

Celestine Caruso, Judith Hofmann,
Andreas Rohde, Kim Schick (Hg.)

Sprache im Unterricht

Ansätze, Konzepte, Methoden

Celestine Caruso, Judith Hofmann,
Andreas Rohde, Kim Schick (Hg.)

Sprache im Unterricht

Ansätze, Konzepte, Methoden



Wissenschaftlicher Verlag Trier

Sprache im Unterricht – Ansätze, Konzepte, Methoden

Hg. von Celestine Caruso, Judith Hofmann, Andreas Rohde, Kim Schick. -

Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2018

ISBN 978-3-86821-787-2

Umschlagabbildung: Judith Hofmann

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)“ der Universität zu Köln wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1515). Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge liegen bei den jeweiligen Autor*innen.



**ZUKUNFTSSTRATEGIE
LEHRER*INNENBILDUNG**

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2018

ISBN 978-3-86821-787-2

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier

Bergstraße 27, 54295 Trier

Postfach 4005, 54230 Trier

Tel.: (0651) 41503

Fax: (0651) 41504

Internet: <http://www.wvttrier.de>

E-Mail: wvt@wvttrier.de

Inhalt

<i>Celestine Caruso, Judith Hofmann, Andreas Rohde und Kim Schick</i> Sprache im Unterricht – Vorwort.....	1
---	---

Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

<i>Felicitas Fein und Constanze Juchem-Grundmann</i> Fachsprache in der Fremdsprache – Vermittlung von Fachsprache für angehende CLIL-Lehrkräfte	15
--	----

<i>Josefin Kaufhold, Charlott Robel-Krist, Manfred Lüders, Gerd Mannhaupt, Monika Plath, Christian Schinköthe und Verena Weidner</i> Kommunikative Strategien zur Erreichung anspruchsvoller Lernziele – Entwicklung eines Trainings für Lehramtsstudierende	31
--	----

<i>Maxi Kupetz</i> Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht	49
--	----

<i>Michaela Kurtz, Tanja Jungmann und Sandra Neumann</i> Professionalisierung von Lehramtsanwärter*innen im Einsatz der Lehrer*innensprache als sprachfördernde Methode im Unterricht	69
---	----

<i>Johanna Mattissen</i> Typologisch-kontrastive Grundbildung in Herkunftssprachen für Lehrkräfte – Scaffold und Diagnosehilfe im DaZ/DaF-Kontext.....	85
--	----

<i>Julia Sacher</i> Unterrichtskommunikation und -interaktion als Professionalisierungsthemen in der Lehrer*innenausbildung	103
---	-----

<i>Franziska Wallner</i> Fachübergreifend gebrauchte Lexik: Zur lehrerseitigen Wahrnehmung eines unauffälligen Gegenstands der Sprachförderung	119
--	-----

Sprache im Fachunterricht

<i>Iris Günthner, Alexander Küpper und Hannah Weck</i> Originale Begegnungen im naturwissenschaftlichen Unterricht – Dimensionen (sprachlicher) Kommunikation	141
---	-----

Tobias Hasenberg, Alena Plietker und Arne Westerkamp
Kontroversität mit Qualität. Ein Modell für sprachliche Gegenwartsorientierung
in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern161

Michael Morawski und Alexandra Budke
„Das müsstest du halt erst noch belegen“ – Untersuchung der
Interaktionsprozesse von Schüler*innen bei Peer-Feedback zu
Argumentationstexten im sprachbewussten Geographieunterricht177

Solvig Rossack und Astrid Neumann
Schreiben und Lernen – „!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!“195

Matthias Söll
Sprachsensible Planung von Fachunterricht mit Hilfe der Methode
des Drehbuchschreibens für Anchored-Instruction-Filme.
Eine Konzeption am Beispiel der wirtschaftsberuflichen Bildung.....211

Verena Weidner
Unterrichtsgespräche im Fach Musik
aus der Sicht von Student*innen und Lehrer*innen.....227

Fremdsprachenunterricht

Bärbel Diehr und Stefanie Frisch
Das Zusammenspiel von zwei Sprachen im bilingualen Unterricht.
Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse
und praktische Implikationen.....245

