

Katharina Hirt

Sprach(en)sensibel Unterrichten in allen Fächern – Konzept eines interdisziplinären Seminars für die Vor- bereitung von Lehramtsstudierenden aller Fächer auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Bildungskon- texten

Abstract

Im Beitrag wird das Konzept zweier aufeinander aufbauender Seminareinheiten für Lehramtsstudierende aller Fächer vorgestellt, die die Teilnehmenden für den Umgang mit sprachlich heterogenen Schulklassen vorbereiten sollen. Bei der ersten Einheit handelt es sich um eine Sprachlernerfahrung in einer Kontrastsprache im einsprachigen Anfänger*innen-Unterricht mit anschließender Reflexionsphase. Bei der zweiten Einheit nehmen Studierende an einer Selbsterfahrung im bilingualen Fachunterricht auf Englisch teil. Auswertungen der ersten zwei Durchführungen weisen darauf hin, dass Teilnehmende ein besseres Verständnis für mehrsprachige Lernende entwickelt haben.

This article presents the concept of two consecutive seminar units for student teachers of all subjects, which are intended to prepare participants for dealing with linguistically heterogeneous school classes. The first unit is designed as a language learning experience in a completely unknown language in a monolingual beginners' class followed by a reflection phase. In the second unit, students take part in a self-experience in a bilingual subject class in English. Evaluations of the first two sessions indicate that participants developed a better understanding of multilingual learners.

Schlagwörter:

Mehrsprachigkeit, Lehrer*innenbildung, Sensibilisierung, Selbsterfahrung, DaF/Z-Kompetenzen
Multilingualism, teacher education, sensitization, self-awareness, competences in teaching German as a second language

I. Einleitung

Die migrationsbedingt wachsende Zahl mehrsprachiger Schüler*innen und sprachlich heterogener Schulklassen macht es erforderlich, Lehramtsstudierende aller Fächer auf die damit einhergehenden Herausforderungen vorzubereiten und zugleich einen chancenorientierten Blick auf Mehrsprachigkeit zu richten (vgl. u.a. Becker-Mrotzek, Höfler & Woerfel, 2021; Maak & Brede, 2019; Ehmke, Hammer, Köker & Ohm, 2018; Koch-Priewe & Krüger-Potratz, 2016). Studien zur Lerngelegenheiten im Bereich DaZ¹ haben gezeigt, dass

¹ Im vorliegenden Beitrag wird unter Deutsch als Zweitsprache das zeitgleich ablaufende ungesteuerte sowie gesteuerte Erlernen des Deutschen im Inland verstanden, für eine ausführliche Gegenüberstellung der Begrifflichkeiten DaF und DaZ, siehe Ahrenholz (2020).



diese durchaus einen positiven Einfluss auf Einstellungen zum Umgang mit mehrsprachigen Lernenden haben können (vgl. Borowski, 2021: S. 196). Auch an der Universität Koblenz gibt es Bestrebungen, solche Lerngelegenheiten in die erste Phase der Lehrkräftebildung zu integrieren. Die hier vorgestellten Seminareinheiten haben zum Ziel, Lehramtsstudierende aller Fächer für die Herausforderungen zu sensibilisieren, denen Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache im Unterricht gegenüberstehen, und ihre Empathiefähigkeit durch Perspektiv- und Seitenwechsel zu schulen und in der Folge sprach(en)sensibel zu unterrichten – sprach(en)sensibel deshalb, weil damit sowohl der sprachensible Fachunterricht als auch die Mehrsprachigkeitsdidaktik erfasst werden können. Denn der Begriff des sprachsensiblen Fachunterrichts, wie er unter anderem bei Becker-Mrotzek & Woerfel (2020) definiert wurde, wird vorrangig „als Sammelbegriff für ein Gestaltungsprinzip des Unterrichts bei sprachlich heterogenen Lerngruppen“ (ebd.: S. 98) verstanden, der Konzepte für den Ausbau von bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen bezeichnet und darauf abzielt fachliches und sprachliches Lernen miteinander zu verbinden (vgl. ebd.: S. 98). Bei dieser Definition wird jedoch nicht die Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigt, da sich sprachsensibler Fachunterricht auch an Lernende aus bildungsfernen Haushalten richtet (vgl. ebd.: S. 99). Mit dem Begriff sprach(en)sensibel Unterrichten wird auf die Mehrsprachigkeit der Lernenden Bezug genommen und er beinhaltet damit neben den oben erwähnten Konzepten auch solche aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die wiederum als Sammelbegriff für Unterrichtskonzepte zur Nutzung des gesamten Sprachrepertoires der Lernenden fungiert (vgl. Bredthauer, Kaleta & Triulzi, 2021: o. S.).

Lehrende sehen sich im Schulalltag mit zwei in sich heterogenen Gruppen von Deutsch als Zweitsprache-Lernenden konfrontiert. Zum einen gibt es die Gruppe der sogenannten Seiteneinsteiger*innen, das heißt Lernende, die bereits in ihrem Heimatland beschult wurden und dann nach ihrer Migration nach Deutschland mit diesen Vorerfahrungen in das deutsche Schulsystem eingegliedert werden (vgl. Khakpour, 2016: S. 152). Diese Gruppe ist sehr heterogen, da sie Schüler*innen im Primarbereich, aber auch im Sekundarbereich umfasst, die sehr individuelle Vorerfahrungen mitbringen. Auf die meisten trifft jedoch zu, dass sie mit Deutschkenntnissen im A1-Bereich nach GER an die Schulen kommen. Zum anderen gibt es die Gruppe der Schüler*innen, die eine andere Erstsprache haben, aber bereits im deutschen Kindergarten waren und somit früh den Zweitspracherwerb begonnen haben. In dieser Gruppe gibt es Schüler*innen, die Unterstützung im Bereich der sogenannten *cognitive academic language proficiency* (CALP) benötigen (vgl. Cummins, 1979). Resultierend aus diesen zwei Zielgruppen müssen angehende Lehrkräfte sowohl für den Umgang mit Sprachanfänger*innen als auch mit Schüler*innen, die besonders fachsprachliche Förderung benötigen, vorbereitet werden (vgl. hierzu ausführlicher Hirt & Meinen, in Vorbereitung).

Entsprechend werden im vorliegenden Artikel zwei darauf ausgerichtete Seminareinheiten vorgestellt. Bei der ersten (Abschnitt 2) handelt es sich um eine Selbsterfahrung im einsprachigen fremdsprachlichen Anfänger*innen-Unterricht, wie sie bereits in

der Ausbildung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache praktiziert wird (vgl. Groh, Böttger & Niederhaus, 2021: S. 171; Grein, 2010: S. 71)². Diese Sprachlernerfahrung (SLE) soll einen Perspektivwechsel vom Lehrenden zum Lernenden ermöglichen und damit einerseits zum Sich-Hineinversetzen-Können, einem Teilaspekt der kognitiven Dimension von Empathie³(vgl. Breyer, 2020: S. 19), befähigen und andererseits zu einer Reflexion der Methoden im Fremdsprachenunterricht sowie der Menge an verarbeitbarem Input und der eingesetzten Materialien führen (vgl. Groh et al., 2021: S. 172; Grein, 2010: S. 73). Wichtige Aspekte bei der Konzeption sind die zu erlernende Sprache, die eingesetzten Methoden und die Einbindung einer Reflexionsphase (vgl. Grein, 2010: S. 73), die zur Verarbeitung des Erlebten und zur Neuorientierung und Entwicklung von neuen Handlungsmustern beiträgt (vgl. Häcker, 2019: S. 90). Im Folgenden wird erläutert, inwiefern diese Aspekte bei der Konzeption der SLE berücksichtigt wurden.

