der Schüler\*innen und der Nutzung ihrer Mehrsprachigkeit im Museum (vgl. dazu Kap. 4.3).

### ***Einbezug der plurikulturellen Perspektiven der Zielgruppe auf Vergangenheit und Gegenwart***

Aufgrund der plurikulturellen Vorerfahrungen der Zielgruppe sollte die Auseinandersetzung mit historischen Sachverhalten bzw. Ereignissen oder Personen im Museum nicht nur durch eine rein eurozentristische Sichtweise bestimmt sein, sondern ebenso die Perspektiven anderer Kulturen berücksichtigen. Dies ist vor allem dann wichtig, wenn es sich um kultur- bzw. länderübergreifende Phänomene handelt:

*Da gab es ja ganz oft die Thesen, also jemand, der nicht in Europa geboren ist oder in Deutschland, den kann das ja gar nicht interessieren, weil das hat ja nicht mit seiner Geschichte zu tun. Bullshit! Das hat natürlich mit deren Geschichte auch zu tun, wir reden von einem Weltkrieg! Also, wie auch immer hatte dieser auch Auswirkungen ganz woanders auf der Welt. Die hatten dann vielleicht einen anderen Fokus oder andere Dinge waren für die Familien in der Zeit vielleicht bedrohlich oder wichtig oder wie auch immer.*

(MP6, Pos. 13)

Auf der anderen Seite regt der Einbezug unterschiedlicher kultureller Perspektiven die neuzugewanderten Jugendlichen zum interkulturellen Austausch an, wobei vor allem der Vergleich von Unterschieden und Gemeinsamkeiten aus Sicht der Expert\*innen eine wichtige Rolle spielt:

*Manche Dinge, die jetzt für uns fern sind, was weiß ich, irgendein Topf aus China oder ein Gewürz aus sonst woher oder Vanille. Das ist für uns was, das wächst bei uns nicht im Garten, aber für Kinder und Jugendliche aus irgendwelchen anderen Ländern ist es, siehe Banane, etwas Vertrautes. Also, für uns fern, für die nah.*

(MP2, Pos. 29)

Durch die Beschäftigung mit den Objekten kann ebenso der Abbau von Vorurteilen bzw. Vorbehalten gegenüber anderen Kulturen erreicht werden, die meist lediglich aufgrund von Unkenntnis entstehen:

*Aber sobald es uns zu nahekommt, das Fremde, dann löst das Angst und Abwehr aus. Und dagegen wollte ich eben etwas unternehmen. Und deswegen mussten die Besucher sich immer symbolisch in diese fremde Kultur hineinbegeben. Das heißt auch in der Jorte, sie mussten die Schuhe ausziehen, sie durften nicht auf die Türschwelle treten.*

(MP3, Pos. 5)

#### **4.2. Erweiterung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen**

Laut den Museumspädagog\*innen ist eine Sprachförderung im Museum immer an die Objekte gebunden. Hinsichtlich der Frage, wie die sprachlichen Kompetenzen der Zielgruppe im Deutschen am Lernort Museum konkret weiterentwickelt werden können, sind folgende Tendenzen erkennbar:

##### ***Förderung verschiedener Fertigkeiten***

Alle befragten Expert\*innen betonen insbesondere die Möglichkeit zur Förderung mündlicher Kompetenzen im Museum. Dies wird vor allem durch das Museum als außerschulischen Ort, welcher die Anwendung der Sprache in konkreten, authentischen Situationen ermöglicht, begünstigt:

*Nein, (...) ich habe versucht, das Leben darzustellen (...) und nicht so Papier. Also, nicht mit irgendwelchem Papier oder füll dies aus oder füll das aus oder kreuz das an, sondern ich habe immer versucht, Situationen zu schaffen, also, Sprach- oder Sprechanlässe zu schaffen, indem ich die Besucher in bestimmte Situationen hineingeführt habe.*

(MP3, Pos. 53)

Sprechkanäle bieten sich im Zuge des Austauschs über die Objekte:

*Aber wo wir erst mal so eine offene Assoziationsrunde machen, was glaubst du denn, was das ist? Und, weiß ich nicht, warum hast du dir diesen Gegenstand ausgesucht? Welche Fragen hast du an den Gegenstand? (...) Und deshalb arbeiten wir meistens, wenn wir ein längeres Format haben, haben wir meistens auch einen Teil Kleingruppenarbeit darin, dass sie sich auch untereinander austauschen können, z.B. über eine Biografie oder über irgendwas, was sie ansonsten in der Ausstellung recherchieren, irgendein Thema, was sie interessiert.*

(MP6, Pos. 37)

Die Zielgruppe erhält ebenso im Rahmen der Präsentation der erarbeiteten Inhalte am Ende des Programms die Möglichkeit zum Sprechen. Hierfür werden oftmals theaterpädagogische Zugänge genutzt:

*Ich habe ja auch schon die Theaterpädagogik da mit einbezogen. Ich hatte Sprachtrainer oder Schauspielcoaches, die dann mit den Gruppen auch wirklich das Präsentieren gelernt haben. Also, wie stehe ich vor einer Gruppe?*

(MP1, Pos. 17)

*Und die Kinder haben sich dann verkleidet und haben dann die Rollen, also, verschiedene Rollen dann gespielt und haben dann auch dazu gesprochen. Also, dieses darstellende Spiel ist ja sehr hilfreich bei dem Spracherwerb oder Sprachhandlungen oder wie auch immer.*

(MP3, Pos. 5)

Neben der Förderung mündlicher Kompetenzen sehen die Expert\*innen auch die Möglichkeit zur Förderung der schriftlichen Fähigkeiten der Zielgruppe. Hierbei sollen häufig mehrere einzelne Sätze von der Zielgruppe formuliert werden. Die Textproduktion erfolgt meist im Kontext des kreativen Schreibens. Einen größeren Stellenwert für die Arbeit im Museum nimmt laut den Museumspädagog\*innen jedoch die Erweiterung des (Fach-)Wortschatzes der Zielgruppe ein:

*Also, wenn da ein Schloss dargestellt ist mit einer Parkanlage davor, dann ist es etwas unpräzise, wenn ein Schüler sagt, das ist eine Wiese. Das ist eben bei einem Schloss ein Rasen und da kann man eben sehr, sehr schön über Sprache reflektieren oder zumindest mal ein neues Wort einführen. Das wird präziser auf diese Art und Weise.*

(MP1, Pos. 9)

Der Aspekt des Wortschatzausbaus ist für beinahe alle Befragten bereits bei der Entwicklung der Programme leitend:

*Und dann natürlich Wortschatz vertiefen, also, Wortschatz kennenlernen und Wortschatz vertiefen. Wir haben beim xy1 das immer so gemacht, dass wir bei jeder Führung einen bestimmten Wortschatz als Schwerpunkt haben, passend zu dem Thema.*

(MP2, Pos. 17)

Laut der Museumspädagog\*innen spielen die explizite Vermittlung von Grammatik sowie deren Anwendung zugunsten des Wortschatzerwerbs und -gebrauchs keine Rolle, da auch beim sprachlichen Lernen im Museum der schulische Leistungsgedanke ausgeblendet werden soll:

*Also, wobei ich ja sprachdidaktisch sagen muss, da geht es mir eigentlich nur darum, einfach Wörter zu finden und die Grammatik ist mir egal. Das ist in der Schule nicht so, weil ich das Museum damit nicht belasten möchte. Das ist die Einschränkung und soll Spaß machen.*

(MP1, Pos. 85)

Jedoch ist eine implizite Grammatikvermittlung erkennbar, die sich wiederum auf die Wortebene bezieht:

*Und je nach Sprachniveau werden dabei dann auch so ganz einfache Dinge, wie (...) alt, älter, am ältesten, weil wir verschiedene Stadtpläne von xy1 dabei mitzeigen.*

(MP7, Pos. 5)

### **Unterstützungsmöglichkeiten**

Auch in Bezug auf die Möglichkeiten zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung der neuzugewanderten Jugendlichen legen die Museumspädagog\*innen ihren Schwerpunkt auf die Wortebene. Hier werden vor allem Wortschatzlisten bzw. -sammlungen als Hilfestellungen für die Arbeit im Museum genannt, die den Schüler\*innen vorab zur Verfügung gestellt werden oder von diesen selbst geführt werden sollen. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei auch dem Museums-ABC oder Ausstellungs-ABC<sup>10</sup> zu. Ebenso werden Wortbildkarten als Unterstützung für die mündliche oder schriftliche Produktion eingesetzt, die bereits vorgefertigt sind oder von der Zielgruppe hergestellt werden:

*Oder sie haben ein Blatt (...) Papier und darauf ist ein Baum. Und dann sind da so Teile oder so Linien, die zu was führen, der Stamm, das Blatt, der Zweig, wo sie praktisch das ausfüllen, wie das heißt. (...) Aber wir haben ja zum Beispiel (...) auch was zum Thema Stühle, Sessel, Teller, Tassen im xy27, (...) da legen die dann die Worte zu Dingen dazu.*

(MP2, Pos. 65)

Die Expert\*innen sehen hier die Möglichkeit zur Differenzierung, durch die eine sprachliche Aktivierung aller Schüler\*innen unabhängig von ihrem Sprachstand sichergestellt werden soll:

*Ich meine damit, wenn ich zum Beispiel ein Bett habe, also, jetzt um kulturhistorisch zu arbeiten, ein Bett habe aus der Zeit von, weiß ich nicht wann, dann habe ich vielleicht Wortkarten, wo draufsteht, das Kissen, die Bettdecke, das Holz, (...), die Matratze. Und dann lasse ich (...) die Jugendlichen das ziehen, und dann bilden die einen Satz. So, und jetzt kann ich, wenn ich nicht viel kann, kann ich sagen, das Bett ist schön. Wenn ich mehr kann, kann ich sagen, das Bett gefällt mir gut oder das Bett ist so groß wie mein Bett zu Hause. Also, Sie wissen, was ich meine. Das ist eine Methode, die einfach viel zulässt an Individualität.*

(MP2, Pos. 37)

Die Textrezeption wird durch das Angebot eines Glossars entlastet, in welchem schwierige Begriffe auf Deutsch erklärt werden. Aus den Interviews ist jedoch nicht ersichtlich, an

---

<sup>10</sup> Bei einem sogenannten „Museums- oder Ausstellungs-ABC“ (auch „ABCDarium“ genannt) soll für jeden Buchstaben des Alphabets ein Wort mit diesem Buchstaben am Wortanfang gefunden werden, welches das Museum bzw. die Ausstellung oder ein Objekt beschreibt. Es können auch Wörter gewählt werden, die für die Assoziationen oder Deutungen der Besucher\*innen stehen, die diese bei der Auseinandersetzung mit dem Museum, der Ausstellung oder dem Objekt haben bzw. anstellen (vgl. Rottmann 2005: 162).

welchen Kriterien sich die Museumspädagog\*innen bei der Einstufung der Begriffe als schwierig oder leicht orientieren und ob diese Begriffe lediglich zugunsten des besseren Textverständnisses erläutert oder darüber hinaus noch weiterverwendet werden. Die Expert\*innen sehen die Formulierung von Objekttexten in Leichter Sprache als eine weitere Möglichkeit zur Unterstützung des Leseverstehens. Die schriftliche Textproduktion kann neben dem Angebot von Wortschatz ebenso durch die Bereitstellung von Satzmustern bzw. -anfängen unterstützt werden:

*Oder zum Beispiel eben Sprachkarten, also, so Wortbildkarten oder Satzmuster, die ich dann auch schriftlich habe. (...) Oder sie schreiben etwas, das habe ich mal gemacht, und das war jetzt auch bei den vier Jahreszeiten. Da habe ich als Satzanfänge gehabt, ich sehe, ich fühle, ich rieche, ich schmecke, ich höre. Und dann haben sie das ausgefüllt. Also, sie durften sich ihre Lieblingsjahreszeit nehmen und dann hinschreiben, was weiß ich, ich rieche die Blumen, ich höre die Vögel, so irgendwas.*

(MP2, Pos. 61)

#### **4.3. Einbezug der Mehrsprachigkeit als Ressource**

Bei der Arbeit im Museum kann aus Sicht der Museumspädagog\*innen ebenso die Mehrsprachigkeit der neuzugewanderten Jugendlichen berücksichtigt und als Ressource genutzt werden. Laut den Expert\*innen sind dabei folgende Gesichtspunkte wegweisend:

##### ***Erarbeitung und Vorstellung von Objekten/Inhalten durch die Zielgruppe in ihrer L1***

Es zeigt sich, dass die Schüler\*innen ihre jeweiligen Erstsprachen bei der Erarbeitung und Vorstellung der Objekte bzw. Inhalte nutzen können. In der Erarbeitungsphase werden der Zielgruppe mitunter auch Texte in ihrer L1 zur Verfügung gestellt, vorwiegend werden die Erstsprachen hier jedoch auf semantischer Ebene berücksichtigt und die Jugendlichen von dem\*der Vermittler\*in zur Nennung von Wörtern und Begriffen in ihrer L1 aufgefordert. Dies kann laut den Museumspädagog\*innen den Erwerb neuen Wortschatzes unterstützen, besonders wenn es sich um aus den Herkunftskulturen bekannte Konzepte bzw. Objekte handelt:

*Also, wenn ich jetzt wo bin, wo ich was sehe, was ich vielleicht kenne, wie (...) die Sichel. Dann habe ich vielleicht auch einen Anlass, mir das leichter zu merken. Weil manchmal fragen wir dann auch, wie heißt denn das in eurer Sprache?*

(MP2, Pos. 57)

Der Einbezug von für das Programm bzw. die Inhalte relevanten Begriffen in der jeweiligen Erstsprache wird oft auch von den Schüler\*innen selbst eingefordert:

*Und es werden dann auch manchmal, also, häufig auch die Begriffe, (...) das regen die Teilnehmer\*innen oft auch selber an, dass sie die Begriffe ihrer eigenen Sprache nochmal*

*sagen wollen. Und dann haben wir sozusagen ein buntes Potpourri von allen Sprachen, die dabei vorhanden sind.*

(MP7, Pos. 45)

Die Beschäftigung mit mehrsprachigen Begriffen ermöglicht aus Sicht der Expert\*innen eine sprachkontrastive Betrachtung bzw. metasprachliche Reflexion mit der Zielgruppe:

*Also, zum Beispiel bei den vier Jahreszeiten. (...) Und es war immer sehr interessant, weil in vielen Sprachen das Lateinische präsent ist, im Rumänischen auch oder sowas oder es heißt halt irgendwie ganz anders.*

(MP2, Pos. 57)

*Und dann fangen die sofort an, zu gucken und ein Wort zu finden, was sie dann mit den Schnüren auf den Boden legen.<sup>11</sup> Und gerade im mehrsprachigen Bereich ist es dann, habe ich das oft auch in den anderen Sprachen legen lassen und dann war sehr interessant, dass jede Sprache eine andere Färbung mit eingebracht hat.*

(MP1, Pos. 9)

Des Weiteren können die Erstsprachen der Schüler\*innen ebenso im Rahmen zweisprachiger Führungen einbezogen werden, die zusammen mit den neuzugewanderten Jugendlichen entwickelt werden. Diese sollen dabei sowohl in ihrer L1 als auch auf Deutsch durch das Museum bzw. die Ausstellung führen und die zuvor erarbeiteten Objekte vorstellen.

### ***Nutzung weiterer Sprachen als der L1 für die Arbeit im Museum***

Aus Sicht der Museumspädagog\*innen können zudem noch weitere Sprachen in die Museumsarbeit mit einbezogen werden, da die neuzugewanderten Jugendlichen meist noch andere Sprachen als ihre Erstsprache beherrschen. Beispielsweise kann die Zielgruppe bereits erlernte Fremdsprachen, wie das Englische, sowohl bei der Rezeption von Texten als auch bei der Verständigung untereinander verwenden:

*Weil es ist selten, dass wir eine homogene Gruppe haben, wo es nur syrische Geflüchtete sind oder nur afghanische oder so, das ist selten. Also, sie müssen schon, sie verständigen sich auch untereinander. Also, wenn es so eine Willkommensklasse ist zum Beispiel, die müssen ja untereinander auch irgendwie eine gemeinsame Sprache finden, wenn sie eben nicht aus demselben Land oder Bereich der Welt kommen.*

(MP6, Pos. 41)

---

<sup>11</sup> Hier wird die Methode des sogenannten „Museumsgraffitis“ beschrieben. Dabei werden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, ein Wort zu dem Museumsraum oder zu einem Exponat mit Schnüren auf den Boden zu legen. Durch das Angebot unterschiedlicher Schnüre (verschiedene Farben, Materialien) wird den Teilnehmenden nicht nur ermöglicht, ein Wort zu wählen, sondern auch dessen Darstellung kreativ und individuell gestalten zu können. Dies befruchtet insbesondere den anschließenden Austausch unter den Teilnehmenden über die gelegten Wörter und ihre jeweiligen Gedankengänge (vgl. Rottmann 2014).

Ebenso können sich die Schüler\*innen gegenseitig durch Übersetzungen helfen, wobei diese sich neben ihrer L1 weiterer gemeinsamer, meist im Kontext ihrer Migrationsgeschichte erworbener, Sprachen bedienen können:

*Und zum Teil kann man die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen ja auch dazu nutzen, wenn jetzt ein Jugendlicher schon ein bisschen besser Deutsch kann, das habe ich bei albanischen Kindern mal erlebt, dann kann der zum Beispiel schon was übersetzen für jemanden, der noch nicht so fit ist. Also, dass die sich untereinander zum Beispiel helfen, das erlebe ich immer wieder. Egal, wie alt die sind. Also, da gibt es dann Kinder, die, also, gerade die, die in so Grenzregionen aufgewachsen sind. (...) Zum Teil sind Kinder ja in diesen Klassen, die waren lange in Griechenland und können bisschen Griechisch, dann waren sie in Italien, können bisschen Italienisch.*

(MP2, Pos. 69)

Darüber hinaus ermöglichen Objekte aus den Herkunftskulturen der neuzugewanderten Jugendlichen diesen eine – für einige Kulturen selbstverständliche – mehrsprachige Zugangsweise:

*Das hatten sie erzählt und haben das dann rezitiert, und zwar auf Türkisch, auf Arabisch und Farsi. Und das war, also, uns stand allen der Mund offen. Das sind Kompetenzen, wie wir ja gar nicht so vermuten, obwohl das fast eine Selbstverständlichkeit ist im arabischen Raum, dass man auch den Koran rezitieren kann.*

(MP1, Pos. 41)

## 5. Diskussion

Die vorgestellten Ergebnisse zeigen, inwiefern und auf welche Art und Weise die kulturgeschichtlichen bzw. kulturellen sowie sprachlichen Vorerfahrungen neuzugewanderter Jugendlicher aus Sicht der befragten Museumspädagog\*innen in museumspädagogischen Programmen kulturhistorischer Museen aufgegriffen werden können. Im Folgenden werden die empirischen Befunde in den Forschungskontext eingebettet und dabei kritisch beleuchtet.

Bezüglich der Vermittlung von kulturgeschichtlichen Inhalten und Zusammenhängen fällt auf, dass die von den Museumspädagog\*innen genannten offenen bzw. handlungsorientierten Zugänge für alle Museumsarten und nicht nur für das kulturhistorische Museum gültig sind (vgl. Kolb 2014: 114–117). Ebenso gibt es für die Expert\*innen bei der Wahl der Vermittlungsmethoden keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Teilnehmenden, diese werden nur in Bezug auf die inhaltliche und sprachliche Komplexität an die jeweilige Altersgruppe angepasst (vgl. Kolb 2014: 114). Lediglich im Hinblick auf nonverbal durchführbare Aktivitäten in den praktischen Phasen geben die Museumspädagog\*innen an, diese von Schüler\*innen aus Regelklassen sprachlich begleiten zu lassen, worauf bei Neuzugewanderten – zulasten von deren sprachlicher Förderung (vgl. Behning 2017: 52) – verzichtet wird.

Es wird deutlich, dass für die Expert\*innen hauptsächlich die inhaltliche Vermittlung anhand der Objekte von Bedeutung ist und die Unterstützung der Zielgruppe auf sprachlicher Ebene in erster Linie dazu dienen soll, dass diese die vermittelten Inhalte und Zusammenhänge verstehen. Dies birgt jedoch die Gefahr, dass die Schüler\*innen nicht nachhaltig sprachlich gefördert werden. Beispielsweise ist die unter der Kategorie „Zielgruppenorientierte Gestaltung des Führungsgesprächs“ von den Museumspädagog\*innen postulierte Reduktion des sprachlichen Outputs des\*der Vermittler\*in auf einzelne Wörter und damit eine Vereinfachung seiner\*ihrer Sprache aus DaZ-didaktischer Sicht nicht förderlich für die sprachliche Entwicklung der Zielgruppe (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015: 156).

Angesichts der von den Expert\*innen aufgezeigten Wege für eine Erweiterung sprachlicher Kompetenzen der Zielgruppe im Deutschen fällt auf, dass sie eine – an die Objekte gebundene – Förderung verschiedener Fertigkeiten beabsichtigen. Dabei wird insbesondere dem Ausbau mündlicher Kompetenzen sowie des (Fach-)Wortschatzes eine große Bedeutung beigemessen. Beim Austausch über die Objekte kommt es in der Erarbeitungsphase mitunter zur Reduktion des Outputs der Schüler\*innen auf die Nennung einzelner Wörter oder das Nachsprechen von Begriffen, wozu sie von dem\*der Vermittler\*in explizit aufgefordert werden. Die schriftliche Produktion bezieht sich vorwiegend auf die Satzebene. Texte entstehen meist im Zuge des kreativen Schreibens, wobei das von den Museumspädagog\*innen vielfach genannte Elfchen<sup>12</sup> prinzipiell auch nur die Anordnung einzelner Wörter ohne einen syntaktischen Zusammenhang erlaubt (vgl. Finke 2005: 7).

Die Forschung zeigt, dass die Förderung produktiver Fähigkeiten im Museum deutlich über eine reine Wortschatzvermittlung bzw. -anwendung hinausgehen sollte (vgl. Behning 2017: 50). Denn ein adäquater Austausch über die Objekte kann nicht mit isolierten Vokabeln erfolgen. Die Auseinandersetzung mit den Exponaten erfordert vielmehr unterschiedliche sprachliche Handlungsformen des Beschreibens, Deutens, Erklärens und Bewertens. Im Umgang mit der Zielgruppe unterbleibt zwar die explizite Benutzung von Operatoren, dennoch bieten die Museumspädagog\*innen den Lernenden die Möglichkeit, typisch fachliche Zugänge im Dialog zwischen ihnen und dem\*der Vermittler\*in zu nutzen und dabei sprachlich zu agieren (Beschreibung und Deutung des Objekts). Da dies im Rahmen des Führungsgesprächs geschieht, dominiert meist die mündliche vor der schriftlichen Produktion im Museum.

Eine eher untergeordnete Rolle spielt aus Sicht der Expert\*innen die Förderung rezeptiver Fähigkeiten. Im Hinblick auf das Hören wird beispielsweise lediglich darauf verwiesen, dass die Jugendlichen dem\*der Vermittler\*in und den anderen Teilnehmenden zuhören müssen. Auf die Rezeption deutschsprachiger Texte verzichtet die Mehrheit der befragten

---

<sup>12</sup> Bei einem Elfchen handelt es sich um ein Gedicht mit elf Wörtern, welche folgendermaßen auf insgesamt fünf Verszeilen verteilt werden: 1. Zeile = ein Wort, 2. Zeile = zwei Wörter, 3. Zeile = drei Wörter, 4. Zeile = vier Wörter, 5. Zeile = ein Wort (vgl. Finke 2005: 7).

Museumspädagog\*innen in Programmen für neuzugewanderte Schüler\*innen meist gänzlich. Da aber bei der Geschichtsvermittlung in kulturhistorischen Museen fachliches und sprachliches Lernen stets miteinander verknüpft sind, muss in die Museumsarbeit die Förderung aller vier Sprachfertigkeiten einbezogen werden, was die gezielte Vermittlung von Strategien und bildungs-/fachsprachlichen Strukturen sowie die Erarbeitung fach- bzw. museumsspezifischer Textsorten notwendig macht (vgl. Kniffka 2008: 62).

Die sprachlichen Unterstützungsmöglichkeiten bestehen überwiegend aus der Bereitstellung bzw. Erklärung von Wortschatz. Die häufig eingesetzten Wortbildkarten werden von den befragten Expert\*innen oftmals als ausreichende Hilfestellung für die Bildung von Sätzen, zumindest im Mündlichen, betrachtet. Aber auch im Hinblick auf eine reine Wortschatzvermittlung ist deren Verwendung kritisch zu sehen, da die Museumspädagog\*innen mit den Begriffen die dahinterstehenden Konzepte vermitteln möchten, was mit Wortbildkarten nur bedingt möglich ist, da die Einbettung in einen Kontext nur begrenzt vorhanden ist. Aufgrund der Struktur des mentalen Lexikons ist es aber notwendig, dass Wörter immer kontextualisiert gelernt werden, damit diese verstanden und sich von den Lernenden besser eingepägt werden können (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015: 148–149). Für den Wortschatzerwerb spielt daher der Aufbau von Verknüpfungen eine wichtige Rolle, da semantische Einheiten im mentalen Lexikon nicht isoliert, sondern in Netzen gespeichert werden (vgl. Aitchison 2003: 228). Im musealen Kontext spielen hierbei vor allem syntagmatische Netze eine wichtige Rolle, da in diesen Kollokationen abgelegt werden. Des Weiteren könnte die visuelle Darstellung einiger Wörter aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der neuzugewanderten Jugendlichen für manche eine Herausforderung darstellen bzw. kulturell bedingt anders gedeutet werden (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015: 97). Zudem ist der Einsatz von Texten in Leichter Sprache als Hilfestellung für die Textrezeption nicht zielführend, da sich diese Sprachvariante an eine andere Zielgruppe richtet (vgl. Heimerer 2017: 64–65).

Die von den Museumspädagog\*innen eingebrachten Aspekte zum Einbezug der Mehrsprachigkeit der Lernenden in die Museumsarbeit lassen sich in dem Modell zur Mobilisierung von mehrsprachigen Ressourcen für das fachliche Lernen von Budde/Michalak (2023) verorten, welches Mehrsprachigkeit in vier Dimensionen modelliert: Wissen (*savoir*), Einstellungen und Haltungen (*savoir-être*), Sprachliches Handeln (*savoir-faire*) und Sprachlernbewusstheit (*savoir-apprendre*). Das Modell berücksichtigt zum einen die für die Entwicklung von Kompetenzen benötigten und aktivierten sprachlichen, lern- und kulturbezogenen Potenziale und zum anderen die lernendenbezogenen Faktoren des multiplen Spracherwerbs. Es bietet Lehrkräften damit eine Orientierung für eine lernendenorientierte Unterrichtsplanung sowie für die Auswahl bzw. Ausarbeitung von fachspezifischen Aufgaben/Lernsituationen, die die vorhandenen vielschichtigen, kulturell geprägten Ressourcen von mehrsprachigen Schüler\*innen für das fachliche Lernen

mobilisieren und gezielt aufgreifen. Das sprachliche und kulturbezogene Wissen der Schüler\*innen wird im Museum bei der Auseinandersetzung mit den Objekten aufgegriffen, zum Beispiel im Hinblick auf die Frage nach dem Zweck einer Sichel oder bei der Rezitation der auf einer Vase befindlichen Sure in verschiedenen Sprachen (Dimension „Wissen“). Durch die Anregung zur kontrastiven Betrachtung von Begriffen in verschiedenen Sprachen im Museum wird bei den neuzugewanderten Jugendlichen das Interesse an anderen Sprachen geweckt und die Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen wertgeschätzt (Dimension „Einstellungen und Haltungen“). Bei der Vorstellung des Erarbeiteten, die meist in Form zweisprachiger Führungen durch die Zielgruppe stattfindet, wird auf weitere sprachliche Fertigkeiten in deren Erstsprache zurückgegriffen und den Lernenden damit die Anwendung sprachlicher Handlungsfähigkeiten im fachlichen Kontext ermöglicht (Dimension „Sprachliches Handeln“).

