

Auf Sprache(n) eingehen mit sprachlich-fachlicher Bildung

Kristina Peuschel

5

1. Sprachlich-fachliche Bildung im Gymnasium und Wissen über Sprache

Im Zuge einer höheren Wahrnehmung der Auswirkungen sprachlicher und kultureller Heterogenität in der Schule werden Modelle der additiven und integrierten Sprachförderung und sprachlichen Bildung für alle Schularten interdisziplinär diskutiert (z. B. Kilian, Brouër & Lüttenberg, 2016; Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013). Zudem ist ein Anstieg der Beschäftigung mit einer mehrsprachigen Schülerschaft und der daraus resultierenden Herausforderung, an Schulen Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit für alle herzustellen, zu verzeichnen (z. B. Becker-Mrotzek, Rosenberg, Schroeder & Witte, 2017; Gogolin et al., 2011; Fuchs, Jeuk & Knapp, 2017; Ahrenholz, Hövelbrinks & Schmellentin, 2017; Lütke, Petersen & Tajmel, 2017). Bedingt durch die Fluchtmigration der Jahre 2015/2016 und dem sich daran anschließenden Diskurs um die Integration von geflüchteten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in das Bildungssystem entwickelten Universitäten, häufig in Kooperation mit Schulen und Studierenden als Helfende, Modelle der DaZ-Förderung für Neuzugewanderte. Dabei wurde auf die seit den 1970er Jahren in den Fächern Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache entwickelte wissenschaftliche Expertise zurückgegriffen und curriculare Änderungen eingebracht, um Grundelemente von Sprachförderung (DaZ) und sprachlicher Bildung in den Lehramtsfächern an Hochschulen und Universitäten zu vermitteln.

Während sich für den Primarbereich inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass sprachliches und fachliches Lernen vernetzt miteinander erfolgen und additive sowie fachintegrierte Sprachförderung häufig bereits Gegenstand der Lehrkräftebildung ist,

<https://dx.doi.org/10.15496/publikation-52629>



zeigt sich für die Sekundarstufe(n) noch ein recht großes Desiderat (Peuschel & Burkard, 2019). Im Kontext gesellschaftlicher Heterogenität und unter den Voraussetzungen einer inzwischen normalisierten individuellen, inneren Mehrsprachigkeit eines großen Teils der Schülerinnen und Schüler (zu Mehrsprachigkeit als Normalfall z. B. Busch, 2017) ist es daher notwendig, über die Rolle sprachlicher Kompetenzen (im Deutschen) beim Durchlaufen des Schulsystems auch in den Sekundarstufen zu reflektieren (Peuschel & Burkard, 2019, S. 18-26). Welche Kompetenzen und Wissensbestände Studierende sowie Lehrkräfte in allen beruflichen Phasen (Studium, Referendariat, Berufstätigkeit) benötigen, wird beispielsweise mit dem DaZKom-Modell erfasst, das die „ideale Professionsentwicklung von Fachlehrkräften bzgl. ihrer DaZ-Kompetenz“ abzubilden versucht (Gültekin-Karakoç et al., 2016; Köker et al., 2015; Ohm, 2018). Ob Lehrkräfte bei vorhandenem Wissen und vorhandenen Kompetenzen in der Unterrichtspraxis bestimmte Maßnahmen tatsächlich umzusetzen bereit sind, hängt auch von ihren Einstellungen und Überzeugungen zum Unterricht in heterogenen Klassen (Hachfeld, 2012), zu sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit (Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016) und zur Bedeutung von Sprache und Sprachkompetenzen für den schulischen Erfolg ab.

Die Kenntnisse und Fähigkeiten, die Lehrkräfte für den Unterricht in sprachlich heterogenen, mehrsprachigen Gruppen benötigen, sind vielfältig (Peuschel & Burkard, 2019, S. 11). In einer qualitativen Studie haben Peuschel und Sieberkrob (2017) mit der inhaltsanalytischen Auswertung einer studentischen Gruppendiskussion von Lehramtsstudierenden der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer der Sekundarstufen I und II im DaZ-Modul der Freien Universität Berlin (Master of Education) die folgenden Schwerpunkte herausgearbeitet: „Ziel sprachlicher Bildung ist [es], das fachliche Lernen zu unterstützen“ (S. 93). Lehramtsstudierende wägen dabei ab, in welchem Verhältnis Sprachorientierung und Fachorientierung stehen sollten, wie die Unterstützung schriftlicher und mündlicher sprachlicher Handlungen in das Unterrichtsgeschehen eingebracht werden kann und wie sprachsensibler, sprach-förderlicher oder sprachlich bildender Fachunterricht umgesetzt werden kann (Peuschel & Sieberkrob, 2017, S. 93). Dabei steht der Begriff sprachsensibler Unterricht „für unterschiedliche Unterrichtskonzepte, die Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen, um fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen. Ein wesentliches Element ist die in den Unterricht integrierte, gezielte sprachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler.“ (Woerfel & Giesau, 2018, o. A.)