Groh et al. stellen in ihrer Studie zu einer SLE im Bereich der DaFZ-Ausbildung fest, dass während der SLE entstandene Lernschwierigkeiten zu Emotionen führen, die durch Reflexion zu einem Perspektivwechsel führen können, der dann wiederum zu einem Überdenken der eigenen Lehrpersönlichkeit führt (vgl. Groh et al., 2021: S. 186). Um diese für den Perspektivwechsel nötigen Lernschwierigkeiten zu elizitieren, wurde Ukrainisch als Zielsprache gewählt, da das kyrillische Alphabet und auch die Aussprache bestimmter Laute⁴ eine besondere Herausforderung darstellen. Ein weiterer Aspekt, der für Ukrainisch spricht, ist der Lebensweltbezug der gewählten Sprache, der für die Lernmotivation mitentscheidend ist (vgl. Groh et al., 2021: S. 184). Durch die verstärkte Migration ukrainischer Familien nach Deutschland seit dem Beginn des Ukrainekriegs im Februar 2022 werden immer mehr Kinder als Seiteneinsteiger*innen in das deutsche Schulsystem integriert⁵ und damit ist auch das Interesse am Erlernen dieser Schüler*innensprache gestiegen, wie auch die Auswertung der Reflexionsbögen in Abschnitt 2.2 zeigt.

Bei der Planung der Unterrichtseinheit wurde einerseits darauf Rücksicht genommen, einen modernen und kommunikativen Fremdsprachenunterricht mit wechselnden Sozialformen zu gestalten, damit die Teilnehmenden ein nachahmenswertes Modell erfahren. Andererseits wurde entsprechend des oft zitierten monolingualen Habitus an Schulen (Gogolin, 1994) darauf geachtet, dass die Lehrkraft ihren Unterricht einsprachig

² Für einen Überblick über den Forschungsstand zu Sprachlernerfahrungen in der Ausbildung von DaFZ-Lehrkräften siehe Groh et al. 2021, S. 172-175.

³ Nach Breyer hat Empathie drei Dimensionen, eine leiblich-körperliche, eine affektiv-emotionale und eine kognitive. Unter die kognitive Dimension fallen dann „imaginative Prozesse des Sich-Hineinversetzens in den anderen“ (Breyer 2020, S. 19).

⁴ Beispielsweise die Palatalisierung, bei der Konsonanten je nach Verbindung mit bestimmten Vokalen unterschiedlich ausgesprochen werden (vgl. hierzu Reuther & Dubichynskyj, 2011: S. 7).

⁵ Stand August 2023 werden rund 211.00 Kinder und Jugendliche an deutschen Schulen beschult ([https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html#:~:text=Derzeit%20sind%20dem%20Ausl%C3%A4nderzentralregister%20\(AZR,12%20und%2017%20Jahre%20alt.\(01.10.23\)\)](https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html#:~:text=Derzeit%20sind%20dem%20Ausl%C3%A4nderzentralregister%20(AZR,12%20und%2017%20Jahre%20alt.(01.10.23)))).

durchführt, damit die Teilnehmenden auch die damit einhergehenden Lernschwierigkeiten erleben können. Aus diesem Grund wurde auch die Umschrift der ukrainischen Wörter in das lateinische Alphabet nach Einführung des ukrainischen Alphabets auf allen Materialien (Präsentation sowie Handreichungen) weggelassen, da in DaZ-Kursen aufgrund der Heterogenität der Schüler*innen auch keine Hilfestellungen dieser Art angeboten werden können. Um den Teilnehmenden jedoch auch den Nutzen des Austauschs auf anderen Sprachen (sei es die gemeinsame Erstsprache oder andere gemeinsame Sprachen) vor Augen zu führen, war dies gestattet. Im Anschluss an den Ukrainisch-Unterricht wurde, wie bei Grein (2010: S. 73) empfohlen, eine Reflexionsphase durchgeführt, in der die Teilnehmenden zunächst einen Reflexionsbogen schriftlich ausfüllten und dann im Plenum über das Erlebte diskutierten. Der Reflexionsbogen wurde für die Evaluation der SLE ausgewertet und die Ergebnisse werden in Abschnitt 2.2 vorgestellt.

Die zweite Seminareinheit (Abschnitt 3) ist darauf ausgerichtet, angehende Lehrpersonen auf die fachsprachliche Förderung im Unterricht vorzubereiten. Zu diesem Zwecke wurde eine Selbsterfahrung angelehnt an das Prinzip Seitenwechsel (Tajmel, 2009)⁶, bei dem die Lehrer*innen zu Schüler*innen werden und so die Seite in der Unterrichtssituation wechseln (vgl. Tajmel & Hägi-Mead, 2017: S. 28). Dies wird mit der Anweisung „Versuchen Sie, eine Aufgabenstellung, die Sie als Lehrkraft gestellt haben, in einer anderen Sprache selbst zu beantworten.“ (ebd.: S. 28) eingeführt und folgendermaßen durchgeführt: Die Aufgabe soll in der zweitbesten Sprache (z. B. einer Fremdsprache) verschriftlicht werden, ohne die beste Sprache zu verwenden. „Damit wird eine Situation simuliert, in welcher die Unterrichtssprache nicht der eigenen besten Sprache entspricht bzw. die eigene beste Sprache nicht die *legitime* [Hervorhebung im Original] Sprache darstellt.“ (ebd.: S. 28). Auf diese Weise wird den angehenden Lehrpersonen die Notwendigkeit eines sprachsensiblen Fachunterrichtes bewusst gemacht, wie Tajmel (2017) in ihrer Studie bestätigen konnte (vgl. Tajmel 2017: S. 292). Die im vorliegenden Artikel vorgestellte Selbsterfahrung unterscheidet sich insofern von dem vorgeschlagenen Vorgehen, als dass hier vergleichbar mit der oben beschriebenen Vorgehensweise *content and language integrated learning* (CLIL)-Material eingesetzt wurde, um den angehenden Lehrpersonen ein nachahmbares Modell vor Augen zu führen. Denn wie im sprachsensiblen Fachunterricht wird bei CLIL Sprache zusammen mit dem Fach gelehrt und dazu werden Materialien⁷ verwendet, die die sprachliche Entwicklung unterstützen (vgl. Marsh & Martin, 2013: S. 1). Unter diesem Gesichtspunkt wurde auch der Austausch in anderen Sprachen zugelassen. Um den Teilnehmenden die Schwierigkeiten ihrer zukünftigen Schüler*innen in den mündlichen sowie schriftlichen Kompetenzbereichen bewusst zu machen, wurde neben der Verschriftlichung auch eine mündliche Präsentation im Plenum

⁶ Eine ausführliche Beschreibung dieses Prinzips, das Tajmel selbst mithilfe des „Kleiderbügelexperiments“ (2017: S. 281) mit einer hohen Anzahl an Personen durchgeführt hat, ist in Tajmel (2017) zu finden.

⁷ Das Material wurde von dem Online-Angebot des MacMillan-Verlags „onestopenglish“ bezogen und ist hier zu finden: <https://www.onestopenglish.com/cil/how-hydro-power-is-produced/500656.article> (27.04.23)

verlangt. Denn bei der mündlichen Produktion verlaufen mehrere kognitive Prozesse (bspw. Formulierungs- und Artikulationsprozesse) unter Zeitdruck ab, wodurch Stress und Ängste verursacht werden können (vgl. Blum & Piske, 2021: S. 261). Auch hier wurde eine Reflexionsphase an die Durchführung der Selbsterfahrung angeschlossen, deren Ergebnisse in Abschnitt 3.2 vorgestellt werden.

2. Seminareinheit I: Selbstlernerfahrung im einsprachigen Fremdsprachenunterricht

Im folgenden Abschnitt wird die erste Seminareinheit beschrieben und die Ergebnisse aus den Reflexionsbögen werden erläutert. An der hier beschriebenen Seminareinheit nahmen 33 Lehramtsstudierende teil, die sich im zweiten Semester der Zusatzqualifizierung ‚Zertifikat Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘⁸ an der Universität Koblenz befanden.

