

Sektion 1: Ausbau sprachlicher Potenziale: Theoretische und empirische Perspektiven auf eine Querschnittsaufgabe der Deutschdidaktik

Leitung: *Barbara Geist (RPTU Kaiserslautern-Landau); Hans Lösener (PH Heidelberg)*

Programm

Montag, 16.9.2024

- 10.30-11.10 Uhr Begrüßung und Einführung durch die Sektionsleitung;
Grußwort von Eduard Haueis
- 11.10-11.50 Uhr Anne Berkemeier: Systematischer und handlungsbezogener Ausbau
sprachlicher Potenziale

Pause

- 13.45-14.25 Uhr Doreen Bryant & Benjamin Siegmund: Auf dem Weg zu einer durchgängigen
Sprachbildung von Deagentivierungsmitteln am Beispiel des werden-Passivs
- 14.30-15.10 Uhr Anna-Maria Jünger: Sprachförderung im Regelunterricht – aber wie?
Gestaltungsprinzipien für eine integrierte Sprachförderung
- 15.15-15.55 Uhr Amrei Walkenhorst: Der Erwerb grammatischer Lerngegenstände mit
digitalen Tools in mehrsprachigen Lerner*innengruppen

Dienstag, 17.9.2024

- 13.45-14.25 Uhr Derya Dinçer: Bildungssprachliche Sprachhandlungen im Vorschulalter.
VERMUTEN im Kontext frühen naturwissenschaftlichen Lernens
- 14.30-15.10 Uhr Rebecca Schuler & Melanie Heithorst: Sprachliche Bildung im Förder- und
Beratungsprogrammes „Schule für Alle“: Was wir aus Evaluationsergebnissen
für den Ausbau sprachlicher Potenziale (nicht) lernen können
- 15.15-15.55 Uhr Melanie Fuchs: Von der Zweit- und Fremdsprachenforschung lernen:
Bedeutung von Wortschatzkenntnissen und Vorstellung eines
frequenzbasierten Wortschatztests

Mittwoch, 18.9. 2024

- 10.15-10.55 Uhr Pirkko Friederike Dresing: Bildungssprachliche Normen im inklusiven Unterricht – Die Rolle von Lehrkräften als Sprachnormautoritäten
- 11.00-11.40 Uhr Hannah Kahlke, Charlotte Wendt und Astrid Neumann: „Ich würde mir da gar nicht so den Kopf drüber zerbrechen, sondern irgendwie versuchen, das Beste daraus zu machen“ - Theorie-Praxis Verzahnung im Lehramtsstudium im Kontext von Mehrsprachigkeit
- 11.45-12.30 Uhr Abschlussdiskussion: Ausbau sprachlicher Potenziale – Erträge, Erkenntnisse und Herausforderungen

Sektion 1

Anne Berkemeier (Universität Münster)

1. Systematischer und handlungsbezogener Ausbau sprachlicher Potenziale

Angesichts der wachsenden Herausforderung, sprachlich hochheterogene Lerngruppen individualisiert im Sprachausbau zu unterstützen, ist die Zusammenführung der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungserträge und der bestehenden Ansätze sowie die Modellierung eines Gesamtkonzeptes dringlich (vgl. Geist/Lösener im Sektionsabstract). Ein solcher Versuch soll im Beitrag unternommen werden.

Mit Ehlich (2012) ist „Sprach(en)aneignung“ als „Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten“ zu begreifen. Didaktisch folgt daraus, dass Handlungskontext und -zweck, also die Handlungskonstellation, Ausgangs- und Zielpunkt für die Beschäftigung mit Sprache bilden sollten, damit Lernende sukzessive handlungskompetent(er) werden (auch der Ansatz der alltagsintegrierten Sprachförderung im Vorschulbereich lässt sich hier aufnehmen): Aus dem Handlungskontext ergibt sich die zweckgerichtete, also funktionale Auswahl angemessener sprachlicher Formen. Diese stehen nicht in einem 1:1-Verhältnis zu den kommunikativen Funktionen, sondern können je nach Handlungskontext und individuellem Formenrepertoire mehr oder weniger komplex ausfallen. Formen gleicher Funktion lassen sich im Abgleich mit den Befunden zum Erst- und Zweitspracherwerb zunehmend empirisch abgesichert erwerbssensibel systematisch stufen (für Deutsch als Zweitsprache z. B. Berkemeier & Kovtun-Hensel 2021), auch wenn solche Stufungen aufgrund diverser Einflussfaktoren (z. B. Alter, Sprachkontraste, Lernerfahrungen, Qualität und Quantität des Inputs etc.) immer nur eine Orientierung darstellen können und flexibel handhabbar bleiben müssen. Durch die Zuordnung von kommunikativer Funktion und Spracherwerbseinschätzung können Lernende mit unterschiedlichen Sprachniveaus in darauf angepassten gleichen oder zumindest ähnlichen Handlungskontexten agieren, um sich systematisch eine der individuell nächsten Entwicklungsstufen zu erarbeiten und das Repertoire an Handlungsmöglichkeiten und Formen Schritt für Schritt zu erweitern. Didaktisch sind dabei implizite Begegnung in Form des Erlebens (dys)funktionaler Strukturen (auch in Literatur, vgl. Belke 2012, Haueis 2018), deren explizite Reflexion sowie die produktive Verwendung funktionaler Varianten (auch sprachvergleichend) zu kombinieren. Fraglos handelt es sich insgesamt um sehr komplexe Prozesse, die durch

unterrichtspraktisch geeignete und empirisch möglichst validierte Einschätzungs- und Vermittlungsverfahren und -instrumente zu entlasten sind.

