

Sprachsensibler Fachunterricht im Fach Linguistik I: Einzelfalldarstellung am Beispiel des DaF- Lehramtsstudiengangs der Trakya Universität¹



Jale Aylin Çelik , Denizli – Handan Köksal , Edirne

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1404200>

Abstract (Deutsch)

Die zielentsprechenden Beobachtungen im DaF-Lehramtsstudiengang an der Trakya Universität führen vor Augen, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden nicht ausreichen, um mit fachlichen Anforderungen der Studieninhalte (Fachtexte, Aufgaben, Indikatoren) zurecht zu kommen. Dies macht sich vor allem in den fach- und berufsorientierten Fächern besonders bemerkbar, wo Studierende mit den bildungssprachlichen Elementen des jeweiligen Faches konfrontiert werden. Aufgrund dieser Problematik drängt sich die Frage auf, wie die bildungssprachlichen Kompetenzen bzw. die Textkompetenz der Studierenden gefördert werden können, damit Studierende mit den Studieninhalten rezeptiv sowie produktiv umgehen können. In diesem Kontext wird davon ausgegangen, dass ein Didaktisierungsmodell des sprachsensiblen Fachunterrichts als ein innovatives Konzept zur Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden beitragen kann. Auf dieses Ziel gerichtet wird im Studienjahr 2021-2022, im dritten Semester des DaF-Lehramtsstudiengangs der Trakya Universität (Edirne) eine Aktionsforschung im Fach Linguistik I durchgeführt, bei der diese Konzeption durch die Methode des Scaffolding auf Makro- und Mikroebene geplant und implementiert wird. Bei der Sammlung und Bewertung der Daten kommen qualitative sowie quantitative Verfahren zur Anwendung, wobei am Beginn des Aktionsforschungsprozesses ein persönliches Instrumentarium zum Sammeln und Bewerten der Daten zusammengestellt wird. Die Ergebnisse der Aktionsforschung legen den Schluss nahe, dass sprachsensibler Fachunterricht im Fach Linguistik I zur Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden positiv beitragen kann. In diesem weiterführenden Beitrag² werden die Ergebnisse mittels eines Fallbeispiels des Aktionsforschungsprozesses repräsentativ dargelegt.

Schlüsselwörter: *Sprachsensibler Fachunterricht, Linguistik I, Scaffolding, Textkompetenz, Aktionsforschung.*

Einsenddatum: 03.07.2023

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.12.2023

¹ Extrakt aus der Dissertation „Integriertes Sprach- und Fachlernen in der Deutschlehrerausbildung im Fach Linguistik. Eine Aktionsforschung zu einem textlinguistisch-orientierten Didaktisierungsmodell“.

² Die genannte Dissertation wurde mit dem Titel „Integriertes Sprach- und Fachlernen in der Deutschlehrerausbildung im Fach Linguistik. Eine Aktionsforschung zu einem textlinguistisch-orientierten Didaktisierungsmodell“ an der Deutschlehrerausbildung der Fremdsprachenabteilung des Instituts für Sozialwissenschaften an der Universität Trakya unter der Leitung von Prof. Dr. Handan Köksal erstellt.

Abstract (English)

Content and Language Integrated Learning in German Teacher Training Program: The Case Study Example of Trakya University

The goal-directed observations made in German Teacher Training Program at Trakya University demonstrate that students' language skills are inadequate for coping with technical requirements of the course content such as specialist texts, tasks, indicators. This is particularly evident in content-oriented subjects where students encounter specialized academic language elements. This inadequacy raises the question of how to improve students' Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) and text competence, enabling them to interact with course content in a receptive and productive manner. In this regard, a didactic model of content and language integrated learning, designed with a text-linguistic orientation, is considered an innovative concept for developing students' text competence. To this end, action research was conducted in the third semester of German Teacher Training Program at Trakya University in the academic year of 2021-2022, specifically in the subject Linguistics I, where this conception was employed using scaffolding method at macro and micro level. Qualitative and quantitative methods were utilized to collect and evaluate data, with a customized toolkit for data collection and evaluation created at the beginning of action research process. The results of the research indicate that text-linguistic-oriented CLIL (Content and Language Integrated Learning) employed in Linguistics I can positively impact students' text competence. This article presents the results of the action research process representatively using a case study.

Keywords: *CLIL (Content and Language Integrated Learning), Linguistics I, Scaffolding, Text Competence, Action Research.*

EXTENDED ABSTRACT

In German teacher training program at a Turkish university, various subjects relating separately to language and content work are included in the curriculum. With regards to language support in the program, the first and second semesters of the basic course focus on the development of Basic Interpersonal Communication Skills (BICS), similar to conventional foreign language lessons. However, as of the third semester of basic studies, a discrepancy becomes apparent in transition from language-oriented subjects to content-oriented subjects. The BICS skills acquired by students are insufficient to cope with technical requirements of course content (Ünver, 2015: 10). The isolated approach towards language and content work ultimately hinders the effective development of text competence. Nevertheless, content competences in the German teacher training program are predominantly evaluated via the German language, thus requiring the link between content and linguistic competences (Beese et al., 2018). Research conducted on this basic premise revealed that apart from a few exceptions, almost no efforts had been made to address the isolated view of content and language in Turkey (Genç, Ünal & Ünver, 2018). The overarching research question of this study was how language and content work can be integrated into German teacher training program in Turkey, particularly in the field of linguistics.

To address this question, the theoretical part of this study explores various forms of content integrated language learning (CLIL) in German-speaking countries under the topic of “language-sensitive teaching” (Haataja, 2007).

The primary focus is on the acquisition of “academic language”, a term that is explained in the Turkish context to identify challenges in transferring language and content learning to the Turkish context on a lexical, syntactic, and text-linguistic level. In this regard, the theoretical part elaborates on the typical language actions in “German as a foreign language” field, considering contextual linguistic peculiarities that form the basis for preparing this action research. During the six-week action research, the procedure is summarized as follows: When planning the lesson, the subject content is determined in consultation with the supervisor, which links to the text linguistic work in the subject Linguistics I. Accordingly, language work is planned for each teaching unit, which prepares the students linguistically for the technical content in the areas of phonology/phonetics (two weeks), graphemics (one week), and morphology (three weeks). Overall, the focus of linguistic work is on the text-linguistic level, emphasizing indicators such as “define, compare, (briefly) explain in technical terms, justify, derive rules” - skills that students of German teacher training program often encounter in Linguistics I/II and other content-oriented subjects. All teaching units are prepared using the method of language-sensitive teaching, (i.e., scaffolding). Lesson planning involves four sub-steps at macro-level: needs analysis, determination of learning status, formulation of learning goals, and concrete lesson planning, planned step by step. At the micro-level (i.e., at the level of the teaching activities) different social forms such as pair work and class discussions are incorporated into individual teaching phases. Both qualitative and quantitative methods are used to collect and evaluate the data, with a personal set of tools for collecting and evaluating the data being put together at the beginning of the action research process. The action research shows that content integrated language work, conceptualized in terms of text linguistics, significantly contributes to the long-term development of students' text competence in Linguistics I. This development is particularly evident in terms of text-productive skills, text-receptive skills, and linguistic awareness. In this further article, the results are presented representatively using a case study of the action research process.

