



Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg,
Christoph Schroeder, Annika Witte (Hrsg.)

Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung

Sprachliche Bildung

herausgegeben vom
Mercator-Institut für Sprachförderung
und Deutsch als Zweitsprache

Band 2

Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg,
Christoph Schroeder, Annika Witte (Hrsg.)

Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung



Waxmann 2017
Münster • New York

Die Open-access-Stellung wurde finanziert durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, ein durch die Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut, und die Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, beide im Auftrag der Universität zu Köln.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Sprachliche Bildung, Band 1

ISSN 2510-4519

Print-ISBN 978-3-8309-3399-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8399-6 (Open Access)

<https://doi.org/10.31244/9783830983996>

Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Umschlagbild: Gustavo Frazao – shutterstock.de

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0

Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Vorwort.....	7
--------------	---

A. Modelle

Barbara Baumann

Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick	9
---	---

Juliana Goschler & Elke Montanari

Deutsch als Zweitsprache in der Lehramtsausbildung: ein integratives Modell	27
---	----

Beate Lütke & Anke Börsel

Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung	37
--	----

Verena Mezger

Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – Erfahrungen in Brandenburg	51
--	----

Christoph Gantefort & Magdalena Michalak

Zwischen Sprache und Fach – Deutsch als Zweitsprache im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln	61
--	----

Aysun Dođmuş & Yasemin Karakaşođlu

Das Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ in der Lehramtsausbildung an der Universität Bremen	75
--	----

B. Theorie und Praxis

Wilhelm Griefhaber

Lehramtswissen	89
----------------------	----

Claudia Benholz & Gülşah Mavruk

Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit als möglicher Schwerpunkt in allen Praxisphasen – ein innovatives Konzept an der Universität Duisburg-Essen.....	107
---	-----

Anke Sennema & Magdalena Wiazewicz

Ineinandergreifen von Sprache und Fach: Sprachbildung in der Weiterbildung von Lehrkräften an Berufsschulen	119
---	-----

C. Sprache im Fach

Tülay Altun, Markus Bernhardt & Katrin Günther

Sprache(n) der Geschichte.

Kooperation des Modellprojekts ProDaZ mit der Geschichtsdidaktik
des Historischen Instituts der Universität Duisburg-Essen. 131

Anke Schmitz & Sven Oleschko

Die Bedeutung der sprachlichen Bildung im Fachunterricht

Empirische Befunde zur Rezeption und Produktion von Texten

aus gesellschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen 143

D. DaZ und Inklusion

Michael Grosche & Elisabeth Fleischhauer

Implikationen der Theorien der schulischen Inklusion für

das Konzept der Förderung von Deutsch als Zweitsprache 155

Claudia Riemer

Deutsch als Zweitsprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten
und Unterschiede.

Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive

des Fachs DaF/DaZ. 171

E. Evaluationen

Annkathrin Darsow, Fränze Sophie Wagner & Jennifer Paetsch

Konzept für die empirische Untersuchung

der Berliner DaZ-Module 187

Marion Döll, Sara Hägi-Mead & Julia Settinieri

„Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse
vorbereitet fühle? – Etwas!“

Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ)

an der Universität Paderborn 203

Vorwort

Dieser zweite Band der Schriftenreihe „Sprachliche Bildung“ des Mercator-Instituts befasst sich mit Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Dies geschieht angesichts der Tatsache, dass ein – wie auch immer im Einzelfall bezeichnetes – Modul, in dem angehende Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer sich mit sprachlicher Heterogenität in der Schule auseinandersetzen, mittlerweile in nicht wenigen Bundesländern, bspw. in Berlin und Nordrhein-Westfalen, zum verpflichtenden Bestandteil der Lehramtsausbildung geworden ist. Weitere Bundesländer folgen oder diskutieren die Einrichtung eines solchen Anteils in ihrer Lehrerbildung. In dieser „*take-off*“-Phase setzt der Band an und will bereits gewonnene Erkenntnisse darstellen sowie eine kritische Bestandsaufnahme bestehender und geplanter Konzepte liefern.

Ein Großteil der Autorinnen und Autoren war mit ihren Beiträgen bei der Tagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) im September 2014 in Marburg vertreten, wo die GAL-Sektion „Migrationslinguistik“ unter der Leitung von Peter Rosenberg und Christoph Schroeder ein Symposium zum Thema „DaZ in der Lehrerbildung“ veranstaltete. Die positive Resonanz auf das Symposium veranlasste die Herausgeber zu der Buchinitiative und die Schriftenreihe „Sprachliche Bildung“ schien uns das ideale Forum hierfür. Weitere Autorinnen und Autoren wurden anschließend gezielt eingeladen, ihre Perspektiven bzw. Erfahrungen zur Diskussion zu stellen, um so den Blick auf die Querschnittsmodule und ihre Diskussion zu ergänzen.

Der Band ist in fünf Kapitel gegliedert:

Sechs Beiträge in Kapitel A „Modelle“ geben Überblicke über bereits bestehende und entstehende Module zu den Themen Sprachbildung, sprachliche Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache. Die Beiträge zeigen deutlich die divergierenden Herangehensweisen auf, die aus den unterschiedlichen Diskussionszusammenhängen, den beteiligten Disziplinen, aber auch den unterschiedlichen institutionellen und demografischen Bedingungen der einzelnen Bundesländer entstehen.

Drei Beiträge in Kapitel B „Theorie und Praxis“ fragen nach den zu vermittelnden Inhalten und den Kompetenzziele der Seminare, den erforderlichen Kompetenzen und Kenntnissen der Dozentinnen und Dozenten, den Lehrkonzepten und den konkreten Bezügen zur Praxis des Lehrerberufs. Wir freuen uns hier auch die selten berücksichtigte berufsschulische Perspektive miteinbeziehen zu können.

Zwei Beiträge in Kapitel C „Sprache im Fach“ untersuchen und diskutieren am Beispiel des Geschichtsunterrichts und am Beispiel gesellschaftswissenschaftlicher Bezugsdisziplinen, wie im Studium darauf hingewirkt werden kann, die Sprachlichkeit des Fachunterrichts zu vermitteln.

Die beiden Beiträge in Kapitel D „DaZ und Inklusion“ diskutieren das Verhältnis von Deutsch als Zweitsprache und Inklusion. Diese Diskussion ist einerseits wichtig, da sie das Selbstverständnis der beiden Disziplinen hinterfragt und Berührungspunkte sucht. Sie ist andererseits aber auch für die institutionelle Verankerung dieser Thematiken als Querschnittsaufgabe in der Lehrerbildung dringend notwendig, um keine Konkurrenzen entstehen zu lassen.

Die beiden Beiträge in Kapitel E „Evaluationen“ stellen Ansätze zur Evaluation des DaZ-Moduls in den Mittelpunkt, um u.a. Aussagen darüber treffen zu können, ob die Inhalte des Moduls ausreichend auf die Herausforderungen in den Schulen vorbereiten und ob sie in der Lage sind, an studentisches Wissen und studentische Erwartungen anzuknüpfen.

Die Qualitätssicherung der einzelnen Artikel erfolgte zum einen durch das Herausgeberteam und zum anderen durch ein Review-Verfahren mit einem externen Gutachter pro Beitrag.

Der Band richtet sich an alle Akteure aus dem Bereich „Sprachbildung in der Lehrerbildung“, an Expertinnen und Experten aus der Linguistik, Didaktik und den Bildungswissenschaften, an Lehrende in der Hochschule wie auch an den wissenschaftlichen Nachwuchs. Er stellt allen, die bereits aktiv an der Implementierung von Modulen zur sprachlichen Bildung in der Lehrerbildung arbeiten, relevantes Inhalts- und Prozesswissen zur Verfügung und regt dadurch zu Synergien an. Wir hoffen, mit diesem Band dazu beizutragen, dass dieses Modul bundesweit mit dem seiner Relevanz gebührenden Anspruch hinsichtlich Inhalten, Struktur und Umfang in der Lehrerbildung etabliert wird.

Wir danken herzlich allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge, den Gutachterinnen und Gutachtern für ihre wertvollen Hinweise, Anastasia Knaus für das gründliche Korrektorat und Anna Kleiner für die Begleitung des Prozesses.

Das Herausgeberteam

im November 2016

Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick

1. Einleitung

Niemand wird heute mehr anzweifeln, dass sprachliche Bildung und Sprachförderung¹ zum Aufgabenprofil jeder Lehrkraft gehören. Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf den Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen vorbereiten muss. „Ziel [...] müsste es im vorschulischen wie im Schulbereich sein, neben der Ausbildung von Expertinnen und Experten allen pädagogischen Fachkräften Grundkenntnisse in Sprachdiagnostik und Sprachförderung zu vermitteln“ (Krüger-Potratz & Supik, 2010, S. 308). Die Wissenschaft wiederholt Forderungen an die Aus- und Fortbildung seit Jahrzehnten (u.a. Müller, 1975; Steinmüller, 1984; Baur & Kis, 2002; Rösch, 2009, 2010 & 2012; Apeltauer, Baur & Roche, 2010; Baur & Scholten-Akoun, 2010; Krüger-Potratz & Supik, 2010; Muhr, 2001 für Österreich), auch die Politik artikuliert schon in den 1970ern einen entsprechenden Qualifikationsbedarf (s. Kapitel 2), und die schulische Seite erkennt Qualifikationsnotwendigkeiten in der täglichen Praxis.² Diskutiert wird nicht mehr ob, sondern in welchem Umfang und an welcher Stelle entsprechende Kompetenzen und Fertigkeiten vermittelt werden müssen oder können, „wie sie beispielsweise für die Durchführung einer Sprachstandsdiagnostik, die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts und im Bedarfsfall einer gezielten sprachlichen Förderung von Nöten sind“ (Seipp & Baumann, 2015, S. 11). Potentiell können Qualifizierungsbausteine in allen drei Phasen der Lehrerbildung verankert werden, d.h. in der Hochschulausbildung, im Vorbereitungsdienst bzw. im Referendariat und in der berufsbegleitenden Fortbildung von Lehrkräften.

Dieser Beitrag steht unter der Überschrift *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Der Fokus liegt auf der ersten Phase der

1 Zur Unterscheidung der Begrifflichkeiten vgl. BMBF (2012, S. 23). Im vorliegenden Beitrag werden *sprachliche Bildung* und *Sprachförderung* synonym verwendet.

2 Aus einer Stellungnahme der Gesellschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) vom 20.03.2015 zur gemeinsamen Empfehlung von Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*: „Die GEW fordert eine grundlegende Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die einer inklusiven Bildung gerecht wird. Sonderpädagogische Grundkenntnisse, *Kenntnisse über die Prinzipien der durchgängigen Sprachbildung*, über geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse, Armutslagen und Migrationsprozesse sowie *interkulturelle Kompetenz* müssten dabei Berücksichtigung finden [Hervorhebung durch die Autorin].“ Verfügbar unter: <http://www.gew.de/lehrer-innenbildung/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/lehrerbildung-fuer-eine-schule-der-vielfalt/> [11.09.2015].

