

DISKUSSION

SPRACHE IM BERUF 7, 2024/1, 107–123

DOI 10.25162/SPRIB-2024-0005

ULRIKE POSPIECH / CAROLIN ROTTER

Sag mal ... Wie siehst Du das?

Mailcast zum Thema Sprache im Lehrberuf

Tell Me... How Do You See It?

Mailcast on the Subject of Language in the Teaching Profession

KURZFASSUNG: Die menschliche Sprachkompetenz sieht sich aktuell konfrontiert mit den Möglichkeiten künstlicher Intelligenz. Lehrkräfte müssen in ihrem Beruf nicht nur Diversität, Heterogenität, Mehrsprachigkeit, Inklusion und digitale Transformation berücksichtigen, sondern auch deren Einflüsse auf Sprachgebrauch und Sprachverstehen sehen und auffangen können, um ihre Schüler:innen auf die sich permanent wandelnden sprachlichen Anforderungen der Gegenwart vorzubereiten. Gleichzeitig steht die Sprachkompetenz der Studierenden und der Lehrkräfte selbst in der Kritik. Das hier beschriebene Seminarkonzept, aus dem das zum Download bereitgestellte Material stammt¹, wird in Form eines Mailcasts² kommentiert.

- 1 Material zum Download unter steiner-verlag-extras.de/t_LH6374 und steiner-verlag-extras.de/t_WX9168
- 2 Als Analogiebildung zu Podcast (pod für „play on demand“ und cast für „Broadcast“ versteht sich dieses Format als Publikation eines Mailwechsels, die es als künstlich-menschliche Kommunikationsform zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und medialer Schriftlichkeit erlaubt, eine 1. gemäßig spontane, aber dennoch direkte, 2. multiperspektivisch kollegiale, aber dennoch fokussierte, 3. lektürebasierende, aber dennoch primär erfahrungsbezogene Reflexion eines Themenkomplexes aus zwei Fachperspektiven abzubilden. Das hier „gecastete“ schriftliche Gespräch fand als Mailwechsel von Oktober 2023 bis Januar 2024 „on-line“ statt, Ansichten und Einsichten sind zeitgebunden, die Einsprengsel konzeptioneller Mündlichkeit insoweit als impulsive Reaktionen auf den Mailbeitrag und die jeweiligen situativen Gegebenheiten zu verstehen – ebenso wie die wörtlichen Zitate als „die“ Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit, die die zerdehnte Kommunikation nutzt, um sich lesend zu vergewissern und dies auch anzuzeigen. M. a. W.: Der mit der Print-Publikation des Mailwechsels entstandene „Cast“ erfuhr als Ganztext weder rekursive Bearbeitung noch Überarbeitung. In der Konsequenz kann der einzelne Beitrag nur erwähnen, was gerade bezogen auf die gemeinsame Arbeit am Thema akut war: Neuigkeiten – wie etwa Diskussionen und Innovationen für den Umgang mit KI, die sich in diesem Zeitraum, wenn nicht (wie gefühlt) täglich, dann doch wöchentlich, ergeben haben, wurden bewusst nicht eingearbeitet – ebenso wie beispielsweise Nachrichten zu Gutachten und Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK). Spontan in den Mailtext getippte Wörter und Wendungen blieben so wie abgesandt. Warum diese Mischung? – Vielleicht in Analogie zum Podcast, vielleicht als eine mögliche Antwort auf die (noch) nicht gestellte Frage, was den Gesprächsbeitrag vom „Prompt“ unterscheidet, vielleicht aber auch als ein Plädoyer dafür, den Vorteil der allmählichen Verfertigung eines mündlichen Gesprächs (im Podcast) mit dem Vorteil der reflektierten Textvernetzung (im wissenschaftlichen Aufsatz) zu kombinieren und in dieser Synergie eine neue Form menschlich-intelligenter, d. h. epistemischer, auf Verständigung ausgerichteter, kollegialer Text- und Erkenntnisproduktion, zu zeigen. S. dazu auch Fußnote 3.

Schlagworte: Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften, Schreiben, Bildungssprache, sprachliches Wissen, Sprachkompetenz, Schreibkompetenz, Textkompetenz

ABSTRACT: Human language as a competence is currently exposed to the emerging possibilities of artificial intelligence. Teachers must not only take into account diversity, heterogeneity, multilingualism, inclusion and digital transformation in their profession, but also be able to see and absorb these influences on language use and language understanding in order to prepare their students for the constantly changing linguistic requirements of the present. At the same time, language competence of the students and the teachers themselves is under criticism. This chapter outlines a seminar concept, the material of which will be provided for download, and comments on in the form of a mailcast.

Keywords: Professionalism and professionalization of teachers, writing, educational language, linguistic knowledge, language competence, writing competence, text competence

Einleitung

„Lehrer müssen schreiben (können)!“ – diese Feststellung oder Forderung ist ein (programmatischer? oder: verzweifelnder bzw. verzweifelter?) Titel eines Aufsatzes von Gerhard Eikenbusch, der bereits 2016 – also weit vor der digitalen Transformation und textgenerierender KI – in der Zeitschrift *Pädagogik* erschienen ist und die Annahme nicht nur in Frage stellt:

Dass Lehrer gut schreiben können, wird allgemein vorausgesetzt: Schließlich gehen sie täglich mit Sprache um, korrigieren, sind sprachliche Vorbilder. Im Schulalltag erweist sich diese Annahme oft als falsch: Schreiben ist für Lehrkräfte häufig schwierig, und mit Unsicherheiten verbunden. (Eikenbusch 2016, 32)

Beobachtbar ist das nicht, die Erfahrung macht jede:r für sich. Insbesondere mit Blick auf pädagogische Professionalität ist es erforderlich, dass die Universität hier ansetzt, erklärt und begleitet, denn: Der „Beruf Lehrer/Lehrerin“ (Rothland 2016), bzw. „Beruf Lehrer:in“ (Rothland 2023) ist kein Ausbildungsberuf. Der Übergang Schule – Hochschule muss für Studierende als Lernaufgabe begriffen werden:

Lernen wird in Übergängen in der Regel dann angestoßen, wenn Kompetenzen und Handlungsroutinen aus der Vergangenheit in der neuen Situation nicht mehr ausreichen, sondern mit neuen Erwartungen und Anforderungen konfrontiert werden. (Clement 2021: 4)

Lehramtsstudierende müssen nicht nur lesen, verstehen, erklären, umdenken und reflektieren, sondern auch nach dem Studium auf dieser Grundlage Unterrichtsmaterial beurteilen bzw. auswählen, Aufgaben stellen, sprachliche Leistungen der ihnen anvertrauten heterogenen und diversen Schüler:innenschaft beurteilen können – alles dies nicht nur dank impliziter sprachlicher Kompetenzen, sondern auf solider Basis eines Wissens über Sprache, Sprachgebrauch und Texte. Sie müssen auch das Lernen gelernt

haben, um in der medial geprägten Wissensgesellschaft nicht vor Neuerungen und den mit ihnen verbundenen Veränderungen zu kapitulieren.

Hier setzen die seit Wintersemester 2019/20 durchgeführten Seminare „Berufsorientierung Text-, Sprach-, Schreibkompetenz“ im Lehramtsstudium an der Universität Duisburg-Essen an.

