

Schöps, Miriam; Kraus, Katharina; Helzel, Andreas
**Die Sprachsensibilisierung Dozierender in der Lehrer:innenbildung.
Hochschulische Lehre zum Fall machen**

*Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität?
Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 249-267. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Schöps, Miriam; Kraus, Katharina; Helzel, Andreas: Die Sprachsensibilisierung Dozierender in der Lehrer:innenbildung. Hochschulische Lehre zum Fall machen - In: Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 249-267 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-328426 - DOI: 10.25656/01:32842; 10.35468/6156-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-328426>

<https://doi.org/10.25656/01:32842>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Miriam Schöps, Katharina Kraus und Andreas Helzel

Die Sprachsensibilisierung Dozierender in der Lehrer:innenbildung. Hochschulische Lehre zum Fall machen

Zusammenfassung

Im Projekt KALEI² – Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung¹ – werden aus strukturtheoretischer Perspektive Reflexionen und Reflexivität Studierender, unter anderem mit Fokus auf Sprachsensibilisierung, durch Fallarbeit angestrebt. In diesem Kontext muss der Blick auch auf die Vermittlungspraxis hochschulischer Lehre gerichtet werden. Dies wurde im Rahmen des KALEI²-Projektes versucht, indem Angebote für Hochschullehrende zu Sprachsensibilität² und sprachlicher Bildung konzipiert und umgesetzt wurden. Die Reflexivität Hochschullehrender anzuregen, erscheint dabei notwendig, um konsistente Erfahrungen Studierender zur Realisierung sprachsensibler Lehre zu ermöglichen. Es stellt sich also die Frage, wie die (sprachbezogene) Reflexion hochschulischer Lehre befördert werden kann, indem sie selbst zum Fall gemacht wird. Der Beitrag stellt anhand zweier Veranstaltungsformate Potenziale für eine sprachbezogene kommunikativ-reflexive Professionalisierung von Dozierenden vor.

Schlagworte: Kasuistik, Lehrer:innenbildung, Sprachsensibilisierung, Hochschuldidaktik, Professionalisierung Dozierender

Abstract

Based on a structural theory approach, the project KALEI² – Professionalization through Sensitisation to Heterogeneity – aims at students' productive reflection and reflectivity through case studies, also focusing on sensitisation to language. In this context also the practice of university teaching must be considered.

- 1 Das Projekt wurde am Zentrum für Lehrer:innenbildung (ZLB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) im Zeitraum 2020-2023 (Gesamtförderzeitraum KALEI und KALEI²: 2016-2023) im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) durch das BMBF gefördert.
- 2 Wir nutzen im Rahmen dieses Beitrags *Sprachbewusstheit* und *Sprachsensibilität* synonym. Für eine differenzierte Diskussion, vor allem im Verhältnis zu den Begriffen Sprachbildung und Sprachförderung, siehe Evelyn Röttger (2019) oder Tanja Tajmel (2017, S. 211f).

This was tested within KALEP², by offering educational sessions for university lecturers on critical language awareness. Stimulating the reflexivity of university teachers thus seems necessary to enable consistent experiences of students with regard to the realisation of language-sensitive teaching. Thus, the question arises how the reflection of academic teaching can be promoted by making it into a case itself. The article presents potentials for reflection on the basis of two formats for self-directed, communicative reflective lecturer professionalisation.

Keywords: case studies, academic teacher training, language awareness, university didactics, professionalisation of lecturers

1 Einleitung

Eine zentrale Dimension von Lehrpersonenprofessionalität ist die Fähigkeit, das eigene Handeln gewinnbringend zu reflektieren, also eine professionelle Reflexivität innezuhaben (Häcker 2022, S. 105). Begründet wird diese Notwendigkeit mit der charakteristischen Ungewissheit des Lehralltags und dem gleichzeitigen Anspruch der Aufrechterhaltung und Verbesserung der Qualität des eigenen Unterrichts (Cramer et al. 2019; Helsper 2016). Darüber scheint Einigkeit in den unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätzen, kompetenzorientiert, (berufs-)biographisch³ und strukturtheoretisch, zu bestehen (siehe beispielsweise Aufschneider et al. 2019). Im Gegensatz zu den anderen Ansätzen ist im strukturtheoretischen Ansatz Kasuistik, also Fallarbeit, konstitutiv für die Lehrer:innenbildung (Cramer 2020) und gilt als förderlich für die Entwicklung eines reflexiven Habitus (Schmidt & Wittek 2020). Obgleich sich die Berufsrollen von Hochschullehrenden und Lehrpersonen an Schulen unterscheiden (Wildt 2009, S. 34) und Professionalisierungsansätze nicht umfänglich zu übertragen sind, bedürfen auch Hochschullehrende einer Professionalisierung im Sinne der gezielten Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen (ebd., S. 35). Da die „im strukturtheoretischen Professionsansatz besonders betonte strukturelle Ungewissheit und das Technologiedefizit selbstverständlich auch für die Vermittlungsabsichten der universitären Lehre gelten“ (Kramer 2020, S. 286) unterliege auch die Professionalisierung Hochschullehrender der Zielstellung einer domänenspezifischen (Steigerung von) Reflexivität (Schweitzer 2021, S. 63), idealiter unter kollektiver Perspektivierung und verbunden mit Vergewisserungen über die zu Grunde liegende Wissensbasis (Häcker 2022, 106, 108). So können im hochschulischen Kontext beispielsweise die Ausgestaltung von Lehre einerseits, wie auch normative Fragen zu Inhalten und Bildungszielen andererseits zum Reflexionsgegenstand werden (Schweitzer

3 Aufgrund seiner geringen Bedeutung für unsere Arbeit, werden wir im Folgenden nur noch vom strukturtheoretischen und kompetenzorientierten Ansatz sprechen.

2021, 63). In unserem Fall betrifft dies inhaltliche, lehrpraktische, normative u. a. Fragen im Kontext von Sprachsensibilität in der Lehrer:innenbildung.

Sprache – ob mündlich, schriftlich oder als Körpersprache eingesetzt – ist das zentrale Medium, wenn es um Lehr-Lern-Prozesse geht. Studierende für Sprache(n) in ihren Fächern zu sensibilisieren, Bewusstheit über sprachliche Mittel und ihre Wirkungen zu schärfen und sie in die Lage zu versetzen, diskriminierungssensibel Unterricht zu gestalten, ist die Aufgabe der Lehrpersonenbildung (Tajmel & Hägi-Mead 2017). Sprachbewusste Hochschullehre soll dieses Ziel erreichen (Schacht & Guckelsberger 2022). Das macht auch bei Dozierenden eine entsprechende Bewusstheit erforderlich.