Overall, the results of the innovative concept clearly show that content and language work in German teacher training program should be viewed as two additional components. It is therefore proposed to expand the subject, Linguistics I, which is theoretical (50 min.) in the curriculum of the German teacher training program, with a practical part (50+50 min.). Thus, in the practically-oriented part of the subject Linguistics I, the focus is on content-integrated language work, in which students are prepared for the theoretical part of the subject Linguistics in terms of academic language, as described in this study.

Finally, it should be pointed out that this study has a pioneering function on a methodological and didactic level in order to integrate language and content learning in other content- and language-oriented subjects of German teacher training program in Turkey and to benefit from the method of scaffolding.

Einleitung

Im Curriculum des DaF-Lehramtsstudiengangs an türkischen Universitäten gibt es verschiedene Fächer, die sich getrennt auf die Sprach- und Facharbeit beziehen. Im Hinblick auf die sprachliche Förderung kann festgestellt werden, dass das erste und zweite Semester des Grundstudiums sich wie im üblichen Fremdsprachenunterricht auf die Entwicklung der BICS (basic interpersonal communication skills) Fähigkeiten beziehen (vgl. Tapan 2000). Ab dem dritten Semester des Grundstudiums wird zu fach- und berufsorientierten Fächern übergegangen, wo Studierende abrupt mit den bildungssprachlichen Elementen des jeweiligen Faches in der deutschen Sprache auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene konfrontiert werden. Dabei ist jedoch, sprachlich betrachtet, eine sichtbare Diskrepanz zwischen den vorhandenen und in fach- und berufsorientierten Fächern erforderlichen sprachlichen Kompetenzen von Studierenden zu beobachten. BICS Fähigkeiten der Studierenden reichen in der Tat kaum aus, um mit den fachlichen Anforderungen der Studieninhalte zurechtzukommen (vgl. Ünver 2015: 10). Die „Alltagssprache im DaF“³ führt deutlich vor Augen, dass Studierende über unzureichende sprachliche Kompetenzen verfügen, um an den Sprachhandlungen/ Aufgaben⁴ in fach- und berufsorientierten Fächern wie Linguistik, Literatur, Methodik-Didaktik etc. gemäß den bildungssprachlichen Erwartungen erfolgreich teilnehmen zu können. Die Probleme zeigen sich v.a. auf der lexikalischen, syntaktischen und textlinguistischen Ebene (vgl. Çelik 2022). Studierende können den fachlichen Inhalt (Fachtexte, Schaubilder, Aufgaben etc.) im jeweiligen Fach nicht genügend verstehen und dementsprechend auch nicht aufgabenorientiert auf die Indikatoren reagieren. Sie sind größtenteils nicht in der Lage, das fachliche Wissen in der deutschen Sprache wiederzugeben und greifen manchmal auf die Muttersprache zurück. Wenn sie einen Text oder Paragraphen produzieren sollen, beachten sie weder thematische noch grammatische Verbindung zwischen den Sätzen (vgl. Çelik / Köksal 2022).

Aufgrund dieser Problematik wird davon ausgegangen, dass die sprach- und fachintegrierte Konzeption des sprachsensiblen Fachunterrichts, die durch die Methode des Scaffolding vorbereitet wird, zur Entwicklung der Textkompetenz⁵ von Studierenden im DaF-Bereich in der Türkei wesentlich beitragen kann. Die Integration von Sprache

³ „Die Alltagssprache im DaF“ ist ein Begriff, der von Çelik (2022) in die Literatur eingeführt wurde. Dabei wird auf die spezifische Sprache in der Türkei im DaF-Bereich hingewiesen, die sich durch besondere Merkmale von der Alltagssprache im deutschen Bildungswesen unterscheidet. Diese Sprache zeichnet sich durch eine Mischung aus erster Fremdsprache (L2), zweiter Fremdsprache (L3), der Muttersprache (L1: Türkisch) und der Unterrichtssprache aus.

⁴ Die typischen Aufgaben bzw. Indikatoren, die im DaF-Bereich auftreten können, werden in der Dissertation von Çelik (2022) hinsichtlich der bildungssprachlichen Elemente untersucht.

⁵ In dieser Studie wird diese Kompetenz als eine bildungssprachliche Kompetenz aufgefasst, die mit der Entwicklung der akademischen Interaktionsfähigkeit und mit dem Begriff „Bildungssprache“ in einem engen Zusammenhang steht. Die Entwicklung und Förderung dieser Kompetenz ist die Voraussetzung für das bewusste Umgehen mit Texten, Aufgaben etc. in fach- und berufsorientierten Fächern im DaF-Lehramtsstudiengang (vgl. Çelik 2022).

und Fach und die Förderung von „Bildungssprache“⁶ sollte mit den entsprechenden Lehrplänen und Materialien in den DaF-Lehramtsstudiengängen erzielt werden (vgl. Haataja 2007). Das vorgestellte Didaktisierungsmodell wird repräsentativ am Beispiel des Faches Linguistik I durchgeführt, aber es geht über die ausgewählte Zielgruppe hinaus und lässt sich auf die Vermittlung weiterer fach- und berufsorientierter Fächer im DaF-Lehramtsstudiengang übertragen. Die durchgeführte Aktionsforschung wird an einem Fallbeispiel dargestellt. Der Forschungsprozess wird ausführlich beschrieben, analysiert und bewertet. Aus den Forschungsergebnissen werden abschließend einige Vorschläge abgeleitet.

Forschungsüberblick

Beim sprachsensiblen Unterricht handelt es sich um den Erwerb der Bildungssprache, die für das Verständnis vieler Aufgaben in unterschiedlichen Fächern notwendig ist. Damit Lernende sich im schulischen Kontext im Unterricht fachgerecht ausdrücken können, d.h. fachbezogene Sachtexte verstehen und eigene nachvollziehbare verfassen und im Unterrichtsgespräch Zusammenhänge begreifen und erklären können, brauchen sie bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen, die unter Berücksichtigung der vorhandenen Kenntnisse schrittweise aufgebaut werden (vgl. Feilke 2012). Es geht darum, bewusst mit der Sprache umzugehen, um sprachliche Schwierigkeiten zu überwinden. Im weiteren Sinne sollte beim sprachsensiblen Fachunterricht Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, zwischen Alltagssprache und akademisch geprägter Bildungssprache zu differenzieren und ausreichende Lerngelegenheiten anzubieten, um die Bildungssprache zu erwerben (vgl. Carnevale 2014).⁷ Durch den sprachsensiblen Unterricht wird die Möglichkeit ersichtlich, Lernende schrittweise zur Bildungssprache heranzuführen. Aufgrund der langen Tradition des sprachsensiblen deutschsprachigen Fachunterrichts⁸ sind in diesem Bereich zahlreiche Materialien und Methodenwerkzeuge zu finden (vgl. Leisen 2013)⁹. In diesem Kontext werden von Leisen (2013) die folgenden Prinzipien resümierend aufgeführt, die bei der didaktisch-methodischen Gestaltung dieser Studie beachtet werden:

⁶ Diese wird nach Leisen (2010) durch eine Mischung von Fachsprache, Unterrichtssprache und Bildsprache charakterisiert. Die Beherrschung dieser Sprache ist notwendig, um an der Bildung teilnehmen zu können.

⁷ Carnevale, C. (2014): Sprachsensibler Unterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen-Methoden-Praxisbeispiele. Online verfügbar unter: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/Praxisreihe_23web.pdf (Letzter Abruf: 09.08.2022).

