

Sprache reflektieren über den Fachunterricht hinaus

Andreas Helzel & Miriam Schöps

Bewusstheit und Sensibilität für die sprachliche Gestaltung von Unterricht wird zunehmend als Teil einer reflexiven Professionalität betrachtet, sodass in den letzten Jahren verschiedene Werkzeuge zur Reflexion sprachlicher Praktiken entwickelt wurden (Thürmann & Vollmer, 2013; Wahbe & Riemer, 2020; Tajmel, 2017). Dabei wird vornehmlich der individuelle Fachunterricht fokussiert. In diesem Beitrag stellen wir ein Reflexionsinstrument vor, das sprachliche Praktiken in Schule und Unterricht auch auf institutioneller und fachkultureller Ebene einer Reflexion zugänglich macht. Wir gehen dabei vor allem auf die Konzeptualisierung und Entwicklung des Instruments ein, während abschließend zwei Einsatzszenarien für fachdidaktische Lehrveranstaltungen als Ideen und Diskussionsgrundlage seiner Möglichkeiten dargestellt werden.

1. Sprachsensibler Fachunterricht aus unterschiedlichen Perspektiven

Die Bedeutung von sprachsensiblen (Fach-)Unterricht als Teil inklusiver Bildung, welche Grundlage für die Partizipation aller an unserer Migrationsgesellschaft Beteiligten ist, wird in verschiedenen Arbeiten behandelt und als fächerübergreifendes Ziel dargestellt (beispielsweise Tajmel, 2017, Thürmann & Vollmer, 2013, Dirim & Mecheril, 2018, Thürmann et al., 2017). Fachunterricht, der Aspekte sprachlichen und fachlichen Lernens bewusst verknüpft, zielt darauf ab, Lernenden zu helfen, Fachinhalte besser zu verstehen und zu verarbeiten, indem sprachliche Barrieren reduziert oder überwunden werden. Dies geschieht durch die bewusste Gestaltung des Unterrichts, an die individuellen Bedarfe Lernender angepasste sprachliche Unterstützung und einen kritisch-reflexiven Umgang mit Sprache. Die Begriffe, die dafür geprägt wurden, sind vielfältig. Sie werden weitgehend synonym verwendet, setzen jedoch unterschiedliche Perspektiven prominent. Sie spezifizieren Fachunterricht als „sprachaufmerksam“ (Schmölzer-Eibinger et al., 2013), „sprachsensibel“ (Leisen, 2013) oder unterscheiden

„sprachbewusstes Lernen und Lehren“ (Michalak et al., 2015, Tajmel, 2017). Dirim und Knappik schlagen „sprachprofessionellen Unterricht“ in Anbetracht der „hohen Anforderungen an die Lehrkräfte und der Notwendigkeit einer entsprechenden Qualifizierung“ vor (2018, S. 236).

Das vorzustellende Reflexionsinstrument nimmt auf unterschiedliche dieser Schwerpunkte Bezug. Die Debatte um *Sprachbildung* bzw. *sprachliche Bildung*, welche zunächst von Gogolin (2005) u. a. im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund geprägt wurde, setzt den nunmehr für alle Lernenden geltenden Auftrag an Bildungsinstitutionen relevant, bildungssprachliche (und fachsprachliche) Fähigkeiten unabhängig von der Feststellung von Defiziten, alltagsintegriert und gezielt aufzubauen (Becker-Mrotzek & Roth 2017, S. 17). *Sprachaufmerksam* legt zudem begrifflich den Fokus auf die aufmerksame Gestaltung des sprachlichen Inputs im Unterricht. Leisen (2013, 2015) fokussiert ergänzend die (*Sprach-*)*Förderung* im Fachunterricht mit gezielten Unterstützungsmaßnahmen und Strategien und beschreibt diese als *sprachsensiblen Fachunterricht*. Den Begriff *sprachbewusst* nutzen Michalak et al. (2015, S. 12), um einerseits sprachreflexive Fähigkeiten Lernender zu beschreiben, andererseits die bewusste Unterstützung „sprachlich schwacher“ (ebd.) auch monolingualer Kinder durch Lehrende zu fordern. Tajmel erwartet darüber hinaus eine *Sprachbewusstheit* Lehrender, also die (macht-)kritische Reflexion von Selektions- und Exklusionspotenzial von Sprache (2017, S. 273) und eine konkret sprachreflexive Unterrichtsplanung. Viele dieser Aspekte werden bereits in existierenden Reflexionsanregungen für sprachbezogene Unterrichtsbeobachtungen einbezogen.