Im Kontext der Bedeutung von Sprachbewusstheit für die Lehrpersonenprofessionalisierung möchten wir in diesem Beitrag den Blick auf die Praxis in der hochschulischen Lehre richten. Auch Hochschullehrende sind Gestaltende sprachlicher Settings in ihrer Lehrpraxis. Stellen wir also einen Mangel von Sprachbewusstheit und der Realisierung sprachsensiblen Unterrichts bei (angehenden) Lehrpersonen fest (siehe beispielhaft Silvija Markic 2017 für das Fach Chemie), so könnte vermutet werden, dass neben einer begrenzten inhaltlichen Verankerung im Curriculum auch fehlende Erfahrungen mit sprachlich unterstützenden Praktiken in der Hochschullehre selbst dazu beitragen. Es stellt sich also die Frage, wie angeregt werden kann, dass Dozierende die eigene hochschulische Lehre in Bezug auf Sprache reflektieren. Der Beitrag nimmt dazu Möglichkeiten unter die Lupe, hochschulische Lehre zum Fall zu machen und Lehrkonzepte zu reflektieren. Nachdem wir die Sprachsensibilisierung Hochschullehrender im ersten Abschnitt weiter begründen, stellen wir im zweiten Abschnitt drei Beispiele aus Veranstaltungsformaten vor, die im Rahmen des Projektes KALEI² an der MLU für Dozierende entwickelt wurden und diskutieren die Reflexionspotenziale derartiger Formate. Abschließend diskutieren wir unsere Erfahrungen, sich andeutende Limitationen und geben einen Ausblick über mögliche Veränderungen.

2 Notwendigkeit und Realisierung einer Sprachsensibilisierung Dozierender

Zur Gestaltung inklusiven (Fach-)Unterrichts wird Heterogenitätssensibilität bei Lehrpersonen gefordert und unterstützt (Brodesser et al. 2020). Sprache als eine Heterogenitätsdimension nimmt dabei eine relevante Stellung ein. Nicht nur muss auf heterogene sprachliche Hintergründe und Fähigkeiten bei den Schüler:innen eingegangen werden, Sprache ist auch das Medium, in dem verschiedene Differenzen erst (re-)konstruiert werden (Dirim & Mecheril 2018, S. 51). Das erfordert „sprachprofessionelles“ Handeln (Dirim & Knappik 2018, S. 236). Sprachsensibilität, als eine Dimension von Heterogenitätssensibilität, verstehen wir als sprachbezogene Reflexivität (siehe Abb. 1), also die habituelle

Reflexion der eigenen sprachlichen Praktiken, Orientierungen und eigener und institutioneller sprachbezogener Normen. Sie nimmt einen zentralen Platz in der Lehrpersonenprofessionalität ein, da unterrichtliches Handeln aller Fächer von sprachlichen Praktiken bestimmt wird.

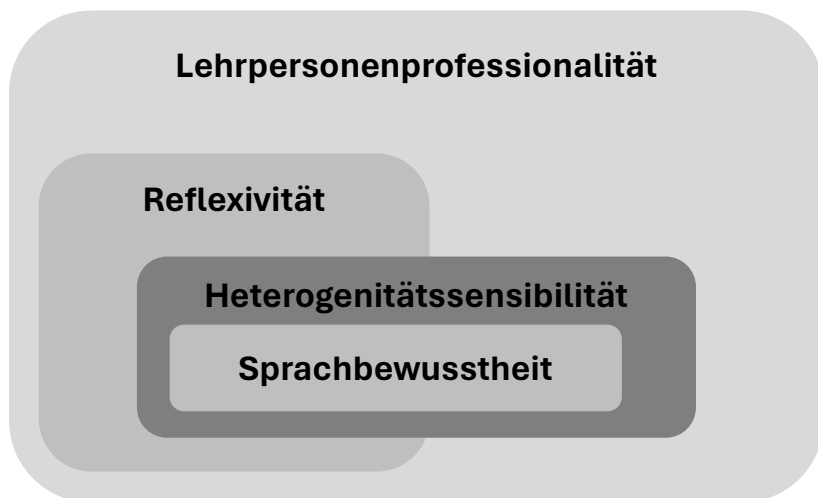


Abb. 1: Beziehung zwischen Heterogenitätssensibilität, Sprachbewusstheit und Reflexivität innerhalb von Lehrpersonenprofessionalität (eigene Darstellung)

Zur Anbahnung und Stärkung von Sprachsensibilität von (angehenden) Lehrpersonen erscheint Fallarbeit im strukturtheoretischen Ansatz als selbstverständlich, doch auch aus kompetenztheoretischer Perspektive argumentiert Tanja Tajmel (2017) für kasuistische Lehre in der Lehrer:innenbildung, da dadurch auch die reflexiven und hegemoniekritischen Dimensionen von Sprachbewusstheit thematisiert werden können. So muss sprachsensibilisierende Lehre wissenschaftlich-reflexiv angelegt sein – und dementsprechend müssten auch die Dozierenden sensibilisiert werden. Auch ausgehend vom Anspruch an eine Anschaulichkeit der Lehre und begründet durch zunehmende Diversität der Studierenden (Wielepp 2013, S. 167) sowie der Forderung einer nicht exkludierenden Hochschullehre (Bender & Drolshagen 2019) erscheint eine Sensibilisierung Dozierender für die sprachbewusste Gestaltung der eigenen Lehre folgerichtig. Auch in der hochschulischen Lehre wirkt Sprache als Lernmedium, Lerngegenstand und damit Lernvoraussetzung (Michalak et al. 2015) und geringe Sprachkompetenz stellt potenziell einen limitierenden Faktor für Studienerfolge dar (Regier et al. 2020, S. 4-5). So sind Dozierende neben der Bereit-

stellung ebensolcher Wissensbestände und Reflexionsimpulse gleichermaßen mit der Herausforderung konfrontiert, sprachfördernde Methoden in der Lehre einzusetzen (ebd. S. 6): Es müsste systematisch sprachsensibel vorgegangen werden.

Hochschuldidaktische Fortbildungsangebote bieten dazu bisher wenig Unterstützung. Folglich scheint eine Suche nach Möglichkeiten für Dozierende, handlungsdruckentlastet gemeinsam über *Sprache in der Lehre* in Reflexion zu kommen, lohnenswert.

Die Bedeutung von Reflexionen und Reflexivität allgemein wird nicht nur für die schulische, sondern auch für die Hochschullehre betont (Kruse-Weber & Hadji 2020). Formate dafür sind bisher wenig etabliert. Von Silke Kruse-Weber und Nazfar Hadji (2020) werden zur Förderung einer „reflective practice“ bzw. reflexiven Praxis Hochschullehrender aus einer kompetenzorientierten Perspektive beispielsweise strukturierte Reflexionen, Feedback und das Schreiben beruflicher Biographien diskutiert (ebd.). Ähnliche Ansätze finden sich in vielen Fortbildungsangeboten für Dozierende an Hochschulen. Dabei stehen jedoch vornehmlich die eigene Einstellung und das Wissen der einzelnen Dozierenden im Vordergrund individualisierter Reflexion (ebd.). Eine gewünschte institutionell verankerte professionelle Reflexion von hochschulischer Lehre, hier in Bezug auf Sprache, die handlungsentlastet und unterstützend ist (Helsper 2021, S. 282), könnte durch Fallarbeit in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen (Schmidt & Wittek 2021) realisiert werden und kommunikativ-kooperative Reflexion Hochschullehrender als soziale Praxis umsetzen (Häcker 2022, S. 106,108). Die Reflexion über normative Fragen von Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe zu verstehen und diskursiv anzulegen zeigt sich beispielsweise im inhaltlich auf Lehrmaterialien ausgerichteten Rahmen von Materialwerkstätten (an der Universität Bielefeld) bereits als hilfreich (Schweitzer 2021, S. 66). Zudem ist Kramers (2020, S. 286) Vorschlag, einen „Reflexionsraum für Konzeptionen von Lehrveranstaltungen einzurichten, innerhalb dessen man sich – wiederum ohne Handlungsdruck – mit den konzeptionellen Überlegungen und den Resultaten der Umsetzung auseinandersetzen kann“ beachtenswert.