2.1 Ablauf

Die Studierenden waren im Vorfeld nicht darüber informiert, was sie an diesem Tag in dem Blockseminar erwarten würde. Zu Beginn wurde daher zunächst die Gastdozentin kurz vorgestellt und auch erklärt, dass nun ein einsprachiger Anfänger*innen-Unterricht auf Ukrainisch folgt. Die Gastdozentin übernahm dann und führte ihre 60-minütige Unterrichtseinheit durchgehend auf Ukrainisch durch. Die Gastdozentin ist eine erfahrene Fremdsprachenlehrerin und setzte Gestik und Mimik zur Bedeutungsvermittlung ein. Thematisch wurden Begrüßung, Fragen nach dem Befinden, das Alphabet, Fragen nach Namen und Herkunft sowie die Zahlen von 0 bis 10 behandelt. Die Inhalte wurden mithilfe einer Präsentation eingeführt, die Visualisierungen der Ausdrücke, jedoch keine Übersetzungen, enthielt (siehe Abbildung 1). Zu Beginn des Unterrichts wurden Handouts zu den entsprechenden Themen über eine Lernplattform zum Download bereitgestellt. Diese enthielten jedoch auch keine Übersetzungen, sondern waren lediglich Zusammenfassungen der Präsentation.

Як справи? [jak spravy]



Abb. 1: Beispiel aus Präsentation

⁸ Das Zertifikat wurde als Teilprojekt des Gesamtprojektes MoSAiK (Modulare Schulpraxis-einbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung) entwickelt, das im Rahmen der gemeinsamen ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung bis 2023 gefördert wurde.

Auf den ersten zehn Folien waren die Ausdrücke mit Umschrift abgebildet, nach der Einführung und Übung des Alphabets wurde diese weggelassen (zeitlich nach ca. 1/3 der Unterrichtseinheit). Übungsformen waren Dialoge, erst zwischen der Lehrkraft und einzelnen Studierenden und im zweiten Schritt in Partnerarbeit. Zusätzlich wurden zwei Lernspiele eingesetzt. Bei dem ersten Spiel handelte es sich um ein kooperatives und kompetitives Spiel zu dem Themenblock Begrüßung und Fragen nach dem Empfinden mithilfe der App *Quizlet*. Das zweite Lernspiel war ein Puzzle, bei dem Phrasen Bildern, Zahlen den numerischen Gegenständen sowie Grapheme Phonemen zugeordnet werden mussten. Die Ergebnisüberprüfung erfolgte durch die zu bildende geometrische Form (hier ein Sechseck), die nur bei der richtigen Zuordnung entstehen konnte (siehe Abbildung 2).

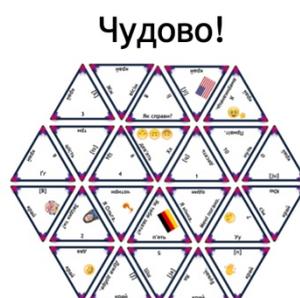


Abb. 2: Lernspiel

Es wurde gegen Ende der Unterrichtseinheit in Partnerarbeit durchgeführt. Die Instruktionen der Lehrkraft erfolgten auf Ukrainisch mit Hilfe von Gestik und exemplarischen Handlungen zum Nachahmen. Als letztes wurde noch das Fragen nach der Telefonnummer als authentische Form zur Übung der Zahlen eingeführt und in Partner-Dialogen geübt. Basierend auf vorherigen Durchführungen der Selbsterfahrung nimmt das Puzzle, das wichtig für die Festigung des Erlernten ist, einige Zeit in Anspruch, sodass die Übung zu den Zahlen nur bei ausreichender Zeit zusätzlich eingeplant war. Ebenso war im Voraus bekannt, dass einige der Studierenden Vorkenntnisse im Ukrainischen haben, da sie parallel einen A1-Kurs am Sprachenzentrum der Universität besuchten. Für diese Gruppe hatte die Lehrkraft eine Zusatzübung vorbereitet, bei der sie die Herkunft der Monatsnamen recherchieren sollten. Die Ergebnisse wurden dann am Ende der Unterrichtseinheit auf Englisch vorgestellt, da die Lehrkraft kein Deutsch spricht und die Studierenden noch nicht über ausreichend Ukrainischkenntnisse verfügten. Diese Übung diente als Landeskunde, da die Monatsbezeichnungen von landestypischen Traditionen und jahreszeitbedingten regionalen Besonderheiten stammen.

Im Anschluss an die 60-minütige Unterrichtseinheit wurden die Studierenden von der Dozentin gebeten, einen Reflexionsbogen auszufüllen, der ihnen über das Befragungstool SoSci-Survey per Link bereitgestellt wurde. Sie wurden darauf hingewiesen, dass sie dies nicht lediglich als einen zu erfüllenden Arbeitsauftrag, sondern vielmehr als eine Gelegenheit zur Reflexion des Erlebten wahrnehmen sollten. Es wurden ihnen 30 Minuten zur Bearbeitung eingeräumt, die aber die wenigsten benötigten. Der Fragebogen enthielt

insgesamt 13 Frageitems, von denen zehn *Items* als offene Fragen mit Textfeld formuliert waren. Diese offenen Fragen waren an Grein (2010) angelehnt und lauteten:

1. Wie haben Sie sich gefühlt?
2. Was ist Ihnen schwergefallen?
3. Was hat Ihnen geholfen?
4. Was hätte Ihnen geholfen?
5. Was haben Sie über Ihre Mitlernenden gedacht?
6. Wie lange hätten Sie noch weitermachen können? Begründen Sie kurz Ihre Antwort
7. Haben Sie versucht zu übersetzen? Wenn ja, begründen Sie kurz Ihre Antwort
8. Haben Sie sich bereits Gedanken über die sprachliche Struktur gemacht? Wenn ja, welche?
9. Worauf werden Sie in Zukunft im Umgang mit Deutsch-als-Zweitsprache- Lernenden achten?
10. Welche Konsequenzen ziehen Sie für Ihren eigenen Unterricht?

Da für Studierende des Zertifikats ein Sprachkurs in einer Kontrastsprache⁹ verpflichtend ist, wurde zusätzlich erfragt, ob dieser Sprachkurs bereits absolviert wurde und welche Sprache in welchem institutionellen Kontext (Sprachschule, universitäres Sprachenzentrum und sonstige) gelernt wurde. Abschließend wurde folgende Frage gestellt: ‚Falls Sie bereits einen Sprachkurs absolviert haben: Vergleichen Sie die Erfahrung von heute mit Ihrem Sprachkurs. Denken Sie, die heutige Selbsterfahrung war als zusätzliche Veranstaltung sinnvoll? Warum (oder auch warum nicht)?‘ Hintergrund ist die Überlegung, dass in Sprachkursen mit sprachlich-homogenen Lernenden durchaus eine andere Sprache als die Zielsprache für Erklärungen und auch für Übersetzungen verwendet wird. Dementsprechend ist der angestrebte Perspektivwechsel vermutlich weniger ausgeprägt, da eine Kommunikation mit der Lehrperson ohne jegliche Sprachbarrieren möglich ist. Mit der Frage soll daher eine Einschätzung der Studierenden basierend auf ihren persönlichen Erfahrungen eingeholt werden. Im Anschluss an die schriftliche Reflexion wurden die gemachten Erfahrungen im Plenum ausgetauscht und es wurden Schlussfolgerungen für die eigene, zukünftige Lehrtätigkeit diskutiert.

2.2 Evaluation der Seminareinheit

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Auswertung der Reflexionsbögen vorgestellt und dahingehend diskutiert, ob und inwiefern die durchgeführte Seminareinheit zu einer Sensibilisierung von angehenden Lehrer*innen für den Unterricht von Seiteneinsteiger*innen beitragen kann.