2. Sprachsensibilisierung in der Lehrpersonenbildung: Reflexion sprachlichen Handelns

Zur Erläuterung unserer Gründe der Entwicklung eines neuen Reflexionswerkzeugs für Sprache im Fachunterricht, betrachten wir in diesem Abschnitt exemplarisch drei bestehende Werkzeuge etwas genauer, um schließlich mögliche Leerstellen herauszuarbeiten.

Wahbe und Riemer (2020) stellen einen *Reflexionsbogen zur Sprachsensibilisierung* vor, der sich als Leitfaden zur Hilfe bei der Unterrichtsplanung und zur Besprechung von Praxiserfahrungen an Studierende und Lehrpersonen richtet. Der *Reflexionsbogen* soll als fachliche Begleitung den Studierenden Möglichkeiten sprachsensiblen Handelns aufzeigen und eine kritisch-reflexive Betrachtung anbahnen. Anhand vornehmlich geschlossener Fragen werden bestehende Erkenntnisse zu sprachsensiblen Unterricht als erwünschtes Handeln normativ vorgegeben, wohingegen eine Konkretisierung der Aufforderung zur ‚kritisch-reflexiven‘ Diskussion ausbleibt. Der *Reflexionsbogen* gliedert sich in drei empirisch begründete Schwerpunkte: Sprachgebrauch der zukünftigen Lehrperson, Sprache der Unterrichtsinteraktion und die methodisch-förderdidaktische Planung und Umsetzung von sprachsensiblen Unterricht.

Die *Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts* von Thürmann und Vollmer (2013) richtet sich speziell an Fachlehrpersonen mit dem Ziel der Selbstprüfung, der Strukturierung von Feedback nach Unterrichtsbeobachtungen und des Austausches zwischen Lehrpersonen verschiedener Fächer einer Schule. Drei von hier sechs unterschiedenen Beobachtungsbereichen sind nahezu identisch mit den Schwerpunkten des bewusst kompakt gehaltenen *Reflexionsbogens* von Wahbe und Riemer (2020). Weitere Bereiche adressieren die Transparenz über sprachliche Anteile an den fachunterrichtlichen Zielsetzungen, die sprachliche Angemessenheit von Materialien sowie die Berücksichtigung sprachlicher Aspekte der Leistungserfassung und -bewertung. Die Items der *Checkliste* nach Thürmann und Vollmer (2013) entsprechen wie im *Reflexionsbogen* literaturbasierten, normativen Vorgaben zu sprachsensiblen Unterricht, jedoch soll deren Übereinstimmen mit dem beobachteten Unterricht anhand einer vierstufigen Skala („Trifft zu“ bis „Trifft nicht zu“) eingestuft werden.

Beim *Konkretisierungsraster* nach Tajmel (2017, S. 359) steht nicht nur ein vergangener Unterricht im Fokus, sondern die analytische Planung von sprachsensiblen Unterricht und bietet somit die Möglichkeit, Unterrichtsplanung retrospektiv und prospektiv einer Reflexion zugänglich zu machen. Es fokussiert einzelne Aufgabenstellungen und die zugehörige Sprachhandlung. Im Zentrum steht dabei ein wörtlich ausformulierter Erwartungshorizont und dessen Analyse bezüglich der enthaltenen sprachlichen Anforderungen auf Wort-, Satz- und Textebene. Dies dient einer Bewusstmachung der eigenen, oft nur impliziten, sprachlichen Anforderungen und ihrer Relationierung zu den Fähigkeiten der Lernenden, während explizite fachdidaktische Normen zu sprachsensiblen Fachunterricht in den Hintergrund treten.

Der *Reflexionsbogen* und die *Checkliste* dienen einem Abgleich der Handlungen von Fachlehrpersonen mit bestehenden Normen zu sprachsensiblen Unterricht, womit ein mechanisches ‚Abhaken‘ möglich ist und eine kritisch-reflexive Betrachtung vernachlässigt werden könnte. Das *Konkretisierungsraster* ermöglicht dagegen einen kritisch-reflexiven Zugang zu den eigenen sprachlichen Normen unabhängig expliziter externer Vorgaben, jedoch nur in der konkreten Aufgabenplanung. Allen Reflexionswerkzeugen ist dabei der Fokus auf konkrete unterrichtliche Handlungen einzelner Lehrpersonen gemein, wohingegen die sprachlichen Handlungen in der Schule, im Kollegium und in der eigenen Fachkultur lediglich implizit enthalten sind. Das hat sich in unserer langjährigen Nutzung der Werkzeuge in Lehre und Fortbildungen als ‚blinder Fleck‘ dargestellt, der den Studierenden und Lehrpersonen bei sprachbezogenen Reflexionen nicht zugänglich war.