Es steht zur Frage, inwieweit diese Zugänge auch im Kontext Sprachsensibilisierung hilfreich sind und die Professionalisierung Dozierender unterstützen können. Wie kann Hochschullehre in Bezug auf Sprache zum Fall gemacht werden und wie können Formate, die dies ermöglichen, kontinuierlich strukturell eingebunden werden? Der folgende Abschnitt gibt Einblick in die bisherigen Erfahrungen.

3 Formate zur Sprachsensibilisierung Dozierender

Im Rahmen des QLB-Projektes KALEI² wurden zwei Veranstaltungsformate realisiert, die wir in den Kontext von fallbezogener Arbeit mit Hochschullehrenden setzen. Deren Reflexionspotenziale wollen wir hier an drei Beispielen herausar-

beiten. Dabei handelt es sich zum einen um ein Kolloquium zu *Sprache in der Lehrer:innenbildung*, welches Fragen behandelte, die die Lehrer:innenbildung hochschulweit sowie phasenübergreifend betreffen (3.1). Ziel der Veranstaltungen war ein interdisziplinärer, forschungsnaher Austausch und die Betrachtung fachübergreifender Probleme zu sprachlicher Bildung und Sprachsensibilität. Zum anderen wird die mehrfach im Semester stattfindende, universitätsinterne Gesprächsrunde *Sprache im Unterricht als Gegenstand der Lehrer:innenbildung (SpUGL)* vorgestellt. Dieses offene Format zielt darauf ab, individuelle Bedarfe der Hochschullehrenden in einem kollegialen Setting zu bearbeiten. Dazu werden Lehrkonzepte besprochen (3.2) oder Situationen und Material aus eigenen Lehrveranstaltungen zum Fall gemacht (3.3).

3.1 Reflexionsanregungen im hochschulischen Kolloquium

Das jährliche Kolloquium verfolgte das Ziel der Verständigung über Wissensbestände und Normen, die sich in (hochschulischer) Lehre in den Fachdidaktiken bezüglich Sprachsensibilität zeigen, aber auch über bereits vorhandene Konzepte zur Sprachsensibilisierung – aus allen drei lehrer:innenbildenden Phasen. Zum Ziel dieser Verständigung, als Basis einer (reflexiven) Auseinandersetzung mit sprach(en)bezogener Lehre, übernahmen die Kolloquiumsveranstaltungen einen stärker informierenden Part. Zu drei zentralen Themen wurden Impulse von Expert:innen angeboten und anschließend jeweils zur diskursiven Auseinandersetzung mit der Bedeutung für die eigene Lehre eingeladen.

Beginnend wurde unter dem Titel „Sprachliche Bildung in allen Phasen der Lehrer:innenbildung in Sachsen-Anhalt“ zum Thema gemacht, welche sprachsensibilisierenden Konzepte und (kasuistischen) Formate in den verschiedenen Phasen bereits existieren und „was an Sprache eigentlich so wichtig ist“ (KALEI² 2020, Auszug aus Programmtext), damit Schüler:innen erfolgreich lernen können.

„Geht es um mündliche und schriftliche Fertigkeiten der Schüler:innen? Geht es um sprachliches Verhalten der Lehrkräfte im Unterricht? Geht es um die sprachliche Gestaltung von Lehrmaterialien? Geht es um Sprache in Kombination mit anderen Ressourcen (Bildern, Diagrammen, Gesten etc.)? Geht es um Sprach(en)bewusstheit von Lehrkräften (und Schüler:innen)? Geht es um Sprache bzw. Praktiken der Konstruktion von Differenz? Zahlreich sind die Möglichkeiten, Sprache in der Lehrer:innenbildung zu thematisieren [...]“ (KALEI² 2020)

Anschließend an Vorträge zur Rolle von Sprache aus Perspektive der universitären Lehre von Maxi Kupetz (ehemals Professur für Interkulturelle Kommunikation, MLU), aus Perspektive des Vorbereitungsdienstes von Silke Pokarr (Staatliches Seminar Magdeburg) und der Lehrer:innenfortbildung von Babett Bentele (LISA Halle) wurde nicht nur eine allgemeine Diskussion geführt. Vielmehr wurde der Austausch zu Lehrkonzepten und Möglichkeiten ihrer (Weiter-)Entwicklung zwischen den Ge-

staltenden aller drei lehrer:innenbildenden Phasen strukturiert. So wurde die Vernetzung und ein Reflexionsprozess aller Teilnehmenden in Kleingruppen angeregt. Dem Thema „Inklusive Sprachbildung in der Fachdidaktik — Von Konzepten zur Praxis“ widmete sich ein zweites Kolloquium mit der Frage, wie Lehrer:innenbildung in den Fachdidaktiken aussehen könnte, um inklusionsorientierte Sprachbildung zu fördern. In einem Vortrag präsentieren Katharina Flierer und Karsten Rincke (Universität Regensburg) konzeptionelle Überlegungen zur sprachbezogenen Sensibilisierung anhand ihres Lehrkonzepts für ein Physikdidaktik-Seminar und der darin enthaltenen Fallarbeit mit Unterrichtsvideographien. Zudem wurden zwei Veranstaltungsformate im Kontext der Praxisphasen an der MLU zur Reflexion eigener Fälle von „Sprache im Unterricht“ vorgestellt: videobasierte Unterrichtsreflexion mit Fokus auf eigene Sprachverwendung in der Englischdidaktik sowie ein Lehrkonzept zur kritisch-reflexiven Diskussion der Sprachverwendung im beobachteten Unterricht in der Physikdidaktik. In der abschließenden gemeinsamen Diskussion interessierte vor allem, worin aus Teilnehmendenperspektive Implikationen, Möglichkeiten und Grenzen für eine so ausgerichtete Lehre in den Fachdidaktiken liegen. Die Möglichkeit eigene Konzeptionen zur Diskussion zu stellen, wurde daran anschließend im Rahmen der Gesprächsrunde SpUGL gegeben (s. 2.2).

Eine dritte Veranstaltung stellte „Normativität und normative Bezüge im sprachsensiblen Unterrichtshandeln“ ins Zentrum der Betrachtungen. Anhand zweier Vorträge aus naturwissenschaftsdidaktischer (Tanja Tajmel, Universität Montreal) sowie sprachdidaktischer Perspektive (Joanna Pfingsthorn, Universität Bremen) wurden folgende Fragen zum Gegenstand der Auseinandersetzung: Was ist ‚die Norm‘ im sprachsensiblen Unterricht? Welche Normativität wird in verschiedenen Fächern zu Grunde gelegt und inwieweit bestehen Gemeinsamkeiten? Des Weiteren wurde diskutiert, wie diese Normativitäten einer Reflexion zugänglich gemacht werden können, auch in Bezug auf die eigene Lehrpraxis.