Nicole M. H. Lücke, Monika Unkel und Aline Willems
Lesekompetenz im Tertiärsprachenunterricht
Niederländisch, Spanisch und Japanisch fördern261

Peter Schildhauer
Interaktionale Praktiken und Kooperatives Lernen:
Beispiele aus dem Englischunterricht einer inklusiven 5. Klasse285

Jan Springob
Gemeinsam Lernen im Englischunterricht am Gymnasium –
Impulse für Praxis und Forschung305

Bildungssprache

Ann-Christin Buttlar

Sprachliche Anforderungen im Unterrichtsgespräch der Grundschule323

Matthias Knopp

Lernen mit Wörtern – zur Bedeutung lexikalischer Kompetenz für
(sprachliche) Lernprozesse im (inkluisiven) Unterricht339

Stephan Sallat

Textoptimierung als Grundlage der sprachlichen Adaption von Bildungs-
und Fachsprache357

Jan Markus Stegkemper

Schüler*innen mit geistiger Behinderung als Verlierer eines
bildungssprachlich orientierten Unterrichts!? Überlegungen zu einem
erweiterten Verständnis bildungssprachlicher Handlungen373

Mehrsprachigkeit/DaZ

Anıl Çıklaşahin, Charlotte Husemann und Christian Steck

Beschreiben und Erklären in Technischer Analyse und
Historischem Sachurteil – Anforderungen und Zugänge für den Fachunterricht389

Diana Gebele, Magdalena Kaleta, Carolin Peschel und Manuel Wagener

Digitale Medien im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht: Mit Apps
zweitsprachliche Kompetenzen handlungsorientiert fördern. Ein Praxisbeispiel.....405

Heike Niesen

Mehrsprachige Schüler*innen, mehrsprachige Lehrer*innen?
Zur Notwendigkeit des strukturellen Einbezugs der sprachlichen Ressourcen
angehender Fremdsprachenlehrkräfte in der Lehrer*innenbildung421

Katharina Nimz, Sarah-Larissa Hecker und Anne Köker

Videobasierte Messung von DaZ-Kompetenz bei Lehrkräften439

Anhang453

Über die Autor*innen457

Sprache im Unterricht – Vorwort

„Rede ich etwa Chinesisch?“, fragte die Deutschlehrerin einer sechsten Klasse Anfang der 1970er Jahre an einem kleinen Landgymnasium im Norden Deutschlands immer dann, wenn die Schülerinnen und Schüler ihren Ausführungen nicht folgen konnten. Einmal fragte sie es, als sie gerade versuchte zu erklären, was es mit dem „bekleideten Infinitiv mit ‚zu‘“ auf sich habe, als sie wieder in die ratlosen Gesichter ihrer Schutzbeholfenen blickte.

Die Deutschlehrerin hat damals sicherlich nicht Chinesisch gesprochen, offenbar aber dennoch eine sprachliche Ebene gewählt, auf der die Schülerinnen und Schüler ihren Äußerungen nicht ohne Weiteres folgen konnten. Einer der Gründe dafür könnte gewesen sein, dass die Heranführung an fachliche Inhalte und die dafür erforderliche Sprache nicht ausreichend angebahnt worden war. Mit der Terminologie von Cummins (2005) könnte man sagen, die muttersprachlichen deutschen Schülerinnen und Schüler hatten damals ihre *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) erworben, benötigten nun aber auch eine *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), um dem Fachunterricht und seiner spezifischen Sprache folgen zu können.