Lehrkräftequalifizierung, der Ausbildung an einer Universität oder im Falle Baden-Württembergs auch an einer Pädagogischen Hochschule. Ziel ist es, eine bundesweite Übersicht über rechtliche Vorgaben und curriculare Regelungen zu geben. Die Daten stammen aus der Studie *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache: Was leistet die Lehrerbildung?* des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014).³ Die Ergebnisse wurden für diesen Beitrag teilweise aktualisiert. Im Folgenden wird zunächst ein Blick auf Selbstverpflichtungen, Sachberichte und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie des Bundes geworfen. Es folgt eine knappe Darstellung des methodischen Vorgehens der Datenerhebung von Baumann und Becker-Mrotzek (2014) bei der Analyse von Landes- und Hochschuldokumenten. Im Anschluss werden die Ergebnisse der (aktualisierten) Studie zusammengefasst: Nach einer Darstellung der Qualifizierungsvorgaben auf der Ebene der 16 Bundesländer wird die Frage beantwortet, inwiefern die Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache Teil der Hochschulcurricula sind, welche die erste Phase der Lehrerbildung inhaltlich regeln. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung sowie einem Ausblick.

2. Die Rolle von Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in Dokumenten der KMK und des Bundes

Bundeslandübergreifende Positionen zur sprachlichen Förderung finden sich zum einen in Papieren der KMK, also in gemeinsamen Selbstverpflichtungen oder Sachberichten der Länder, zum anderen in Publikationen des Bundes, die teilweise unter Beteiligung der Länder entstanden sind, wie der *Nationale Aktionsplan Integration*. Dabei zeigt sich: Die Erkenntnis, dass Lehrerinnen und Lehrer auf den Umgang mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft vorbereitet werden müssen, ist auch auf politischer Seite nicht neu, sondern wurde so von der KMK bereits vor mehr als 40 Jahren geäußert, damals in einem Beschluss mit dem Titel *Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer*. Darin heißt es: „Die Lehrerbildung soll in Zukunft durch entsprechende Angebote die besondere Aufgabe des Unterrichts für ausländische Schüler berücksichtigen“ (KMK, 1971, S. 5). Die Forderung, Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt unter den Schülerinnen und Schülern vorzubereiten wird seitdem mit Regelmäßigkeit wiederholt. Zu beobachten ist jedoch eine Verschiebung der Begrifflichkeiten und Erweiterung der Zielgruppe von Förderangeboten, die mit gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen einhergehen.

3 Baur & Scholten-Akoun gehen in ihrer Studie von 2010 bereits der Frage nach, wie das Thema Deutsch als Zweitsprache in der Ausbildung von Lehrkräften für das deutsche Regelschulsystem verankert ist. Zuvor schon haben Baur & Kis (2002) und Riemer (2006) allgemeine Analysen der Situation des Fachs Deutsch als Zweit-/Fremdsprache in Deutschland vorgenommen.

Reich (2014, S. 2) weist darauf hin, dass sich Mitte der 1960er lediglich 35.000 ausländische Schülerinnen und Schüler im deutschen Schulsystem befunden hätten. Der Zuzug von Gastarbeiterinnen und -arbeitern führte in den folgenden Jahren dazu, dass verstärkt Kinder und Jugendliche ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen an die Schulen kamen und damit ein Bedarf an Sprachförderangeboten entstand. Es handelte sich damals um Schülerinnen und Schüler mit nicht deutschem Pass und oftmals persönlicher Migrationserfahrung. Die Rede war von ausländischen Schülerinnen und Schülern oder Kindern von Gastarbeiterinnen und -arbeitern bzw. ausländischen Arbeitnehmerinnen und -nehmern.

Die Begrifflichkeit verschob sich ab den 1990ern in Richtung Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Die dichotome Einteilung in deutsche vs. ausländische Staatsangehörigkeit wurde für den bildungspolitischen Diskurs als immer weniger gewinnbringend eingeschätzt. Man wollte u.a. auch Kinder und Jugendliche mit familiärer Migrationsgeschichte, aber deutscher Staatsangehörigkeit ansprechen. Im Fokus standen darüber hinaus ausländische Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland geboren wurden, dementsprechend das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben, und bei denen eine Gleichsetzung des Unterstützungsbedarfs mit dem ausländischer Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern ins Schulsystem unzutreffend wäre. Der Begriff des Ausländers verschwand in der Folge schrittweise aus bildungspolitischen Dokumenten. Alternativ zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wurde ab dann auch verstärkt von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache⁴ gesprochen (z.B. Die Bundesregierung, 1998; KMK, 2006; NIP, 2007; NAP-I, 2011).

Schulleistungsuntersuchungen wie die PISA-Studien lenkten den Blick darauf, dass beispielsweise schwache Leseleistungen nicht nur bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch bei einsprachigen Schülerinnen und Schülern vorliegen (Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013, S. 242). Sprachförderung gilt seitdem nicht mehr als spezifischer Bedarf bestimmter Schülergruppen wie ausländischer Schülerinnen und Schüler, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitspra-

4 Auf die unterschiedlichen Definitionen von Zweitsprache sei hier nur knapp verwiesen: Riehl (2014) sieht Deutsch als eine Zweitsprache an, wenn die persönliche Erstsprache und Deutsch sukzessive erworben werden, d.h. der Spracherwerb Deutsch später einsetzt als der Erwerb der Erstsprache. Sie spricht hingegen von bilingualem Erstspracherwerb, wenn „man mehrere Sprachen von Kind auf simultan erwirbt. [...] D.h. das Kind besitzt dann zwei Erstsprachen (L1)“ (Riehl, 2014, S. 11). Bausch zeigt die Möglichkeit auf, auch den doppelten Erstspracherwerb als eine Variante des Zweitspracherwerbs zu werten (Bausch, 2007, S. 442). Weder die eine noch die andere Definition setzt Zweitsprache mit Förderbedarf gleich. In den Dokumenten des Bundes und der Länder scheinen mit Deutsch als Zweitsprache meist Kinder und Jugendliche gemeint, die mindestens eine andere Sprache als Deutsch im familiären Kontext gebrauchen und gleichzeitig einen Förderbedarf in der deutschen Bildungssprache (Gogolin, 2006) und ggf. auch Alltagssprache aufweisen.

che. Stattdessen werden Lehrkräfte gebraucht, die mit sprachlicher Vielfalt im Unterricht umgehen können, ganz gleich von wem sie ausgeht und in welcher Form sie auftritt. Die Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration fordert so: Die „hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen heterogenen Schülerinnen und Schüler erfordern ein sehr differenziertes Sprachförderangebot der Schulen und gut ausgebildete Lehrkräfte“ (Beauftragte, 2012, S. 118). Der Begriff der Heterogenität scheint einerseits die Chance zu bieten, Sprachförderbedarf nicht mehr fälschlicherweise einer gesamten Schülergruppe zu unterstellen (z.B. allen Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache) und vermeidet die irrtümliche Annahme, Sprachförderbedarf könne ursächlich auf ein einzelnes Merkmal zurückgeführt werden (z.B. den Migrationshintergrund). Andererseits werden Begriffe wie Heterogenität oder Diversität von unterschiedlichen Professionen unterschiedlich gefüllt bzw. kann ihre Interpretation (zu) flexibel dem sich entwickelnden bildungspolitischen Diskussionen angepasst werden. Beispielsweise geraten mit Deutschlands Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention von 2006 unter dem Stichwort der Heterogenität neue Schwerpunkte in den Blick bzw. sollen verschiedene bestehende Schwerpunkte ab diesem Zeitpunkt stärker zusammengedacht werden. Die KMK hält in ihren Rahmenvereinbarungen für die einzelnen Schultypen fest:

Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik kommt [...] eine besondere Bedeutung zu (KMK, 2013a-e, jeweils S. 2).

Sprache und Kultur sind lediglich zwei Heterogenitätsdimensionen unter vielen, die körperliche und kognitive Leistungsfähigkeit gilt es ebenso zu beachten wie z.B. das Geschlecht oder das Alter. Es geht um die Frage, wie man unter Lehrkräften ein Bewusstsein für die Diversität der Gesellschaft in all ihren Facetten schaffen und zugleich für die spezifischen Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Sprache, Zugang zum Lernen usw. qualifizieren kann. KMK und HRK formulieren dazu:

Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule. Dabei gilt es, die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen. Das schließt sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein, als auch besondere Ausgangsbedingungen z. B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente. [...] Daher sollen schon die lehramtsbezogenen Studiengänge für alle Schularten und Schulstufen in Kooperation die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf einen konstruktiven und professionellen Umgang mit Diversität vorbereiten (KMK & HRK, 2015, S. 2).

Derzeit entsteht der Eindruck, dass die sprachliche Förderung als ein Aspekt von Heterogenität bzw. Diversität in den Präambeln von Selbstverpflichtungen und Handlungsempfehlungen zwar noch mitgedacht wird, in den darauf folgenden

Ausführungen aber dann doch ein Fokus auf sonderpädagogische Themen gelegt wird (vgl. z.B. KMK & HRK, 2015). Es geht künftig deshalb darum, immer wieder zu betonen, dass Sprache zwar ein Teil inklusiver Bildung sein muss, Sprachförderung in der Kombination von sprachlichem und fachlichem Lernen aber gezieltes Wissen und Lehrkompetenzen erfordert, für die speziell ausgebildet werden muss (vgl. auch Seipp & Baumann, 2015, S. 11).

Ganz aktuell ist der mediale und bildungspolitische Diskurs stark von den spezifischen Förderbedürfnissen von Geflüchteten geprägt. Im Zentrum steht dabei zunächst das Ziel einer allgemeinen Kommunikationsfähigkeit auf Deutsch und daran anschließend beispielsweise die Frage, wie man ältere Schülerinnen und Schüler möglichst schnell sprachlich für den Arbeitsmarkt qualifizieren kann. Es bleibt abzuwarten, inwiefern sich die Rhetorik bildungspolitischer Vorgaben und Empfehlungen in der Folge erneut anpassen wird. Vermutlich wird man sich an Ideen und Vorgaben aus den 1970ern erinnern: eine Schulpflicht, die unabhängig vom Aufenthaltsstatus gilt (KMK, 1971, S. 2), integrative Beschulung bei ausgebauten Sprachkenntnissen (KMK, 1971, S. 3) und die Einrichtung von „Vorbereitungsklassen [mit dem Ziel, die] Eingewöhnung in deutsche Schulverhältnisse zu erleichtern und zu beschleunigen“ (KMK, 1971, S. 4).

Beachtet man die skizzierte Entwicklung der Begrifflichkeiten und die inhaltlichen Verschiebungen in den Papieren der KMK und des Bundes, so wird klar, dass man in Dokumenten der Bundesländer und Hochschulen keine einheitliche Benennungspraxis erwarten kann, wenn es um die Verankerung von Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung geht. Baumann und Becker-Mrotzek (2014) haben versucht, dieser Tatsache mit dem Studiendesign ihrer Erhebung gerecht zu werden.

3. Studiendesign der Erhebung „Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache: Was leistet die Lehrerbildung?“

Baumann und Becker-Mrotzek gehen in ihrer Studie von 2014 der Frage nach, welche Rolle die Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der deutschen Lehrerbildung spielen. Zur Beantwortung der Frage wurden mit Blick auf die Hochschulausbildung

- 71 Gesetzestexte und (Ver-)Ordnungen, welche die Lehrerbildung auf Ebene der 16 Bundesländer in Deutschland regeln,⁵ und

⁵ Dass Ländervorgaben nicht der einzige Weg sind, um ein Lehrangebot inhaltlich zu prägen, ist den Autoren bewusst (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 15 & 43–44.). Neben dem persönlichen Engagement einzelner Hochschuldozierender können z.B. Vereinbarungen zwischen Land und Hochschulen unterhalb der Gesetzesebene oder Expertenkommissionen (z.B. Keuffer & Oelkers, 2001 für Hamburg; SenBJW, 2012 für Berlin; MWK, 2013 für Baden-Württemberg) das Studienangebot einer Hochschule prägen. Hinzu kommt, dass ein Regelungsbedarf auf Landesebene in Flächenländern wie Bayern

- 837 Prüfungs-, Studienordnungen und Modulhandbücher der 70 lehrerbildenden Hochschulen gesichtet.⁶

Die Studie beruht auf einer Dokumentenanalyse aus dem Jahr 2013. Die Ergebnisse wurden damals mit den Kultusministerien der Länder und den 70 lehrerbildenden Hochschulen rückgekoppelt.⁷

Für diesen Beitrag wurde die Recherche auf Länderebene erneut durchgeführt (Stand: Herbst 2015). Alle Dokumente wurden auf Aktualität überprüft, geänderte oder neu hinzugekommene Texte analog zum Vorgehen von Baumann und Becker-Mrotzek (2014) analysiert. Es liegen dadurch neue Erkenntnisse vor, was unter 4.1 einen Vergleich zwischen der Sachlage von 2013 und 2015 ermöglicht.