⁸ Diese hat v.a. eine lange Tradition an deutschen Auslandsschulen. Früher wurde jedoch anstatt des sprachsensiblen Unterrichts lediglich der Begriff „deutschsprachiger Fachunterricht“ verwendet. Im Laufe der Zeit erweiterte sich dieser zum „sprachsensiblen deutschsprachigen Fachunterricht“ (vgl. Wicke 2016). Wicke, R. E. (2016). Content and Language Integrated Learning: CLIL, FūDaF, DFU, CLILig-Bitte was [Online]. In: Goethe-Institut: Magazin Sprache. Goethe-Institut. Online verfügbar unter: <https://www.goethe.de/ins/my/en/spr/mag/20879807.html> (Letzter Abruf: 23.08.2023).

⁹ Mehr dazu unter: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachlehren-und-lernen>

- Wechsel der Darstellungsformen: Der sinnvolle Wechsel der Darstellungsformen sollte das fachliche und sprachliche Verstehen befördern.
- Prinzip der kalkulierten Herausforderung: Die Sprachanforderungen des Fachunterrichts sollten die Lernenden weder unter- noch überfordern. Die Lernenden sollten mit entsprechenden Sprachhilfen (Methoden-Werkzeugen, Scaffolding) unterstützt werden.
- Prinzip der Einsetzung der Methoden-Werkzeuge: Darunter sollten Materialien, Hilfsmittel etc. im Sinne des Scaffolding angeboten werden.

Insgesamt geht aus den Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts hervor, dass die Methode des Scaffolding als eine effektive Methode eingesetzt wird. Dies gibt eine Vorstellung darüber, warum Scaffolding die methodische Grundlage dieser Studie bildet. Im Folgenden wird diese Methode aufgeführt, bevor zur Aktionsforschung übergegangen wird.

Scaffolding

Der Begriff „Scaffolding“ stammt aus dem Englischen und kann als „Baugerüst“ übersetzt werden, wobei dieser in der sprachwissenschaftlichen Literatur unterschiedlich verwendet wird. In der Erstsprachenerwerbsforschung werden damit alle „sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen“¹⁰ bezeichnet, die von Erwachsenen in Interaktion mit kleinen Kindern eingesetzt werden (vgl. Kniffka 2010).¹¹ Dabei übernimmt Scaffolding als ein „unterstützendes Gerüst“ die Funktion einer vorübergehenden Hilfestellung. Das heißt, die sprachliche Hilfe wird solange angeboten, bis das Kind in der Lage ist, die sprachliche Handlung selbstständig auszuführen. Dann wird das unterstützende Gerüst entfernt. Die theoretische Grundlage dieses Konzepts liegt der Wygotskis Theorie zur „Zone der proximalen Entwicklung“ zugrunde. Demnach kann ein kompetenter Partner einen weniger kompetenten Partner durch Interaktion unterstützen, seine kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln (ebd. Kniffka 2010). Diese Grundtheorie wird von Gibbons (2002) auf den Zweitsprachenerwerb übertragen und erweitert. Unter der Metapher Scaffolding wird nun mehr ein Unterstützungssystem verstanden, bei dem die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden im sprachsensiblen Fachunterricht systematisch aufgebaut werden. Von der Tatsache ausgehend, dass Fachinhalte spezifische sprachliche Kenntnisse anfordern, geht es also hier um eine besondere „technische Unterstützung“¹², um diese sprachlichen Kenntnisse der Lernenden systematisch auszubauen. Um mit anderen Worten zum Ausdruck zu bringen, sprachlich

¹⁰ Es wurde festgestellt, dass vor allem in der deutschen Literatur dieser Begriff als Synonym zu „Scaffolding“ verwendet wird.

¹¹ Kniffka, G. (2010): Scaffolding. *Pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*, 1-5. Online verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (Letzter Abruf: 23.08.2023)

¹² Eigene Begriffsbestimmung: Man kann durchaus behaupten, dass es sich bei Scaffolding um eine sprachliche „technische Unterstützung“ handelt.

weniger kompetente Lerner darin zu unterstützen, sich neue Inhalte, Konzepte und Fähigkeiten zu erschließen, die sich an die Fachinhalte anknüpfen. Beim Scaffolding werden Erkenntnisse aus der Textlinguistik, der Zweitspracherwerbsforschung und der Unterrichtsforschung zusammengeführt (ebd. Gibbons 2002). In erster Linie geht es also wieder um die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen, auf die wir immer wieder zurückkommen. Und zwar um die bildungssprachlichen Kompetenzen derjenigen Lernenden, die vor allem aus bildungsfernen Niveaus kommen und mit Deutsch als zweite Sprache oft Schwierigkeiten haben. Aber Scaffolding kann, wie im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts und anderen Varianten des sprach- und fachintegrierten Lernens konstatiert werden kann, durchaus auch in der Fremdsprache zur Unterstützung von Lernprozessen eingesetzt werden (vgl. Çelik 2022). Dies soll in diesem Zusammenhang besonders unterstrichen werden, da es sich in dieser Studie um den DaF-Bereich handelt.

Die didaktisch-methodische Vorbereitung sowie die Implementierung des Scaffolding setzt insgesamt voraus, dass die Lehrkraft das sprachliche und fachliche Potenzial der Lernenden einschätzen kann. Die Besonderheit des Scaffolding besteht nämlich darin, dass Lernende mit sprachlichen und fachlichen Anforderungen konfrontiert werden, die vom Schwierigkeitsgrad her ein kleines Stück über dem aktuellen Kompetenzniveau der Lernenden angesiedelt sind und diese Lücke unter Einsatz von Gerüsten, von Zwischenschritten, Förderaufgaben und Hilfsmitteln überbrücken (vgl. Gibbons 2002). Diese Überbrückung kann jedoch nur durch die entsprechende Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion erfolgen, die auf der Makro- und Mikroebene behandelt wird. Auf der Makro-Ebene (Unterrichtsplanung) sollten die folgenden Teilschritte beachtet werden, die kontext- und situationsorientiert auf das Fach Linguistik I übertragen werden:

1. Teilschritt (1) Bedarfsanalyse: Welche typischen Standard Situationen gibt es? Dies bezieht sich auf Sprachhandlungen bzw. Indikatoren, die langfristig für das Fach Linguistik I relevant sind. Typische sprachliche Merkmale der Indikatoren sollten auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene¹³ ermittelt werden (vgl. Beese u.a. 2018: 35).¹⁴
2. Teilschritt (2) Lernstandserfassung: Über welche sprachlichen Kompetenzen verfügen Studierende? Die Ausgangslage der Studierenden¹⁵ sollte bestimmt werden und die Binnendifferenzierung sollte beachtet werden.

¹³ In der Dissertation von Çelik (2022) kommt der textlinguistischen Ebene ein besonderer Wert zu. Sowohl im theoretischen als auch im praktischen Teil wurde auf diese Thematik ein Schwerpunkt gesetzt und textlinguistisch-orientiert vorgegangen. Beim Scaffolding wurde dementsprechend von linguistischen Aspekten der Textanalyse reichlich profitiert, die zur Förderung der Textkompetenz dienen (vgl. Çelik 2022: 80-111) Aufgrund der Reichweite der Dissertation wurde die textlinguistische Ebene der Dissertation in dieser Studie nicht behandelt.

¹⁴ Zur ausführlichen Vorbereitung und Implementierung der einzelnen Unterrichtseinheiten (1-6) auf der Makro- und Mikroebene im Fach Linguistik I sei auf die Dissertation von Çelik (2022: 181-215) verwiesen.

