

Die sprachensible Lehrwerksanalyse im Kontext des Scaffolding-Ansatzes

Eine Lerngelegenheit

Dorothee Kohl-Dietrich^{1,*} & Eva-Larissa Maiberger^{2,*}

¹ Pädagogische Hochschule Karlsruhe

² Eberhard-Karls-Universität Tübingen

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Karlsruhe,
Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe;

Tübingen School of Education, Wilhelmstraße 31, 72074 Tübingen

Mail: dorothee.kohl-dietrich@ph-karlsruhe.de;

eva-larissa.maiberger@uni-tuebingen.de

Zusammenfassung: Dieser Beitrag stellt eine Lerngelegenheit vor, die die diagnostische Kompetenz zukünftiger Lehrkräfte aller Fächer im Sekundarstufenbereich auf der Grundlage von Lehrwerkstextanalysen fördern soll. Konkret werden gemäß des Makro-Scaffolding-Ansatzes (vgl. z.B. Beese et al., 2014; Gibbons, 2015) im Rahmen der Bedarfsanalyse Lehrwerksmaterialien in Bezug auf allgemeine Kriterien der Textqualität sowie im Hinblick auf sprachliche Herausforderungen auf der lexikalisch-semantischen, syntaktischen und textlinguistischen Ebene analysiert. Aufgrund ihrer Bedeutsamkeit in der schulischen Praxis als Medium des Lehrens und Lernens ist der reflektierte Umgang mit Lehrwerken und ein vertieftes Verständnis ihrer sprachlichen Herausforderungen ein wichtiger Aspekt der didaktischen Kompetenz zukünftiger Lehrkräfte. Die im Rahmen des Artikels vorgestellte Lerngelegenheit verfolgt das übergeordnete Ziel, auch Studierende mit geringen linguistischen Vorkenntnissen und in nur begrenzt zur Verfügung stehender Zeit an einen reflektierten Umgang mit Unterrichtsmaterialien (wie Lehrbuchtexte, Aufgabenstellungen etc.) heranzuführen. Die Verortung im DaZ-Kom-Modell liegt daher im Bereich der Didaktik und fokussiert die didaktischen Entscheidungen und somit die Lehr-/Lernprozesse.

Schlagwörter: Didaktik; Lehrwerksanalyse; Bedarfsanalyse; Scaffolding; Bildungssprache



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

1 Stichwortartige Übersicht

1.1 Thema und Kontext

Die hier vorgestellte Lerngelegenheit wurde für Masterstudierende des Studiengangs Bildungswissenschaften im Lehramt an Realschulen Plus und Gymnasien konzipiert und orientiert sich am Scaffolding-Ansatz nach Gibbons (2015; vgl. auch Beese et al., 2014). Sie legt den Fokus auf einen Schritt des Makro-Scaffoldings, auf die Bedarfsanalyse. Im Rahmen dieser Bedarfsanalyse arbeiten die Studierenden mit Lehrwerkstexten aus ihren Fächern und sollen – auf der Grundlage vorgegebener Kriterien (Michalak-Etzold et al., 2015) – diese einer (sprach)didaktischen Analyse unterziehen. Idealerweise haben die Studierenden das ausgewählte Textmaterial bereits in einer Unterrichtsstunde innerhalb ihres vertiefenden Praktikums eingesetzt. Die didaktische Analyse des Lehrwerkstextes im Umfang von ein bis zwei Seminarsitzungen ist Teil der Neuplanung bzw. Reflexion und Überarbeitung einer bereits gehaltenen Unterrichtsstunde oder -reihe unter Einbezug von Kriterien der sprachsensiblen Unterrichtsplanung (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 53) mit dem Ziel, sprachliches und konzeptionell-fachliches Lernen (Schlepppegrell, 2004) optimal zu verknüpfen. So wäre eine Möglichkeit, im Anschluss an die Lehrwerksanalyse und unter Einbezug der Voraussetzungen der Schüler*innen, differenzierte sprachliche Stützmaßnahmen zu entwickeln, die an den Prinzipien von Adaptivität und Passung orientiert sind.

1.2 Facette

Die Lerngelegenheit kann der Dimension *Didaktik* des DaZKom-Modells (Ohm, 2018, S. 75) zugeordnet werden. Diese Dimension fokussiert Kompetenzen der Studierenden bezogen auf die Gestaltung von Lehrprozessen und konkretisiert sich in den Subdimensionen *Diagnose* und *Förderung*. *Diagnose* wird hier nicht im engeren Sinne der Testdiagnostik verstanden, sondern es geht allgemein um die Fähigkeit einer Lehrkraft, den Sprachstand von Lernenden einzuschätzen (Ohm, 2018, S. 81). Der Begriff der *Förderung* umfasst alle Unterstützungsmaßnahmen, die eine Lehrkraft beim Planen und Gestalten von Unterrichtsprozessen auf der Basis einer Diagnose ergreift (Ohm, 2018, S. 81). Aufgrund dieses Zusammenspiels sind die Facetten *Mikro-Scaffolding*, *Makro-Scaffolding* und *Umgang mit Fehlern* auch beiden Subdimensionen, *Diagnose* und *Förderung*, zugeordnet (Ohm, 2018, S. 81). Die Lerngelegenheit ist im bildungswissenschaftlichen Masterstudiengang verortet und ist somit einerseits anschlussfähig an das Wissen der Studierenden zu Theorien der Didaktik, Methodik und kompetenzorientierten Unterrichtsplanung, welches sie im Studium bereits erworben haben sollten. Andererseits wird ein spezifisch sprachdidaktischer Schwerpunkt gesetzt, da die Studierenden sprachliche Herausforderungen in Lehrwerksmaterialien entsprechend der Bedarfsanalyse des Makro-Scaffolding-Ansatzes analysieren sollen. Eine solche Analyse kann dazu dienen, Stützmaßnahmen zu entwickeln, um fachliches und idealerweise auch sprachliches Lernen zu initiieren. An dieser Stelle ergibt sich die Frage, welche sprachlichen Phänomene im Rahmen der Lerngelegenheit fokussiert werden können. Das DaZKom-Strukturmodell (Ohm 2018, S. 75f.) liefert dazu Hinweise. Die Dimension *Fachregister* umfasst für ein Fach relevante sprachliche Strukturen, die in Bezug auf die fachspezifische Konstruktion von Wissen hilfreich und notwendig sind. Somit sind Fachregister sowohl Lerngegenstand als auch funktional relevant, um Sachfachinhalte vertiefend zu verstehen und sich anzueignen. Nach dem Modell bilden grammatische Strukturen und Wortschatz – neben semiotischen Systemen – eine Subdimension von Fachregistern. Deren Analyse ist zentral für diese Lerngelegenheit. Konkret geht es darum, sprachliche Herausforderungen in Lehrwerkstexten zu erkennen, die sich sowohl auf lexikalisch-

semantischer als auch auf morpho-syntaktischer Ebene für Schüler*innen ergeben können. So werden beispielsweise in fachspezifischem Wortschatz häufig Komposita verwendet, die der Präzisierung eines Sachinhalts dienen. Die morphosyntaktische Ebene hingegen ist nicht so klar operationalisierbar. Ohm (2018) merkt dazu kritisch an, dass im Hinblick auf die „fachliche [...] Syntax meist in einem allgemeinen Sinne mit hoher struktureller Komplexität (z.B. Häufung von Nebensätzen) argumentiert [wird], ohne auf fachliche Funktionalität Bezug zu nehmen“ (Ohm, 2018, S. 77). Erfahrungsgemäß fällt es Studierenden ohne linguistische Vorkenntnisse eher schwer, die strukturelle Komplexität eines Lehrwerkstextes auf morpho-syntaktischer Ebene zu analysieren und zu bewerten, wohingegen sie über Kenntnisse zum fächerspezifischen Wortschatz und auch den entsprechenden semiotischen Systemen verfügen. Dies wird durch die Analyse eines Fallbeispiels in Kapitel 3.2 dargestellt.