Das Konzept

Die Seminare „Berufsorientierung Text-, Sprach-, Schreibkompetenz“, in denen das Downloadmaterial eingesetzt wird, wollen zu Beginn des Studiums den Studierenden aller Fächer Raum bieten, eine neue Perspektive auf den bislang „selbstverständlichen“ und bis zum Abitur durch Lern- und Leistungsaufgaben sowie Erwartungshorizonte abgesicherten und durch Formulierungshilfen gerahmten Umgang mit Sprache einzunehmen und sich vor Augen zu führen, was „Schreibenkönnen“ für Lehrkräfte bedeutet. Am Übergang Schule-Hochschule wird so von Anfang an verdeutlicht, dass ein universitäres Studium die Notwendigkeit mit sich bringt, sich auch bezogen auf Text-, Sprach- und Schreibkompetenz weiterzuentwickeln. Dies ist ohne Austausch und ohne ein Anknüpfen an die Reflexion des Berufs und Austausch im Seminargespräch (etwa in einem online gestützten, asynchronen Selbststudium oder allein durch Lektüre) nicht möglich – gerade deshalb wurde das (kreditierte) Angebot nicht fakultativ angelagert, sondern in Modul 1 „Pädagogische Professionalität in schulischen Handlungsfeldern“ verankert. Es steht so – für die Studierenden sichtbar – mit der Vorlesung „Professionalität in schulischen Handlungsfeldern“ und den Seminaren „Vorbereitung- und Begleitung Eignungs-/Orientierungspraktikum“ in Verbindung und sprechen folgende der im Modulhandbuch definierten Aspekte an:

- „die Komplexität des schulischen Handlungsfeldes und seiner unterschiedlichen Anforderungen an professionelles Handeln reflektieren“
- „Berufserwartungen und -vorstellungen sowie schulbiographische Erfahrungen vor dem Hintergrund des empirisch fundierten Kenntnisstandes der Professionsforschung reflektieren“
- „sich Methoden des Recherchierens, Lesens und Reflektierens bildungswissenschaftlicher Fachliteratur und des Beobachtens, Beschreibens und Theoretisierens schulpädagogischer Praxis aneignen“
- „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens erwerben und als Bestandteil von Professionalität begreifen“

Die explizite Behandlung von „Text-, Sprach-, Schreibkompetenz“ parallel zu Vorlesung und weiteren Seminaren dient zur Vorbereitung auf das Praktikum und das Studium zugleich. Das Konzept ermöglicht es den Studierenden (im Semester zwischen 500 und 900 Seminarteilnehmer:innen), neue Erfahrungen mit Sprache und Sprachreflexion zu machen und sich (in einer Gruppe von bis zu 40 Personen) darüber zu verständigen. Ziel dabei ist es, das Zusammenspiel von Textsorten und Kommunikationsformen so-

wohl im akademischen Lernen der Universität als auch für die Berufspraxis zu beobachten, Irritationen zu erleben, umzudenken und im Rahmen einer (unbenoteten!) Studienleistung aus Fehlern zu lernen. Seit Seminarstart im Wintersemester 2019/20 haben durchschnittlich mehr als 1.000 Studierende pro Studienjahr aktiv an den Seminaren in Modul 1 teilgenommen – gut 4.500 haben (untermauert durch die Studienleistung „Dossier“) das Seminar erfolgreich absolviert, ein Nachreichen ist möglich und durchaus üblich.

Das das Seminarangebot tragende Konzept soll im Folgenden aus zwei Perspektiven nachvollziehbar, veranschaulicht und begründet werden. Prof. Dr. Carolin Rotter (CR, Professorin für Pädagogische Professionsforschung an der Universität Duisburg-Essen) und Dr. Ulrike Pospiech (UP, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik, Abteilung Linguistik und Sprachdidaktik sowie im Institut für wissenschaftliche Schlüsselkompetenzen der Universität Duisburg-Essen) haben sich im Wintersemester 2023/24 via Mail³ über ihre Beobachtungen zum Thema ausgetauscht.

Text-, Sprach-, Schreibkompetenz im Lehramtsberuf – zwei Perspektiven

UP: Sag mal ... letzte Woche war ja der IQB-Bildungstrend auf allen Kanälen der journalistischen Berichterstattung Thema. In den Blick genommen hat man da die sprachlichen Fächer, auch Deutsch. „Neuntklässler sind so schlecht in Deutsch wie noch nie – und verstehen besser denn je Englisch“ titelt Die Zeit (Spiewak 2023). Und SWR aktuell betont „Die Studienautorinnen und -autoren vom IQB nennen die bundesweite Entwicklung ‘in hohem Maße besorgniserregend.“ Das ist ja nicht die erste Hiobsbotschaft dieses Jahres, während es hier um Neuntklässler:innen und die sprachlichen Kom-

- 3 Die Idee, sich auf diesem Weg auszutauschen, entstand aus der Notwendigkeit, die in Corona-Zeiten etablierte Form eines mehrfach im Semester via Zoom durchgeführten und als hilfreich empfundenen digitalen Austauschs in die universitäre Präsenz zu überführen. Nachdem ein konzentriertes Gespräch weder in dem einen oder anderen Büro noch in der Cafeteria unfallfrei und zufriedenstellend umsetzbar war und die ohnehin für uns sehr unterschiedlich getaktete Arbeitswoche auch für Zoom ohne Homeoffice keine Schnittstellen bot und ein persönlicher WhatsApp-Chat zwar für Terminabstimmungen und den Austausch von Links noch funktionierte, der Bildschirm des Smartphones aber zu wenig Übersicht über ausführliche Gedankengänge erlaubte, kam uns die Idee der Ping-Pong-Mails. Mit dem Ziel, den Ball im Spiel zu halten, wurde jedes Pong unter Berücksichtigung individueller Beobachtungen bezogen auf den gemeinsamen Erkenntnisprozess zu einem neuen Ping, sodass sich das Gespräch frei und doch on-line entwickelte. Der Vorteil gegenüber Zoom- und Präsenz-Gespräch: die zerdehnte Kommunikation. Klar kann man im Gespräch googeln oder eine pdf aufrufen (sieht man ja ständig), aber eine Textstelle identifizieren und überlegen, was genau der Punkt ist, den man machen will, kostet (bzw. verdient!) Zeit. Die Ping-Pong-Mails hatten also Vorteile gegenüber einem interaktionsorientierten Schreiben via Chat wie auch gegenüber dem textorientierten Schreiben eines Artikels. Denn: Weder Sofort-Abschicken noch alles rundum Abchecken war nötig. Zwischen uns war klar, dass es um Momentaufnahmen gehen sollte, die uns wichtig waren.

Wir danken dem Herausgeber:innenteam für die Möglichkeit, nicht nur unser Konzept, sondern auch unsere so gewonnenen Erfahrungen der fachlichen geprägten persönlichen Reflexion von Text-, Sprach-, Schreibkompetenz zu „teilen“.

petenzen im Lesen, Zuhören und Orthographie ging, wurde bereits im Frühjahr den Grundschüler:innen in der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung attestiert: „Viertklässler in Deutschland können immer schlechter lesen. Jeder vierte Viertklässler in Deutschland kann nicht richtig lesen, so das Ergebnis der neuen IGLU-Studie. Die Corona-Pandemie ist dafür nicht der einzige Grund. Insgesamt lesen deutsche Grundschulkinder deutlich schlechter als noch vor 20 Jahren.“ meldete der Deutschlandfunk. Das wurde ja nicht nur dort berichtet. Wie siehst Du das?