Eine über die Nennung von Begriffen in den jeweiligen Erstsprachen hinausgehende Nutzung der L1 wäre jedoch auch in den Erarbeitungsphasen wünschenswert,<sup>13</sup> da dies dazu beiträgt, dass aufgrund der damit einhergehenden emotionalen Komponente die Lernmotivation der Zielgruppe gesteigert wird (vgl. Langer 2014: 48). Zudem ermöglicht die funktionale Anwendung der Erstsprache als Denk- und Arbeitssprache der Zielgruppe, „Inhalte zu erschließen, Arbeitsprozesse zu koordinieren oder die Denk- und Herangehensweisen in einer vertrauten Sprache oder -tradition einzubeziehen“ (Michalak 2023: 307; vgl. dazu auch Grießhaber/Özel/Rehbein 1996: 10–11, 14–16). Der Nutzung anderer Sprachen als des Deutschen auf Satz- und Textebene stehen manche Museumspädagog\*innen jedoch kritisch gegenüber, da sie diese nicht verstehen und damit das Tun der Zielgruppe im Museum nicht kontrollieren können. Andere betonen, dass dies für sie kein Problem darstellt und die Nutzung gemeinsamer Sprachen während Gruppenarbeitsphasen durch die Teilnehmenden sogar erwünscht ist, was auch dem aktuellen Forschungsdiskurs entspricht (vgl. Kropp 2017: 116). Somit herrscht bei diesem Punkt Uneinigkeit unter den befragten Expert\*innen. Da von den Museumspädagog\*innen keine Lernarrangements, Aufgaben etc., die der Zielgruppe die Anwendung von (individuellen) Strategien oder die kritische Reflexion ihres Nutzens mit anderen Lernenden ermöglichen, einbezogen werden, bleibt die Dimension „Sprachlernbewusstheit“ als einzige unberücksichtigt.

Mit Blick auf das gesamte Kategoriensystem ist abschließend anzumerken, dass einige der Unterkategorien das methodische Vorgehen erfassen, wie beispielsweise bei der zielgruppenorientierten Gestaltung des Führungsgesprächs, andere dagegen eher das Ziel fokussieren (z.B. Kennenlernen der Institution Museum und deren Arbeitsweisen).

---

<sup>13</sup> Die für den Sprachunterricht bereits vorliegenden mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichtsvorschläge (vgl. z.B. Budde 2019), welche die in den Lerngruppen vorhandenen Sprachen beispielsweise durch Sprachvergleiche, Nutzung von gewohnten Lesestrategien oder themenbezogene Recherchen in den Erstsprachen aufgreifen, eignen sich aufgrund ihres Projektcharakters besonders für die Museumsarbeit und können auf das fachliche Lernen im Museum übertragen werden (vgl. Michalak 2023: 304).

## 6. Fazit

Die Studie bestätigt die bisherigen Annahmen (vgl. u.a. Büchert 2017; Rudnicki/Theil 2017; Knoblich 2020), dass kulturhistorische Museen ein großes Potenzial für die miteinander verknüpfte Geschichts- und Sprachvermittlung im Hinblick auf neuzugewanderte Schüler\*innen bergen. Im Gespräch mit dem\*der Vermittler\*in werden bei der Zielgruppe Aushandlungsprozesse angeregt, was aus DaZ-didaktischer Perspektive essenziell für die sprachliche Entwicklung ist. Die am Ende des Programms erfolgende Vorstellung der erarbeiteten Objekte durch die Schüler\*innen dient sowohl in fachlicher als auch sprachlicher Hinsicht der Wiederholung und Vertiefung des Neugelerten. Zudem sind für die Arbeit im Museum nicht nur die sprachlichen Kompetenzen der neuzugewanderten Jugendlichen im Deutschen von Bedeutung, sondern es werden dafür ebenso deren mehrsprachige Ressourcen genutzt. Auch die plurikulturellen Vorerfahrungen der Lernenden werden bei der Vermittlung kulturgeschichtlicher Inhalte und Zusammenhänge im Museum durch die Beschäftigung mit Objekten aus deren Herkunftskulturen berücksichtigt und aktiv einbezogen. Es zeigt sich, dass für die befragten Museumspädagog\*innen die Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit den Objekten und deren Austausch über diese im Zentrum stehen. Aus diesem Grund nutzen die Expert\*innen typische museumspädagogische Zugänge, um die Zielgruppe im Museum sprachlich zu unterstützen bzw. zu fördern. Dies erfolgt meist aber eher intuitiv und macht darum den Einbezug der sprachdidaktischen Perspektive notwendig. Welche Aspekte hierbei ausschlaggebend sind, wird im nächsten Schritt der Studie untersucht.

## 7. Literatur

Aitchison, Jean (2003): *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. 3. Edition. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Behning, Jens (2017): Ein Fokus auf Sprache im Museum für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache und Kreatives Schreiben zu Kunstexponaten. In: Wenrich, Rainer & Kirmeier, Josef (Hrsg.): *Migration im Museum. Museumsbesuche für Menschen mit Fluchthintergrund* (Kommunikation, Interaktion, Partizipation. Kunst- und Kulturvermittlung im Museum am Beginn des 21. Jahrhunderts 2). München: kopaed, 43–60.

Bogner, Alexander & Menz, Wolfgang (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 61–98.

Büchert, Gesa (2017): Dialog der Kulturen. Museen als Lernorte für Berufsintegrationsklassen. In: Wenrich, Rainer & Kirmeier, Josef (Hrsg.): *Migration im Museum. Museumsbesuche für Menschen mit Fluchthintergrund* (Kommunikation, Interaktion, Partizipation. Kunst- und Kulturvermittlung im Museum am Beginn des 21. Jahrhunderts 2). München: kopaed, 117–130.

Budde, Monika A. (2019): Translanguaging im Deutschunterricht. Didaktische Grundlegung eines Modells für den Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. In: *Der Deutschunterricht* 3, 17–31.

Budde, Monika A. & Michalak, Magdalena (2023): *Einführung in die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache*. Stuttgart: J.B. Metzler (im Druck).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021): *Richtlinie zur Förderung von Projekten zum Thema „Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Individuelle Potenziale entwickeln und Übergänge gestalten“ im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung*.

[https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2021/07/Bekanntmachung\\_20\\_empirische-Bildungsforschung.html?view=renderNewsletterHtml](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2021/07/Bekanntmachung_20_empirische-Bildungsforschung.html?view=renderNewsletterHtml) (11.04.2023).

Czech, Alfred (2014a): Spielerische Vermittlungsmethoden als Impulse für das historische Lernen im Museum. In: Kuhn, Bärbel; Popp, Susanne; Schumann, Jutta & Windus, Astrid (Hrsg.): *Geschichte erfahren im Museum*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 23–30.

Czech, Alfred (2014b): Der Bildungsauftrag der Museen und die Museumspädagogik. In: Czech, Alfred; Kirmeier, Josef & Sgoff, Brigitte (Hrsg.): *Museumspädagogik. Ein Handbuch: Grundlagen und Hilfen für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 49–59.

Edeler, Ingrid (1988): *Zur Typologie des Kulturhistorischen Museums, Freilichtmuseen und kulturhistorische Räume* (Europäische Hochschulschriften 79, Reihe XXVIII Kunstgeschichte). Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Peter Lang.

Finke, Eva (2005): Wenn ich schreibe... Potenziale Kreativen Schreibens. In: Standbein Spielbein. *Museumspädagogik aktuell* 73, 4–7.

Grießhaber, Wilhelm; Özel, Bilge & Rehbein, Jochen (1996): Aspekte von Arbeits- und Denksprache türkischer Schüler. In: *Unterrichtswissenschaft* 24, 1, 3–20.

Heimerer, Christine (2017): Leichte Sprache – schwere Sprache? Leichte Sprache als Element der Vermittlung im musealen Kontext. In: Wenrich, Rainer & Kirmeier, Josef (Hrsg.): *Migration im Museum. Museumsbesuche für Menschen mit Fluchthintergrund* (Kommunikation, Interaktion, Partizipation. Kunst- und Kulturvermittlung im Museum am Beginn des 21. Jahrhunderts 2). München: kopaed, 61–74.

Helfferrich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 559–574.

Hiron, Sarah & Rösch, Barbara (2016): Outreach-Programme: Museen on tour. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Otto, Hannelore & Schad, Karin (Hrsg.): *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen* (Kulturelle Bildung 51). München: kopaed, 218–221.

International Council of Museums (ICOM) (2022): *Museumsdefinition*. <https://icom-deutschland.de/de/component/content/article/551-neufassung-der-icom-museumsdefinition-beschlossen.html?catid=31&Itemid=114> (15.03.2023).

Kaysers, Antje (2004): Zweitspracherwerb im Museum: Sieben Gründe und ein Beispiel aus der Praxis. In: *Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell*, 70, 55–56.

Kniffka, Gabriele (2008): Deutsch als Zweitsprache lernen im Museum. Einblicke in die Ferienschule an der Universität zu Köln. In: Ballis, Anja & Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning: Deutsch lernen im außerschulischen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 54–75.

Knoblach, Johannes M. (2020): *Museum und Migrationserfahrungen. Empirische Erkundungen zu den Interessen Jugendlicher im Freilandmuseum* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 22). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kolb, Peter (2014): Museum und Schule. In: Czech, Alfred; Kirmeier, Josef & Sgoff, Brigitte (Hrsg.): *Museumspädagogik. Ein Handbuch: Grundlagen und Hilfen für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 110–123.

Krimmer, Michaela (2021): *Was ist eigentlich ein Pop-Up-Museum?*

<https://blog.landesmuseum-stuttgart.de/was-ist-eigentlich-ein-pop-up-museum/#:~:text=Pop%2DUp%20bezeichnet%20etwas%2C%20das,in%20ein%20kurzzeitige s%2C%20interaktives%20Museum> (08.09.2023).

Kropp, Amina (2017): (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource?

Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU. In: Ambrosch-Baroua, Tina; Kropp, Amina & Müller-Lancé, Johannes (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. München: Universitätsbibliothek Ludwig-Maximilians-Universität München, 107–130.

Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Kunz-Otto, Hannelore (2009): Kunst- und Kulturgeschichtliche Museen und deren Vermittlungskonzepte. In: Popp, Susanne & Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Historische Kompetenzen und Museen* (Schriften zur Geschichtsdidaktik 25). Idstein: Schulz-Kirchner, 183–190.

Langer, Elisabeth (2014): *Mehrsprachigkeit als Ressource im sprachbewussten*

*Sachfachunterricht*. [https://epub.ub.uni-](https://epub.ub.uni-muenchen.de/40521/1/Kropp_%28Herkunftsbedingte%29_Mehrsprachigkeit_als_Ressource.pdf)

[muenchen.de/40521/1/Kropp\\_%28Herkunftsbedingte%29\\_Mehrsprachigkeit\\_als\\_Ressource.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/40521/1/Kropp_%28Herkunftsbedingte%29_Mehrsprachigkeit_als_Ressource.pdf) (27.03.2023).

*LehrplanPLUS Bayern*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/> (30.03.2023).

Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015): *Sprache im Fachunterricht*.

*Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr.

Michalak, Magdalena (2023): Mehrsprachige Zugänge zum historischen Lernen. In: Büchert, Gesa & Bennewitz, Nadja (Hrsg.): *Positionen, Projekte, Perspektiven. Zwischen Geschichtsdidaktik und fränkischer Kulturgeschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 301–314.

Roll, Heike; Baur, Rupprecht S.; Okonska, Dorota & Schäfer, Andrea (2017): *Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht*. Münster/New York: Waxmann.

Rottmann, Karin (2005): Sprachen lernen im Museum: Ein neues Arbeitsgebiet für Museen.

In: Kunz-Otto, Hannelore (Hrsg.): *Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft* (MuseumsBausteine 9). München/Berlin: Deutscher Kunstverlag, 157–163.

Rottmann, Karin (2014): *Museumsgraffiti*.

<https://museumsdienst.koeln/2014/11/13/museumsgraffiti/> (06.09.2023).

- Rudnicki, Gabi & Theil, Susanne (2017): Komm, wir lernen Deutsch im Museum. Herausforderung und Bereicherung von museumspädagogischen Programmen zur Sprachförderung. In: Wenrich, Rainer & Kirmeier, Josef (Hrsg.): *Migration im Museum. Museumsbesuche für Menschen mit Fluchthintergrund* (Kommunikation, Interaktion, Partizipation. Kunst- und Kulturvermittlung im Museum am Beginn des 21. Jahrhunderts 2). München: kopaed, 97–116.
- Rymarczyk, Jutta (2016): Zur Relevanz des Lehrens für Sprachenlernen im Museum. In: Klippel, Friederike (Hrsg.): *Teaching languages – Sprachen lehren*. Münster/New York: Waxmann, 263–278.
- Schönicke, Dorothee (2014): Zum Thema Integration: Das Museum als außerschulischer Lernort für Deutschlernende. In: Czech, Alfred; Kirmeier, Josef & Sgoff, Brigitte (Hrsg.): *Museumspädagogik. Ein Handbuch: Grundlagen und Hilfen für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 167–173.
- Urban, Andreas (2016): Geschichtsvermittlung im Museum. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen & Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 370–388.
- Wagner, Ernst (2017): Diversität im Museum. In: Wenrich, Rainer & Kirmeier, Josef (Hrsg.): *Migration im Museum. Museumsbesuche für Menschen mit Fluchthintergrund* (Kommunikation, Interaktion, Partizipation. Kunst- und Kulturvermittlung im Museum am Beginn des 21. Jahrhunderts 2). München: kopaed, 27–34.
- Wenrich, Rainer & Kirmeier, Josef (2017): Migration im Museum – Zur Konzeption von Museumsbesuchen für Menschen mit Fluchterfahrung. In: Wenrich, Rainer & Kirmeier, Josef (Hrsg.): *Migration im Museum. Museumsbesuche für Menschen mit Fluchthintergrund* (Kommunikation, Interaktion, Partizipation. Kunst- und Kulturvermittlung im Museum am Beginn des 21. Jahrhunderts 2). München: kopaed, 9–19.

# Lehramtsstudierende beurteilen einen lernersprachlichen Text.

## Ergebnisse einer Laut-Denk-Studie

Inga Christiana Eckardt & Inger Petersen\*

### Abstract

*In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer Laut-Denk-Studie präsentiert, die zum Ziel hat, zu ermitteln, wie Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer an die Beurteilung von authentischen Schüler\*innentexten herangehen und welches Wissen sie dabei nutzen. Die Ergebnisse aus sieben Laut-Denk-Protokollen zeigen u.a., dass die Studierenden höchst individuell beurteilen und auf sehr unterschiedliche Wissensbestände zurückgreifen. Dabei zeigt sich die Tendenz, den Text zunächst nach – vor allem orthographischen – Defiziten abzusuchen. Die Studierenden nutzen zudem häufig eher vage Formulierungen für die Beschreibung der sprachlichen Facetten des Textes. Darüber hinaus wird jedoch auch ersichtlich, dass sie nach einer längeren Beschäftigung mit dem Text immer tiefer in die Untersuchung einsteigen und dass sie bei dieser diagnostischen Aufgabe prinzipiell Bereitschaft und Neugier aufweisen. Die Studie liefert Hinweise auf das Potenzial der Arbeit mit authentischen Texten und die Notwendigkeit der Förderung diagnostischer Kompetenzen im Lehramtsstudium.*

*fachbezogene Sprachdiagnostik, Laut-Denk-Erhebung, Schüler\*innentexte*

*This paper presents the results of a think-aloud study that aims to determine how student teachers approach the assessment of authentic student texts and what knowledge they use in the process. The results show that the students assess the same text highly individually and draw on very different knowledge resources. There is a tendency to first search the text for flaws, especially orthographic errors. The students also mostly use rather vague formulations to describe the linguistic facets of the text. It becomes apparent that after a longer engagement with the text, they go deeper and deeper into the investigation. In principle, they show willingness and curiosity about the task. Thus, the study highlights the importance of working with authentic texts and fostering diagnostic skills in teacher training.*

*Language diagnostics, think-aloud survey, student texts*

## 1. Einleitung

Die Beurteilung<sup>1</sup> schriftlicher Leistungen stellt eine zentrale Aufgabe von Deutschlehrkräften dar. Die dafür notwendigen diagnostischen Kompetenzen können als Teilbereich der allgemeinen diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften verstanden werden (vgl. Wild 2019).

---

\* Inga Christiana Eckardt, Magister, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Leibnizstraße 8, 24118 Kiel, eckardt@germsem.uni-kiel.de, germanistisches Seminar, Lehrbereich Deutsch als Zweitsprache und fachintegrierte Sprachbildung.

Inger Petersen, Prof. Dr., Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Leibnizstraße 8, 24118 Kiel, petersen@germsem.uni-kiel.de, germanistisches Seminar, Lehrbereich Deutsch als Zweitsprache und fachintegrierte Sprachbildung.

<sup>1</sup> Der Begriff „Beurteilung“ im Zusammenhang mit Texten von Schüler\*innen wird in der Literatur unterschiedlich benutzt. Wir folgen hier der in der Deutschdidaktik üblichen Definition als verbal geäußerter Bewertung, wobei mit Bewertung der „kognitive Akt des Einschätzens“ (Becker-Mrotzek 2014: 502) von Texten auf der Grundlage von bestimmten Bewertungsmaßstäben gemeint ist.



Allerdings bestehen im Zusammenhang mit der Praxis des Bewertens von Texten im Deutschunterricht noch viele offene Fragen (vgl. Vanselow et al. 2022), denn die Einschätzung der Qualität von Texten gilt insgesamt als anspruchsvolle Aufgabe (vgl. Grabowski 2022). In letzter Zeit ist zudem herausgearbeitet worden, dass das Schreiben nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Unterrichtsfächern eine zentrale Bedeutung für fachliche Lernprozesse hat (vgl. Busse/Müller/Siekman 2022; Roll et al. 2022). In diesem Zuge rücken vermehrt auch Fragen der Beurteilung von Texten als Ausgangspunkt für Leistungsbewertung und Förderung in allen Unterrichtsfächern in den Fokus (vgl. Petersen/Reble/Kilian i.V.). Gleichzeitig steigt die Bedeutung der Arbeit mit authentischen Lerner\*innentexten im Lehramtsstudium im Bereich Sprachbildung (vgl. Enzenbach 2022; Schroedler et al. i.E.). Unklar ist jedoch, welche schreib- und sprachdiagnostischen Informationen für den Fachunterricht überhaupt relevant, welche sprachdiagnostischen Methoden passend sind und welche professionellen Kompetenzen im Bereich der Sprachdiagnostik Lehrkräfte dementsprechend benötigen. Die Relevanz dieser Fragen wird besonders deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass Fähigkeiten im Bereich des *Scaffolding* (Gibbons 2002) gemeinhin als zentraler Bestandteil professioneller Kompetenz im Bereich von Sprachbildung gelten (vgl. Köker et al. 2015). Nimmt man diesen Ansatz ernst, so müssen Lehrkräfte aller Fächer für die im Scaffolding-Konzept notwendige sprachliche Lernstandsanalyse in gewissem Maße sprachdiagnostische Handlungen durchführen können.

Die Forschungslage zu sprachdiagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften ist insgesamt jedoch eher schmal. Lehrkräfte unterschiedlicher Unterrichtsfächer zeigen die Tendenz, bei der Beurteilung von sprachlichen Leistungen in Texten defizitorientiert vorzugehen und vor allem die sprachliche Oberfläche von Texten, insbesondere Orthographiefehler, zu fokussieren (vgl. z.B. Döll/Saalmann 2021; Feser 2019; Jansen et al. 2021; Oleschko/Schmitz 2016). Feser (2019: 319) zeigt, dass Physiklehrkräfte bei der Korrektur von Schüler\*innentexten fachlich-konzeptuelle und sprachliche Leistungsurteile konfundieren, was langfristig zur Benachteiligung von sprachlich schwächeren Schüler\*innen führen kann.

In diesem Artikel wollen wir einen kleinen Beitrag zu der Frage leisten, wie (angehende) Lehrkräfte mit (sprach-)diagnostischen Aufgaben umgehen und über welche sprachdiagnostischen Kompetenzen sie verfügen. Die Erkenntnisse können im nächsten Schritt als Ausgangspunkt für größere Studien genutzt werden und erste Hinweise für die Förderung sprachdiagnostischer Kompetenzen in der Lehrer\*innenbildung geben. Wir stellen in diesem Kontext die Ergebnisse einer explorativen Laut-Denk-Studie mit Lehramtsstudierenden zur Textbeurteilung vor. Sie soll Aufschluss darüber geben, wie die Studierenden bei der Beurteilung eines Textes vorgehen und welche sprachdiagnostischen Kompetenzen sich dabei rekonstruieren lassen. Dabei konzentrieren wir uns auf die Beurteilung sprachlicher Aspekte, d.h. Fragen des Zusammenhangs mit der fachlichen Qualität lassen wir außen vor.

## 2. Laut-Denk-Studie zur Textbeurteilungskompetenz von Studierenden

### 2.1. Untersuchungsdesign

Um das oben skizzierte Spannungsfeld in einem ersten Zugriff näher zu untersuchen, wurde im Rahmen einer Laut-Denk-Studie sieben Studierenden (N=7) jeweils derselbe authentische Schüler\*innentext aus dem Weltkundeunterricht<sup>2</sup> (5. Klasse) vorgelegt. Der Impuls für die Studierenden lautete: „Bitte beurteilen Sie die sprachliche Qualität des Textes.“ Die Erhebungen waren als sogenanntes *Lautes Denken* angelegt, das die Proband\*innen anregen sollte, ihre Gedanken bei der Bearbeitung der Aufgabe laut zu formulieren und so „kognitive Vorgänge erfassbar zu machen, die sonst implizit und damit unausgesprochen bleiben“ (Hofmann 2017: 1). Insgesamt sollte mit diesem Vorgehen erreicht werden, dass die Studierenden ohne weitere Hilfestellung auf Wissensbestände und Strategien für die Lösung dieser sprachdiagnostischen Aufgabe zurückgreifen und diese zumindest ansatzweise erfassbar werden. Im Nachgang wurden die Studierenden zudem gebeten, retrospektiv ihre Erfahrungen mit dem lauten Denken und der Textbeurteilung einzuschätzen.

In der Studie wurde dementsprechend folgende Leitfrage verfolgt:

*Welche sprachdiagnostischen Wissensbestände und Vorgehensweisen zeigen Lehramtsstudierende unterschiedlicher Semester und Studienfächer bei der sprachlichen Beurteilung eines Schüler\*innentextes?*

Die Proband\*innen haben alle mind. einen BA-Abschluss und studieren unterschiedliche Fächerkombinationen (s. Tab. 1). Die Mehrheit (5 von 7 Studierenden) ist im Fach Deutsch eingeschrieben. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte willkürlich.

Proband*in	Fächerkombination und Fachsemester	Erstsprache
STU1	Deutsch, Englisch (BA abgeschlossen), Italienisch (6. Semester), Ergänzungsfach DaZ/DaF <sup>3</sup>	Deutsch
STU2	Deutsch, Englisch (jeweils 3. Master-Semester), Ergänzungsfach DaZ/DaF	Polnisch
STU3	Biologie, Chemie (jeweils BA abgeschlossen)	Deutsch
STU4	Deutsch, Geografie (jeweils 6. Semester), Geschichte (4. Semester)	Deutsch
STU5	Geschichte (7. Semester), Philosophie (6. Semester)	Deutsch
STU6	Deutsch, Wirtschaft/Politik (7. Semester), Ergänzungsfach DaZ/DaF (1. Semester)	Deutsch
STU7	Deutsch (8. Semester), Englisch (6. Semester)	Deutsch

Tab. 1: Übersicht über die teilnehmenden Studierenden

<sup>2</sup> „Weltkunde“ ist ein sozialwissenschaftliches Fach an Gesamt- und Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein, dessen Ziel es ist, Schüler\*innen zum Umgang mit gesellschaftlichen Problemen zu befähigen (vgl. <https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/weltkunde.html>, 04.10.2023).

<sup>3</sup> Das Ergänzungsfach DaZ/DaF an der Universität Kiel umfasste zum Zeitpunkt der Erhebung 20 ECTS-Punkte und 11 SWS.

Die sieben Audioaufnahmen (lautes Denken und anschließende Retrospektion) sind im Durchschnitt 19,15 Minuten lang. Sie wurden transkribiert und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2020) und der Analyse-Software MAXQDA strukturiert, kodiert und ausgewertet.

Nachfolgend wird zunächst der für die Beurteilung ausgewählte Text sprachlich analysiert. Er wurde von einer Studentin in einer fünften Klasse eines Kieler Gymnasiums im Rahmen einer Unterrichtseinheit erhoben, in der es um die Entstehung von Tag und Nacht auf der Erde ging. Er wurde ausgewählt, da er relativ kurz ist und sein Thema sich auf verfügbares Allgemeinwissen bezieht. Die Klasse hat zunächst einen Text zum Thema gelesen, danach hat die Lehrkraft mittels Globus und Lampe Tag und Nacht simuliert und mit den Schüler\*innen über die ablaufenden Prozesse gesprochen. Anschließend haben die Kinder den Arbeitsauftrag erhalten, die Frage „Wie entstehen Tag und Nacht?“ schriftlich zu beantworten, was am ehesten den Operator „erklären“<sup>4</sup> erfordert. Eine bestimmte fachtypische Textsorte wird nicht verlangt. Der für die Erhebung ausgewählte Text mit dem Kürzel GN20S umfasst 58 Wörter und hat folgenden Wortlaut:

1	Die Erde ist eine Kugel deshalb wird nur eine hälfte von der Erde von der Sonne geblendet
2	und die andre ist im Schaten. Aber die Erde dreht sich auch immer. Wenn wir auf der
3	Schaten seite sind wird es nacht und wenn die Erde sich dreht und wir auf der Seite sind
4	wo die Sonne ist wird es Tag.

Tab. 2: Schüler\*innentext GN20S aus dem Weltkundeunterricht

Mithilfe von syntaktisch anspruchsvollen Satzkonstruktionen (ein Satz mit dem Adverbkonnektor „deshalb“, s. Zeile 1; und zwei Konditionalsätzen mit „wenn“ (u.a. mit einem eingeschobenen Relativsatz, s. Zeile 3–5)) wird die Entstehung von Tag und Nacht relativ ausführlich erklärt. Dabei wird ein bildungs- bzw. fachsprachlicher Wortschatz (z.B. „Kugel“, „Schaten seite“, „Erde“) und teilweise eine unpersönliche Ausdrucksweise (s. Passiv „wird... geblendet“) verwendet. Das Verb „blenden“ (s. Zeile 2) ist jedoch semantisch nicht korrekt, da das Sonnenlicht eher auf die Erde *scheint* oder *fällt*. Die Präpositionalphrase „von der Erde“ (s. Zeile 1) wirkt umständlich und könnte gut durch die Genitivkonstruktion *der Erde* ersetzt werden. Der Konditionalsatz (Zeilen 2 bis 4) ist missverständlich, weil Bedingung („wenn wir auf der Schaten seite sind“) und Folge („wird es nacht“) nicht korrekt dargestellt sind. Positiv ist auch, dass der Text grammatikalisch korrekt ist.

## 2.2. Ergebnisse

In einem induktiv-deduktiven Kodierprozess wurde ein inhaltsanalytisches Kategoriensystem entwickelt, aus dem wir uns für diesen Beitrag auf drei Kategorien konzentrieren, die für

<sup>4</sup> Laut den Fachanforderungen Geografie für die Sekundarstufe I und II an allgemeinbildenden Schulen in Schleswig-Holstein bedeutet der Operator *Erklären*, „Informationen und Sachverhalte (z.B. Erscheinungen, Entwicklungen) so dar[zustellen], dass Bedingungen, Ursachen, Folgen und Gesetzmäßigkeiten verständlich werden [...]“ (Ministerium für Schule und Berufsbildung [MSB] 2015: 56).

unsere Leitfrage (s. Kap. 2.1) relevant sind (s. Tab. 3). Wie in der Fragestellung deutlich wird, liegt zum einen ein besonderes Interesse auf der Vorgehensweise, die sich in den Laut-Denk-Daten rekonstruieren lässt (s. Kategorie 1, *Vorgehensweisen bei der Textbeurteilung*). Diese Kategorie enthält induktiv entwickelte Unterkategorien, in denen Textstellen kodiert wurden, in denen Strategien beobachtbar sind (*Verbalisierung von Strategien, Ressourcenorientierung und Orientierung an sozialen Normen*). Die Kodierungen in diesen Unterkategorien differenzieren somit zum einen die Äußerung über die angewendeten Strategien beim Beurteilen, zum zweiten Transkriptstellen, aus denen die Beschäftigung mit Stärken des Textes ersichtlich werden (*Ressourcenorientierung*), sowie drittens Stellen, in denen eine Beschäftigung mit sozialen Normen wie z.B. Erwartungen an eine bestimmte Klassenstufe stattfindet. Des Weiteren wurden Transkriptstellen kodiert, in denen sich zeigt, welche sprachlichen Dimensionen die Studierenden bei der Beurteilung beachten (s. Kategorie 2, *Beurteilungsdimensionen*). Die Unterkategorien sind deduktiv entwickelt worden und differenzieren die Beurteilungsebenen *Semantik/Lexik, Zeichensetzung, Orthographie, Syntax, Text* und *konzeptionelle Schriftlichkeit*. In die Unterkategorie *konzeptionelle Schriftlichkeit* werden Äußerungen über eine Einschätzung der Angemessenheit des Textes oder Transkriptstellen, die ein (teilweise implizites) Wissen über die Normen der konzeptionellen Schriftlichkeit erkennen lassen, kodiert. Schließlich interessierte uns, welchen Fachwortschatz die Studierenden bei der Analyse verwenden (Kategorie 3, *Terminologie für die Textbeurteilung*). Dabei wurden induktiv sämtliche linguistische und textlinguistische Fachausdrücke kodiert, die die Studierenden verwenden (z.B. „Adjektiv“, „Kommafehler“ oder „Überschrift“). In der qualitativen Auswertung dieser Begriffe ist u.a. untersucht worden, ob die Ausdrücke angemessen verwendet werden.