Reflexionspotenziale für teilnehmende Hochschullehrende:

Die strukturierte Darstellung von Lehransätzen in den Kolloquien ist zwar nicht mit einer (rekonstruktiven) Fallanalyse vergleichbar, macht allerdings Lehre zum Fall im Sinne einer reflexionsbedürftigen Aktivität und lässt einen distanzierten Zugang zu. In Bezug auf eine solche Darstellung fremder hochschulischer Lehre als Beispielfall kann die eigene Praxis der Lehre in Relation gesetzt werden. Die anschließende Diskussion ermöglichte einen Aushandlungsprozess und eine Explikation kollektiver Orientierungen und Normen, die die Lehrpraxis anleiten. Zu Beginn der Reihe ging es zunächst darum, Zugänge, Wissensbestände und normative Vorstellungen der Teilnehmenden zu Sprachbewusstheit und sprachsensiblen Fachunterricht abzugleichen. Während auch in der Folgeveranstaltung neben dem inhaltsorientierten *Was* vor allem das *Wie* der Anregung und Ver-

mittlung auf inhaltlich-methodischer Ebene zentral gesetzt wurde, konnten im Austausch über die Normen und Normativitäten sprach(en)bezogenen Unterrichtshandeln das *Warum* so fokussiert und potenziell Reflexionen über Orientierungen und Begründungszusammenhänge angeregt werden.

Eigene sprachliche Praktiken des Lehrhandelns konnten in diesem Rahmen noch keiner (gemeinsamen) Reflexion zugänglich gemacht werden. Wohl konnte aber der reflexive Austausch über Lehrformate und Inhalte ermöglicht und die Anregung zur kollegialen Auseinandersetzung mit hochschulischer Lehre strukturell in dieser Veranstaltungsreihe verankert werden.

3.2 Reflexion von (eigenen) Lehrkonzepten in der Gesprächsrunde

Das Format der Gesprächsrunde *Sprache im Unterricht als Gegenstand der Lehrer:innenbildung* (SpUGL) nutzten Kolleg:innen unterschiedlicher Fachbereiche und Lehrämter, um Fragen zur eigenen Lehrgestaltung zu diskutieren. Das oben beschriebene Kolloquium eröffnete Einblicke in drei Lehrkonzepte aus natur- und sprachwissenschaftlichen Fachdidaktiken. Im kleineren Rahmen der Gesprächsrunde brachten dann in zwei Arbeitstreffen Dozierende der Deutsch- und der Biologiedidaktik Beispiele aus ihrer Lehre zur Beratung zu konkreten Fragen ein.

Aus einem deutschdidaktischen Seminar im Grundschulbereich wurde eine Aufgabenstellung zur Bearbeitung anhand eines Falltranskripts vorgestellt und hinsichtlich der Frage erörtert: „Welche sprachsensibilisierenden Prozesse werden bei den Studierenden durch diese Fallarbeit angeregt?“ Dafür stellte die Dozierende den Lehrbaustein wie folgt vor: Die Studierenden erhalten im Seminar zum Thema „Geschichten erzählen“ nach einer grundlegenden Einführung in das Konzept Bildungssprache zwei transkribierte Kindertexte. Diese wurden auf den Auftrag hin „Erzähle mir eine Geschichte, ich höre dir zu.“ mündlich erzählt, als Erzählimpuls dienten verschiedene Gegenstände. Zum Transkript erhalten die Studierenden Hinweise zu dessen Lesbarkeit und die zweiteilige Aufgabenstellung: a) die Texte hinsichtlich Bildungssprache zu untersuchen sowie b) Unterschiede z. B. im Bereich der Wortwahl, des Satzbaus, der Textgestaltung oder der thematischen Gestaltung zu finden.

Im Rahmen der Gesprächsrunde wurde zunächst die Aufgabe nachvollzogen und analysiert. In einem kurzen Input berichtete die Dozierende dann von ihren Erfahrungen im Seminar: Der erste Text zeigt weniger bildungssprachliche Elemente und wird zumeist Erstklässler:innen zugeschrieben, der zweite Text ist bildungssprachlich angereichert und wird von Studierenden im Fallvergleich als Vierte-Klasse-Niveau eingeordnet. Tatsächlich handelt es sich um Texte desselben Schülers aus der 3. Klasse, der mit zeitlichem Abstand von drei Minuten beide Geschichten erzählt. Zwischen seinen Geschichten hörte er die laborierte Erzählung der anwesenden Lehrperson. Die Dozierende fasste anschließend den Verlauf der Seminardiskussion zusammen, bei dem Studierende den Einfluss der sprachlichen Gestaltung einer Aufgabe durch die Lehrkraft auf das Lernprodukt des Schülers

reflektierten. Ausgehend vom Selbstversuch, vom vorliegenden Material und den Erfahrungen der Dozentin aus dem Seminar diskutierten die Teilnehmenden der Gesprächsrunde das sprachsensibilisierende Potenzial des Lehrbausteins. Es wurde festgehalten, dass die Aufgabe zum einen den Transfer theoretischer Wissensbestände ermöglicht, indem theoretisches Wissen zum Konzept Bildungssprache auf die Analyse der beiden Geschichten angewendet wird. Indem bildungssprachliche Merkmale identifiziert werden, wird umgekehrt das Konzept Bildungssprache im Konkreten, und zwar in Schüler:innenantworten, anschaulich und diagnostische Fähigkeiten der Studierenden werden praxisnah gefördert. Zum anderen führt das Kontrastieren der beiden Geschichten und die „Auflösung“ zu einer Irritation in den Erwartungen der Studierenden und hebt die Bedeutung der Sprache der Lehrperson für den Spracherwerbsprozess plastisch hervor. Gerade die Anschaulichkeit des Falls wurde in der SpUGL-Runde als effektiv für die Sprachsensibilisierung Studierender eingeschätzt, aber es wurde auch die bildungssprachliche Normorientierung hinterfragt. Nach der Reflexion der Veranstaltungspotenziale und -grenzen wurde anschließend die eigene sprachliche Praxis in der Lehre in den Blick genommen und diskutiert, inwiefern auch Dozierende sprachliche Lernsettings gestalten. Gemeinsam wurde die Notwendigkeit einer sprachbewusst gestalteten Lehre in Verhandlung von Anforderungen an und sprachlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden erörtert.

In einem weiteren Treffen brachte eine Dozierende der Biologiedidaktik die Konzeption einer gesamten Seminarreihe ein. Das praxisorientierte Seminar wurde im Rahmen des Projektes MINTegration (MINTegration 2023) und der Biologiedidaktik mit dem Ziel angeboten, für Studierende Berührungspunkte mit Schüler:innen mit Fluchterfahrung zu schaffen und Erfahrungen mit der sprachsensiblen Gestaltung fachlicher Lerngelegenheiten – gewissermaßen schuldruk-entlastet – zu reflektieren. Die Veranstaltung wurde entlang der Constructive-Alignment-Methode konzipiert, sodass Lernergebnisse, Lehr-Lernaktivitäten und Prüfungsform eng miteinander verzahnt sind (Biggs & Tang 2011). Durch das Erstellen eines sprachbewussten Moduls in Form eines agilen Lehr-Lern-Settings zu einem naturwissenschaftlichen Thema sollen die Studierenden quasi im Prozess sprachsensibilisiert werden. Die Fragestellung dazu lautete, wie man als Lehrperson Sprachsensibilität in den Fachunterricht einbinden kann, ohne dass man selbst Sprachexpert:in ist. Aus Sicht der Dozentin war es ein Ziel, ein interdisziplinär verwendbares Framework für eine sprachsensibilisierende Lehrveranstaltung im Kontext Lehrer:innenbildung zu entwickeln.