Cummins' Dichotomie mag eine Vereinfachung sein, dennoch macht sie einen intuitiv einleuchtenden Unterschied zwischen der Umgangssprache, die sich durch wenig spezifisches Vokabular, kurze Sätze und wenig komplexe Zusammenhänge auf der einen Seite, und einer Fachsprache, die sich durch bildungssprachliche und fachspezifische Wortschatzkenntnisse sowie präferierter grammatischer Phänomene auf der anderen Seite auszeichnet (vgl. Heppt et al., 2014; Jurecka, Elsner, 2017). Diese CALP-Ebene ist mit vergleichbaren Konzepten wie der „Bildungssprache“ (Siebert-Ott, 2010) und einer „konzeptuell schriftlichen“ Sprache (Koch, Oesterreicher, 2008) in Verbindung gebracht worden. Selbst wenn es im Einzelnen schwierig ist, eindeutige Beispiele für die CALP-Ebene als kontextreduzierte, anspruchsvolle Sprache zu finden, so scheint zumindest klar zu sein, dass eine wesentliche Bedingung für den Erwerb von CALP/der Bildungssprache bzw. der konzeptionell schriftlichen Sprache Literalitätserfahrungen sind, d. h. die Erfahrung mit geschriebenen Texten, z. B. durch Vorlesen. Diese Erfahrungen fehlen einigen Kindern fast gänzlich und können später in der Schule kaum kompensiert werden (vgl. Apeltauer, 2004). Das Fehlen von Literalitätserfahrungen kann unterschiedliche Gründe haben. Ein wesentlicher Grund jedoch scheint zu sein, dass der Wert dieser Erfahrungen in vielen Familien nicht erkannt wird. Weil nicht alle Kinder in ihren Familien gleich gut auf die bildungssprachlichen Anforderungen vorbereitet werden, ist die Vermittlung der normgerechten Standardsprache Deutsch eine entscheidende Aufgabe der Bildungseinrichtungen (vgl. ebd.).

Bisher war von monolingualen muttersprachlichen Lernenden des Deutschen die Rede. Durch die starken Zuwanderungsströme der vergangenen Jahre sind Kinder und

Jugendliche mit unterschiedlichsten sprachlichen Hintergründen nach Deutschland gekommen. Für diese Lernenden potenziert sich die Schwierigkeit, die für den Schulerfolg erforderlichen bildungssprachlichen Kompetenzen zu erwerben: Für zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder ist essenziell, dass zunächst zumindest eine der beiden Sprachen der Kinder im Hinblick auf CALP bzw. die bildungssprachlichen Kompetenzen auf einem altersgemäßen Stand ist. Ein entsprechender Stand in der Herkunftssprache kann dann auch den Erwerb des Deutschen unterstützen (vgl. Reich, 2009). Einige Familien, die hoffen, in einem vermeintlich reichen Land ihre wirtschaftliche Situation verbessern zu können, messen der deutschen Sprache u. U. einen höheren und ihrer eigenen Herkunftssprache einen geringeren Stellenwert bei, um den gesellschaftlichen Erwartungen auf diese Weise besser entsprechen zu können. Dies kann dazu führen, dass auch die Kinder ihre Erstsprache/Herkunftssprache weniger wertschätzen und vernachlässigen. Erschwerend kommt hinzu, dass viele mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit einer Zuwanderungsgeschichte aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Elternhäusern stammen; deshalb erfahren sie nicht die entsprechende Unterstützung in der Entwicklung ihrer Erstsprache, um von ihrer Mehrsprachigkeit profitieren zu können (vgl. Elsner, 2015). Dies ist wiederum problematisch, weil sich in verschiedenen Kontexten gezeigt hat, dass eine altersgemäße Entwicklung der Erstsprache eine wichtige Voraussetzung auch für das Lernen weiterer Sprachen darstellt (vgl. Lengyel, 2008; Reich, 2009; Siebert-Ott, 2010). Apeltauer (2004) sieht eine Möglichkeit, Literalität früh anzubahnen und gleichzeitig die Muttersprache von Kindern mit Migrationshintergrund zu stärken, im ritualisierten, interaktiven Vorlesen in der Kita, und zwar sowohl in der Zielsprache Deutsch als auch in der Herkunftssprache.