<b>Hauptkategorie</b>	<b>Unterkategorien</b>	<b>Anzahl Kodierungen</b>
<b>1</b> Vorgehensweisen bei der Textbeurteilung	Verbalisierung von Strategien	18
	Ressourcenorientierung	14
	Orientierung an sozialen Normen	24
<b>2</b> Beurteilungsdimensionen	Orthographie	39
	Zeichensetzung	13
	Semantik/ Lexik	28
	Syntax	19
	Text	20
	Konzeptionelle Schriftlichkeit	35
<b>3</b> Terminologie für die Textbeurteilung		84
<b>Summe Kodierungen</b>		<b>294</b>

Tab. 3: Das inhaltsanalytische Kategoriensystem

Die Anzahl der Kodierungen zeigt einige grobe Tendenzen bezüglich der Textbeurteilung. Durch die Erhebungsmethode des lauten Denkens werden explizit geäußerte *Vorgehensweisen bei der Textbeurteilung* (N=56) deutlich. Ein Drittel der Kodierungen ist der Unterkategorie *Verbalisierung von Strategien* zuzuordnen (N=18). Ähnlich viele Kodierungen

enthält die Unterkategorie *Ressourcenorientierung* (N=14). In der Unterkategorie Orientierung an sozialen Normen sind 24 Transkriptstellen kodiert. In der Kategorie 2 *Beurteilungsdimensionen* ist die zahlenmäßig größte Unterkategorie *Orthographie* (N=39). Auch die Unterkategorie *konzeptionelle Schriftlichkeit* enthält eine hohe Anzahl Kodierungen (N=35). Die Kategorie *Semantik/Lexik* hat die drittgrößte Anzahl Nennungen (N=28). Die Beurteilungsebenen *Syntax* (N=19) und *Text* (N=20) kommen dagegen weniger häufig vor. Die Kategorie *Terminologie für die Textbeurteilung* umfasst vergleichsweise viele Kodierungen (N=84). Nachfolgend werden mittels einzelner Transkriptausschnitte exemplarische Schlaglichter aus den drei Kategorien näher beleuchtet. Dabei erfolgt die Ergebnisdarstellung in der Reihenfolge der analytischen Kategorien (vgl. Tab. 3) und durch die Präsentation unterschiedlicher Aussagen der Studierenden, die jeweils eingeordnet und interpretiert werden.

### 2.2.1. Kategorie 1: Vorgehensweise bei der Textbeurteilung

Die Studierenden äußern immer wieder, welche Handlungen sie ausführen oder ausgeführt haben:

*ich markier im Text schon mal h: ähm:: Schreibfehler die mir direkt ins Auge fallen?*

(STU5, Pos. 17)

Teilweise reflektieren sie dabei bereits ihre eigenen Wahrnehmungen:

*also je öfter ich auf (.) äh den Text gucke desto mehr Fehler entdecke ich glaube ich*

(STU6, Pos. 44)

Insgesamt lassen sich verschiedene Vorgehensweisen erkennen, die alle Studierenden nutzen, bspw. das mehrfache Lesen des Textes sowie das wiederholte Lesen einzelner Sätze. Alle Studierenden versuchen den Text umfassend zu erfassen, um die inhaltliche und fachliche Dimension zu durchdringen, wobei einige dabei besonders nach inhaltlichen Fehlern suchen (STU3 und STU6), während andere eher wohlwollend auf Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit achten (STU2 und STU7).

Eine sehr ausgeprägte Strategie ist das laute Vorlesen, die alle Studierenden bis auf STU1 nutzen, um bspw. durch Pausen die fehlenden Kommata zu ergänzen:

*(...) der letzte Satz ((liest vor) wenn wir auf der Schattenseite sind) (.) Komma (.) ((liest vor) wird es Nacht?) (.) Komma? also kann man setzen aber ich würde es setzen? ((liest vor) und wenn die Erde sich dreht und wir auf der Seite sind) (.) Komma ((liest vor) wo die Sonne ist?) Komma ((liest vor) wird es Tag) äh:m: (.) ja (.) so ist es wahrscheinlich leichter zu verstehen?*

(STU4, Pos. 33f.)

Weitere rekonstruierbare Vorgehensweisen sind Überlegungen, wie sich einzelne Formulierungen im Text verbessern ließen (STU3 und STU6), wie man zu einer kohärenteren

Textstruktur käme (STU3 und STU5) oder wie einzelne Inhaltswörter ersetzt werden könnten. Schließlich äußern die Studierenden immer wieder die Frage, welche sprachlichen Leistungen eigentlich in der fünften Klasse angemessen seien, um auf dieser Basis den Text einschätzen zu können (Unterkategorie *Orientierung an sozialen Normen*). Hier wird ersichtlich, dass sich die Studierenden unsicher über die Beurteilungsnormen sind. Während einige vermuten, dass die Anforderungen eigentlich höher seien (STU1 und STU4), stufen andere Studierende den Text als akzeptabel ein:

*die sprachliche Qualität ist für die: Klassenstufe soweit (.) noch in Ordnung*

(STU2, Pos. 41)

Einige Studierende verfolgen eine explizite Suche nach Orthographie- oder Rechtschreibfehlern im Text, wobei sich vor allem bei STU4 erkennen lässt, dass der Text systematisch durchgearbeitet wird. Dies beschreibt STU4 retrospektiv:

*ich habe mir erstmal den versucht einmal durchzulesen (.) das war schon die erste Schwierigkeit(.) ähm oder Herausforderung (.) dann habe ich versucht ähm wirklich zunächst auf das Sprachliche zu schauen und\_ ähm: mir so verschiedene Phänomene anzuschauen (...) zum Beispiel ist mir jetzt aufgefallen dass die Groß- und Kleinschreibung im ganzen Text? und so bin ich dann die Phänomene durchgegangen und dann habe ich mir die Zeichensetzung angesehen (.) ähm (.) die Wortwahl habe ich mir dann glaube ich als Letztes angesehen*

(STU4, Pos. 74-76)

Ein\*e andere\*r Studierende\*r erklärt ebenso retrospektiv seine bzw. ihre Vorgehensweise und verbalisiert dabei eine starke Konzentration auf Defizite als Strategie:

*wenn ich mich richtig erinnere bin ich Satz für Satz einfach einmal auf der inhaltlichen Ebene durchgegangen und hab dabei äh sprachliche Mängel kritisiert (.) ah: und (.) dann bin ich am Ende noch mal den gesamten Text nOchmal durchgegangen also ich bin mehrere\_mehrfach durch den Text durchgegangen ähm um dann auch noch mal weitere inhaltliche Fehler zu entdecken*

(STU6, Pos. 78)

Der Prozess des Beurteilens wird in den Herangehensweisen der Studierenden somit häufig als ein *Suchen nach Defiziten* im Text deutlich.

Die 14 Kodierungen in der Kategorie *Ressourcenorientierung* zeigen die Bereitschaft aller Proband\*innen, auch Gelungenes in ihre Textbeurteilung einzubeziehen. Dabei haben aber lediglich zwei der sieben Studierenden (STU3 und STU7) vornehmlich und ausdrücklich beurteilt, ob der Text verständlich ist. Ein\*e Studierende\*r sticht dabei heraus, indem sie bzw. er sehr wohlwollend anhand von Kriterien wie Verständlichkeit vorgeht und immer wieder nach Ursachen für die Spezifik der Textqualität sucht:

*und auch am Ende: (.) kann man natürlich hier und da: natürlich jetzt ganz klar sagen ja: Formulierung könnte man halt besser machen? aber trotzdem (.) ja finde ich eigentlich (.) das gar nicht so schlecht. ist halt in wenigen (.) Worten ((lacht)) verständlich gemacht ((lacht)) was da eigentlich passiert (.) bei Tag und Nacht*

(STU7, Pos. 13)

Insgesamt kommen würdigende Äußerungen allerdings deutlich seltener vor als jene, die auf Fehler fokussieren. Es scheint den Studierenden also insgesamt leichter zu fallen, systematisch nach Normabweichungen und Auffälligkeiten zu suchen als gelungene und (noch) nicht gelungene Umsetzungen gegenüberzustellen.

### **2.2.2. Kategorie 2: Beurteilungsdimensionen**

Die Kategorie *Beurteilungsdimensionen* umfasst sechs Unterkategorien, die inhaltsspezifische Kenntnisse bei der Textbeurteilung repräsentieren. Die angehenden Lehrkräfte greifen hier auf Kenntnisse über linguistische Termini und Konzepte zurück, die sich auf die Wort-, Satz- und Textebene beziehen sowie das Register der konzeptionellen Schriftlichkeit umfassen. Vor allem Äußerungen der Unterkategorien *Orthographie* und *Zeichensetzung* sind häufig kodiert worden.

Alle sieben Proband\*innen nennen während der Textbeurteilung Bereiche, die der Unterkategorie *Orthographie* zuzuordnen sind; dabei geht es überwiegend um Fehler wie Groß- und Klein- oder Getrennt- und Zusammenschreibung, die zum Teil explizit benannt, zum Teil eher allgemein angeführt werden. Einige äußern dazu Wertungen, die die Wichtigkeit der Orthographie für die Qualität des Textes betonen, wie hier bspw. STU5:

*es ist son bisschen umgangssprachlich? deswegen würde ich vielleicht (-) h: (-) das fällt mir schwe:r jetzt irgendwie die: Spra:che zu beno:ten (.) aber auch wegen der Doppelformulierung hier ((zeigt auf "von der")) und der Rechtschreibfehler ist es dann irgendwie vielleicht ne vie:r oder so?*

(STU5, Pos. 58-60)

Andere sind dagegen der Ansicht, dass Rechtschreibfehler keinen Einfluss auf die Beurteilung der Textqualität haben dürften (STU7), oder sie erkennen und benennen die Fehler, ohne diese jedoch in ihre Wertung miteinzubeziehen (STU1, STU3). Trotz der disparaten Äußerungen der Studierenden kann konstatiert werden, dass vor allem die orthographischen Fehler in dem Schüler\*innentext allen Proband\*innen in größerem Umfang auffallen.

Ein Schlüssel für das bessere Leseverständnis des Schüler\*innentextes sind die fehlenden *Kommasetzungen* (vor allem im dritten Satz), die nur drei der Studierenden (STU1, STU4 und STU5) beim lauten Denken erkennen und betrachten:

*dann wird natürlich Kommasetzung überhaupt nicht berücksichtigt (.) das heißt man kann einmal durch den ganzen Text durchgehen und viele (.) Kommata setzen und das ist auch notwendig weil die Person dazu neigt? relativ lange Sätze zu schreiben also sie sind nicht so wahnsinnig lang aber (.) äh:m: (.) sie sind (.) sehr verschachtelt? und von daher ähm: schwer zu verstehen*

(STU4, Pos. 32)

Die analytische Kategorie *Semantik/Lexik* macht deutlich, inwiefern sich die Studierenden mit der Semantik von einzelnen Ausdrücken und Formulierungen beschäftigen. Besonders häufig ist die Auseinandersetzung mit dem Verb „blenden“, das im Schüler\*innentext für die Beschreibung des Sonnenlichtes genutzt wird, das die Erde erhellt. Insgesamt neun Mal äußern sich fünf der sieben Studierenden (STU2, STU3, STU4, STU5 und STU7) zu diesem Ausdruck, wobei sie zum Teil sehr eingehend darüber nachdenken, warum das Verb „blenden“ unpassend ist und welche Alternativen es dazu gibt („angestrahlt werden“ (STU3 und STU5), „anscheinen“ (STU3 und STU4), „bescheinen“ (STU2) oder „erhellen“ (STU7)). Auch für andere Wörter oder Formulierungen versuchen die Studierenden Verbesserungsvorschläge zu finden. So wird bspw. die Formulierung „(...) eine Seite von der Erde von der Sonne geblendet...“ (s. Zeile 1) teilweise ersetzt:

*((murmelt und liest) deshalb wird nur eine Hälfte von der Erde?) wenn da jetzt dUrch statt von der noch ein zweites mal stehen würde?*

(STU5, Pos. 44)

STU5 schlägt bspw. vor, die „Doppelstruktur“ (STU4) „von der Erde von der Sonne“ umzuformulieren: „von der Erde durch die Sonne“. STU5 ergänzt nur die Präposition „durch“ und schafft es damit, den Satz deutlich zu präzisieren und im Sinne einer bildungssprachlichen Ausdrucksweise zu verbessern. Durch solche Formulierungsvorschläge zeigen die Studierenden zum Teil eine hohe Motivation und Bereitschaft, sich eingehend mit der Textqualität zu beschäftigen und Bedeutungen und Satzzusammenhänge im Detail zu analysieren.

Zur Ebene der *Syntax* äußern sich sechs der sieben Studierenden in insgesamt 18 Kodierungen. Auch hier zeigt sich ein sehr inkonsistentes Bild, das von einer starken Defizitorientierung bis zu einer sehr wohlwollenden Sichtweise auf den Text reicht. So kritisiert STU3 den mittleren Satz des Textes als „komisch“ und „alleinstehend“ und macht einen konkreten Vorschlag, den Inhalt des zweiten Satzes in den ersten Satz zu integrieren. Dabei exemplifiziert die bzw. der Studierende implizit die Erwartung komplexer bildungssprachlicher Satzstrukturen, indem sie bzw. er selbst einen (nicht perfekt ausformulierten) Satz mit mehreren Nebensätzen vorschlägt:

*der eine Satz hier ((liest vor) aber die Erde dreht sich auch immer) ist halt irgendwie (.) ja (.) keine Ahnung (.) kann man halt am Anfang (...) mit einbauen, die Erde ist eine Ku:gel,*

*die sich dreht, um sich selbst, (.) oder so? und dann deswegen wird nur eine Hälfte immer angeschienen*

(STU3, Pos. 37)

An dieser Textstelle wird ersichtlich, dass es dem Studierenden schwerfällt, seine Beobachtungen hinsichtlich der sprachlichen Merkmale des Textes in Worte zu fassen und entsprechend deutlich zu formulieren. In Bezug auf die Textbeurteilung fällt immer wieder eine Tendenz zur Vagheit auf, die auf Unsicherheit in der Beurteilung und mangelnde Routine der Studierenden schließen lässt. Bei STU6 häufen sich gerade in Bezug auf die Beurteilung von Satz- und Textstruktur Ausdrücke und Formulierungen wie „abgehackt“ oder „Satzbau finde ich (...) unsauber“ (STU6, Pos. 32), aber auch andere Studierende bleiben in ihren Urteilen eher vage. Die meisten Äußerungen zur Ebene des Satzbaus beschäftigen sich mit dem dritten Satz des Schüler\*innentextes und konstatieren bspw., dass dieser „verschachtelt“ sei (STU4). Viele der Äußerungen lassen erkennen, dass die Studierenden unsicher in der Formulierung sind:

*n\_ ja da müsste man eigentlich einen Punkt machen weil dieses U:ND und UND macht den (...) den: Satz in Zeile drei und vier irgendwie: äh äh\_ genau man verliert den Fa:den*

(STU5, Pos. 38)

Bezüglich der Ebene des *Textes* beschäftigen sich vier der sieben Studierenden konkret mit textstrukturierenden Mitteln. STU6 kritisiert das Fehlen einer Überschrift oder eines einleitenden Satzes, während STU5 intensiv analysiert, wie in der vorhandenen Textstruktur Verbesserungen zu erreichen wären. STU1 bestimmt den ersten Satz als „einleitend“ und ergründet somit die Funktion des Satzes im Text; STU2 hingegen äußert sich relativ vage und zeigt somit, dass er zwar erkannt hat, dass in dem dritten Satz in den Zeilen 2–4 etwas nicht zielsprachlich dargestellt ist, aber nicht genau was:

*ja (.) hier wurde der Prozess durch einen anderen Satz unterbrochen*

(STU2, Pos. 23)

Bezugnehmend auf die Unterkategorie *konzeptionelle Schriftlichkeit* schätzen vier der Studierenden (STU2, STU3, STU5 und STU7) den Text oder einzelne Formulierungen als konzeptionell mündlich ein:

*aber man selber kennt es ja dass man wenn man schreibt eher forma:l ist und wenn man spricht ist es eher umgangssprachlich (.) ähm das ist hier natürlich eher so ein bisschen vermischt?*

(STU7, Pos. 46f.)

Vier der Studierenden äußern relativ explizit Erwartungen dazu, dass ein Schüler\*innentext aus dem Fachunterricht verständlich und deutlich formuliert sein sollte, wobei

Umgangssprachlichkeit (oder „aus dem Mündlichen übertragen“, STU2) als Negativkriterium anzusehen sei:

*da würde ich vielleicht h: (.) an das Kind irgendwie (.) rückmelden dass es vielleicht sich mehr Mühe geben sollte (.) ähm: dass weniger umgangssprachlich (.) zu formulieren und irgendwie (.) fachlicher?*

(STU5, Pos. 28)

Damit zeigt sich im Prinzip eine Bewusstheit dafür, dass bestimmte bildungs- und fachsprachliche Formulierungsfähigkeiten für eine hohe Textqualität notwendig sind. Zugleich wird an dieser Kategorie jedoch auch deutlich, dass vorrangig die oben beschriebene Defizitperspektive Anwendung findet und eher selten auf gelungene Formulierungen hingewiesen wird.

### **2.2.3. Kategorie 3: Terminologie für die Textbeurteilung**

Insgesamt verwenden die sieben Studierenden 84-mal Fachwörter, mithilfe derer sie ein sprachliches Phänomen aus dem Text näher benennen. Das häufigste Fachwort ist „Rechtschreibung“ (N = 15), gefolgt von „Komma“ (N = 12), wobei nachfolgend nur noch sporadisch weitere folgen, bspw. „Überschrift“ oder „Einleitungssatz“ (jeweils N = 2) und „erste Person“, „Passiv“, „Verben“, „Nomen“ und „Objekt“ (jeweils N = 1). Weitere häufigere Begrifflichkeiten sind „Groß- und Kleinschreibung“ (N = 10), „Wortwahl“ (N = 6), oder „Schreibfehler“ (N = 4). Es zeigt sich, dass STU4 (Fächerkombination Deutsch und Geschichte) mit 30 der 84 Kodierungen für knapp 36% der Fachwörter verantwortlich ist, und dass andere, z.B. STU2 (Fächerkombination Deutsch, Englisch und Ergänzungsfach DaZ, N = 6) und STU3 (Fächerkombination Biologie und Chemie, N = 5), nur wenig fachlichen Wortschatz verwenden. STU1, STU5, STU6 und STU7 liegen mit 10 bis 11 verwendeten Fachwörtern im Mittelfeld. Es lässt sich auf der Basis dieser kleinen Stichprobe und mit lediglich zwei Studierenden ohne das Fach Deutsch nicht feststellen, ob es einen Unterschied im Gebrauch linguistischer Fachwörter abhängig von der Fächerkombination gibt. Beobachten lässt sich aber insgesamt eine breite Streuung. Bei der Auszählung der verwendeten Termini wird deutlich, dass die drei häufigsten Termini „Rechtschreibung“, „Komma“ und „Groß- und Kleinschreibung“ zusammen knapp die Hälfte der Nennungen (N = 37) in dieser Kategorie ausmachen. An der Anzahl der Nennungen zeigt sich, dass die Studierenden der Ebene der Orthographie und Zeichensetzung nicht nur viel Aufmerksamkeit schenken, sondern diesbezüglich auch relativ sicher Fachtermini abrufen können. Andererseits verwenden die Studierenden in einigen Fällen falsche Termini bei dem Versuch, sich präzise auszudrücken wie z.B. „Tippfehler“ (STU3), „Verständnisfehler“ (STU2) oder „Mundsprache“ (STU7).

Beispiele für spezifisch linguistische Begriffe, die nicht der Ebene der Zeichensetzung oder der Orthographie angehören, sind etwa „Verb“, „Objekt“ oder „Passiv“. Ein Grund für das eher seltene Vorkommen konkreter linguistischer Termini bei der Textbeurteilung könnte sein,

dass die Proband\*innen nicht über die entsprechenden terminologischen Kenntnisse verfügen oder Ausdrücke eher vermeiden, wenn sie sie nicht sicher beherrschen. So zeigt sich beispielsweise bei Begriffen wie „Grammatik“ (N = 5) oder auch „Syntax“ (N = 1) eine Unsicherheit, die hier an der Aussage von STU5 deutlich wird:

*((liest vor) wenn wir auf der Schattenseite sind wird es nAcht (.) und wenn die Erde sich dre:ht?) ja das ist einfach: (-) von der SYntax: (.) auch: (.) ungünstig?(.)*

(STU5, Pos. 37)

Mit der von STU5 als „Syntax“ bezeichneten Ebene ist wahrscheinlich die in dem Satz fehlende Kommasetzung gemeint. Die fehlenden Kommata im dritten Satz können ohne Zweifel zunächst verwirrend sein; der Satzbau ist jedoch korrekt. Somit scheinen Begriffe wie „Syntax“ oder „Grammatik“ zum Teil die Funktion eines Passe-Partout-Wortes einzunehmen. STU1, die bzw. der zunächst die Grammatik und den Aufbau der Sätze für fehlerhaft hält, prüft letztlich die Grammatik eingehend und korrigiert sich schließlich selbst:

*eigentlich ist die Grammatik richtig würde ich sagen? (.) mein erster Eindruck, dass der Ausdruck grammatikalisch nicht: so: wirklich richtig ist, kam glaub ich auch davon dass die Kommata nicht gesetzt wurden*

(STU1, Pos. 30f.)

### **3. Diskussion und Schlussfolgerungen**

Zusammenfassend möchten wir Folgendes festhalten: Die Auswertung der Studie ergibt das Bild von Studierenden, die äußerst unterschiedlich an die sprachliche Beurteilung von Schüler\*innentexten herangehen, wobei sie auf ebenso differente Wissensbestände zugreifen. Drei Ergebnisse erscheinen für unsere Fragestellung besonders relevant:

Erstens zeigt sich bezüglich der Vorgehensweisen der Studierenden, trotz einer deutlichen Defizitorientierung, eine Bereitschaft, sich auf den Schüler\*innentext einzulassen und diesen zum Teil sehr detailliert zu untersuchen. Damit gehen z.B. Versuche einher, Formulierungen zu verbessern. Die Studierenden tauchen tiefer und differenzierter in die Beurteilung und die Auseinandersetzung mit dem Text ein, je länger sie sich mit dem Text beschäftigen. Allein diese kooperative Haltung bei der Textbeurteilung kann als ein positives Ergebnis angesehen werden, das in der Literatur als lernförderlich beschrieben wird (vgl. Becker-Mrotzek 2014: 510). Aufbauend hierauf wäre es wünschenswert, Studierenden bei der Beurteilung von sprachlichen Äußerungen von Schüler\*innen eine noch stärker ressourcenorientierte Haltung zu vermitteln, so dass nicht nur Fehler, sondern auch sprachliche Stärken und Potenziale im Text erkannt werden können (vgl. Veiga-Pfeifer/Maahs/Hacisalihoğlu 2022).

Zweitens wird deutlich, dass besonders orthographische Abweichungen ein hohes Ablenkungspotenzial haben, das einige der Studierenden dazu verleitet, strategisch nach Fehlern und Defiziten im Text zu suchen. Dies steht im Einklang mit den bereits bekannten,

eingangs referierten Forschungsergebnissen zu Textbeurteilungskompetenzen von Lehrkräften (s. Kap. 1). Dabei birgt diese Strategie die Gefahr, den nicht gelungenen Elementen im Text eine höhere Aufmerksamkeit einzuräumen als den gelungenen, wodurch das Ergebnis der Beurteilung verzerrt werden kann. Zudem erscheint die starke Gewichtung der orthographischen Fehler gegenüber anderen Beurteilungsebenen unangemessen.

Drittens bleiben die Studierenden bei dem Versuch, den Text auf der sprachlichen Ebene zu untersuchen und zu beschreiben, tendenziell vage. Die meisten expliziten Fachbegriffe werden auf der Ebene der Orthographie und Zeichensetzung verwendet. Für die Beurteilung der anderen Ebenen des Textes beziehen sich die Studierenden eher auf allgemeine oder ungenaue Kriterien. Dieser Befund erscheint insbesondere für die Deutschstudierenden problematisch. Inwieweit durch die Laut-Denk-Protokolle tatsächlich das metasprachliche Wissen der Studierenden erfasst werden kann, bleibt fraglich, zumal sie sich in unterschiedlichen Fachsemestern befinden. Die Ergebnisse passen allerdings zu Befunden zum mangelnden deklarativen Grammatikwissen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch (vgl. z.B. Habermann 2013).

Abschließend möchten wir unsere Studie kritisch reflektieren. Was die Aufgabenstellung „Bitte beurteilen Sie die sprachliche Qualität des Textes“ betrifft, so stellte diese eine Herausforderung für die Studierenden dar, da sie keinerlei Anleitung oder Hilfestellungen für die Lösung erhielten. Bei komplexen diagnostischen Aufgaben wie dieser sind unterstützende und die Komplexität der Aufgabe differenzierende Maßnahmen als lernförderlich anzusehen (Chernikova et al. 2020: 161–164) – auf diese mussten die Studierenden im Interesse unserer Fragestellung und unseres Untersuchungsdesigns jedoch verzichten. Auch der ausgewählte Schüler\*innentext ist durchaus komplex, und zwar deshalb, weil er, obwohl sprachlich und fachlich überwiegend richtig, nicht durchgängig zielsprachlich formuliert ist und gänzlich auf Kommasetzung verzichtet.

Zum Untersuchungsdesign muss schließlich kritisch angemerkt werden, dass dieses explorativ angelegt war und die untersuchte Stichprobe relativ klein ist sowie willkürlich ausgewählt wurde. Die Ergebnisse sind daher insgesamt mit Vorsicht zu betrachten. Zudem sind leider keine Aussagen zu Unterschieden in der Beurteilung aufgrund der studierten Fächer möglich. Zukünftige, größer angelegte Untersuchungen sollten nicht nur sprachliche Aspekte der Textbeurteilung in den Blick nehmen, sondern das komplexe Zusammenspiel zwischen sprachlichen und fachlichen Aspekten bei der Beurteilung von schriftlichen Leistungen im Fachunterricht untersuchen.

Für die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Schüler\*innentexten im Bereich Sprachbildung lassen sich vor dem Hintergrund der Studie und der eingangs dargelegten Überlegungen dennoch vorsichtig folgende Schlussfolgerungen ziehen: Die sehr individuelle, überwiegend unsystematische und defizitorientierte Herangehensweise an die sprachliche

Beurteilung von Schüler\*innentexten weist darauf hin, dass Studierende für ihre Professionalisierung einen expliziten Zugang zur Sprachdiagnostik erhalten müssen. Für die Deutsch- und Fremdsprachenstudierenden liegt dies auf der Hand. Wir gehen aber davon aus, dass auch Studierende eines nichtphilologischen Faches neben fachlichen Aspekten auch unterschiedliche sprachliche Kriterien der Textbeurteilung kennenlernen sollten, die für die jeweiligen fachspezifischen Textsorten relevant sind (vgl. Petersen/Eckardt 2023). Dafür bietet sich die Arbeit mit fach- und aufgabenspezifischen Kriterienrastern an (vgl. z.B. die Beispiele für unterschiedliche Textsorten aus dem Geschichts-/Politik- und Physikunterricht in Petersen/Reble/Kilian i.V.). Der in den Daten deutlich ersichtlichen Defizitorientierung sollte durch die Vermittlung einer ausgeprägten Ressourcenorientierung entgegengewirkt werden. Studierende sollten sich zudem der Ablenkungskraft von orthographischen Fehlern bewusstwerden. Insgesamt ist dabei jedoch zu bedenken, dass angehende Lehrkräfte eines nichtphilologischen Faches erwartungsgemäß über eine andere professionelle Kompetenz im Bereich der Sprachdiagnostik verfügen (sollten) als Studierende eines sprachlichen Faches. Vielmehr ist zukünftig die Frage zu bearbeiten, wie die systematische und ressourcenorientierte Analyse von Schüler\*innentexten auch unter diesen heterogenen Voraussetzungen gelingen kann.