1.3 Zielgruppe

Die Zielgruppe des Seminars sind Lehramtsstudierende aller Fächer für das Lehramt der Sekundarstufe I und II (Gymnasium und Realschule Plus) im Masterstudiengang Bildungswissenschaften (Modul 6: „Schulentwicklung und differenzielle Didaktik“, 6.2 (S) „Gestaltung konstruktiver Lernumgebungen an exemplarischen Beispielen“) sowie für Studierende des Zertifikats Heterogenität und Mehrsprachigkeit aus dem Bachelor- und Masterstudiengang Bildungswissenschaften an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Diese Studierendengruppe hat somit bereits Vorkenntnisse in der Unterrichtsplanung und auch erste Erfahrungen im Unterrichten und der Reflexion von Unterricht. Die Kenntnisse der Studierenden hinsichtlich Deutsch als Zweitsprache und zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung sind jedoch heterogen. Das Seminar ist eine reguläre Wahlpflichtveranstaltung im bildungswissenschaftlichen Studiengang, ein eigenes DaZ-Modul gibt es in Rheinland-Pfalz nicht. Von diesen Voraussetzungen der Studierenden ausgehend, kann eine vertiefte linguistische Analyse der in den Lehrwerksmaterialien verwendeten sprachlichen Strukturen (noch) nicht erwartet werden. Es soll vielmehr eine erste Sensibilisierung für Textgestaltungselemente (z.B. Gliederung in Sinnabschnitte, Textkohärenz) sowie sprachliche Strukturen in Lehrwerkstexten angebahnt werden.

1.4 Material

Zum Einsatz kommen von den Studierenden unter Berücksichtigung ihrer Studienfächer selbstgewählte Lehrwerkstexte zu einem bestimmten Sachfachthema. Der Analyse ist das Schema von Michalak-Etzold et al. (2015, S. 95, S. 100) zugrunde gelegt, das sich mit textlinguistischen Eigenschaften von Lehrwerkstexten und der Frage, ob diese dem Lernstand angemessene Texte seien, befasst und ein Raster zur Analyse anbietet (Michalak-Etzold et al., 2015). Weiterhin werden die Texte von Gibbons (2015, S. 1–22) zur Einführung in das Makro-Scaffolding und Beese et al. (2014, S. 30–75) als entsprechendes Praxismaterial empfohlen.

2 Didaktisch-methodische Verortung

2.1 Die Lehrwerksanalyse im Kontext der Bedarfsanalyse

Theoretische Rahmung erfährt die hier vorgestellte Lerngelegenheit durch das „model of scaffolding“ (Hammond & Gibbons, 2005, S. 6). Hierbei wird sich auf die Bedarfsanalyse beschränkt, die zwar nur eine Teilkomponente des Scaffolding-Modells darstellt, jedoch als Ausgangspunkt für die anschließenden Unterstützungsmaßnahmen dienen kann. Konkret steht die Lehrwerksanalyse im Zentrum der Betrachtung. Gibbons (2015) verwendet den Begriff Scaffolding in Sinne Bruners (1978) als „the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some tasks so that the child can concentrate on

the difficult skill she is in the process of acquiring“ (Bruner, 1978, S. 19, zit. n. Gibbons, 2015, S. 16). Scaffolding meint Unterstützungsmöglichkeiten, die Lernende dazu befähigen sollen, zukünftig ähnliche Aufgaben ohne Hilfe zu meistern (Gibbons, 2015, S. 16). Das Scaffolding-Modell und daher auch die hier vorgestellte Lerngelegenheit fußen auf Vygotskys (1978) soziokultureller Theorie des Lernens. Damit neues (sprachliches) Wissen internalisiert werden kann, müssen Lernende in die Interaktion mit anderen treten, da Wissen aus einer soziokulturellen Perspektive immer ko-konstruiert ist (z.B. Aguado, 2010, S. 817). Die bestmögliche Voraussetzung für Entwicklungsprozesse ist nach Vygotsky (1978) gegeben, wenn Lernende innerhalb ihrer Zone der nächsten Entwicklung arbeiten. Diese wird definiert als “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, S. 87). Lernen ist also möglich, wenn Lernende Aufgaben knapp oberhalb ihres bereits erreichten Kompetenzniveaus bewältigen müssen und dabei passgenaue Unterstützung erhalten.

Das Scaffolding-Modell stellt eine Möglichkeit dar, dieses Ziel zu erreichen, und beinhaltet eine Makro- und eine Mikroebene, die zusammengedacht werden müssen und sich gegenseitig bedingen (Hammond & Gibbons, 2005). Scaffolding auf der Makro-Ebene (dem sogenannten „designed-in level“; Hammond & Gibbons, 2005, S. 12), das im Fokus der hier vorgestellten Lerngelegenheit steht, setzt ein planvolles Verhalten der Lehrkraft voraus, bei dem der Sprach- und Kompetenzstand der Schüler*innen in Bezug auf die erforderlichen sprachlichen und fachlichen Anforderungen der Unterrichtseinheit abgestimmt sind und auf dessen Grundlage Aufgabenformate und unterstützendes (Zusatz-)Material sorgfältig ausgewählt werden (Hammond & Gibbons, 2005).

Kniffka (2010) fasst Gibbons (2002) Prinzipien der Makro-Ebene des Scaffoldings in drei Bereiche zusammen: Bedarfsanalyse, Lernstandfassung und Unterrichtsplanung (Kniffka, 2010, S. 2). Die Bedarfsanalyse setzt voraus, dass „[j]edes Sachthema [...] zunächst auf sprachliche Besonderheiten und Schwerpunkte hin analysiert“ (Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 111) wird. Dies schließt nach Hammond und Gibbons (2005) eine Auseinandersetzung mit der Frage ein, welche sprachlichen Voraussetzungen die Schüler*innen benötigen (z.B. welchen Wortschatz, welche Satzstrukturen, etc.), um die Lernziele der Unterrichtseinheit zu erreichen. Es muss dementsprechend ein Abgleich zwischen den (sprachlichen) Anforderungen eines fachlichen Themas und den Voraussetzungen, die die Schüler*innen mitbringen, stattfinden. Während die Bedarfsanalyse im Rahmen des Seminars durchgeführt werden kann, ist dies für die Lernstandfassung nicht so einfach umzusetzen. Die Studierenden müssten sich auf eine imaginäre Schüler*innenschaft einigen, für die die konkrete Unterrichtssequenz mit entsprechenden Scaffolds auf Grundlage der Bedarfsanalyse geplant wird.