Welche Möglichkeiten gibt es, jungen Lernenden zum Schulerfolg zu verhelfen, wenn Literalitätserfahrungen nicht früh genug angebahnt und bildungssprachliche Fähigkeiten nicht geschult wurden? Vor etwa zehn Jahren wurde das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts geschaffen (vgl. Leisen, 2010), das u. a. auf den Arbeiten zum *Scaffolding* von Gibbons (2002) basiert. Etwa aus derselben Zeit stammt das Konzept „Leichte Sprache“ (Bock, 2014), das auf die „People First“-Selbsthilfeorganisation aus den USA in den 1970er Jahren zurückgeht (<https://www.peoplefirst.org/usa/>). Diese Konzepte lassen sich als Versuche interpretieren, der Bildungssprache ‚beizukommen‘, indem man sich ihr behutsam nähert und den Lernenden verschiedenartige Hilfen (z. B. verschiedene Darstellungsmodi im sprachsensiblen Unterricht) anbietet. Im eingangs geschilderten Fall hätte die Lehrerin z. B. fragen können, was das Partizip ‚bekleidet‘ im täglichen Leben bedeuten könnte und dass das Nomen ‚Kleid‘ dort enthalten ist. Sie hätte auch erklären können, dass ‚bekleidet‘ so viel wie ‚angezogen‘ in der Umgangssprache bedeutet und dass der Infinitiv dementsprechend mit weiteren Wörtern ‚angezogen‘ ist.

Ein weiterer Bereich, in dem Sprache eine besondere Rolle spielt, ist der Fremdsprachenunterricht in Deutschland. Er ist enger verzahnt mit dem bisher Gesagten, als es vielleicht auf den ersten Blick erscheinen mag: Zum einen zeigt sich, dass der Erfolg beim Englischlernen bspw. mit den Deutschkenntnissen korreliert (vgl. Elsner, 2007)

und einmal mehr Kinder mit Zuwanderungsgeschichte einen Nachteil im Fremdsprachenunterricht erfahren. Zum anderen wird seit den 1990er Jahren verstärkt versucht, die Fremdsprache innerhalb von CLIL- und Immersionsprogrammen als Unterrichtssprache zu etablieren.¹ Mit diesen Versuchen verschwimmen die Grenzen zwischen Fach- und Fremdsprachenunterricht, und es zeigt sich, dass auch mehrsprachige Kinder mit einer Zuwanderungsgeschichte von diesen Programmen profitieren können (vgl. Steinlen, 2017).

Trotz der aktuell herrschenden Sprachenvielfalt in Deutschland ist der „monolin-guale Habitus“ (Gogolin, 1994) in Deutschland nicht überwunden. Wie etliche andere europäischen Staaten sieht sich Deutschland in Bezug auf seine Bildungseinrichtungen als einsprachiger Staat mit einer etablierten Nationalitätssprache. Persönliche Mehrsprachigkeit wird zwar zumindest in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken zusehends als Ressource begriffen, gilt aber z. B. in Bezug auf den Schulerfolg und der erwähnten Bildungssprachproblematik eher als Risikofaktor.

Es liegen erste Versuche vor, die Grenzen zwischen Erst-, Zweit-, Drittsprache etc. aufzuheben: So entwickeln Hufeisen und Topalović (im Druck) eine mehrsprachige Lesedidaktik und Kutzelmann et al. (2017) eine mehrsprachige Vorlese-Didaktik. Hilbe et al. (2017) plädieren explizit für eine „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ im Rahmen einer Didaktik des Sprachenunterrichts. Es ist bereits zu erkennen, dass sich frühe mehrsprachige Literalitätserfahrungen positiv auf den Erwerb der oben erwähnten Bildungssprache auswirken können (vgl. Apeltauer, 2004). Es bleiben jedoch auch noch etliche Fragen, z. B. nach dem Umgang mit zwangsläufigen Sprachmischungen – es wird sich zeigen, ob das Begreifen eines ganzheitlichen mehrsprachigen Repertoires im Sinne des *Translanguaging* (vgl. García, 2008), das Sprachen nicht mehr als abgrenzbare Systeme sieht, für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik tragfähig ist.