#### 4. Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In: Feilke, Helmut & Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch und Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 501–513.
- Busse, Vera; Müller, Nora & Siekmann, Lea (Hrsg.) (2022): *Schreiben fachübergreifend fördern. Grundlagen und Praxisanregungen für Schule, Unterricht und Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Hannover: Kallmeyer.
- Chernikova, Olga; Heitzmann, Nicole; Fink, Maximilian C.; Timothy, Venance; Seidel, Tina & Fischer, Frank (2020): Facilitating Diagnostic Competences in Higher Education – a Meta-Analysis in Medical and Teacher Education. In: *Educational Psychology Review* 32, 157–196, <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09492-2> (23.06.2023).
- Döll, Marion & Saalman, Wiebke (2021): Diagnosegestützte sprachliche Bildung mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 37, 1, 92–101.
- Enzenbach, Christine (2022): Authentische Lerner\*innentexte aufgabengeleitet nutzen – zum hochschuldidaktischen Potenzial von Lerner\*innentextkorpora im DaZ-Modul. In: Cantone, Katja F.; Gürsoy, Erkan; Lammers, Ina & Roll, Heike (Hrsg.): *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen*. Münster: Waxmann, 77–90.
- Feser, Markus S. (2019): *Physiklehrkräfte korrigieren Schülertexte*. Eine Explorationsstudie zur fachlich-konzeptuellen und sprachlichen Leistungsfeststellung und -beurteilung im Physikunterricht. Berlin: Logos.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Grabowski, Joachim (2022): Operationalisierungen der Textqualität. In: Becker-Mrotzek, Michael & Grabowski, Joachim (Hrsg.): *Schreibkompetenz in der Sekundarstufe. Theorie, Diagnose und Förderung*. Münster: Waxmann, 209–222.
- Habermann, Mechthild (2013): Von der Schule zur Universität: Zum Funktionswandel von Grammatik im BA-Studium. In: Köpcke, Klaus-Michael & Ziegler, Arne (Hrsg.): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin/Boston: De Gruyter, 35–60.
- Hofmann, Maria (2017): Lautes Denken. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-erheben/lautes-denken.html> (20.06.22).
- Jansen, Thorben; Vögelin, Cristina; Machts, Nils; Keller, Stefan D. & Möller, Jens (2021): Don't Just Judge the Spelling! The Influence of Spelling on Assessing Second-Language

Student Essays. In: *Frontline Learning Research* 9, 1, 44–65.

<https://doi.org/10.14786/flr.v9i1.541>.

Köker, Anne; Rosenbrock-Agyei, Sonja; Ohm, Udo; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara & Schulze, Nina (2015): DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Seifried, Jürgen & Wuttke, Eveline (Hrsg.): *Kompetenzerwerb an Hochschule: Modellierung und Messung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 177–206.

Mayring, Philipp (2020): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.

Ministerium für Schule und Berufsbildung (MSB) (2015): Fachanforderungen Geographie an allgemeinbildenden Schulen.

Oleschko, Sven & Schmitz, Anke (2016): Sprachliches Handeln von Lernenden im Sachfachunterricht. In: Menthe, Jürgen; Höttecke, Dietmar; Zabka, Thomas; Hammann, Marcus & Rothgangel, Martin (Hrsg.): *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. Münster: Waxmann, 219–230.

Petersen, Inger & Eckardt, Inga C. (2023): Studierende analysieren Schüler\*innentexte in fächerübergreifenden Lehrveranstaltungen zum Thema Sprachbildung. Ein Analyseraster für lernersprachliche Texte aus dem Fachunterricht. In: Greinert, Melanie; Parchmann, Ilka & Kleickmann, Thilo (Hrsg.): *Lehramt mit Perspektive. Implementierung und Dissemination an der CAU zu Kiel*. Münster: Waxmann, 205–234.

Petersen, Inger; Reble, Raja & Kilian, Jörg (Hrsg.) (i.V.): *Texte schreiben in allen Unterrichtsfächern. Textbeurteilung als Grundlage für Schreibförderung und Leistungsbewertung*. Münster: Waxmann.

Roll, Heike; Bernhardt, Markus; Enzenbach, Christine; Fischer, Hans E.; Forkarth, Claudia; Gürsoy, Erkan; Krabbe, Heiko; Lang, Martin; Manzel, Sabine & Uluçam-Wegmann, İşil (Hrsg.) (2022) *Schreibförderung im Fachunterricht der Sekundarstufe I: Interventionsstudien zu Textsorten in den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster: Waxmann.

Schroedler, Tobias; Enzenbach, Christine; Kania, Thomas M. & Roll, Heike (i.E.): Authentische Lerner\*innentexte als Gegenstand fallorientierter Hochschullehre zur Vorbereitung angehender Lehrkräfte für den Umgang mit DaZ und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht. Herausforderung Lehrer\*innenbildung. In: *Onlinejournal HLZ*.

Vanselow, Lea; Kilian, Jörg; Jansen, Thorben; Strahl, Frederike & Möller, Jens (2022): Gerechtfertigt? Zu streng? Zu mild? Das ASSET-G-Projekt zur Erforschung von Einflussfaktoren bei der Bewertung schriftlicher Leistungen im Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, 74, 4, 89–95.

Veiga-Pfeifer, Rode; Maahs, Ina-Maria & Hacısalıhoğlu, Erol (2022): „Sie sind quasi untergetaucht in ein Meer aus Sprache, aus Wörtern und das Hirn verselbständigt sich.“ Ein hochschuldidaktisches Seminar zur Einführung in die kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse. In: *Onlinejournal HLZ* 5, 1, 356–372. <https://doi.org/10.11576/hlz-5259> (04.05.2023).

Wild, Johannes (2019): Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften beim Schreiben. In: Kaplan, Ina & Petersen, Inger (Hrsg.): *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern*. Münster: Waxmann, 101–119.

# „Was verstehst Du unter sprachsensiblen Fachunterricht?“ – Perspektiven von Lehrkräften

Sara Hägi-Mead, Corinna Peschel, Enisa Pliska-Halilović & Rosi Ritter\*

## Abstract

*Theoretisch und empirisch wird das Konstrukt des sprachsensiblen Fachunterrichts vage gefasst. Die Gründe hierfür liegen in unterschiedlichen Konzeptionen der Zielgruppe(n), von Sprache(n) und didaktischen Herangehensweisen. Für die vorliegende Studie wurden in Einzelinterviews Lehrpersonen befragt, die entweder Biologie, Chemie oder ein Sprachfach unterrichten und sich im Rahmen eines fächerübergreifenden Projekts intensiv mit sprachsensiblen Unterricht auseinandersetzen. Die qualitative Auswertung der Daten zeigt die Vielschichtigkeit des Themas. Vorstellungen von Vereinfachen-Müssen und additivem Nebeneinanderdenken von Sprache und Fach sind erkennbar, jedoch auch Erkenntnisprozesse, in denen Sprache funktional und integrativ verstanden wird. Hieraus ergibt sich einerseits der Bedarf einer konzeptionellen Schärfung von ‚sprachsensiblen Fachunterricht‘ und andererseits einer verstärkten Kooperation aller, die sich an sprachlicher und fachlicher Bildung beteiligen.*

*Sprachsensibler Fachunterricht, Sprachbildung, Materialentwicklung, Kooperation, Lehrer\*innenbildung, Einstellungen*

*Theoretically and empirically, the construct of language-sensitive subject teaching has only been vaguely defined. The reasons for this lie in different conceptions of the target group(s), language(s), and didactic approaches. For the present study, individual interviews were conducted with teachers who teach either biology, chemistry or a language subject and who are intensively involved in language-sensitive teaching within the sensiMINT project. The qualitative analysis of the data shows the complexity of the topic. Notions of having to simplify the language and additive side-by-side thinking of language and subject are discernible, but also cognitive processes in which language is understood in a functional and integrative way. On the one hand, this results in the need for a conceptual sharpening of ‘language-sensitive subject teaching’ and, on the other hand, for increased cooperation between all those involved in language and subject education.*

*language-sensitive subject teaching, language education, material development, cooperation, teacher education, attitudes*

---

\* Sara Hägi-Mead, Prof. Dr.; Bergische Universität Wuppertal, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal  
sara.haegi-mead@uni-wuppertal.de, Institut für Bildungsforschung in der School of Education, Arbeitsbereich:  
Mehrsprachigkeit in der Schule.

Corinna Peschel, PD Dr.; Bergische Universität Wuppertal, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal,  
peschel@uni-wuppertal.de, Institut für Bildungsforschung in der School of Education, Arbeitsbereich:  
Mehrsprachigkeit in der Schule.

Enisa Pliska-Halilović, Bergische Universität Wuppertal, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal;  
pliska@uni-wuppertal.de, Institut für Bildungsforschung in der School of Education, Arbeitsbereich:  
Mehrsprachigkeit in der Schule.

Rosi Ritter, Dr.; Bergische Universität Wuppertal, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal; ritter@uni-wuppertal.de;  
Institut für Bildungsforschung in der School of Education, Arbeitsbereich: Empirische Schulforschung.



## 1. Einleitung

Sprachsensibler Unterricht, soweit besteht Konsens (vgl. Ulrich/Michalak 2019), verbindet die fachliche Vermittlung mit einem expliziten Fokus auf die damit verbundenen sprachlichen Anforderungen im jeweiligen Fach. Theoretisch wie praktisch wird, wie wir noch zeigen, sprachsensibler Fachunterricht unterschiedlich konkretisiert. Bezeichnungen wie *sprachbewusst*, *sprachfördernd*, *sprachbildend* werden dabei teilweise mit *sprachsensibel* gleichgesetzt, teilweise explizit davon abgegrenzt. Fachlehrkräfte, ihr Fach- und Rollenverständnis, spielen, wie im Unterricht allgemein (vgl. Helmke 2007; Hattie 2009) auch bei der Umsetzung sprachsensiblen Fachunterrichts eine zentrale Rolle. Entscheidend ist dabei die Einschätzung der Zielgruppe(n) durch die Lehrpersonen sowie ihre Auffassung von Sprache (Riebling 2013). Fachlehrkräfte müssen in Bezug auf sprachsensiblen Fachunterricht über spezifische Kompetenzen verfügen, um den Schüler\*innen die nötige Unterstützung zukommen zu lassen und um auch entsprechende Ansätze sowie geeignetes Material im Unterricht integrieren zu können (vgl. Schleppegrell/O’Hallaron 2011: 13 bzw. Köker 2018: 65). Was aber verstehen Fachlehrkräfte unter sprachsensiblen Fachunterricht? Was sehen sie als ihre damit verbundenen Aufgaben an? Antworten auf diese Fragen interessieren aus folgendem Grund: Das Konstrukt des sprachsensiblen Fachunterrichts ist „bis heute noch vage im Hinblick auf seine theoretische und empirische Begründung“ (Becker-Mrotzek/Höfler/Wörfel 2021: 250). Vor diesem Hintergrund ist es nicht unerheblich zu erfahren, wie sich diese Vagheit in der Praxis auswirkt. Vor allem, wenn gleichzeitig konstatiert wird, dass „[e]rfolgreiche Lehr- und Lernprozesse maßgeblich von einem gemeinsamen Verständnis der Lehrkräfte für sprachsensiblen Unterricht ab[hängen]“ (KMK 2019: 7). Auch für die ko-konstruktive Entwicklung sprachsensibler Unterrichtsmaterialien, wie sie im fächerübergreifenden Projekt erfolgt, „ist es also zwingend notwendig, erst einmal miteinander auszuhandeln, was unter diesem Konzept jeweils verstanden wird, um dann zu einem gemeinsamen Verständnis zu gelangen“ (Ritter/Fußangel, eingereicht).

Im vorliegenden Text gehen wir der Frage nach, welche Perspektiven auf, Einstellungen zu und Verständnisse von sprachsensiblen Unterricht bei Lehrkräften vorhanden sind. Befragt haben wir hierfür Lehrkräfte, die im internationalen und interdisziplinären Erasmus+-Projekt sensiMINT<sup>1</sup> ko-konstruktiv sprachensible Unterrichtsmaterialien entwickeln und erproben. Zunächst geben wir einen Einblick in die derzeitige Befundlage bezüglich Sichtweisen von Lehrpersonen auf die Relevanz von Sprache im Fachunterricht (Kap. 2). Dann verorten wir mögliche Zugänge zu und Verständnisse von sprachsensiblen Unterricht (Kap. 3). Anschließend stellen wir die Studie vor und beschreiben die genutzten Daten und Methoden (Kap. 4), um dann die Ergebnisse (Kap. 5) sowie die Interpretation und Diskussion der

---

<sup>1</sup> Das vom OEAD geförderte Projekt hatte zum Ziel, sprachensible Unterrichtskonzepte für die MINT-Fächer Biologie und Chemie zu konzipieren. Eine detaillierte Beschreibung kann unter <https://www.sensimint.eu> abgerufen werden.

Ergebnisse der qualitativen Untersuchung (Kap. 6) vorzustellen. Diese werden in den aktuellen Diskurs eingebettet und dazu verwendet, Handlungsdesiderate abzuleiten (Kap. 7).

## **2. Die Sichtweise der Lehrpersonen auf die Relevanz von Sprache im Fachunterricht**

Eine vor gut einer Dekade durchgeführte repräsentative Umfrage des Mercator-Instituts (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2012), die kaum an Aktualität verloren hat (vgl. etwa Lütke/Rödel 2023), zeigt, dass 96% der befragten Lehrkräfte der Aussage zustimmen, dass Sprachförderung<sup>2</sup> generell sinnvoll und wichtig ist. Allerdings führen nur 39% aktiv Sprachfördermaßnahmen durch. 82% der Befragten finden, dass die sprachliche Förderung auch in nicht-sprachlichen Fächern sinnvoll und richtig ist. Dies zeigt, dass sich die Erkenntnis, dass Sprachförderung eine Aufgabe für alle Lehrkräfte und alle Fächer ist, durchgesetzt hat. Allerdings zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen der Befürwortung von Sprachfördermaßnahmen einerseits und einer aktiven Beteiligung an diesen andererseits. Fragt man nach Gründen für diese Diskrepanz, so liegen diese laut den Befragten in einer fehlenden Aus- und Weiterbildung (46%) sowie im Mangel an Zeit und Unterrichtsmaterialien. 14% der Befragten geben an, dass die Sprachförderung nicht ihr Aufgabengebiet sei und ihren Kompetenzbereich übersteige, und 3% sehen Sprachfördermaßnahmen als Aufgabe des Deutschunterrichts.

Entgegen der verbreiteten Annahme, dass sich Lehrpersonen (vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern) nicht verantwortlich fühlen für die Sprachbildung, konnte in empirischen Studien gezeigt werden, dass dies sehr wohl der Fall ist (vgl. Drumm 2016; Enzigmüller 2017; Riebling 2013). Dennoch bleibt die Umsetzung sprachsensiblen Unterrichts häufig hinter den Erwartungen – auch der Lehrkräfte an sich selbst – zurück. Es konnte festgestellt werden, dass selbst von Lehrpersonen, die in Selbsteinschätzung den eigenen Unterricht als sprachsensibel bezeichnen, in Unterrichtsgesprächen häufig kognitiv und sprachlich einfache Sprachhandlungen (z.B. Benennen) verlangt werden (vgl. Pineker-Fischer 2015). Sprachliche Gerüste (z.B. in einer mündlichen Interaktion) werden kaum angeboten.

Riebling (2013) untersuchte die domänenspezifische, d.h. fachspezifische Sprachbildung<sup>3</sup> durch die Lehrkräfte der Fächer Biologie, Chemie und Physik im Bundesland Hamburg. Von den befragten Lehrkräften gaben ca. 94% an, dass nach ihrer Meinung Sprachbildung Aufgabe in allen Fächern sei und dass Fachunterricht ein hohes Sprachlernpotenzial berge. Allerdings zeigt sich in den Daten ein eher enges Verständnis von Sprache: Werden die Lehrkräfte nämlich spezifisch nach sprachlichen Lernzielen ihres Unterrichts gefragt, dann nennen 85,6%

---

<sup>2</sup> Die Studie verwendet den Terminus Sprachförderung, der heute aufgrund der Defizitperspektive vermieden wird, zugunsten des Terminus Sprachbildung, der eine diesbezügliche Aufgabe und Verantwortung der Schule und die Ressourcen der Schüler\*innen in den Fokus stellt (s. auch Kap. 3).

<sup>3</sup> Riebling (2013: 56) spricht (wohl als eine der ersten) von ‚sprachbildendem‘ Unterricht und versteht darunter einen „Unterricht, [...] der das Sprachlernpotenzial, das durch die Auseinandersetzung mit `der Sache´ im Unterricht gegeben ist, bestmöglich erschließt“. Sie macht explizit darauf aufmerksam, dass das Konzept noch Konturierung und empirische Überprüfung braucht.

der Befragten Fachterminologie. Aus den erhobenen Daten wurden darüber hinaus fünf Handlungstypen (A, B1, B2, C, D) identifiziert, die sich hinsichtlich der Reaktion auf die sprachliche Heterogenität der Schüler\*innenschaft unterscheiden und den Unterricht auf unterschiedliche Weise sprachlich gestalten.<sup>4</sup>

Neben der Unterrichtsgestaltung wurden auch die Einstellungen der Lehrkräfte zur Sprachbildung erhoben. Auch wenn insgesamt die Einstellungen positiv sind, zeigen sich erwartungskonform Unterschiede: die Lehrkräfte der sprachorientierten Typen (A, B1 und B2) sehen Sprachbildung als ihre Aufgabe im Fachunterricht, während sich die Lehrkräfte der Typen C und D verhaltener zeigen. Diese Lehrkräfte vertreten häufiger den Standpunkt, im Fachunterricht Sprachkompetenz voraussetzen zu können.

Diese Befunde konnten in einer Studie von explizit befragten Biologielehrkräften bestätigt werden (vgl. Drumm 2016). Die befragten Lehrkräfte konnten prinzipiell den oben dargestellten Typen zugeordnet werden. Drumm (2016) untersuchte zusätzlich die Gründe für sprachsensibles Handeln bzw. Nicht-Handeln. Während zwar die Lehrpersonen klar angeben, sprachsensibel handeln zu wollen, bleiben die damit verbundenen Ziele eher vage und diffus und vor allem die konkreten Umsetzungsvorstellungen individuell. Mit dem Ziel einer nicht näher definierten Schriftlichkeit ergreift beispielsweise jede Lehrperson andere Maßnahmen, die sich aus dem persönlichen Erfahrungshintergrund speisen.

Aus diesen empirischen Studien lässt sich zusammenfassend schließen, dass die Einstellungen der befragten Lehrkräfte grundsätzlich positiv sind. Die Studien zeigen allerdings auch, dass die guten Absichten häufig nicht zufriedenstellend in die Praxis umgesetzt werden. Dafür mag es unterschiedliche Gründe geben, u.a. dass sprachliche Bildung nicht als integraler Teil des (naturwissenschaftlichen) Fachunterrichts wahrgenommen wird (vgl. Taglieber 2022).

Das Gelingen von sprachsensiblen Fachunterricht ist maßgeblich von den Einstellungen, den Kompetenzen und dem (subjektiven) Wissen der Lehrpersonen abhängig (z.B. Drumm 2016; Enzigmüller 2017; Köker 2018). Dafür brauchen sie entsprechendes Wissen, Bewusstsein und Fähigkeiten (Mönch/Markic 2022), womit sie derzeit nicht ausreichend ausgestattet sind (ebd.). Die Konsequenz ist, dass Lehrkräfte sprachsensiblen Unterricht auf Grundlage ihrer eigenen subjektiven Verständnisse und Überzeugungen umsetzen, und die je eigenen subjektiven Theorien handlungsleitend für das instruktionale Verhalten bzgl. der Integration von Fach- und Sprachlernen sind.

---

<sup>4</sup> Die 5-Cluster-Lösung ergab folgende 5 Handlungstypen. Typ A: Der explizit sprachorientierte Typus (geringe Ausprägung der sprachlichen Entlastung und eine hohe Ausprägung der sprachlichen Bildung). Typ B1: Der entlastende sprachorientierte Typ (hohe Ausprägung der sprachlichen Entlastung und zugleich einer hohen Ausprägung der sprachlichen Bildung). Typ B2: Der weniger entlastende sprachorientierte Typ (reagiert seltener mit sprachlicher Entlastung auf die sprachliche Heterogenität). Typ C: Der ausschließlich entlastende Typ (hohe Ausprägung sprachlicher Entlastung und eine niedrige Ausprägung der sprachlichen Bildung). Typ D: Der wenig sprachorientierte Typ (niedrige Ausprägung der sprachlichen Entlastung und niedrige Ausprägung der sprachlichen Bildung).

### **3. Sprachsensibler Fachunterricht: Unterschiedliche Zugänge und Verständnisse**

Im Folgenden wird skizziert, warum es für sprachsensiblen Fachunterricht keine einheitliche, eindeutige Definition gibt. Die Gründe liegen v.a. in unterschiedlichen Verständnissen von Bildungsauftrag und Zielgruppe (Kap. 3.1), in unterschiedlichen Zugängen zu Konzeptionen von Sprache (Kap. 3.2) und in unterschiedlichen didaktischen Herangehensweisen (Kap. 3.3). Damit werden die Bereiche genannt, in denen eine Aushandlung eines „gemeinsamen Verständnis[ses] der Lehrkräfte für sprachsensiblen Unterricht“ (KMK 2019: 7) erforderlich wird. Mit einer Darlegung des Verständnisses von sprachsensiblen Fachunterricht, wie es im Projekt sensiMINT diskutiert wurde, machen wir schließlich einen Definitionsvorschlag, wie wir ihn für die Praxis als hilfreich erachten (Kap. 3.4).

#### **3.1. Bildungsauftrag und Zielgruppe(n)**

Die Diskussion um den sprachsensiblen Fachunterricht wurde gerade in der frühen Phase mit derjenigen um Deutsch als Zweitsprache verknüpft. Didaktische Konzeptionen und methodische Maßnahmen fokussierten in diesen ersten Ansätzen sprachliche Fördermaßnahmen für bestimmte, migrationsbedingt mehrsprachige Schüler\*innengruppen, die besondere Unterstützung in der Unterrichtssprache Deutsch brauchen (vgl. Leisen 2010).<sup>5</sup> Nachdem in den großen Vergleichsstudien ein statistischer Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Zuwanderungsgeschichte ausgemacht werden konnte (vgl. Stanat et al. 2010), wird dieser verstärkt in der Lehrer\*innenbildung aufgegriffen, etwa durch die Implementierung des Pflichtmoduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ für alle Lehramtsstudierenden in Nordrhein-Westfalen. Das Modul will den Weg für mehr Bildungsgerechtigkeit ebnen (Stiftung Mercator 2009; Brandenburger et al. 2011; MSB NRW 2017). Um dies zu erreichen, setzen sich (angehende) Lehrpersonen mit der für schulisches Lernen relevanten Bildungssprache auseinander. Empirisch zu klären bleibt, inwiefern sich durch ein spezifisches Angebot, wie das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ problem- und defizitorientierte Sichtweisen auf Migration und Mehrsprachigkeit konstituieren und verstärken (vgl. Döll/Settinieri/Hägi-Mead 2017: 213).<sup>6</sup> Das Modul kann auf jeden Fall bildungspolitisch als Ausgangspunkt verstanden werden, der ein Bewusstmachen und Weiterdenken des Verhältnisses von sprachlichem und fachlichem Lernen im Kontext der Lehrer\*innenbildung

---

<sup>5</sup> In den letzten Jahren ist der Sprachförderansatz auch bei Leisen weniger stark: Auch er bewegt sich Richtung Sprachbildung (vgl. Leisen 2022).

<sup>6</sup> Innerhalb der Disziplin Deutsch als Zweitsprache ist zu unterscheiden zwischen Vertreter\*innen, die sich in Bezug auf den sprachsensiblen Fachunterricht ausschließlich mit der Mikroebene des Unterrichts und seiner didaktischen Ausgestaltung auseinandersetzen und solchen, die darüber hinaus, aus migrationspädagogischer und rassismuskritischer Perspektive, auch die gesellschaftliche Ebene und das Eingebettetsein von Sprache in Machtverhältnisse mitdenken. Letztere erweitern z.B. das Verständnis von Sprachbewusstheit der Lernenden als Lernziel zu kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit der Lehrenden (vgl. Hägi-Mead/Tajmel 2023). Eine solche Perspektive hinterfragt u.a. Annahmen, Pauschalisierungen und Zuschreibungen, wie sie etwa in dem Modul-Namen „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ stecken.

ermöglicht und zur Erkenntnis beiträgt, dass alle Schüler\*innen aller Schulformen und Schulstufen Sprachbildung in allen Fächern brauchen. Damit hat eine Weitung des ursprünglichen Verständnisses von sprachsensiblen Fachunterricht stattgefunden, die sich nicht nur in der theoretischen Diskussion, sondern auch in empirischen Studien zeigt (vgl. Fornol 2020). Wissenschaftlicher Konsens ist heute das Verständnis von Sprachbildung (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017; Rödel/Lütke 2019) als „eine absichtsvolle, den gesamtsprachlichen Ressourcen wertschätzend gegenüberstehende, systematische und gezielte Sprachbildung für alle Schüler\*innen“ (Lütke/Rödel 2023: 396–397).

### **3.2. Konzeptionen von Sprache**

Sprache ist hochkomplex. In Zusammensetzungen wie ‚sprachsensibel‘, ‚sprachfördernd‘ oder ‚sprachbildend‘ kann ‚Sprache‘ Unterschiedliches in den Blick nehmen. Dieser Blick ist interdisziplinär und auch innerhalb z.B. der Linguistik nicht einheitlich. Im Folgenden gehen wir auf folgende Aspekte genauer ein: Auf den Fokus Ein- vs. Mehrsprachigkeit (Kap. 3.2.1), auf die Relevanz von Sprachregistern (Kap. 3.2.2), auf die Unterscheidung von sprachlichen und nicht-sprachlichen Fächern (Kap. 3.2.3) und auf den Unterschied zwischen einem formalen und funktionalen Sprachverständnis (Kap. 3.2.4).

#### **3.2.1. Ein- vs. Mehrsprachigkeit**

Sprache kann durchgängig als Einzelsprache aufgefasst werden oder den Kontext innere und äußere Mehrsprachigkeit als gesamtes sprachliches Repertoire zusammendenken (z.B. Busch 2021). In Bezug auf das Verständnis von ‚sprachsensibel‘ ist das nicht unerheblich: Einerseits kann damit ausschließlich eine Einzelsprache wie Deutsch als für den Unterricht relevant in den Blick genommen werden, andererseits das gesamte sprachliche Repertoire, im Sinne von einzelsprachenübergreifenden Kompetenzen. Fachliches Lernen kann demnach auch unter Rückgriff auf das gesamte bei den Schüler\*innen vorhandene Sprachrepertoire unterstützt werden.<sup>7</sup>

#### **3.2.2. Relevanz von Sprachregistern**

Unter Sprache in sprachsensiblen Fachunterricht kann a) Fachsprache, b) Bildungssprache oder c) beides verstanden werden. In Bezug auf Bildungssprache wird dabei die Rolle von Alltagssprache unterschiedlich verhandelt: Sie kann einerseits im Sinne der Lernendenorientierung als Ausgangspunkt betrachtet oder aber gänzlich als unpassend aus dem Unterricht verbannt werden. Hierbei sei angemerkt, dass Bildungssprache kein linguistischer, sondern ein bildungswissenschaftlicher Terminus ist, sich also auch Bildungssprache wiederum nicht einfach linguistisch definieren lässt (vgl. Fornol/Hövelbrinks

---

<sup>7</sup> Da im Projekt sensiMINT Mehrsprachigkeit nur marginal explizit thematisiert wurde, klammern wir sie hier aus der Diskussion aus.

2019). Gleichzeitig ist man sich über den generell schriftsprachlichen Charakter von Bildungssprache und die Notwendigkeit ihrer schulischen Vermittlung durchaus einig.