CR: Nicht zum ersten Mal haben ja Schulleistungstudien auf sprachliche Schwierigkeiten von Schüler:innen in unterschiedlichen Stufen des deutschen Bildungssystems aufmerksam gemacht. Die im Mai dieses Jahres veröffentlichten IGLU-Befunde geben allerdings Aufschluss über die Lesekompetenz der Schüler:innen, die vor drei Jahren die vierte Klasse besucht haben. Wer weiß, wie das bei heutigen Viertklässler:innen aussieht; das erfahren wir in der nächsten Erhebung. Jedenfalls führen sich diese Befunde auch im aktuellen IQB-Länderbericht für die älteren Schüler:innen fort, für die 9. Jahrgangsstufe noch drastischer als für die Grundschule. Unabhängig von der Schulform oder dem Bundesland und in jedem der drei getesteten Bereiche – Lesen, Zuhören und Rechtschreibung – zeigen sich laut dem Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) „ungünstige Veränderungen“, „große Leistungseinbußen“ und „durchgängig Kompetenzrückgänge“ (Stanat et al. 2023).

UP: Ja, das ist ein Dauerthema, bedenklich. – Wenn ich mir im Rahmen meiner Seminarvorbereitung Unterrichtsvorschläge ansehe, wird seit Jahren alles darangesetzt, nicht nur Lesekompetenz, sondern auch Sprachaufmerksamkeit und den Umgang mit Texten und Medien durch Strategien und Techniken anzubahnen und abzusichern. Heft- und Aufsatztitel lassen für alle Schulstufen kaum Wünsche offen, müssen aber auch auf neue Entwicklungen eingehen: „Multimodales Erzählen“, „Zwischen Fake und Fakt“, „Textprozeduren: Lesen und Schreiben“, „Schreiben digital“, „Leseförderung“, „Durch Korrekturen lernen“, „Formulierungsalternativen“, „Sprachsensible Aufgaben“, „Mut zum Vorlesen“, „Lernprozesse beim Lesen und Schreiben“, „Von der Sprachreflexion zum eigenen Hörspiel“ und „Digitales Schreiben“ – sowie der Einsatz von textgenerierender KI. Da bleiben eigentlich keine Wünsche offen. An den Didaktiken kann es, wie es sich darstellt, nicht liegen.

CR: Mag sein, aber das muss vom Papier in die Tat umgesetzt werden. Lehrkräfte müssen selbst die deutsche Sprache lesen und schreiben können, und das bitte fehlerfrei. Denn sie sind sprachliche Vorbilder für ihre Schülerinnen und Schüler. Und das unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsfach oder der Schulform. So ist es z. B. auch als Mathematiklehrkraft essentiell, Schülerinnen und Schüler bei deren sprachlicher Entwicklung, das meint Text-, Schreib- und Sprachkompetenz, zu unterstützen und zu fördern. Denn Sprache gilt als entscheidender Faktor für gelingende Bildungsbiografien, schulischen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe. Sprachförderung und Sprachbildung werden daher als ein Entwicklungsvorhaben der ganzen Schule und aller Lehrkräfte gesehen.

UP: Genau ... ich denke, dass war es, das uns schon immer wichtig war (auch wenn wir es damals, als wir mit den Vorüberlegungen für ein Angebot „Berufsorientierung Text-, Sprach-, Schreibkompetenz“ für alle Lehramtsstudierenden der Universität Duisburg Essen anfangen, noch nicht so auf den Punkt hatten – es ist ja nunmehr schon drei Jahre her, in denen viel passiert ist). Da fand ich beim Abklären des Diskurses in der Pädagogik den Artikel von Eikenbusch „Lehrer müssen schreiben können“, der kam mir wie gerufen. Mir war es wichtig, nicht mir Dir alleine da zu stehen, um zu betonen, dass nicht nur Deutschlehrer:innen, sondern Lehrkräfte aller Fächer schreiben (können) müssen. Ganz klar: Auch die Korrespondenz mit den Erziehungsberechtigten, die Gestaltung von Schulhomepages, Flyern und Plakaten und der Tafelanschrieb sowie erst recht die laminierten Karten und die in Ordnern gesammelten Materialien müssen so sein (oder wenigstens: so eingesetzt werden), dass sie keine Sprachverwirrung stiften.

CR: Das zeigt schon wie ein Blick durch das Schlüsselloch, worum es mir aus professionstheoretischer Perspektive geht: Schule ist eine „versprachlichte Institution“ (Ehlich/Rehbein 1986, 170); Sprache ist also – und das vergessen viele – in zweierlei Hinsicht relevant: zum einen als mehr oder weniger expliziter „Gegenstand des Unterrichts“ (Felder 2006, 42), d. h. als schulisches Lernziel im Sinne einer Sprachbildung für alle Schülerinnen und Schüler. So steht es in den Standards, das ist vermutlich auch das, warum die Studienergebnisse so frapieren. Aber ein anderes ist mitzudenken: Sprache ist Medium des Unterrichts mit Blick auf die Struktur(ierung) und Gestaltung von Unterrichtsgesprächen. Das Handeln von Lehrkräften ist damit sowohl mit Blick auf die unterrichtliche Prozessierung von Lehr-Lernabläufen als auch hinsichtlich der unterrichtlichen Gegenstände sprachgebundenes Handeln.

UP: Das ist der Punkt, den ich in meinen Seminaren im Fach Germanistik/Linguistik, die für Studierende des Grundschullehramts „Sprachliche Grundbildung“ (Deutsch) studieren, gut veranschaulichen kann. Zwei Semester lang lassen sich hier – zu jeweils einem fachlichen Fokusthema aus „Tendenzen der Gegenwartssprache“ und „Spracherwerb“ – Aspekte in der Sprachgebundenheit des Unterrichtsgeschehens an Unterrichtsbeispielen, Büchern, didaktischer Fachliteratur zeigen. Das Ver-Rückte (auch im Sinne von „nicht ideal platziert“): Die Seminare liegen am Ende des BA-Studiums, das zu Beginn vermittelte Grundlagenwissen zu Linguistik und Grammatik war leider mit einer Klausur schon abgehakt, weil die meisten vermutlich schon im ersten Semester denken: „Warum kommen die damit? Das kommt ja eh in meiner Praxis nicht vor, dass ich zu einem Kind sagen würde: Der von Dir formulierte Satz lässt das vom Verb regierte Akkusativobjekt vermissen.“ Zumal in den meisten Fachseminaren auch Lehramtsbachelor aller Studiengänge zusammen mit Fach-Bachelor-Studierenden sitzen, ist es so schwierig, die Bedeutung und den Ort des im Studium Vermittelten für den gewählten Beruf zu verdeutlichen. Und der Wechsel von Schule zu Hochschule verursacht neue Spracherfahrungen, die einen neuen Blick auf Texte und Schreiben erforderlich machen. Da im modularisierten Studium kaum Zeit für ein Innehalten ist, fürchte ich

manchmal, dass manche den Schluss ziehen oder sich unbewusst damit abfinden, dass Sätze und Wörter im Raum stehen können – frei von Bedeutung oder Sinn.

CR: Das Gefühl mag sich schon in der Schule angebahnt haben: Im (Fach-)Unterricht wird Sprache oftmals nicht explizit zum Lerngegenstand gemacht; der Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten erfolgt häufig in Form eines „heimlichen Lehrplans“ (Morek/Heller 2012, 78). Denn die Schülerinnen und Schüler werden in der unterrichtlichen Interaktion durch die mündlich verwendete Sprache der Lehrkräfte und durch die schriftlich fixierten Arbeitsmaterialien (Texte in Schulbüchern, Arbeitsblätter etc.) implizit mit schulsprachlichen Normen, d. h. einer Bildungssprache, konfrontiert (vgl. Kleinschmidt 2017, 117), ohne dass ihnen diese Normen explizit vermittelt werden und sie diese reflektieren können.