Die Reflexionsbögen wurden anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl, 2019: S. 633) ausgewertet, nach der Texte qualitativ, geleitet durch induktiv gebildete Kategorien, inhaltlich analysiert werden (vgl. ebd.). Die Auswertung wurde mit dem

⁹ Das heißt eine Sprache, in der sie keine Vorkenntnisse besitzen und die sich typologisch von den bereits erlernten Sprachen unterscheidet.

Mixed-Methods-Analyseprogramm MAXQDA durchgeführt. Dabei wurden Obercodes zu den jeweiligen Fragen formuliert und dann sukzessive Subcodes als Unterkategorien anhand der vorgefundenen Antworten gebildet, die dann auf nachfolgende Dokumente angewendet wurden. Nach der inhaltlichen Analyse aller Dokumente wurden Subcodes zusammengefasst, wenn diese sich inhaltlich überschneiden.

Die Analyse des ersten Obercodes ‚Gefühle‘ (bezogen auf Antworten auf die Frage ‚Wie haben Sie sich gefühlt?‘) zeigt, dass durch die Selbsterfahrung sowohl positive Gefühle wie Spaß, Motivation und Erfolgserlebnisse als auch negative Gefühle wie Stress, Überforderung und Frustration hervorgerufen wurden. Untersucht man die Codierungen auf Überschneidungen, stellt man fest, dass 21 der 33 Befragten sowohl positive als auch negative Gefühle nannten. Die negativen Gefühle lassen sich dann durch die Äußerungen zur Frage ‚Was ist Ihnen schwergefallen?‘ mit dem Obercode ‚Schwierigkeiten‘ nachvollziehen. Hier werden von 70% der Befragten das Schriftbild und von 18% die vermeintlichen Ähnlichkeiten zur lateinischen Schrift genannt. Weitere Herausforderungen waren die Aussprache (60%) und das Verstehen der Instruktionen (33%). Auch das Tempo der Sprachvermittlung (9%) und der Transfer aus anderen Sprachen (9%) wurden als hinderlich empfunden. Entsprechend wurden bei dem Obercode ‚Hilfen‘ (Frage: ‚Was hat Ihnen geholfen?‘) von 61% die Mimik und Gestik der Lehrperson sowie von 39% die visuellen Veranschaulichungen angeführt. Weitere häufiger genannte Hilfen waren Materialien (27%), Lautschrift (24%) sowie der Austausch mit den Mitlernenden auf Deutsch (18%). Mit Blick auf die eingesetzten Methoden wurden besonders die Lernspiele (12%), die vielen Wiederholungen (9%) sowie Dialoge zur Festigung (6%) als hilfreich empfunden. Beim Obercode ‚Wünsche‘ (Frage: ‚Was hätte Ihnen geholfen?‘) waren die Äußerungen weniger eindeutig zu kategorisieren, 18% der Befragten wünschten sich Übersetzungen oder zumindest ein Wörterbuch, 15% ein geringeres Tempo sowie mehr Lautschrift, die wie bereits erwähnt nach Einführung des Alphabets ausgesetzt wurde. Vereinzelt wurde dann noch der Wunsch nach mehr Wiederholungen, mehr Materialien, schriftlichen Übungen, Audioaufnahmen zur Aussprache-Übung sowie einer kleineren Lerngruppe genannt. Interessant ist, dass lediglich zwei Teilnehmende den Wunsch nach einer anderen Unterrichtssprache (z. B. Englisch) nannten. Die Frage ‚Was haben Sie über Ihre Mitlernenden gedacht?‘ wurde von 45% der Befragten mit dem Gefühl der Verbundenheit beantwortet. So auch das Zitat von ST59: „Dass manche teilweise so auf dem Schlauch standen wie ich.“ Die Mitlernenden wurden aber von 9% auch als Indikator für die eigene Leistungsmessung empfunden und von 21% als leistungsstark bewertet. Interessant ist auch, dass 18% der Befragten sie als Austauschpartner*innen nutzten. Die Antworten zu der Frage nach einer möglichen Verlängerung des Unterrichts zeigten, dass über 50% der Befragten noch weitere 45 Minuten Unterricht befürwortet hätten und immerhin noch 45% weitere 15 Minuten. Als Begründung wurde vor allem der empfundene Spaß sowie der Wunsch nach Festigung des Erlernten genannt. Es zeigt sich somit, dass die Unterrichtszeit nicht zu lang war, auch wenn Grein (2010) in ihrer Konzeption der SLE lediglich 30 Minuten ansetzt. Es ist zu vermuten, dass die Studierenden durch ihr Studium Lerneinheiten von 90 Minuten gewohnt sind und daher mit der 60-minütigen Unterrichtseinheit

keine Schwierigkeiten hatten. Knapp 80% der Befragten gaben an, Übersetzungen vorgenommen zu haben, als Begründung wurde vor allem das bessere Verständnis sowie Übersetzen als automatische Handlung genannt. Über die sprachlichen Strukturen haben sich nach eigenen Angaben lediglich knapp 40% der Befragten Gedanken gemacht, darunter besonders über Genus, Kasus und Wortstellung. 9% der Befragten gaben auch an, kontrastive Sprachvergleiche vorgenommen zu haben.

Da für die Evaluation des Seminareinheits besonders die Reflexion in Bezug auf den Umgang mit DaZ-Lernenden sowie die Konsequenzen für den eigenen Unterricht von Bedeutung sind, werden die Ergebnisse der Codierungen als Grafiken (Abb. 3 und 4) dargestellt, um alle Antworten mit ihrer Gewichtung darzustellen.

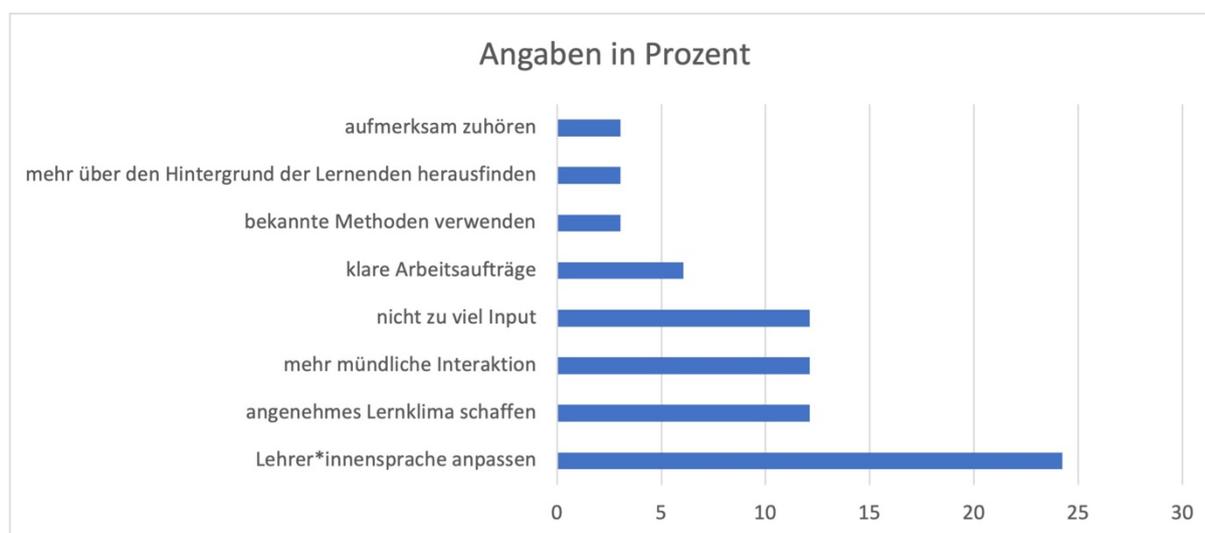


Abb. 3: Codierungen zu Frage nach Umgang mit DaZ-Lernenden

Betrachtet man die Codierungen zur Frage ‚Worauf werden Sie in Zukunft im Umgang mit Deutsch als Zweitsprache-Lernenden achten?‘, muss man bedenken, dass knapp die Hälfte der Befragten noch keinen Sprachkurs absolviert haben und dass ihre letzte Sprachlernerfahrung vermutlich in der eigenen Schulzeit war. Unter diesem Gesichtspunkt ist es weniger verwunderlich, dass 24% der Befragten das Anpassen der Lehrer*innensprache als zentral ansehen. Hier werden vor allem das Verringern des Sprechtempos und die Vereinfachung der Sprache genannt. Für 12% der Befragten ist das Schaffen eines angenehmen Lernklimas wichtig. Aus den Äußerungen geht hervor, dass sie die Atmosphäre während der Selbsterfahrung als sehr lernförderlich empfanden. Die Bedeutung der Menge an Input gerade im Anfänger*innenbereich wollen 12% der Befragten in Zukunft berücksichtigen. Weiterhin werden klare Arbeitsaufträge, das Verwenden von bekannten Methoden und das aufmerksame Zuhören genannt.