### **3.2.3. Unterscheidung von sprachlichen und nichtsprachlichen Fächern**

In Bezug auf Unterricht hält sich im deutschsprachigen Raum eine binäre Unterteilung der Fächer in sprachliche und nicht-sprachliche Fächer, auch wenn sie „– berücksichtigt man die Fachsprache und Expertenkommunikation in den einzelnen Disziplinen – schon lange nicht mehr haltbar“ ist (Gürsoy 2021: 5). Dass Sprache in jedem Fach als relevant angesehen wird, zeigt ein Blick in die Lehrpläne, die spezifisch Operatoren, also Sprachhandlungen festlegen, wengleich in Lehrplänen im Gegensatz zu den fachlichen die sprachlichen Anforderungen nicht explizit ausgewiesen werden und es keine Vorgaben gibt, auf die Fachlehrkräfte zurückgreifen können (vgl. Beese et al. 2014: 30). Die Trennung in sprachliche und nicht-sprachliche Fächer führt zum einen zu einem fehlenden Bewusstsein für die Rolle der Sprache bei der Fachvermittlung und zum anderen dazu, dass sich Lehrpersonen nicht-sprachlicher Fächer in sprachlichen Angelegenheiten nicht in der Verantwortung sehen. Das steht jedoch in deutlichem Widerspruch zur wissenschaftlichen und bildungspolitischen Auffassung, die jedem Unterricht durchgängige Sprachbildung als Aufgabe zu Grunde legt (vgl. Gogolin et al. 2011).

### **3.2.4. Unterschied zwischen einem formalen und funktionalen Sprachverständnis**

Sprachsensibel zu unterrichten bedeutet nicht in erster Linie Sprachprodukte auf ihre Normkorrektheit hin zu beurteilen, auch wenn diese Aufgabe fürs Fach weiterhin relevant bleibt. Sprachsensibel unterrichten bedeutet vielmehr, funktionale Zusammenhänge zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen zu erkennen und Unterricht entsprechend auszurichten. Traditionell haben sprachliche Norm und Korrektheit in allen Fächern einen hohen Stellenwert. Dieser wird mit einem funktionalen Sprachverständnis nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Ein funktionales Sprachverständnis nimmt jedoch beim bildungs- und fachsprachlichen Lernen in erster Linie das kommunikative Ziel und das Fachverständnis in den Blick im Sinne der aus der Schreibdidaktik bekannten *Higher Order Concerns* (HOC), denen Orthographie und grammatische Korrektheit als *Lower Order Concerns* (LOC) nachgestellt werden. Damit verbunden ist eine andere, häufig noch neue Perspektive für Lehrpersonen auch so genannter Sprachfächer. Sprachsensibler Fachunterricht erfordert damit Offenheit und Umdenken bei Lehrpersonen sowohl so genannter Nichtsprachenfächer als auch Sprachfächer.

### **3.3. Didaktische Zielsetzungen und Herangehensweise**

Auch die Frage, wie genau im sprachsensiblen Fachunterricht fachliche und sprachliche Ziele erreicht werden sollen, wird nicht einheitlich beantwortet. Beese et al. (2014: 30) stellen fest, dass Lehrpersonen „bislang auf sich alleine gestellt sind, wenn [s]ie entscheiden müssen, wie [s]ie mit den sprachlichen Anforderungen [i]hres Unterrichtsfachs und dem diesbezüglichen

Lernstand [i]hrer Schülerinnen und Schüler umgehen“. Sie beschreiben pointiert zwei Herangehensweisen, die „üblich und nachvollziehbar“ (ebd.) sind, jedoch wenn überhaupt nur minimal vorhandene sprachliche Kompetenzen von Schüler\*innen auszubauen vermögen: Die eine Herangehensweise ist, alles zu vereinfachen und Schüler\*innen z.B. mittels Lückentexten und Ankreuzaufgaben möglichst alles sprachlich abzunehmen. Die andere Herangehensweise ist, die unterschiedlichen sprachlichen Ausgangssituationen der Lernenden schlicht zu ignorieren. Eine Herangehensweise, die beständig sprachliche Sachverhalte vereinfacht, kann ebenso wenig als sprachsensibel und damit auch wenig professionell bezeichnet werden, wie eine, die die sprachliche Gestalt der zu lernenden Fachgegenstände und die sprachliche Ausgangssituation der Lernenden unberücksichtigt lässt.

Es gibt Fachliteratur, didaktische Materialien und methodische Zusammenstellungen, die exemplarisch und anschaulich Zugänge zu sprachsensiblen Fachunterricht aufzeigen und eine entsprechende Professionalisierung ermöglichen (vgl. z.B. Quehl/Trapp 2020; Oleschko 2017; Tajmel/Hägi-Mead 2017; LISUM 2021 oder den „Methodenpool für den sprachsensiblen Unterricht“ des Mercator-Instituts). Sie zeigen, dass Vereinfachungen zwar didaktisch eingesetzt werden können, jedoch nur als Ausgangslage. Bildungssprachliche Kompetenzen – und vor allem deren Verknüpfung mit den Fachinhalten – bleiben Lernziele, die z.B. durch *Scaffolding* (vgl. Quehl/Trapp 2020) oder eine Orientierung am genredidaktischen Lehr-Lernzyklus (vgl. Gürsoy 2021) erreicht werden können.

#### **3.4. Sprachsensibler Fachunterricht als Gegenstand fachlichen Inputs und Aushandelns im Projekt sensiMINT**

Im Rahmen des Projektes sensiMINT gab es bei den gemeinsamen Treffen mit allen Projektteilnehmenden (Lehrkräfte, Didaktiker\*innen, Bildungswissenschaftler\*innen) regelmäßige Input-Beiträge sowohl durch die Autorinnen dieses Beitrags als auch durch externe Kolleg\*innen<sup>8</sup>, die mit einem sprachfunktionalen Fokus und Strategien vermittelnden Aufgabenstellungen unser Verständnis von sprachsensiblen Fachunterricht teilen. Entsprechend wurden Textsorten und Operatoren thematisiert, methodische Ansätze vorgestellt, die Lernenden möglichst viel Zeit und Raum geben, sprachlich zu handeln. Sprachbildend wurde als Terminus etabliert und synonym zu sprachsensibel verstanden. Explizit wurde von unserer Seite versucht, eine Defizitperspektive, sprachliche Vereinfachungen und ein einseitig formales Sprachverständnis als zu kurz greifend zu enttarnen und u.a. dank Konkretisierungsraster oder Scaffolding Möglichkeiten zu finden, die Schüler\*innen auf dem Weg von der Alltagssprache zu Bildungssprache zu begleiten. Durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Projekt bot sich weiterhin die Möglichkeit zu konkretisieren, wie sich Sprachbildung verstärkt ‚vom Fach‘ her denken lässt (vgl. dazu auch Feigenspan/Michalak 2023). Ausgehend von zentralen fachbezogenen Arbeits- und

---

<sup>8</sup> Namentlich waren das Dr. Melanie Beese und Dr. Christoph Gantefort.

Denkweisen wurden sprachliche Mittel herausgearbeitet, die sich zu deren Ausdruck besonders eignen. Der Blick auf Sprache ist damit ein funktionaler (s. Kap. 3.2.4).

#### **4. Die subjektiven Definitionen von ‚sprachsensiblen Unterricht‘ bei den sensiMINT-Lehrpersonen: eine Interviewstudie**

Im Folgenden berichten wir über eine Interviewstudie, die im Rahmen des Erasmus+-Projektes sensiMINT durchgeführt wurde mit dem Ziel, Perspektiven von Lehrkräften auf den sprachsensiblen Fachunterricht einzufangen. Bei dem Projekt sensiMINT handelt es sich um ein interdisziplinäres (Deutsch, Chemie, Biologie), interinstitutionelles (Universität, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfSL), Schule) und internationales (Deutschland, Österreich, Schweiz, Liechtenstein, Südtirol) Projekt, in dem in *Communities of Practice* sprachensible Unterrichtsmaterialien für die Fächer Biologie und Chemie konzipiert wurden. Die Unterrichtsmaterialien richten sich an die Jahrgangsstufen der Sekundarstufe 1, und hier explizit an die höheren Schulformen (Gymnasium).

##### **4.1. Datenerhebung**

Für die empirische Untersuchung der Einstellung und Haltung von Lehrkräften zu sprachsensiblen Fachunterricht wurden Einzelinterviews geführt. Dazu wurde sieben Fachlehrkräften für Biologie, Chemie und Deutsch die Frage „Was verstehst Du unter sprachsensiblen Unterricht“ gestellt und darum gebeten, möglichst präzise darauf zu antworten. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Antworten wurden, falls nötig, Nachfragen gestellt, wie z.B. „Was braucht es, um sprachsensiblen Unterricht zu gestalten?“ oder „Welche Methoden würdest Du nennen, die Dein Verständnis von sprachsensiblen Fachunterricht umsetzen können?“. Die Antworten wurden als Audioaufzeichnungen aufgenommen und anschließend mithilfe der Software f4 transkribiert (einfache Transkription nach Dresing/Pehl 2015). Fünf der sieben Interviews fielen etwa gleich lang aus mit einer durchschnittlichen Länge von 49 Sekunden und einer Varianz zwischen 16 Sekunden und 2 Minuten. Ein Interview streckt sich über eine Dauer von 7 Minuten und 30 Sekunden.

##### **4.2. Stichprobe**

Bei den von der Interviewerin (I) befragten Lehrkräften handelt es sich um Mitglieder des Konsortiums im Erasmus+-Projekt sensiMINT. Zum Zeitpunkt der Befragung hatte das Projekt bereits eine Laufzeit von 2,5 Jahren, d.h. die befragten Lehrkräfte hatten sich im Vorfeld intensiv mit Fragen des sprachsensiblen Fachunterrichts auseinandergesetzt (s. Kap. 3.4). Von den befragten Lehrkräften unterrichteten alle an Gymnasien im deutschsprachigen Raum. Die Interviews wurden in deutscher Sprache geführt (s. Tab. 1 für nähere Informationen).

Proband*in	Geschlecht	Fach	Gymnasium in
A	m	Biologie und Chemie	Italien (Südtirol)
B	w	Biologie und Chemie	Deutschland (Bayern)
C	m	Chemie	Schweiz (Bern)
D	w	Biologie und Chemie	Deutschland (Bayern)
E	w	Deutsch und Französisch	Deutschland (Bayern)
F	w	Biologie und Chemie	Deutschland (Bayern)
G	w	Biologie	Schweiz (Bern)

Tab. 1: Stichprobe der Interviewstudie

### 4.3. Datenauswertung

Für die Auswertung der Daten erschien ein kategorienbildendes qualitatives Verfahren besonders günstig. Es ermöglicht das Herausarbeiten von Konzepten der einzelnen Befragten sowie das Erkennen und Konturieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Personen. Die Auswertung wurde daher mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse vorgenommen. Es wurde ein deduktiv-induktives Mischvorgehen gewählt (vgl. Mayring 2022). Zunächst wurden aus den Forschungsdesideraten deduktive Hauptkategorien abgeleitet (s. Tab. 2). Beispielsweise wurde die „Zielgruppe“ des sprachsensiblen Fachunterrichts als eine Kategorie gewählt, weil es durchaus Uneinigkeit in der theoretischen und bildungspolitischen Diskussion darüber gibt, für welche Zielgruppe genau der sprachensible Fachunterricht besonders geeignet sei (s. Kap. 3.1). Diese deduktiv festgelegten und aus der aktuellen Forschungslage hergeleiteten Kategorien wurden, wo sie sich als zu grob erwiesen, induktiv durch die Arbeit am Material ausdifferenziert (s. Tab. 2). Die Unterkategorien wurden jeweils durch prägnante Ankerbeispiele aus den Daten verdeutlicht, weitere illustrierende Beispiele wurden gegebenenfalls zugeordnet.

Nr.	Deduktive Hauptkategorien	Induktive Unterkategorien
1.	Zielgruppe	(keine weiteren Unterkategorien)
2.	Konzeption von Sprache	Rolle/Funktion von Sprache im Fachunterricht
		Sprachliche Teilfertigkeiten (Sprach-)Register
3.	Ziele des SFU	(keine weiteren Unterkategorien)
4.	Rolle der Lehrperson	Vorstellung über die eigene Rolle
		Lehrer*innenhandeln Lernendenorientierung
5.	Methoden	(keine weiteren Unterkategorien)

Tab. 2: Deduktive und induktive Kategorien

## 5. Ergebnisse

### 5.1. Kategorie Zielgruppe

Die meisten Proband\*innen machen keine expliziten Angaben über die genaue Zielgruppe des sprachsensiblen Fachunterrichts, sondern benutzen eher kollektive Bezeichnungen wie „die Schüler\*innen“, „die Klasse“ oder „sie“. Die Lehrkräfte scheinen dabei die gesamte jeweilige Klasse bzw. alle Schüler\*innen zu meinen:

*im Grunde, dass ich einfach auch während meinem Unterricht darauf achte, wie sie die Sprache einsetzen, also die Schülerinnen*

(Lehrperson A, Transkript 3, Z. 47–48)

*Indem ich versuche auf die Klasse zu hören*

(Lehrperson F, Transkript 2, Z. 23)

*Und dass man eben auch Zeit lässt, die Schülerinnen und Schüler das sprachlich verarbeiten können, was man mit ihnen dann behandelt.*

(Lehrperson C, Transkript 7, Z. 67–69)

Es sind auch dann alle Schüler\*innen gemeint, wenn es darum geht, dass etwas im Unterricht besonders schwer oder nicht zu leisten ist. Diese Schwierigkeiten werden also in der Regel nicht einzelnen Schüler\*innengruppen zugeschrieben:

*weil wir oft in unseren Aufgabenformaten was verlangen, was die Schüler von sich eigentlich gar nicht leisten können*

(Lehrperson D, Transkript 5, Z. 7–9)

Lediglich Probandin E verbalisiert, dass „schwächere“ Schüler\*innen besondere Hilfestellung brauchen:

*und ich weiß, dass am Schluss eh, das Verständnis des chemischen Inhalts z.B. sich darin zeigt, ob ne sprachliche Komplexität möglich ist, weil durch dieses Verknüpfen, dass also die Verbindungen aufgezeigt werden, die im Hirn abgelaufen sind und dann, und da Hilfestellungen zu geben, Toolboxes anzubieten, gerade da brauchen schwächere Schüler Hilfestellungen, das brauchen sie im Fremdsprachenunterricht und das brauchen sie auch im Deutschunterricht.*

(Lehrperson E, Transkript 4, Z. 82–87)

Auffällig ist hier die hergestellte Verbindung zum Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Probandin E ist nicht nur die einzige Person, die eine Gruppe von Schüler\*innen thematisiert, sie ist neben Probandin B ebenfalls die einzige, die explizite Bezüge zum Fach Deutsch herstellt.

## 5.2. Kategorie Konzeption(en) von Sprache

Die Lehrpersonen nehmen auf Sprache auf drei verschiedene Weisen Bezug, die hier als induktive Unterkategorien für die Kategorie „Konzeption(en) von Sprache“ gefasst werden können:

1. Rolle/Funktion von Sprache im Fachunterricht
2. Sprachliche Teilfertigkeiten
3. (Sprach-)Register

### 5.2.1. Rolle/Funktion von Sprache im Fachunterricht

Die Lehrkräfte G und C weisen der Sprache im Fachunterricht eine zentrale Rolle beim Verstehen und Erklären fachlicher Konzepte zu. Person M hebt vor allem die Einheit von sprachlichem und fachlichem Gegenstand hervor:

*Sie [die Sprache] ist gleichzeitig eben ein Konzept und wenn man das ganz stark runterbricht könnte man sagen, dass wenn eine Biologie-Lehrperson ein Fachbegriff braucht, z.B. eine Kontraktion oder z.B. eine Muskelfaser. Das dahinter dann gleich ein ganzes Konzept aufgeht.*

(Lehrperson G, Transkript 6, Z. 31–34)

Die Lehrperson C betont die Rolle der Sprache als Hilfsmittel für das Verstehen von Konzepten:

*Aber dann auch eben ein weiterer wichtiger Punkt ist, wenn es darum geht dann Konzepte oder Modelle zu verstehen, dass in irgendeiner Form zu versprachlichen aus Hilfsmittel für das Verständnis.*

(Lehrperson C, Transkript 7, Z. 58–60)

Der generelle Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen wird von beiden deutlich gemacht und als positiv hervorgehoben. Dem steht die Konzeptionierung von Sprache als „Hürde“ gegenüber, die Lehrkraft E vornimmt:

*dass die Schüler möglichst geringe Hürden vor sich haben, um die Inhalte erfassen zu können und die dann in Kompetenzen zu verwandeln. Und dieses möglichst geringe, diese kleine Hürde sieht für mich so aus, dass die Sprache so vereinfacht ist, dass die Sprache keine Hürde für das Verständnis darstellt.*

(Lehrperson E, Transkript 4, Z. 6–9)

Zentral für die Lehrperson E ist demnach, die Sprache im Fachunterricht so zu vereinfachen, dass sie keine Hürde darstellt.

### 5.2.2. Sprachliche Teilfertigkeiten

Die Lehrkräfte D, E, F und B heben die Wichtigkeit von Sprech- und Schreibanlässen im Fachunterricht hervor:

*dass ich Sprech- und Schreibgelegenheiten liefere, die sehr sehr wichtig sind für die Produktion von Texten auch im naturwissenschaftlichen Unterricht und auch die Kommunikation innerhalb meines Unterrichts.*

(Lehrperson D, Transkript 5, Z. 5–7)

*Das wäre genial, wenn sie das schreiben und auch kommunizieren können.*

(Lehrperson B, Transkript 1, Z. 60–61)

Auffällig ist, dass alle Proband\*innen jeweils nur produktive Teilfertigkeiten nennen, also Sprechen und Schreiben; von rezeptiven Fertigkeiten wie dem Lesen etwa ist nicht die Rede. Den sprachlichen Output ihrer Schüler\*innen möglichst breit zu unterstützen, sehen alle befragten Lehrkräfte als eine wichtige sprachbezogene Aufgabe an.

### 5.2.3. (Sprach-)Register

Fast alle interviewten Lehrkräfte nehmen explizit auf sprachliche Register Bezug. Lehrkraft C beschreibt sprachsensiblen Fachunterricht als Weg von der Alltagssprache zur Fachsprache und betont, dass er dies erst im Projekt erfahren und bislang zu wenig umgesetzt habe:

*Sprachsensibler Unterricht ist für mich der Einbezug, also ein wichtiger Teil im Projekt, den ich erfahren habe, den ich zu wenig in meinem Unterricht miteinbeziehe, ist auch die Alltagssprache in die Vorbereitung mit einzubinden, der Schülerinnen und Schüler, denn und dann den Weg mit ihnen bewusster zu bestreiten zur Fachsprache.*

(Lehrperson C, Transkript 7, Z. 54–57)

Lehrkraft E betont, ähnlich wie C, die Rolle der Alltagssprache als Anknüpfungspunkt:

*D.h. zum einem kann der Wortschatz aus dem Alltag aufgegriffen werden, um die Lebenswelt der Schüler zu repräsentieren oder den Anknüpfungspunkt herzustellen.*

(Lehrperson E, Transkript 4, Z. 10–12)

Demgegenüber sieht Lehrkraft B die Alltagssprache eher als für den Fachunterricht nicht ausreichend bzw. nicht adäquat an:

*Ehm, also für mich ist sprachsensibler Unterricht im besten Fall meist so, dass man sich wirklich bildungssprachlich gut ausdrücken kann, fachwissenschaftlich gut ausdrücken kann, d.h. die kausallogischen Zusammenhänge nicht nur sozusagen mit der Alltagssprache, sondern halt bildungssprachlich irgendwie formulieren kann.*

(Lehrperson B, Transkript 1, Z. 57-60)

Auffällig ist, dass das anzustrebende Register hier zweimal mit „bildungssprachlich“ benannt ist, nicht mit „fachsprachlich“ (wie etwa bei Proband C). Fraglich ist, ob hier eher das Bezeichnen eines fachlich angemessenen Registers oder eine besonders gebildete Ausdrucksweise gemeint ist. Letzteres trifft auf die folgende Äußerung von Person E zu:

*Dadurch hat man ein sehr geringes sprachliches Niveau, das ggfs. nicht die Altersgruppe widerspiegelt oder das Anforderungsniveau, man ermöglicht aber dadurch, dass der Inhalt leichter verstanden wird und Ziel muss es für mich sein am Ende des Unterrichts oder am Ende der Einheit, am besten am Ende der Stunde, auf ein hochsprachliches Niveau zu kommen.*

(Lehrperson E, Transkript 4, Z. 18–22)

Sprache spielt demnach für die Lehrkräfte sowohl als Lernmedium (bezogen auf fachliche Gegenstände) wie als Lerngegenstand eine Rolle.

### **5.3. Kategorie Ziele des sprachsensiblen Fachunterrichts**

In den Aussagen der befragten Lehrer\*innen können mehrere unterschiedliche Ziele des sprachsensiblen Fachunterrichts identifiziert werden. Person E unterscheidet zunächst zwischen fachlichen und sprachlichen Lehr-/Lernzielen und sieht es als Aufgabe der Lehrkraft, sowohl fachliche als auch sprachliche Lehr-/Lernziele im sprachsensiblen Fachunterricht zu erreichen:

*Und Aufgabe der Lehrkraft ist für mich dahingehend, neben dem fachlichen Ziel, das ja in der Stunde übergeordnet ist, eh, mithilfe der sprachlichen Mittel, mithilfe dieses sprachsensiblen Bewusstseins, dafür zu sorgen, [...] dass die Schüler befähigt werden, sich sprachlich so auszudrücken, das ne Komplexität entsteht.*

(Lehrperson E, Transkript 4, Z. 31–37)

Fachliche Ziele werden demnach als „übergeordnet“ angesehen, während Sprache (nur) als ein Hilfsmittel fungiert, um die (übergeordneten) fachlichen Ziele im Unterricht zu erreichen.

Diese Meinung teilen aber nicht alle befragten Lehrkräfte. So ist z.B. bei G eine viel integrativere Sichtweise zu erkennen. Sie berichtet davon, wie sich ihr Verständnis der eigenen Rolle im Laufe des Projektes geändert hat:

*Zu Beginn dachte ich, ich müsste das Fach vermitteln und gleichzeitig auch Sprache vermitteln, also so, dass ich eine Deutschförderung mache und jetzt, nach zweieinhalb oder bald drei Jahren verstehe ich es etwas neu. Etwas integrativer. Nämlich so, ich sehe, dass in jedem Fach die Sprache spezifisch gebraucht wird. Mit diesem spezifischen Gebrauch gleichzeitig ein Konzept dahinter steht und es geht darum, mit der Sprache nicht rein nur Begriffe, sondern ein ganzheitliches Denken bzw. Konzepte aus diesem Fach zu transportieren und von daher ist die Sprache mehr als Sprache. [...] Und das Ziel von sprachsensiblen Unterricht wäre, dass man gleichzeitig die dahinterliegenden Konzepte mit der fachgerechten Sprache transportiert und diese Sprache aber schrittweise einführt.*

(Lehrperson G, Transkript 6, Z. 24–31; 36–38)

Dem zitierten Auszug ist eine integrative Sicht auf den sprachsensiblen Fachunterricht und auf das Verhältnis von fachlichem und sprachlichem Lernen zu entnehmen. Während andere

Befragte Sprache und Fach meistens getrennt voneinander nennen bzw. Sprache als Hilfsmittel/Werkzeug zur Erreichung von fachlichen Zielen verstehen, bilden Sprache und Fach für Lehrperson G nun ganz klar eine Einheit. Ihrer Meinung nach ist für jedes Fach ein fachliches Denken charakteristisch, das sich u.a. auch in der Sprache widerspiegelt. Die Vermittlung dieser Denkweise steht für Person G im Vordergrund des sprachsensiblen Fachunterrichts.

Darüber hinaus wird von den befragten Lehrkräften immer wieder der Weg von der Alltagssprache zur Fachsprache als Ziel des sprachsensiblen Fachunterrichts genannt. So definiert Person C die eigene Rolle im sprachsensiblen Fachunterricht folgendermaßen:

*Sprachsensibler Unterricht ist für mich der Einbezug, also ein wichtiger Teil im Projekt, den ich erfahren habe. Den ich zu wenig in meinem Unterricht miteinbeziehe ist auch die Alltagssprache in die Vorbereitung mit einzubinden der Schülerinnen und Schüler, denn und dann den Weg mit ihnen bewusster zu bestreiten zur Fachsprache.*

(Lehrperson C, Transkript 7, Z. 54–47)

Es lässt sich festhalten, dass die interviewten Lehrkräfte die Einheit von Sprache und Fach im sprachsensiblen Fachunterricht unterschiedlich intensiv durchdrungen haben.

#### **5.4. Kategorie Rolle der Lehrkraft**

Wenn die befragten Lehrpersonen ihre Rolle im sprachsensiblen Fachunterricht beschreiben, dann kommen auf der einen Seite ihre konkreten Vorstellungen über die eigene Rolle zum Ausdruck (wie z.B. die Rolle des Sprachmodells). Auf der anderen Seite nennen die Befragten konkrete Handlungen, die sie in diesem Zusammenhang unternehmen würden, um einen gelungenen sprachsensiblen Fachunterricht zu gewährleisten. Die in den Interviews genannten Aspekte sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt und wurden im Laufe der qualitativen Inhaltsanalyse daher folgenden Unterkategorien zugeordnet: Vorstellung über die Lehrer\*innenrolle, Lehrer\*innenhandeln, Lernendenorientierung.

##### **5.4.1. Vorstellung über die eigene Rolle**

Generell kann man feststellen, dass sich die befragten Lehrer\*innen als sprachliche Vorbilder verstehen. So stellt z.B. Lehrperson D fest: „Sprachsensibler Unterricht bedeutet für mich, dass ich selber als Sprachmodell diene“ (Lehrperson D, Transkript 5, Z. 4–5). Darüber hinaus möchten die befragten Lehrkräfte als Begleiter\*innen und Unterstützer\*innen fungieren. Wie diese Begleitung und Unterstützung konkret aussehen können, wird im Folgenden näher thematisiert.

##### **5.4.2. Lehrer\*innenhandeln**

In den erhobenen Interviews wird an vielen Stellen von Hilfestellungen/Scaffolding gesprochen. So sieht Lehrperson A ihre Aufgabe u.a. auch darin,

*dass ich auch immer wieder Scaffoldings gebe, wenn mir vorkommt, da könnten schwierige Konstruktionen oder so dabei sein oder speziell für dieses Fach Konstruktionen*  
(Lehrperson A, Transkript 3, Z. 48–50)

Bezogen auf die Inhalte des sprachsensiblen Fachunterrichts kann festgehalten werden, dass manche Befragte der Meinung sind, die Inhalte müssten sprachlich so weit vereinfacht werden, dass sie von allen Schüler\*innen mühelos verstanden werden können. So ist Lehrperson E der Meinung, dass es die Aufgabe der Lehrkraft sei,

*dass die Inhalte so präsentiert sind, dass sie leicht verständlich sind auf sprachlicher Ebene [bzw.] dass die Sprache so vereinfacht ist, dass die Sprache keine Hürde für das Verständnis darstellt.*

(Lehrperson E, Transkript 4, Z. 9; 34–35)

Ihrer Meinung nach müssten Lehrende in dieser Hinsicht auch geschult werden:

*man muss den Lehrer schulen, wie der das vereinfachen kann.*

(Lehrperson E, Transkript 4, Z. 44)

Erst nach und nach (im weiteren Unterrichtsverlauf) soll die sprachliche Komplexität zunehmen, bis man das gewünschte „hochsprachliche Niveau“ erreicht hat:

*Ziel muss es für mich sein am Ende des Unterrichts oder am Ende der Einheit, am besten am Ende der Stunde, auf ein hochsprachliches Niveau zu kommen.*

(Lehrperson E, Transkript 4, Z. 20–22)

Um dieses Ziel zu erreichen, soll die Lehrkraft die Rolle eines Begleiters bzw. einer Begleiterin übernehmen:

*und insbesondere dafür zu sorgen, dass die Schüler befähigt werden, sich sprachlich so auszudrücken, dass 'ne Komplexität entsteht. [...] die sprachensible Hilfestellung besteht darin, dass die Lehrkraft weiß, ich muss den Schülern helfen oder ich muss sie unterstützen darin, zu dieser Komplexität zu kommen.*

(Lehrperson E, Transkript 4, Z. 35-37; 102–104)

### **5.4.3. Lernendenorientierung**

Wie es in den vorangegangenen Ausführungen deutlich geworden ist, sind die befragten Lehrkräfte der Meinung, dass erstmal sie selbst bewusst mit der Sprache umgehen müssten, damit sie überhaupt in der Lage wären, solche Kompetenzen auch an ihre Schüler\*innen zu vermitteln. In einem nächsten Schritt würden sie dann auch auf den Sprachgebrauch ihrer Schüler\*innen in der Klasse achten. Lehrperson A sagt dazu:

*dass ich einfach auch während meinem Unterricht darauf achte, wie sie die Sprache einsetzen, also die Schülerinnen, [...] dass ich einfach bewusst auf das auch schaue, und das nicht nur irgendwie.*

(Lehrperson A, Transkript 3, Z. 47–48; 52)

In dem zitierten Auszug kommt eine klare Orientierung an Schüler\*innen zum Ausdruck, die auch in weiteren Aussagen von Lehrenden sichtbar wird. So berichtet Lehrperson F, dass sprachsensibles Unterrichten für sie u.a. bedeutet, „auf die Klasse zu hören“:

*Indem ich versuche auf die Klasse zu hören, ob sie verstehen, was ich mache, indem ich ihnen versuche Sprachhilfen zu bieten und ehm, ja Sprechanlässe generiere.*

(Lehrperson F, Transkript 2, Z. 23–24)

Eine Lernendenorientierung zeigt sich außerdem auch in der Forderung, dass man Schüler\*innen genügend Zeit für die sprachliche Verarbeitung gewährt:

*Und dass man eben auch Zeit lässt, die Schülerinnen und Schüler das sprachlich verarbeiten können, was man mit ihnen dann behandelt.*

(Lehrperson C, Transkript 7, Z. 67–69)

bzw. dass man ihre Vorkenntnisse berücksichtigt:

*weil wir oft in unseren Aufgabenformaten was verlangen, die Schüler von sich eigentlich gar nicht leisten können*

(Lehrperson D, Transkript 5, Z. 7–9)

Man kann sagen, dass sich die befragten Fachlehrkräfte intensiv mit ihrer Rolle im sprachsensiblen Fachunterricht auseinandergesetzt haben und in diesem Zusammenhang teilweise auch eine Entwicklung durchlaufen haben. Sprachsensibles Handeln im Unterricht möchten sie gewährleisten, indem sie auf der einen Seite sprachliche Lehr-/Lernziele definieren und auf der anderen Seite die Unterrichtsinhalte und -materialien in Bezug auf die gesetzten Ziele anpassen. Die zu erreichende sprachliche Komplexität wird in erster Linie als eine Hürde oder zumindest als eine Herausforderung aufgefasst, die es mit entsprechenden methodisch-didaktischen Mitteln zu überwinden gilt.