Auch wenn forschungs- und entwicklungsbezogen noch viel zu leisten ist, könnte ein Gesamtkonzept eine Hintergrundfolie für gezielte Kooperationsprojekte darstellen. Der Beitrag bezieht neben der Modellierung konkrete Realisierungsbeispiele ein.

Literatur:

Berkemeier, A. & Kovtun-Hensel, O. (2021). Vorstellung eines grammatischen Kompetenzrasters für einen systematischen (Bildungs-)Sprachausbau. In A.-L. Scherger, B. Lütke, E. Montanari, Elke, A. Müller, & J. Ricard Brede (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache - Forschungsfelder und Ergebnisse (S. 55-74). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Belke, G. (2012). Poesie und Grammatik: kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Schneider bei wbv.

Ehlich, Konrad (2012). Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s_tze.pdf

Haeis, E. (2018). Sprachausbau durch literarisches Lernen? Leseräume, 4, 78–89. <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2018/05/lr-2018-1-haeis.pdf>

2. Auf dem Weg zu einer durchgängigen Sprachbildung von Deagentivierungsmitteln am Beispiel des werden-Passivs

Mit *durchgängiger Sprachbildung* ist das kontinuierliche Bemühen um den Auf- und Ausbau des bildungssprachlichen Registers gemeint, und zwar über den Verlauf der gesamten Bildungsbiographie (= vertikale Dimension) und unter Einbeziehung aller Fächer und Lehr- und Lerngelegenheiten (= horizontale Dimension) (Gogolin & Lange, 2011, S. 118-119). Bislang fehlt es noch an linguistisch und ontogenetisch motivierten fachübergreifenden curricularen Konkretisierungen bildungssprachlicher Domänen und der Deutschunterricht mit seinen Möglichkeiten zur Sprachbetrachtung und Sprachreflexion übernimmt noch immer nicht die begleitende bzw. unterstützende Funktion, die ihm (die Bedarfe der anderen Fächer berücksichtigend) im Auf- und Ausbau bildungssprachlicher Konstruktionen eigentlich zukäme. Anhand des werden-Passivs, eine Konstruktion, die in einschlägigen Merkmalslisten und Untersuchungen zur Bildungssprache stets genannt und oft als schwieriger Lerngegenstand eingestuft wird, soll beispielhaft aus ontogenetischer, linguistischer und (mehrsprachigkeits-)didaktischer Perspektive aufgezeigt werden, welche Probleme derzeit eine durchgängige Sprachbildung verhindern und welche Lösungswege es geben kann:

Während das Passiv im Fachunterricht bereits in der Orientierungsstufe vorausgesetzt wird (vgl. Bryant et al. 2017, S. 298), ist seine sprachliche Reflexion im Deutschunterricht oft erst in Klasse 7/8 vorgesehen (Bryant & Siegmund, im Druck) – und das, obwohl bereits Viertklässler:innen das Passiv verstehen und bilden können (vgl. Siegmund 2022, S. 188 f.).

Auch die Didaktisierung in den Deutschlehrwerken ist zu kritisieren (vgl. Bryant & Siegmund, 2024): So wird häufig nicht deutlich (genug) herausgestellt, dass das Passiv der Deagentivierung dient, und seine Funktion vor allem in der Abwendung vom Agens liegt. Zudem tragen funktional unmotivierte Übungen zur Umformung von Aktiv- zu Passivsätzen nicht zur Erweiterung der bildungssprachlichen Handlungskompetenz bei.

Besser geeignet hierfür wären deagentivierte Vorgangsbeschreibungen. Diese bieten einerseits einen funktional angemessenen Kontext für den Passivgebrauch im Deutschunterricht und stellen andererseits einen sinnvollen Anknüpfungspunkt dar für eine bessere Abstimmung mit anderen Fächern, in denen Vorgangsbeschreibungen von Relevanz sind.

Auch die DaF-/DaZ-Didaktik liefert Anregungen für eine sprachbildende Optimierung des Deutschunterrichts: Eine funktional motivierte Formfokussierung kann (wie fallanalytisch dokumentiert) durch Anreicherung des Inputs mit dem werden-Passiv in Kombination mit der Reflexion seiner kommunikativen Funktion deutschlernende Schüler:innen im Regelunterricht beim Passiverwerb unterstützen (vgl. Siegmund 2022, S. 244 ff).

Nach dem Problemaufriss und konkreten Lösungsvorschlägen schließt der Beitrag mit einer curricularen Vision einer durchgängigen Sprachbildung für ausgewählte Deagentivierungsmittel (einschließlich des werden-Passivs) in vertikaler und horizontaler Dimension.

Literatur:

Bryant, D., Berendes, K., Meurers, D., & Weiß, Z. (2017). Schulbuchtexte der Sekundarstufe auf dem linguistischen Prüfstand. Analyse der bildungs- und fachsprachlichen Komplexität in Abhängigkeit von Schultyp und Jahrgangsstufe. In M. Hennig (Hrsg.), *Linguistische Komplexität—Ein Phantom?* (1. Auflage, S. 281–309). Stauffenburg Verlag.