UP: Da sagst du was: Ich habe mal irgendwo aufgeschnappt, es wird in der Cafeteria gewesen sein, wo sich zwei über ein Bewerbungsschreiben unterhalten haben, dass die eine empfahl: „Und denk dran: Immer schön Bildungssprache benutzen!“ Seither frage ich mich, wie viele Menschen annehmen, Bildungssprache sei eine Art Fremdsprache neben der deutschen Sprache, in die man einfach übersetzt, was man sagen oder schreiben will. Für Humboldt wäre das absurd:

„Im Menschen aber ist das Denken wesentlich an gesellschaftliches Daseyn gebunden, und der Mensch bedarf, abgesehen von allen körperlichen und Empfindungsbeziehungen, zum bloßen Denken eines dem *Ich* entsprechenden *Du*, der Begriff erreicht seine Bestimmtheit und Klarheit erst durch das Zurückstrahlen aus einer fremden Denkkraft. [...] Zwischen Denkkraft und Denkkraft aber ist die einzige Vermittlerin die Sprache, und so entsteht auch hier ihre Nothwendigkeit zur Vollendung des Gedanken. Es liegt aber auch in der Sprache selbst ein unabänderlicher Dualismus, und alles Sprechen ist auf Anrede und Erwiderung gestellt. Das Wort ist kein Gegenstand, vielmehr den Gegenständen gegenüber etwas Subjectives, nun aber soll es im Geiste des Denkenden doch ein Object, von ihm erzeugt und auf ihn zurückwirkend seyn.“ (von Humboldt [1824/1826] 2019, 24)

Bildungssprache wird zwar mithilfe linguistischer Terminologie (wie auch Fremdsprachen) beschrieben, sollte aber als natürlich erworbene Sprache im Moment des Formulierens und im Kontext kommunikativen Handelns gemeint sein. Es ist die Aufgabe der in Institutionen (Schule und Hochschule) agierenden Menschen, sich das bewusst zu machen. Ich sag mal so: Bildungssprache ist weder Streuseldecke oder Fruchtblag noch Sahne auf dem Kuchen, sondern der Boden. Man kann nicht „in Bildungssprache übersetzen“, was manche annehmen. Würde ich auch für Wissenschaftssprache (zu der nach Ehlich 1999 ja Anteile „alltäglicher Wissenschaftssprache“ gehören) behaupten.

CR: Oder aus einer professionstheoretischen Perspektive formuliert: Angesichts der Bedeutung von Lehrkräften als maßgebliche Gestalter:innen interaktiver und kommunikativer Prozesse im Unterricht ist die geringe Beachtung sprachbezogener Kompetenzen von Lehrkräften im Diskurs der Professions- und Lehrkräfteforschung erstaunlich.

Thematisiert werden lediglich Kompetenzen für sprachliche Bildung und den Umgang mit Mehrsprachigkeit angesichts einer zunehmenden sprachlichen Heterogenität der Schüler:innenschaft; die sprachlichen Fähigkeiten der Lehrkräfte selbst geraten hingegen nicht explizit in den Blick. Angesichts der sprachlichen Vorbildfunktion von Lehrkräften mehr als erstaunlich.

UP: So sehe ich das auch. Aber wie könnte man das erklären? Wird das Wissen über Sprache verwechselt mit dem Sprachgebrauch? Ich kann ja wissen (und im Fach Deutsch oder im Rahmen des Germanistikstudiums gelernt und in einer Klausur richtig bestimmt haben), dass – sagen wir mal – Verben konjugiert werden – vermutlich sind mir dann klar, die Kategorien Person, Numerus, Tempus benennbar, bei Konjunktiv und Passiv wird's (das merk ich selbst) diffus. Auf dieser Basis und mit ganz viel Sprachgefühl wird „gehte gar nicht“ als inkorrekte Form erkannt, aber ob jemand (zunächst sich und dann den Schüler:innen in altersangemessener Sprache) auch erklären kann, warum, steht auf einem ganz anderen Blatt. Lehrkräfte müssen nicht nur Schreiben können (das ist ja der Leitgedanke der BoTSS-Seminare), aber eben auch verstehen, was sie da tun. Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung und Layout, Kommunikationsformen und Textsorten – das sind viele Fokusse (die Pluralform hab ich grad schon wieder durch Nachschlagen klären müssen, ich bin mir meines „imperfektive[n] sprachlichen Wissen[s]“ (Antos 2003) bewusst und erlaube mir zu zweifeln, lasse mich gerne auf sprachliche Abenteuer und Entdeckungen ein ...). Und da bin ich im eigenen Schreibhandeln an dem Punkt: Im Gespräch hätte ich nicht nachgeschlagen, vermutlich hätte ich das Wort vermieden. Also ist mein Umgang mit Sprache in der Mündlichkeit nicht derselbe wie der in meiner Schriftlichkeit. Ok, ich interessiere mich für Sprache, bin eine der Personen, die qua Beruf ein Sprachtelefon betreuen durfte und als Auskunftgeberin von vielen Anrufenden Sprachfragen geliefert bekam und so ganz schnell gelernt hat, dass ein einzelner Mensch gar nicht auf alle möglichen Formulierungsprobleme stoßen kann und dass man – auch nach bestandener Germanistik-Abschlussklausur zum Thema Grammatik – besser nachschlägt, um die sprachlichen Zusammenhänge einer Formulierung in den Blick zu nehmen. Anfangs war das noch ein Blättern im Buch. Ich habe mir erarbeitet, welches Nachschlagewerk ich wann konsultiere. Und so kommen wir an einen zweiten Punkt: Die Nachschlagewerke sind online verfügbar, jede:r kann sie aufrufen. Aber was heißt das?

CR: Ja, diese krausen Sätze, die sich bei genauerer Kenntnis bzw. fokussierter Besichtigung der im Literaturverzeichnis einer Arbeit angegebenen Texte als Wort-für-Wort-Übertragungen in „eigene“ Wörter, um ein Plagiat zu vermeiden, entlarven lassen. Das ist so schade, dass wissenschaftliches Schreiben nicht als ein die Argumente und Perspektiven der anderen Mit- und Weiterdenken aufgefasst wird, sondern als ein Zusammenfassen und Umformulieren. Paraphrasieren nicht als das Verstandene widerspiegeln, sondern das Gelesene irgendwie, aber „Hauptsache: anders“ nachplappern. Aber das ist ein anderes Fass der Text-, Schreib-, Sprachkompetenz, das wir mit unseren Seminaren zu Beginn des Studiums auch schon anstecken, was ich mir ja gewünscht habe:

das wissenschaftliche Schreiben bzw. das Verfassen von Texten nach wissenschaftlichen Standards. Ich meine, dass sich die Anzahl der völlig unlesbaren nachplappernden Portfolios der Modulabschlussleistung seit wir die BoTSS-Seminare haben, verringert hat.