Um Sprachförderung und Sprachbildung tatsächlich an fachlichen Inhalten und Kompetenzziele ausrichten zu können, ist es notwendig, die sprachlichen Charakte-

ristika fachlicher Lehr- und Lernmaterialien zu erkennen und beispielsweise Wissen über fachrelevante Textsorten und Diskursmuster zu erlangen. Kompetenzen in Sprachbildung und Sprachförderung speisen sich zu einem nicht geringen Teil aus Wissen über Sprache, das in fächerübergreifenden Kompetenzmodellen bisher nur unzureichend konkretisiert ist.

5

2. Wissen über Sprache untersuchen

In der nachfolgend vorgestellten Studie werden Teilaspekte des Wissens und Könnens von Lehramtsstudierenden der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sowie der MINT-Fächer im Bereich der sprachlich-fachlichen Bildung untersucht. Die Analysefähigkeiten bezüglich sprachlich herausfordernder Elemente sowie der Strukturen von Bildungssprache und Fachsprache(n) in Lehrmaterialien stehen im Fokus. Diese Analyse gilt als wichtige Voraussetzung für die Umsetzung von Sprachförderung und Sprachbildung im Fach. Lucas und Villegas (2013, S. 101) bezeichnen sie als „Ability to identify the language demands of classroom tasks“ im Modell des Linguistically Responsive Teaching (LRT). Lehrkräfte müssen in der Lage sein, sprachliche Schwierigkeiten in Lehrbuchtexten zu erkennen, Verstehenshindernisse vorzusehen und anschließend didaktische Maßnahmen zu planen, die das Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler fördern. Leseverstehensprozesse vollziehen sich auf der Wort-, Satz- und Textebene (dazu Richter & Christmann, 2002), sodass auch auf diesen drei Ebenen Schwierigkeiten im Leseprozess auftreten können.

Ausgangspunkt der Studie, die im Wintersemester 2017/2018 parallel an den Universitäten Kiel und Tübingen durchgeführt wurde, war deshalb die Frage, wie Lehramtsstudierende ohne weiteres Training Lehrbuchtexte der Sekundarstufen hinsichtlich ihrer sprachlichen Herausforderungen auf Wort-, Satz- und Textebene analysieren würden. Die insgesamt 16 Lehramtsstudierenden, die an der Studie teilgenommen hatten, studierten in Studiengängen für das Lehramt an Gymnasien (Tübingen) bzw. Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (Kiel) in verschiedenen Fächern. Die Probandinnen und Probanden aus Kiel wurden aus der Fächergruppe der naturwissenschaftlichen Fächer gewonnen, die Tübinger Studierenden aus der Fächergruppe der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften. Es konnte insgesamt eine recht breite Fächerwahl innerhalb der beiden Gruppen garantiert werden – Geschichte, Politikwissenschaft, Sozialpädagogik, Geographie sowie Ethik/Philosophie als Hauptfächer der GesWi-Gruppe, drei davon mit dem Fach Deutsch innerhalb ihrer Fächerkombina-

tion (Deutsch/Geschichte, Deutsch/Ethik/Philosophie, Deutsch/Geographie). Die Studierenden der naturwissenschaftlichen Fächer studierten Biologie, Chemie und Mathematik in unterschiedlichen Kombinationen. Eine Probandin hatte die Fächer Chemie und Englisch.