Bryant, D., & Siegmund, B. (im Druck). Passivkonstruktionen im Schulalter: Irritationen, Inkonsistenzen und Implikationen. In J. Goschler, P. Rosenberg, & T. Woerfel (Hrsg.), *Empirische Zugänge zu Bildungssprache und bildungssprachlichen Kompetenzen*.

Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Siegmund, B. (2022). Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht: Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit fachintegrierter Sprachbildung nach dem Scaffolding-Ansatz und mit Focus-on-Form-Strategien. In *Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*. <https://doi.org/10.46586/SLLD.253>

3. Sprachförderung im Regelunterricht – Aber wie ? Gestaltungsprinzipien für eine integrierte Sprachförderung

Auch noch L2-Lernende der Sekundarstufe I kann die Kasusflexion vor Herausforderungen stellen (z.B. Marx et al. 2014). Aufgabe des Deutschunterrichts ist es u. a., diese Sprachfähigkeiten auszubauen (vgl. KMK 2022). „Gestaltungsprinzipien“ (Collenberg und Euler 2018, S. 9) einer integrativen und durchgängigen Sprachförderung stellen insb. im Sekundarstufenbereich ein Desiderat dar.

Hier knüpft das Forschungsprojekt „Zweitsprachförderung im Regelunterricht. Eine Design-Based Research Studie zur integrativen Kasusförderung in der Sekundarstufe I“ an. Für diesen Vortrag ist ausschließlich folgende Teilfrage leitend: *Wie kann eine integrative Sprachförderung in der Sekundarstufe I gestaltet werden?*

Die Studie bedient sich der Methodologie des Design-Based Research (DBR; z.B. Euler 2014), um empirische Forschung in den Dienst einer Verbesserung der pädagogischen Praxis zu stellen. Im Zuge der DBR-Methodologie wurden in einem ersten Schritt Gestaltungsannahmen (GA) zur Konzeption einer solchen Sprachförderung aus einem fachlichen Bezugsrahmen abgeleitet. Dieser umfasst die Forschungsfelder der Linguistik (z.B. Wöllstein 2016), Zweitspracherwerbsforschung (z.B. Kaltenbacher und Klages 2007) und (Zweit-)Sprachdidaktik (z.B. Ellis 2016, Berkemeier und Schmidt 2020). Demnach sollte eine integrative Sprachförderung übergeordnet sprachstandsdifferenziert, analog zur Erwerbsprogression und durchgängig erfolgen. Umgesetzt werden diese GA mittels der Korrektur zu fördernder Phrasen in Heftaufschriften (also Schriftstücke, die im Deutschunterricht produziert werden). Empirisch werden diese in zwei Zyklen und damit einhergehend zwei Teilstudien untersucht. Datengrundlage des ersten Zyklus sind 283 Heftaufschriebe von L2-Lernenden der Sekundarstufe I. Die Daten wurden mittels der strukturierten qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring 2015). Die Ergebnisse legen nahe, dass anhand von Heftaufschriften insb. keine integrative und durchgängige Sprachförderung möglich ist, da zu wenig Schreibaufträge aufgegeben und umgesetzt werden. Die Umsetzung der GA wurde

deshalb re-design: Als weitere Umsetzungsmöglichkeit wird die Arbeit mit Förderaufgaben vorgeschlagen (konzipiert nach dem Task-Based Language Learning and Teaching, z.B. Ellis 2003).

Im zweiten Zyklus wurde dann untersucht, ob mittels Förderaufgaben bestimmte sprachliche Strukturen eliziert werden können. Datengrundlage sind insgesamt 28 bearbeitete Förderaufgaben von L2-Lernenden der Sekundarstufe I. Ausgewertet wurden die Daten ebenfalls inhaltsanalytisch. Die Daten lassen annehmen, dass mittels Förderaufgaben spezifische sprachliche Strukturen eliziert werden können.

Die Ergebnisse zeigen, wie eine integrative Sprachförderung im Deutschunterricht (nicht) konzipiert werden kann. Ausgehend von den Erkenntnissen werden didaktische Implikationen bzgl. der Voraussetzungen einer ausschließlich integrativen Sprachförderung im Deutschunterricht aufgezeigt und diskutiert.

Literatur:

Marx, N. (2014). Kasuswahl und Kasuslehre bei Schülern mit Migrationshintergrund: Eine differenzierte Betrachtung. In B. Ahrenholz & P. Grommes (Hrsg.), Zweitspracherwerb im Jugendalter (S. 99-124). De Gruyter.

KMK (2022). Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022. Online in: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23_-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf [letzter Zugriff: Mai 2023]

Euler, D. & Collenberg, M. (2018). Design-based research in economic education. Educational Design Research, 2(2), 1-18. <https://doi:10.15460/eder.2.2.1271>

Euler, D. (2014). Design Research – ein Paradigma in Entwicklung. In D. Euler & P. Sloane (Hrsg.), Design-Based Research (S. 1-29). Franz Steiner.

Wöllstein, A. & Dudenredaktion (2016). Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Dudenverlag.

Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 80-98). Fillibach.