In Deutschlands Bundesländern existieren unterschiedliche Schulformen und Lehramtstypen. Was in Niedersachsen beispielsweise das Lehramt an Haupt- und Realschulen ist, ist in Mecklenburg-Vorpommern das Lehramt an Regionalen Schulen. In beiden Fällen sind die Lehrkräfte in der Sekundarstufe I eingesetzt, es unterscheiden sich in erster Linie die Bezeichnungen. In Hamburg hingegen existiert das kombinierte Lehramt der Primarstufe und Sekundarstufe I. Lehrkräfte sind nicht nur an Grund-, sondern auch Stadtteilschulen tätig, Unterricht kann in den Klassen 1 bis 10 gehalten werden. Es weichen demnach nicht nur die Benennung zwischen Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg, sondern auch die Zuständigkeit der Lehrkräfte voneinander ab.

Um die Situation in den Ländern vergleichbar zu machen, hat die KMK sechs bundeslandübergreifende Lehramtstypen definiert:

oder Nordrhein-Westfalen u.U. eher besteht als in einem Stadtstaat wie Hamburg mit nur einer lehrerbildenden Universität. Das Hamburger Zentrum für Lehrerbildung, eine gemeinsame Einrichtung von Universität und Landesinstitut, verweist auf der Webseite beispielsweise direkt auf die Prüfungs- und Studienordnungen der Lehramtsstudiengänge. Wesentliche Teile der Lehrerbildung sind hier direkt auf Hochschulebene geregelt.

- 6 Um die Studie handhabbar zu machen, ein einheitliches Vorgehen zu definieren und aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, wurden folgende zwei Einschränkungen bei der Erhebung gemacht:
 1. Es wurde nach folgenden Stichworten gesucht: Deutsch als Zweitsprache, DaZ, Deutsch als Fremdsprache, DaF, sprachförder-, sprachliche Bildung, mehrsprach-, heterogen-, integration-, zugewanderung-, migration-, interkultur-. (Die Endung - bedeutet, dass sämtliche Fortführungen des Wortes in der Auswertung berücksichtigt wurden.) Im Falle der Länderregelungen wurden Textpassagen mit Stichworttreffern ausgewertet, im Falle der Hochschulregelungen mussten sich die Stichworte im Titel eines Moduls oder einer Veranstaltung befinden, um als Treffer zu gelten.
 2. Es wurden folgende Regelungen gesichtet: lehramtsübergreifende, fachübergreifende Prüfungs-, Studienordnungen und Modulhandbücher sowie spezifische Regelungen für die Bildungswissenschaften, Fachwissenschaft Deutsch, Fachdidaktik Deutsch und Deutsch als Zweitsprache (synonyme Bezeichnungen wurden berücksichtigt). Das Engagement einzelner universitärer Fachbereiche oder Personen war nicht Gegenstand der Studie, d.h. Vorlesungsverzeichnisse oder einzelne Veranstaltungskonzeptionen wurden nicht analysiert.
- 7 Näheres zum methodischen Vorgehen vgl. Baumann & Becker-Mrotzek (2014, S. 55–61).

Tabelle 1: Überblick über die verschiedenen Lehramtstypen in Deutschland⁸

Bezeichnung der KMK	Bezeichnung in diesem Beitrag
Typ 1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe	Grundschullehramt
Typ 2: Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I	Lehramt Primar- und Sekundarstufe I
Typ 3: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I	Lehramt Sekundarstufe I
Typ 4: Lehrämter für die Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium	Gymnasiallehramt
Typ 5: Lehrämter für die Sekundarstufe II [berufliche Fächer] oder für die beruflichen Schulen	Berufsschullehramt
Typ 6: Sonderpädagogische Lehrämter	Sonderpädagogische Lehrämter

In Tabelle 1 finden sich die Bezeichnungen der KMK für die insgesamt sechs Lehramtstypen, die in Deutschlands Bundesländern zu finden sind.⁹ In der rechten Spalte sind Kurzformen aufgeführt, wie sie in diesem Beitrag verwendet werden.

4. Ergebnisse

Es sollen zunächst die Ergebnisse auf Länderebene zusammengefasst und Vergleiche zwischen den Analysen von 2013 und 2015 gezogen werden (4.1). Anschließend folgen wesentliche Erkenntnisse mit Blick auf die Hochschulcurricula (4.2).

4.1 Formale Vorgaben auf Länderebene

In elf Bundesländern wurden zwischen 2013 und Herbst 2015 keine (wesentlichen) Veränderungen der (Ver-)Ordnungen und Gesetze vorgenommen, welche die erste Phase der Lehrerbildung im Land regeln. So lagen entweder exakt dieselben Dokumente wie 2013 vor oder aktualisierte Fassungen. Eine Analyse der zwischen 2013 und 2015 überarbeiteten Dokumente hat ergeben, dass in keinem der Fälle Neuregelungen zu den Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweit-

⁸ Vgl. Weiteres unter <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/anererkennung-der-abschluesse.html> [14.09.2015].

⁹ Korrekterweise müsste man inzwischen einen siebten Lehramtstypen hinzufügen, nämlich ein übergreifendes Lehramt Sekundarstufe I und II, wie es in Berlin (Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien), Brandenburg (Lehramt für die Sekundarstufe I und II (allgemeinbildende Fächer)) und Schleswig-Holstein (Lehramt an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (Sekundarschullehramt)) laut den jeweils aktuellen Gesetzestexten bzw. Verordnungen existiert.

sprache eingeführt wurden. Bei den elf Bundesländern handelt es sich um Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, das Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Fünf Bundesländer haben zwischenzeitlich neue Gesetze oder Verordnungen verabschiedet: In Berlin und Schleswig-Holstein gibt es jeweils ein neues Gesetz zur Regelung der Lehrerbildung, in Baden-Württemberg, Brandenburg und Niedersachsen neue Verordnungen. In vier dieser fünf Bundesländer, nämlich Berlin, Baden-Württemberg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein, müssen die Studienergebnisse von 2013 dadurch modifiziert werden. Der aktuelle Stand wird im Folgenden skizziert:

1) Vorgaben bzgl. der Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache inzwischen in zehn Bundesländern¹⁰

Die Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sind 2015 in zehn Ländern Teil von Gesetzen und (Ver-)Ordnungen. Es handelt sich dabei einerseits um die neun Bundesländer, die bereits in der Studie von 2013 genannt sind, d.h. Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein. Hinzu kommt Niedersachsen, wo seit Ende 2015 eine neue Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter vorliegt. Dort heißt es, dass Basiskompetenzen in „Deutsch als Zweitsprache und als Bildungssprache“ (MasterVO-Lehr, 2015, §1) von allen angehenden Lehrkräften zu erwerben sind. Die Anlagen der Verordnung deuten darauf hin, dass die Umsetzung dieser Vorgabe insbesondere von den Bildungswissenschaften zu leisten ist. Hier sind lehramtstypunabhängige Standards formuliert wie: „Die Absolventinnen und Absolventen [...] beschreiben bereichsübergreifende besondere Lernvoraussetzungen (insbesondere Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, sonderpädagogischer Förderbedarf) und berücksichtigen diese in der Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen und bei Lernstandsrückmeldungen“ (MasterVO-Lehr, 2015, Anlage 1). Für die Fachwissenschaften und -didaktiken gibt es so gut wie keine Vorgaben zur sprachlichen Bildung. Es ist z.B. lediglich davon die Rede, dass die angehenden Lehrkräfte „zwischen fachlichen und sprachlichen Leistungen unterscheiden“ müssen (MasterVO-Lehr, 2015, Anlage 2).

2) Vorgaben immer öfter nicht nur für das Fach Deutsch, sondern für alle Fächer

Regelungen gelten inzwischen häufiger nicht mehr nur für das Fach Deutsch, sondern für Studierende aller Fächer, also unabhängig davon, ob Studierende Deutsch, Biologie, Mathematik etc. gewählt haben. 2015 zeigt sich so folgende

10 Nach Manuskriptabgabe hat Rheinland-Pfalz seine Verordnung zur Regelung der Lehramtsausbildung dahingehend verändert, dass in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken ab sofort der Umgang mit Heterogenität zu thematisieren ist. Diese Neuerung konnte in die folgenden Ausführungen nicht mehr einfließen.

Sachlage: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Schleswig-Holstein machen für alle oder einzelne Lehramtstypen Vorgaben, die für alle Fächer gelten. Neu ist das für Berlin, Niedersachsen und Schleswig-Holstein, im Falle Baden-Württembergs für die Lehramtstypen Sekundarstufe I und Gymnasium. Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen formulieren weiterhin spezielle Vorgaben für das Fach Deutsch.

In den Empfehlungen der Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg hieß es 2013 für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II:

Verpflichtend sollte ebenso sein, dass sich alle Studierende in ihrem Studium mit Sprachbildung bzw. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie mit den sprachlichen Grundlagen des Lernens auseinandersetzen. Die Kommission empfiehlt dafür insgesamt etwa fünf Leistungspunkte vorzusehen (MWK, 2013, S. 52).

Baden-Württemberg hat sich gegen die Festschreibung von Leistungspunkten auf Landesebene entschieden und stattdessen folgenden Weg gewählt: Die *Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemein bildenden Lehramtsstudiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse* sehen vor, dass Deutsch als Zweitsprache als zu vermittelnde Querschnittskompetenz – unabhängig von der Fächerwahl – zu betrachten ist (RahmenVO-KM, 2015, §5(2), §6(4)). Fällt die Wahl der Studierenden zudem auf das Unterrichtsfach Deutsch, so wird hier inzwischen grundsätzlich *Deutsch mit Studienanteilen Deutsch als Zweitsprache* studiert (RahmenVO-KM, 2015, §5(3), §6(5)).

Das neue Berliner *Lehrkräftebildungsgesetz* sieht in §1 vor: „Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache, Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik kommt [...] eine besondere Bedeutung zu“ (LBiG, 2014, §1). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache werden gezielt genannt – die Subsummierung unter den Umgang mit Heterogenität wäre eine Alternative gewesen – doch wird an dieser Stelle ansonsten wenig klar, welche Vorstellungen der Gesetzgeber damit für die Lehrerbildung verbindet. Erst die *Lehramtszugangsverordnung* regelt in §1 als Voraussetzung des Zugangs zum Vorbereitungsdienst, dass „der für Sprachbildung vorgesehene Studienanteil von zehn Leistungspunkten“ (LZVO, 2014, §1(2)) von allen Lehramtsstudierenden absolviert sein muss. Der

Bereich Sprachbildung umfasst die Vermittlung pädagogisch-didaktischer Basisqualifikationen, die die angehenden Lehrkräfte befähigt, die Entwicklung von Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der deutschen Sprache auf bildungssprachlichem Niveau zu fördern, sowie Grundlagen der Diagnostik und Beratung. Sprachbildung beinhaltet Deutsch als Zweitsprache und Maßnahmen gegen Analphabetismus (LZVO, 2014, §5(1)).