¹⁵ In diesem Kontext sollte nochmals auf die „Alltagssprache im DaF“ hingewiesen werden, die von der

3. Teilschritt (3) Sprachliche Lernzielformulierung: Das exakte Lernziel sollte sich auf die sprachlichen Forderungen beziehen, die für die jeweilige Aufgabe bzw. den Indikator typisch sind. Das Lernziel sollte sprachliche und fachliche Anforderungen implizieren, die vom Schwierigkeitsgrad her ein wenig über dem bereits angesiedelten Kompetenzniveau sind.

4. Teilschritt (4): Konkrete Unterrichtsplanung: Bei der konkreten Planung des Fachunterrichts bilden Bedarfsanalyse und Lernerdaten den Ausgangspunkt, wobei die sprachlichen und fachlichen Aspekte des Lernziels produktiv und sinnvoll miteinander kombiniert werden. Es werden Gerüste bereitgestellt, die eine komplexe Aufgabe bzw. den Indikator in Übungen und Aufgaben zerlegen. Angesichts der sprachlichen Situation von Studierenden im Fach Linguistik I wird davon ausgegangen, dass die Übungen von der lexikalischen Ebene schrittweise zur textlinguistischen Ebene entwickelt werden sollten, wobei den Studierenden zusätzlich sprachliche Hilfestellungen (Lerntipps, türkische Übersetzungen an den Rand oder Fußnoten, Internet, Wörterbuch, Erklärungen an der Tafel etc.) angeboten werden.

Die Ebene des Mikro-Scaffolding konzentriert sich im Wesentlichen auf die Unterrichtsinteraktion. Dabei geht es vor allem um Phasen, bei denen Lernenden Gelegenheiten zum Sprechen gegeben wird. Die mündliche Kommunikation läuft normalerweise spontan ab, insofern ist es schwierig, die Unterrichtsinteraktion inhaltlich zu planen. In der Feinplanung sollte daher möglichst unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Unterrichtsgespräch miteinbezogen werden und Zeiträume dafür bestimmt werden (ebd. Gibbons 2002). Darüber hinaus sind Faktoren, die eingangs bezüglich der sprachlichen Situation der Studierenden akzentuiert wurden, für die Interaktion entscheidend: Aufgrund ihrer sprachlichen Situation brauchen sie meistens auch mehr Zeit, um den Stoff zu verarbeiten und auf die Lehrkraft zu reagieren. Daher sollte der Unterricht den Studierenden ausreichend Zeit und Gelegenheit zum Sprechen anbieten. Darüber hinaus sind Entscheidungen bezüglich der Unterrichtssprache (Sprechanteil von Deutsch und Türkisch), und Fehlerkorrektur (implizit oder explizit) als bedeutende Aspekte des Scaffolding zu bewerten. Diese werden nicht im Voraus, sondern im Verlauf der Unterrichtsaktion unter Beachtung kontextueller Vor- und Nachteile festgelegt.

Ziel und Fragestellung

Das Ziel ist, das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts auf das Fach Linguistik I zu transferieren und didaktisch-methodisch von der Methode des Scaffolding zu profitieren. Die übergeordnete Forschungsfrage besteht darin, ob und inwiefern eine solche Konzeption zur Entwicklung der Textkompetenz des Studierenden P1 des DaF-Lehramtsstudiengangs beitragen kann.

Mehrheit der Studierenden im DaF-Lehramtsstudiengang verwendet wird (vgl. Çelik 2022).

Methode

Bei der vorliegenden empirischen Studie wird als Forschungsdesign von der Aktionsforschung profitiert. Dies wird folgendermaßen argumentiert: Es wird von der Forscherin eine Innovation in dem Unterricht angestrebt, um die mangelnde Textkompetenz der angehenden DaF-LehrerInnen zu fördern. Die Aktionsforschung gibt dabei der Forscherin die Möglichkeit, über den eigenen Unterricht und sich selbst im Unterricht zu reflektieren und die eigene Unterrichtspraxis dadurch zu verbessern. Durch die Aktionsforschung können langfristig konsequente und kontinuierliche Beobachtungsdaten zusammengestellt, systematisiert und miteinander verglichen werden. Es wird dabei sowohl von qualitativen als auch von quantitativen Verfahren profitiert. Am Beginn des Aktionsforschungsprozesses wird ein persönliches Instrumentarium zum Sammeln und Bewerten der Daten zusammengestellt. Als Forschungsmethode zur Analyse und Evaluation von Unterrichtspraxis im Hinblick auf das persönlich angestrebte Ziel wird der Unterricht regelmäßig durch ein Tagebuch aufgezeichnet. Darüber hinaus werden den Prozess unterstützende Datensammlungsmethoden wie Selbstbeobachtung (Feldnotizen etc.), Meinungsaustausch, Evaluation durch Studierende, Audioaufzeichnungen sowie die s.g.n. Triangulation – eine Kombination dreier Perspektiven verwendet. Damit handelt es sich in dieser Studie um eine Kombination quantitativer und qualitativer Elemente aus verschiedenen Untersuchungsphasen und somit um eine Mixed-Model-Studie bzw. ein hochkomplexes Design (vgl. Tashakkori / Teddlie 1998).

Teilgesamtheit

Das ganze Curriculum des DaF-Lehramtsstudiengangs bildet die Gesamtheit der Studie, wobei das Fach Linguistik I mit repräsentativer Funktion die Teilgesamtheit der Studie darstellt. Die Zielgruppe besteht aus den Studierenden, die das Fach Linguistik I belegen. An der Aktionsforschung nehmen jedoch nur 7 Probanden teil, die unter bestimmten Voraussetzungen (akademischer Erfolg, Pilotstudie, Vortest, Umfrage) in die Stichprobe aufgenommen werden. Der Einzelfall von einem Probanden, der zufällig ausgewählt wurde, wird in dieser Studie repräsentativ dargestellt.

Datenerhebung

In dieser Aktionsforschung wird auf das Ziel gerichtet sowohl von qualitativen als auch von quantitativen Techniken der Datensammlung profitiert. Die Datensammlung richtet sich an die Methode des Scaffolding. Sie wird parallel zur Scaffolding-Methode ausgeführt. Sie steht daher mit den entsprechenden Schritten des Makro- und Mikro-Scaffolding¹⁶ im Einklang. Bei der Unterrichtsplanung wird von dem linearen Modell

¹⁶ vgl. Çelik 2022: 164

profitiert. Jede Unterrichtsphase wird nach dem DLL¹⁷ 6 Format vorbereitet (vgl. Ende 2019).

Die Datensammlung wird in drei Phasen klassifiziert: Die Vorbereitungsphase, die Implementierungsphase und die Bewertungsphase: Die erste Phase bildet die s.g.n. Vorbereitungsphase des Unterrichts, d.h. die Ebene der Unterrichtsplanung, die die Pilotstudie sowie die Phase der Stichprobeerziehung miteinbezieht. Auf dieser Ebene wird nach der Scaffoldingmethode die Bedarfsanalyse und Lernstandserfassung durchgeführt, bevor die konkrete Implementierung des Unterrichts erfolgt. Dabei wird sowohl von qualitativen als auch von quantitativen Techniken der Datensammlung profitiert:

1. Lehrer- und Forscherbeobachtung in der Pilotstudie
2. Schriftlich erstellte Lernertexte zur Ermittlung der Textkompetenz im DaF, die nach der Pilotstudie gesammelt werden
3. Umfrage für die Stichprobeerziehung nach der Pilotstudie¹⁸
4. Vortest: Die Zwischenprüfung fungiert als ein Vortest zu sprachlichen Anforderungen. Durch gezielte Fragen, die die fachlichen Indikatoren miteinbeziehen wie „erklären, definieren“ kann die Textkompetenz der Lernenden ermittelt werden.