2.2 Die Bedeutung von Lehrwerkstexten für Lehr-Lernprozesse und sprachdidaktische Vorüberlegungen

Lehrwerkstexte und -materialien nehmen trotz des verstärkten Einsatzes digitaler Unterrichtsmedien eine wichtige Rolle im Unterricht ein und fungieren häufig noch als Hauptarbeitsmedium zur Einführung, Erarbeitung oder Sicherung sachfachlicher Inhalte. Somit scheint es sinnvoll, diese im Rahmen der Bedarfsanalyse in den Fokus der Betrachtung zu stellen.

Lehrwerkstexte und -materialien bieten didaktisch reduzierte, inhaltlich verdichtete Informationen zu einem Sachfachgebiet. Kontinuierliche Textsorten (Schnotz, 2011) sind meist klar in Sinnabschnitte untergliedert. Oft sind diese mit Zwischenüberschriften versehen oder es wird der zentrale Sachinhalt eines Abschnitts auf einen Schlüsselbegriff am Seitenrand reduziert. Wesentliche Inhalte oder Fachtermini werden häufig farblich hervorgehoben oder fett gedruckt. Lehrwerke bieten ebenfalls eine Fülle an diskontinuierlichen Textsorten (Schnotz, 2011) wie Karikaturen, Diagramme (z.B. Balken- und

Kreisdiagramme), Tabellen, modellhafte Abbildungen von Prozessen etc. Unter bestimmten Voraussetzungen können diese – im Sinne eines multimedialen Zugangs zu einem sachfachlichen Inhalt – als Scaffolds dienen, um Verstehens- und Lernprozesse zu unterstützen. So müssen die Darbietung eines Textes und des Bildmaterials in einem zeitlichen und räumlichen Zusammenhang stehen, damit sie entsprechend im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden können (Kontiguitätsprinzip) (z.B. Schnotz, 2011, S. 174; Seufert, 2009, S. 52f). Weiterhin müssen Text und Bild einen klaren inhaltlichen Bezug aufweisen (Kohärenzprinzip) (z.B. Schnotz, 2011, S. 174; Seufert, 2009, S. 55). Unter bestimmten Voraussetzungen kann man von einem positiven Multimedia-Effekt sprechen (Mayr, 2001, zitiert nach Schnotz, 2011), nämlich dann, wenn Lernenden durch Zuhilfenahme z.B. eines Schaubildes das Textverstehen erleichtert wird, sie also ein mentales Modell eines Lerngegenstandes erzeugen können (Schnotz, 2011, S. 174). Visuelle Elemente und Bilder sollten daher, um Verstehensprozesse zu unterstützen, systematisch einbezogen werden und nicht dekorativer Natur sein (Oleschko & Moraitis, 2012, S. 39). Generell gilt es jedoch, zu bedenken, dass diskontinuierliche Textsorten eigene semiotische Systeme darstellen und Schüler*innen somit Bezüge zwischen unterschiedlichen semiotischen Darstellungsformen herstellen müssen (Ohm, 2018, S. 78). Diese dürfen keine weitere Hürde darstellen. Vielmehr muss die Lehrkraft unter Berücksichtigung des aktuellen Lernstandes der Schüler*innen überlegen, ob diese eine stützende Funktion im Verstehensprozess einnehmen können und auf sie aus didaktischen Erwägungen verwiesen wird. Gegebenenfalls kann die Lehrkraft das Lehrwerksmaterial auch ergänzen. Stützmaßnahmen werden nach Erreichen des Lernziels entsprechend dann wieder abgebaut. Bezogen auf sprachliches Lernen sollte nach Oleschko und Moraitis (2012, S. 39) darauf geachtet werden, dass die Lehrwerke Aufgabenstellungen anbieten, die Schriftlichkeit einfordern, um somit die bildungssprachliche Kompetenz von Schüler*innen insgesamt zu fördern, im Mündlichen wie im Schriftlichen. Textentlastung bei anspruchsvollen Texten sollte nicht durch sprachliche Reduktion erfolgen, sondern durch die dezidierte Vermittlung von Methoden zur Texterschließung und andere Hilfestellungen. Des Weiteren sollten die sich an die Texte anschließenden Aufgaben binnendifferenziert sein (Oleschko & Moraitis, 2012).

Der Implementierung von Lehrwerken gehen umfangreiche Prüfverfahren auf Bundesländerebene voraus. In Entscheidungsgewalt der jeweiligen Schulen werden Lehrwerke in der Regel für einen mehrjährigen Zeitraum in einem bestimmten Fach und einer bestimmten Schulstufe eingeführt. Sie sind für eine breite Schüler*innenschaft konzipiert, deren Lernstand sie antizipieren (Ist-Zustand) und bieten Text- und Bildmaterial, mittels dessen ein bestimmtes Kompetenzniveau innerhalb einer Lernstufe (Soll-Zustand) schließlich erreicht werden soll. Sie können daher bereits in ihrer Anlage den Prinzipien von Adaptivität und Passung (Helmke, 2017) – bezogen auf individuelle Lernende – nur ansatzweise gerecht werden. Dies betrifft insbesondere jene Lernende, die sprachliche Stützmaßnahmen benötigen. Beim Einsatz von Lehrwerken ist daher in besonderem Maße die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften gefragt. So ist es sinnvoll, dass angehende Lehrkräfte frühzeitig einen diagnostischen Blick für die Qualität von Unterrichtsmaterial entwickeln (Schrader, 2013), um auf der Grundlage ihrer Diagnose eine optimale Passung zwischen den durch Texte vermittelten Lerninhalten und dem (Sprach-)Lernniveau der Lernenden herzustellen.

In erster Linie wurden Fachwörter und Komposita bei den von Studierenden durchgeführten Lehrwerkstextanalysen fokussiert (siehe Beispielaufgaben der Studierenden). Dies verwundert nicht, da bereits bei der Gestaltung von Schulbuchtexten häufig ein besonderes Augenmerk auf Fachwörter gelegt wird, indem diese bspw. durch Fettdruck hervorgehoben werden. Dies kann u.a. darauf zurückgeführt werden, dass „[i]n der Schulpraxis [...] die Besonderheiten des unterrichtlichen Sprachgebrauchs vorwiegend an dem fachlich differenzierten Wortschatz festgemacht“ (Riebling, 2013, S. 133) werden. Obgleich Ahrenholz (2010) darauf hinweist, „dass es die Fachtermini häufig gerade

nicht sind, die den Lernerfolg bremsen, sondern die komplexen sprachlichen Formen v.a. der schriftlichen Texte in Schulbüchern oder anderen Quellen“ (Ahrenholz, 2010, S. 16f.), kann eine Betrachtung des Wortschatzes bzw. der lexikalischen Ebene von Schulbuchtexten einen ersten Zugang zu einer anschließenden detaillierten sprachlichen Analyse bieten. Es sind nämlich häufig gerade Wörter, die in der Fachsprache eine andere Bedeutung haben als in der Alltagssprache, bei denen Schüler*innen Gefahr laufen, „fachbezogene Fehlkonzepte“ (Riebling, 2013, S. 136) zu entwickeln. Dies zeigt auch die Studie von Schindler et al. (2019) für den Mathematikunterricht. Die Wissenschaftler*innen stellten fest,

„dass die Schülerinnen und Schüler insbesondere diejenigen Fachwörter nicht kennen, die sowohl in der Alltags- als auch in der Fachsprache vorkommen (Rechteck, Quadrat) bzw. in der Alltags- und Fachsprache eine unterschiedliche Bedeutung haben (Summe, Differenz)“ (Schindler et al., 2019, S. 1).