Interessant ist der Weg, den Berlin hierzu neuerdings wählt: Fünf Leistungspunkte sind im Bachelor als eigenes Modul vorgesehen. Im Master soll eine Integration der weiteren fünf Leistungspunkte in anderweitige Module erfolgen. Drei Möglichkeiten wurden dafür identifiziert: Sprachbildung als Teil der Erziehungswissenschaften, der Fachdidaktiken oder des Praxissemesters (Rahmenvereinbarung, 2014, Anhang). Nach dieser Struktur soll erstmals zum Wintersemester 2015/16 gelehrt werden. Bildungspolitik und Hochschullandschaft werden aufmerksam verfolgen, ob damit die von vielen angestrebte Verbindung von Sprachlichkeit und fachlichem Lernen gelingt (vgl. Altun, Berhardt & Günther sowie Schmitz & Oleschko in diesem Band) und Berlin so zum Vorbild für andere Bundesländer wird oder ob der Versuch scheitert: Tragisch wäre, wenn in der Realität nur fünf Leistungspunkte im Bachelor erhalten blieben und die anderen 50 Prozent aufgrund mangelnder Verbindlichkeit und anderweitigen Schwerpunktsetzungen in den Fachdidaktiken sowie Erziehungswissenschaften nicht umgesetzt würden.

Wie in Baden-Württemberg und Berlin sind zwar auch in Schleswig-Holstein neue Vorgaben für die Lehrkräftebildung in Kraft getreten, allerdings sind die Formulierungen wenig präzise: „Pädagogische und didaktische Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik, durchgängige Sprachbildung und Vermittlung von Medienkompetenz sind in sämtliche Lehramtsstudiengänge zu integrieren“ (LehrBG, 2014, §12). Ein diese Vorgaben spezifizierendes Dokument, wie im Falle Berlins oder Nordrhein-Westfalens die Zugangsvoraussetzungen zum Vorbereitungsdienst, ist nicht bekannt. Dass das Gesetz dennoch in Verbindung mit einer Veränderung des Lehrangebots steht, ist in Baumann und Becker-Mrotzek (2014, Abb. 4–9) für Flensburg und Kiel dargestellt.

Tabelle 2 zeigt die Analyse der Länderdokumente im Überblick. Wie oben beschrieben liegen zum Zeitpunkt der Fertigstellung in zehn Bundesländern relevante Regelungen vor. Weiß dargestellt sind Ergebnisse von 2013, die im Vergleich zur Neuerhebung 2015 gleich geblieben sind. Grau hinterlegt sind Neuerungen, die sich zwischen 2013 und 2015 ergeben haben.

Es ist zu erwarten – und zu hoffen – dass Tabelle 2 in den kommenden Jahren um weitere Zeilen ergänzt werden muss. Dass die Hochschulen derzeit hochaktiv sind, zeigen u.a. die vielen Stellenausschreibungen im Rahmen von spezifischen Forschungsprojekten und der Lehre. Man wird sehen, welche Bundesländer Neuregelungen auf den Weg bringen und welcher Raum den Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache vor dem Hintergrund anderweitiger pädagogischer Dringlichkeiten eingeräumt wird.

Tabelle 2: Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung – vorhandene Regelungen auf Länderebene (Stand: Herbst 2015)

Bundesland:	Betrifft die Studierenden ...	Der Studieninhalt ist ...	Studieninhalt:
Baden-Württemberg	des Grundschullehramts	obligatorisch für alle Fächer	Deutsch als Zweitsprache ist Querschnittskompetenz für alle, Studium umfasst Studienanteile Deutsch als Zweitsprache
	des Lehramts der Sekundarstufe I	obligatorisch für alle Fächer; Schwerpunkt im Falle des Fachs Deutsch	Deutsch als Zweitsprache ist <ul style="list-style-type: none"> • Querschnittskompetenz (alle Fächer) • Teil des Fachs Deutsch (Titel: Deutsch mit Studienanteilen Deutsch als Zweitsprache)
	des Gymnasiallehramts	obligatorisch für alle Fächer; Schwerpunkt im Falle des Fachs Deutsch	Deutsch als Zweitsprache ist <ul style="list-style-type: none"> • Querschnittskompetenz (alle Fächer) • Teil des Fachs Deutsch (Titel: Deutsch mit Studienanteilen Deutsch als Zweitsprache)
	der sonderpädagogischen Lehrämter	obligatorisch für alle Fächer	Deutsch als Zweitsprache ist Querschnittskompetenz für alle, Studium umfasst Studienanteile Deutsch als Zweitsprache
Bayern	des Grundschullehramts	fakultativ für alle Fächer	Didaktik des Deutschen als Zweitsprache <ul style="list-style-type: none"> • als Unterrichtsfach im Umfang von 66 Leistungspunkten • als Didaktikfach
	des Lehramts der Sekundarstufe I	fakultativ für alle Fächer	Didaktik des Deutschen als Zweitsprache <ul style="list-style-type: none"> • als Unterrichtsfach im Umfang von 66 Leistungspunkten • als Didaktikfach
Berlin	aller Lehramtstypen	obligatorisch für alle Fächer	Sprachbildung als Studienanteil im Umfang von zehn Leistungspunkten
Bremen	des Grundschullehramts	obligatorisch für das Fach Deutsch	vage inhaltliche Vorgaben bzgl. Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
	des Gymnasiallehramts	fakultativ für das Fach Deutsch	vage inhaltliche Vorgaben bzgl. Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
	der sonderpädagogischen Lehrämter	obligatorisch für das Fach Deutsch	vage inhaltliche Vorgaben bzgl. Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Hessen	des Lehramts der Sekundarstufe I	fakultativ für alle Fächer	Deutsch als Zweitsprache als Unterrichtsfach
Mecklenburg-Vorpommern	des Grundschullehramts	obligatorisch für das Fach Deutsch	vage inhaltliche Vorgaben bzgl. Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
	des Gymnasiallehramts	obligatorisch für das Fach Deutsch	vage inhaltliche Vorgaben bzgl. Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Niedersachsen	aller Lehramtstypen	obligatorisch für alle Fächer	vage inhaltliche Vorgaben bzgl. Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
NRW	aller Lehramtstypen	obligatorisch für alle Fächer	Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Umfang von sechs Leistungspunkten ¹¹
Sachsen	aller Lehramtstypen	obligatorisch für das Fach Deutsch	vage inhaltliche Vorgaben bzgl. Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Schleswig-Holstein	aller Lehramtstypen	obligatorisch für alle Fächer	vage inhaltliche Vorgaben bzgl. Umgang mit Heterogenität und durchgängiger Sprachbildung

11 Für Studierende des Lehramts an Grundschulen existiert laut Lehramtszugangsverordnung (LZV) zusätzlich folgende Option im Umfang von 55 Leistungspunkten: „An Stelle eines dritten Lernbereichs oder eines Unterrichtsfachs kann auch das vertiefte Studium von Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte treten, in dessen Rahmen bis zur Hälfte des Studienumfangs auch eine Vorbereitung auf herkunftssprachlichen Unterricht erfolgen kann.“

4.2 Formale Vorgaben auf Hochschulebene

Gesetzliche Vorgaben führen in der Regel zu einem entsprechenden Studienangebot. So belegen an den elf lehrerbildenden Hochschulen in Nordrhein-Westfalen alle Lehrämter unabhängig von der Fächerwahl das Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)*, wie vom Lehrerausbildungsgesetz vorgesehen. An manchen Standorten wie Dortmund im Falle des Lehramts Sekundarstufe I oder in Duisburg-Essen sind mehr als die vorgeschriebenen sechs Leistungspunkte verpflichtend zu studieren. In Berlin führt die veränderte Verordnungslage derzeit zu einer Umstellung des Studienangebots. Ab Wintersemester 2015/16 wird aus dem bisherigen DaZ-Modul mit sechs Leistungspunkten (Lütke, 2010) der unter 4.1 erwähnte Studienanteil *Sprachbildung* mit zehn Credits.

Ein Blick auf die Hochschulcurricula macht außerdem deutlich, dass die erste Phase der Lehrerbildung den Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in vielen Fällen mehr Aufmerksamkeit widmet, als es die Landesregelungen vermuten lassen. Auch in Bundesländern ohne gesetzliche Vorgaben finden sich Studienangebote, wenn auch nicht zwingend an allen Hochschulstandorten oder für alle Lehrämter. Exemplarisch sei Rheinland-Pfalz angeführt. Die Ergebnisse in Baumann und Becker-Mrotzek (2014) zeigen für die Universitäten Koblenz-Landau (beide Standorte), Mainz und Trier erhebliche verpflichtende Studienanteile, ohne diese im Herbst 2015 auf ein Gesetz oder eine Verordnung zurückführen zu können.

Eine Analyse der Prüfungs- und Studienordnungen an den 70 lehrerbildenden Hochschulen ergibt folgende in Tabelle 3 zusammengefasste Gesamtschau. Zur Methodik der Datenerhebung sei auf Abschnitt 3 verwiesen.

Studienanteile zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sind für das Fach Deutsch häufiger vorgesehen als für die anderen Fächer, sowohl hinsichtlich fakultativer als auch obligatorischer Veranstaltungen und Module. In keinem anderen Lehramt sind Studienelemente zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache so häufig integriert wie bei angehenden Grundschullehrkräften: In 69 Prozent aller Studiengänge des Grundschullehramts müssen die Studierenden bei Wahl des Fachs Deutsch Seminare, Vorlesungen, Übungen etc. wie z.B. *Deutsch als Zweitsprache* (Frankfurt) oder *Umgang mit Heterogenität* (Dresden) besuchen; in 63 Prozent der Fälle, wenn sie nicht das Fach Deutsch gewählt haben.

Fakultative Studienanteile sind insgesamt seltener vorgesehen als obligatorische. Das „unterstreicht noch einmal die Bedeutung, die dem Themenfeld in der Ausbildung inzwischen beigemessen wird“ (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 45). Tabelle 3 zeigt beispielsweise, dass sich Studierende an 36 Prozent der Hochschulen mit einem Studiengang für das Lehramt Sekundarstufe I mit Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache auseinandersetzen müssen, sollten sie nicht das Fach Deutsch studieren. An 30 Prozent der Standorte existiert ein freiwilliges Studienangebot für diese Zielgruppe.

Tabelle 3: Anteil der Hochschulen mit Studienangeboten zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in Prozent- und absoluten Zahlen¹² (Quelle: Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 44)

Lehramtstyp	obligatorisch		fakultativ	
	Deutsch	Andere Fächer	Deutsch	Andere Fächer
Grundschullehramt	69 % (24 von 35)	63 % (22 von 35)	37 % (13 von 35)	29 % (10 von 35)
Primar- und Sekundarstufe I	50 % (5 von 10)	40 % (4 von 10)	50 % (5 von 10)	30 % (3 von 10)
Sekundarstufe I	46 % (23 von 50)	36 % (18 von 50)	44 % (22 von 50)	30 % (15 von 50)
Gymnasiallehramt	45 % (26 von 58)	38 % (22 von 58)	33 % (19 von 58)	14 % (8 von 58)
Berufsschullehramt	42 % (19 von 45)	33 % (15 von 45)	27 % (12 von 45)	7 % (3 von 45)
Sonderpädagogische Lehramter	53 % (10 von 19)	42 % (8 von 19)	53 % (10 von 19)	16 % (3 von 19)

„Auffällig ist auch, dass in den einzelnen Ländern unterschiedliche begriffliche Schwerpunkte auszumachen sind: In Bremen und Hamburg ist von *Heterogenität* die Rede, Rheinland-Pfalz konzentriert sich auf die Begriffe *Heterogenität* und *Mehrsprachigkeit* bei der Benennung von Studienangeboten. Berlin spricht von *Deutsch als Zweitsprache*, während die nordrhein-westfälischen Universitäten aufgrund der Gesetzgebung auf den sperrigen Titel *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* ausweichen müssen.“ (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 44).