Die Diskussion dazu in der SpUGL-Runde ergab, dass die Produktorientierung des Lehrkonzeptes als zweitrangig betrachtet werden kann. Vielmehr wurden die Prozesse, die durch die Methode des Design Thinking bei Studierenden angestoßen werden, als gewinnbringend betrachtet und ein hohes Potenzial für die Bewusstwerdung, Entwicklung und Überprüfung eigener Einstellungen und Haltungen zu

sprachbewusstem Fachunterricht gesehen. Erwartet wird, dass die Arbeitsweise als kooperative Denkfabrik und in Selbstorganisation Prozesse anstößt, die nachhaltig wirken können, insbesondere durch die Selbsterfahrung als Zugang, das gemeinsame Generieren einer Lösung und die wiederkehrenden Reflexionsphasen.

Im Fokus der kollegialen Beratung stand die methodische Umsetzung sprachsensibilisierender Lehrformen, d. h. die Planung und Umsetzung der Seminare. Stellenweise regte dies in der Diskussion ein Bewusstwerden und Prüfen der eigenen Lehrmethoden an.

Reflexionspotenzial für teilnehmende Hochschullehrende:

Als Lehrkonzepte zum Fall gemacht wurden, bot die SpUGL-Runde einen besonderen Raum, sich fremder und eigener Lehrpraxis distanziert und verlangsamt kollegial zu nähern. Durch den gemeinsamen Austausch konnten Routinen fremder und eigener Lehrpraxis auf handlungsbezogener Ebene nachgezeichnet und sichtbar gemacht werden und bezüglich sprachsensibilisierender Elemente reflektiert werden. Davon ausgehend ist eine distanzierte Reflexion von eigener Praxis, im Konkreten des Einsatzes von praxisnahem, reflexionsorientiertem Material für die sprachsensibilisierende Lehre, denkbar.

Die handlungsentlastende Auseinandersetzung mit den Lehrbausteinen ermöglichte des Weiteren ein Reflektieren von unterliegenden sprachlichen Normen auf der Haltungsebene. So wurde u. a. hinterfragt, ob bzw. welche normativen Erwartungen es an die Studierendensprache sowie an (eigene) Dozierendensprache gebe. Die Arbeit mit sprachsensibilisierenden Lehrkonzepten kann somit Ausgang sein für die Einübung von Selbst-Reflexivität bezüglich eigener Vorstellungen zu (sprachlichen) Normativitätserwartungen.

In der Auseinandersetzung mit Lehrformaten können Anforderungen und Normen, die an Studierende bzw. (zukünftige) Lehrpersonen durch Dozierende gestellt werden („Lehrpersonen ist Sprachmodell für Lernende.“) explizit werden und in der gemeinsamen Reflexion hinterfragt und auf sich selbst rückbezogen werden, sodass eigene (sprachliche) Praktiken verstanden, beschrieben, analysiert und ggf. adaptiert werden können. Dies kann perspektivisch die Bereitschaft, eigenes und fremdes Lehrhandeln zur Disposition zu stellen, erhöhen.

Nicht zuletzt ist es auch der Austausch über die methodische Umsetzung sprachsensibilisierender Lehre, der professionalisierend wirken kann.

3.3 Bearbeitung von Fällen aus der Lehre im Rahmen der Gesprächsrunde

Ein weiterer Ansatz im Rahmen von SpUGL bestand darin, Ausschnitte aus der Lehre zum Fall zu machen wurden. Gegenstand der Reflexionen waren diesmal nicht Lehrkonzeptionen, sondern in Lehrveranstaltungen aufgezeichnete Fälle in Form von Transkripten. In zwei Treffen brachten zwei Dozierende Material ein, welches dann gemeinsam besprochen wurde.

Das erste Material stammte aus der Lehrveranstaltung Schulpraktische Übungen (SPÜ)⁴ der Englischfachdidaktik, in der Studierende ersten eigenen Englischunterricht planen und durchführen. Das Transkriptexzerpt aus einer von einer Studierenden gehaltenen, videographierten Stunde beinhaltet eine Lehrkraft-Schüler:innen Interaktion im Rahmen eines fragegeleiteten Kennenlernspiels. Die Fallgeberin brachte mit dem Fall die Frage ein, ob das Exzerpt sich für einen kasuistischen Lehrbaustein zur Sprachsensibilisierung eigne.

Nach dem Lesen und Klären von Verständnisfragen zum Äußerungskontext wurde die Unterrichtsinteraktion gemeinsam sequenziell vorgehend analysiert um lehrrelevantes Erkenntnispotenzial zu diskutieren. Zwei Sequenzen daraus, die „auffällig wurden“, weil sie „die Normalitätserwartungen, die mit dieser Ordnung [Englischunterricht] assoziiert sind, irritiert, wenn nicht verletzt“ haben (Bergmann 2014, S. 19), werden im Folgenden vorgestellt.

Zum einen wurden die Stellen als auffällig wahrgenommen, in denen in der Interaktion zwischen Ausgangssprache (Deutsch) und Zielsprache (Englisch) gewechselt wird. Gemeinsam wurden die mehrfachen Wechsel untersucht, die sowohl durch die studentische Lehrperson als auch durch die Schüler:innen vorgenommen wurden. Anlass und Funktion der Wechsel wurden versucht zu rekonstruieren. Dabei brachten die Sprachdidaktiker:innen der Runde das Prinzip der aufgeklärten Einsprachigkeit (auch „funktionale Einsprachigkeit“) im Fremdsprachenunterricht in den Diskurs ein, welches die „regelmäßige, systematische Mithilfe der Muttersprache im fremdsprachlichen Anfangsunterricht, mit dem Ziel, den Unterricht zunehmend einsprachig, d.h. in der Fremdsprache selbst zu gestalten“, beschreibt (Butzkamm 2019). Davon ausgehend wurde diskutiert, ob dieses Prinzip auch auf den Wechsel von sprachlichen Varietäten (Umgangssprache und Bildungs- oder Fachsprache, bzw. Sprache der Nähe und Sprache der Distanz) im Fachunterricht übertragbar wäre.

Zum anderen waren Sequenzen mit Kommunikationsunterbrechungen auffällig, bspw. wenn Schüler:innenantworten nicht den von der Studierenden erwarteten Antworten entsprachen oder ausblieben. Sie lenkten den Fokus der Gesprächsrunde verstärkt auf die Studierendenäußerungen, und zwar auf deren Instruktionen und Fragestellungen. Gemeinsam wurde versucht, die Sprachhandlungen zu rekonstruieren. Der interdisziplinäre Blick auf die Kommunikationsbrüche ließ Parallelen und Differenzen erkennen. Eine Parallele bestand darin, dass sich die dokumentierte Interaktion mit den Erfahrungen in der eigenen Lehre deckt. Einigkeit bestand darin, dass diese Erfahrung sinnvoll in der Lehre genutzt werden kann als anschaulicher Ausgangspunkt dafür, das eigene Sprachhandeln zu beschreiben, zu reflektieren und dessen Bedeutsamkeit für den Lehr-Lern-Prozess

⁴ Diese ersten Unterrichtsversuche finden i. d. R. ab dem dritten Semester statt, beinhalten Hospitationen sowie Planung und Durchführung eigenen Unterrichts (2x90min) in einer Lerngruppe an einer Schule in Halle. Die SPÜ finden in Kleingruppen statt und werden über das Semester durch eine:n Dozierende:n der Englischdidaktik vor Ort begleitet.

besser zu verstehen. Differenzen bestanden u. a. darin, dass die Unterrichtskommunikation in Sachfächern (also nicht vornehmlich sprachorientierten Fächern) und Deutsch i. d. R. einsprachig stattfindet und damit die Kommunikationsabsicht der unterrichtenden Studierenden, Redebeiträge in der Fremdsprache zu initiieren, nicht übertragbar wäre. Abschließend wurde diskutiert, ob und mit welchem Ziel dieser Ausschnitt als Fallmaterial in einem sprachensensibilisierenden, kasuistischen Lehrbaustein verwendet werden könnte.