Die Probandinnen und Probanden bekamen die Aufgabe, einen Lehrbuchtext unter dem Fokus der sprachlichen Herausforderungen auf Wort-, Satz- und Textebene zu analysieren und dabei ihre Gedanken laut denkend zu verbalisieren (dazu Heine, 2014). Sie erhielten vorab ein Training der Methode des Lauten Denkens anhand eines Kreuzworträtsels sowie Erläuterungen zur Methode. Nach einer kurzen Auswertungssequenz des Trainings, in der noch einmal deutlich gemacht wurde, dass das Ziel der Aufgabe das Verbalisieren von Gedanken während ihrer Bearbeitung ist, begann die eigentliche Erhebung in der Laut-Denk-Situation. Den Probandinnen und Probanden wurde je nach Fächerkombination ein doppelseitiger Auszug eines Lehrbuchs der Sekundarstufe der Fächer Biologie und Chemie oder der Fächer Ethik, Geografie, Geschichte und Politik zur Analyse vorgelegt. Für die Gruppe der Studierenden der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer wurden vier Lehrbuchdoppelseiten zu unterschiedlichen Themenfeldern vorbereitet (Freihandel, Erdgeschichte, Der Mensch als Person, Burschenschaften). Die Studierenden der naturwissenschaftlichen Fächer erhielten entweder einen Text aus dem Fach Biologie (Blütenpflanzen) oder Chemie (Untersuchung von Stoffen). Die Aufgabenstellung in der hier vorgestellten Studie lautete: „Welche sprachlichen Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler auf der Wort-, Satz- und Textebene erkennen Sie in diesem Lehrwerkstext? Bitte benennen und beschreiben Sie die Textstellen, in denen Sie eine sprachliche Herausforderung erkennen.“

Die Studierenden hatten für die Lösung dieser Aufgabe als Laut-Denk-Prozess 20 Minuten Zeit. Der gesamte Analyseprozess wurde audiographiert. Die so erhobenen und anschließend unter Verwendung der Transkriptionskonvention GAT 2 (dazu Selting et al., 2009) transkribierten verbalen Daten wurden in Anlehnung an die strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) mit MAXQDA kodiert. Das zunächst theoriegeleitet entworfene Kategoriensystem wurde anschließend mit Hilfe der Daten induktiv verfeinert um die Forschungsfrage „Welche sprachlichen Phänomene auf Wort-, Satz- und Textebene identifizieren und analysieren die Studierenden?“ zu beantworten.

Die Kodierung der Transkripte erfasste zunächst alle Belegstellen, in denen die Probandinnen und Probanden sprachliche Reflexionen verbalisieren, d. h. Gedanken und Reflexionen über sprachliche Elemente äußern, z. B. in denen bestimmte Textelemente explizit als sprachlich herausfordernd benannt werden, eine grammatische

Terminologie zur Beschreibung von Textelementen gebraucht wird, die sprachlich-fachliche Unangemessenheiten von Textteilen der Lehrbuchauszüge verbalisiert oder auch Auffälligkeiten der analysierten Texte benannt werden. Bei der Kodierung erfolgte zudem eine Zuweisung zu Wort-, Satz- oder Textebene (mehr zur Studie in Petersen & Peuschel, 2020).

3. Sprache ist mehr als Worte

Ein Ergebnis der Untersuchung ist, dass Lehramtsstudierende sprachliche Herausforderungen vor allem auf der Wortebene identifizieren und die Satz- und Textebene weitgehend unberücksichtigt lassen (dazu Petersen & Peuschel, 2020). Herausforderungen, die sich beispielsweise aus syntaktischen Strukturen oder aus der textuellen Komplexität der Lehr-Lernmaterialien ergeben, wurden kaum wahrgenommen. Die Analyseperspektive der teilnehmenden Studierenden auf die sprachlichen Herausforderungen der Texte ist eine überwiegend fachlich-inhaltliche, und der Blick auf eine stärker formale sprachliche Dimension fehlt weitgehend. Die in dieser Studie am häufigsten genannten Gründe für potentielle Verstehensschwierigkeiten aufgrund sprachlicher Herausforderungen sind mangelndes Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, mangelnde inhaltliche sowie textuelle Kohärenz der Texte, unklare, ambige oder ungebräuchliche Ausdrücke sowie zu lange und nicht motivierende Texte. Der folgende Transkriptauszug aus einer Analyse kann dies verdeutlichen. Der Proband (Lehramtsstudierender gymnasiales Lehramt mit den Fächern Geschichte, Politikwissenschaft und Deutsch) hat während des Studiums keine Lehrveranstaltungen im Bereich DaZ / Sprachbildung besucht, konnte aber Lehrerfahrung an einer Berufsschule sammeln. Er bezieht sich im Transkriptauszug (Zeilen 15-23) auf ein Zitat, das auf einer Lehrwerksdoppelseite den Einstieg in das Thema Globale Weltwirtschaft – Freihandel oder Protektionismus vorbereitet: „Unter einem System vollständig freien Handels widmet natürlicherweise jedes Land sein Kapital und seine Arbeit solchen Verwendungen, die jedem am segensreichsten sind. Dieses Verfolgen des individuellen Nutzens ist wunderbar und mit der allgemeinen Wohlfahrt der Gesamtheit verbunden. David Ricardo (1772-1823). Über die Grundsätze der politischen Ökonomie und der Besteuerung, 1827“ (Doetsch, Egner, Misenta, Seitz & Sinz, 2011, S. 64)