Diese Feststellung muss inzwischen für Berlin aktualisiert werden: Man hat sich im Stadtstaat bei der Novellierung des Lehrkräftebildungsgesetzes entschieden, nicht mehr von *Deutsch als Zweitsprache* zu sprechen, sondern von der allgemeiner gehaltenen *Sprachbildung*.

Auch an anderen Orten lassen sich Weiterentwicklungen beobachten: TU und LMU München etablieren derzeit gemeinsam den Studiengang *Sprache und Kommunikation Deutsch* im Rahmen der beruflichen Bildung. Er beinhaltet Module wie *Spracherwerb und Mehrsprachigkeitsforschung*, *Mehrsprachigkeitslinguistik* oder *Interkulturelle Philologie*. Die angehenden Lehrkräfte wählen neben den Bildungs- und Sozialwissenschaften eine berufliche Fachrichtung (z.B. Agrarwirtschaft, Metalltechnik oder Gesundheits- und Pflegewissenschaft) sowie ein Unterrichtsfach (z.B. Mathematik, Sozialkunde oder Deutsch). Der Teilstudiengang *Sprache und Kommunikation Deutsch* kann alternativ zu einem dieser Fächer im Rahmen des Regelstudiums gewählt werden. Er umfasst 80 Leistungspunkte, d.h. mehr als ein

¹² Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Anzahl an Hochschulen mit hier relevantem Studienangebot im Verhältnis zu allen Standorten, an denen das Lehramtsstudium angeboten wird. An manchen Standorten gibt es sowohl verpflichtende als auch freiwillige Studienanteile. In diesen Fällen findet sich die entsprechende Hochschule unter den Treffern in der Spalte *obligatorisch* und *fakultativ*.

Viertel des gesamten Studienumfangs, und ist damit nicht nur im Bereich der beruflichen Bildung deutschlandweit einmalig. Weitere Standorte in Bayern sind dabei, ähnliche Studienangebote für die berufliche Bildung aufzubauen, wie beispielsweise Erlangen-Nürnberg.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Es konnte gezeigt werden, dass die Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in den bildungspolitischen Papieren der Länder und des Bundes schon seit Jahrzehnten als notwendiger Teil der Lehrerbildung in Deutschland angesehen werden. Über die Jahre verschoben sich dabei die Begrifflichkeiten und teilweise auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung.

In den Gesetzen und (Ver-)Ordnungen der Bundesländer finden sich in immerhin zehn Fällen Vorgaben für die erste Phase der Lehrerbildung. Dieses Ergebnis stellt gegenüber der Studie von Baumann und Becker-Mrotzek (2014) im Falle Niedersachsens eine Veränderung dar. Es lässt sich darüber hinaus inzwischen eine Erweiterung der Zielgruppe der Landesvorgaben beobachten: Immer häufiger werden nicht mehr nur angehende Lehrkräfte des Faches Deutsch angesprochen, sondern Lehrkräfte aller Fächer.

An den Hochschulen sind Veranstaltungen wie *Deutsch als Zweitsprache* oder *Umgang mit Heterogenität* inzwischen an vielen Standorten Teil des Lehrkanons, am häufigsten im Falle des Grundschullehramts. Insgesamt sind obligatorische Studienanteile öfter zu finden als fakultative. Wie zu erwarten sind die Themen häufiger für das Fach Deutsch als für die anderen Fächer vorgesehen. Es wäre wünschenswert, dass künftig alle Hochschulen für alle Lehrämter und alle Fächer entsprechende Qualifizierungsangebote einrichten.

Baumann und Becker-Mrotzek (2014) haben in ihrer Studie ausschließlich die formale Verankerung von Studieninhalten untersucht. Interessant wäre eine Antwort auf die sich anschließende Frage, welche konkreten Lernziele und Studieninhalte sich hinter den einzelnen identifizierten Lehreinheiten verbergen. Es liegt auf der Hand, dass die strukturelle Verortung der Module die Ausbildungsschwerpunkte prägt. Zur Illustration der vielfältigen Möglichkeiten, Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache organisatorisch in der Lehre zu verankern, folgende Beispiele: Module werden verantwortet von der Germanistik/Deutschdidaktik (z.B. Aachen, Siegen), dem Fachbereich Deutsch als Zweit-/Fremdsprache (z.B. Bielefeld, Duisburg-Essen), dem Optionalbereich (z.B. Bochum), den Erziehungswissenschaften (z.B. Bremen, Hamburg), von Sonderforschungszentren (z.B. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in Köln, Centrum für Mehrsprachigkeit und Spracherwerb in Münster) oder den Fachdidaktiken (z.B. Duisburg-Essen, Köln, Münster). Aber was versteht ein Germanist unter Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, was ein Erzie-

hungswissenschaftler, was ein Biologiedidaktiker? Um künftige Module weniger an den Forschungs- und Interessenschwerpunkten einzelner Fachbereiche und Lehrpersonen auszurichten, muss die Forschung klären, wie die eingangs zitierten „Grundkenntnisse in Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ (Krüger-Potratz & Supik, 2010, S. 308) konkret aussehen müssen, wenn man das Ziel vor Augen hat, dass Schülerinnen und Schüler künftig seltener an den sprachlichen Hürden von Unterricht scheitern sollen. Ein wichtiges Forschungsdesiderat ist von daher die Modellierung notwendiger Lehrkompetenzen, wie sie beispielsweise im Rahmen des Projekts *DaZKom* für angehende Mathematiklehrkräfte vorgenommen wurde.

Literatur

- Apeltauer, Ernst; Baur, Rupprecht S. & Roche, Jörg (2010). Resolution zum Status und zur Entwicklung des Fachs Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Deutschland. In Rupprecht S. Baur & Dirk Scholten-Akoun (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektive* (S. 36–39). Essen.
- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baur, Rupprecht S. & Kis, Marta (2002). Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 31, 123–150.
- Baur, Rupprecht S. & Scholten-Akoun, Dirk (2010). Deutsch als Zweitsprache: Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. In Rupprecht S. Baur & Dirk Scholten-Akoun (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektive* (S. 18–35). Essen.
- Bausch, Karl-Richard (2007). Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 439–445). Tübingen [u.a.]: Francke.
- Beauftragte [Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration] (2012). 9. *Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“*.
- Die Bundesregierung (1998). *Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Zehnter Kinder- und Jugendbericht*.
- Gogolin, Ingrid (2006). Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In Paul Mecheril & Thomas Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 79–85). Münster: Waxmann.
- Keuffer, Josef & Oelkers, Jürgen (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (1971). *Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer*.

- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2006). *Bericht Zuwanderung vom 24.05.2002 i.d.F. vom 16.11.2006*.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2013a). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1)*.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2013b). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2)*.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2013c). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3)*.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2013d). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4)*.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2013e). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6)*.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] & HRK [Hochschulrektorenkonferenz] (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*.
- Krüger-Potratz, Marianne & Supik, Linda (2010). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) (S. 298–311). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lütke, Beate (2010). Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerbildung. Der fachintegrierte Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 153–166). Tübingen: Narr.
- Müller, Hermann (1975). Revidiert die Studiengänge! Lehrerbildung als Voraussetzung der Integration ausländischer Kinder. *Materialien zur Politischen Bildung*, 2, 48–52.
- Muhr, Rudolf (2001). Die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache und des Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterrichts in Österreich. In Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Band 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, S. 97–108). Berlin: De Gruyter.
- MWK [Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg] (2013). *Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Empfehlungen*.
- NAP-I [Presse- und Informationsamt der Bundesregierung] (2011). *Nationaler Aktionsplan Integration: Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen*.
- NIP [Presse- und Informationsamt der Bundesregierung] (2007). *Der Nationale Integrationsplan: Neue Wege – Neue Chance*.

- Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. (2014) (unveröffentlicht). *Zur sprachlichen Bildung bei Seiteneinsteigern ins deutsche Bildungssystem: von den 1960er Jahren bis heute – was wir schon wissen können und welche Fehler wir nicht wiederholen müssen*. Vortrag bei den BiSS-Verbänden zum Thema Seiteneinstieg in Hannover am 24. Juni 2014.
- Riehl, Claudia M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Riemer, Claudia (2006). DaF-/DaZ-Studiengänge und Studiengänge mit DaF/DaZ in Deutschland: Versuch eines Berichts zum Stand der Studienstrukturreform. In Hiltraud Casper-Hehne, Annegret Middeke & Uwe Koreik (Hrsg.), *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“: Probleme und Perspektiven; Fachtagung 17.–19. November 2005 an der Universität Hannover* (S. 55–63). Göttingen: Univ.-Verl.
- Rösch, Heidi (2009). *Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache – Sprachförderung in der Sekundarstufe I; Grundlagen, Übungsideen*. Braunschweig: Schroedel.
- Rösch, Heidi (2010). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In Karl-Heinz Arnold, Katrin Hauenschild, Britta Schmidt & Birgit Ziegenmeyer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 14, S. 145–150). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92475-5_27
- Rösch, Heidi (2012). Deutsch als Zweitsprache (DaZ): theoretische Hintergründe, Organisationsformen und Lernbereiche, Lehrerbildung. In Michael Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 155–166). Weinheim: Beltz.
- Seipp, Bettina & Baumann, Barbara (2015). Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung in der Lehrerbildung – Spagat zwischen Hoffnung und Realität. In Magdalena Michalak (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 8–33). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- SenBJW [Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft] (2012). *Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung*.
- Steinmüller, Ulrich (1984). Sprachstandserhebungen und Sprachförderung bei ausländischen Schülern der Sekundarstufe. *Diskussion Deutsch*, 75, 77–90.

Zitierte Ländervorgaben

- Baden-Württemberg: Rechtsverordnung des Kultusministeriums über Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemein bildenden Lehramtsstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen, den Universitäten, den Kunst- und Musikhochschulen sowie der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg auf die gestufte Studiengangstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen der Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg (Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge-RahmenVO-KM) vom 27. April 2015.
- Berlin: Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) vom 7. Februar 2014.
- Berlin: Rahmenvereinbarung zwischen den Berliner Universitäten und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft über die Durchführung schulpraktischer

Studien in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen an den Hochschulen des Landes Berlin und an den Berliner Schulen vom 04.11.2014.

Berlin: Verordnung über den Zugang zu Lehrämtern (Lehramtzugangsverordnung – LZVO) vom 30. Juni 2014.

Niedersachsen: Verordnung zur Änderung der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds.MasterVO-Lehr).

Nordrhein-Westfalen: Verordnung über den Zugang zum nordrheinwestfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009.

Schleswig-Holstein: Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein (LehrBG) vom 15. Juli 2014.