### **5.5. Kategorie Methoden**

Bei dieser Kategorie geht es darum, von den Lehrkräften genannte, favorisierte methodische Konzepte und Zugänge für einen sprachsensiblen Fachunterricht herauszuarbeiten. Als schwierig erweist sich bei der Analyse, dass es hier in den Äußerungen der Lehrkräfte mehrfach zu Überschneidungen bzw. Vermischungen mit den Kategorien „Rolle der Lehrkraft“ und „Ziel des Sprachsensiblen Fachunterrichts“ kommt; mit beiden hängen methodische Zugänge eng zusammen.

Lehrkraft A spricht explizit von *Scaffolding*. Sie bezieht dies allerdings nicht auf das gesamte didaktische Konzept von Gibbons, sondern ausschließlich auf das Geben sprachlicher Hilfen bei schwierigen Konstruktionen. Es lässt sich in den Daten nicht erkennen, inwieweit das *Scaffolding* systematisch als sprachbildendes Konzept eingesetzt wird – oder ob es hier tatsächlich (nur) synonym zu „sprachliche Hilfen“ verwendet wird. Mit letzteren zu arbeiten, geben fast alle befragten Lehrkräfte an. Lehrkraft F präzisiert auf Nachfrage der interviewenden Person nach der Art der Sprachhilfen:

*...indem sie Satzbausteine bekommen, die sie benutzen könnten als Modelllernen*

(Lehrperson F, Transkript 2, Z. 26)

Den Schüler\*innen das Lernen am (sprachlichen) Modell zu ermöglichen scheint demnach auch ein methodischer Zugang zu sein. Probandin E erwähnt diesen ebenfalls. Sie unterscheidet weiterhin zwischen den sprachlichen Hilfen als solchen und der Art, wie sprachlich vereinfacht werden kann:

*E: Grundsätzlich gibt es für mich zwei Ansätze. Der Eine, den du jetzt nicht angesprochen hast ist, man muss den Lehrer schulen, wie der das vereinfachen kann und der Zweite ist, sind die Hilfsmittel, die man den Schülern bietet. [...]*

*I: Und das ist Aufgabe der Lehrkraft dann zu zeigen, an welcher Stelle zwei Hauptsätze dann verknüpft werden können und wie sie verknüpft werden können und so.*

*E: Genau, das muss man, also oder kann man als Modell zeigen. [...] die sprachensible Hilfestellung besteht darin, dass die Lehrkraft weiß, ich muss den Schülern helfen oder ich muss sie unterstützen darin, zu dieser Komplexität zu kommen.*

(Lehrperson E, Transkript 4, Z. 43–45; 51–53; 101–104)

Wie bereits in der Analyse zur Konzeption von Sprache herausgestellt, betonen fast alle Lehrkräfte die Wichtigkeit von regelmäßigen Sprech- und Schreibanlässen. Dies kann als Indiz dafür gesehen werden, dass die Lehrkräfte darauf achten, schüler\*innenorientierte Methoden zu nutzen. Darauf deutet auch der Hinweis von Probandin G hin, es sei wichtig, die sprachlichen Aspekte „schrittweise“ einzuführen (Lehrkraft G, Transkript 6, Z. 38).

Lehrkraft C betont, dass es wichtig sei, den Schüler\*innen ausreichend Zeit für die Verarbeitung zu lassen, ein Aspekt, der unter anderem im methodischen Konzept des *Scaffolding* stark betont wird (siehe oben).

*Und dass man eben auch Zeit lässt, die Schülerinnen und Schüler das sprachlich verarbeiten können, was man mit ihnen dann behandelt.*

(Lehrperson C, Transkript 7, Z. 67–69)

## **6. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse**

Als erstes ist in unseren Daten eine vielschichtige Verwobenheit und Komplexität des Themas erkennbar. Die eigene Sprachauffassung etwa steht im engen Zusammenhang mit dem

Verständnis der Aufgabe und Rolle als Lehrperson genauso wie auch die Sicht auf die Schüler\*innen. Weitgehend Konsens zeigt sich in den Daten darin, dass sprachsensibler Fachunterricht als ein Unterricht verstanden wird, der alle Schüler\*innen ansprechen will. Jedoch gibt es eine Lehrperson (E), die Sprache stärker normativ versteht und ihre Aufgabe im sprachsensiblen Fachunterricht als Lehrperson darin sieht, Sprache zu vereinfachen, so dass „schwächere“ Schüler\*innen entsprechende „Hürden“ nehmen können. Hier zeigt sich ein Verständnis von sprachsensiblen Fachunterricht, der sich als Sprachförderung versteht und mit einer Defizitperspektive auf Schüler\*innen einhergeht. Es ist bezeichnend, dass es sich bei dieser Lehrperson um eine handelt, die ein so genanntes sprachliches, also kein MINT-Fach unterrichtet. Damit einher geht offenbar ein in erster Linie formales Verständnis von Sprache und Sprachvermittlung (s. Kap. 3.2.4). Die anderen Lehrpersonen hingegen verstehen sprachsensiblen Fachunterricht stärker als *sprachbildenden* Unterricht (siehe differenzierend dazu Fußnote 1 und Kap. 3). Ein starker Fokus liegt auf den produktiven Fertigkeiten der Schüler\*innen, also dem sprachlichen Output. Bezeichnend ist, dass sich die Lehrpersonen C und G nach eigener Aussage erst im Laufe des Projektes der Sprache und ihrer Funktion für ihr Fach überhaupt bewusst geworden sind, sei es im Kontext des Faches oder sei es im Kontext der Alltagssprache und Lernendenorientierung (siehe die entsprechenden Zitate in Kap. 5.3).

Hier ist also ein Prozess erkennbar, der viel Zeit und Dialog (er-)fordert, so wie er im Rahmen des sensiMINT-Projekts möglich war (vgl. Ritter/Fußangel, eingereicht). Es zeigt sich auch, dass dieser Prozess professionellen Inputs bedarf, etwa durch Fort- und Weiterbildungen. Sprache und Sprachbildung sind zu komplex, als dass man sie aus dem Effeff umzusetzen versteht, deren Notwendigkeit erkennt und sich ihr annimmt. Alleine gesunder Menschenverstand (vgl. Peterson 2015: 1) und eine Lehrer\*innenbildung ohne expliziten Einbezug durchgängiger Sprachbildung (vgl. Stiftung Mercator 2009; Brandenburger et al. 2011; MSB NRW 2017) reichen nicht aus, um sprachsensibel unterrichten zu können. Dies zeigt sich etwa in dem auch für die Sprachbildung explizit erforderlichen Einbeziehen rezeptiver Fertigkeiten, das für Lehrkräfte sonst nicht auf der Hand liegt (vgl. Kap. 5.2.2). Zu erkennen, dass sprachliches und fachliches Lernen integral zusammengehören, bedarf oftmals ebenfalls eines längeren Prozesses (siehe Zitat von Lehrperson G; Kap.5.5). Die Sichtweisen von Sprache als Additivum oder als Hürde sind auch nach längerer Projektlaufzeit durchaus noch bei einige Lehrkräften vorhanden.

Es zeigt sich, dass sich die in Kapitel 2 vorgestellten fünf Handlungstypen auch in unseren Daten erkennen lassen. Typus D (nicht oder wenig sprachorientiert) ist im Projekt eher nicht vertreten (was daran liegen kann, dass die Mitarbeit im Projekt für die Lehrkräfte freiwillig war und damit prinzipiell ein gewisses Interesse an den sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts vorausgesetzt werden kann). Neben einigen sprachorientierten Lehrkräften (Typen A und B) sind aber durchaus auch vorwiegend „sprachentlastende“ Lehrkräfte vertreten (Typ C), auch wenn generelle Vereinfachung nicht der präferierte didaktische

Zugang des sprachsensiblen Fachunterrichts ist (s. Kap. 3.4). Jedoch zeigt sich gleichzeitig, dass es vor allem sinnvoll ist, Positionen, die in den Daten erkennbar werden, zu diskutieren. Es handelt sich dabei u.E. genau um diejenigen Aspekte, die ausgehandelt werden müssen, um zu einem gemeinsamen Verständnis von sprachsensiblen Fachunterricht zu kommen.

An dieser Stelle empfehlen sich weitere empirische Untersuchungen, denn die hier vorgestellte empirische Studie ist durch mehrere Limitationen gekennzeichnet:

- Die Anzahl der Teilnehmenden ist mit sieben Personen sehr begrenzt, so dass die Studie nicht als repräsentativ gelten kann.
- Alle befragten Lehrpersonen unterrichten an einem Gymnasium, was keine Aussage zu anderen Schulformen erlaubt.
- Alle befragten Lehrkräfte haben freiwillig am Projekt teilgenommen bzw. sind im Projekt bereits mit dem sprachsensiblen Fachunterricht in Kontakt gekommen, so dass sie als eine an diesem Thema interessierte und in diesem Bereich bereits fortgebildete Gruppe angesehen werden können.
- Außerdem ist davon auszugehen, dass die konkrete Interviewsituation (im Kontext des Projektes) zu sozial erwünschten Antworten geführt haben könnte.

## **7. Fazit und Ausblick**

Festgehalten werden kann, dass der Auftrag, sprachsensibel zu unterrichten, für Lehrpersonen nach wie vor eine große Herausforderung darstellt: Das Konstrukt des sprachsensiblen Fachunterrichts (s. Kap. 3) harrt weiterhin einer handfesten theoretischen und empirischen Begründung und Konturierung (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2021). Empirisch weitgehend ungeklärt bleibt auch die Frage, „[w]ie viel Sprachliches im Fachunterricht bewusstgemacht werden sollte, damit die Schüler\*innen auch im Fachlichen profitieren“ (Lütke/Rödel 2023: 397) und inwiefern Lehrpersonen mit der Aufgabe, sprachsensibel zu unterrichten auch bei viel Engagement schlicht überfordert bleiben (vgl. Döll i.Dr.). Nichtsdestotrotz erachten Lehrkräfte sprachsensiblen Unterricht als eine wichtige Aufgabe (vgl. Kap. 2). Die Auswertung unserer Daten deutet darauf hin, dass es mittlerweile auch in der Praxis Konsens zu sein scheint, dass damit alle Schüler\*innen in den Blick genommen werden und sich das Verständnis von Sprachförderung (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2012) zu Sprachbildung (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017; Rödel/Lütke 2019) verschoben hat. Ein funktionales Sprachverständnis ist eines, das viel Zeit und Austausch braucht, wie das Projekt sensiMINT zeigt. Notwendig ist eine Perspektivenverschiebung im Sinne eines *Conceptual Changes*: Seitens der Lehrpersonen bedarf es einer Veränderung, eines neuen Blickes auf Sprache und ihre Funktion im Fach und damit eines neuen Rollenverständnisses. Lehrkräfte so genannter Nichtsprachenfächer brauchen Kenntnis und Verständnis darüber, was Sprache in ihrem und für ihr Fach leistet, eine Vorstellung davon, wie genau fachliches und sprachliches

Lernen in ihren Fächern zusammenhängen und wie sie dieses zusammendenken können. Dies setzt „fachsprachliches und metasprachliches Wissen voraus [...], im Sinne von unterrichtsrelevantem Wissen über Wortschatz, grammatische Strukturen, mündliche und schriftliche Sprachhandlungen und Textsorten“ (Lütke/Rödel 2023: 397). Lehrkräfte, vor allem diejenigen so genannter Sprachfächer, benötigen einen ebenfalls stark funktionalen Zugang zu Sprache. Eine allein normorientierte und präskriptiv geprägte Einschätzung sprachlicher Schüler\*innenleistungen und Aufgaben von Lehrpersonen läuft einer Sprachbildung, verstanden als „eine absichtsvolle, den gesamtsprachlichen Ressourcen wertschätzend gegenüberstehende, systematische und gezielte“ (ebd.: 396–397) schlicht zuwider. Die Daten aus dem Projekt sensiMINT unterstreichen einerseits die bereits konstatierte Schwierigkeit zu tragfähigen und einheitlichen Richtlinien für sprachsensibles Unterrichten zu kommen. Andererseits machen die Daten Hoffnung, indem sie bei einigen Lehrkräften deutliche Prozesse der Bewusstwerdung sowie der Änderung von Einstellungen und beschriebenen unterrichtlichen Handlungen zeigen. Dass diese ganz offenbar nur durch Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen (der Fächer, der verschiedenen Bildungsträger, der beteiligten Länder, der Ausbildungsebenen) erreichbar sind, ist ein starkes Plädoyer für eine Neu-Fokussierung in der Lehrer\*innenbildung, auf systematische Kooperation all der Instanzen zu setzen, die mit sprachlicher und fachlicher Ausbildung zu tun haben.

## 8. Literatur

Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin & Linnemann, Markus (2012): *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer*. Köln: Stiftung Mercator.

Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim; Bredthauer, Stefanie & Lohmann, Cornelia (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster/New York: Waxmann, 11–36.

Becker-Mrotzek, Michael; Höfler, Martha & Wörfel, Till (2021): Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 43, 2, 250–259.

Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze & Oleschko, Sven (2014): *Sprachbildung in allen Fächern*. Stuttgart: Klett-Langenscheidt.

Brandenburger, Anja; Bainski, Christiane; Hochherz, Wolf & Roth, Hans-Joachim (2011): *European core curriculum for inclusive academic language teaching*.

Busch, Brigitta (2021): *Mehrsprachigkeit*. 3., überarbeitete & erweiterte Auflage. Stuttgart: utb.

Döll, Marion (i.Dr.): Von der sprachdiagnostischen Beobachtung zur Unterrichtsgestaltung – das sächsische Konzept der kollegialen diagnosebasierten Sprachbildungsplanung. In: Boeckmann, Klaus-Börge; Schweiger, Hannes; Reitbrecht, Sandra & Sorger, Brigitte (Hrsg.): *Mit Sprache handeln. Partizipativ Deutsch lernen und lehren*. Berlin: ESV, 21–33.

Döll, Marion; Settinieri, Julia & Hägi-Mead, Sara (2017): „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In: Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster/New York: Waxmann, 203–215.

Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Aufl. Marburg: Eigenverlag.

Drumm, Sandra (2016): *Sprachbildung im Biologieunterricht*, Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.

Enzingmüller, Carolin (2017): *Fachsprache im Biologieunterricht – Untersuchung der Überzeugungen von Biologielehrkräften*. Kiel.

Feigenspan, Katja & Michalak, Magdalena (2023): Subject first – why linguistically sensitive teaching should always start from the subject. In: Gierlinger, Erwin M.; Döll, Marion &

Keplinger, Gudrun (Hrsg.): *TALK in multilingual classrooms: Teachers' awareness of language knowledge in secondary education*. Münster/New York: Waxmann, 69–90.

Fornol, Sarah L. (2020): *Bildungssprachliche Mittel. Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Fornol, Sarah L. & Hövelbrinks, Britta (2019): Bildungssprache. In: Jeuk, Stefan & Settinieri, Julia (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: De Gruyter, 497–521.

Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig*. Münster/New York: Waxmann.

Gürsoy, Erkan (2021): Verschränkung von fachlichem und sprachlichem Lernen. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): *Lesen und Schreiben im Fachunterricht. Unterrichtsbausteine zur Sprachbildung*. Ludwigsfelde, 6–14.

Hägi-Mead, Sara & Tajmel, Tanja (2023): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit in der Unterrichtsplanung. In: Wildemann, Anja & Bien-Miller, Lena (Hrsg.): *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 451–490.

Hattie, John (2009): *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.

Helmke, Andreas (2007): *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): *Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019).

Köker, Anne (2018): Zur Relevanz der Ausbildung von Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich DaZ. In: Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster/New York: Waxmann, 57–71.

Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.

Leisen, Josef (2022): *Sprachbildung und sprachsensibler Fachunterricht in den Naturwissenschaften*. Stuttgart: Kohlhammer.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2021): *Lesen und Schreiben im Fachunterricht Unterrichtsbausteine zur Sprachbildung*. Ludwigsfelde.

Lütke, Beate & Rödel, Laura (2023): Fachunterricht und Sprachbewusstheit. In: Wildemann, Anja & Bien-Miller, Lena (Hrsg.): *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 395–450.

Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 13. überarbeitete Ausgabe. Weinheim: Beltz.

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (o.J.): *Methodenpool für den sprachsensiblen Unterricht*. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/> (02.06.2023).

Mönch, Corinna & Markic, Silvija (2022): Exploring pre-Service chemistry teachers' pedagogical scientific language knowledge. In: *Education Sciences*, 12, 4, 244. <https://doi.org/10.3390/educsci12040244> (02.06.2023).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (Hrsg.) (2017): *Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW. Ansätze und Anregungen zur Weiterentwicklung sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Schulen*.

Oleschko, Sven (2017): *Sprachsensibles Unterrichten fördern. Angebote für den Vorbereitungsdienst*. Arnsberg: LaKi.

Peterson, John (2015): *Sprache und Migration*. Heidelberg: Winter.

Pineker-Fischer, Anna (2017): *Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache*. Wiesbaden: Springer VS.

Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2020): *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. 2. Auflage. Münster/New York: Waxmann.

Riebling, Linda (2013): *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster/New York: Waxmann.

Ritter, Roswitha & Fußangel, Kathrin (eingereicht): Inter3 – interdisziplinäre, interinstitutionelle und internationale Kooperation zur Erstellung der Unterrichtskonzepte für sensiMINT. In: *PlusLucis*.

Rödel, Laura & Lütke, Beate (2019): Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht. In: Frohn, Julia; Brodesser, Ellen; Moser, Vera & Pech, Detlef (Hrsg.): *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81–88.

Schleppegrell, Mary J. & O'Hallaron, Catherine L. (2011): Teaching Academic Language in L2 Secondary Settings. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 3–18.

Stanat, Petra; Rauch, Dominique & Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster/New York: Waxmann, 200–230.

Stiftung Mercator (Hrsg.) (2009): *Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen*. 8. Mai 2009. [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/DaZ\\_Modul\\_03.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf) (02.06.2023).

Taglieber, Johanna (2022): *Fachspezifische Sprachbildung am Beispiel des Biologieunterrichts. Eine explorative Interventionsstudie mit Fokus auf das vorwissenschaftliche Schreiben aus aufgabenorientierter Perspektive*. Dissertation. Universität Innsbruck.

Tajmel, Tanja, & Hägi-Mead, Sara (2017): *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster/New York: Waxmann.

Ulrich, Kirstin & Michalak, Magdalena (2019): *Sprachsensibler Fachunterricht*. [https://epub.ub.uni-muenchen.de/61756/1/Ulrich\\_Michalak\\_Sprachsensibler\\_Fachunterricht.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/61756/1/Ulrich_Michalak_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf) (22.09.2023).

# Orientierungen von Deutschlehrkräften zur sprachlichen Heterogenität ihrer Schüler\*innenschaft: Einblick in die Analyse von Gruppendiskussionen

Clara Kiele\*

## Abstract

*Sprachliche Kompetenzen gelten als zentraler Prädiktor für Bildungserfolg. Sie werden sowohl als Ressource als auch als Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation und Teilhabe angesehen. Im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung ist auch der Regelunterricht Deutsch Teil des Zahnradgefüges einer Sprachbildung in allen Fächern, die sich unter anderem an den Ausgangslagen der jeweiligen Schüler\*innengruppen zu orientieren hat. Mithilfe von Gruppendiskussionen werden im Beitrag mittels dokumentarischer Methode Orientierungen zu schüler\*innenseitiger sprachlicher Heterogenität von gymnasialen Deutschlehrkräften herausgearbeitet. Dabei zeigt der Analyseschritt der „Reflektierenden Interpretation“, dass der gymnasiale Schulraum bezüglich der Erstsprache Deutsch als homogen gewertet wird. Heterogenität wird vor allem leistungsbezogen verhandelt. Sprachkompetenz wird überwiegend normativ und als Ausschlusskriterium wahrgenommen, indem suffiziente Deutschkenntnisse als Voraussetzung für den Besuch des Gymnasiums markiert werden.*

*Sprachliche Heterogenität, durchgängige Sprachbildung, Regelunterricht Deutsch, Orientierungen, dokumentarische Methode*

*Language skills are considered a central predictor of educational success, both as a resource and as a prerequisite for social participation and inclusion. In the context of a consistent language education, also the regular curriculum German teaching that does not focus on second or foreign language learning is part of the interrelated framework of language education across all subjects, which also considers the different starting points of the respective groups of students. Through group discussions, orientations regarding language heterogeneity of students from the perspective of secondary school German teachers are identified using the documentary method. The step of reflective interpretation in the analysis reveals that the secondary school environment is perceived as homogeneous regarding German as the first language. Heterogeneity is predominantly discussed in terms of academic performance. Language competence is mostly perceived normatively and as an exclusion criterion, with sufficient German language skills being marked as a prerequisite for attending secondary school.*

*Language heterogeneity, consistent language education, regular German curriculum teaching, orientations, documentary method*

## 1. Einführung

Ausgangslage der Untersuchung, auf der dieser Beitrag fußt, ist die Feststellung, dass Klassenzusammensetzungen – und so auch der Deutschunterricht der Regelklasse – von Heterogenität geprägt sind bzw. ist. Mehrsprachigkeit bzw. ein vielfältiges Repertoire an Sprachkompetenzen stellt dabei eine Dimension dieser Heterogenität dar (vgl. Festman/Unterluggauer 2021; Linke/Oomen-Welke 1995; Oomen-Welke 1997, 2020; Wildemann/Bien-Miller 2022). Grundvoraussetzung, um Sprache(n) bewusst im Unterricht

---

\* Kiele, Clara, Universität Passau, Dr.-Hans-Kapfing-er-Straße 12, 94032 Passau, clara.kiele@uni-passau.de, gesellschafts- und kulturwissenschaftliche Fakultät, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache.



wahrzunehmen, anzuerkennen und einzubinden, ist zum einen ein professionelles Selbstverständnis als Sprachlehrkraft, zum anderen eine entsprechende Haltung gegenüber sprachlicher Heterogenität (vgl. Wildemann/Bien-Miller 2023: 276). Auch der Deutschunterricht ist im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin et al. 2011; Gogolin/Lange 2011; Gogolin 2019) Teil des Zahnradgefüges einer Sprachbildung in allen Fächern, die sich zum einen an den Ausgangslagen der jeweiligen Schüler\*innengruppen zu orientieren hat und zum anderen sich den sprachlichen Anforderungen des jeweiligen Faches bewusst sein muss, um einen möglichst passgenauen sprachbewussten Unterricht (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015) gewährleisten zu können.

Während für naturwissenschaftliche Fächer Untersuchungen und Materialien zur Gestaltung eines sprachbewussten Unterrichts vorliegen, gibt es solche für geisteswissenschaftliche Fächer nur begrenzt (vgl. Beese/Benholz 2013: 51; Brandt 2021: 12). Das Fach Deutsch findet in Untersuchungen zu sprachbewusstem Fachunterricht meist noch weniger Beachtung. Das mag darin begründet sein, dass das Fach Deutsch durch die Eigenart gekennzeichnet ist, dass die Sprache Deutsch per definitionem Lerngegenstand und Lernmedium des Unterrichts zugleich ist (vgl. Felder 2003) und dementsprechend grundsätzlich als sprachbewusst gelten sollte.

In der Vermittlung sprachlicher Praktiken im Deutschunterricht lassen sich zwei Ziele ausmachen: Zum einen gehört dazu die Vermittlung fachspezifischer Textsorten und Sprachhandlungen, wie das Erörtern, das im Deutschunterricht durch die Textsorte der Erörterung trainiert wird (vgl. Feilke 2012: 5) oder das Verfassen einer Inhaltsangabe. Zur Vermittlung fachspezifischer Textsorten zählt auch der dem Deutschunterricht immanente Literaturunterricht, der nach Eduard Haueis (2018) bei entsprechender didaktischer Inszenierung implizit auch den Sprachausbau fördere. Zum anderen gehört die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen und Praktiken zum Ziel des Deutschunterrichts. Hierzu zählen beispielsweise allgemein bildungsrelevante Sprachhandlungen, wie das Beschreiben, Vergleichen und Analysieren, die in verschiedenen Fächern – nicht nur im Fach Deutsch – Anwendung finden. Die Kultusministerkonferenz schreibt dem Deutschunterricht für die Entwicklung fächerübergreifender bildungssprachlicher Kompetenzen gar eine „zentrale Rolle“ zu (Kultusministerkonferenz 2019: 3).

Vor diesem Hintergrund soll im Zuge des dem Beitrag zugrundeliegenden Dissertationsprojekts der Frage nachgegangen werden, welche Orientierungen hinsichtlich der sprachlichen Heterogenität der Schüler\*innenschaft bei Deutschlehrenden in der Praxis vorherrschen. So kann der Status quo der habituellen Praxis von Deutschlehrkräften untersucht werden, um ggf. Rückschlüsse für die Aus- und Fortbildung ziehen zu können.

Um zu eruieren, inwiefern schüler\*innenseitige sprachliche Heterogenität, nicht nur in Bezug auf mehrsprachige Schüler\*innen, eine Rolle in den Orientierungen der Deutschlehrkräften

spielt, wurden bisher drei Gruppendiskussionen mit jeweils drei gymnasialen Lehrkräften, die das Regelfach Deutsch unterrichten, erhoben. Die Gruppendiskussionen werden mittels der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b; Przyborski 2004) ausgewertet. Der Begriff der Orientierung beschreibt im Verständnis der dokumentarischen Methode implizite, kollektiv geteilte Muster, die auf eine habituelle Praxis verweisen. Das Herausarbeiten konjunktiver Erfahrungsräume, die sich in den Diskussionen dadurch zeigen, wie Themen be- und verhandelt werden, steht im Fokus der Methode. Durch die Rekonstruktion der Diskussionsgenese können Orientierungen herausgearbeitet werden (vgl. Bohnsack 2012).

Im Folgenden werden nach einer Konkretisierung, welche Dimensionen sprachliche Heterogenität umfassen kann (Kap. 2), und einer Darlegung der Forschungsmethode (Kap. 3), die Orientierungen der gymnasialen Deutschlehrkräfte hinsichtlich der schüler\*innenseitigen Heterogenität sprachlicher Voraussetzungen anhand von Ausschnitten zweier Gruppendiskussionen nachgezeichnet (Kap. 4) und abschließend in einem Vergleich diskutiert (Kap. 5).