Der folgende Transkriptauszug zeigt, wie der Proband mit einem Textausschnitt der Lehrbuchdoppelseite – dem Einstiegszitat – umgeht, um auf Wort-, Satz- und Textebene potentielle sprachliche Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler

zu identifizieren. (Transkriptionszeichen für Sprechpausen unterschiedlicher Länge nach GAT 2 Selting et al. 2009, S. 391: (.) (-) (-- (---) (1.5)). Vor allem Fachbegriffe fallen dem Proband auf und er versucht, das potentielle Vorwissen der Schülerinnen und Schüler mit in seine Analyse einzubeziehen.

015 ja also am gymnasium könnte man wahrscheinlich schon erwarten, dass sie das zitat (--) verstehen, an der berufsschule würde ich sowas (--) nicht einsetzen können (--) äh::m

016 (1.5)

017 ja (.) also ich glaube, dass des (-) schon schwierig ist zum beispiel (--)

018 gut ich denk den schülern wird dann bekannt sein, wenn sie das thema schon n bisschen länger haben, das weiß man jetzt nicht, also mit vorwissen werden sie auf jeden fall wissen, was natürlich freier handel is,

019 kann man auch sich ableiten (.)

020 kapital wird auch klar sein, weil das so n grundbegriff in gemeinschaftskunde (.) den hat man auch in geschichte oder wirtschaft, denke ich (.) ja, auf jeden fall (---)

021 ähm, ja, individuell sollte auch klar sein,

023 (1.5) wobei schon allgemeine wohlfahrt wird wahrscheinlich (-) für einige auch schon n problem sein (.) also, könnt ich mir gut vorstellen.

Die Analyse der Transkripte der insgesamt nur 16 Probandinnen und Probanden der hier dargestellten Laut-Denk-Studie zeigt die Tendenz, sprachliche Herausforderungen und potenzielle Leseverstehenschwierigkeiten vor allem auf der Wortebene anzusiedeln und dabei insbesondere die Fachnomen zu fokussieren. Syntaktische oder textuelle Herausforderungen werden fast gar nicht erkannt. Die Ergebnisse der Studie (Petersen & Peuschel, 2020) deuten auf eine deutliche Diskrepanz zwischen den in der DaZ- und Sprachbildungsliteratur genannten Anforderungen an Textanalysen zur Vorbereitung und Durchführung von sprachsensiblen Fachunterricht und den Analysefähigkeiten der Studierenden selbst hin. Lehramtsstudierenden mit einem Schwerpunkt in den Sachfächern scheinen ohne weitere linguistische Vorbildung wichtige Grundlagen dafür zu fehlen, fachliche Texte auf allen relevanten Ebenen (Wort, Satz, Text) mit Blick auf sprachlich heterogene Lerngruppen analytisch zu erfassen. Sie zeigen jedoch eine hohe Sensibilität für die Qualität der Darstellung fachlicher Inhalte in den Lehrwerkstexten. Offen ist, wie die Verfügbarkeit von explizitem grammatischen Wissen die Qualität der sprachlichen Analysen steigern könnte und wie Lehramtsstudierende Lerngelegenheiten in Bezug auf Sprache im Fach und sprachlich-fachliche Bildung annehmen und praxisbezogen aufgreifen.