Berkemeier, A. & Schmidt, A. (2020). *Schrittweise Deutsch. Individualisiert Deutsch lernen und lehren mit dem DaZ-Sprachkoffer*. Schubert.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405–428.
<https://doi:10.1177/1362168816628627>

Sektion 1

Amrei Walkenhorst (Universität Bielefeld)

4. Der Erwerb grammatischer Lerngegenstände mit digitalen Tools in mehrsprachigen Lerner*innengruppen

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik stellt eine Querschnittsaufgabe auch für den Deutschunterricht dar (KMK, 2022). Dass die Berücksichtigung der vielfältigen Sprachkenntnisse von Schüler*innen ein hohes Lernpotenzial bietet, konnte bereits mehrfach empirisch nachgewiesen werden: Gefördert werden können so Sprachkenntnisse, -lernkompetenz und -bewusstheit (für eine Übersicht entsprechender Studien siehe u.a. Bredthauer 2018), was sich in der Aufführung des „sprachvergleichende[n] Arbeiten[s]“ in den Bildungsstandards niederschlägt (KMK, 2022). In welchem Maße im Unterricht tatsächlich die vielen mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepte (siehe z.B. Oomen-Welke, 2014; Geist & Krafft 2019) umgesetzt werden, ist jedoch weiterhin ein Forschungsdesiderat (Geist 2021).

Auch die digitale Bildung gehört zu den Querschnittsaufgaben aller Fächer (KMK, 2022; KMK, 2016). Digitalen Tools wird zugesprochen, die Mehrsprachigkeitsdidaktik gewinnbringend zu ergänzen, z.B. mit Übersetzungstools zur Verständnissicherung oder als Quelle sprachlichen Materials für einen Sprachkontrast (Woerfel, 2022). So konnten Kinder mit dominanter nicht-deutscher Sprache das Potenzial eines digitalen ‚lesenden Stifts‘ bei der Arbeit mit zweisprachigen Ausgaben von Kinderbüchern ebenso nutzen wie die Audio-Ausgabe in zwei Sprachen (Dube, 2020). Trotz der Bedeutung, die der Mehrsprachigkeitsdidaktik und dem Einsatz digitaler Medien zur Unterstützung unterrichtlicher Prozesse zugeschrieben wird, gibt es kaum deutschdidaktische – und insbesondere sprachdidaktische – Studien, die sich empirisch mit der Kombination dieser beiden Querschnittsaufgaben beschäftigen.

In meinem Vortrag möchte ich die Ergebnisse einer empirischen Studie vorstellen, in der der Einsatz digitaler Tools im Grammatikunterricht mehrsprachiger Lerner*innengruppen untersucht wird. Dabei wird das Erkenntnisinteresse verfolgt, wie sich einsprachige und mehrsprachige Schüler*innen grammatische Kategorien erklären und wie sie dabei digitale (Übersetzungs-)Tools nutzen. Die Etablierung grammatischer Kategorien, die anschließend mit der entsprechenden Terminologie verbunden werden kann, wird als Teil des Sprachausbaus (Maas,

2015) verstanden. Dazu werden Schüler*innen in Kleingruppen darum gebeten, eine sprachkontrastive Aufgabe zu bearbeiten, wobei sie dazu eingeladen werden, digitale Übersetzungstools zu nutzen. Die dabei videographierten Interaktionen werden anschließend gesprächsanalytisch ausgewertet. Dieses empirische Vorgehen hat sich u.a. in Walkenhorst (in Vorb.) und Geist, Kupetz und Glaser (2019) als gewinnbringender Einblick in die Zugänge von Schüler*innen zu Lerngegenständen der Rechtschreibung erwiesen. Im Zentrum steht die Frage, ob bzw. wie Schüler*innen das digitale Tool für „translanguaging practices“ (García & Wei, 2014) – z.B. Kontrastieren oder Übersetzen – für die Erklärung der grammatischen Kategorien nutzen.

Literatur:

Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz.

DDS – Die Deutsche Schule, 110(3), 275–286. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.08>

Dube, J. (2020). Digitales mehrsprachiges Lernen bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler der Grundschule: Erste Ergebnisse aus einer empirischen Studie zum Einsatz audio-digitaler Stifte als Unterstützungsmedium in mehrsprachigen Rezeptionsprozessen. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 44–67. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.04.02.X>

García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

Geist, B. (2021). Sprachen in Deutschlehrwerken als Baustein einer Mehrsprachigkeitsdidaktik im Deutschunterricht der Grundschule? In M. Michalak & M. Döll (Hrsg.), Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung (S. 119–142). Waxmann.

Geist, B., & Krafft, A. (2019). Deutsch als Zweitsprache: Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen (2., aktualisierte Auflage). Narr Francke Attempto.

- Geist, B., Kupetz, M., & Glaser, K. (2019). Accounting for spellings: Ambisyllabic consonants in L2 German spelling discussions. *Classroom Discourse*, 10(1), 71–98. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1567361>
- KMK (2022). Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA), S. 7-9. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
- KMK (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf
- Maas, U. (2015). Sprachausbau in der Zweitsprache. In A. Ziegler & K.-M. Köpcke (Hrsg.), *Deutsche Grammatik in Kontakt* (S. 1–24). de Gruyter.
- Oomen-Welke, I. (2014). Didaktik der Sprachenvielfalt. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (3., korrigierte Aufl., S. 479–492). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Walkenhorst, A. (in Vorb.). Der Erwerb graphematischer Vokalkennzeichnung im Deutschen bei ein- und mehrsprachigen Kindern.
- Woerfel, T. (2022). 10 digitale Tools für den sprachenbildenden Unterricht. *ZMI Magazin*, 2021/2022, 15–18.