Darüber hinaus werden durch Kooperation mit der Universität folgende Techniken der Datensammlung verwendet, um Informationen über die Studierenden zu sammeln:

- Schuldokumente: Transkripte von Studierenden. Was für Noten haben Studierende in den Fächern zur Facharbeit und Spracharbeit wie Linguistik I/II, Lese- und Schreibkompetenz I/II etc.?
- Curriculum und Bolognaformen: Diese werden für die Bedarfsanalyse verwendet.

Die zweite Phase der Datensammlung ist die Implementierungsphase. Dabei wird von folgenden Techniken der Datensammlung profitiert:

- Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter: Dokument 2-Dokument 7)
- Feldnotizen der Forscherin
- Lernertexte (Hausaufgaben, individuelle Hausaufgaben, schriftlich erstellte Lernertexte im Unterricht, Produkte von Lernenden im Unterricht/ Alle Dokumente werden von jedem Probanden in einem Ordner aufbewahrt und nach der Praxis der Forscherin zugestellt)

¹⁷ DLL: Deutsch Lehren Lernen: Es handelt sich dabei um die Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts. Mehr dazu unter: <https://www.goethe.de/ins/tr/tr/spr/unt/for/gia/dll.html> (Letzter Abruf: 23.08.2023).

¹⁸ Auf die Punkte 1, 2 und 3 in der Vorbereitungsphase wird im Rahmen der Durchführung der Pilotstudie im Teil 3.2.3. der Dissertation von Çelik (2022) präziser eingegangen.

- Selbsteinschätzung der Lernenden (3 Selbstevaluationsbögen)

Die dritte Phase der Datensammlung bildet die Bewertungsphase. Dabei werden folgende Techniken verwendet:

- Vortest (Zwischenprüfungen vor der Praxis)
- Nachtest (Finalprüfung nach der Praxis)
- Umfrage (nach der Praxis)
- Interview sowie Fokusgruppeninterview (nach der Praxis)
- Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit der trainierten Strukturen (wird nach zwei Monaten durchgeführt)

Die Analyse der qualitativen Daten lassen sich in drei Phasen unterscheiden: Die Datenaufbereitung bzw. Transkription, die Analyse und Systematisierung dieser Ergebnisse. Das allgemeine Ziel der Auswertung qualitativer Daten besteht darin, die Bedeutung zu verstehen (vgl. Hussy u. a. 2013). Dabei werden dementsprechend qualitative Analysemethoden verwendet. In dieser Studie kommen in erster Linie die Auswertungsmethoden Transkriptionsverfahren und Deskriptivstatistik zum Einsatz.¹⁹ Bei dem konkreten Vorgehen der Einzelfallanalyse, werden die Daten, die sich aus dem Einzelfall ergeben, chronologisch zur Praxis in drei Prozesse unterteilt: Der erste Prozess beinhaltet den Vortest vor der Implementierung sowie alle schriftlichen Aktivitäten des Probanden während der ersten und zweiten Unterrichtseinheit. Der zweite Prozess impliziert alle schriftlichen Aktivitäten des Probanden während der dritten und vierten Unterrichtseinheit. Der dritte und damit der letzte Prozess schließt alle schriftlichen Aktivitäten des Probanden in der fünften und sechsten Unterrichtseinheit sowie nach dem dritten Prozess, also der s.g.n. Nachevaluation (Nachtest, Umfrage, Interview und Fokusgruppe, Selbstevaluation 3) ein.²⁰ Die Abkürzungen, die im Prozess 1-3 verwendet werden, werden im Folgenden aufgelistet:

- P1: Für diese Studie wird der Einzelfall Proband 1 repräsentativ ausgewählt, der im Verlauf dieser Studie als P1 bezeichnet wird.
- LK: für Lehrkraft
- HA: für Hausaufgabe

Prozess 1 (1. und 2. Woche)

- D2, A1: Arbeitsblatt 1, das in der ersten Unterrichtseinheit bearbeitet wurde.

¹⁹ Details zu den qualitativen und quantitativen Daten sowie ihren Quellen werden in der Dissertation von Çelik (2022) unter Kapitel Teil 3.1.2. und 3.1.3 aufgeführt.

²⁰ Konkrete Vorgehensweise bei der Bewertung der qualitativen und quantitativen Daten werden unter dem Kapitel 3.1.4. ausführlich beschrieben (vgl. Çelik 2022). Diejenigen Dokumente von den Probanden, deren Auswertung nicht vorgeführt werden, werden von der Forscherin archiviert und kann bei einer möglichen Nachfrage präsentiert werden.

- D2, A2: Arbeitsblatt 2, das als Hausaufgabe aufgegeben wurde.
- D3, A1: Arbeitsblatt 1, das in der zweiten Unterrichtseinheit bearbeitet wurde.
- D3, A2: Arbeitsblatt 2, das in der zweiten Unterrichtseinheit bearbeitet wurde.
- D3, HA, Ü5: Hausaufgabe, die nach der zweiten Unterrichtseinheit aufgegeben wurde.
- D3, Selbstevaluation 1: Die erste Selbstevaluation nach der zweiten Unterrichtseinheit
- Glossar 1: Selbstvorbereitetes Glossar zu Fachbegriffen und Fachverben in der ersten Phase der Aktionsforschung

Prozess 2 (3. und 4. Woche)

- D4, A1: Arbeitsblatt 1, das in der dritten Unterrichtseinheit bearbeitet wurde.
- D4, A2: Arbeitsblatt 2, das in der dritten Unterrichtseinheit bearbeitet wurde.
- D4, Wiedergabe eines Schaubildes: Textproduktionsaufgabe in der dritten Unterrichtseinheit
- D5, A1: Arbeitsblatt 1, das in der vierten Unterrichtseinheit bearbeitet wurde.
- D5, HA: Die Hausaufgabe, die nach der vierten Unterrichtseinheit aufgegeben wurde.
- Glossar 2: Selbstvorbereitetes Glossar zu Fachbegriffen und Fachverben in der zweiten Phase der Aktionsforschung

Prozess 3 (5. und 6. Woche)

- D6, A1: Arbeitsblatt 1, das in der fünften Unterrichtseinheit bearbeitet wurde.
- D6, Selbstevaluation 2: Die zweite Selbstevaluation nach der fünften Unterrichtseinheit
- D6, individuelle HA: Die individuelle Hausaufgabe, die nach der Selbstevaluation 2 aufgegeben wurde.
- Glossar 3: Das selbstvorbereitete Glossar zu Fachbegriffen und Fachverben in der dritten Phase der Aktionsforschung²¹

Einzelfallanalyse

Grundvoraussetzungen der P1: P1 ist eine der Probanden, die sich akademisch im Bereich des Höchstwerts (70-100 Punkte) befindet. Sie hat an dem Online-Unterricht der

²¹ Alle repräsentativen Dokumente von den Einzelfällen werden im Anhang in der Dissertation vorgeführt (vgl. Çelik 2022: 356-446).