4. Fazit, Diskussion, weitere Perspektiven

Ausgehend von der Forderung, dass Lehrkräfte in der Lage sein sollten, sprachliche Herausforderungen und potenzielle Verstehensschwierigkeiten in Texten und fachlichen Materialien zu identifizieren, vorzusehen und im Unterricht aufzugreifen, sind die Ergebnisse der hier vorgestellten Laut-Denk-Studie wenig überraschend. Die komplexen Anforderungen an additive und fachintegrierte Sprachförderung und Sprachbildung können kaum erfüllt werden, wenn diese nicht im Laufe des Studiums, des Referendariats und der Weiterbildung wiederkehrend und phasenübergreifend thematisiert werden. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen, ihrer Auswirkungen auf schulischen Unterricht und den Umgang mit Heterogenität in multilingualen und multikulturellen Klassen soll in der ersten Phase der Lehrkräftebildung grundlegendes Wissen über Sprachförderung und sprachlich-fachliche Bildung vermittelt und mit Praxiserfahrung verknüpft werden. In der 2. und 3. Phase haben angehende und praktizierende Lehrkräfte dann die Möglichkeit, Sprachförderung und Sprachbildung in jedem Fach zu etablieren und ihren Unterricht stärker in Richtung eines sprachlernförderlichen Unterrichts hin auszurichten. Auf Grund sehr unterschiedlicher Vorwissensbestände, beispielsweise im Bereich Wissen über Sprache, ist ein kontinuierlicher Kompetenzaufbau phasenübergreifend jedoch nicht gesichert. Eine gewisse Systematik dieser Wissensbestände lässt sich über Orientierungsrahmen (z. B. Petersen & Peuschel, 2020, S. 231) und Kompetenzmodelle zwar herstellen; in der Praxis der Lehrkräftebildung ist jedoch noch ein langer Weg zu gehen, um das Querschnittsthema sprachlich-fachliche Bildung systematisch und verbindlich curricular verankert in der Lehrkräftebildung zu etablieren.

Der Einblick in die Analysefähigkeit von Lehramtsstudierenden hinsichtlich sprachlicher Herausforderungen in fachlichen Lehr-Lernmaterialien ist daher eine Momentaufnahme der umfassenden Anforderungen für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht der Sekundarstufen. Weiterführende Studien müssten Aspekte von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, die Fachspezifik von Sprache, das sprachliche Handeln im Fachunterricht und Aspekte der Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften stärker berücksichtigen.

Literatur

- Ahrenholz, B., Hövelbrinks, B., & Schmellentin, C. (Hrsg.) (2017). *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., & Vollmer, H. J. (Hrsg.) (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C., & Witte, A. (Hrsg.) (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: UTB.
- Doetsch, A., Egner, A., Misenta, G., Seitz, U. & Sinz, W. (2011). *Mensch und Politik Sekundarstufe II*. Braunschweig: Schroedel.
- Fuchs, I., Jeuk, S., & Knapp, W. (Hrsg.) (2017). *Mehrsprachigkeit. Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge aus dem 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ 2015*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S., & Saalman, W. (Hrsg.) (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Gültekin-Karakoç, N., Köker, A., Hirsch, D., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B., & Ohm, U. (2016). Bestimmung von Standards und Stufen der Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (13. Beiheft *Die Deutsche Schule*) (S. 130-146). Münster, New York: Waxmann.
- Hachfeld, A. (2012). Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer: Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und Überzeugungen? In E. Winters-Ohle, B. Seipp & B. Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte* (S. 47-65). Münster, München: Waxmann.
- Hammer, S., Fischer, N., & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (13. Beiheft *Die Deutsche Schule*) (S. 147-171). Münster, New York: Waxmann.
- Heine, L. (2014). Introspektion. In J. Settineri, S. Demirkaya, A. Feldmeier & N. Gültekin-Karakoç (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 123-135). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kilian, J., Brouër, B., & Lüttenberg, D. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Köker, A., Rosenbrock, S., Ohm, U., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B., & Schulze, N. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung von Kompetenzen. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177-205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory into Practice*, 52, 98-109.
- Lütke, B., Petersen, I., & Tajmel, T. (2017). *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73-91). Münster: Waxmann.
- Petersen, I., & Peuschel, K. (2020). „... ich bin ja keine Sprachstudentin ...“: Wissen über Sprache für den sprachbildenden Fachunterricht. In T. Heinz, B. Brouër, M. Janzen & J. Kilian (Hrsg.), *Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens: Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken* (S. 217-240). Münster, New York: Waxmann.
- Peuschel, K., & A. Burkard (2019). *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Peuschel, K., & Sieberkrob, M. (2017). Der erweiterte Blick: Studentische Perspektiven auf fachlich-sprachliches Lernen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 89-102). Münster, New York: Waxmann.

Richter, T., & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Goeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25-58). Weinheim: Juventa.

Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [29.05.2019].

Woerfel, T., & Giesau, M. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachsensibler-unterricht/> [29.05.2019].