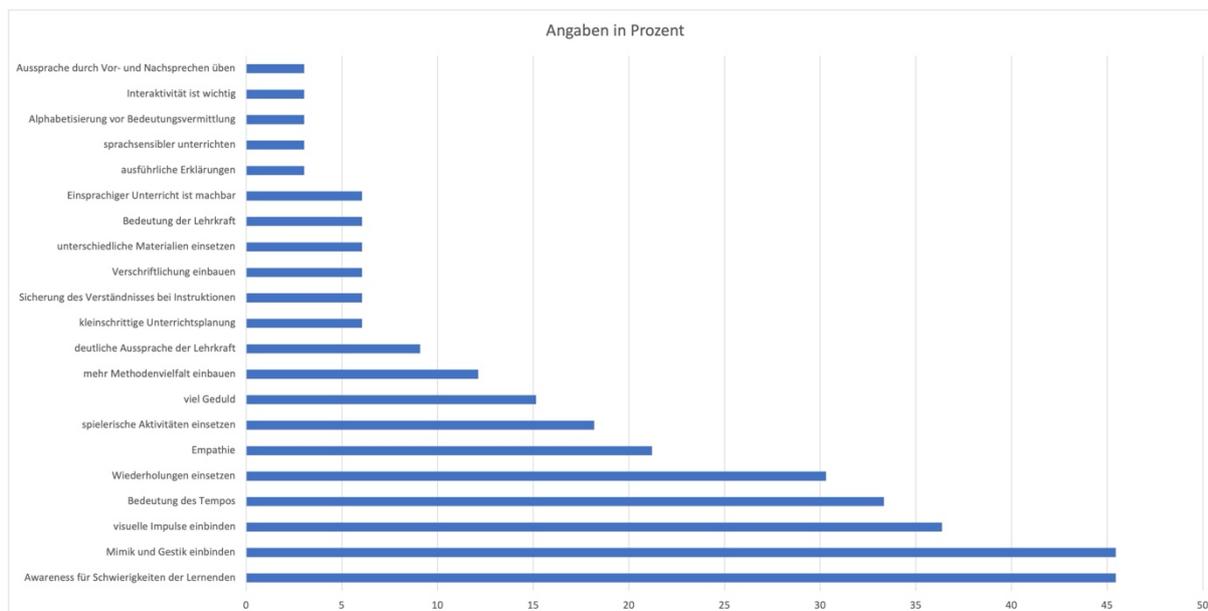


Abb. 4: Codierungen zu Frage nach Konsequenzen für eigenen Unterricht Einheit 1

Die Grafik in Abbildung 4 zu der Frage ‚Welche Konsequenzen ziehen Sie für Ihren eigenen Unterricht?‘ zeigt, dass hier insgesamt 20 unterschiedliche Codierungen in den Äußerungen gefunden wurden. Es zeigt sich, dass die Studierenden die Methoden und Praktiken der Lehrperson wie Gestik, Mimik und Lernspiele sowie die Materialien wie visuelle Impulse, die ihnen selbst bei der Selbsterfahrung geholfen haben (siehe weiter oben bei Erläuterungen zu Hilfen und Schwierigkeiten), später selbst in ihrem Unterricht einsetzen wollen. Neben diesen eher die Methodik und Unterrichtsführung betreffenden Codierungen zeigt sich aber auch, dass 45% der Befragten Awareness für die Schwierigkeiten der Lernenden entwickelt haben. Hier finden sich Äußerungen wie „Auf Herausforderungen der Lernenden, denen ich mir als deutscher Muttersprachler nie bewusst war.“ (Zitat ST76) Diese Awareness ermöglicht es, sich in die Lernenden hineinzusetzen, denn „[w]enn man eine bestimmte Art von Erfahrung selbst noch nicht gemacht hat, dann ist es prinzipiell auch schwieriger, sich in jemanden hineinzusetzen, der eine solche Erfahrung macht, und mit ihm mitzufühlen“ (Breyer, 2020: S. 20). Dementsprechend äußerten 21% der Befragten Empathie gegenüber den Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden. So zum Beispiel: „Deswegen werde ich mit mehr Verständnis und Einfühlungsvermögen an die Lernenden herangehen.“ (Zitat ST62). So möchte auch eine Person zukünftig mehr über den Hintergrund der Lernenden erfahren (siehe Codierungen zu Umgang mit DaZ-Lernenden).

Die letzte Frage richtete sich an diejenigen, die bereits einen Sprachkurs absolviert haben oder ihn gerade absolvieren. Das traf auf 20 der 33 Befragten zu. Sie sollten einen Vergleich zwischen der Selbsterfahrung und dem Sprachkurs ziehen. Es zeigt sich, dass in den Sprachkursen weniger einsprachig vorgegangen wird. Einige bevorzugen den Einsatz von Deutsch im Unterricht, drei Befragte sehen jedoch gerade darin den Vorteil der SLE,

da dadurch ein Perspektivwechsel eher möglich ist. So auch das Zitat von ST66: „Perspektivwechsel sinnvoll!!! Mein Sprachkurs findet hauptsächlich auf deutsch [sic] statt, daher super interessant mal einsprachigen Unterricht zu erleben!“ Insgesamt bewerten die 20 Studierenden die SLE als eine sinnvolle Ergänzung zum Zertifikat ‚Sprachbildung und DaFZ‘. Ein weiteres Zitat zeigt, dass die Wahl der Zielsprache für die Lernmotivation förderlich war. „Die heutige Erfahrung war gerade im Hinblick auf die vielen ukrainischen Schülerinnen wertvoll. Dadurch haben wir Basic Skills erlangt, die wir im Verlauf der DaF/DaZ Kurse verwenden können.“ (Zitat ST69)

Vergleichbare Ergebnisse zeigten sich auch bei den zwei vorherigen Durchführungen der Selbsterfahrung mit insgesamt knapp 30 Befragten. Die hier vorgestellten Ergebnisse der Evaluation weisen auf die Wirksamkeit der Selbsterfahrung als Methode zur Sensibilisierung für die Herausforderungen von Sprachenlernenden im Anfänger*innenbereich hin und zeigen auch erste Entwicklungen zur Ausbildung von Empathie gegenüber diesen Lernenden auf. Um die Wirksamkeit der Methode bestätigen zu können, müsste jedoch eine größer angelegte Studie mit quantitativen Forschungsmethoden und einer höheren Anzahl von Befragten durchgeführt werden.