Pandemie-Phase im Studienjahr 2020-2021 regelmäßig teilgenommen. Sie stellt insofern eine Ausnahme unter den Probanden dar, als sie vor der Aktion zum Ausdruck brachte, dass sie sowohl generell als auch sprachlich von der Pandemie nicht negativ beeinflusst worden sei. Sie vertrat die Ansicht, dass sie durch diese Studie viel lernen und ihre Fähigkeiten in der deutschen Sprache ausbauen kann. In diesem Kontext konnte bereits in der Pilotstudie beobachtet werden, dass P1 im Unterricht eine sehr aktive, neugierige und aufgeschlossene Verhaltensweise aufweist. Sie verfügte über ein wesentlich besseres grundlegendes lexikalisches Wissen als die anderen Studierenden. Dennoch hatte sie wie die meisten Studierenden Probleme, den fachlichen Textausschnitt auf lexikalischer Ebene zu verstehen und wusste auch nicht genau, wie sie mit der Aufgabe in der Pilotstudie umgehen sollte.²² Sie versuchte wie die meisten Probanden, den Textausschnitt in das Türkische zu übersetzen und hatte auch ernsthafte Probleme dabei, die grammatische Verbindung zwischen den Sätzen des Textausschnitts zu erschließen. Sie verwendete insgesamt die Alltagssprache im DaF. Im Folgenden wird zur Auswertung des Prozesses 1 von P1 übergegangen.²³

Die Auswertung des Prozesses 1 von P1

1.Vortest/ Zwischenprüfung	✓	55 Punkte (Anhang 23)
2.Angewandtes Sprachtraining 1²⁴	✓ ✓	D2, A1; D3, A1;
3.Hausaufgaben	✓ ✓	D2, A2; D3, HA, Ü5
4.Selbstevaluation 1	✓	
5.Glossar 1	✓	

Tab. 1: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 1 von P1

²² In der Pilotstudie wurde den Studierenden drei kurze Definitionen von Linguistik vorgelegt. Die Aufgabe bestand darin, die fachsprachlich korrekte Definition zu finden und zu begründen, warum diese korrekt ist.

²³ Aufgrund der Reichweite der in der Dissertation verwendeten Dokumente im Prozess 1, 2 und 3 können in dieser Studie lediglich repräsentative Lernertexte von P1 aufgeführt werden. Es wäre gewiss nützlich, alle im Unterricht verwendeten Dokumente in dieser Studie zu präsentieren. Das würde jedoch den Themenkreis dieser Studie überspringen. In diesem Kontext sei auf die Dissertation von Çelik (2022) verwiesen, bei dem alle untersuchten Dokumente von P1 im Anhang hinzugefügt wurden.

²⁴ Bei dem angewandten Sprachtraining 1 lag der Fokus in der ersten Unterrichtseinheit auf den Indikatoren „definieren und vergleichen“ und in der zweiten Unterrichtseinheit auf dem Indikator „Regel bilden für Minimalpaare“. Beim Prozess 1 sowie den weiteren Prozessen (2-3) wurden die Materialien durch die Methode des Scaffolding sprachsensibel vorbereitet. P1 wurde somit von der lexikalischen Ebene schrittweise zur textlinguistischen Ebene des Indikators überführt. Es wurden dabei zusätzliche Hilfsmittel sowie unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen in der Unterrichtsinteraktion (türkische Übersetzungen, extra Lerntipps Erklärungen an der Tafel etc.) angeboten, um den Lernprozess effektiver zu gestalten (vgl. Çelik 2022: 181-196). Für die Vertiefung der Vorbereitung und Implementierung des Scaffolding sowie der verwendeten Methoden-Werkzeuge sei auf die Dissertation von Çelik (2022) verwiesen.

Die Tabelle 1 zeigt alle sprachlichen Aktivitäten des ersten Prozesses von der P1. Diese werden in der linken Spalte chronologisch von 1-5 aufgelistet. In der rechten Spalte sind alle Aktivitäten, an denen die P1 teilgenommen hat, mit einem Haken „✓“ versehen. Neben dem Haken wird bei der Aktivität 1 Vortest, die Punktzahl angegeben, die P1 im Vortest erhalten hat. P1 hat demzufolge im Vortest 58 von 100 Punkten erreicht. Bei der Aktivität 2 und 3 werden alle Dokumente aufgelistet, die von P1 ausgehändigt wurden. Insgesamt kann von der Tabelle abgeleitet werden, dass P1 an allen sprachlichen Aktivitäten während des Prozesses 1 regelmäßig teilgenommen hat.

Zusammenfassend kann bezüglich des Prozesses 1 von P1 die Aussage getroffen werden, dass sie vor Beginn der Aktion über eine unzureichende fachliche Textkompetenz verfügte und überwiegend die Alltagssprache im DaF verwendete, wobei sie auf lexikalischer Ebene mit Fachbegriffen adäquat umging. Sie hatte Schwierigkeiten, mit den Indikatoren vor allem auf textlinguistischer Ebene fachgerecht umzugehen. Die thematische und grammatische Verbindung zwischen den Satzelementen konnte teilweise nicht hergestellt werden. Die Textproduktion wirkte dadurch unstrukturiert und unpräzise:

Kommunikation pragmatischen Wende entsteht nach 1970. Die Wende beschäftigt sich mit Kommunikation, pragmatische Linguistik. Die Perspektive der Wende ist vielseitig. Die Sprache ist system mit mehrerer Funktion und die Wende ist für die Verwendung der Sprachbenutzer (aus dem Vortest von P1, die Aufgabe 2 zum Indikator die Beziehung von Fachbegriffen erklären).

Doch bereits im Verlauf des Prozesses 1 konnte sowohl bei dem angewandten Sprachtraining 1 als auch bei anderen sprachlichen Aktivitäten von der LK beobachtet werden, dass P1 eine steigende Tendenz zur fachsprachlichen Bewusstheit aufweist. Diese hat sich vor allem in der Selbstevaluation 1 bestätigt, die im Anschluss des Prozesses 1 durchgeführt wurde. Dabei traten die folgenden Aspekte hinsichtlich der P1 besonders in den Vordergrund, die resümierend mit repräsentativen Lernertexten von P1 angeführt werden:

P1 hat angefangen, auf textlinguistischer Ebene bewusster mit Indikatoren umzugehen. Sie verwendete bewusst Pro-Formen bei dem Indikator „definieren“:

Die Linguistik ist übergreifend. *Sie* beschäftigt sich mit Wörter, Sprache, Kommunikation usw. Phonetik ist ein Fachbereich der Linguistik. *Sie* untersucht die gesprochene Sprache (aus der Selbstevaluation 1 von P1, die Aufgabe 2 zum Indikator „definieren von Fachbegriffen“).

Bei dem Indikator „vergleichen“ konnte sie die vortrainierten Strukturen „während“ und „sowohl als auch“ adäquat einsetzen:

Die Phonologie beschäftigt sich mit Funktion der Laute *während* die Phonetik mit gesprochenen Sprache befasst (ebd., die Aufgabe 4 zum Indikator „vergleichen von Fachbegriffen“).

Sowohl die Phonologie *als auch* die Grammatik untersuchen Regelsystem der Sprache (ebd., die Aufgabe 5 zum Indikator „Gemeinsamkeiten von Fachbegriffen sprachlich ausdrücken“).