UP: Zu Deinem ersten Punkt. Genau, ein auf diese Weise falsch verstandenes Paraphrasieren im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens ist ja wahrscheinlich mit ein Grund, warum manche die künstliche Intelligenz Texte zusammenfassen lassen. Aufs Lesen verzichten und das Beobachten von im Kontext der Domäne Wissenschaft erweiterten Funktionen sprachlichen Handelns (vgl. Grieshammer 2019) ausklammern ... als könnte man gedankenlos bzw. unbedacht Informationen weitergeben ... ist für mich ohne Worte. Und zum zweiten: Wirklich schön, das zu hören: Nach den inzwischen sechs Semestern (wir haben ja im Wintersemester 2020/21 angefangen) habe ich auch Bachelorarbeiten im Fach sprachliche Grundbildung, die nicht nur in der Herangehensweise, sondern auch in der Themenwahl – sagen wir mal: auf der Basis von BoTSS (wohl wissend, dass die bei vielen erstmal wieder freigelegt werden muss, aber kann!!) angedacht werden. Im Kontext der Planungsgespräche zeigt sich, dass das Nachdenken über Sprache auch am Ende des Bachelorstudiums deutlich schwieriger ist als das Reflektieren von Unterrichtsgegenständen im Fach, beispielsweise des Sachunterrichts in der Grundschule. Wir schreiben das so leicht „Sprachlichkeit in Lehr-Lernprozessen“, „sprachsensibles Unterrichten“, „Schreibaufgaben situieren und profilieren“, wissen, was wir damit meinen, haben die vielen Wörter im Repertoire, mit denen wir Sprache, das Schreiben, die Rechtschreibung, die Texte sowie mündliche und schriftliche Kommunikation auf Begriffe bringen – allerdings haben wir ja auch inzwischen Jahrzehnte lang daran gearbeitet, und haben unseren Beruf als meta-sprachlichen gewählt.

CR: Aber auch der Lehrer:innenberuf ist ein sprachlicher, das sollten wir unseren Studierenden deutlich machen. Es geht eben – und das finde ich an BoTSS so grundlegend und spannend – nicht nur um das eigene (implizite) Können, sondern auch um das explizite Erklären. Nicht nur solche rechtschreiblichen Probleme (desweiteren/des weiteren/des Weiteren) oder kleine Grammatikfragen wie „basierend auf dem/den Entwurf oder dem/das Konzept“ können einen beschäftigen ... und die muss man erstmal nachvollziehen, erklären und dann nicht als Einzelfälle lernen und merken, sondern systematisch (im sprachlichen Zusammenhang) zuordnen und ausräumen können. Lehrkräfte müssen nicht nur im Unterricht sprachliche Vorbilder sein, sondern auch Aufgaben in Lehrwerken so anleiten, dass ihre Schüler:innen wissen, was sie tun, wenn sie die Aufgaben bearbeiten, sie müssen aber auch im sprachlichen Handeln, in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation mit Erziehungsberechtigten und anderen Ansprechpartner:innen Vorbilder sein.

UP: Das mit der Vorbildfunktion wird leider oft so interpretiert, dass man in seiner allumfassenden sprachlichen Sicherheit weder selbst Formulierungsprobleme hat (bzw. haben sollte) noch nachschlagen muss. Sicherlich werden viele das so auffassen – und so sich selbst und ihren Schüler:innen das Leben schwer machen. Aber noch ein Punkt:

Weder hat man Zeit und Raum für Sprachaufmerksamkeit noch ein Bewusstsein dafür, dass sprachliches Handeln Konventionen braucht (und das heißt für mich: dass sozial akzeptierte Regeln und geteiltes Wissen einer Sprach- und Handlungsgemeinschaft über sprachlich-kommunikative Normen nützlich ist und man es in wechselnden Gemeinschaften immer wieder neu – und oft auch aus Fehlern – lernen muss). Ich hab in allen möglichen Kontexten das Vergnügen gehabt aus meinen Fehlern zu lernen ... *Herzlich *Willkommen* auf der selbst erstellten Homepage war einer, der Anruf am Sprachtelefon half mir, ihn einzuordnen und schnell zu beheben; ein anderer war *er hat *Recht* ... als dann die Rechtschreibreform die Großschreibung für richtig erklärte, fühlte ich mich rehabilitiert (so ein Quatsch eigentlich) und hab dann die Reform der Reform (*er hat Recht/recht*) wieder nicht mehr verstanden – bis eine Studierende mir per Mail mitteilte, *ich habe sehr recht* ... ein in doppelter Hinsicht erfreulicher Moment. Solche Anekdoten bringe ich manchmal an, um Studierenden am eigenen Einzelfall zu verdeutlichen, was in der Sprache wie zusammenhängt, dass Domänen (Jakobs 2019), Kommunikationsformen und Textsorten (Brinker 1988) die Wortwahl und auch die Formulierung der Sätze beeinflussen. Noch interessanter wird es, wenn wir gemeinsam überlegen, warum eine E-Mail an Kolleg:innen, Schüler:innen und die Erziehungsbe-rechtigt:en sehr sorgfältig und bedacht formuliert werden muss, damit sich die verschiedenen Zielgruppen angesprochen fühlen und – wie man so schön sagt – dort abgeholt werden, wo sie stehen.

CR: Die Annahme, dass langes Nachdenken überflüssig ist und ein Perspektivwechsel nur aufhält, herrscht bei vielen wohl nicht nur mit Blick auf Sprache und Sprachgebrauch, sondern auch bezogen auf den Beruf vor. So nach dem Motto: Etwas unterrichten kann doch jede bzw. jeder, so schwierig kann das doch gar nicht sein, insbesondere im Primarbereich. Ein Problem mit Blick auf den Lehrberuf besteht eben auch darin, dass die gesellschaftliche Anerkennung des Berufs in entsprechenden Erhebungen zwar hoch ist, die Zuschreibung einer spezifischen professionellen Expertise, über die einzelne Lehrkräfte verfügen, jedoch gering ausfällt. Bestätigt wird diese Haltung von bildungspolitischen Maßnahmen, die angesichts des derzeitigen Lehrkräftemangels studentische Vertretungslehrkräfte noch weit vor dem Bachelor einstellen oder sog. Seiteneinsteiger:innen ohne eine spezifische Lehramtsausbildung rekrutieren, alles unter dem Primat, Unterrichtsausfall zu vermeiden. Mit diesen Maßnahmen signalisiert Bildungspolitik „Lehrer:in-Sein kann nahezu jede/r; ein universitär verantwortetes Studium als Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit kann kompensiert werden“. Für Ärzt:innen ein unvorstellbarer Professionalisierungsweg. Kompetenzen von Lehrkräften scheinen hingegen irgendwie ‚natürlich‘ im Laufe der Biografie erworben werden zu können. Das scheint auch für sprachliche Kompetenzen zu gelten.

UP: Sprachliche Kompetenzen – wie weit gehen die eigentlich in der Wahrnehmung über Lesen, Zuhören und Rechtschreiben hinaus? Was genau meint eigentlich Leseverstehen, was meint aktives Zuhören und warum muss Rechtschreiben ergänzt werden durch ein dem genutzten Schreibinstrument und der gewählten Kommunikationsform

angemessenes Formulieren? Warum muss, darf und sollte die private E-Mail anders geschrieben sein als die offizielle? Interessant, aber eigentlich nicht verwunderlich, dass künstliche Intelligenzen entwickelt wurden, Tools, die uns mühselige Schreibaufgaben und das Ringen um grammatikalisch-orthographische Korrektheit und die Berücksichtigung allgemeiner Textmuster abnehmen. Aber können wir das wollen? Sollen Maschinen für uns entscheiden, was uns wichtig ist? Ist die eine maschinell erstellte Zusammenfassung eines Textes vergleichbar mit der selbst gefertigten? Ja, ich sehe und gebe gerne zu, „schriftliches Formulieren [ist] schwer“ (Antos 1988, 34), das ist aber doch gut so. Warum soll es verkehrt sein, das eigene Sprachhandeln im Tun zu reflektieren. In offiziellen Kontexten, aber auch in ernststen privaten Situationen kann es auf ein Wort ankommen. Mich stört es nicht, dass mich da was stört und zwingt, nochmal genauer nachzudenken: Gerade beim Schreiben merke ich Sprache, bemerke ich, welche Arbeit es ist, die – mir verfügbaren – Wörter und Wortstellungsmuster so zu nutzen, dass ich erkenne, wie ich das, was ich meine und sagen will meinem Gegenüber mitteile. Genau diese meine Spracherfahrung bei der Suche nach dem treffenden Wort (das mir keiner geben kann, weil ich es finden muss) hilft mir, das „Wunder des Spracherwerbs“ (Szagun 2007), an dem ich implizit in unzählige Kommunikationssituationen mit verschiedenen Sprecher:innen innerhalb meiner Lebens- und Sprachgemeinschaft beteiligt war, wahrzunehmen und die Entwicklung meiner Sprachkompetenz aktiv fortzuführen und zu beobachten, ob meine Formulierungen funktionieren ...