Die Analyse von Fuhrhop und Olthoff (2019) einer Schulbuchdoppelseite eines Biologiebuches deutet darauf hin, dass Komposita sehr frequent in Schulbuchtexten vorkommen und dass knapp über die Hälfte der vorkommenden Komposita als fachsprachliche Komposita gelten können (Fuhrhop & Olthoff, 2019, S. 50). Wie dargestellt, können Fachwörter Schüler*innen vor Herausforderungen stellen, da diese, um den Fachinhalt zu durchdringen, mit ihren dahinterliegenden Konzepten verstanden werden müssen. Bei fachsprachlichen Komposita kommt die Schwierigkeit hinzu, dass Schüler*innen ihre Bestandteile sowie ihr Verhältnis zueinander verstehen müssen. Daher kann es hilfreich sein, bei der Lehrwerksanalyse u.a. ein besonderes Augenmerk auf (fachsprachliche) Komposita und Fachwörter zu richten.

Schulbuchtexte stellen jedoch ebenfalls Herausforderungen auf einer grammatikalisch-strukturellen Ebene sowie auf Textebene dar. So kommen bspw. häufig mit Attributen angereicherte Nominalphrasen in Schulbuchtexten vor. Diese tragen zu einer präzisen und ökonomischen Textgestaltung bei (vgl. Hempel et al., 2019, S. 137), führen jedoch auch zu einer Erhöhung des Komplexitätsgrades (z.B., Pohl, 2017). Um einen Text zu verstehen, müssen Lesende die Beziehung zwischen Attributen und Bezugsnomen nachvollziehen sowie die komprimiert dargestellten Informationen entschlüsseln können (s. das Beispiel in Kap. 3.2). Auch beim Erkennen der referenziellen Bezüge im Text können Schüler*innen vor Herausforderungen stehen. Auf eine bereits eingeführte Person oder einen Gegenstand kann mit Hilfe unterschiedlicher sprachlicher Mittel referiert werden. Neben einer identischen Wiederholung des Inhaltswortes oder des Anführens eines Personalpronomens können bspw. auch Synonyme, Hyponyme oder auch Hyperonyme als referenzielle Bezüge dienen. Erfolgt in einem Text die Referenteneinführung mit Hilfe eines Hyperonyms und die Referentenfortführung mit einem Hyponym, so werden mit letzterem „weitere [...] spezifizierende [...] Informationen über den Referenten“ (Averintseva-Klisch et al., 2019, S. 49) geliefert. Diese müssen von den Schüler*innen erkannt werden, um den Text zu verstehen.

Zukünftige Lehrkräfte sollten daher in einem ersten Schritt dafür sensibilisiert werden, welchen Herausforderungen ihre Schüler*innen bei der Arbeit mit Lehrwerken gegenüberstehen, und in einem zweiten Schritt dafür, wie sie ihre Schüler*innen im Sinne adaptiver Lehr-Lernprozesse unterstützen könnten.

2.3 Lernziele und Kompetenzen

Ein wesentliches Ziel des Seminars „Sprachsensible Unterrichtsgestaltung in der Sekundarstufe“ ist, Studierende dazu anzuregen, Sprache als zentrales Planungselement im Rahmen einer didaktisch-methodischen Analyse zu begreifen. Sie sollen erkennen, dass sprachliche und kognitive Kompetenzziele miteinander verwoben sind und somit Sprache Voraussetzung für komplexe kognitive Lernprozesse ist (Riebling, 2013; Schleppegrell, 2004; Thürmann, 2014; Vygotsky, 1978).

Die unten benannten Feinziele für diese Lerngelegenheit avisieren, die diagnostische Kompetenz von Lehramtsstudierenden zu fördern, indem sie, im Rahmen der nach Beese et al. (2014) vorgeschlagenen Bedarfsanalyse, sprachliche Herausforderungen von Lehrwerksmaterialien erkennen.

Die Studierenden

- identifizieren sprachliche Schwierigkeiten, die bei der inhaltlichen Arbeit mit Sachfachtexten auftreten können.
- kennen Kriterien zur Beurteilung der allgemeinen Textqualität, wenden diese auf einen selbstgewählten Sachfachtext an und nehmen eine Einschätzung bzgl. seiner Eignung als Lehrwerkstext innerhalb einer Unterrichtssequenz vor.
- analysieren nach einem vorgegebenen Kriterienraster Schwierigkeiten und Herausforderungen in Lehrwerkstexten auf der lexikalisch-semantischen, grammatikalisch-strukturellen sowie auf der Textebene im Hinblick auf Kohärenz und Kohäsion.
- erkennen die Bedeutung der Textauswahl und -analyse als wichtigen Schritt im Rahmen der didaktischen Analyse.
- erkennen die Bedeutung dieser Analyse als diagnostische Maßnahme im Kontext der Bedarfsanalyse, auf deren Grundlage anschließend Stützmaßnahmen weiterentwickelt werden können.

Die Lerngelegenheit soll bei Studierenden die Erkenntnis anbahnen, dass eine solche Bedarfsanalyse Grundlage für die Lernstandsanalyse ist. Da die universitären Lehrveranstaltungen häufig nicht in Theorie-Praxis-verknüpfende Lernarrangements eingebunden sind, kann diese Analyse der Passung einer spezifischen Lerngruppe nicht gerecht werden. Falls die Stunde bereits durchgeführt wurde und die Studierenden eine reale Lerngruppe vor Augen haben, kann die Analyse jedoch in Rückbezug auf die Lernstandsanalyse erfolgen, die für die reale Lerngruppe bereits vorgenommen wurde.

- Die Studierenden reflektieren ihre Analyse im Hinblick auf die in der gehaltenen Stunde mit dem Material erworbenen Erfahrungen (Leitfragen: „Konnte die Lerngruppe den Fachinhalt auf der Grundlage des Textes erarbeiten/sichern? Falls nein, welche Schwierigkeiten haben sich gezeigt? Konnte die Lerngruppe auf der Textgrundlage basierende Aufgabenstellungen ohne Textverständnisschwierigkeiten leisten? Falls nein, welche Schwierigkeiten sind aufgetreten?“).

2.4 Rahmenbedingungen

Die Lerngelegenheit ist in einem Masterseminar im bildungswissenschaftlichen Studiengang verortet. Das Seminar kann als Wahlpflichtseminar von Studierenden aller Lehramtsfächer und der Schulformen gymnasiales Lehramt und Realschule Plus im Rahmen von Modul 6 „Schulentwicklung und differenzielle Didaktik“, konkret Modul 6.2 „Gestaltung konstruktiver Lernumgebungen an exemplarischen Beispielen“, im Umfang von zwei Semesterwochenstunden belegt werden. Voraussetzung dieser Lerngelegenheit ist, dass die Studierenden über methodisch-didaktische Grundkenntnisse verfügen und bereits sowohl Lang- als auch Kurzplanungen von Unterrichtsstunden und -reihen selbstständig verfasst haben. Dies umfasst Kenntnisse des Erstellens einer Sachanalyse des Unterrichtsgegenstands, der didaktisch-methodischen Analyse, der Analyse der anthropogenen Voraussetzungen der Lernenden sowie die Formulierung von Lernkompetenzzielen für die jeweilige Stunde bzw. Unterrichtsreihe auf der Basis von Lehrplänen und Bildungsstandards. Viele Studierende haben bereits mindestens eines von zwei vertiefenden Praktika im Umfang von jeweils vier Wochen absolviert. Die Lerngelegenheit umfasst etwa zwei Seminarsitzungen, unter Voraussetzung einer gründlichen häuslichen Vorbereitung zur Sichtung und Analyse von Lehrwerksmaterialien.