3. Seminareinheit 2: Selbsterfahrung im sprachsensiblen Fachunterricht

Im Folgenden wird die zweite hier vorgestellte Seminareinheit in ihrem Ablauf beschrieben und auch hier eine Evaluation basierend auf der Auswertung von Reflexionsbögen vorgenommen. An der hier beschriebenen Durchführung nahmen 18 Lehramtsstudierende teil, die sich im 3. Semester der Zusatzqualifizierung ‚Zertifikat Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ an der Universität Koblenz befanden. Es handelt sich hierbei um eine andere Gruppe als die im vorherigen Abschnitt beschriebene. Dies liegt darin begründet, dass im dritten Semester der sprachensible Fachunterricht (SFU) behandelt wird und die vorher beschriebene Gruppe dieses erst im Wintersemester 23/24 absolvieren wird.

3.1 Ablauf

Die 90-minütige Seminareinheit fand im Rahmen eines Blockseminars statt und die Studierenden hatten vor Seminarbeginn keine Informationen über die geplante Selbsterfahrung erhalten.

Die Selbsterfahrung wurde von der Autorin auf Englisch durchgeführt und auch alle Materialien waren auf Englisch. In der Gruppe waren zwei Studierende, die Anglistik studieren. Da es jedoch auch in Regelklassen, für die hier sensibilisiert werden soll, Schüler*innen mit höherer und schwächerer Sprachkompetenz gibt, verstärken diese Studierenden die Authentizität der Erfahrung eher. Es wurde ein Thema aus der Physik (Formen der Energiegewinnung) gewählt, das für alle Teilnehmenden fachfremd war. Es wurden Unterrichtsmaterialien eingesetzt, die für den CLIL-Unterricht (siehe Abschnitt 1) entworfen wurden. Die eingesetzten Materialien bestanden aus einer Präsentation und dazugehörigen Arbeitsblättern mit Aufgaben. Die Studierenden wurden in sechs Dreier-

Gruppen eingeteilt und jede Gruppe erhielt eine andere Form der Energiegewinnung als Thema mit entsprechenden Materialien (*HydroPower, WavePower, BiomassPower, GeothermalPower, WindPower* und *BugBatteries*). Zunächst mussten Abbildungen auf den Arbeitsblättern mithilfe von vorgegebenen Fachwörtern (bspw. *pylon, generator, dam*) beschriftet werden. Danach folgten je nach Thema leicht unterschiedliche schriftliche Aufgaben, die darauf abzielten, den Ablauf der Energiegewinnung darzustellen; auch hier waren Textelemente vorgegeben. Alle Studierenden erhielten von der Dozentin den abschließenden Arbeitsauftrag, einen Kurzvortrag von maximal fünf Minuten mit den in den Materialien enthaltenen Präsentationsfolien vorzubereiten. Diese Vorträge wurden dann, nachdem alle Gruppen die Materialien durchgearbeitet hatten, im Plenum von der jeweiligen Gruppe mithilfe der Präsentation gehalten. Den Studierenden wurde ausdrücklich die Nutzung von Online-Wörterbüchern sowie der allgemeinen Internetrecherche gestattet. Auch die Kommunikation in anderen Sprachen untereinander wurde explizit erlaubt. Wie bereits in Abschnitt 2.1 beschrieben, wurde auch hier im Anschluss ein Reflexionsbogen über SoSci-Survey bereitgestellt und zusätzlich eine Diskussion im Plenum nach der schriftlichen Reflexion geführt.

Der Reflexionsbogen enthielt ähnliche Items wie der oben beschriebene Fragebogen, jedoch wurde die Frage 7 zum Übersetzen angepasst und die Fragen zu sprachlichen Strukturen sowie der Vergleich zum Sprachkurs wurden weggelassen, da diese für den SFU als nicht relevant erachtet wurden.

1. Wie haben Sie sich gefühlt?
2. Was ist Ihnen schwergefallen?
3. Was hat Ihnen geholfen?
4. Was hätte Ihnen geholfen?
5. Was haben Sie über Ihre Mitlernenden gedacht?
6. Wie lange hätten Sie noch weitermachen können? Begründen Sie kurz Ihre Antwort
7. Haben Sie bei der sprachlichen Rezeption und Produktion gezielt übersetzt? Begründen Sie kurz Ihre Antwort
8. Wo sehen Sie die größten Hürden im fremdsprachlichen Fachunterricht?
9. Welche Konsequenzen ziehen Sie für Ihren eigenen Unterricht?

Frage 8 wurden zusätzlich eingefügt, da hier gezielt zur Reflexion des CLIL-Unterrichts aufgefordert wurde. Die Frage zehn sollte dann diese Reflexion auf den eigenen Unterricht transferieren.

3.2 Evaluation der Seminareinheit

Wie bereits bei der ersten Seminareinheit werden im Folgenden die Ergebnisse der Auswertung, die durch die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Abschnitt 2.2) ermittelt wurden, vorgestellt und anschließend die Wirksamkeit der Selbsterfahrung diskutiert.

Die Codierungen zu dem Obercode ‚Gefühle‘ zeigen, dass diese Selbsterfahrung recht unterschiedliche Emotionen evozierte. 28% der Befragten fühlten sich von der Aufgabe überfordert, während bei weiteren 28% der Befragten die Codierung ‚ausgeglichen‘ vorgenommen wurde, darunter waren Äußerungen wie „Es hat weder Spaß gemacht, noch war es stressig.“ (ST52). 22% der Befragten gaben jedoch an, Spaß bei der Unterrichtseinheit empfunden zu haben und 17% der Befragten waren motiviert. Interessant ist auch, dass sich 17% der Befragten nicht herausgefordert fühlten, was sich anhand ihrer Äußerungen auf die als zu leicht empfundenen Aufgaben zurückführen lässt. Die Analyse der Codierungen durch Codekonfigurationen zeigt, dass 17% der Befragten sowohl negative als auch positive Gefühle empfanden. Wesentlich eindeutiger sind die Codierungen zu den Fragen danach, was schwergefallen ist bzw. geholfen hat. 56% der Befragten geben an, dass sie Verständnisprobleme anhand von fehlendem Fachwissen hatten. Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass die verwendeten Materialien sich laut Verlag¹⁰ an 7–14-jährige Schüler*innen richten. Eine weitere Herausforderung waren die Fachwörter (50% der Befragten) sowie die Aussprache dieser (28% der Befragten). Vereinzelt wurden auch das Lerntempo sowie das Formulieren von schriftlichen und mündlichen Äußerungen in der Fremdsprache genannt. Als hilfreich empfanden 67% der Befragten den Austausch mit den Mitlernenden auf Deutsch. Die Nutzung eines Wörterbuchs war ebenfalls eine große Hilfe (67% der Befragten). Aber auch die Materialien wurden als hilfreich empfunden (50% der Befragten). Bei der Frage zu den Mitlernenden gaben 28% an, diese als hilfreiche Austauschpartner*innen wahrgenommen zu haben. Die Frage nach dem Einsatz von gezielten Übersetzungen wurde von 72% der Befragten bejaht. Als Grund wurde erneut das Fachvokabular genannt. Da die letzten beiden Fragen zu den Hürden des SFU und den Konsequenzen für den eigenen Unterricht von zentraler Bedeutung für die Wirksamkeit der Seminareinheit sind, werden hier alle Codierungen grafisch dargestellt (Abb. 5 und 6).