## **2. Dimensionen schüler\*innenseitiger sprachlicher Heterogenität im Deutschunterricht der Regelklasse**

Schüler\*innenseitige sprachliche Heterogenität kann mehrere Dimensionen umfassen. Sprachliche Heterogenität kann sich durch das Sprachrepertoire, durch die Art der Erwerbskontexte, die Sprachkompetenz, aber auch das Sprachverhalten äußern.

Das Sprachrepertoire definiert Busch (2016: 41) „als ein Ensemble an sprachlichen und kommunikativen Dispositionen, die sich in Situationen und Szenen erlebter intersubjektiver Kommunikation [...] herausbilden, einander überlagern und sich verändern.“ Enger gefasst meint das Sprachrepertoire die von Schüler\*innen mitgebrachten Sprachen und Varietäten, worunter Dialekt-, Soziolekt-, aber auch Registerkompetenzen wie bildungssprachliche Kompetenzen zu zählen sind (vgl. Ammon 2014: 111).

Eine weitere Dimension sprachlicher Heterogenität stellen Erwerbskontexte dar. Hierzu zählen unter anderem das Erwerbsalter und der Modus des Erwerbsprozesses, aber auch die Umgebung, in der die Sprache erworben wird, sowie die Sozialisation (vgl. Ahrenholz 2010: 11). Bezüglich des Erwerbsalters beschreibt Ahrenholz (2010) zum einen den Erstspracherwerb, also den Erwerb einer Sprache von Geburt an, der sowohl monolingual als auch bilingual erfolgen kann. Zum anderen unterscheidet er den Zweit- und Fremdspracherwerb. Während der Zweitspracherwerb dadurch gekennzeichnet ist, dass „die Aneignungsprozesse in Lebenssituationen stattfinden, in denen die *Zweitsprache* [...] zentrales Kommunikationsmittel ist“ (Ahrenholz 2010: 6, Herv. i.O.), trifft dies für den Fremdspracherwerb nicht zu. Der Erwerbsprozess wiederum kann durch ungesteuerten Input oder durch Unterricht gesteuert verlaufen. Für die Beschreibung der sprachlichen

Heterogenität von Schüler\*innen können dementsprechend auch Informationen darüber herangezogen werden, wie und wann Sprachkenntnisse erworben wurden und ob dies in schulischem Kontext, im In- oder Ausland erfolgte (vgl. Rösler 2023: 22).

Als dritte Dimension sprachlicher Heterogenität kann die Sprachkompetenz herangezogen werden, die im schulischen Kontext auch diagnostisch erfasst wird. Für die Leistungsstanderfassung *Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International* (kurz: DESI) wurden hierzu beispielsweise die Sprachbereiche Lesefähigkeit, Schreibfertigkeit und Sprachbewusstheit erhoben (vgl. Jude/Klieme 2007: 11). In dem Diagnoseinstrument „*Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache*“ werden zur Beschreibung der Sprachkompetenz die Kompetenzbereiche „Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehens-fähigkeit“, „Wortschatz“, „Aussprache“, „Lesen“, „Schreiben“ sowie „Grammatik“ herangezogen (vgl. Döll 2013: 11). Darüber hinaus wird die Sprachkompetenz i.d.R. in der schulischen Praxis durch (Deutsch-)Lehrkräfte in Form von Leistungsbewertung durch Notengebung bestimmt. So kann man sich unter dem Begriff der sprachlichen Heterogenität auch an einer Leistungsheterogenität orientieren, die sich auf leistungsbezogene Lernvoraussetzungen und Lernstände einer Schüler\*innenschaft bezieht (vgl. Dotzel/Karst 2021: 17).

Als eine weitere Dimension sprachlicher Heterogenität kann das Sprachverhalten von Schüler\*innen angeführt werden. Darunter lassen sich zum Beispiel motivationale Aspekte, aber auch Involviertheit oder Engagiertheit bzw. Extrovertiertheit sowie Kommunikationsverhalten fassen (vgl. Dörnyei 2003). Auch die „*Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache*“ definieren für die Sekundarstufe einen Kompetenzbereich, der Persönlichkeitsmerkmale der Schüler\*innen umfasst (vgl. Döll 2019: 11). Dabei wird betrachtet, inwiefern Schüler\*innen Freude am Lesen und Sprechen zeigen. Ein ähnlicher Ansatz wird auch mit dem „Literacy“-Konzept verfolgt, das neben Sprachkompetenzbereichen wie dem Textverständnis, sprachlicher Abstraktionsfähigkeit oder schriftsprachlichen Kompetenzen auch Freude am Lesen und Vertrautheit mit Büchern umfasst (vgl. Ulich/Mayr 2003: 4, Wieler 2016: 105, Hurrelmann 2009). Engagiertheit hingegen kann Aspekte beinhalten wie die Konzentration, Kreativität aber auch Energie der Schüler\*innen (vgl. Demirkaya/Gültekin-Karakoç/Settinieri 2009: 46).

Hinsichtlich des Kommunikationsverhaltens ließe sich auch diskutieren, inwieweit dies unter charakter-, alters- oder genderspezifischen Aspekten zu betrachten ist. Walther (2017) merkt zu genderspezifischem Kommunikationsverhalten jedoch an, dass wir „weder von geschlechtsexklusiv gebrauchten Phänomenen sprechen [können], noch von dem weiblichen bzw. dem männlichen Kommunikationsstil“ (Walther 2017: 37, Herv. i.O.). Vielmehr gäbe es ein großes Spektrum an Gesprächsstilen, die gesellschaftlich als eher typisch weiblich bzw. männlich angesehen würden.

### 3. Methodisches Vorgehen und Forschungsdesign

#### 3.1. Die dokumentarische Methode

Zur Rekonstruktion von Orientierungen von Lehrkräften eignet sich die dokumentarische Methode von Bohnsack (2021). Sie steht in der Tradition praxeologischer Wissenssoziologie, die die Praxis des Handelns, Sprechens, Darstellens und Argumentierens untersucht, wobei dabei das *Wie* im Vordergrund steht; also *wie* gehandelt, gesprochen, dargestellt und argumentiert wird (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 13).

Der Kern der dokumentarischen Methode ist die Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen bzw. von Orientierungsmustern (Bohnsack 2012: 138), die sich im „empirischen Material *dokumentieren*“ (Schieferdecker 2016: 266; Herv. i.O.). Durch die rekonstruktive Analyse können implizite Handlungsmuster bzw. die habituelle Praxis herausgearbeitet werden, die den Beforschten selbst in der Regel nicht explizit oder bewusst zur Verfügung stehen bzw. steht (vgl. Bohnsack 2021: 207–208; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 13). Dadurch können mittels komparativen Vergleichs Typen rekonstruiert werden, die es ermöglichen kollektiv-konjunktive Erfahrungsräume (vgl. Mannheim 1980: 71–73) zu beschreiben, auf die die Beforschten zurückgreifen, um sich zu orientieren (vgl. Schieferdecker 2016: 266).

Der der dokumentarischen Methode zugrundeliegende Orientierungsbegriff schließt theoretisch an Karl Mannheim (1980) an, der zwischen reflexiv verfügbarem (kommunikativ-generalisierendem) Wissen und implizitem (konjunktivem) Wissen unterscheidet. Während ersteres durch Kommunikation zugänglich ist, beschreibt das konjunktive Wissen ein durch gemeinsame Erfahrungen verbindendes, habitualisiertes Wissen. Dem folgend ist nach Bohnsack (2012, 2013) das Orientierungsmuster ein Oberbegriff, der noch einmal unterteilt werden kann in Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen. Orientierungsschemata bauen dabei auf explizitem Wissen bzw. Theorien des *Common Sense* auf. Orientierungsrahmen hingegen basieren auf konjunktivem Wissen, das sich „in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata [...] immer wieder reproduziert und konturiert“ (Bohnsack 2012: 162). Der Orientierungsrahmen nach Bohnsack kann dabei analog zum Habitusbegriff (vgl. Bourdieu 1982) als „übergreifende Kategorie, in deren empirisch relevantem Bezugsrahmen die Relation zu [...] der Norm und Identität [...] rekonstruiert werden kann“ (Bohnsack 2014: 34), verstanden werden.

Die Genese eines Orientierungsrahmens wird in einem gemeinsamen Erfahrungshintergrund oder einem spezifischen Erfahrungsraum einer sozialen Gruppe (z.B. Deutschlehrkräfte) verortet (vgl. ebd.). Das konjunktive Wissen dokumentiert sich in sprachlichen Äußerungen im Rahmen einer (Gruppen-)Diskussion und verweist auf Erfahrungen und dementsprechend auf Orientierungen in diesem konjunktiven Erfahrungsraum. Simplifiziert bedeutet dies, dass dieser spezifische Erfahrungsraum gemeinsam geteilte Erfahrungen generiert, die ein geteiltes

konjunktives Wissen zur Folge haben, das wiederum orientierungs- und handlungsleitend ist (vgl. Katenbrink/Schiller 2021: 158). Für die Forschung im schulischen Feld ergibt sich dadurch die Möglichkeit, einen professionsbezogenen Habitus „im Sinne kollektiver, handlungsleitender Orientierungen zu rekonstruieren“ (ebd.).

Gruppendiskussionsverfahren erheben den Anspruch, den Fokus über die individuelle Ebene zu heben und gruppenspezifische Orientierungen offenzulegen. Analysiert wird der *Modus Operandi* (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 13; Bohnsack 2013: 267), der sich in der Struktur des Diskurses dokumentiert.

Die Interpretation von Gruppendiskussionen gemäß der dokumentarischen Methode verläuft komparativ und zirkulär. D.h. die einzelnen Fälle (hier: Gruppen) werden fallintern, aber auch fallübergreifend vergleichend analysiert. Ziel der Analyse ist die Typenbildung. Die Typik meint dabei die Beschreibung, „welchem Erfahrungsraum eine Orientierung [...] zuzuordnen ist“ (Bohnsack 2013: 267). Genauer:

*Eine Typenbildung beginnt dort, wo der in reflektierender Interpretation rekonstruierte Orientierungsrahmen [...] als homologes Muster an unterschiedlichen Fällen identifizierbar ist, sich also von der fallspezifischen Besonderheit gelöst hat.*

(Bohnsack/Hoffmann/Nentwig-Gesemann 2019: 30)

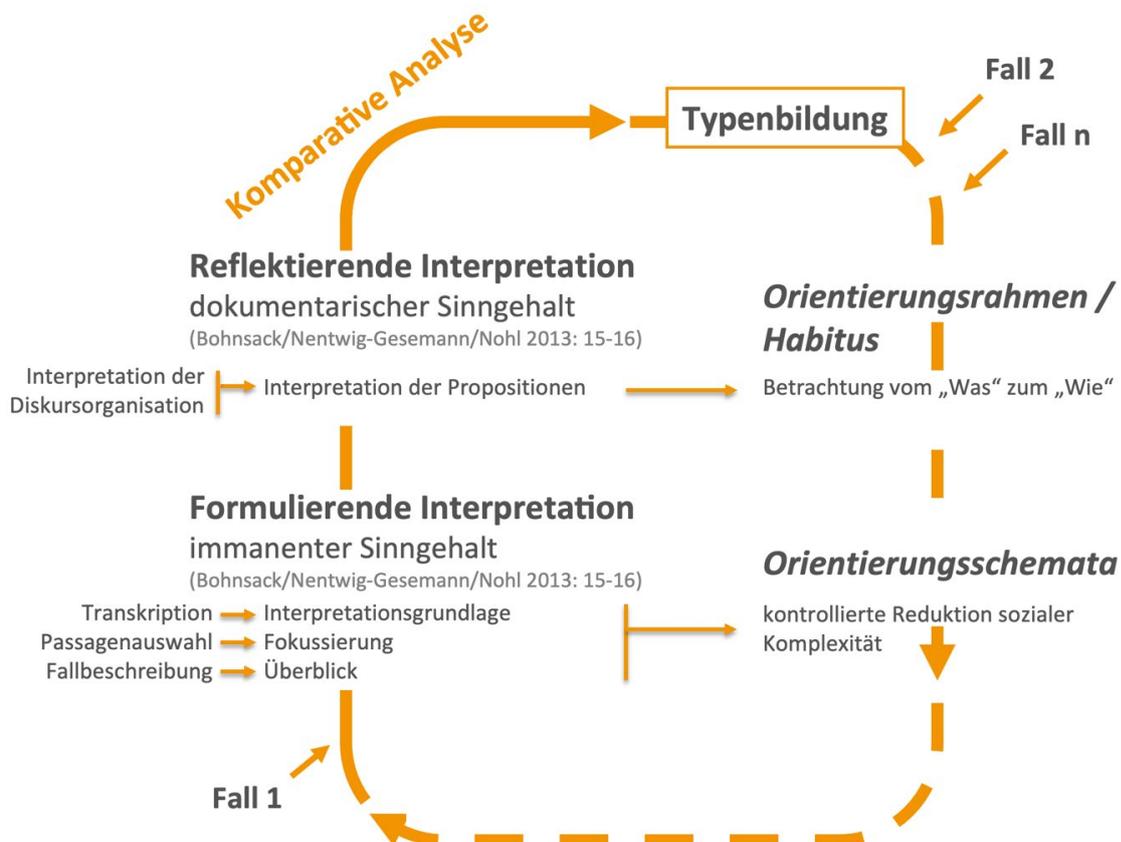


Abb. 1: Interpretationsmuster der dokumentarischen Methode. Darstellung abgewandelt nach Schieferdecker (2016: 270).

Abbildung 1 stellt die einzelnen Interpretationsschritte modellhaft dar. Der zirkuläre Prozess besteht aus den Analyseschritten Formulierende und Reflektierende Interpretation (linke Seite). Die Formulierende Interpretation hat dabei im Blick, was thematisiert bzw. diskutiert wird, indem Gesagtes paraphrasiert wird. Die Reflektierende Interpretation fokussiert hingegen das Wie. Dies erfolgt mittels einer Interpretation der Diskursorganisation. Dabei wird die Art und Weise, wie die Themen diskutiert werden, herausgearbeitet, um die sich darin dokumentierenden habitualisierten, impliziten Orientierungsrahmen rekonstruieren zu können. Auf der rechten Seite sind die jeweiligen Ziele der beiden Interpretationsschritte zu sehen. Die kleinen Pfeile illustrieren die einzelnen Teilschritte der Formulierenden und Reflektierenden Interpretation. Der umgebende Pfeilrahmen visualisiert den Schritt der Formulierenden zur Reflektierenden Interpretation sowie das zirkuläre Wiederholen dieser Abläufe. Zirkulär meint auch, dass zu späterem Zeitpunkt zwischen den einzelnen Schritten gewechselt wird und sich z.B. aus sich dokumentierenden Orientierungsrahmen neue Implikationen für die Analyse eines bereits analysierten Falls ergeben können. Die komparative Analyse ist also Teil der beiden Interpretationsschritte (vgl. Schieferdecker 2016: 270). Durch das Hinzuziehen weiterer Fälle wird die komparative Analyse verdichtet und führt idealerweise zur Typenbildung.

### **3.2. Datenerhebung und Auswertung**

Als methodischer Zugang werden für das hier vorgestellte Dissertationsvorhaben qualitative, impulsgesteuerte Gruppendiskussionen erhoben. Geplant sind Gruppendiskussionen mit Lehrkräften aus den drei Schulformen Haupt-/Mittel-, Realschule und Gymnasium verschiedener Bundesländer. Das Korpus befindet sich noch im Aufbau. Der vorliegende Beitrag basiert auf zwei Gruppendiskussionen mit gymnasialen Deutschlehrkräften aus Bayern. Die Teilnahme an den Gruppendiskussionen ist freiwillig, die Rekrutierung der Lehrkräfte bzw. Schulen erfolgt durch direktes Anschreiben der Fachgruppenleiter\*innen Deutsch bzw. der Schulleitungen.

Aufgrund der Coronabeschränkungen wurden die Gruppendiskussionen digital via ZOOM durchgeführt und audio- und videographisch aufgezeichnet. Um dennoch eine natürliche Diskussionskultur zu evozieren, wurde sichergestellt, dass alle Diskussionsteilnehmenden ihre Kameras sowie Mikrofone für die gesamte Diskussionszeit angeschaltet hatten. Ferner bestehen die Gruppen jeweils aus drei Lehrkräften einer Schule, sodass die Diskussionsteilnehmenden sich vorab bereits kannten. Diese Entscheidung war vor allem mit dem Ziel verknüpft, für die Diskussion im digitalen Raum Hemmungen abzubauen und die Möglichkeit zu geben, die eigene Schulkultur diskursiv verhandeln zu können. Die Gruppendiskussionen wurden anschließend mittels *f4transkript* nach TiQ (= *Talk in Qualitative Research*) transkribiert.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Erläuterungen zu den Transkriptionsregeln finden sich im Anhang.



911 **Birne-L2:** ähm u:nd (.) ja wir haben ähm einzelne ähm Schüler  
 912 auch mit Migrationshintergrund? aber (.) sehr sehr wenige, ähm  
 913 jetzt momentan ham=wir ukrainische Schüler da, die sind aber-  
 914 ham momentan den Gastschülerstatus (.) ähm und s=sind  
 915 eigentlich jetzt momenta:n (.) sag ich jetzt mal eigentlich  
 916 fast noch n bisschen außen vor, weil die grad erst Deutsch  
 917 lernen. also da kann man eigentlich (.) noch gar net so  
 918 richtig davon sprechen dass die jetzt am Unterricht oder in  
 919 den meisten Fällen äh Fächern denk ich not net richtig  
 920 teilnehmen, ähm wir hatten vo:r (.) n=paar Jahren mal zwei  
 921 Schüler (.) die ähm die ähm andere Muttersprache hatten ähm  
 922 (.) ja die ham=wir dann auch einzeln gefördert also oft ist  
 923 das a=am Gymnasium a relativ ähm dahingehend homogen, dass sie  
 924 natürlich wenn sie jetzt auch ne andere Muttersprache haben  
 925 ähm (.) wenn sie=es aufs Gymnasium schaffen wollen, müssen sie  
 926 ja dennoch Deutsch beherrschen also äh ich glaub man ist an  
 927 einer Mittelschule, hat man a ganz andere Situation also wir  
 928 haben ja auch hier Schüler die a=andere Muttersprache haben,  
 929 aber die dennoch Deutsch sag ich emal (.) mindestens genauso  
 930 gut @beherrschen@ wie die Muttersprachler, sonst hätten sie=es  
 931 ja gar net aufs Gymnasium geschafft, also von demher glaub ich  
 932 is unsere Schülerschaft in der Hinsicht scho (.) sehr homogen.  
 933 würde jetzt ich mal sagen. @(.).@ (2) #00:42:23-5#  
 934 **Birne-L3:** L mh #00:42:24-3#  
 935  
 936 **Birne-L2:** L ich weiß net wie ihr das seht  
 937 #00:42:24-3#

*Auszug aus Fall Birne: Zeile 904–937*

In den Zeilen 911 bis 936 elaboriert Birne-L2 ihre Proposition. Hier offenbart sich ein erster Orientierungsgehalt, indem sie<sup>4</sup> für die Einordnung der Lerngruppe als homogen das Kriterium des Migrationshintergrundes anführt, welches für die eigene Schüler\*innenschaft nur wenig zutrifft. Mit der Ergänzung zu ukrainischen Schüler\*innen relativiert sie diese Aussage zwar, grenzt diese Schüler\*innengruppe aber direkt ab von der regulären Lerngruppe, da diese einen „Gastschülerstatus“ hätten und dementsprechend „außen vor“ seien (Zeile 914, 916), also nicht als feste Größe der eigenen Lerngruppe wahrgenommen werden, da sie aufgrund der Sprachdefizite in Deutsch auch nicht am Regelunterricht teilnehmen können oder dürfen. Der Orientierungsrahmen ‚sprachliche Heterogenität meint vom Deutschen abweichende Erstsprachen und damit einhergehende Sprachdefizite‘ dokumentiert sich in den Zeilen 920 bis 933 weiter. Dass eigene Schüler\*innen andere Erstsprachen mitbringen, wird nur dann wahrgenommen, wenn diese Sprachförderung benötigen, was an diesem Gymnasium selten vorkommt. Das Gymnasium wird als Ort beschrieben, an den Schüler\*innen es nur schaffen, wenn sie exzellente Deutschkenntnisse („mindestens genauso gut [...] wie die

<sup>4</sup> Das Pronomen „sie“ referiert hier auf die Lehrkraft bzw. Lehrperson i. A. und ist kein Indikator für das Geschlecht oder Gender.

Muttersprachler“, Zeile 929–930) mitbringen. Als Gegenhorizont wird die Mittelschule aufgeführt. Birne-L2 nimmt an dieser Stelle in Abhängigkeit zu anderen Schulformen eine Homogenisierung der eigenen Lerngruppe vor, die in Relation zu den mitgebrachten Deutschkenntnissen der Schüler\*innen erfolgt. Nachdem Birne-L3 diese Ausführungen ratifiziert, stellt Birne-L2 ihre Proposition zur Diskussion (Zeile 936).

940 **Birne-L3:** ich würd das net ganz so sehen, also homogen würd  
 941 ich schon sagen würd ich dir recht geben im Hinblick auf die  
 942 Grundvoraussetzung, also dass wirklich die meisten eben von  
 943 zu hause mit=m Dialekt kommen, das ist quasi schon? das würd  
 944 ich schon sagen is=so, mh a:ber(.)wenn ich mir jetzt so  
 945 innerhalb meiner sechsten Klasse, die Sprachfähigkeiten  
 946 anschaue. Dann gehen die schon stark auseinander; also dann ist  
 947 des ähm von denen die einfach schon in der sechsten Klasse:  
 948 also mit zwölf Jahren (.) einen nahezu perfekten Satzbau und  
 949 einen perfekt- perfekten Text oder Erzählung, gestalten  
 950 können, von äh denen die- also oder bis zu denen die ähm  
 951 einfach ohne jegliche Satzzeichen schreiben; also die quasi  
 952 Muttersprachler sind aber die(.)die ähm die keine  
 953 Satzzeichen machen. Keinen Punkt, und kein Komma, und einfach  
 954 aneinanderreihen. Und das find ich das is ja dann eigentlich  
 955 ni:mmer so ganz homogen. [...]

*Auszug aus Fall Birne: Zeile 940–955*

Birne-L3 reagiert auf die von Birne-L2 eröffnete Proposition der Homogenität in Divergenz.<sup>5</sup> Bezogen auf die eigene Lerngruppe lehnt sie die Ausgangsproposition ab (Zeile 940) und beschreibt die Lerngruppe als heterogen. Sie knüpft zunächst an den Orientierungsrahmen von Birne-L2 an und stimmt diesem zu („Grundvoraussetzung“, Zeile 942). Hinsichtlich der Beschreibung der sprachlichen Heterogenität der eigenen Lerngruppe dokumentiert sich bei Birne-L3 aber ein anderer Orientierungsrahmen. Während bei Birne-L2 eine Orientierung an vom Deutschen abweichenden Erstsprachen deutlich wird, orientiert sich Birne-L3 an der Sprachkompetenz sowie der Diversität in Bezug auf das Sprachrepertoire der überwiegend Dialekt sprechenden Schüler\*innenschaft. Die Orientierung an schriftsprachlicher Kompetenz bzw. Leistung exemplifiziert Birne-L3 an einer sechsten Klasse. Hierbei skizziert sie zwei Pole des Leistungsspektrums: Zum einen einen „perfekter Text“ (Zeile 949), der einen „perfekten“ (Zeile 948) Satzbau aufweist und „gestaltet“ (Zeile 949) ist, also sich an geforderte Textprozeduren hält, und zum anderen Texte, die keinerlei Satzzeichen aufweisen. Die Interpunktion wird hier als Hauptkriterium für suffiziente „Sprachfähigkeit“ (Zeile 945) herangezogen. Ohne spezifisch noch einmal auf die Proposition von Birne-L2 einzugehen, beschreibt Birne-L3 ab Zeile 955 dann doch einen Schüler, der eine andere Erstsprache als Deutsch mitbringt und „zu große Defizite im Deutschen hat“ (Zeile 956). Diese Defizite werden

<sup>5</sup> „Eine ‚Divergenz‘ ist das Aufwerfen eines zu einer Proposition, zu einer Elaboration einer Proposition usw. widersprüchlichen Orientierungsrahmens unter Einbeziehung von Elementen aus jenen Diskursbewegungen, denen sie entgegensteht.“ (Przyborski 2004: 73)

als so groß beschrieben, dass, obwohl Verbesserung zu sehen ist und er eine Förderung nachmittags erhält, Birne-L2 für den betreffenden Schüler keine Zukunft am Gymnasium sieht. Eine Förderung im Deutschregelunterricht sieht Birne-L3 nicht, das sei „nicht leistbar“ (Zeile 967). Interessant ist hier, dass, konträr zur ersten Einschätzung, die Schüler\*innenschaft in den Grundvoraussetzungen unterschwellig doch als weniger homogen beschrieben wird. Das heißt, dass der Schüler in der Beschreibung der Lerngruppe als homogen bereits exkludiert und nicht mitgedacht wird. Wenngleich sich die Orientierungsrahmen zur Beschreibung der sprachlichen Heterogenität der eigenen Lerngruppe bei Birne-L2 und -L3 unterscheiden, lässt sich aus der Exemplifizierung des Schülers von Birne-L3 ein konjunktiver Erfahrungsraum mit Birne-L2 ableiten. Das Gymnasium ist ein Ort, der für Schüler\*innen mit nicht deutscher Erstsprache nur schwer zugänglich ist bzw. diese versteckt bleiben und nicht wahrgenommen werden. Genauer gesagt werden solche Schüler\*innen nur dann wahrgenommen, wenn sie sprachlich negativ auffallen. Eine Förderung findet nur ausgelagert vom Regelunterricht statt. Dieser gemeinsame Erfahrungsraum wird durch die Validierung von Birne-L2 (Zeile 973) unterstrichen.

967 [...] Unterricht nicht leistbar, das aufzufangen; er hat jetzt  
 968 individuelle Förderung? Das hat der- oder quasi ähm  
 969 Nachmittage wo er einfach nochmal zusätzlich ähm an seinen  
 970 Deutschkenntnissen arbeitet; a:ber ich fürcht fast, dass das  
 971 bei ihm nicht reichen wird.#00:44:34-9#  
 972  
 973 **Birne-L2:** L<sub>mhm</sub>((nickend)) #00:44:34-9#

*Auszug aus Fall Birne: Zeile 967–973*

Birne-L1 validiert im weiteren Verlauf der Diskussion die Proposition der sprachlich heterogenen Lerngruppe von Birne-L3 und beschreibt diese sogar als „sehr heterogen“ (Zeile 977). Auch hier dokumentiert sich eine Orientierung an sprachlichen Kompetenzen und im Besonderen an schriftsprachlichen Leistungen. Als Bewertungskriterien führt Birne-L1 ebenfalls die Gestaltung des Textes an sowie die Syntax und Grammatik. Beide Kriterien exemplifiziert Birne-L1 mit Erzählungen zu schriftlichen Leistungen in der fünften Klasse und in Abiturprüfungen. Sie versucht ferner Gründe für diese beschriebene sprachliche Leistungsheterogenität in der Textproduktion zu finden. Dafür nennt sie vorrangig die Lesesozialisation und differenziert diese weiter, indem sie genderbasierte Unterschiede in dieser ausmacht.

1023 **Birne-L2:** gut aber ich glaub trotzdem, dass mir uns jetzt (.)  
 1024 rein von:(.) de:r (.) Homo:genität und Heterogenität hier (.)  
 1025 schon=no im (.) normalen Leistungsspektrum bewegen; also äh  
 1026 es gibt einfach (.) schlechte Schüler es gibt gute Schüler  
 1027 und das ist einfach Deutsch so ähm und ich glaub wir können  
 1028 das scho- also (.) freilich es sind vielleicht die- wirklich  
 1029 die Unterschiede größer geworden? Jetzt auch die letzten

1030 Jahre? Das kann (.) durchaus sein, aber ich: glaub jetzt nicht  
 1031 dass jetzt- also zumindest jetzt hab ich nicht den Eindruck  
 1032 dass wir jetzt äh Schüler haben (.) ah=an unserer Schule (.)  
 1033 die: die sich gar net die gar nix formulieren können; also äh  
 1034 natürlich sind sie vielleicht @schlecht@ im Vergleich zu (.)  
 1035 den sehr guten Schülern, aber (.) es is jetzt glaub ich  
 1036 nochmal=a=ganz=andere Geschichte wenn man wie das Beispiel  
 1037 das du erwähnt hast Birne-L3 einen Nichtmuttersprachler an der  
 1038 Schule hat, der eigentlich vom Intellekt her (.) fürs  
 1039 Gymnasium geeignet wär, a:ber de:r jetzt rein aufgrund des  
 1040 Deutschen wahrscheinlich scheitern wird; [...]