In einem weiteren SpUGL-Treffen wurde ein Transkriptausschnitt eines Reflexionsgesprächs aus einer Lehrveranstaltung der Englischfachdidaktik zum Fall gemacht. Die Lehrveranstaltung „Reflecting In-class Experiments“ ist den SPÜ angegliedert. Es handelt sich um ein praxisanalysierendes, kasuistisches Format, welches face-to-face zwischen Dozierenden und Studierenden stattfindet, und in dem der studentische Unterricht anhand einer Videoaufzeichnung nachbesprochen wird. In dem vorgelegten Fall reflektiert der Studierende die eigene Unterrichtssprache. Im Konkreten ist ihm das mehrfache Wiederholen bestimmter Äußerungen in der Einstiegssequenz aufgefallen und er unterzieht dieses einer pragmatischen Analyse, schlägt anschließend Alternativen vor.

Im gemeinsamen Bearbeiten des Falls im Rahmen von SpUGL wurde das sprachsensibilisierende Moment des Ausschnittes zum Thema gemacht – das Reflektieren des eigenen Sprachgebrauchs als Lehrperson. Ein zweiter Punkt, der in diesem Ausschnitt für die interdisziplinäre Runde von Interesse war, betraf die Dozierendenäußerungen im Hinblick auf die Gesprächsführung. Davon ausgehend wurden Erfahrungen in der Begleitung von Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung im Gespräch diskutiert. Einigkeit bestand zwar bezüglich Notwendigkeit und Professionalisierungspotenzial von praxisreflektierenden, kasuistischen Lehrbausteinen, da diese motivierende, immersive Gelegenheit zur eigenen Professionalisierung geben. Die methodische Umsetzung unterscheidet sich jedoch je nach Lehr-Lernziel des einzelnen Moduls, der Praktikabilität und des Fachbereichs. Als fächerübergreifende Herausforderung wurde die Form der Begleitung in der angeleiteten Reflexion eigener Unterrichtspraxis festgehalten, da Studierende mitunter in der Analyse nur punktuell auf Theoriewissen zurückgreifen (können) oder im Angesicht der erlebten „Erfahrungskrise“ häufig den Wunsch nach rezeptartigem Anwendungswissen äußern. Die Lehre so zu gestalten, dass Studierende gegenüber der eigenen Praxiserfahrung eine offene, forschende Haltung einnehmen, eine Skepsis gegenüber „Schema-F-Erklärungen“ entwickeln und ihnen die Antinomien des pädagogischen Handelns bewusst werden, die ihre berufliche Zukunft kennzeichnen werden (Helsper 2000, S. 32), wurde übereinstimmend wenn auch als schwierige, aber fächerübergreifende Aufgabe verstanden.

Reflexionspotenzial für teilnehmende Hochschullehrende:

Bei den beiden eingebrachten Fällen handelte es sich nicht um in der Lehre verwendete Material, sondern Dokumentationen aus Lehrveranstaltungen, die der

Runde exemplarisch Einblick in einerseits Sprach(en)verwendung Studierender in ersten Unterrichtsversuchen, andererseits fallbasierte, dozierendengeleitete Reflexion von Sprache im eigenen Unterricht gaben.

Das gemeinsame Besprechen der eingebrachten Fälle gab Gelegenheit einer Annäherung an fächerübergreifende sprachliche Aspekte in der Lehrer:innenbildung. Die Fallarbeit ermöglichte eine Analyse des Umgangs mit Sprache in Praxisphasen Studierender und in deren Reflexion. Die Arbeit mit Transkriptexzerpten aus studentischem Unterricht und praxisanalysierender Unterrichtsreflexion ermöglichte ein verlangsamtes Nachvollziehen unterrichtssprachlicher Praktiken Studierender und Praktiken der Reflexion. Der interdisziplinäre Austausch über Unterrichtskommunikation bzw. sprachsensibilisierende Reflexionsprozesse in der Lehre regte nicht nur ein Abgleichen von Erfahrungen, Austausch über Praxisreflexionsmethoden sowie das Identifizieren von Überschneidungen oder fachbezogenen Differenzen an. Vor allem erfolgt in der Diskussion über fachfremde Lehre häufig eine Explikation des ansonsten Selbstverständlichen und Habituellen der eigenen Lehrpraxis. Und darin steckt die Möglichkeit einer Reflexion des eigenen Habitus und der Überprüfung der eigenen Praxis.

Im Austausch konnte festgehalten werden, dass – wenn auch punktuell und fachspezifisch – sprachbezogene Inhalte vielfach Gegenstand von Lehrveranstaltungen und von Reflexionen sind und auf die Bedeutung eines sprachbewussten Lehrhandelns an verschiedenen Stellen der Lehrer:innenbildung eingegangen wird. Daraus könnte geschlussfolgert werden, dass Studierende im Laufe des Studiums verschiedene Gelegenheiten zum Erwerb von Theoriewissen und zum Reflektieren von Sprache im Unterricht erfahren. Gerade die Feststellung, dass in der Lehre methodisch vielfältig mit Fällen zu sprachlichen Aspekten im Unterricht gearbeitet wird, legt den Gedanken nahe, dass eine fächerübergreifende Sprachsensibilisierung möglich ist. Rückbezogen auf die Lehrpraxis wurde betrachtet, ob und wie diese (inhaltlich und methodisch) verbessert werden kann, wenn Überschneidungen besser genutzt werden. So z. B., wenn auf bereits (in anderen Veranstaltungen) erworbene theoretische Wissensbestände der Studierenden zu Sprache(n) im Lernprozess aufgebaut wird. Mögliche Alternativen, Synergieeffekte zu nutzen, wurden diskutiert.

Hier zeigt sich das besondere Potenzial von Fallarbeit in einer Gesprächsrunde wie SpUGL, denn in der gemeinsamen, interdisziplinären Fallbetrachtung werden bereichsübergreifende sowie fächerspezifische sprachliche Aspekte von Unterricht sichtbar, die dann mit Bezug auf die eigene Lehre reflektiert werden können. Mit Blick in die Zukunft könnte so eine Systematisierung dieser Aspekte (bspw. als Sprachcurriculum) erfolgen.

Neben dem Abgleichen und Reflektieren von sprachbezogenen Inhalten in der eigenen Lehre hat die gemeinsame Fallbearbeitung auch die Reflexion sprachbewusster Gestaltung der Lehre angeregt. Durch das Transkriptexzerpt einer Reflexionsveranstaltung wurde das Dozierendenverhalten zum ‚Fall gemacht‘. Sequen-

zen, die ‚auffällig‘ waren und in der Runde bearbeitet wurden, gaben Anlass dazu, weil unterliegende Normalitätserwartungen an angeleitete, dialogische Praxisreflexion irritiert wurden. Diese Irritation regte dazu an, Erwartungen an Dozierendenverhalten in Reflexionsgesprächen sichtbar zu machen und zu hinterfragen. Entsprechend birgt eine solche Runde das Potenzial (eigene) Lehrpraktiken verstehend nachzuvollziehen und ggf. kritisch in den Blick zu nehmen.