5. Bildungssprachliche Sprachhandlungen im Vorschulalter: ‚Vermuten‘ im Kontext früher naturwissenschaftlicher Lernprozesse

Zielsprachliches Realisieren verschiedener Sprachhandlungen hat für den Unterricht der Primar- und Sekundarstufe eine zentrale Bedeutung und bildet fächer- und jahrgangsübergreifend einen wichtigen Aspekt der schulischen Sprachanforderungen. Doch auch Kinder im Vorschulalter sind bereits mit teilweise komplexen Sprachhandlungen konfrontiert. Dies zeigt sich in besonderer Weise im Kontext des frühen naturwissenschaftlichen Lernens, das untrennbar mit sprachlicher Interaktion verbunden ist (vgl. Gottwald, 2016) und bei dem Erkenntnisprozesse u. a. durch Sprachhandlungen wie differenziertes BESCHREIBEN und BEOBACHTEN angestoßen werden (vgl. Gabler et al., 2020). Das VERMUTEN spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle (vgl. Jampert et al., 2006). In Experimentiersituationen etwa sind Vorschulkinder dazu angehalten, eigene Vermutungen zu altersgerechten Fragestellungen zu äußern: *Was passiert wohl, wenn man ein Glas über eine brennende Kerze stülpt? Was geschieht wohl mit Rosinen, die in ein Glas Sprudelwasser gegeben werden?*

Zum Ausdrücken unterschiedlicher Sicherheitsgrade über das Zutreffen oder Nicht-Zutreffen eines Sachverhaltes werden beispielsweise verschiedene epistemische Adverbien wie *vielleicht*, *vermutlich* und *sicherlich* benötigt. Mit Strukturen der Form *Ich glaube/vermute, dass ...* können subjektive propositionale Einstellungen der Sprecher:innen gekennzeichnet (vgl. Klein, 1985) und von Wissensdarstellungen (*Ich weiß, dass ...*) abgegrenzt werden. Die Realisierung solcher modalisierten Äußerungen erfordert neben fachlichem Wissen auch komplexes sprachliches Wissen. Im Zentrum der vorzustellenden Interventionsstudie im Prätest-Posttest-Design (mit Kontrollgruppe) steht deshalb die Erhebung produktiver und rezeptiver Sprachkompetenzen von Vorschulkindern im Bereich des VERMUTENS mittels eines selbst entworfenen Diagnostikverfahrens sowie die Vermittlung altersangemessener sprachlicher Mittel (ausgewählter epistemischer Adverbien und Verben) zur Realisierung dieser Sprachhandlung. Erste Datenerhebungen finden im Sommer 2024 statt.

Der Vortrag bietet erste Einblicke in das Projekt und diskutiert, inwiefern elementarpädagogische Angebote im naturwissenschaftlichen Bildungs- und Entwicklungsfeld gezielt zur Verdeutlichung von Form-Funktionszusammenhängen genutzt werden können und somit als Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen im Unterricht dienen und Voraussetzungen für höhere Bildungsziele schaffen können.

Literatur:

Gabler, K.; Mannel, S.; Hardy, I.; Henschel, S.; Heppt, B.; Hettmannsperger-Lippolt, R.; Sontag, C. & Stanat, P. (2020). Fachintegrierte Sprachförderung im Sachunterricht der Grundschule. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Fortbildungskonzepts auf der Grundlage des Scaffolding-Ansatzes. In C. Titz; C. Geyer; A. Ropeter; H. Wagner; S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten. Innovative Konzepte und Forschungsimpulse (S. 59-83). Kohlhammer.

Gottwald, A. (2016). Sprachförderndes Experimentieren im Sachunterricht. Wie naturwissenschaftliches Arbeiten die Sprache von Grundschulkindern fördern kann. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11278-3>

Jampert, K.; Leuckefeld, K.; Zehnbauser, A.; Best, P. (2006). Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? verlag das netz.

Klein, J. (1985). Die konklusiven Sprechhandlungen. Studien zur Pragmatik, Semantik, Syntax und Lexik von Begründen, Erklären-warum, Folgern und Rechtfertigen. Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111371627>

Sektion 1

Rebecca Schuler; Melanie Heithorst (LMU München)

6. Sprachliche Bildung im Förder- und Beratungsprogrammes „Schule für Alle“: Was wir aus Evaluationsergebnissen für den Ausbau sprachlicher Potenziale (nicht) lernen können

Eng verknüpft mit dem im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache prägenden Konzept der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ (Gogolin et al. 2011) geht u.a. die Einrichtung universitärer Praxisprojekte einher. In dem von der Landeshauptstadt München, Sozialreferat, finanzierten verstetigten Förder- und Beratungsprogramm „Schule für Alle“, das als Projektverbund in Kooperation mit der LMU umgesetzt wird, bieten Lehramtsstudierende wöchentlich über ein Schuljahr hinweg sprachbildende Maßnahmen für Kleingruppen von drei bis sieben Schüler*innen unterschiedlicher Schularten an. Abgezielt wird dabei zum einen auf den Ausbau sprachlicher Fähigkeiten von Schüler*innen in der deutschen Sprache sowie auf die Fähigkeit der angehenden Lehrpersonen zur Unterstützung eben dieser. Dahinter verbirgt sich jedoch deutlich mehr als nur eine sprachliche Assimilation, die sich nicht nur in der Ausrichtung der Bildungspolitik, sondern auch in der der Bildungsforschung spiegelt, die dahingehend kritisiert wird, als dass vor allem untersucht wird, wie Schüler*innen möglichst schnell Deutsch lernen und was Lehrer*innen wissen und können müssen, um diesen Prozess zu beschleunigen (Döll & Guldenschuh 2020, 68).