Die Auswertung des Prozesses 2 von P1

1. Angewandtes Sprachtraining 2 ²⁵	✓ ✓	D4, A1; D4, A2 D5, A1	✓
2. Hausaufgaben	✓	D5, HA	✓
3. Textproduktion zur Wiedergabe eines Schaubildes	✓	Präsentation an der Tafel	✓
4. Glossar 2	✓		✓

Tab. 2: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 2 von P1

In der Tabelle 2 werden alle sprachlichen Aktivitäten des Prozesses 2 von der P1 dargestellt, die in der linken Spalte chronologisch von 1-4 aufgelistet sind. Die Tab. 12 führt insgesamt vor Augen, dass P1 an allen sprachlichen Aktivitäten während des Prozesses 2 regelmäßig teilgenommen hat.

Resümierend zeigen die verfügbaren Daten, dass P1 im Prozess 2 weiterhin ihre sprachlichen Fähigkeiten vor allem auf textlinguistischer Ebene aufbaut. Dies ist bei der Textproduktionsaufgabe zur Wiedergabe des Schaubildes konkret festzuhalten. Die Entwicklung der Textkompetenz wird mittels des Lernertexts zur Textproduktionsaufgabe von P1 veranschaulicht:

P1 versucht bei der Textproduktionsaufgabe die grammatische Kohärenz zwischen den Sätzen herzustellen, indem sie auf die Pro-Formen und Substitutionen achtet:

(1) In diesem Schaubild handelt es sich um ein Modell, das[...]. (2) *Es* besteht aus zwei Ebenen. (3) *Zum Einen* die emische Ebene. *Zum Anderen* die ethische Ebene. [...] (aus der Textproduktionsaufgabe von P1, Satz (1)-(3), die Aufgabe zum Indikator „ein Schaubild in einem Textformat wiedergeben“).

Sie experimentiert mit den Sätzen auf textlinguistischer Ebene und versucht mit neuen Pro-Adverbien (darin, damit) und anderen textstrukturierenden Mitteln, den Text kohärenter zu gestalten.

[...] Sie unterscheiden sich *jedoch* darin, dass sie sich auf unterschiedlichen Medien zutragen. [...] *Man kann aus dem Schaubild insgesamt entnehmen*, dass [...] (ebd., Satz 6-8).

Sie verwendet Adverbien bzw. Junktionen, die im Text keinen Verweischarakter haben, aber dennoch den Text kohäsiv wirken lassen:

[...] *Außerdem* fallen diese in der Sprachstruktur zusammen (ebd., Satz 5).

Sie bedient sich auf syntaktischer Ebene unterschiedlicher Verb Typen²⁶ I und II und versucht, mit denen bewusster umzugehen:

²⁵ Im Angewandten Sprachtraining 2 lag der Fokus auf den Indikatoren „ein Schaubild in einem Textformat wiedergeben“ und „fachsprachlich begründen“.

²⁶ Verb Typ I: Verben, die mit einem Akkusativobjekt verwendet werden (untersuchen, behandeln etc.)
Verb Typ II: Verben, die mit einer Präposition und festem Kasus verwendet werden (sich befassen mit

[...] Diese *bilden* eine identische Sprachstrukturelle... (ebd., Satz 7).

Auf lexikalischer Ebene ist auch ein Fortschritt zu beobachten: Sie gebraucht Substitutionen in Form von Synonymen, Oberbegriffen etc:

[...]Es handelt sich bei *beiden Medien* um die grundlegenden *Vorgänge der Wahrnehmung* (ebd., Satz 4).

Die Auswertung des Prozesses 3 von P1

1.Angewandtes Sprachtraining 3²⁷	✓ ✓	D6, A1 D7, A1
2.Selbstevaluation 2	✓	
3.Individuelle Hausaufgabe	✓ ✓ ✓	Präpositionen Adjektivdeklination Allomorphe mit eigenen Beispielen erklären
4.Glossar 3	✓	
5.Nachtest /Finalprüfung		78 Punkte
6.Umfrage	✓	
7.Interview/ Fokusgruppe	✓	
8.Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit	✓	

Tab. 3: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 3 und der Nachevaluation von P1

In der Tabelle 3 werden alle Aktivitäten des Prozesses 3 von P1 dargestellt, die thematisch in weitere zwei Prozesse unterteilt werden können: Die Lernaktivitäten 1-4 in der linken Spalte sind diejenigen Aktivitäten, die von P1 während des Prozesses 3 durchgeführt wurden. Die Aktivitäten 5-8 beziehen sich dagegen auf alle Datenmaterialien, die zur Evaluation der P1 nach dem Prozess 3 dienen. Dieser wird von der LK als die s.g.n. „Nachevaluation“ bezeichnet. Aus der Tabelle 14 ist es abzuleiten, dass P1 an allen Aktivitäten 1-4 regelmäßig teilgenommen hat. Dabei konnte vor allem nach der Selbstevaluation 2 konstatiert werden, dass sie mit den meisten Indikatoren „definieren“, „vergleichen“, „Regel formulieren“, „ausführlich begründen“ durchaus bewusst umgeht und die vortrainierten sprachlichen Strukturen im fachsprachlichen Kontext zum größten Teil adäquat einsetzt:

Alle Fachbegriffe beziehen sich auf die Linguistik aber sie haben Unterschiede. Phonem untersucht Lautsystem der Sprache, während Graphem sich mit dem Schriftsystem beschäftigt. Morphem untersucht dagegen die Wissenschaft der Wörter (aus der Selbstevaluation 2 von P1, die Aufgabe 2 zum Indikator „die Fachbegriffe vergleichen“)

+ Dat. etc.) (vgl. Çelik 2022: 183).

²⁷ Im angewandten Sprachtraining 3 lag der Fokus auf den Indikatoren „fachsprachlich erklären“ und „Regel bilden“.

Es handelt sich um ein Minimalpaar, wenn die Wörter sich nur in einem einzigen Laut voneinander unterscheiden (ebd., die Aufgabe zum 4a) zum Indikator „Regel bilden“).

Dennoch wurde von der LK auch festgestellt, dass sie mit dem Indikator „erklären“ im Zusammenhang von „Allomorphen“ im fachsprachlichen Kontext Probleme hatte. Auf der grammatischen Ebene fiel es weiterhin auf, dass sie mit der Kasusdifferenzierung und der Adjektivdeklinaton nicht immer adäquat umgeht. Daher wurde der P1 nach der Selbstevaluation 2 eine individuelle Hausaufgabe aufgegeben, die auf ihre grammatischen Bedürfnisse sowie der Wiederholung des Indikators „erklären von Allomorphen“ abzielte.

Nach der Bewertung der Prozesse 1, 2 und 3 lässt sich für P1 eine begründete Feststellung treffen: Die fachintegrierte Spracharbeit hat auf die Textkompetenz sowie die fachlichen Leistungen der P1 im Fach Linguistik positiv ausgewirkt. Man konnte deutlich beobachten, dass P1 sich von der Alltagssprache im DaF der Bildungssprache schrittweise annähert. Um diese Feststellung zu belegen, werden einige Ergebnisse der Nachevaluation mit repräsentativen Lernertexten ausgeführt:

P1 erreichte im Nachtest (Finalprüfung im Fach Linguistik) 78 Punkte von 100 Punkten. Damit hat sie eine höhere Punktzahl als im Vortest erreicht. Es fiel dabei vor allem auf, dass sie im Vergleich zum Vortest mit den vortrainierten Strukturen bewusster umging und auf textlinguistischer Ebene bei den Indikatoren auf die grammatische Kohärenz mehr achtete. Es konnte die Überbrückung von der Alltagssprache im DaF zur Bildungssprache konkret festgehalten werden:

Phonem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit in der gesprochenen Sprache, während Graphem die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit in der geschriebenen Sprache ist (aus dem Nachtest von P1, die Aufgabe 2a) zum fachbezogenen Indikator „Fachbegriffe in Beziehung setzen“).