Abschließend diskutieren wir, welche Funktionen diese Veranstaltungsformate erfüllen, welche übergreifenden Potenziale sie für die Sprachsensibilisierung von Dozierenden beinhalten und welche Hindernisse sich zeigen. Zuletzt schließen wir mit einem Ausblick.

4 Diskussion und Ausblick

Im Rahmen des Projektes KALEI² wurden Formate zum Austausch über Lehre entlang der Projektschwerpunkte Heterogenität/Diversität und Sprache(n) im Fachunterricht entwickelt, in denen Lehre auf verschiedene Weise ‚zum Fall‘ gemacht wird. Sie zielen auf Informationsaustausch, Lehrreflexionsanregung und Vernetzung zielen. Einerseits wurden Situationen aus der eigenen Lehre von den Dozierenden als Fall eingebracht, denen sich transkriptbasiert analytisch genähert wurde. Andererseits wurden Lehrkonzepte oder einzelne Aufgabenstellungen erzählend oder erklärend eingebracht, so dass Intentionen und Interpretationen diskutierbar wurden. Die zwei vorgestellten Veranstaltungsreihen versuchten, für Lehrende Angebote zu unterbreiten, die dem Bedarf nach Austausch, Information und Feedback begegnen, ohne zeitlich zu überfordern (Seidel & Wielepp 2014, S. 167). Innerhalb dieser Formate konnte durch a) Austausch über bestehende Ansätze in den drei Phasen der Lehrer:innenbildung b) Impulse von Expert:innen mit Forschungs- oder Lehrbezug auf Sprachsensibilität und c) Practice-Beispiele und deren Diskussion oder fallbezogene Analyse eine Verständigung darüber angeregt werden, *was* Gegenstand sprachbezogener Lehre sein kann oder sollte (und *warum*) und *wie* diese gestaltet werden könne. Dem inbegriffen wurde reflektiert, *wie* sich dies im Verhalten der Dozierenden abbildet und wie Ungewissheiten Einfluss nehmen. So verfolgten alle Formate auch das Ziel, die Reflexion der in der Lehre vermittelten Normen und genutzten Praktiken anzuregen. Zudem resultierte eine Sammlung von Themen, zu denen Dozierende einen Austauschbedarf haben.

Die Reflexionsgelegenheiten (siehe Kap. 3) wurden von einigen Dozierenden kontinuierlich genutzt, von anderen sporadisch. Die intendierten Potenziale wurden durch die Interdisziplinarität der Gruppe verstärkt. So konnten sich Dozierende aus den Bereichen der Rehabilitationspädagogik, fächerübergreifende Grundschulpädagogik und verschiedenen Fachdidaktiken (Deutsch, Geschichte, Biologie, Romanistik, Geographie, Anglistik, Physik etc.) zum Sprachbezug in der eigenen Lehre austauschen. Dies legte Perspektivübernahmen und eine distanzierte

Betrachtung der eigenen (tradierten) Lehre nahe. Darin dokumentiert sich auch eine Chance der Thematik Sprache und Sprachbewusstheit (der Studierenden wie auch der Dozierenden): Sie scheint als übergreifendes Thema die verschiedenen Lehrbereiche tatsächlich zu verbinden, und ermöglicht, dass sich Dozierende aus verschiedenen Bereichen der Lehrer:innenbildung darüber verständigen, obwohl ihre sonstigen Lehrinhalte große Unterschiede aufweisen. Das Thema bietet sich daher gerade für einen interdisziplinären Austausch an.

Von den Teilnehmenden wurde die gemeinsame Bearbeitung, insbesondere der wiederkehrend vollzogene Perspektivenwechsel, als gewinnbringend hervorgehoben. Das könnte aber auch bedeuten, dass der interdisziplinäre Austausch gewinnbringend verlief, gerade weil die Teilnehmenden explizit einen solchen Austausch suchten. Einem additiven Veranstaltungsformat ist eine solche Personenauswahl wohl immer inhärent, sodass vordergründig bereits aufgeschlossene, themensensible Personen erreicht werden.

Zur Frage, welche Chancen und Hindernisse sich für eine reflexive Kultur an einer Universität bzw. Hochschule und eine selbstgesteuerte reflexive Dozierendenbildung bieten, kann abschließend aus bisherigen Erfahrungen gefolgert werden: Das Interesse am Austausch über verschiedene, unter anderem sprachbezogene, Fragen der Lehrgestaltung, an Inhalten, Synergienutzung und Vernetzung ist hoch. Darüber hinaus zeigten die Teilnehmenden hohe Bereitschaft zur analytisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Lehrkonzepten, den (eigenen) Lehrpraktiken und sprachnormativen Ansprüchen. Die eher informelle Gestaltung der Gesprächsrunde und die kleine interdisziplinäre Gruppe schien eine Offenheit in kollegialen Beratungssituationen als auch für selbstreflexiv-kritische Erkundungen zu befördern und konnte damit weitere individuelle Reflexionen anstoßen. Restringierend scheinen jedoch Zeitmangel bei den Teilnehmenden, begrenzte zeitliche Passung der Angebote und hohe berufliche Belastung zu wirken, die nach anfänglich sehr hohem Interesse zu einem Abfall der Teilnehmendenzahl führten. Darin zeigt sich ein strukturelles Hindernis: In der Lehrer:innenbildung müssten den Gestaltenden ausreichend (zeitliche) Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, sich zu vernetzen und auszutauschen, da viele unterschiedliche Bereiche und Fakultäten einer Universität beteiligt sind, die alle zusammen eine kohärente Erfahrung für die Studierenden ermöglichen sollen. Ohne diese Ressourcen ist die Verständigung über Lehrinhalte und eine strukturierte, bereichsübergreifende Reflexion von Lehre, und damit eine Professionalisierung der Dozierenden, nur untergeordnet, auf Eigeninitiative basierend und auf 'eigene Kosten' (zeitliche) der Dozierenden möglich.

Hinsichtlich der erprobten Arbeitsform sind als Potenziale einerseits die mehrperspektivische Betrachtung von Lehre (am Fall) in der heterogenen Gruppe hervorzuheben. Sie förderte einige unerwartete Einsichten und immer wieder das In-Bezugsetzen und Hinterfragen eigener Lehrerfahrungen zutage. Fallbearbeitung trägt so, wenn wiederkehrend angeregt, zur Reflexivität Dozierender im Sprachbezug bei. Je

nach gewähltem Fallgegenstand, beispielsweise die Reflexion von Praxiserfahrungen Studierender, kann darüber auch die Schwierigkeit des Lehrens zu reflektieren zum Thema werden. Andererseits wurde die Möglichkeit, auch einzelne kleine Fragen zur Lehrgestaltungen zu diskutieren sowie sich über wiederkehrende inhaltliche Aspekte in anderen Lehrveranstaltungen, auf die Bezug genommen werden kann, auszutauschen, geschätzt. Auch Unterschiede der Begriffsverwendung bei der expliziten Thematisierung von Sprache zu klären, erschien wichtig.

In Zukunft wäre es denkbar, methodisch weniger offen als in den dargestellten Runden (Kap. 3.2 und 3.3) an Lehrauszüge als Fall heranzugehen, sondern eng rekonstruktive Fallbearbeitungen stärker zu fördern. Dies könnte ein noch tieferes Verstehen und Durchdringen des Falls ermöglichen, so auch die Ausprägung einer forschenden Haltung zur (eigenen) Lehrpraxis weiter unterstützen und damit zur Professionalisierung der Lehrer:innenbilder:innen beitragen – auch in anderen thematischen Bezügen zu Querschnittsthemen.