Die Studierenden stellen eine heterogene Lerngruppe dar, was ihre linguistischen Vorkenntnisse anbelangt, abhängig von ihren Studienfächern bzw. davon, ob sie themenähnliche Seminare bereits belegt haben oder am Zertifikatsstudiengang Heterogenität und Mehrsprachigkeit teilnehmen. Es werden daher weder Kenntnisse bezüglich des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache noch linguistisches Vorwissen vorausgesetzt. Die Aufgabenstellung ist global und niederschwellig angelegt und kann bei Bedarf in Bezug auf die Analyse linguistischer Aspekte vertieft werden (s. Kap. 3.2).

Die Studierenden haben sich bereits in einer vorangegangenen Seminarsitzung in den Ansatz des Makro-Scaffoldings eingearbeitet. Als Vorbereitung wurde mit praxisnaher Literatur, wie z.B. Beese et al. (2014), Gibbons (2015) und Kniffka (2010), gearbeitet. Eine Bedarfsanalyse kann – so wurde es den Studierenden vermittelt – auf der Grundlage der folgenden Leitfragen und Impulse (z.B. Beese et al., 2014, S. 35) erfolgen:

- „Was erwarten Sie von den Schüler*innen an sprachlicher Kompetenz/Fachsprachigenkompetenz für Ihre Unterrichtseinheit? Was müssen sie bereits können? Was sollen sie an sprachlichen Strukturen im Rahmen der Unterrichtseinheit erwerben/festigen?“
- „Welche Leistungsanforderung stellen Sie an zu produzierende Texte?“
- „Nehmen Sie eine Analyse des eingesetzten Unterrichtsmaterials vor!“
- „Analysieren Sie eingesetzte Materialien auf Wort-, Satz-, Textebene!“

Aus dieser vorangegangenen Sitzung wurde deutlich, dass die Analyse des einzusetzenden (Lehrwerk-)Materials einen wesentlichen Schritt der sprachsensiblen Unterrichtsplanung darstellt. Die Studierenden sollen in den Folgesitzungen eine sprachensible Unterrichtsplanung, orientiert an Tajmel und Hägi-Mead (2017), erstellen. Die hier vorgestellte Lerngelegenheit ist somit dieser Unterrichtsplanung vorangestellt. Dies ergibt sich aus der Logik des Makro-Scaffolding-Ansatzes, der mit der Bedarfsanalyse, d.h. der Analyse der sprachlichen Anforderungen der Unterrichtsreihe und der Analyse des Materials, beginnt. Diese Bedarfsanalyse in Bezug auf den Lehrwerkstext erfolgt in zwei Stufen. Zunächst sollen die Studierenden die allgemeine Textqualität im Sinne einschlägiger Kriterien beurteilen (Michalak-Etzold et al., 2015, S. 95). Im zweiten Schritt soll der Fokus verstärkt auf der sprachlichen Analyse liegen.

2.5 Durchführung

Die hier vorgestellte Lerneinheit beginnt mit einer Partner*innen- oder Gruppenarbeitsphase, in der die Studierenden sich zu folgenden Leitfragen austauschen sollen:

- „Was macht für Sie – unter Berücksichtigung sprachlicher Aspekte – ein gutes Lehrwerk aus?“
- „Nach welchen textspezifischen Kriterien würden Sie ein Lehrwerk auswählen?“
- „Welche Erfahrungen im Hinblick auf Fach-/Bildungssprache haben Sie bisher mit Lehrwerken gemacht?“ (Anmerkung: Die Konzepte Bildungs- und Fachsprache wurden bereits auf der Grundlage von Cummins, 2008, Gantefort, 2013, Riebling, 2013, Schmölzer-Eibinger et al., 2013 sowie Tajmel & Hägi-Mead, 2017, eingeführt. Die Studierenden haben auf der lexikalisch-semantischen und grammatikalischen Ebene Charakteristika von Bildungssprache an Beispielen erarbeitet.)

Die Ideen der Studierenden werden in der Kleingruppe gesammelt und stichwortartig dokumentiert, um sich anschließend im Plenum austauschen zu können. Dem schließt sich die Lehrwerksanalyse in fächerähnlichen Kleingruppen an. Die Studierenden sollen in dieser Erarbeitungsphase folgende Aufgabe erledigen:

- „Sammeln Sie auf der Grundlage des Textes (Michalak-Etzold et al., 2015, Kap. 3.1.2) und ihrer eigenen Erfahrungen sprachliche Schwierigkeiten, die Schulbuchtexte enthalten können (Stichwortliste genügt).“

Dieser Erarbeitungsphase folgt wiederum ein Austausch im Plenum. In der sich anschließenden Vertiefungsphase arbeiten die Studierenden zu folgenden Fragestellungen:

- „Arbeiten Sie sich in die Kriterien zur Textdiagnose/-beurteilung auf der Grundlage von Michalak-Etzold et al. (2015) ein. Berücksichtigen Sie einerseits die allgemeinen Kriterien zur Auswahl von Sachtexten (Einfachheit, Kürze, Gliederung, anregende Zusätze; Michalak-Etzold et al., 2015, S. 95; s. Tab. 1) sowie, schwerpunktmäßig, den Leitfragenkatalog zur Analyse sprachlicher Strukturen und fassen Sie diese zusammen (Michalak-Etzold et al., 2015, S. 100, Abb. 26).“ (s. Tab. 2).
- „Wählen Sie einen Lehrwerkstext aus Ihren Fächern/evtl. den Text, der Ihrer sprachsensiblen Unterrichtsplanung zu Grunde liegen soll, oder greifen Sie eines der Beispiele aus dem Materialordner¹ auf.“
- „Verfassen Sie eine sprachdidaktische Analyse in Stichworten nach den oben genannten Kriterien der Einfachheit, Kürze, Gliederung und inwieweit anregende Zusätze ergänzt werden.“

Die Analyse, die als Hausaufgabe erfolgt, wird in der kommenden Sitzung präsentiert. Gewinnbringend ist bei der Arbeit mit Studierenden unterschiedlicher Fächer, dass fachfremde Studierende wie Noviz*innen agieren und mögliche Schwierigkeiten und Herausforderungen der Lehrwerkstexte den jeweiligen Fachstudierenden als Expert*innen spiegeln können.