CR: Ist mir nicht fremd, auch beim Lesen mach ich mir ja die Arbeit, zu verstehen, was gemeint ist und (ihr habt das ja in BoTSS mit den Leseprotokollen und Exzerpten für die Studierenden – die Sachtexte als Pendant zu literarischen und rhetorischen Texten als uninterpretierbar klassifizieren – anmoderiert) Position und Fokus auszumachen, um mit- und weiterdenken zu können. Das ist in wissenschaftlichen Diskursen Daueraufgabe – und auch in politischen würde ich mir manchmal mehr Aufmerksamkeit für die Zusammenhänge wünschen. Professionalisierung für den Lehrberuf als ‚natürlicher‘ Prozess – diese Annahme liegt auch implizit der aktuellen Diskussion um die Einstellung von Lehrkräften zugrunde, die ihre Lehramtsbefähigung im Ausland erworben haben und in Programmen wie etwa Lehrkräfte Plus für eine Tätigkeit an einer deutschen Schule qualifiziert werden sollen. Auch bei diesen Qualifizierungsprogrammen für internationale Lehrkräfte (der Großteil dieser Programme besteht im Übrigen aus Deutschkursen) zeigt sich eine Geringschätzung einer lehramtsspezifischen, hochschulisch verankerten Ausbildung, die für die Ausübung des Lehrberufs relevant ist. Denn trotz der übernommenen Zertifikate, die eine Qualifikation für die Ausübung des Lehrberufs im Herkunftsland bescheinigen, münden die internationalen Lehrkräfte mit dem inferioren Status als Praktikant:in in die Praxis ein, sollen vorrangig hospitieren oder unter Anleitung kleinere Unterrichtssequenzen übernehmen. Im Unterschied zu Quer- und Seiteneinsteigenden dürfen sie nicht eigenverantwortlich unterrichten, obwohl sie anders als diese über eine lehramtsspezifische Qualifikation und zum Teil langjährige pädagogische Vorerfahrungen und über Sprachkenntnisse auf C1-Niveau verfügen. Sprachliche Kompetenzen werden standardmäßig weder bei Lehramtsstudie-

renden noch bei Quer- oder Seiteneinsteigenden in den Blick genommen – die Reproduktion des native speakerism (vgl. Holliday 2005) lässt grüßen.

UP: Hm ... dazu kommen Zertifikate, Normen, Regeln, Konzepte und Verfahren, die den Eindruck vermitteln könnten, es käme auf den einzelnen und dessen individuelle Eignung nicht an. Dass dies aber nicht so sein sollte, könnte man sich an der Bezeichnung „Eignungs- und Orientierungspraktikum“ klar machen, wenn man die Chance nutzt, in der Formulierung eine – wenn man so will: auf zwei Seiten der Medaille gerichtete – doppelte Perspektive zu erkennen: das Praktikum soll potenziellen Berufsanfänger:innen Aufschluss über Eignung und Orientierung für den Beruf bieten. Auf den ersten Blick und ohne Weiteres ist dieses Ziel schwer erkennbar: „Das EOP ist das erste Praxiselement in den lehramtsbezogenen Studiengängen und ist im Rahmen des Bachelorstudiums zu absolvieren. Es hat einen Umfang von 25 Praktikumstagen, die möglichst innerhalb von fünf Wochen (innerhalb eines Schulhalbjahres) abgeleistet werden sollen (§ 12 LABG).“ (LAQUILA 2023)

CR: Wenn man nur auf die Website guckt, ist das Praktikum als „Praxiselement“ definiert und auf den ersten Blick nicht mehr als ein Pflichtbestandteil der Ausbildung, etwas versteckt in den FAQ zum EOP werden unter IV. aber doch „Lerngelegenheiten“ benannt. Damit Studierende der ersten Semester Kontextwissen haben und hoffentlich auch hier erkennen können, dass das Praktikum ihnen bereits zu Beginn des Studiums und weit VOR Beginn der angestrebten beruflichen Tätigkeit dazu dienen soll, soll(te) oder muss, dass sie a) ihren Blick auf Schule (die Schülersicht) ändern, b) (sich) reflektieren und c) sich auch im Beruf permanent (weiter-)entwickeln müssen, gibt es ja die Vorlesung und das ganze Modul 1. Aber: Warum habe ich oft das Gefühl, dass gerade Lehramtsstudierende nicht bereit sind, sich zu entwickeln? In höheren Semestern erscheinen sie immer seltener in Seminaren, sodass manche Prüfungen wie TÜV-Checks erscheinen und auch manche Seminararbeiten zeigen, dass das Anliegen von Lehrveranstaltungen nicht erkannt wurde.

UP: Geht mir nicht anders. Da spielt auch der Aspekt Digitalisierung rein. Das, was ein Studium ausmacht, ist ohne universitären Seminardiskurs (im Raum) nicht möglich. Digital asynchrones Studieren und auch eine gestreamte Seminarsitzung haben damit noch nicht einmal einen digitalen Berührungspixel. Nicht das Wort oder die Formulierung (oder der Text), sondern das Wort bzw. die Formulierung und der wissenschaftliche Aufsatz im Kontext (der fach-, textsorten-, domänen- und diskursbezogene Gebrauch), nicht das Sagen, sondern ein Meinen bildet Basis für das Verstehen. Konfuzius soll gesagt haben „Lernen, ohne zu denken, ist eitel; denken, ohne zu lernen, ist gefährlich.“ oder in anderer Überlieferung „Lernen und nicht denken ist nichtig. Denken und nicht lernen ist ermüdend.“ Was hat er gemeint? Auf der Basis von Text-, Sprach- und Schreibkompetenz können wir uns darüber verständigen, nachvollziehen, abgleichen und planen, was gemeint ist und wie wir es nach unserem Verständnis gemeinsamen handelnd gestalten wollen.

CR: Im Lehrer:innenberuf sehe ich Entwicklung mitgedacht, jedes Schuljahr, jede Klasse ist anders und so müssen Lerngelegenheiten immer wieder neu gestaltet werden. Dabei entwickelt zwangsläufig auch die Lehrkraft ihre Kompetenzen weiter, was sie allerdings erkennen und reflektieren können sollte – ich kann mir nicht vorstellen, wie das ohne Notizen (also Schreiben) auf Basis von Erfahrungen mit der Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven (also Zuhören, Lesen und Diskutieren im Rahmen eines universitären Studiums) gelingen kann.