Die sogenannten *Language Labs* sind Teil der *Competence Labs* der Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS) an der Universität zu Köln² und haben sich das zentrale Ziel gesetzt, fächerübergreifende Muster für einen sprachsensiblen Fach- und Fremdsprachenunterricht zu identifizieren und einer mehrsprachigen Didaktik zuzuarbeiten (vgl. Hofmann et al., 2018). Oben angerissene Fragen werden in den Veranstaltungen der *Labs* thematisiert. Ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit in den *Language Labs* ist es, den Studierenden die Gelegenheit zu geben, in einem geschützten Raum mit Schülerinnen und Schülern zu arbeiten und diese Theorie-Praxis-Verknüpfung anschließend mit Hilfe von Videoaufnahmen zu reflektieren. Um nicht nur die Arbeit der *Language*

¹ CLIL = Content and Language Integrated Learning. Es handelt sich um Programme, in denen zeitweise ein oder mehrere Fächer in einer Fremdsprache unterrichtet werden. Der Terminus „Immersion“ wird dann benutzt, wenn der Anteil der Fremdsprache als Unterrichtssprache mindestens 50% erreicht.

² Das zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1515 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Labs (und ebenso der anderen ZuS-Handlungsfelder) in einen breiteren forscherschen Rahmen zu setzen, fand am 6. und 7. Februar 2018 an der Universität zu Köln die Tagung „Sprache im Unterricht“ statt. Die Beiträge zu dieser Tagung bildeten eindrucksvoll die Bandbreite der oben skizzierten Diskussion zum Thema „Sprache im Unterricht“ ab. Eine Auswahl dieser Beiträge präsentieren wir in diesem Band. Die Beiträge sind in die Bereiche „Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung“, „Sprache im Fachunterricht“, „Fremdsprachenunterricht“, „Bildungssprache“ sowie „Mehrsprachigkeit/DaZ“ unterteilt, womit der Vielfalt des Themas Rechnung getragen werden soll.

Im Bereich „Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung“ gehen Felicitas Fein und Constanze Juchem-Grundmann in ihrem Beitrag über die Vermittlung von Fachsprache für angehende CLIL-Lehrkräfte zunächst auf die Diskrepanz zwischen steigender Bedeutung von Bilingualem Unterricht an deutschen Schulen und dem gleichzeitigen Mangel an ausgebildeten CLIL-Lehrkräften ein. Vor allem im CLIL-Unterricht, den die Autorinnen fokussieren, stellt die (Fremd-)Sprache nicht nur Kommunikationsmedium im Unterricht dar, sondern ist gleichzeitig auch Lerngegenstand. Diesen damit verbundenen Kompetenzbereichen des Sprachlernens und der Sprachvermittlung für angehende Lehrkräfte nehmen sich die beiden Autorinnen in dem vorgestellten Seminar *Subject-specific Language* und der daran geknüpften Evaluation an.

Josefin Kaufhold, Charlott Robel-Krist et al. stellen in ihrem Beitrag ein Trainingskonzept für angehende Lehrer*innen vor, das kommunikative Strategien zur Erreichung von anspruchsvollen Lernzielen einüben soll. Es handelt sich hierbei um ein Methodentraining, bei dem sich zukünftige Lehrkräfte mit der Planung und Gestaltung anspruchsvoller Lehr-Lerngespräche zu ausgewählten Unterrichtsgegenständen im Klassenverband beschäftigen. Dieses Training zielt darauf, die Lehrer*innenbildung hinsichtlich kommunikativer Kompetenzen im Unterrichten zu verbessern. Die theoretische Basis für dieses Training bilden zum einen das Konzept von anspruchsvollen Lernzielen sowie das des kognitiv-aktivierenden Unterrichts, zum anderen die Sprachspieltheorie des Unterrichts. Kaufhold, Robel-Krist et al. legen im vorgestellten Beispiel den Fokus auf den Literatur- und Musikunterricht. Sie stellen ausführlich und anschaulich die von ihnen entwickelten vier Trainingsbausteine dar.