Das Wort „kannte“ im Satz kann konjugiert werden, weil es sich bei dem Wort „kannte“ um ein Verb handelt. In der deutschen Sprache gehören Verben zu den konjugierbaren Wortarten. Diese können Numerus, Tempus, Genus Verbi tragen. Das Verb „kannte“ trägt“ damit die folgenden Merkmale[...] (ebd., die Aufgabe 3 zum fachbezogenen Indikator „ausführlich begründen“).

Überdies zeigte sich in der Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit, die nach zwei Monaten der Aktion spontan durchgeführt wurde, dass die fachintegrierte Spracharbeit langfristig zur Entwicklung der Textkompetenz von P1 positiv beigetragen hat:

Die Flexionsendungen „spiel-te“ und „mach-te“ tragen Allomorphe des Tempus. Es handelt sich um die gleiche grammatische Kategorie bei diesen Wörtern (aus der Selbstevaluation 3 von P1, die Aufgabe zum Indikator „erklären von Allomorphen“).

Bei dem Wort „Motorrad“ handelt es sich um das Kompositum, das aus dem Nomen „Motor“ und anderem Nomen „Rad“ besteht. In der deutschen Sprache kann Nomen + Nomen Wortarten der Stämme kombiniert werden (ebd., die Aufgabe zum Indikator „Regel formulieren“).

Schluss und Vorschläge

Eine fachintegrierte Spracharbeit, die im Fach Linguistik I durch die Methode des Scaffolding sprachsensibel konzipiert wird, trägt wesentlich zur Entwicklung der Textkompetenz von P1 im Fach Linguistik I nachhaltig bei. Diese Entwicklung zur Textkompetenz zeigt sich vor allem hinsichtlich folgender Aspekte im Fach Linguistik I:

- Textproduktive Fähigkeiten: P1 geht bewusster mit den Indikatoren um. Sie verwendet die sprachlichen Mittel (Konjunktionen; Fachverben und andere sprachliche Mittel) adäquat. Im Vergleich zum Vortest kann sie ihre Texte bzw. Paragraphen auf grammatischer Ebene kohärenter gestalten.
- Textrezeptive Fähigkeiten: P1 kann die texttypischen Merkmale von den einzelnen Indikatoren auf Textebene besser erkennen. Sie kann unterschiedliche Indikatoren voneinander unterscheiden. Auf Textebene kann sie weiterhin die Grammatik und die grammatische Kohärenz mittels expliziter Wiederaufnahmen (Pro-Formen, Substitutionen) besser ermitteln.
- Sprachliche Bewusstheit: P1 kann nach der fachintegrierten Spracharbeit ihre Defizite auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene genauer bestimmen. Auf metakognitiver Ebene wird sie ihrer Schwächen und Stärken bewusster. Aus den Aussagen des Interviews und der Umfrage von P1 im Prozess 3 geht des Weiteren hervor, dass sie die sprachlichen Strukturen, die bei den Indikatoren „definieren, vergleichen, erklären“ verwendet werden, auch auf andere Fächer wie Methodik-Didaktik, Spracherwerb etc. bewusst übertragen kann.

Insgesamt führen die Ergebnisse der innovativen Konzeption deutlich vor Augen, dass die Fach- und Spracharbeit im DaF-Bereich als zwei ergänzende Komponenten betrachtet werden sollten. Daher wird vorgeschlagen, das Fach Linguistik I, das im Curriculum des DaF-Lehramtsstudiengangs theoretisch (50+50 Min.) ausgerichtet ist, mit einem praktischen Teil (50 Min.) zu erweitern. Somit wird im praktisch-orientierten Teil des Faches Linguistik I der Schwerpunkt thematisch auf die fachintegrierte Spracharbeit gelegt, bei der Studierende wie in dieser Studie aufgeführten Konzeption, auf den theoretischen Teil im Fach Linguistik bildungssprachlich vorbereitet werden.²⁸

Abschließend sei darauf verwiesen, dass die sprach- und fachintegrierte Konzeption des sprachsensiblen Fachunterrichts dem DaF-Bereich sowie dem DaF-Lehramtsstudiengang der Türkei durchaus einen innovativen Ausblick geben könnte. Es wird davon ausgegangen, dass diese Konzeption als aufbauendes Konzept im Laufe des ganzen Studiums entwickelt werden könnte. Diese Studie übernimmt somit auf methodisch-didaktischer Ebene eine wegweisende Funktion, um in anderen fach- und berufsorientierten Fächern des DaF-Lehramtsstudiengangs in der Türkei das sprachliche und fachliche Lernen zu integrieren und dabei von der Methode des Scaffolding zu profitieren.

²⁸ vgl. dazu Modellvorschlag nach Çelik (2022: 329-332)

Literaturverzeichnis

- Beese, Melanie** u.a. (2018): *Sprachbildung in allen Fächern*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Çelik, Jale-Aylin** (2022): *Integriertes Sprach- und Fachlernen in der Deutschlehrausbildung im Fach Linguistik. Eine Aktionsforschung zu einem textlinguistisch-orientierten Didaktisierungsmodell*. Dissertationsarbeit an dem Institut für Sozialwissenschaften der Universität Trakya. Aufrufbar unter: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (Letzter Zugriff: 27.03.2023).
- Çelik, Jale-Aylin / Köksal, Handan** (2022): Semantik im DaF-Lehramtsstudiengang. Ein Ausblick zum sprachsensiblen Fachunterricht. Sakarya Maden, Sevinç / Asutay, Hikmet / Akol Gökteş, Selma / Şentürk, Rahim / B. Arabacı, Binnur (Hrsg.): *Pandemi ve sonrası Germanistik*. Edirne: Trakya Üniversitesi, 36-45.
- Ende, Karin** u.a. (2019): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Feilke, Helmuth** (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233, 4-13.
- Genç, Sönmez** u.a. (2018): Entwicklung und Evaluation von fach- und sprachintegrierten Unterrichtsmaterialien für die DaF-Lehrerausbildung in der Türkei. Haata, Kim/ Wicke, Rainer E. (Hrsg.): *Fach- und Sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLiLiG)*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 259-269.
- Gibbons, Pauline** (2002). *Scaffolding Language, scaffolding learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Haataja, Kim** (2007): Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen, Mehrsprachenerwerbs. *Frühes Deutsch* 4, 4-10.
- Hussy, Walter** u.a. (2013): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 2. Auflage. Berlin/ Heidelberg: Springer-Verlag.
- Leisen, Josef** (2010): *Handbuch Sprachförderung. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef** (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen. Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Stuttgart: Klett.
- Tapan, Nilüfer** (2000): Entwicklung und Perspektiven der Deutschlehrausbildung in der Türkei. Tapan, Nilüfer/ Polat, Tülin/ Schmidt, Hans W. (Hrsg.): *Berufsbezogene Deutschlehrausbildung*. Istanbul: KG Ajans, 37-44.
- Tashakkori, Abbas / Teddlie, Charles** (1998): *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Ünver, Şerife** (2015): *Sprach- und Kulturreflexion-Anregungen-Beispiele-Übungen im deutsch-türkischen Kontext*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.