Tabelle 1: Allgemeine Kriterien zur Auswahl von Sachtexten (adaptierte Übernahme aus Michalak-Etzold et al., 2015, S. 95)

Kriterium	Leitfragen
Einfachheit	Ist der Text leicht verständlich/adressat*innenengerecht/anschaulich? Enthält er wenige/viele ungeläufige Wörter/Fachbegriffe? Werden die Fachbegriffe einheitlich gebraucht?
Kürze	Ist die Länge des Textes angemessen für die Lerngruppe? Enthält der Text überflüssige Informationen? Enthält der Text viele Deskriptionen? Gibt es wörtliche Wiederholungen/Redundanzen?
Gliederung	Ist der Text klar strukturiert? Ist der Text in Absätze unterteilt? Werden wichtige Informationen hervorgehoben? Werden ausreichend Beispiele genannt?
Anregende Zusätze	Ergänzen visuelle Elemente (Bild, Karte, Grafik etc.) den Text? Ergänzt das Bild den Inhalt des Textes? Stellt es die Inhalte einheitlich dar? Braucht das Bild selbst Erläuterungen?

¹ Studierende, die keine eigenen Lehrwerkstexte in die Sitzung mitgebracht haben, konnten auf Texte aus den MINT-Fächern und Geographie für die Orientierungsstufe zurückgreifen, die von der*dem Dozent*in im Online-Kurs zur Verfügung gestellt wurden.

Tabelle 2: Leitfragenkatalog zur Analyse sprachlicher Strukturen (fast identische/wortgetreue Übernahme aus Michalak-Etzold et al., 2015, S. 100, Abb. 26)

Sprachliche Ebene	Leitfragen
Wortebene	Sind Fachbegriffe enthalten, die eine Herausforderung darstellen? Werden sie durchgängig einheitlich benutzt? Werden alltagssprachliche Ausdrücke gebraucht, die im fachlichen Kontext eine andere Bedeutung/Konnotation haben? Kommen fachspezifische Abkürzungen vor? Werden Wörter metaphorisch gebraucht? Werden Komposita verwendet? Mit welchen Affixen (wie <i>zer-</i> , <i>miss-</i> , <i>-bar</i>) werden die Wörter gebildet?
Satzebene	Ist die Satzstellung ungewohnt für die Lernenden? Ist die Satzkonstruktion komplex/verschachtelt? Werden Informationen mithilfe von Nominalisierungen/erweiterten Attributen verdichtet? Sind Passivkonstruktionen vorhanden?
Textebene	Ist der Aufbau des Textes für die Schüler*innen nachvollziehbar? Welche Verknüpfungsmittel (Konnektoren) (wie „dieser“, „damit“, „infolgedessen“) enthält der Text und worauf beziehen sie sich? Werden Wörter durch Fügungen ersetzt, die inhaltlich in keinem direkten Bezug zueinander stehen (z.B. „Fügt daneben einen Tropfen Wasser hinzu. Umrandet beide Flecken mit einem Rotstift.“)? Welche inhaltlichen Lücken müssen von den Rezipient*innen gefüllt werden? (Inferenzbildung) Ist der Text durch ein Bild ergänzt? Welche Rolle spielt es? Ist das Bild nachvollziehbar?

Abhängig davon, wie viel Zeit die Präsentation der Lehrwerksanalyse in Anspruch nimmt, können im Rahmen der zweiten Seminarsitzung und mit Ausblick auf die sprachensible Unterrichtsplanung folgende Fragen noch ergänzend diskutiert werden:

- „Um welche Textsorte(n) handelt es sich bei dem vorliegenden Text/den vorliegenden Texten?“ (hier evtl. Antwortkategorien vorgeben, z.B. Beschreibung)
- „In welcher Unterrichtsphase und zu welchem Zweck wird der Text eingesetzt (z.B. zur Erarbeitung eines Themas? Zur Sicherung?)?“
- „Wird die Texterschließung durch die anschließende Aufgabenstellung angeregt? Werden Operatoren in Aufgabenstellungen verwendet? Kann mithin angenommen werden, dass die Schüler*innen wissen, welche sprachliche und kognitive Handlung in Bezug auf den jeweiligen Operator von ihnen erwartet wird?“ (Hinweis: Das Thema Operatoren wurde in einer vorangehenden Sitzung besprochen, vgl. z.B. Thürmann, 2014).

Im folgenden Teil sollen einige beispielhafte Antworten vorgestellt werden, um zu zeigen, wie die Bearbeitung der Aufgabe durch die Studierenden erfolgte. So sollten im ersten Schritt Qualitätsmerkmale guter Lehrwerke sowie textspezifische Kriterien zur Lehrwerksauswahl diskutiert und Schwierigkeiten, die Lehrwerkstexte enthalten können, identifiziert werden. Die zu den Schwierigkeiten erstellten Stichwortlisten zeigen, dass die Studierenden sowohl auf eigene Vorerfahrungen (kulturspezifisches Begriffsverständnis (Bsp. 1), Weltwissen und kulturelles Wissen (Bsp. 2)) als auch auf im Seminar vermittelte Kriterien (z.B. sprachliche Komplexität und Fachbegriffe (Bsp. 1) oder Schul-, Fach-, Bildungssprache (Bsp. 2)) rekurrierten. Es sei darauf hingewiesen, dass die Beispiele von Studierenden stammen, die keine Sprache als Studienfach studieren.

Bei der Analyse der allgemeinen Kriterien von Textqualität haben die Studierenden die Kategorien und damit verbundenen Leitfragen in unterschiedlicher Differenziertheit bearbeitet. So reichen die Abgaben von ausformulierten didaktischen Analysen (Bsp. 1)

über stichwortartige, aber inhaltlich dezidierte Bearbeitungen (Bsp. 2) bis hin zur Beantwortung im dichotomen Antwortformat (z.B. „Ist der Text leicht verständlich/adressat*innengerecht/anschaulich?“: „ja/nein“). Hier wäre es sinnvoll, in Folgeseminaren klar zu artikulieren, dass die Aufgabe ausformuliert werden sollte. Die dann folgende sprachliche Analyse zur Vertiefung macht deutlich, dass die Studierenden im Allgemeinen alle Ebenen nach den vorgegebenen Kategorien berücksichtigen (Wort-, Satz- und Textebene). Allerdings hat sich bei der Durchsicht einer größeren Anzahl an Einreichungen aus drei Semestern gezeigt, dass die Studierenden sich in der Regel besonders auf die lexikalische Ebene, also den (Fach-)Wortschatz konzentrieren.

3 Evaluation, Erfahrungen und Reflexion

Die folgende Evaluation basiert auf episodischer Evidenz der*des durchführenden Dozierenden und nimmt drei Aspekte der Reflexion in den Blick: potenzieller Lerngewinn für die Studierenden, Schwierigkeiten und Änderungsvorschläge, Differenzierungsmöglichkeiten.