Aus den Erfahrungen mit diesen im Projekt KALEI² erprobten Formaten ergibt sich folgendes Fazit: Es deutet sich an, dass sich Themen wie Sprache als verbindendes Element in der Lehrer:innenbildung besonders für interdisziplinäre Verständigung Dozierender anbieten. Dies sollte weiter verfolgt werden. Dennoch stehen die Reflexionspotenziale den verfügbaren Ressourcen zur Teilnahme und der institutionellen Anbindung gegenüber. Eine Möglichkeit, mit Hindernissen der Etablierung sprachbezogener Reflexionsangebote umzugehen, könnte darin liegen, unterstützende strukturelle Gegebenheiten zu schaffen, indem solche Angebote beispielsweise in bestehende Formate des Fachdidaktiken-übergreifenden Austauschs eingebunden werden – als Anlass und normative Struktur, sich interdisziplinär austauschen zu ‚sollen‘ – oder indem Zeiträume übergreifend geschaffen werden.

Zudem sollten Formate selbstinitiierten Dozierendenaustauschs stärker gefördert und strukturell unterstützt werden. Formate zur Reflexion über Lehre könnten weiter ausgeschärft werden, beispielsweise hinsichtlich der Fallarbeitsmodi. Auch die forschungsmethodische Betrachtung der Professionalisierung Hochschullehrender wäre wünschenswert.

Literatur

- Aufschnaiter, Claudia von, Fraij, Amina & Kost, Daniel (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (1), S. 144-159.
- Bender, Carsten & Drolshagen, Birgit (2019). Inklusion inklusiv lehren. Impulse für eine inklusionsorientierte Entwicklung der universitären Lehrer/innenbildung. *beiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 3: Bildung und Identität, S. 101-113.
- Bergmann, Jörg (2014). Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In Ulrich Dausendschön-Gay, Jörg Bergmann & Frank Oberzaucher (Hrsg.), „Der Fall“. *Zur epistemischen Praxis professionellen Handelns* (S. 19-35). Bielefeld: transcript.
- Biggs, John & Tang, Catherine (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* [4. Aufl.]. Maidenhead: Open University Press.

- Brodesser, Ellen, Frohn, Julia, Welskop, Lena, Liebsch, Ann-Catherine, Moser, Vera & Pech, Detlef (Hrsg.) (2020). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Butzkamm, Wolfgang (2019). Was ist „Aufgeklärte Einsprachigkeit“? *Fremdsprachendidaktik & Spracherwerb*. <https://fremdsprachendidaktik.de/verschiedenes/was-ist-aufgeklaerte-einsprachigkeit> Zugriffen: 03.08.2023.
- Cramer, Colin (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In Martin Harant, Philip Thomas & Uwe Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111-128). Tübingen: University Press.
- Cramer, Colin, Harant, Martin, Merk, Samuel, Drahmann, Martin, & Emmerich, Marcus (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), S. 401-423.
- Dirim, İnci & Knappik, Magdalena (2018). Deutsch in allen Fächern. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 227-246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, Thomas (2022). Reflexive Lehrer:innenbildung – Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In Ingrid Kunze & Christian Reintjes (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94-114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Opladen: Budrich, UTB.
- Helsper, Werner (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin – Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster: Waxmann.
- Helsper, Werner (2000). Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In Christian Beck, Werner Helsper, Bernhard Heuer, Bernhard Stelmazyk & Heiner Ullrich (Hrsg.), *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation* (S. 29-50). Wiesbaden: VS.
- KALEI² (2020). *Sprachliche Bildung in allen Phasen der Lehrer*innenbildung in Sachsen-Anhalt*. Digitales KALEI-Kolloquium, 10. Dezember 2020. Programmheft. https://kalei.uni-halle.de/veranstaltungen/foren/kalei_kolloquien/ Zugriffen: 26.01.2024.
- Kramer, Rolf-Torsten (2020). Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt. In Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps & Stephanie Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?* Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts (S. 275-288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kruse-Weber, Silke & Hadji, Nazfar (2020). Reflective Practice in der Hochschullehre. In Sandra Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre* (S. 109-137). Wiesbaden: Springer VS.
- Markic, Silvija (2017). *Chemistry teachers' pedagogical scientific language knowledge*. Paper presented at the 12th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA), Dublin.
- Michalak, Magdalena, Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- MINTEgration (2023). Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung/ausgewaehlte-lehrprojekte/mintegration/> Zugriffen: 03.08.2023.
- Regier, Stefanie, Regier, Katrin & Zellner, Meike (Hrsg.) (2020). *Förderung der Sprachkompetenz in der Hochschullehre: Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Röttger, Evelyn (2019). Sprachsensibler Fachunterricht: Versuch einer Standortbestimmung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24 (1), S. 87-105.
- Schacht, Florian & Guckelsberger, Susanne (2022). Konzepte für eine sprachbewusste Hochschullehre. In Florian Schacht & Susanne Guckelsberger (Hrsg.), *Sprachbildung in der Lehramtsausbildung Mathematik* (S. 53-118). Berlin: Springer Spektrum.

- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3 (2), S. 29-44.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schweitzer, Julia (2021). Gemeinsame Professionalisierung von Hochschullehrenden durch SoTL – zur Bedeutung eines weiten Evidenzbegriffs im Rahmen des hochschuldidaktischen Konzepts „Materialwerkstatt“. *Die Hochschullehre*, 7 (7), S. 58-68.
- Seidel, Susen & Wielepp, Franziska (2014). Heterogenität im Hochschulalltag. *Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung*, 23 (2), S. 156-171.
- Tajmel, Tanja (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Wielepp, Franziska (2013). Heterogenität: Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In Peer Pasternack (Hrsg.), *Jenseits der Metropolen: Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen* (S. 363-387). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Wildt, Johannes (2009). Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), S. 26-36.

Autor:innen

Schöps, Miriam

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der Geographie und im Teilprojekt „Sprache(n) im Geographieunterricht“ innerhalb des BMBF-Projekts KALEI² (Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung) am Zentrum für Lehrer:innenbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachsensibilität im Geographieunterricht, Peer-Interaktionen in selbstorganisierten Lernprozessen: Interaktionale Hervorbringung von Verständnis im systemorientierten Geographieunterricht, Gesprächsanalyse, Inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung

miriam.schoeps@geo.uni-halle.de

Kraus, Katharina

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt Reflexion von Sprache(n) im Englischunterricht im BMBF-Projekt KALEI² (Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung) am Zentrum für Lehrer:innenbildung (MLU).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisanalysierende Kasuistik, Videobasierte Reflexion in Praxisphasen im Fach Englisch, Dialogische Reflexion, Sprachbewusster Englischunterricht, sprachsensibilisierende Englischdidaktik

katharina.kraus@saaleschule.de

Helzel, Andreas, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Fachgruppe Didaktik der Physik an der MLU und im Teilprojekt Sprache(n) im Physikunterricht im BMBF-Projekt KALEI² (Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung) am Zentrum für Lehrer:innenbildung (MLU).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachbewusstheit Physiklehrender, Kasuistik in der Lehrer:innenbildung, Elementarisierung in Schule und Hochschule.

andreas.helzel@uni-flensburg.de