Deutsch als Zweitsprache in der Lehramtsausbildung: ein integratives Modell

1. Zur Thematik

In den Bundesländern und zum Teil auch an den einzelnen Universitäten sind die Vorstellungen und Modelle, wie die Verankerung der Themenfelder Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Sprachförderung im Studienablauf erfolgen kann, in welchem Umfang und welchem institutionellen Rahmen das geschehen soll, höchst unterschiedlich. Die Unterschiede gründen sich auf differente politische und institutionelle Rahmenbedingungen. So sind zum Beispiel in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Berlin Module für Deutsch als Zweitsprache landesweit verpflichtende Teile eines Lehramtsstudiums. Andere Bundesländer hingegen begnügen sich bisher mit deutlich vageren Formulierungen in den entsprechenden Masterverordnungen.

Ein weiterer politischer Faktor ist die Bereitschaft, die Umsetzung einer solchen Reform des Lehramtsstudiums auch finanziell zu unterstützen. Je nach Klarheit der entsprechenden Erlasse und Verordnungen haben hier Ministerien unterschiedliche Spielräume. In der Bundesrepublik Deutschland ist außerdem seit einiger Zeit die Stiftung Mercator bzw. das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache einer der entscheidenden Förderer der Umgestaltung der Lehramtsstudiengänge in Hinblick auf die genannten Themen, so dass zum Teil die finanzielle Förderung durch die Stiftung in den geförderten Bundesländern einen entscheidenden Einfluss darauf nimmt, ob solche Vorhaben umgesetzt werden.

Wir werden im Folgenden die politischen und finanziellen Rahmenbedingungen in Niedersachsen erläutern, das Projekt „Umbrüche gestalten. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehrerbildung in Niedersachsen“ vorstellen, welches sich die obligatorische Verankerung der Themen DaZ sowie Sprachenbildung und -förderung in die Lehramtsausbildung aller Fächer und Schulformen zur Aufgabe gemacht hat und im Besonderen auf den integrativen Ansatz eingehen. Dabei werden wir sowohl die möglichen Vorteile darstellen als auch die damit verbundenen Probleme und Herausforderungen behandeln. Schließlich werden wir argumentieren, dass der integrative Ansatz eine transdisziplinäre Zusammenarbeit der Fächer nötig macht, die im besten Fall zu einer Weiterentwicklung oder sogar Neuorientierung sowohl der verschiedenen Fachdidaktiken als auch der Ausrichtung des Fachs Deutsch als Zweitsprache führen könnte.

2. Die Rahmenbedingungen in Niedersachsen

In der niedersächsischen Koalitionsvereinbarung 2013–2018 werden Ausbildung zu Weltoffenheit und Interkulturalität, die Stärkung von Vielfalt und Teilhabe, die Gestaltung von Diversität, die Verwirklichung von Inklusion sowie die Förderung globalen Lernens und von Mehrsprachigkeit als Ziele für den Bildungsbereich genannt. Dort heißt es, die Koalition werde „sicherstellen, dass in jedem lehrerbildenden Studiengang förderpädagogische Kompetenzen vermittelt werden“ (Koalitionsvereinbarung, 2013–2018, S. 46). Zum Thema Sprachförderung heißt es: „Für die Bildungsbeteiligung und erfolgreiche Teilhabe ist die Sprache eine wesentliche Voraussetzung. Zudem wird Mehrsprachigkeit in der durch Globalisierung geprägten Welt immer wichtiger. Die rot-grüne Koalition wird neben der Sprachförderung im Bereich der deutschen Sprache die Potenziale der Herkunftssprachen von Schülerinnen und Schülern verstärkt fördern [...]“ (Koalitionsvereinbarung, 2013–2018, S. 50).

Die Koalition will außerdem „die Chancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Familien mit geeigneten Maßnahmen verbessern.“ (Koalitionsvereinbarung, 2013–2018, S. 47).

Daraus ergibt sich eine gute politische Grundlage für Ideen, die an den Hochschulen bereits seit längerer Zeit angestellt wurden. Das niedersächsische Kultusministerium unterstützt das Vorhaben der Hochschulen, Sprachenbildung und -förderung in die Lehramtsausbildung aufzunehmen, ausdrücklich, ebenso die Präsidien der Hochschulen. Dennoch gibt es einen gewissen Spielraum, wie die Absichtserklärungen an den Universitäten umgesetzt werden. Das stellt die niedersächsischen Akteure vor die Herausforderung, bei der Umsetzung vor allem auf inhaltliche Überzeugungsarbeit angewiesen zu sein, da es aufgrund der nicht sehr konkreten Formulierungen derzeit noch keine Rechtsgrundlage für eine für die Studierenden und Lehrenden verpflichtende Einbindung der Themen Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Sprachförderung und sprachsensibler Unterricht gibt.

3. Das Projekt „Umbrüche gestalten“

Im Jahr 2013 hatten sich alle lehramtsausbildenden niedersächsischen Hochschulen mit mindestens einer professoralen Fachvertreterin oder einem Fachvertreter mit dem Anliegen zusammengefunden, die Verankerung der Themen Deutsch als Zweitsprache sowie Sprachenbildung und -förderung in den lehramtsausbildenden Studiengängen (unabhängig von Schulform und Unterrichtsfach) gemeinsam voranzutreiben. Aus dieser Arbeitsgruppe heraus ist ein Projektantrag erarbeitet worden, der sich in einem kompetitiven Verfahren durchsetzen konnte. „Umbrüche gestalten. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovati-

ver Lehrerausbildung in Niedersachsen“ begann im März 2014 als Verbundprojekt der niedersächsischen lehrerbildenden Universitäten Braunschweig, Göttingen (Gesamtprojektleitung), Hannover, Hildesheim, Lüneburg, Oldenburg, Osnabrück und Vechta, mit der Förderung des Mercator-Instituts, des Niedersächsischen Kultusministeriums und des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur seine Arbeit. An acht Universitätsstandorten werden Konzepte und Materialien für die Lehramtsausbildung entwickelt und erprobt.

Die lokalen Projekte setzen bei der Entwicklung von universitären Lehrkonzepten und -materialien eigene Schwerpunkte in Studien- bzw. Unterrichtsfächern und Schulformen. Am Ende werden daher fach- und schulformspezifische hochschuldidaktische Lehrkonzepte und -materialien für eine Vielfalt von Studiengängen vorliegen. Der Transfer in die Hochschuldidaktik ist mit der Entwicklung verzahnt; die Erfahrungen aus der Hochschuldidaktik gehen in die Weiterentwicklung und Verbesserung der Konzepte ein.

Spezifisch ist die dezentrale Integration der Inhalte in bereits bestehende Module der verschiedenen Studiengänge – es wird also kein weiteres DaZ-Modul entwickelt, sondern ein grundlegend anderer Weg beschritten. Die potentiellen Vor- und Nachteile dieses Vorgehens werden im nächsten Abschnitt genauer beleuchtet.

4. Der integrative Ansatz

Das grundlegende Merkmal des integrativen Ansatzes ist, dass die sprachbezogenen Themen nicht in einem Modul oder klar festgelegten Modulteil vermittelt werden. Stattdessen sollen in jedem einzelnen lehramtsausbildenden Studiengang die bereits existierenden Module ermittelt werden, in die Deutsch-als-Zweitsprache- und Sprachförderthemen integriert werden können bzw. könnten. So existieren zum Beispiel in den allermeisten Lehramtsstudiengängen Module, die sich mit Heterogenität und Diversität auseinandersetzen – bisher jedoch meistens ohne einen Bezug zu sprachlicher Vielfalt. Ebenso sind viele fachdidaktische Module grundsätzlich geeignet, Methoden sprachsensiblen Unterrichtens mit zu vermitteln. Und auch fachwissenschaftliche Module könnten als zusätzlichen Inhalt zum Beispiel die Auseinandersetzung mit Fachsprachen und fachspezifischen bildungssprachlichen Registern zum Thema machen, um nur einige wenige Beispiele zu nennen. Der offensichtliche Vorteil dieses integrativen Konzepts ist dabei, dass keine ganzen Module oder Modulteile der derzeitigen Studiengänge wegfallen müssen – was bei der Einführung eines DaZ-Moduls der Fall wäre. Dieser dramatische Eingriff in die Struktur der Studiengänge kann also an dieser Stelle ausbleiben. Unter den Bedingungen der weiter oben beschriebenen rechtlichen Rahmenbedingungen in Niedersachsen wäre ein solches Vorgehen an vielen Stellen zum Scheitern verurteilt – denn, um die Veränderung der Studiengänge

gegen den Widerstand der Verantwortlichen durchzusetzen, fehlen die rechtlichen Vorgaben, die sich in der bisherigen Form, wie bereits erläutert, dafür viel zu unterschiedlich interpretieren lassen.

Statt einer klaren rechtlichen Vorgabe zu folgen bzw. folgen zu können, setzt das Projekt „Umbrüche gestalten“ auf Überzeugungsarbeit und die Kooperation der Fächer. Allerdings bedeutet die Identifikation geeigneter Module und Moduleile und die dann folgende Integration der sprachbezogenen Inhalte in Dutzende verschiedene Studiengänge auch einen immensen Arbeitsaufwand. Dies ist der Grund für die arbeitsteilige Struktur des Projekts „Umbrüche gestalten“, in dem die Projektteams an den Standorten die Integration der Inhalte in zunächst jeweils nur zwei Studiengängen zum Ziel haben. Erst in der darauffolgenden Transferphase sollen dann alle lehramtsausbildenden Studiengänge an allen beteiligten Universitäten einbezogen werden.

Neben der organisatorischen Schwierigkeit bringt das Modell eine klare inhaltliche Herausforderung mit sich: Es ist nicht möglich, die zu vermittelnden Themen und Kompetenzen festzulegen und danach in eine logische Progressionsfolge zu bringen, die sich dann in der chronologischen Abfolge der Vermittlung in der jeweiligen Lehrveranstaltung widerspiegelt, so wie wenn man ein komplettes Modul oder einen Moduleil konzipiert. Stattdessen müssen die verschiedenen Inhalte unter Umständen an ganz verschiedenen Stellen im Studium vermittelt werden. Im Projekt „Umbrüche gestalten“ wurde sich deshalb darauf verständigt, dass Kernkompetenzen formuliert werden, die in keiner strengen Reihenfolge vermittelt werden müssen, sondern an verschiedenen Stellen im Curriculum der Studierenden auftauchen können. Die Kernkompetenzen sind die folgenden:

1. Studierende können sprachpolitische Rahmenbedingungen beschreiben, ihr eigenes Lehrerhandeln als sprachpolitisches erkennen und entsprechend Spielräume gestalten.
2. Studierende sind mit aktuellen Studien zur Bildungssituation und Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern vertraut und in der Lage, die Zusammenhänge zwischen Migrationsprozessen, Mehrsprachigkeit und Bildungschancen zu reflektieren.
3. Studierende verfügen über Wissen zu Modellierung, Erwerb und Vermittlung bildungssprachlicher Handlungsfähigkeiten.
4. Studierende erkennen mehrsprachige Repertoires als Potentiale für Lehr- und Lernprozesse.
5. Studierende verfügen über Wissen zu fächerspezifischen Diskursfähigkeiten und über Formen ihrer Vermittlung.
6. Studierende sind in der Lage, den (fächerspezifischen) Sprachstand einzuschätzen. Sie kennen relevante Förderinstrumente (z.B. Scaffolding) und sind in der Lage, adäquate Diagnose- und Förderverfahren anzuwenden.