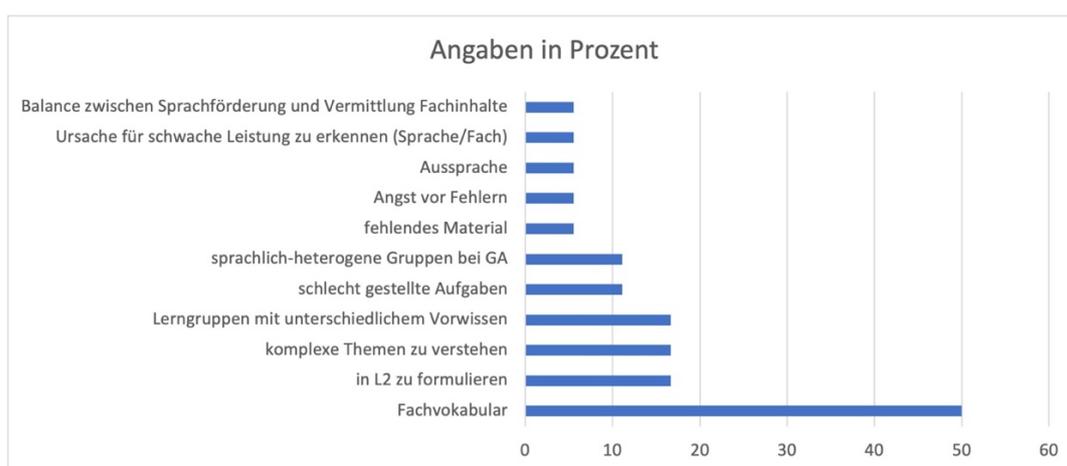


Abb. 5: Codierungen zu Frage nach Hürden im SFU

¹⁰ <https://www.onestopenglish.com/clil/energy-animations/500414.article> (02.10.23)

Bei den basierend auf die Selbsterfahrung angenommenen Hürden (Abb. 5) steht auch wieder das Fachvokabular an erster Stelle, aber es wird ebenfalls die Heterogenität der Gruppe sowohl auf fachliches als auch auf sprachliches Wissen bezogen genannt. Jeweils 17% der Befragten sehen das Verstehen von fachlich komplexen Themen sowie das Formulieren auf einer Zweitsprache als eine Hürde im fremdsprachlichen Fachunterricht. Eine der befragten Personen spricht eine zentrale Problematik im Fachunterricht an, wenn sie anführt, dass es für die Lehrperson schwer ist, zwischen fachlichen und sprachlichen Hürden bei den Lernenden zu differenzieren.

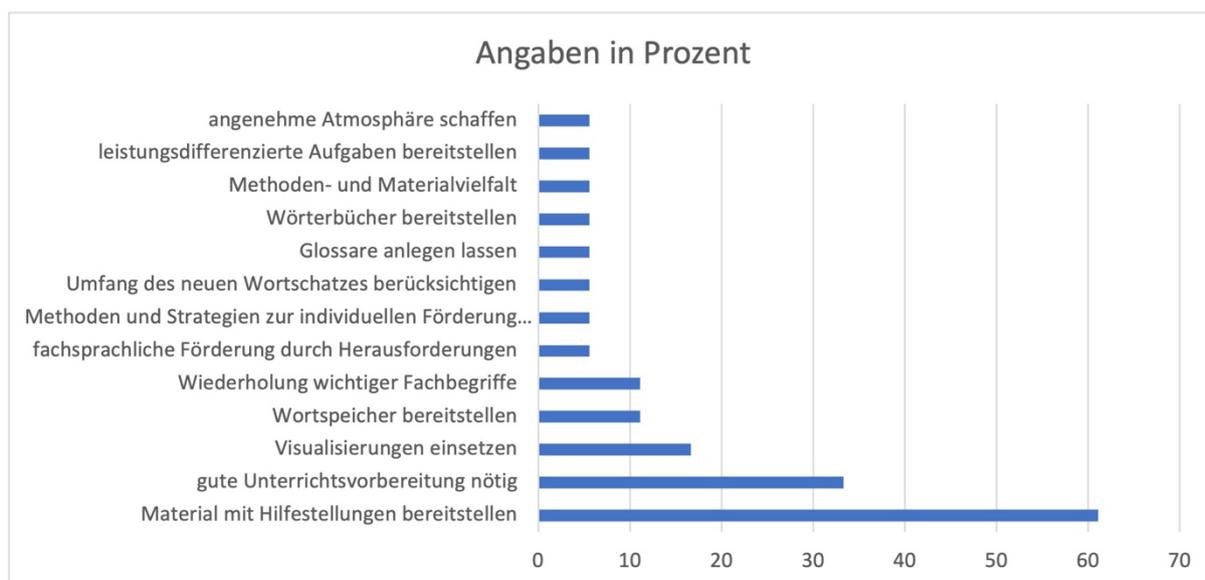


Abb. 6: Codierungen zur Frage nach Konsequenzen einer Unterricht Einheit 2

Bei der Frage zu den Konsequenzen zeigt sich, dass die Selbsterfahrung durchaus zu wichtigen Erkenntnissen in Bezug auf den SFU geführt hat (siehe Abb. 6). So haben 61% der Befragten die Bedeutung von Materialien mit Hilfestellungen als notwendig erkannt und 33% der Befragten ist bewusst geworden, dass der sprachensible Unterricht gut vorbereitet werden muss. Insgesamt sieht man an den Codierungen, dass viele Aspekte von SFU genannt werden (Wortspeicher und Glossare, differenzierte Aufgaben, individuelle Förderung) und dass damit das theoretische Wissen über SFU durch die praktische Erfahrung aktiviert wurde. Daraus ist abzuleiten, dass die Selbsterfahrung bei diesen Studierenden zu einem Seitenwechsel geführt hat und dass ihnen die Notwendigkeit von SFU bewusst gemacht werden konnte. Im Vergleich zu der ersten Seminareinheit wurden hier jedoch weniger starke Emotionen evoziert, die aber nach Groh et al. (2021) entscheidend für die Wirksamkeit sind. Es ist daher zu überlegen, ob bei zukünftigen Durchführungen auch in der Kommunikation der Lernenden untereinander auf die Verwendung der Fremdsprache bestanden werden sollte, um die Erfahrung eher an den monolingualen Habitus an deutschen Schulen anzugleichen und damit auch die Lernschwierigkeiten zu erhöhen.

Wie bereits in 2.2 erwähnt, können aus den hier vorgestellten Ergebnissen lediglich Hinweise zu der Wirksamkeit der Seminareinheit abgeleitet werden, die in quantitativen Studien mit einer höheren Anzahl von Befragten weiter erforscht werden sollten.

4. Fazit und Ausblick

Die hier vorgestellten Seminareinheiten zeigen Lerngelegenheiten auf, die Lehramtsstudierende aller Fächer für den Umgang mit mehrsprachigen Lernenden beider zu Anfang genannter Zielgruppen (Seiteneinsteiger*innen und mehrsprachige Lernende mit Förderbedarfen im Bereich der CALP) sensibilisieren und damit einen Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften in einer Migrationsgesellschaft leisten können. Die Evaluation hat gezeigt, dass die Konzeption beider bei den befragten Studierenden grundsätzlich den erwünschten Effekt hatte. Einzig bei der Selbsterfahrung zum SFU sollte stärker einsprachig vorgegangen werden, um einen größeren Effekt zu erreichen. Besonders erfolgreich war jedoch die Selbsterfahrung im einsprachigen Anfänger*innen-Unterricht, eine Adaption einer Methode aus der DaFZ-Lehrkräfteausbildung. Selbsterfahrungen können als eine sinnvolle Ergänzung der theoriebasierten Lehre im Rahmen der Lehrer*innenbildung angesehen werden, denn „[d]urch das Erschütterterwerden, durch das (kurzzeitige) Herausfallen aus gewohnten Strukturen gewinnt das Individuum an Erfahrung“ (Rettinger, 2020: S. 179).

Beide Seminareinheiten waren eingebettet in thematisch passende Blockveranstaltungen des Zertifikats ‚Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘, in denen im Anschluss an die Selbsterfahrungen Fachwissen zu Didaktik des Anfänger*innen-Unterrichts respektive des sprachsensiblen Fachunterrichts vermittelt wurde. Auch wenn das Zertifikat allen Lehramtsstudierenden der Universität Koblenz offensteht, erreicht es – allein aus Kapazitätsgründen der Lehrenden, aber auch der Studierenden – doch nur eine begrenzte Anzahl an angehenden Lehrer*innen. Um möglichst viele Lehramtsstudierende auf den Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen vorzubereiten, wird basierend auf den in den vorherigen Abschnitten ausführlich dargestellten Seminareinheiten ein ganz-semesteriges Seminar entwickelt, das im Folgenden als Ausblick auf eine mögliche Umsetzung der vorgestellten Seminareinheiten in der Lehrer*innenbildung kurz skizziert wird.