3. Ein Reflexionsinstrument zur Sprachbewusstheit

3.1 Inklusion durch Sprache an Schulen

Sprache stellt eine Dimension der Differenzherstellung im Unterricht dar, womit sprachsensibler Unterricht Teil eines heterogenitätssensiblen Unterrichts und damit

einer inklusiven Schule ist. Die über Unterrichtshandeln hinaus wirkenden Umgangsweisen mit Sprache(n) in einer (inklusive respektive sprachsensiblen) Schule und die Forderung von Tajmel (2017), auch Hegemonie reproduzierende Mechanismen sprachlicher Verwendungsweisen in Fachkultur und Schule zu reflektieren, werden mit den bisher existierenden Reflexionswerkzeugen nicht bewusst adressiert. Mit dem *Index für Inklusion* (Booth et al., 2003) als Schulentwicklungselement steht gerade ein Werkzeug zur Berücksichtigung der (Schul-)Kultur und der zugrundeliegenden Strukturen bei einer Reflexion in Hinblick auf Inklusion zur Verfügung. Ziel dieses Selbstevaluationsmaterials als Unterstützung für inklusive Veränderungsprozesse ist es, Barrieren für Lernen und Teilhabe aufzudecken, abzubauen und zur Entwicklung einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt beizutragen (Schöps, 2016, S. 67). Ein umfangreicher Fragenkatalog dient im *Index* als „Ermunterung zur Selbstreflexion“ (Brokamp, 2013, S. 281), drei Dimensionen bilden den Analyserahmen für die Gestaltung eines Organisationsentwicklungsprozesses: Inklusive *Kulturen* bilden die Grundlage, auf der alle Entscheidungen getroffen und *Strukturen* ausgebildet werden, welche die Teilhabe erhöhen und innerhalb derer inklusive *Praktiken* in Lernarrangements Anwendung finden können (Schöps, 2016, S. 69). In Anlehnung daran gestalten wir unser im Folgenden beschriebenes Reflexionsinstrument.

3.2 Gestaltung des Reflexionsinstruments zur Sprachsensibilisierung

Ziel unseres *Reflexionsinstruments zur Sprachsensibilisierung* ist der explizit kritisch-reflexive Zugang, nicht nur zu individuellen sprachlichen Handlungen einer Lehrperson und zu Normen zu sprachsensiblen Unterricht, sondern auch zu sprachlichen Schul- und Fachkulturen. Dazu übernehmen wir für unser Instrument die grundlegende Struktur des Index für Inklusion (Booth et al., 2003) und gliedern es in die drei Dimensionen *Kulturen*, *Strukturen* und *Handlungen* (siehe Abbildung 1), um eine strukturierte Auseinandersetzung mit dem eigenen und schulweiten handlungsleitenden Wissen anzuregen. Handlungsleitendes Wissen kann je nach professionstheoretischem Zugang als Dispositionen (Wissensbestände, Einstellungen und Haltung) (Blömeke et al., 2015) oder als Habitus (Orientierungen, implizites Wissen) (Helsper, 2018) verstanden werden. Das Instrument, wie es hier vorliegt, ist Resultat eines fortlaufenden Prozesses, in dem iterativ Feedback von Studierenden und Dozierenden aus verschiedenen Fachdidaktiken (hauptsächlich Geographie und Physik, aber auch Biologie, Chemie, Mathematik, Informatik) eingearbeitet wird, weshalb wir es auch hier als Diskussionsimpuls verstehen.

Mit *Kulturen* werden Werte adressiert, die die gesamte Kultur an einer Schule prägen. Diese Schulkultur wird durch die Haltungen der einzelnen Akteure und die Atmosphäre an der Schule hervorgebracht. Dabei verwenden wir den Begriff *Kultur* eher in einem alltäglichen Verständnis, um ihn für Studierende als Zielgruppe leicht zugänglich zu machen. Für eine Nutzung des Instruments von Personen, die in der Fachdidaktik arbeiten, muss deutlich werden, dass der Begriff abseits des akademi-

schen Diskurses des Kulturbegriffs, wie er beispielsweise bei Erath (2017, S. 29 ff.) dargestellt ist, verwendet wird.