UP: (Spätestens hier kann ChatGPT noch nicht einmal mehr inspirieren.) Das den Studierenden klar zu machen, die Erwartungshorizonte, Formulierungshilfen und zentrale Prüfungen für „normal“ (statt im Kontext zentraler Prüfungen „normierend“) halten und deshalb eine Vorstellung von Schreiben haben, in der das Delegieren dieser Tätigkeit an ChatGPT problemlos möglich erscheint, bleibt eine Aufgabe, die uns in der Entwicklung ganz bestimmt nicht ermüden wird. Das „Schreiben“ mit KI muss in den Seminaren thematisiert werden, nicht nur das Prompten erfordert eine Weiterentwicklung der Text-, Sprach- und Schreibkompetenz: „Eins, zwei, drei im Sauseschritt ...“ – ein geflügeltes Wort. Wie es weitergeht, „läuft die Zeit, wir laufen mit“ (oder „eilt“?), lässt sich Google (noch) entlocken. Wer wissen will, wann und in welchem Zusammenhang Wilhelm Busch seinen Gedanken auf den Punkt gebracht hat, muss Zeit (noch) investieren ... Ganz bestimmt wird eine KI in Sekundenbruchteilen auch dazu verlässlich „recherchieren“ und „Auskunft geben“ können (so spart der Mensch Zeit – auf Kosten des Wissens, das er auf dem Weg der Suche erworben hätte).

Das Material

Das Downloadmaterial wird an der Universität Duisburg-Essen pro Studienjahr in 60 Seminaren „Berufsorientierung Text-, Sprach-, Schreibkompetenz“⁴ eingesetzt, in denen alle ca. 1500 Lehramtsstudierenden des ersten bzw. zweiten Semesters auf das universitäre Studium und zugleich auf das in dieser Phase zu absolvierende Eignungs- und Orientierungspraktikum vorbereitet werden. Das **Skript**, das den Studierenden aller Lehramtsstudiengänge einen Überblick über das liefert, was mit Text-, Sprach- und Schreibkompetenz mit Blick auf den Lehrer:innenberuf und das diesen vorbereitende Studium gemeint ist, wird für die Studiengänge Grundschule und Haupt-, Real-, Gesamtschule ergänzt um ein begleitendes, das unterrichtliche Sprachhandeln thematisierende Begleitmaterial (**Seminarpapiere a**). Für eine Begleitlektüre werden so genannte

4 Die Entwicklung und Erprobung des Konzepts war bis 2020 unter dem Titel „Bildungsgerechtigkeit im Fokus“ gefördert aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre. „In zwei Projektphasen (2011–2016 und 2016–2020) nutzte die UDE die Förderung des Qualitätspakts Lehre, um Studierende in der Eingangsphase sowohl fachlich als auch sozial-habituell schneller zu integrieren und Studienabbrüchen entgegenzuwirken.“ (<https://www.uni-due.de/bif/index.php>)

Spr-Texte (sprachdidaktische Aufsätze, die das jeweilige Thema aus unterrichtsbezogener Perspektive beleuchten) zur Verfügung gestellt (über Lektüreprotokoll und Exzerpt können so versäumte Sitzungen aufbereitet werden, sodass der rote Faden nicht verloren geht).

Je nach Studiengang umfasst das Seminarangebot 6 Sitzungen (für Gymnasium/Gesamtschule und Berufskolleg) oder 12 Sitzungen (für Grundschule und Haupt-Real-Gesamtschule, mit Einsatz der vertiefenden Seminarpapiere a). Auf Basis der Unterlagen wird bezogen auf die jeweilige Gruppe gearbeitet – mit auf das konkrete Seminargeschehen abgestimmten Präsentationen und Übungen, die in den Sitzungen gemeinsam bearbeitet werden. Begleitet werden die Seminarsitzungen von Schreibaufgaben, die das Gelernte umsetzen und via Moodle einzeln gefeedbackt werden. So wird im individuellen Schreiben der Stellenwert sprachlicher Normen und linguistischer Konzepte erfahrbar gemacht. Das Reflektieren von Sprache und Formulierungen in unterschiedlichen Kommunikationsformen und Textsorten und die für den Lehrberuf relevanten Strategien zu deren Vorbereitung wird trainiert und reflektiert. Anmoderiert wurde das Konzept im Wintersemester 2023/24 (in der fünften Adaption) für die Studierenden (die ja ihr Studium gerade erst begonnen haben) in Seminar- und Moodleraum wie folgt:

„Wenn das Lesen der Texte und die Arbeit mit den Materialien anfangs nicht so flüssig läuft, liegt das vielleicht auch daran, dass das Sprechen bzw. Schreiben über Sprache und Texte seinen eigenen Wortschatz hat. Sie lesen die „Spr-Texte“ (Aufsätze von Sprach- und Schreibdidaktiker:innen, die in Zeitschriften erschienen sind, die sich an Lehrkräfte an Schulen wenden), damit Sie sich den Wortschatz aneignen und Begriffe bilden: Sie lesen sich lesend ein, d. h., wenn Sie regelmäßig lesen, fällt Ihnen das Lesen leichter. Und – bitte – Sie denken sich ein: Wie kann man die eigene Sprache, die eigene Formulierung (zum Beispiel einen Satz in einem Protokoll zu einer Schulkonferenz) beurteilen, wie ist die Bearbeitung einer Aufgabe durch verschiedene Schüler zu beurteilen? Alles das ist Teil der Text-, Sprach- und Schreibkompetenz im Beruf: Auch als Lehrkraft müssen Sie Sprache beurteilen und dazu in der Lage sein, sich lesend in neue Themen (und in den mit ihnen verbundenen Wortschatz und Sprachgebrauch) einzuarbeiten ...“

Den Einsatz des Materials verdeutlichen die für das Wintersemester 23/24 formulierten Allgemeinen Gelingensbedingungen (hier in der Version für die Studiengänge Grundschule und Haupt-/Real-/Gesamtschule):

§ 1 Geltungsbereich

Diese **Allgemeinen Gelingensbedingungen** (AGB) gelten ausschließlich im Rahmen des von Ihnen in diesem Wintersemester 2023/24 belegten Seminars „Berufsorientierung Text-, Sprach-, Schreibkompetenz“. Mit der Aufnahme des Studiums an einer Präsenzuniversität haben Sie angezeigt, dass Sie sich entschieden haben, bereit und gewillt sind, im Rahmen Ihrer Weiterqualifikation neue Routinen zu entwickeln und insbesondere Ihr Lernen reflektiert zu organisieren. Hierfür bieten Ihnen diese AGB die Basis.

§ 2 Angebot und verbindliche Übereinkunft

Sie werden im Kontext des Seminars an Aspekte, Diskurse und Perspektiven der Text-, Sprach- und Schreibkompetenz herangeführt, die für Ihr **professionelles Handeln im Lehrer*innenberuf zentral** und zudem auch **für Ihr Studium relevant** sind. Sofern eine Seminarzulassung über LSF erfolgt und zusammen mit einer Moodleinschreibung vorhanden ist, gelten die hier erläuterten allgemeinen Gelingensbedingungen mit sofortiger Wirkung. Das Seminar umfasst 12 wöchentliche Seminarsitzungen, die erfolgreiche Teilnahme wird von Ihnen mit dem Upload der von Ihnen gemäß § 4 angefertigten Studienleistung Dossier im Moodleraum angezeigt.

§ 3 Bereitgestellte Materialien

Das Seminar findet im Seminarraum statt, die Seminargespräche und Übungen in der Gruppe vor Ort leiten Sie an, sich fokussiert mit den Seminarinhalten zu befassen und sich mit weiteren zur Verfügung gestellten Materialien passgenau auseinanderzusetzen. Die im Moodleraum zur Verfügung gestellten Unterlagen zum Seminar (Skript, Seminarpapiere, Text-/Übungsblätter, Spr-Texte, Informationen zur Organisation und weiterführende Literatur, ggf. PPP und zusätzliche Links) dienen der Vor- und Nachbereitung der Seminarsitzungen, sie können aber auch für eine eigenständige Auseinandersetzung mit den Inhalten (bspw. zur Aufarbeitung einer versäumten Sitzung gemäß § 4.2) genutzt werden. Ihre das Seminar begleitende Lektüre bzw. deren Dokumentation im Rahmen von § 4 erfolgt den Vorgaben der Dozentin entsprechend und ist i. d. R. umso effektiver, je intensiver Sie sich bereits vor ihrer Bearbeitung mit ihnen bekannt gemacht haben.