Das Seminar soll sich in zwei inhaltliche Blöcke mit jeweils sechs Sitzungen gliedern, an deren Anfang jeweils eine der oben beschriebenen Selbsterfahrungen steht. Im ersten Block werden die Lehramtsstudierenden auf den Unterricht mit Seiteneinsteiger*innen vorbereitet und einer Sprachlernerfahrung im einsprachigen Fremdsprachenunterricht unterzogen, die von mehrsprachigen Studierenden, angeleitet durch erfahrene Lehrpersonen, durchgeführt wird. In den restlichen fünf Sitzungen soll Fachwissen zur Vermittlung der deutschen Sprache auf Anfänger*innen-Niveau (A1-A2 GER) vermittelt werden. Der zweite Block beginnt mit einer Selbsterfahrung im bilingualen Unterricht nach der Methode CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), durchgeführt von Studieren-

den der Anglistik, angeleitet durch erfahrene Lehrpersonen. Die verbleibenden fünf Sitzungen sollen Grundlagen im sprachsensiblen Fachunterricht sowie in der Mehrsprachigkeitsdidaktik behandeln. Innerhalb beider Blöcke werden regelmäßige Reflexionsphasen eingebaut. Als Studienleistung absolvieren die Teilnehmer*innen ein Kurzpraktikum im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht und reflektieren diese Erfahrungen in einem digitalen Praktikumsbuch. Durch den Einbezug von Studierenden in die Durchführung der Selbsterfahrungen kann das Seminar unabhängig von externen Lehrbeauftragten angeboten werden und die beteiligten Studierenden erwerben zusätzlich Kompetenzen im fremdsprachigen Anfänger*innen-Unterricht respektive im CLIL-Unterricht.

Auch wenn solche Lerngelegenheiten keine umfassende Ausbildung im Bereich DaF/DaZ sowie Mehrsprachigkeit darstellen, können darin zumindest Grundlagen vermittelt und Einstellungen zum Umgang mit sprachlich heterogenen Lerngruppen positiv beeinflusst werden.

5. Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2020). Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore & Ulrich, Winfried (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache*. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-21.
- Becker-Mrotzek, Michael; Höfler, Martha & Woerfel, Till (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 43(2), S. 250-259.
- Becker-Mrotzek, Michael & Woerfel, Till (2020). Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, Colin; König, Johannes & Blömke, Sigrid (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 98–104.
- Blum, Clarissa & Piske, Thorsten (2021). Emotionen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel unterschiedlicher Formen von Angst. In Gläser-Zikuda, Michaela; Hofmann, Florian & Frederking, Volker (Hg.), *Emotionen im Unterricht: Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 253-275.
- Borowski, Damaris (2021). Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. In Beck, Nina; Bohl, Thorsten & Meissner, Sibylle (Hg.), *Vielfältig herausgefordert: Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Diskurse und Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education (TüSE)*. Tübingen: University Press, S. 191–205.
- Bredthauer, Stefanie; Kaleta, Magdalena & Triulzi, Marco (2021). Mehrsprachige Unterrichtselemente. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen Sprachliche Bildung). <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/mehrsprachige-unterrichtselemente/> (zuletzt aufgerufen am 06.02.2024)

- Breyer, Thiemo (2020). Parameter und Reichweite der Empathie. In Jacob, Katharina; Konerding, Klaus-Peter & Liebert, Wolf-Andreas (Hg.), *Sprache und Empathie: Beiträge zur Grundlegung eines linguistischen Forschungsprogramms*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 13-34. <https://doi.org/10.1515/9783110679618-002>.
- Cummins, Jim (1979). *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*. In *Working papers on bilingualism 19*, S. 197–205.
- Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hg.) (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grein, Marion (2010). Konzeption und Auswertung einer Selbsterfahrung im Fremdsprachenunterricht – erste Vorschläge für einen neuen Typus der Sprachlernberatung. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache 15*(1), S. 70-97.
- Groh, Olga; Böttger, Lydia & Niederhaus, Constanze (2021). Einflüsse einer Sprachlernerfahrung auf die Professionalisierung angehender DaF/DaZ-Lehrkräfte. Ergebnisse einer Analyse von Portfolioeinträgen und Ableitung eines Modells. In Asmacher, Judith; Serrand, Catherine & Roll, Heike (Hg.), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, S. 171-196.
- Häcker, Thomas (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In Degeling, Maria; Franken, Nadine; Freund, Stefan; Greiten, Silvia; Neuhaus, Daniela & Schellenbach-Zell, Judith (Hg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 81-96.
- Hirt, Katharina & Meinen, Iris (in Vorb.). Lernen auf Augenhöhe. Das Projekt FUNK. In Schaffers, Uta; Steen, Pamela; Wyss, Eva L.; Diekmannshenke, Hajo; Liebert, Wolf-Andreas & Neuhaus, Stefan (Hg.), *Dynamiken der Vermittlung. Koblenzer Studien zur Germanistik*. Baden-Baden: Tectum-Verlag.
- Khakpour, Natascha (2016). Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schulbesuch und Seiteneinstieg. In Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster: Waxmann, S. 151-170.
- Koch-Priewe, Barbara & Krüger-Potratz, Marianne (Hg.) (2016). *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. Münster, New York: Waxmann.
- Maak, Diana & Ricart Brede, Julia (Hg.) (2019). *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Münster, New York: Waxmann.

- Marsh, David & Martin, Maria Jesus Frigols (2013). Content and Language Integrated Learning. In Chapelle, Carol A. (Hg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics (1-10)*. Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0190>.
- Mayring, Philipp, & Fenzl, Thomas (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 633-648. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42.
- Rettinger, Sabine (2020). Empathie und Interkulturalität. In Jacob, Katharina; Konering, Klaus-Peter & Liebert, Wolf-Andreas (Hg.), *Sprache und Empathie: Beiträge zur Grundlegung eines linguistischen Forschungsprogramms*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 175-216. <https://doi.org/10.1515/9783110679618-002>.
- Reuther, Tillmann & Dubichynskyj, Volodymyr (2011). *Sprachensteckbrief Ukrainisch*. <https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/Redaktion/Sprachensteckbriefe/PDF/ukrainisch.pdf> (zuletzt aufgerufen am 06.10.23)
- Tajmel, Tanja (2009). Does Migration Background Matter? Preparing Teachers for Cultural and Linguistic Diversity in the Science Classroom. In Tajmel, Tanja & Starl, Klaus (Hg.), *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*. Münster: Waxmann, S. 201–214.
- Tajmel, Tanja (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch- sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (2017) (FörMig Material 9). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiel für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- <https://www.onestopenglish.com/clil/how-hydro-power-is-produced/500656.article> (zuletzt aufgerufen am 27.04.23)
- <https://www.onestopenglish.com/clil/energy-animations/500414.article> (zuletzt aufgerufen am 02.10.23)
- [https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html#:~:text=Derzeit%20sind%20dem%20Ausl%C3%A4nderzentralregister%20\(AZR,12%20und%2017%20Jahre%20alt](https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html#:~:text=Derzeit%20sind%20dem%20Ausl%C3%A4nderzentralregister%20(AZR,12%20und%2017%20Jahre%20alt) (zuletzt aufgerufen am 01.10.23)

Über die Autorin

Dr. Katharina Hirt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Universität Koblenz und hat an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache promoviert. Zu ihren Forschungsinteressen gehören Deutsch als Zweitsprache (Erwerbsprozesse sowie Didaktik) und die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im Bereich Mehrsprachigkeit. Korrespondenzadresse: khirt@uni-koblenz.de