#### *Auszug aus Fall Birne: Zeile 1023–1040*

Birne-L2 kann sich der Beschreibung der Lerngruppe als sprachlich heterogen weiterhin nicht anschließen (Zeile 1023–1040) und bringt noch mal ihre Einschätzung der Homogenität zur Sprache. Hier werden nun die widersprüchlichen Orientierungsrahmen bezüglich sprachlicher Heterogenität zwischen Birne-L2 und Birne-L1/L3 abermals deutlich. Birne-L2 beschreibt die von Birne-L1 und -L3 aufgeführte Heterogenität als „normal“ (Zeile 1025) mit Blick auf das Leistungsspektrum. Ihr Orientierungsrahmen ‚sprachliche Heterogenität meint diverse Erstsprachen und damit einhergehende Sprachdefizite‘ dokumentiert sich weiter, indem sie auf das von Birne-L3 aufgeführte Beispiel eingeht. Auch Birne-L2 markiert den Schüler in ihren weiteren Aufführungen als besonders und exkludiert ihn aus der Beschreibung der Lerngruppe. Sie führt die Homogenisierung der Lerngruppe fort, indem sie auch den Erwerbkontext, genauer die Sozialisation der Schüler\*innen als „sehr ähnlich“ (Zeile 1046) beschreibt.

Birne-L1 und -L3 gehen auf die Wiederholung der Proposition von Birne-L2 im weiteren Verlauf der Diskussion nicht mehr ein. Vielmehr schließen sie an die von ihnen verhandelte divergente Proposition der sprachlichen Leistungsheterogenität weiter an, indem sie noch einmal die Textproduktion in der Oberstufe aufgreifen, hier aber schnell auf fehlende Lust und Bereitschaft der Schüler\*innen kommen, die hinderlich sei für die Textproduktion und es Lehrpersonen schwer mache, obwohl abwechslungsreicher Unterricht geboten würde. Die Verhandlung des Themas „sprachliche Heterogenität“ endet so durch eine rituelle Konklusion durch die Verschiebung des Themas, indem das Nebenthema „Bereitschaft im Unterricht“ in den Vordergrund gerückt wird.

#### **4.2. Fall: Clementine – Reflektierende Interpretation**

Das Thema der sprachlichen Heterogenität wird auch im Fall Clementine durch die GDL initiiert, indem sie nach der sprachlichen Vielfalt bzw. Heterogenität der Schüler\*innenschaft sowie dem Umgang mit dieser in der Unterrichtspraxis fragt.

658 **Clementine-L3:** also ich würde sagen verglichen mit anderen  
 659 Schulen ist das nicht so heterogen; im Deutschunterricht. wie  
 660 ich das schon erlebt hab, ähm (.) und der Umgang ist allein

661 dadurch, dass man ja von hier- von Schülern einzelne Texte  
 662 liest, und einzelne Texte bewertet, ist ja schonmal von Haus  
 663 aus ne Differenzierung da. und, das denke ich is wichtig, dass  
 664 Schüler sich Zeit nehmen, normalerweise gebe ich auch im  
 665 Unterricht kurz Zeit Bemerkungen zu lesen, oder solche  
 666 Evaluationsbögen durchzugehen, Und es wird schon auch  
 667 angenommen von den meisten, wird zumindest so=n bisschen zur  
 668 Kenntnis genommen. (.) diese direkte Ansprache ist natürlich  
 669 ein unschlagbares Mittel. es ist halt ungeheuer  
 670 arbeitsintensiv im Deutschunterricht dadurch. (5) #00:26:37-2#  
 671  
 672 **Clementine-L2:** ich würd=des genauso sehen? ich hab bei uns  
 673 auch oft das Gefühl, dass wenn: äh meistens; wenn ähm man den  
 674 Eindruck hat; äh=es wär, eine große Spanne dazwischen, dass  
 675 sich vieles im Schriftlichen dann relativiert? eigentlich? [...]

*Auszug aus Fall Clementine: Zeile 658–675*

Clementine-L3 macht den Aufschlag einer Proposition, indem sie die eigene Schüler\*innenschaft als eher homogen beschreibt (Zeile 659–660). Formuliert wird dies durch einen Gegenhorizont, der andere Schulen als heterogener als die eigene einstuft. Dennoch geht Clementine-L3 darauffolgend auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der eigenen Unterrichtspraxis ein, woraus sich ableiten lässt, dass implizite Orientierungen hinsichtlich sprachlicher Heterogenität der eigenen Lerngruppen vorherrschen. Dabei wird von Clementine-L3 folgender Orientierungsgehalt aufgeworfen: Sprachliche Heterogenität wird eng mit schriftsprachlicher Leistung verknüpft, indem sprachliche Heterogenität der eigenen Schüler\*innenschaft bei der Bewertung von Textproduktionen auffällt.

Clementine-L3 elaboriert ihr Verständnis von sprachlicher Heterogenität als Leistungsdifferenz weiter. Sprachliche Heterogenität hat vor allem Konsequenzen für die Bewertung bzw. Rückmeldung von Sprachproduktion durch die Lehrkraft. Als Praxisbeispiel nennt Clementine-L3 Bemerkungen bzw. Korrekturen in Textproduktionen und den Einsatz von Evaluationsbögen, die sie als gewinnbringend wahrnimmt, da diese ihr die Möglichkeit geben, einzelne Schüler\*innen „direkt“ (Zeile 668) anzusprechen. Die Kenntnisnahme der Rückmeldung (Zeile 667–668) wird als Minimalziel der Differenzierung formuliert. Die Konsequenz sprachlicher (leistungsbezogener) Heterogenität und der daraus folgenden Aufgabe der Differenzierung wird vor allem als eine Mehrarbeit für die Lehrkraft beschrieben und findet nur Eingang in Bewertungsszenarien, direkte Implikationen für die allgemeine Unterrichtsgestaltung werden nicht aufgeworfen.

Clementine-L2 validiert die Einstufung der eigenen Lerngruppe als homogen (Zeile 672) und zieht hierfür die eben als different beschriebenen schriftlichen Leistungen der Schüler\*innenschaft als Grundlage heran. Leistungsunterschiede nimmt sie weniger in den Textproduktionen als in den mündlichen Äußerungen wahr. Es folgt eine Elaboration des von

Clementine-L3 aufgeworfenen Orientierungsgehalts ‚sprachliche Heterogenität als Leistungsunterschied‘.

683 **Clementine-L2:** [...] also wenn er 15 bekommt, dann  
 684 müssten die anderen alle acht Punkte weniger bekommen. aber  
 685 dann sollen die anderen normale Punkte bekommen und er?  
 686 #00:27:27-5#  
 687  
 688 **Clementine-L1:** L @(.)@ #00:27:27-5#  
 689  
 690 **Clementine-L2:** nach oben geht=s @halt dann=nimmer@ weiter,  
 691 #00:27:28-1#  
 692  
 693 **Clementine-L1:** L (unv.) #00:27:28-1#  
 694  
 695 **Clementine-L2:** So würd ich=s sehen. also ich denk, man muss 696  
 sich dann schon am Durchschnitt orientieren und net an den 697  
 Spitzen. #00:27:33-2#  
 698  
 699 **Clementine-L1:** mhm ((nickend)) also ich find auch, dass das  
 700 bei uns eher homogen ist, also dass es in Klassen (.) nich so  
 701 sehr auseinander geht, äh im Mündlichen kaum, da ham=ma zum  
 702 Teil auch Klassen mit großen Schweigerinnen drin, ich hab das  
 703 [...]

*Auszug aus Fall Clementine: Zeile 683–703*

Clementine-L2 exemplifiziert dies an einem Schüler, dessen Leistungsspektrum als überdurchschnittlich beschrieben wird, woraus sich für Clementine-L2 Grenzen bezüglich des Bewertungssystems von Punkten bzw. Noten auftun. Clementine-L2 verhandelt die beschriebene sprachliche leistungsbezogene Heterogenität also auch eng verknüpft mit einer Orientierung an der ‚Bewertung‘. Die von Clementine-L3 aufgeworfene Orientierung bzgl. der Leistungsheterogenität und der Handlungspraxis der Differenzierung durch Bewertung und Rückmeldung wird hier von Clementine-L2 weiter differenziert.<sup>6</sup> Das Punktesystem der gymnasialen Oberstufe erscheint zu limitierend, um das gesamte Leistungsspektrum der Lerngruppe abzubilden. Exzellente Leistungen können im beschriebenen Beispiel nicht sichtbar gemacht werden, vielmehr „muss“ (Zeile 695) sich am Durchschnitt orientiert werden. Diese Formulierung, „man muss sich dann schon am Durchschnitt orientieren“ (Zeile 605–696), deutet auf einen Erfahrungsraum hin, der überdurchschnittliche Leistungen zumindest in der Bewertung nicht berücksichtigen bzw. wertschätzen kann.

Auch Clementine-L1 validiert die Ausgangsproposition der homogenen Lerngruppe, nun bezogen auf die mündlichen Leistungen (Zeile 699). Hier wird mit der Beschreibung des Sprachverhaltens einer von Mädchen dominierten Klasse als „Schweigerinnen“ ein negativer

<sup>6</sup> Przyborski (2004: 69) definiert den Begriff der Differenzierung für die Beschreibung der Diskursorganisation als eine „Weiterbearbeitung eines Orientierungsgehalts“, bei der aber vor allem die Grenzen der Orientierung markiert werden.

Gegenhorizont eröffnet. Clementine-L1 wirft hierzu eine weitere Proposition auf mit der Frage, ob das Schweigen etwas genuin Weibliches sei. Da weder Clementine-L2 noch Clementine-L3 diese Proposition aufgreifen, bleibt dies ein Thema, das für Clementine-L1 zwar von Relevanz zu sein scheint, für die Gruppendiskussion jedoch nicht von Bedeutung ist.

Obwohl auch Clementine-L1 die Proposition der homogenen Lerngruppe validiert, wird in den weiteren Ausführungen der leistungsbezogene Blick auf die sprachliche Heterogenität der Schüler\*innenschaft als Orientierungsgehalt sichtbar. Mit einer weiteren Exemplifizierung mittels der Beschreibung einer neuen mündlichen Prüfungsform, die mündliche Debatte (Zeile 706), greift Clementine-L1 die Orientierung zu sprachlicher Heterogenität anhand von Prüfungs- und Bewertungssituationen auf. Diese neue mündliche Prüfungsform wird von Clementine-L1 als hilfreich für die mündliche Leistung einzelner Schüler\*innen beschrieben.

706 [...] und als ma=dann die Debatte geübt haben; ging=s deutlich  
 707 besser, und ähm. aber da war dann für mich also mh=ne  
 708 Erfahrung, auch, ähnlich wie bei dir, Clementine-L2, ich  
 709 hatte dann (.) Mädchen in der Klasse die also=s ganze (.)  
 710 erste Vierteljahr nix gesagt ham, . und bei der Schulaufgabe  
 711 hatten die; also die Sch- Schülern C oder so; hatten ne=ne=ne  
 712 glatte Eins. also war kaum, war makellos nahezu; #00:28:28-8#  
 713  
 714 **Clementine-L2:** L\_mhm #00:28:28-8#  
 715  
 716 **Clementine-L1:** aber das des dann äh Standard wär, dass dann  
 717 alle schriftlich so gut wärn, des kömmer- das kann man net  
 718 sagen. also ich find im Mündlichen ist es so; da nivelliert=s  
 719 sich sehr, ähm (.) und im Schriftlichen gibt's dann immer  
 720 wieder Überraschungen, jetzt auch für mich, dass, wie du  
 721 sagst, manche deutlich schlechter sind, als man=s eigentlich  
 722 erwarten würde? aus=m Unterricht heraus, und des sieht man  
 723 dann beim ersten Übungsaufsatz, un=sagt oh was ist da los;  
 724 Zeitprobleme oder was war denn so, aber=aber es=bestätigt sich  
 725 dann in der Schulaufgabe, oder dass a- einzelne wirklich  
 726 schriftlich herausragend; dann sind. und im Mündlichen, ist es  
 727 eher nicht so klar unterschieden denke ich mal. (5)

#### *Auszug aus Fall Clementine: Zeile 706–727*

Als Beispiel wird eine Schülerin angeführt, die zuvor still war, aber innerhalb der Prüfungssituation überzeugen konnte und deren Leistung sogar als „makellos“ (Zeile 712) bezeichnet wird, was Clementine-L2 ratifiziert. Die Vorbereitung und Durchführung der Prüfungsform der Debatte besserte die Wertung der mündlichen Leistungen der Schüler\*innen.

Clementine-L1 verbindet dann an dieser Stelle die zuvor aufgeworfenen Exemplifizierungen zum Orientierungsrahmen ‚sprachliche Heterogenität als Leistungsunterschied‘, indem die beiden Bewertungsbereiche Mündlichkeit und Schriftlichkeit noch einmal in Bezug zueinander gesetzt werden und so die zuvor aufgeführten Divergenzen zusammengeführt werden.

Clementine-L1 validiert zum einen, dass sich aus guten mündlichen Leistungen keine guten schriftlichen Leistungen ableiten lassen, zum anderen betont sie aber noch einmal, dass die mündlichen Leistungen homogener seien als die schriftlichen, was Clementine-L2 und -L3 nicht dementieren. Schriftliche Leistungen werden im Vergleich zu den mündlichen als negativ überraschend oder als herausragend beschrieben. Clementine-L1 kommt daher an dieser Stelle mit einer Konklusion im Modus einer Synthese in der Bearbeitung des Orientierungsrahmens der leistungsbezogenen sprachlichen Heterogenität zu einem ersten Ende.

## 5. Fallvergleich und Ausblick

Die Diskursorganisation zum Thema „sprachliche Heterogenität“ verläuft bei Fall Birne und Fall Clementine in unterschiedlichen Modi. Im Fall Birne kommt es zu keiner gemeinsamen Konklusion hinsichtlich der Einordnung der eigenen Schüler\*innenschaft als sprachlich hetero- oder homogen. Dies ist ein Indiz dafür, dass die Gruppe diesbezüglich über keine geteilten Erfahrungen verfügt (vgl. Przyborski 2004: 252). Es handelt sich vielmehr um eine divergente Diskursorganisation, was einen exkludierenden Modus darstellt. Divergent meint hier, dass die Diskursteilnehmenden sich zwar aufeinander beziehen und auch auf gegenteilige Propositionen eingehen, in der Verhandlung der Themen aber abweichende Orientierungsrahmen eröffnen.

Birne-L2 orientiert sich in der Verhandlung der sprachlichen Heterogenität der eigenen Schüler\*innenschaft an unterschiedlichen Erstsprachen und noch nicht ausgebauten Deutschkenntnissen, die so nur wenig an ihrer Schule zu finden sind. Sie geht dementsprechend homogenisierend für die eigene Lerngruppe vor. Birne-L1 und Birne-L3 hingegen weisen einen Orientierungsrahmen hinsichtlich der Leistung auf, deren Heterogenität ihnen in Textproduktionen ihrer Schüler\*innen auffällt. Leistung selbst wird von Birne-L1 und Birne-L3 auf zwei Ebenen verhandelt: Zum einen auf der Ebene der Qualität von Textproduktionen, zum anderen auf der Ebene der Leistungsbereitschaft von Schüler\*innen. Ausgehend von den beiden Orientierungsrahmen kommen die drei Diskursteilnehmenden zu zwei unterschiedlichen Einschätzungen der sprachlichen Heterogenität der eigenen Schüler\*innenschaft, was zu einem persistierenden antithetischen Moment im Gespräch führt. Herauszustellen ist dabei, dass das herangezogene Beispiel des Schülers, der „Nichtmuttersprachler“ (Fall Birne, Zeile 949) ist, von Birne-L3 und -L2 trotz der divergierenden Orientierungsrahmen jeweils exkludiert wird. Denkbar wäre hier schließlich auch, diesen Schüler in das Leistungsspektrum der gesamten Schüler\*innenschaft zu inkludieren, dies wird aber von keiner bzw. keinem der Diskussionsteilnehmenden propagiert, was konträr zu den soeben skizzierten Orientierungen bzgl. sprachlicher Heterogenität mit Blick auf den Umgang mit DaZ-Schüler\*innen für einen geteilten Erfahrungsraum hinsichtlich der Zugänglichkeit des Gymnasiums für DaZ-Schüler\*innen spricht.

Weiter zu untersuchen wäre hier nun, ob sich aus den beiden Orientierungsrahmen zwei Typiken ableiten lassen: *Homogenisierung in Abgrenzung zu anderen Schulrealitäten* und *leistungsbezogene Heterogenisierung*, die ohne Gegenhorizont erfolgt. Hierzu bedarf es der Analyse weiterer Textstellen des Falls Birne sowie des externen Vergleichs mit anderen Fällen. Zu untersuchen wäre in diesem Zusammenhang auch, ob sich daraus Ableitungen für die Handlungspraxis ziehen lassen. Interessant wäre hier beispielsweise nachzuforschen, ob die Typik der Homogenisierung grundsätzlich eher bereit wäre für eine heterogene Schüler\*innenschaft im Vergleich zur Typik Heterogenisierung, die die erlebte Schulrealität bereits jetzt als belastend empfindet. Ferner könnte hier eine soziogenetische Typenbildung interessant sein, in der analysiert wird, inwieweit der Ausbildungshintergrund von Birne-L2, die als einzige eine Zusatzausbildung in Deutsch als Fremdsprache durchlaufen hat, eine Rolle für ihre Orientierung einnimmt.<sup>7</sup>

Die Diskursorganisation des Falls Clementine verläuft in einem inkludierenden Modus. Das Verhandeln des Themas „sprachliche Heterogenität“ kommt zu einer vorläufigen Konklusion durch Clementine-L1. Genauer kann die Diskursorganisation als parallel verlaufend beschrieben werden, d.h. die Diskursteilnehmenden verhandeln das Thema auf Basis gemeinsamer, homologer Erfahrungen. Charakteristisch für einen parallelen Diskussionsverlauf ist die „Aneinanderreihung von Darstellungen, die für eine/n fremde/n Beobachter/in auf den ersten Blick manchmal wenig miteinander zu tun haben, es für die Beteiligten jedoch um die gleiche Sache geht“ (Przyborski 2004: 97). Deutlich wird dies im Fall Clementine an den unterschiedlichen Elaborationen zur Wahrnehmung von sprachlicher Heterogenität, die aber alle auf dem gleichen Orientierungsrahmen ‚sprachliche Heterogenität als Leistungsunterschied‘ fußen. Daher kommt es hier trotz oberflächlicher Abweichungen des Erlebten zu keinem Konflikt aufgrund der impliziten geteilten Erfahrung.

Insgesamt lässt sich die Orientierung des Falls Clementine der möglichen Typik *leistungsbezogene Heterogenisierung* zuordnen. Auch hier wird die wahrgenommene sprachliche Heterogenität als Belastung und Mehrarbeit für die Lehrperson verhandelt. Interessant ist, dass die Dichotomie homogen-heterogen, die im Fall Birne durch unterschiedliche Diskursteilnehmende aufgemacht wird, im Fall Clementine ebenfalls aufkommt, aber nicht näher differenziert wird. Die Diskursteilnehmenden sind sich in diesem Fall einig, dass im Unterschied zu anderen Schulen die Schüler\*innenschaft als eher homogen einzustufen ist, d.h. auch hier lassen sich zunächst Ansätze der Typik *Homogenisierung in Abgrenzung zu anderen Schulrealitäten* erkennen. Verhandelt wird das Thema aber dann ausschließlich leistungsbezogen und mit Beurteilungssituationen verknüpft, für die, wenn auch unausgesprochen, eine sprachliche Heterogenität ausgemacht wird.

---

<sup>7</sup> Im Rahmen des Dissertationsprojekt wird jedoch aufgrund des Umfangs voraussichtlich nur eine sinngenetische Typenbildung durchgeführt werden können. Eine soziogenetische Typenbildung würde ein noch größeres Datenmaterial verlangen.

Festzuhalten nach der Analyse und dem Vergleich der beiden Fallausschnitte ist, dass eine sprachliche Heterogenität der Schüler\*innenschaft in den beiden Fällen im Rahmen der Dimensionen sprachlicher Heterogenität verhandelt wird. Zum einen bezüglich unterschiedlicher Erstsprachen und mit einer DaZ-Spezifika, dies vor allem durch Birne-L2. Hinsichtlich des Sprachrepertoires wird ferner auch die Dialektkompetenz der Schüler\*innenschaft thematisiert. Zum anderen bezüglich der Sprachkompetenz anhand der wahrgenommenen Leistungsunterschiede in den mitgebrachten Sprachfähigkeiten der Schüler\*innen. In diesem Zusammenhang wird auch das Sprachverhalten verhandelt, indem die Kommunikationsbereitschaft sowie die Freude an der Arbeit mit Texten diskutiert wird.

Dabei wird in beiden Fällen deutlich, dass das Gymnasium als ein Ort beschrieben wird, an dem DaZ-Lernende weniger willkommen sind, oder aber in ihrer Mehrsprachigkeit versteckt bleiben. Im Fall Birne geschieht dies explizit durch die Beschreibung von Exklusionssituationen, im Fall Clementine durch die Nicht-Thematisierung.

In beiden Fällen lässt sich darüber hinaus eine starke Orientierung an (schrift)sprachlichen Kompetenzen erkennen. Deutlich wird dies an den Ausführungen zu den perfekten Sprachkenntnissen, die DaZ-Schüler\*innen mitbringen müssten (Fall Birne), oder aber daran, dass Sprachfähigkeiten vor allem an Text- bzw. Schreibkompetenzen festgemacht werden, die überwiegend in Bewertungssituationen auffallen (Fall Birne und Clementine). Prägnant ist auch, dass die schriftsprachlichen Leistungen nur monolingual Deutsch thematisiert werden, wobei mit der Fokussierung auf Interpunktion (Fall Birne) und auf die Benotung (Fall Clementine) ein normativer Blick auf Sprachfähigkeit offenbart wird.

Inwiefern sich die beiden herausgearbeiteten Orientierungsrahmen an anderer Stelle innerhalb der beiden Fälle und in noch weiter zu erhebenden bzw. zu analysierenden Fällen dokumentieren, ist nun weiter zu untersuchen, auch um die ersten Überlegungen zu den möglichen Typen zu festigen und zu überprüfen.

## 6. Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Reihe: DTP, Band 9.

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3–16.

Ammon, Ulrich (2014): ‚Deutsche Sprache‘, ‚deutsches Sprachgebiet‘: Was dazu gehört und was nicht, und die Frage einer deutschen Ethnie. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin/Boston: De Gruyter, 107–157.

Beese, Melanie & Benholz, Claudia (2013): Sprachförderung im Fachunterricht.

Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In: Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*.

Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, 37–57.

Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 119–153.

Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 241–270.

Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (Hrsg.): *Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 33–55.

Bohnsack, Ralf (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 10., durchgesehene Auflage. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf; Hoffmann, Nora F. & Nentwig-Gesemann, Iris (2019): Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 1/2019, 17–50.

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013a): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013b): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 9–32.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brandt, Hanne (2021): *Sprachliche Heterogenität im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht: Herangehensweisen und Überzeugungen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I*. Münster/New York: Waxmann.

Busch, Brigitta (2016): Gehört werden. Sprachrepertoire und Spracherleben im Zeichen sozialer Exklusion. In: *Forschung Sprache. E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung* 2/2016, 37–48.

Demirkaya, Sevilen; Gültekin-Karakoç, Nazan & Settinieri, Julia (2009): Mit Sismik punkten? Zum quantitativen Einsatz des Beobachtungsbogens. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 43–62.

Dotzel, Stefanie & Karst, Karina (2021): Einstellungen zur Leistungsheterogenität bei Schülerinnen und Schülern. In: Karst, Karina; Thoma, Dieter; Derkau, Julia; Seifried, Jürgen & Münzer, Stefan (Hrsg.): *Lehrer\*innenbildung im Kontext leistungsbezogener Heterogenität und Mehrsprachigkeit von Schüler\*innen*. Münster/New York: Waxmann, 15–35.

Döll, Marion (2013): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe. In: Döll, Marion; Reich, Hans H. & Sächsisches Bildungsinstitut: *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14490> (19.09.2023), 11–16.

Döll, Marion (2019): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. In: Döll, Marion; Reich, Hans H. & Sächsisches Bildungsinstitut: *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe*. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477> (19.09.2023), 11–16.

Dörnyei, Zoltán (2003): Attitudes, orientations, and motivation in language learning: Advances in theory, research, and applications. In: Dörnyei, Zoltán (Hrsg.): *Attitudes, orientations, and motivation in language learning: Advances in theory, research and applications*. Oxford: Blackwell Publishing, 3–32.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233, 4–13.

Felder, Ekkehard (2003): Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache - ein Handbuch*. Paderborn: Schöningh und Fink, 42–51.

Festman, Julia & Unterluggauer, Denise (2021): Mehrsprachigkeit als Ressource für die sprachliche Bildung im Unterricht. In: Festman, Julia (Hrsg.): *Deutsch lehren und lernen - diversitätssensible Vermittlung und Förderung*. Münster/New York: Waxmann, 15–27.

Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2019): *Durchgängige Sprachbildung*.

[https://epub.ub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin\\_Durchgaengige\\_Sprachbildung\\_Stand%208.7.19.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin_Durchgaengige_Sprachbildung_Stand%208.7.19.pdf) (05.03.2023).

Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster/New York: Waxmann.

Hauéis, Eduard (2018): Sprachausbau durch literarisches Lernen? In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 4, 78–89.

Hurrelmann, Bettina (2009): Literalität und Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea & Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim: Juventa, 21–42.

Jude, Nina & Klieme, Eckhard (2007): Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: Klieme, Eckhard & Beck, Bärbel (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim/Basel: Beltz, 9–22.

Katenbrink, Nora & Schiller, Daniel (2021): Ein funktional-rekonstruktiver Blick auf unterrichtsleitende Orientierungen von Lehrkräften am Beispiel des Sportunterrichts – Potenziale für dokumentarische Analysen in pädagogischen und didaktischen Feldern. In: Graalman, Katharina; Jäde, Silvia; Katenbrink, Nora & Schiller, Daniel (Hrsg.): *Dokumentarisches Interpretieren als reflexive Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 157–176.

Kultusministerkonferenz (2019): *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*.

[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2019/2019\\_12\\_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf) (20.11.2022).

Linke, Angelika & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (1995): *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015): *Sprache im Fachunterricht: eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: narr/francke/attempto.

Oomen-Welke, Ingelore (1997): Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: *ide*, 3–47.

Oomen-Welke, Ingelore (2020): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Gogolin, Ingrid; Hanse, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 181–188.

Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.

Rösler, Dietmar (2023): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. 2. aktualisierte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.

Schieferdecker, Ralf (2016): Dokumentarische Methode. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265–282.

Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2003): *SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Begleitheft zum Beobachtungsbogen Sismik*. Freiburg: Herder.

Walther, Diana (2017): Geschlechtstypischer Sprachgebrauch (gestern und heute). In: *Der Deutschunterricht* 4/2017, 28–39.

Wieler, Petra (2018): Fiktionale Geschichten als Beitrag zur Literacy-Förderung und Erweiterung der kulturellen Literalität Mehrsprachiger Grundschul Kinder. In: Hövelbrinks, Britta; Fuchs, Isabel; Maak, Diana; Duan, Tinghui & Lütke, Beate (Hrsg.): *Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache*. Berlin/Boston: De Gruyter, 105–120.

Wildemann, Anja & Bien-Miller, Lena (2022): Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 15, 151–167.

Wildemann, Anja & Bien-Miller, Lena (2023): Sprachbewusstheit in einem sprachenintegrativen Deutschunterricht. In: Wildemann, Anja & Bien-Miller, Lena (Hrsg.): *Sprachbewusstheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 275–309.



## Impressum

Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit  
Jahresschrift – Band 17

daz-portal; 2024  
[www.daz-portal.de](http://www.daz-portal.de)

### **Herausgebende:**

Prof. Dr. Beate Lütke (Humboldt-Universität zu Berlin)

Prof. Dr. Christine Dimroth (Universität Münster)

Dr. Britta Hövelbrinks (Universität Jena)

Prof. Dr. Stefan Jeuk (PH Ludwigsburg)

Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın (PH Freiburg)

Prof. Dr. Julia Ricart Brede (Universität Passau)

### **Redaktion:**

Prof. Dr. Beate Lütke

Alena Baumgärtner

Kon Min Lee

Amelie Gante

### **Kontakt:**

[redaktion-daz-jahresschrift@lists.hu-berlin.de](mailto:redaktion-daz-jahresschrift@lists.hu-berlin.de)