Maxi Kupetz befasst sich in ihrem Artikel mit gesprächsanalytischer Unterrichtsforschung im sprachsensiblen Fachunterricht, speziell mit kasuistischer Lehrer*innenbildung. Sie beschreibt, dass Verfahren der Gesprächsanalyse für die Lehrer*innenausbildung und -fortbildung mit sprachlich heterogenen Lernenden genutzt werden können. Dabei zielt sie auf das Verstehen von tatsächlichen Situationen aus dem Handlungsfeld durch die Nutzung von Videos und Transkripten. Der Beitrag führt in die Diskussion um Kasuistik in der Lehrer*innenbildung ein und präsentiert Grundlagen konversations- bzw. gesprächsanalytischen Arbeitens. Der Schwerpunkt wird auf die Darstellung von zwei Beispielen gelegt: Anhand von zwei Ausschnitten aus einer Stunde Erdkundeunterricht wird deutlich gemacht, wie eine auf Rekonstruktion ausgerichtete Arbeit mit Daten ablaufen kann und welche Beobachtungen daraus entstehen. Der Beitrag versteht sich dabei als Plädoyer für das Potenzial dieser Herangehensweise.

Die Lehrer*innensprache und ihr Potenzial als sprachfördernde Methode im Unterricht stehen im Fokus des Beitrags von Michaela Kurtz, Tanja Jungmann und Sandra Neumann. Die Autorinnen beschreiben die Lehrer*innensprache als omnipräsent und zentral im sprachheilpädagogischen Unterricht und untersuchen ihren Einsatz in zwei vorgestellten Teilstudien. Bevor sie diese detailliert beschreiben, stellen sie verschiedene verbale und nonverbale Kriterien der Lehrer*innensprache vor. Die beiden Teilstudien untersuchen, welche Kriterien der Lehrer*innensprache durch Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt werden und wie angehende Lehrkräfte durch den Einsatz von Audio- und Videoaufzeichnungen eigener Unterrichtsversuche mit anschließender Fachberatung im Einsatz der Lehrer*innensprache professionalisiert werden können. In der ersten Teilstudie wird der Einsatz der Lehrer*innensprache von zwei Lehrerinnen im Förderschwerpunkt Sprache mit dem einer Lehrerin aus dem Förderschwerpunkt Lernen verglichen. Im zweiten Teil werden Unterrichtsversuche von Studierenden des Förderschwerpunkts Sprache, die Fallberatungen zur Lehrer*innensprache erhalten, video- bzw. audiografiert. In beiden Teilstudien werden die zugrundeliegenden Unterrichtseinheiten kriteriengeleitet analysiert.

Johanna Mattissen betont die Bedeutsamkeit des Einbezugs verschiedener Herkunftssprachen in den Sprachlernprozess von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache. Um Herkunftssprachen bewusst als Lernhilfen/Gerüste (*Scaffolds*) oder als Diagnosehilfe in heterogenen Lerngruppen pädagogisch nutzen zu können, müssen Lehrkräften Ähnlichkeiten und Unterschiede der beteiligten Sprachen bewusst sein. Gemeint ist jedoch nicht die Beherrschung verschiedener Herkunftssprachen. Die Autorin plädiert vielmehr für eine „typologisch-kontrastive Grundbildung“ als Teil aller Lehramtsstudiengänge. Sie stellt in ihrem Beitrag exemplarisch typologische Strukturen aus sprachlichen Einzelbereichen kontrastiv gegenüber (systematischer Vergleich von Subsystemen mit dem Ziel der Einsicht in verschiedene Sprachsysteme).

Der Beitrag von Julia Sacher erörtert die Notwendigkeit der Professionalisierung von Interaktions- und Kommunikationsverhalten von Lehrkräften im Unterricht aller Fächer. Die Autorin plädiert für die Erforschung und Entwicklung eines Konzeptes professioneller Interaktionskompetenz. Sie begründet dies durch die unsichtbare Komplexität von Alltags- und Unterrichtskommunikation und -interaktion, die unzureichende Thematisierung der Komplexität von Unterrichtsinteraktion in den Bildungswissenschaften und die studentische Perspektive auf das Thema (Auswertung studentischer Motivationsschreiben für die ZuS-Forschungsklasse *Sprachliche Bildungsprozesse* im Hinblick auf Perspektiven auf und die Konzeptionalisierung von Unterrichtskommunikation). Sie formuliert zuletzt Forschungsdesiderata für und damit verbundene mögliche Ziele von Lehrer*innenausbildung: Verständnis von der Funktionsweise von Interaktion und von Sprache im Unterricht, Schulung der Wahrnehmung der Lehrer*innen von kommunikativen Strukturen, Reflexion von und Kontrolle über das eigene Gesprächsverhalten, Antizipation von und Umgang mit Kommunikationsproblemen.