Diese Kernkompetenzen in der oben angegebenen Reihenfolge zu vermitteln ist zwar möglich, aber nicht unbedingt notwendig. Es ist deutlich, dass in diesen Kernkompetenzen sehr wenig sprachwissenschaftliche und grammatiktheoretische Grundlagen enthalten sind. So attraktiv es aus sprachwissenschaftlicher Perspektive vielleicht sein mag, solche Grundkenntnisse allen Lehramtsstudierenden mitzugeben, es ist in dem integrativen Modell kaum möglich – zum einen wegen der schon genannten flexiblen Reihenfolge, in der die Kompetenzen vermittelt werden können, zum anderen deshalb, weil sich inhaltlich in den meisten Fächern und Studiengänge kaum Anknüpfungspunkte an bestehende Modul Inhalte ergeben werden. Das ist ein klarer Unterschied beispielsweise zum Berliner Modell (Lütke, 2010), wo derzeit in den Bachelor-Studiengängen ein ganzes Seminar zum Thema „Sprachliche Grundlagen“ verpflichtend unterrichtet wird. Es ist dagegen im integrativen Modell unerlässlich, den bestehenden Kanon in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Sprachförderung inhaltlich aufzubrechen und jeweils an die Bedürfnisse einzelner Fächer und verschiedener Schulformen anzupassen. Dabei müssen auch innerhalb der Sprachwissenschaft und -didaktik als selbstverständlich oder grundlegend betrachtete Inhalte kritisch daraufhin überprüft werden, inwieweit diese aus der Perspektive anderer Fächer wichtig und sinnvoll sind. Gleichzeitig wird es sicher nötig werden, auch das Wissen um fachspezifische Sprachanforderungen und Möglichkeiten der Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten innerhalb dieser spezifischen Anforderungen deutlich zu erweitern. Solch eine Entwicklung ist zwar eigentlich immer wissenschaftliches Ideal, aber konkrete Vorhaben, wie in diesem Fall die des Projekts „Umbrüche gestalten“, können solche Formen der Perspektiverweiterung notwendig machen und dadurch beschleunigen. Dieser Aspekt des integrativen Ansatzes mit der Notwendigkeit der inter- und transdisziplinären Zusammenarbeit stellt deshalb aus unserer Sicht eines seiner großen Potentiale dar.

Das integrative Vorgehen ist in dieser Form neu und es kann deshalb zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewertet werden, wie erfolgreich es in der Durchführung sein wird. Dennoch lassen sich einige vorhersagbare Folgen des integrativen Ansatzes schon jetzt diskutieren, was im nächsten Absatz geschehen wird.

5. Transdisziplinäre Entwicklungsmöglichkeiten

Die Integration der genannten Kernkompetenzen in bestehende Module der Lehramtsstudiengänge erfordert eine enge Zusammenarbeit von Deutsch-als-Zweitsprache- und Sprachdidaktik-Expertinnen und -Experten mit den jeweiligen Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern und Fachdidaktikerinnen und -didaktikern sowie den Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern. Das bedeutet in der Anfangsphase größeren Arbeitsaufwand und große Bereitschaft auf allen Seiten, sich auf die Perspektive anderer Wissenschaf-

ten einzulassen. Wenn dies jedoch gelingt, könnten sich auch langfristige Perspektiverweiterungen der beteiligten Disziplinen ergeben, die interessante neue Forschungsfragen hervorbringen könnten.

Auf der Seite der Fachdidaktiken könnte eine stärkere Beschäftigung mit Fachsprachen oder fachspezifischer Bildungssprache und deren Rolle bei der Vermittlung fachlicher Inhalte ein interessantes Forschungsfeld eröffnen. In einigen fachdidaktischen Disziplinen ist dies ohnehin bereits geschehen, andere sind noch deutlich zurückhaltender. So sind zum Beispiel in den letzten Jahren mehrere Forschungsarbeiten innerhalb der Mathematikdidaktik entstanden (vgl. z.B. Beese & Gürsoy, 2012; Frank & Gürsoy, 2014; Gürsoy & Wilhelm, 2014; Krägeloh & Prediger, 2015; Meyer & Prediger, 2012; Prediger & Özdil, 2011; Prediger, 2013a und b; Schmidt-Thieme, 2012), die zeigen, welches Potential in einer Verknüpfung von sprachwissenschaftlichen, sprachdidaktischen und fachdidaktischen Erkenntnissen und Fragen steckt. Diese, hier beispielhaft genannte Forschung, zeigt, wie wichtig Sprache, Sprachbewusstheit, Sprachförderung und sprachlich reflektierte Vermittlung in einem Fach wie Mathematik sind und lässt den Rückschluss zu, dass dies sicher auch für alle anderen Unterrichtsfächer gilt, von denen manche bisher kaum auf diese Zusammenhänge hin untersucht wurden, wie z.B. Informatik und Sport (Diethelm & Goschler, 2014; Frei, 2012).

Die mathematikdidaktische Forschung zeigt schon jetzt sehr deutlich, welche Bereiche des Mathematikunterrichts sprachliche Komponenten haben, die immer berücksichtigt werden müssen. Dazu gehören unter anderem das Verstehen von (Text-)Aufgaben, das Verständnis von Erklärungen und Anweisungen im Unterricht sowie von Fachtexten, sprachliche Handlungen der Schülerinnen und Schüler wie „antworten“, „beschreiben“, „erklären“, „erläutern“, „begründen“ oder auch das Verständnis bzw. das eigene Herstellen von Zusammenhängen sprachlicher und mathematischer Darstellungen.

Daneben ergeben Erkenntnisse einer institutsübergreifenden Lehrveranstaltung aus dem Projekt (ein mathematikdidaktisches Bachelor-Seminar mit dem Titel „Wie viel Sprache steckt im Fach Mathematik?“ an der Universität Hildesheim im Sommersemester 2015) weitere Verknüpfungsmöglichkeiten von traditionellen, mathematikdidaktischen Themen mit sprachdidaktischen Themen: So finden sich die mathematikdidaktischen sprachlichen Fertigkeiten in der Deutschdidaktik in der Metasprache zur Ausbildung von Sprachbewusstheit wieder und die Frage nach den unterschiedlichen Repräsentationsformen zur Vermittlung von Mathematik scheint einen guten Ansatz für die Wortschatzvermittlung in Deutsch als Zweitsprache zu bieten.

Aber die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit der Perspektiverweiterung und Weiterentwicklung des Faches liegt nicht nur auf Seite der Fachdidaktiken – auch die Fächer Deutsch als Zweitsprache und Sprachdidaktik sind gefordert. Innerhalb eines integrativen Ansatzes stellen sich Fragen und es eröffnen sich neue Möglichkeiten und Ideen:

1. Eine detailliertere Beschäftigung mit tatsächlichen sprachlichen Strukturen in Fach- und Bildungssprache(n):
Bei der Diskussion von Bildungssprache wird zumeist auf komplexe Nominalgruppen, Nominalisierungen, Komposita und Derivationen sowie Strukturen wie Passiv oder andere unpersönliche Konstruktionen hingewiesen (für eine Übersicht Feilke, 2012). Diese Phänomene lassen sich an ausgewählten Beispielen aus Fach- und Bildungssprache zeigen, aber es ist keineswegs klar, welche dieser Phänomene für bestimmte Fächer besonders häufig oder typisch sind und für andere eventuell weniger. Außerdem steht zu vermuten, dass diese Auflistung lange nicht alle fachspezifischen sprachlichen Besonderheiten abdeckt. Hier ist genuin sprachwissenschaftliche Forschungsarbeit gefordert.
2. Die Erforschung des Zusammenhangs sprachlicher und kognitiver Entwicklung („Konzeptbildung“):
Dieser Zusammenhang ist von unmittelbarem Interesse für Fachdidaktikerinnen und -didaktiker, denn wenn Sprache nicht nur ein reines Werkzeug zur „Übersetzung“ fachlicher Inhalte und kognitiver Konzepte ist, sondern selbst ein Teil davon, dann ist Sprache und Sprachfähigkeit nicht mehr nur eine zu überwindende Hürde bei der Vermittlung fachlicher Inhalte, sondern möglicherweise ein Weg zur Erschließung neuer Konzepte.
3. Eine differenzierte Untersuchung der „Ressource“ Mehrsprachigkeit:
Die Erwähnung von Mehrsprachigkeit als (lebensweltliche) Ressource ist inzwischen weit verbreitet, aber nur wenige Forscherinnen und Forscher zeigen konkret, wie Mehrsprachigkeit im Fachunterricht tatsächlich als Ressource verstanden und als unterrichtstragender Bestandteil umgesetzt werden kann.
4. Die Anpassung und Erprobung Deutsch-als-Zweitsprache-didaktischer Konzepte an verschiedene Unterrichtsfächer und Schulformen:
Wie kann und sollte sprachsensibler Unterricht in verschiedenen Fächern didaktisch modelliert sein – und welche Formen sind tatsächlich erfolgreich? Lehrkonzepte und -methoden sollten hier nicht nur eingeführt, sondern auch ständig kritisch überprüft und weiter entwickelt werden.

6. Fazit

Der integrative Ansatz ist einer von mehreren möglichen Wegen zu dem Ziel, Deutsch als Zweitsprache, Umgang mit Mehrsprachigkeit, Sprachförderung und sprachsensiblen Unterricht als obligatorische Themen in den lehramtsbildenden Studiengängen zu verankern. Einige Konsequenzen sind bereits sichtbar:

Ein Vorhaben wie das vorgestellte macht die inhaltliche und institutionelle Zusammenarbeit von Sprachwissenschaft mit den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache, Spracherwerbsforschung und allgemeine Linguistik und den Fachdidaktiken aller Schulfächer unabdingbar. Diese Zusammenarbeit wird, wenn sie erfolgreich und nachhaltig sein soll, nicht nur einen Austausch von Wissen umfassen, sondern es ist zu erwarten, dass neue Forschungsfragen, -perspektiven und -gebiete entstehen werden und sich so die beteiligten Fächer nachhaltig verändern. Der „integrative Ansatz“ weist damit deutlich über die Einigung auf einen Deutsch-als-Zweitsprache-Kanon für Studiengänge und Lehrkräfte hinaus – und dies stellt eine seiner Stärken dar.

Literatur

- Beese, Melanie & Gürsoy, Erkan (2012). Bezüge herstellen im Deutschen und Türkischen – Sprachliche Stolpersteine beim Mathematiklernen für zweisprachige Lernende. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 45, 34–37.
- Diethelm, Ira & Goschler, Juliana (2014). On Human Language and Terminology Used for Teaching and Learning CS/Informatics. In WiPSCE, 14. *Proceedings of the 9th Workshop in Primary and Secondary Computing Education* (S. 122–123). New York: ACM.
- Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (2014). *Professionskompetenzen von Mathematiklehrkräften in der Mehrsprachigkeit – Zu Analyse und Diagnose mathematisch-sprachlicher Anforderungen und Schülerkompetenzen in der Sekundarstufe I*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/mathematik_analyse_diagnose_frank_g_rsoy.pdf [28.07.2015].
- Frei, Peter (2012). *Kommunikative Sportpädagogik – Daten, Merkmale, Perspektiven*. Berlin u.a.: Lit Verlag.
- Gürsoy, Erkan & Wilhelm, Nadine (2014). Präpositionen in Mathematik-Prüfungsaufgaben als spezifische Herausforderung für türkischsprachige Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz & Patrick Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter* (S. 77–98). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Koalitionsvereinbarung (2013–2018): *Erneuerung und Zusammenhalt. Nachhaltige Politik für Niedersachsen. Koalitionsvertrag zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) Landesverband Niedersachsen und Bündnis 90/Die Grünen Landesverband Niedersachsen für die 17. Wahlperiode des Niedersächsischen Landtages 2013 bis 2018*. Verfügbar unter: <http://www.spdnds.de/content/362590.php> [25.02.2016].
- Krägeloh, Nadine & Prediger, Susanne (2015). Der Textaufgabenknacker – Ein Beispiel zur Spezifizierung und Förderung fachspezifischer Lese- und Verstehensstrategien. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 68 (3), 138–144.
- Lütke, Beate (2010). Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerbildung – der fachintegrierte Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 153–166). Tübingen: Narr.