Mit *Strukturen* sind sowohl institutionelle Normen und Regeln gemeint als auch wiederkehrende Muster und Rituale innerhalb des Unterrichts. Es sind die Mechanismen, die Regelmäßigkeit und Struktur vorgeben und in denen sich die Werte der Dimension *Kultur* dokumentieren. Diese Dimension wurde in vier Bereiche gegliedert, von denen für drei ein erklärendes Stichwort gewählt wurde. Diese Unterteilung dient der Übersichtlichkeit und groben thematischen Strukturierung; auf eine ausführliche Diskussion wird hier verzichtet.

Die dritte Dimension haben wir, anders als im *Index für Inklusion*, nicht *Praktiken*, sondern *Handlungen* genannt. Damit möchten wir auf einfachem Wege einen in unterschiedlichen Fachrichtungen sehr unterschiedlich besetzten Begriff vermeiden. In dieser Dimension geht es also um die sprachlichen Handlungen im und für den Unterricht, wie sie auch in den in Abschnitt 2 beschriebenen Reflexionswerkzeugen adressiert werden. Dementsprechend bietet sich eine ähnliche Unterteilung dieser Dimension an: die Handlungen der Lehrperson sowie ihre Planung einerseits und die unterrichtlichen Interaktionen andererseits. Von einer feingliedrigeren Unterteilung wurde aus rein pragmatischen Gründen (Anzahl der Fragen, Übersichtlichkeit) abgesehen.

Im entwickelten Material wird das Reflexionsinstrument einleitend kurz vorgestellt und ein Vorschlag zur Anwendung gegeben, sich gemeinsam zu den Fragen im Instrument auszutauschen und mögliche Veränderungsansätze zu erarbeiten. Dafür werden auch drei übergreifende Fragen zu den sprachbezogenen Werten, deren Darstellung in Strukturen und Handlungen und schließlich zu einfachen eigenen Handlungsalternativen gestellt (siehe Onlinematerial). Um das Instrument während der Arbeit so selbsterklärend wie möglich zu gestalten, wurde eine Spalte eingeführt, die die drei Dimensionen stichpunktartig beschreibt.

In der Reflexionsstruktur verwenden wir offene Fragen, was eine Abkehr von anderen Reflexionswerkzeugen darstellt. Damit verfolgen wir das Ziel, eine kritisch-re-

Dimension	Beschreibung	Fragebereiche
Kulturen	Werte - Haltungen - Atmosphäre	
Strukturen	Institutionelle Normen & Regeln - Muster - Curricula	Sprachaufbau
		Leistungsnormen
		Unterstützung
Handlungen	Sprachliche Handlungen im oder für den Unterricht	Lehrperson / Planung
		Unterrichtsinteraktion

Abb. 1: Strukturierung des Reflexionsinstruments.

flexive Auseinandersetzung und Bewusstmachung der eigenen Haltung, des eigenen Handelns und sprachbezogener Normen zu ermöglichen und normative Vorgaben eher hintanzustellen. Ein mechanisches ‚Abarbeiten‘ einer Checkliste soll vermieden werden. Vor allem Dozierende und Forschende aus den MINT-Didaktiken scheinen geschlossene Fragen einschränkend und bevormundend zu empfinden, wie unsere Erfahrungen zeigen. Für die Nutzung mit Studierenden setzt das *Reflexionsinstrument* allerdings ein gewisses Maß an Vorwissen zu sprachsensiblen Unterricht voraus. Einschübe in den Fragen (kursiv und in Klammern) dienen als Anregungen und Alternativen, können z. T. auch als normative Vorgaben verstanden werden.

4. Einsatzbeispiele: Sprache reflektieren in der Lehrpersonbildung

Nachfolgend skizzieren wir lediglich exemplarisch zwei Einsatzbeispiele, die oben bereits angedeutet wurden.