Eine im Schuljahr 2022/2023 durchgeführte summative multimethodale Evaluation von „Schule für Alle“ verfolgt im Sinne einer Wirkungsforschung mit einem Experimental-Kontrollgruppen-Design (N=300) das Ziel zu zeigen, inwiefern sich im Zuge dieser Sprachbildungsangebote über das Schuljahr hinweg ein Ausbau des sprachlichen Potenzials der unterstützten Schüler*innen nachweisen lässt. In der quantitativen Teilstudie wurde zu drei Messzeitpunkten das Verfahren BiSpra 2-4 (Heppt et al. 2020) eingesetzt; im Fokus steht dabei der bildungssprachliche Wortschatz sowie Satzverbindungen mit Konnektoren. Ergänzend wurde eine qualitative Interviewteilstudie durchgeführt, mit der die subjektive Sinnesebene der an den Maßnahmen beteiligten Grundschüler*innen (n=14) und Lehrpersonen (N=11) rekonstruiert werden soll. Mithilfe von leitfadengestützten Interviews wurde

untersucht, inwieweit sich die im Rahmen von „Schule für alle“ angebotenen Maßnahmen auf weitere Erfahrungs- und Lernfelder auswirken.

Im vorliegenden Beitrag werden die erzielten Evaluationsergebnisse mit Bezug auf die oben erwähnte Kritik dahingehend diskutiert, inwiefern sich im Rahmen der durchgeführten Evaluation ein Ausbau sprachlicher Fähigkeiten auf Schüler*innenebene (nicht) erfassen lässt. Ausgehend davon ist vor dem Hintergrund einer sprachlichen Ressourcenorientierung zu diskutieren, welche Konsequenzen zukünftig für die empirische Erfassung von sprachbildenden Maßnahmen zu ziehen sind.

Literatur:

Döll, M., & Guldenschuh, S., (2021). Perspektiven von Primarstufenlehramtstudierenden auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen. In H. Rösch & N. Bachor-Pfeff (Hrsg.), Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium (S. 61–80). Schneider Hohengehren.

Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S., & Saalman, W. (2011). Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Waxmann.

Heppt, B., Köhne-Fuetterer, J., Eglinsky, J., Volodina, A., Stanat, P., & Weinert, S. (2020). BiSpra 2-4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4. Waxmann.

7. Von der Zweit- und Fremdsprachenforschung lernen: Bedeutung von Wortschatzkenntnissen und Vorstellung eines frequenzbasierten Wortschatztests

In Studien zum Zweitspracherwerb wurde die Bedeutung von Wortschatzkenntnissen für die Lernenden hervorgehoben. Wortschatzkenntnisse in der Schulsprache korrelieren mit anderen sprachlichen Fähigkeiten in der Schulsprache wie dem Leseverstehen, und dieser Zusammenhang scheint besonders stark ausgeprägt zu sein für mehrsprachig aufwachsende Lernende (Limbird et al., 2014). Wortschatzkenntnisse sind für alle Schulfächer von Bedeutung. Paetsch und Kempert (2022) haben beispielsweise aufgezeigt, dass sich die Wortschatzkenntnisse von Grundschulkindern, die eine andere Familiensprache als Deutsch zu Hause sprachen, auf deren Leistungen bei Textaufgaben im Fach *Mathematik* auswirkten. Studien zeigen jedoch auch, dass der Ausbau von Wortschatzkenntnissen für alle Lernenden gleichermaßen notwendig ist. In der DESI-Studie war nicht der sprachliche Hintergrund der primäre Einflussfaktor für bessere Wortschatzkenntnisse im Deutschen, sondern die besuchte Schulform (Willenberg, 2008).

Der Ausbau von Wortschatzkenntnissen sollte demnach eine wichtige Querschnittsaufgabe im Deutschunterricht und anderen Fächern sein. Dafür ist die Diagnostik eine Voraussetzung. Für die Sekundarstufe I gibt es fast keine standardisierten Wortschatztests (Mathiebe, 2019), daher bieten sich Zugänge aus der Fremdsprachenforschung an. In der Fremdsprachenforschung (zu unterschiedlichen Sprachen) sind häufigkeitsbasierte Wortschatztests gängig, die auf dem ursprünglich von Nation (1983) fürs Englische entwickelten und seitdem vielfach adaptierten *Vocabulary Levels Test* beruhen. Ich werde einen frequenzbasierten Wortschatztest vorstellen, der vom Institut für Testforschung und Testentwicklung e. V. für das Deutsche entwickelt wurde und das rezeptive Wissen zu unterschiedlichen Häufigkeitsbereichen erfasst (von den 1000 bis zu den 5000 häufigsten Wörtern im Deutschen). Mittels einer leicht adaptierten Version dieses Tests wurden die Wortschatzkenntnisse von über 200 Schüler:innen unterschiedlicher Schulformen in der

Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen erhoben. Zu der getesteten Kohorte zählen auch neuzugewanderte Schüler:innen.

Ziel ist es zu untersuchen, ob die Lernenden mehr frequente Wörter als weniger frequente Wörter erkennen. Zudem sollen für bestimmte Untergruppen die potentiellen Faktoren ermittelt werden, die mit besseren Wortschatzkenntnissen korrelieren. So konnte für die Gruppe der neuzugewanderten Schüler:innen bereits der Sprachgebrauch in der Familie sowie die Besuchsdauer anhand der Daten als wichtige Faktoren ermittelt werden. Schließlich sollen ausgehend einer Rasch-Analyse Vorschläge gemacht werden, wie der Test künftig weiterentwickelt werden kann für den Einsatz in der Schule. Auf dieser empirischen Grundlage können dann fächerübergreifende Konzepte zur Förderung entwickelt werden.