3.1 Potenzieller Lerngewinn für die Studierenden

Die Seminareinheit wird von den Studierenden meist gründlich bearbeitet. Besonders bewährt hat sich, wenn im Rahmen der Lerngelegenheit auf eine bereits gehaltene Stunde und das in dieser Stunde eingesetzte Material rekurriert wurde. Die Lerngelegenheit bietet die Möglichkeit, durch die Analyse der Fachregister in Lehrwerkstexten (vgl. Ohm, 2018; DazKom-Strukturmodell) Reflexionsprozesse im Hinblick auf das Differenzkriterium Sprachstand anzubahnen. Darauf aufbauend können Maßnahmen zur sprachlichen Unterstützung auch im Sach-/Fachunterricht abgeleitet werden (vgl. Ohm, 2018; DazKom-Strukturmodell, Dimension Didaktik mit den Subfacetten Diagnose und Förderung). Verbales Feedback der Studierenden sowie die Ergebnisse der Lehrevaluationen haben gezeigt, dass die Studierenden das Seminar inhaltlich als gewinnbringend erachten. Auch wenn nach einer einsemestrigen Veranstaltung keine vertieften Kenntnisse der DaZ-Kompetenz im Sinne des Modells vermittelt werden können, so darf doch vermutet werden, dass im Hinblick auf die Haltung und die Einstellung der Studierenden zu sprachlicher Heterogenität im Klassenraum positive Effekte zu erwarten sind. Auch kann angenommen werden, dass bei den Studierenden Bewusstheit für die Bedeutung der Sprache zum Verstehen und Darstellen komplexer kognitiver Prozesse evoziert wurde. Weiterhin wurde an ihre methodisch-didaktische Erfahrung zur Unterrichtsplanung angeknüpft und sie haben Möglichkeiten kennengelernt, sprachliches Handeln als wesentlichen Teil der didaktischen Planung zu begreifen.

3.2 Schwierigkeiten und Änderungsvorschläge

Ein Nachteil dieses Seminars stellt die begrenzt zur Verfügung stehende Zeit dar. Dies hat zur Konsequenz, dass wesentliche Aspekte z.B. im Bereich Syntax und Textgestaltung nicht vertieft werden konnten. Bei Durchsicht der bearbeiteten Aufgaben der Studierenden der letzten Semester wird ersichtlich, dass die Analyse der Satzebene den Studierenden Schwierigkeiten bereitet. Dies soll knapp an den Ausführungen eines studentischen Beispiels verdeutlicht werden. Diese*r Student*in kommt nach ihrer*seiner Analyse eines Biologietextes zum Thema „Auge“ zu dem Schluss, dass der Text größtenteils aus Parataxen bestünde und die Hypotaxen, die vorkämen, leicht verständlich seien. Eine Reanalyse macht jedoch deutlich, dass nicht nur zahlreiche Hypotaxen im Text vorkommen, sondern dass es sich bei diesen größtenteils um Relativsätze handelt, die sich teilweise auf sehr komplexe Nominalphrasen beziehen und daher potenzielle Verständnisschwierigkeiten hervorrufen könnten. Zudem werden die Parataxen teilweise durch Einschübe (Paranthesen) durchbrochen. Zwar stellt der*die Student*in fest,

dass Informationen stellenweise mit Hilfe von Attributen verdichtet werden, jedoch scheint das Ausmaß des hierdurch entstehenden Komplexitätsgrades des Textes nicht erkannt worden zu sein. In dem betreffenden Text kommen bspw. 84 Nominalphrasen vor. 30 dieser Nominalphrasen sind um ein Attribut erweitert und bei zwölf weiteren handelt es sich Mehrfachattributionen zum Bezugsnomen (z.B. „Sie ist durch strahlenförmig vom Linsenrand auslaufende Bänder an dem Ziliarkörper befestigt, der an der Grenze zwischen Ader- und Regenbogenhaut liegt“)². Die Analyse der Wortebene beschränkt sich wiederum teilweise auf Fachwortschatz und Komposita und es werden häufig vor allem Nomen und keine Verben genannt (s. Online-Supplement, Bsp. 1). Da Verben (wie auch Nomen und Adjektive) in Schulbuchtexten häufig auf unbekannte Konzepte referieren (Ahrenholz, 2017, S. 18), wäre es zu begrüßen, wenn auch diese bei einer Analyse berücksichtigt würden.

Was bedeutet diese Erkenntnis nun für die vorgestellte Lerngelegenheit?

Es handelt sich bei den Studierenden, die das Seminar im Rahmen des Masterstudiengangs Bildungswissenschaften besuchen, um eine im Hinblick auf das linguistische Vorwissen sehr heterogene Gruppe, auf deren unterschiedliche Voraussetzungen angemessen reagiert werden muss. Zwar beinhaltet die Seminarstruktur Sitzungen zum Thema Bildungssprache, in denen auch bildungssprachliche Indikatoren auf lexikalisch-semanticischer und morpho-syntaktischer Ebene (z.B. Riebling, 2013) herausgearbeitet wurden, doch wenden die Studierenden dieses Wissen häufig noch nicht auf die Lehrwerksanalyse an. Durch die Erfahrung mit mehreren Lerngruppen dieser Art kann davon ausgegangen werden, dass bei den Studierenden durch die Lerngelegenheit unterschiedliche Teilziele erreicht werden. Während einigen Studierenden eine umfassende Lehrtextanalyse auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen gelingt (s. Online-Supplement, Bsp. 2), scheinen andere in erster Linie die lexikalisch-semanticische Ebene zu berücksichtigen und sich hierbei zudem auf ausgewählte sprachliche Mittel zu fokussieren (z.B. fachsprachliche Nomen; s. Online-Supplement, Bsp. 1).

3.3 Differenzierungsmöglichkeiten

Das Kriterienraster von Michalak-Etzold et al. (2015) scheint trotz der dargestellten Einschränkungen geeignet, um Studierende mit unterschiedlichen linguistischen Vorkenntnissen an die Analyse sprachlicher Herausforderungen in Schulbuchtexten heranzuführen. Für eine Analyse, die die Satz- und Textebene mitberücksichtigt, müssten weitere Seminarsitzungen angesetzt werden.

Als weitere Differenzierungsmaßnahme könnte aus linguistischer Perspektive auf die systemisch funktionale Grammatik nach Halliday (1978) rekurriert werden, welche die Grundlage von Schleppegrells (z.B. 2004) „*language of schooling*“ darstellt.

“Functional grammar activities offer techniques for teaching about language. They help readers tackle a text by recognizing how groups of words work together in different parts of a sentence, and by seeing how these sentence parts are related to each other” (de Oliveira & Schleppegrell, 2015, S. 42).

Somit könnte eine vertiefte Sprachsensibilisierung der Studierenden dahingehend erfolgen, die Funktionalität von Sprache in Bezug auf Kontextvariablen (*field*, *tenor* und *mode*; vgl. Halliday, 1978, S. 33) und sprachliche Metafunktionen („ideational, interpersonal, and textual“; Schleppegrell, 2004, S. 48) zu untersuchen und somit über eine Analyse der Wort-, Satz- und Textebene hinauszugehen (vgl. Carlson & Daase, 2018, S. 336). Die Metafunktionen „work together simultaneously to realize the context of situation (field, tenor, and mode) of a particular text“ (Schleppegrell, 2004, S. 48) und determinieren somit das Sprachregister (Halliday, 1978, S. 31). Durch die Analyse eines

2 Der Satz ist aus einem Sachtext eines Biologielehrwerkes, Klassenstufe 9/10, zitiert, der von einer Gruppe Studierender analysiert wurde. Es liegt den Autor*innen zwar der Textauszug vor, die Quelle war jedoch nicht vermerkt worden und kann daher nicht bibliographiert werden.

Textes auf dieser Grundlage können Studierende lernen, wie durch Sprache Bedeutung in verschiedenen Unterrichtsfächern hergestellt wird, und dass Sprache und Wissensaneignung unmittelbar miteinander verwoben sind (vgl. de Oliveira & Schleppegrell, 2015, S. 45).

Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit stellt ein umfassenderes Rekurrenieren auf das Makro-Scaffolding nach Gibbons (z.B. 2015; auch Beese et al., 2014) dar. So fokussieren die Studierenden in dieser Lerngelegenheit die Bedarfsanalyse im Hinblick auf das einzusetzende Lehrmaterial. In der unterrichtlichen Praxis würden aus der Bedarfsanalyse des Unterrichtsgegenstandes unter Berücksichtigung der Diagnostik der Lernausgangslagen der Schüler*innen Stützmaßnahmen im Sinne des Scaffoldings entwickelt werden, um das vorliegende Lehrwerksmaterial zu differenzieren. Dieser Zusammenhang aus Bedarfsanalyse, Lernausgangslagen und Stützmaßnahmen würde dann die im DaZ-Kom-Modell vorgesehenen Subfacetten (*Diagnose* und *Förderung*) entsprechend abbilden. Dies würde jedoch einen wesentlich höheren zeitlichen Umfang erfordern und wäre idealerweise an praktische Interventionen mit realen Lerngruppen angebunden, um beurteilen zu können, ob die Lehrwerksanalyse, die Diagnose der Lernstände und Entwicklung von Stützmaßnahmen als lernförderlich einzustufen sind.

Die oben dargestellte Lerngelegenheit sowie die Differenzierungsmöglichkeiten haben gemeinsam, dass sie die Bedeutung der epistemologischen und kognitiven Funktion von Sprache als Grundlage komplexer Verstehensprozesse herausstellen. Diesen Zusammenhang zu durchdringen, kann Lehramtsstudierenden aller Fächer helfen, den fachlichen Wissensaufbau ihrer Schüler*innen zu unterstützen. So wird im Sinne der Kompetenzförderung angehender Lehrkräfte ein Lernanlass dafür geschaffen, die Vermittlung von Sachfachwissen aus einer sprachdidaktischen Perspektive zu reflektieren.

Literatur und Internetquellen

- Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht: Empirische Einblicke. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1–31). De Gruyter.
- Aguado, K. (2010). Sozial-interaktionistische Ansätze. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 817–826) (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 35). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110240245>
- Ahrenholz, B. (2010). Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.) (S. 15–35). Narr.
- Averintseva-Klisch, M., Bryant, D. & Peschel, C. (2019). Referenzielle Kohärenz: Diskrepanz zwischen Theorie und Vermittlung. *Linguistik Online*, 100 (7), 19–64. <https://doi.org/10.13092/lo.100.6012>
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). *Deutsch lehren lernen. Sprachbildung in allen Fächern 16*. Klett-Langenscheidt.
- Carlson, S.A. & Daase, A. (2018). Bedeutung im Kontext: Vermittlung der Funktion sprachlicher Mittel für das Erlernen fachlicher Inhalte am Übergang zur Regelklasse. In N. Wulff, S. Steinmetz, D. Strömsdörfer & M. Willmann (Hrsg.), *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung* (S. 329–348). Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2020-1359>

- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. Street & N.H. Hornberger (Hrsg.), *Literacy* (Encyclopedia of Language and Education; Bd. 2, 2. Aufl.) (S. 71–83). Springer Science + Business Media LLC.
- de Oliveira, L.C. & Schleppegrell, M. (2015). *Focus on Grammar and Meaning*. Oxford University Press.
- Fuhrhop, N. & Olthoff, S. (2019). Komposita als Herausforderung in Schulbuchtexten? In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 35–68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8_2
- Gantefort, C. (2013). ‚Bildungssprache‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H.H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig-Edition; Bd. 9) (S. 71–105). Waxmann.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Heinemann.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting Scaffolding to Work: The Contribution of Scaffolding in Articulating ESL Education. *Prospect*, 20 (1), 6–30.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Hempel, M., Neumann, J. & Ahrenholz, B. (2019). Komplexe Attributionen in Schulbuchtexten der Fächer Biologie und Geographie. In B. Ahrenholz, S. Jeuk, B. Lütke, J. Paetsch & H. Roll (Hrsg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (DaZ-Forschung; Bd. 8) (S. 135–158). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110570380>
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. ProDaZ. Universität Duisburg-Essen. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und lernen* (3., akt. Aufl.) (StandardWissen Lehramt; Bd. 2891). Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838537306>
- Michalak-Etzold, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Narr Francke Attempto.
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.
- Oleschko, S. & Moraitis, A. (2012). Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. *Bildungsforschung*, 9 (1), 11–46. <https://doi.org/10.25656/01:8306>
- Pohl, T. (2017). Komplexität als Operationalisierungsdimension konzeptioneller Schriftlichkeit in Untersuchungen zum Unterrichtsdiskurs. In M. Hennig (Hrsg.), *Linguistische Komplexität – ein Phantom?* (S. 253–280). Stauffenburg.
- Riebling, L. (2013). Heuristik der Bildungssprache. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H.H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig-Edition; Bd. 9) (S. 106–153). Waxmann.

- Schindler, V., Moser Opitz, E., Cadonau-Bieler, M. & Ritterfeld, U. (2019). Überprüfung und Förderung des mathematischen Fachwortschatzes der Grundschulmathematik – eine empirische Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 40 (1), 1–35. <https://doi.org/10.1007/s13138-018-0135-2>
- Schleppegrell, M.J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410610317>
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M. (2013). *Sprachförderung im Fach in sprachlich heterogenen Klassen*. Klett.
- Schnotz, W. (2011). *Pädagogische Psychologie kompakt*. Beltz.
- Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (2), 154–165. <https://doi.org/10.25656/01:13843>
- Seufert, T. (2009). Lernen mit multiplen Präsentationen. In R. Plötzner, T. Leuders & A. Wichert (Hrsg.), *Lernchance Computer: Strategien für das Lernen mit digitalen Medienverbänden* (S. 45–66). Waxmann.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung*. Waxmann.
- Thürmann, E. (2014). Bildungssprachliche Kompetenz. In J. Grabowksi (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 73–91). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg18.6>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Hrsg. von M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kohl-Dietrich, D. & Maiberger, E.-L. (2024). Die sprachensible Lehrwerksanalyse im Kontext des Scaffolding-Ansatzes. Eine Lerngelegenheit. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (2): DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekemeier Gimenes), 119–134. <https://doi.org/10.11576/hlz-5380>

Eingereicht: 31.03.2022 / Angenommen: 05.09.2023 / Online verfügbar: 17.12.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Language-Sensitive Textbook Analysis in the Context of the Scaffolding Approach: A Learning Activity

Abstract: This article presents a learning task that intends to enhance prospective secondary school teachers' diagnostic competences on the basis of analyzing respective teaching material. Following Gibbon's (2015; cf. also Beese et al., 2014) macro-scaffolding approach, teaching material is analyzed focusing on general criteria of text quality as well as considering challenges at the lexico-semantic, syntactic and text-linguistic level. Given their significance as a medium of teaching and learning in actual teaching practice, the knowledge of how to reflectively use textbooks in the classroom and to understand the language challenges related to textbooks is an essential aspect of teachers' diagnostic competence. This learning task is especially designed for students with only basic linguistic knowledge to help them acquire this reflexive knowledge in a limited amount of time. Within the Daz-Kom model the task reflects the dimension didactics and focuses on pedagogical decision-making processes which are related to teaching and learning processes.

Keywords: didactics; textbook analysis; needs analysis; scaffolding; language of schooling