In Begleitveranstaltungen zur letzten von mehreren Praxisphasen zum Thema ‚Sprache und Fachlernen‘ (Geographie- und Physikdidaktik) wird das Reflexionsinstrument zu unterschiedlichen Zeitpunkten in einer Gruppenarbeitsphase (à drei Studierende) eingesetzt: In einer vorbereitenden Sitzung sollen die Studierenden zunächst prototypische Fälle zu Sprache im Fachunterricht unter Zuhilfenahme des Reflexionsinstruments betrachten, um ihre Aufmerksamkeit auf die schul- und fachweiten Aspekte für die nachfolgende Praxisphase zu lenken. Die Aufgabe während der Praktikumszeiten ist die Dokumentation entsprechend sprachbezogen-auffällig erscheinender Situationen. In einer abschließenden Sitzung nach der Praxiserfahrung werden die Studierenden aufgefordert, sich zu konkreten Erfahrungen aus den Praxisphasen unter Rückbezug auf das Instrument auszutauschen. Zugunsten einer nicht zu langen Bearbeitungszeit und für Selbstläufigkeit wird in keinem der Szenarien vorgegeben, sich mit allen Reflexionsfragen zu beschäftigen, sondern eine eigenständige Auswahl zu treffen. Das beinhaltet den Nachteil, dass die Studierenden die Dimensionen *Kulturen* und *Strukturen* weniger beachten könnten, da sie weniger ‚vertraut‘ erscheinen. Dies konnten wir allerdings nur zum Teil beobachten. Das Instrument würde den Studierenden auch die Gelegenheit geben, die im Rahmen der Veranstaltung normativen Vorgaben zu sprachsensiblen Unterricht kritisch zu hinterfragen, was wir kaum feststellen konnten.

In einem Kolloquium im Bereich der MINT-Didaktiken wurde das Instrument von Dozierenden verwendet. Mit dem Ziel der sprachbezogenen Reflexion der eigenen Lehre und des Einsatzes des Instruments in der Lehre wurde zunächst in Gruppen von drei bis sechs Personen und anschließend im Plenum über das Material diskutiert. In dieser Zielgruppe stand naheliegend die Angemessenheit der Normen zu sprachsensiblen Unterricht im Vordergrund, die sich anhand unterschiedlicher normativer Vorstellungen zwischen den Didaktiken zeigten. Somit wurde für die Dozierenden erfahrbar, welche möglichen Widersprüche zu sprachsensiblen Unterricht die Studierenden zwischen ihren beiden Fächern erleben könnten.

Und gerade darin zeigt sich die Bedeutung des Reflexionsinstruments für die Lehrkräftebildung von morgen. Schon innerhalb hochschulischer Lehre sollten Studierende fachspezifische Unterschiede in der Adressierung von Sprache im Unterricht nicht als Inkonsistenzen erleben, sondern als eine Diskussionsgrundlage. Damit wird ihnen hoffentlich eine Gelegenheit gegeben, auch als zukünftige Lehrpersonen an den Schulen in einen übergreifenden Austausch zu treten, um Schulen sprachbewusst zu gestalten.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.). (2017). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Booth, T., Ainscow, M., Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [15.02.2023].
- Brokamp, B. (2013). Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion. In E. Thoms (Hrsg.), *Alle Mittendrin! Inklusion in der Grundschule* (S. 280–284). Verlag an der Ruhr.
- Dirim, İ. & Knappik, M. (2018). Deutsch in allen Fächern. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung* (S. 227–246). Klinkhardt.
- Erath, K. (2017). *Mathematisch diskursive Praktiken des Erklärens*. Springer Spektrum.
- Gogolin, I. (2005). *Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg: Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht*. E&C-Fachforum: Konzepte der frühkindlichen Sprachförderung in sozialen Brennpunkten. <http://www.eundc.de/pdf/38002.pdf>
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus – Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Ernst Klett Sprachen.
- Leisen, J. (2015). Fachlernen und Sprachlernen! Bringt zusammen, was zusammen gehört! *Der Mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht (MNU)*(3), 132–137.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Narr Francke Attempto.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Klett/Fillibach.
- Schöps, M. (2016). Entwicklung inklusiver Praxis in Hochschul-Lernwerkstätten mit Hilfe des Index für Inklusion. In C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Lernwerkstätten an Hochschulen: Orte einer inklusiven Pädagogik* (S. 65–78). Klinkhardt.
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Springer VS.
- Thürmann, E., Krabbe, H., Platz, U. & Schumacher, M. (2017). *Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche – Erfahrungen mit Sprachberatung an Ganz-In-Gymnasien*. Waxmann.

Thürmann, E. & Vollmer, H. (2013). *Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/3831> [15.02.2023].

Wahbe, N. & Riemer, C. (2020). Zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht der Sekundarstufe – Annäherung durch reflektierte Praxiserfahrung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3(2), 196–213.



Onlinematerial

Andreas Helzel, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Didaktik der Physik
andreas.helzel@physik.uni-halle.de

Miriam Schöps, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Didaktik der Geographie
miriam.schoeps@zlb.uni-halle.de
<https://orcid.org/0009-0004-2445-2025>