§ 4 Erarbeitung der Studienleistung Dossier

Um Ihnen das eigenverantwortliche Studieren zu ermöglichen, haben wir aufgrund unserer Erfahrungen mit den Nutzer:innen der vergangenen Semester das Produkt „Berufsorientierung Text-, Sprach-, Schreibkompetenz“ so weiterentwickelt, dass wir Ihnen in diesem Wintersemester 2023/24 die Studienleistung in einer neuen Form ermöglichen, um die gewünschte Wirkung des Produkts (belegt durch Ihre Abgabe des Dossiers, s. auch § 5) zu erzielen. Gemäß der in § 1–3 erläuterten Grundlagen erarbeiten Sie Ihr Dossier wie folgt:

§ 4.1 Mitschriften

Während der Teilnahme an den wöchentlichen Seminarsitzungen im Seminarraum lernen und arbeiten Sie angeleitet und begleitet durch Impulse der Dozentin. Sie schreiben mit und erkennen dabei Anknüpfungspunkte dafür, die Inhalte des Skripts und der weiteren Unterlagen unter Einbeziehung von Feedback erfahrungsbasiert zu verstehen, d. h.:

- Sie nehmen **aktiv** an den Seminargesprächen und -übungen teil und **bereiten** die jeweils nächste Sitzung den Vorgaben der Dozentin entsprechend **vor**,
- Sie fertigen zu **jeder** Seminarsitzung eine **Mitschrift** an, in die eine der im Seminar behandelten Fragen zu einer von der Dozentin benannten Folie nachvollziehbar eingearbeitet ist, und
- Sie nehmen in Ihr Dossier alle von Ihnen persönlich angefertigten Mitschriften unverändert auf und legen zu Seminarende Ihren individuellen Lernprozess und Wissenszuwachs in einer abschließenden Reflexion dar (nicht mehr als eine DIN-A 4-Seite).

§ 4.2 Versäumte Sitzung(en)

Versäumte Sitzungen arbeiten Sie eigenständig auf. D. h., Sie ersetzen Ihre aktive Teilnahme und die Mitschrift, die Sie ja zu einer versäumten Sitzung nicht anfertigen können, wie folgt:

- Sie benachrichtigen vor dem Fehltermin die Dozentin per E-Mail und fertigen nach Vorgabe der Dozentin zu einem der Sitzung zugeordneten Spr-Texte ein **Exzerpt** an.
- Sie lesen das der Sitzung zugeordnete Kapitel aus dem Skript (bzw. das Seminarpapier) vollständig und bearbeiten **umfassend** alle darin formulierten Aufgaben.
- In Ihr Dossier nehmen Sie anstelle der Mitschrift nach § 4.1 Ihre Aufgabenbearbeitungen und Ihr Exzerpt zur versäumten Sitzung auf.

§ 5 Abgabe Studienleistung

Informationen zum Termin für die Abgabe der Studienleistung Dossier erhalten Sie im Seminar- bzw. Moodleraum.

P. S.:

Die aktuell in „Pädagogik“ in Bezug auf einen Impuls der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK von Möller/Zschocke/Fleckenstein (2024) erörterte Frage „Korrekturassistenzen gegen Lehrkräftemangel?“ (inklusive der dort thematisierten Nutzung von KI) bietet Anlass, die BoTSS-Materialien unter neuer Perspektive einzusetzen, um Lehramtsstudierende auf ihr EOP und ihr Studium im Jahr 2024 vorzubereiten.

Literatur

- Antos, Gerd (2003): „Imperfektibles“ sprachliches Wissen. Theoretische Vorüberlegungen zu „sprachlichen Zweifelsfällen“. In: Linguistik Online, 16(4), 35–46. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.13092/lo.16.794> (05.02.2024).
- Antos, Gerd (1988): Eigene Texte herstellen. Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. In: Der Deutschunterricht 40(3), 37–49.
- Brinker, Klaus (1988): Bedingungen der Textualität. Zu Ergebnissen textlinguistischer Forschung und ihren Konsequenzen für die Textproduktion. In: Der Deutschunterricht 40(3), 6–18.
- Clement, Ute (2021): Berufliche Sozialisation als lebenslanger Orientierungsprozess. Biografische Sprünge und persönliche Kontinuitäten. In: berufsbildung, 189, 2–4.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache. 27(1), 3–24. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/infodaf-1999-0102>.
- Eikenbusch, Gerhard (2016): Lehrer müssen schreiben (können) ... In: Pädagogik 68(10), 32–35.
- Felder, Ekkehard (2006): Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. 2. Aufl. Paderborn, 42–51.
- Grieshammer, Ella (2019): Alltägliche Wissenschaftssprache verstehen und verwenden. Eine Kurseinheit zu Sprechhandlungsverben in akademischen Texten. In: Fremdsprache Deutsch, 61, 20–25.

- Holliday, Adrian (2005): *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford.
- Jakobs, Eva-Maria (2019): Textproduktion und Kontext: Domänenspezifisches Schreiben. In: Janich, Nina: *Textlinguistik. 15 Einführungen*. 2. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen, 245–260.
- Kleinschmidt, Katrin (2017): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache als Spiegel transitorischer schulsprachlicher Normen. In: Ahrenholz, Bernt / Hövelbrinks, Britta / Schmellentin, Claudia (Hrsg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen, 17–138.
- Landesamt für Qualitätssicherung und Informationstechnologie der Lehrerbildung (LAQUILA) 2023: Eignungs- und Orientierungspraktikum. Online verfügbar unter: <https://www.pruefungsamt.nrw.de/qualitaet/eop-eignung-und-orientierung> (21.11.2023).
- Möller, Jens / Zschocke, Wolfgang / Fleckenstein, Johanna (2024): Korrekturassistenzen gegen Lehrkräftemangel? In: *Pädagogik* 76(1), 38 f.
- Morek, Miriam / Heller, Vivien (2010): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57, 67–101.
- Rothland, Martin (2023): Der Lehrer:innenberuf als Gegenstand der Lehrer:innenbildung. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Beruf Lehrer:in*. 2. überarb. u. erw. Aufl. [1. Aufl. 2016 unter dem Titel: *Beruf Lehrer/Lehrerin*] Münster, New York, 7–15.
- Spiewak, Martin (2023): Es liegt diesmal nicht nur am Unterricht. In: *Die Zeit* 13. Oktober 2023. Online: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2023-10/iqb-bildungstrend-2023-deutsch-englisch-forschung> (05.02.2024).
- Stanat, Petra et al. (Hrsg.) (2023): *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich im zweiten Ländervergleich*. Münster, New York.
- Szagun, Gisela (2007): *Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt Ihr Kind sprechen*. Weinheim.
- von Humboldt, Wilhelm ([1824–1826] 2019): *Grundzüge des allgemeinen Sprachtypus*. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin, 28–47.
- Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D. [1968] (2017): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* 13., unveränderte Auflage. Bern.

PROF. DR. CAROLIN ROTTER

Fakultät für Bildungswissenschaften. Institut für Erziehungswissenschaft.

Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 2 (Raum So6 So5 A58), 45141 Essen,

carolin.rotter@uni-due.de

DR. ULRIKE POSPIECH

Germanistisches Institut & Institut für wissenschaftliche Schlüsselkompetenzen.

Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 2 (Raum R11 T06 C46), 45141 Essen,

ulrike.pospiech@uni-due.de