Literatur :

Limbird, C. K., Maluch, J. T., Rjosk, C., Stanat, P., & Merckens, H. (2014). Differential growth patterns in emerging reading skills of Turkish-German bilingual and German monolingual primary school students. *Reading and Writing*, 27(5), 945–968. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9477-9>

Mathiebe, M. (2019). Wortschatzfähigkeiten in der Sekundarstufe I - Plädoyer für einetextorientierte Perspektive. *Forschung Sprache*, 7(3), 94–106.

Nation, I. S. P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, 5(1), 12–25.

Paetsch, J., & Kempert, S. (2022). Längsschnittliche Zusammenhänge von Wortschatz, Grammatik und Leseverständnis mit mathematischen Fähigkeiten bei Grundschulkindern mit nicht-deutscher Familiensprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1-18. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000342>

Willenberg, H. (2008). Wortschatz Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 72–80). Beltz.

8. Bildungssprachliche Normen im inklusiven Unterricht – Die Rolle von Lehrkräften als Sprachnormautoritäten

Mit Blick auf bildungssprachliche Kompetenzen als eine „Schlüsselqualifikation par excellence“ (Morek/Heller 2012: 67) und damit als eine Grundvoraussetzung für Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe wird der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen als entscheidendes Lernziel formuliert, auch für Schüler:innen mit spezifischem Förderbedarf (vgl. Becker-Mrotzek/Linnemann 2016). Bildungssprache kommt daher neben einer kommunikativen und epistemischen auch eine sozialsymbolische Funktion einer „Eintrittskarte“ zu (vgl. Morek/Heller 2012). Für Schüler:innen, die langfristig oder temporär auf sprachliche Adaption angewiesen sind, erwächst die bildungssprachliche Kompetenzorientierung zu einem Exklusionsrisiko (vgl. Bock 2022). Gerade im inklusiven Fachunterricht stellt sich deshalb die Frage, welche normativen Annahmen mit der sprachlichen Gestaltung von Unterricht einhergehen (vgl. ähnlich Goschler/Butler 2019: VII), denn Lehrkräfte übernehmen eine entscheidende Rolle bei der Aufrechterhaltung bildungssprachlicher Anforderungen in der Schule. Sie können nach Ammon (2005) als Sprachnormautoritäten beschrieben werden. Studien zu standardsprachlichen Normen von Lehrkräften weisen auf ein verengtes Normverständnis hin (vgl. Davies 2005); im inklusiven Unterricht können dadurch Lerngelegenheiten verhindert werden (vgl. Kern 2019). (Bildungs-)Sprachliche Normen spielen auch im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichts eine Rolle: Merkmalslisten (vgl. Thürmann/Vollmer 2013) greifen die Rolle der Lehrkräfte als Sprachnormautoritäten u.a. bei der Explizierung sprachlicher Anforderungen und Erwartungen, bei der bewussten, situationsabhängigen sprachlichen Gestaltung des Unterrichts und bei der Bewertung sprachlicher Kompetenzen auf. Auch hier stellt sich die Frage nach normativen Annahmen, die die Umsetzung dieser Indikatoren leiten. Bildungssprachliche Normen von Lehrkräften im inklusiven Unterricht sind bisher allerdings Forschungsdesiderat. Im Zentrum des Vortrags steht mit Blick auf die Rolle von Lehrkräften als Normautoritäten die Frage, welche bildungssprachlichen Normvorstellungen der sprachlichen Gestaltung eines inklusiven

Unterrichts zugrunde liegen. Zur Beantwortung dieser Frage wurde ein schriftlich-quantitativer Fragebogen konzipiert, der sich an (angehende) Lehrkräfte der Sek. I aller Schulformen in NRW richtet. Der Fragebogen erhebt Angemessenheitsurteile zu bildungssprachlichen Mitteln aus Lehrwerken und zu sprachlich vereinfachten Konstruktionen, um Bildungssprachlichkeit als ein kontextabhängiges, dynamisches Kontinuum abzubilden (vgl. Snow/Uccelli 2009, Bock 2022). Eingebettet ist die Abfrage der Angemessenheitsurteile in ein konstruiertes Szenario eines inklusiven Unterrichts, um die sprachlichen Normen kontextspezifisch zu erfassen. Der Vortrag stellt die quantitativ-statistisch ausgewerteten Ergebnisse der Studie vor.

Literatur:

- Ammon, U. (2005). Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In L. M. Eichinger & W. Kallmeyer (Hrsg.), *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* (S. 28–40). de Gruyter.
- Becker-Mrotzek, M. & Linnemann, M. (2017). Inklusive Fachdidaktik Deutsch. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 111–112). Vandenhoeck et Ruprecht.
- Bock, B. M. (2022). Bildungssprachliche Norm – Abweichung in der Inklusion? In *Der Deutschunterricht*, 4, S. 27–38.
- Davies, W. (2005). Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen (in Deutschland) als Geber und Vermittler von sprachlichen Normen. In DAAD (Hrsg.), *Germanistentreffen Deutschland – Großbritannien, Irland* (S. 323–339). Dokumentation der Tagungsbeiträge.
- Goschler, J. & Butler, M. (2019). Zur Einleitung: Dimensionen der Sprachsensibilität im Fachunterricht – Perspektiven und Fragerichtungen. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprach-sensibler Fachunterricht Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. V–XIII). Springer.
- Kern, F. (2019). Grammatikunterricht. In C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 338–352). Beltz.

Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In Zeitschrift für angewandte Linguistik, 57, S. 67–101.

Snow, C. E. & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. In D. R. Olsen & N. Torrance (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (S. 112–133). Cambridge University Press.

Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2013). Schulsprache und Sprachsensibler Unterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 212–233). Beltz.

9. „Ich würde mir da gar nicht so den Kopf drüber zerbrechen, sondern irgendwie versuchen, das Beste daraus zu machen“ - Theorie-Praxis Verzahnung im Lehramtsstudium im Kontext von Mehrsprachigkeit

Literatur

Der Vortrag diskutiert Praxiserfahrungen von Lehramtsstudierenden im mehrsprachigen Klassenzimmer im Hinblick auf eine Theorie-Praxis-Diskrepanz (Neuweg, 2016) und mögliche Multiplikationseffekte theoriegeleiteter Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Praxis durch Service Learning (Hofer & Derkau, 2020).

Die Forderung nach mehr Praxis im Lehramtsstudium ist allgegenwärtig, obwohl Erkenntnisse zu Lerneffekten innerhalb der Pflichtpraktika verdeutlichen, dass weniger der zeitliche Umfang für die Qualität verantwortlich ist, sondern Studierende vielmehr eng von Mentor*innen begleitet und unterstützt werden müssen (Syring et al., 2020), um eine Verknüpfung und Relationierung von Theorie und Praxis adäquat vornehmen zu können (Caruso, 2019). Bezogen auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik zeigt sich, dass das pädagogische Fachpersonal dem Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht zwar tendenziell offen gegenübersteht, dies sich jedoch nicht im unterrichtlichen Handeln widerspiegelt (Bredthauer & Engfer, 2018) und schulische Institutionen weiterhin konzeptionell durch einen monolingualen Habitus geprägt sind (Dirim & Khakpour, 2018). Laut Skintey (2022) lassen sich für Lehramtsstudierende drei Faktoren identifizieren, die zu einer vermehrten Wertschätzung und Nutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht führen: 1) eine positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit, 2) mehrsprachigkeitsdidaktisches Wissen sowie 3) die passenden Rahmenbedingungen am Praxisort. Wir nehmen hier die Fragen in den Fokus, ad2) wie Studierende mit Mehrsprachigkeit an ihrem Praxisort umgehen und ad3) welche Rahmenbedingungen sie diesbezüglich dort vorfinden.

Mithilfe eines Mixed-Methods-Designs (Knorr & Schramm, 2022) aus einer quantitativ-deskriptiven Auswertung von Fragebögen und einer qualitativ inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) von Interviews. Es wurden N=84 Studierende und N=15 Praxisorte befragt, inwieweit Mehrsprachigkeit in Sprachlernsettings Praktisch

umgesetzt oder sichtbar wird. Dabei interessieren Fragen, inwieweit Studierende in Praxisphasen Seminarinhalte bezüglich Mehrsprachigkeit anwenden können bzw. ob sie Widersprüche in Hinblick auf Seminarinhalte zur Thematik Mehrsprachigkeit in der Praxis finden und wie sie damit umgehen.

Die Ergebnisse veranschaulichen, dass Studierende theoretische Inhalte aus den Seminaren mit den Erfahrungen der Praxis verknüpfen können und selbst eigene mehrsprachigkeitsbezogene Lehr-Lernsettings gestalten. Sie erkennen aber auch einen Widerspruch zwischen Theorie und Praxis, der durch die vielfältigen pädagogisch-didaktischen Handlungsmöglichkeiten deutlich wird. Es scheint hierfür noch an geeigneten Reflexionsstrategien für die Studierenden zu fehlen, die den Umgang damit auflösen.

Literatur:

- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung. <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/>.
- Caruso, C. (2019). Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften: Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Dirim, İ. & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim, P. Mecheril u.a. (Hrsg.). Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 201–226.
- Hofer, M. & Derkau, J. (Hrsg.) (2020). Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven (S. 12–19). Weinheim: Beltz.
- Knorr, P. & Schramm, K. (2022). Triangulation. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch (2. Auflage, S. 97–104). Narr Francke Attempto Verlag.

- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden (5. Auflage). Grundlagentexte Methoden. Beltz Juventa.
- Neuweg, G. H. (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In: J. Kosinar, S. Leinweber & E. Schmid (Hrsg.), Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien (S. 31–46). Münster, New York: Waxmann.
- Skintey, L. (2022). »Ich will aber, dass du mit mir Deutsch redest und ich verstehe, was du sagst oder was ihr untereinander sagt, weil es einfach unfair ist« – Einstellungen angehender Lehrpersonen gegenüber Mehrsprachigkeit. ÖDaF-Mitteilungen, 38(1–2), 99–125. <https://doi.org/10.14220/odaf.2022.38.1.99>.
- Syring, M., Weiß, S., Schlegel, C. M. & Kiel, E. (2020). Wie verändern sich Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität durch verlängerte Praxisphasen im Lehramtsstudium? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis (S. 135–150). Verlag Julius Klinkhardt.