Franziska Wallner fokussiert in ihrem Beitrag das Konzept der fachübergreifenden Lexik sowie auf verschiedene Ansätze zu seiner Operationalisierung. Sie geht darauf ein,

welchen Stellenwert ein sicherer Umgang mit fachübergreifender Lexik für den Bildungserfolg einnimmt und warum dieser Wortschatzbereich eine Herausforderung für Schüler*innen darstellt. Die Autorin präsentiert dazu ausgewählte Ergebnisse einer Studie zur Ermittlung der lehrer*innenseitigen Sensibilität für die sprachlichen Anforderungen in Schulbuchtexten. Ihre Befunde zeigen, inwieweit Lehrer*innen die fachübergreifende Lexik als sprachliche Hürde (insbes. für Schüler*innen mit nicht-deutscher Familiensprache und/oder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status) einstufen.

Der Bereich „Sprache im Fachunterricht“ wird mit einem Beitrag von Iris Günthner, Alexander Küpper und Hannah Weck eröffnet. Die Autor*innen nehmen die Methode der Originalen Begegnung im naturwissenschaftlichen Unterricht in den Blick. Originale Begegnungen, die z. B. über Realia oder in außerschulischen Lernsettings realisiert werden können, bergen das Potenzial, Redeanlässe bei den Schüler*innen zu schaffen und damit sprachliche Kompetenzen im Bereich der Mündlichkeit zu fördern. Die Autor*innen gehen hierbei zunächst auf die Charakteristika von Originalen Begegnungen ein und erläutern anschließend, wie diese Kommunikationsanlässe, und zwar einerseits die Kommunikation zwischen dem (Originalen) Gegenstand und den einzelnen Lernenden und andererseits die Kommunikation zwischen den Lernenden, geschaffen werden. In einer Studie, die im Rahmen eines DaZ-Seminars an der Universität zu Köln durchgeführt wurde, werden zwei Lernsettings mit Originalen Begegnungen untersucht. Die Untersuchung schließt in ihren Forschungsfragen sowohl die Perspektive der Studierenden als auch die Erfahrungen der Schüler*innen mit Originalen Begegnungen der vorgestellten Lernsettings ein.

Während die Gesellschaft in Deutschland streitet und dabei z. T. ethische Diskursgrenzen überschritten werden („angespannte Diskussionskultur“, „Spagat zwischen Kontroverse und Respekt“), bleibt für den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht der Anspruch konstruktiven Diskutierens bestehen. Für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, wie mit gesellschaftlich kontroversen Themen im Klassenzimmer umgegangen werden kann. Der Beitrag von Tobias Hasenberg, Alena Plietker und Arne Westerkamp erörtert, wie Debatten im Geschichts- und Politikunterricht didaktisch durchdacht ermöglicht werden können und dabei die gesellschaftliche Dynamik widergespiegelt, die institutionellen Rahmungen reflektiert und destruktiven Tendenzen reguliert werden können. Die Autor*innen präsentieren hierfür zunächst Studienergebnisse zu Sprache(n) in den o. g. Fächern (sprachsensibler Geschichts-, Politik- und Sozialwissenschaftsunterricht) und diskutieren das fachliche Prinzip der Kontroversität in den Gesellschaftswissenschaften vor dem Hintergrund der involvierten Didaktiken. Zuletzt leiten sie einen Kriterienkatalog für den Umgang mit produktiver diskursiver Kontroversität ab und formulieren unterrichtspraktische Thesen und Konsequenzen (z. B. *Diskussionen dürfen dauern, Kontroversität braucht das Plenum*).

Durch Argumentationen dargestellte Behauptungen mithilfe von Begründungen zu widerlegen bzw. zu bestätigen, ist als eine fächerübergreifende Kompetenz zu bezeich-