- Meyer, Michael & Prediger, Susanne (2012). Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht – Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 54 (45), 2–9.
- Prediger, Susanne (2013a). Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und überwinden. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 167–183). Münster: Waxmann.
- Prediger, Susanne (2013b). Sprachmittel für mathematische Verstehensprozesse – Einblicke in Probleme, Vorgehensweisen und Ergebnisse von Entwicklungsforschungsstudien. In Andreas Pallack (Hrsg.), *Impulse für eine zeitgemäße Mathematiklehrer-Ausbildung. MNU-Dokumentation der 16. Fachleitertagung Mathematik* (S. 26–36). Neuss: Seeberger.
- Prediger, Susanne & Özdil, Erkan (2011). *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Thieme, Barbara (2012). Zur Historiogenese der Fachsprache Mathematik im deutschen Sprachraum. In Jochen A. Bär & Marcus Müller (Hrsg.), *Geschichte der Sprache – Sprache der Geschichte. Probleme und Perspektiven der historischen Sprachwissenschaft des Deutschen* (S. 437–458). Berlin: Akademie Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783050058245-016>

Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die Entwicklung des Studienanteils Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der universitären Lehrkräftebildung Berlins. Er beschreibt reformbedingte Veränderungen und zeigt zukünftige, über die universitäre Lehrkräftebildung hinausgehende Perspektiven auf. In Kapitel 1 wird die Entwicklung des Studienanteils von der Einführung der DaZ-Module im Jahr 2007 bis zur Reform der Lehrkräftebildung im Jahr 2014 nachvollzogen. In diesem Zusammenhang werden Informationen und Zahlen zur Berliner Ausbildungssituation und zu den schulischen Rahmenbedingungen von Sprachbildung und -förderung gegeben. In Kapitel 2 werden daran anknüpfend empirische und curriculare Schwerpunkte bei der Entwicklung der neuen Berliner DaZ-Module aufgezeigt, die seit dem Wintersemester 2015/16 um die Komponente der ‚Sprachbildung‘ erweitert worden sind.

1. Entwicklung des Studienanteils Deutsch als Zweitsprache/ Sprachbildung in der Berliner Lehrkräftebildung

1.1 Ein Rückblick

Die Forderung, Deutsch als Zweitsprache als Angebot in die universitäre Lehrkräftebildung aufzunehmen, ist bereits in den 1980er-Jahren von Ulrich Steinmüller, damals Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Technischen Universität Berlin, geäußert worden. Steinmüller verwies in verschiedenen Publikationen auf die Notwendigkeit, Lehrkräfte, die Kinder und Jugendliche mit zweisprachigem Hintergrund unterrichteten, mit Wissen über den Zweitspracherwerb und über die sprachlichen Besonderheiten der schulischen Lehrmaterialien auszustatten:

„Das bedeutet für den deutschen Lehrer dieser Kinder, daß er sich ein Bild von ihren Sprachkenntnissen machen muß, bevor er überhaupt einen sinnvollen Zweitsprachenunterricht beginnen kann: er muß die Lernvoraussetzungen in diesem Bereich klären, indem er den Sprachzustand und die Kommunikationsfähigkeit seiner Schüler analysiert und so die individuelle Übergangsvielfalt jedes einzelnen Schülers erkennt. Der Lehrer muß daher über ausreichende Kenntnisse im Umgang mit linguistischen Analyse- und Beschreibungsverfahren verfügen, und er muß – neben Sprach- und Kommunikationstheorie – im Bereich des Spracherwerbs fundiert ausgebildet sein, sowohl für den Erstspracherwerb als auch für den Zweitspracherwerb. Diese Forderung enthält sowohl eine Aufforderung

zur Gestaltung des Lehrangebots für Lehrerstudenten als auch eine Forderung nach Verbesserung der Lehrerfortbildung in diesem Bereich.“ (Steinmüller, 1982, S. 13).

Steinmüller zählt in diesem Zitat bereits einige curriculare Schwerpunkte auf, die sich ca. dreißig Jahre später in den Inhaltsbeschreibungen der Berliner DaZ-Module wiederfinden, z.B. Wissen über den Erst- und Zweitspracherwerb oder die Kenntnis von Diagnoseinstrumenten. Weiterhin setzte er mit der These, nicht nur Deutsch-, sondern auch Fachlehrkräfte stünden in der Verantwortung, die für den Unterricht „jeweils erforderlichen sprachlichen Mittel (...) explizit und themenbezogen zu vermitteln“ und seien in diesem Sinne nicht nur Fachlehrer, sondern „zugleich auch Sprachlehrer“ (Steinmüller, 1987, S. 9), bereits sehr früh einen Akzent, der in der aktuellen Debatte um Sprachbildung und Sprachförderung einen zentralen Stellenwert einnimmt (vgl. z.B. Ahrenholz, 2010; Röhner & Hövelbrinks, 2013; Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013).

1.2 Der Studienanteil Deutsch als Zweitsprache im Berliner Bachelor- und Master-Studium

In den Jahren 2007 bis 2014 waren die DaZ-Module mit sechs Leistungspunkten (LP) auf der Ebene der fachübergreifenden universitären Lehramtsordnungen verankert. Das Berliner DaZ-Modell basierte auf zwei separaten fachübergreifenden Modulen im Bachelor- und Master of Education-Studium, die mit jeweils drei Leistungspunkten ausgestattet waren. Die Universitäten setzen bei der Einführung der DaZ-Module im Jahr 2007 unterschiedliche Schwerpunkte: Die Humboldt-Universität zu Berlin (HU) setzte beispielsweise von Beginn an im Master of Education eine fach- und schulstufenbezogene Differenzierung im Lehrangebot um (Lütke, 2010), die Technische Universität Berlin (TU) bot Deutsch als Zweitsprache für das berufliche Lehramt und im Kontext der Fächer Wirtschaft/Arbeit/Technik und Arbeitslehre an und an der Freien Universität Berlin (FU) wurde zeitweise eine DaZ-Qualifikation für im Beruf stehende Lehrkräfte angeboten.

Im Jahr 2012 untermauerten die Empfehlungen der sogenannten „Expertenkommission Lehrerbildung“ zur „Ausbildung von Lehrkräften in Berlin“ den Anspruch, „Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache“ und die Vermittlung der „sprachliche[n] Grundlagen des Lernens“ als verpflichtenden Bestandteil der Lehrkräfteausbildung einzubinden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2012, S. 7). Diese Empfehlung bildet u.a. die Grundlage für die gesetzliche Verankerung des Studienanteils „Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache“ im neuen Berliner Lehrkräftebildungsgesetz von 2014 (§ 1 Abs. 2 LBiG). §5 Abs. 1 der Berliner Lehramtzugangsverordnung (LZVO) von 2014 regelt in den „Lehramts- und fachübergreifenden Studieninhalten“ die mit dem Ausbildungsanteil ‚Sprachbildung‘ verknüpften Kompetenzen. Hierzu gehört „die Vermittlung pädagogisch-didaktischer Basisqualifikationen, die die angehenden

Lehrkräfte befähigt, die Entwicklung von Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der deutschen Sprache auf bildungssprachlichem Niveau zu fördern, sowie Grundlagen der Diagnostik und Beratung“ (§5 Abs. 1 LZVO). Sprachbildung umfasst in diesem Zusammenhang neben „Deutsch als Zweitsprache“ außerdem auch „Maßnahmen gegen Analphabetismus“ (§5 Abs. 1 LZVO). Weiterhin schreibt die LZVO für den für Sprachbildung vorgesehenen Studienanteil ein Minimum von zehn Leistungspunkten vor (vgl. §1 Abs. 2 Nr. 2 LZVO). Immatrikulationen für die auf diesen Regelungen beruhenden neuen Studien- und Prüfungsordnungen sind erstmalig im Wintersemester 2015/16 erfolgt.

Das Bachelor-Studium umfasst im Regelfall sechs Semester, in denen die Studierenden 180 Leistungspunkte erwerben können. Davon entfallen 90 Leistungspunkte auf das Kernfach, 60 Leistungspunkte auf das Zweitfach und 30 Leistungspunkte auf die berufswissenschaftlichen Anteile (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken, Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung). Die Bachelor-Studiengänge mit und ohne Lehramtsoption führen zu den Abschlüssen Bachelor of Arts oder Bachelor of Science. Konsekutiv anschließend folgt ein viersemestriges Master of Education-Studium, das nach der Reformierung des Lehramtsstudiums 120 Leistungspunkte für alle Lehramtsstudiengänge vorsieht.¹ Das dritte Semester ist hierin als Praxisphase angelegt, in der neben berufswissenschaftlichen Anteilen beide Unterrichts-Fachpraktika absolviert werden.

Im Unterschied zu der alten Studien- und Prüfungsordnung ist der fachübergreifende Studienanteil Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung im Bachelor-Studium von drei auf fünf Leistungspunkte erweitert worden. Im Master of Education-Studium ist der Studienanteil in der neuen Studienordnung nicht mehr separiert, sondern im Kontext des Praxissemesters verankert (mit zwei Leistungspunkten integriert in die fachdidaktischen Vorbereitungen auf das Unterrichtspraktikum und mit drei Leistungspunkten integriert in einem erziehungswissenschaftlichen forschungsorientierten Modul). Das Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildungsmodul des Masterstudiums ‚Lehramt an Grundschulen‘ wird an der HU Berlin als separates Modul mit fünf Leistungspunkten im Anschluss an das Praxissemester angeboten.² Hierin erfolgt eine Schwerpunktsetzung in Bezug auf Literalitätserwerb im Mehrsprachigkeitskontext und Sprachbildung im Fachunterricht der Grundschule. Parallel zur Erweiterung des Leistungspunkte-Anteils ist der inhaltliche Rahmen der ursprünglich Deutsch als Zweitsprache-spezifischen Module um die Komponente der Sprachbildung erweitert worden. Dies impliziert, dass nunmehr alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ih-

1 In der alten Studien- und Prüfungsordnung war das Masterstudium für das Grundschul-lehramt auf zwei Semester mit 60 Leistungspunkten und das der Sonderpädagogik auf drei Semester mit 90 Leistungspunkten (ursprünglich auch 60 Leistungspunkte) angelegt. Diese Regelung wurde im Rahmen der Reform verändert.

2 Hierin unterscheiden sich die Studienordnungen der FU Berlin und der HU Berlin.

rem ein- oder mehrsprachigen Hintergrund als Zielgruppen eines sprachsensiblen Fachunterrichts reflektiert werden.

1.3 Das Berliner Modell im bundesweiten Vergleich

Mittlerweile ist der Studienanteil Deutsch als Zweitsprache in den Regelungen von elf Bundesländern auf Landesebene verankert worden (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 14; vgl. dazu auch Baumann in diesem Sammelband). Teils werden wie z.B. in Berlin und Nordrhein-Westfalen (NRW) obligatorische Vorgaben für alle Studierenden gemacht, teils gibt es obligatorische Anteile für einzelne Studiengänge (z.B. für das Grundschullehramt) oder Studierende des Faches Deutsch. Einige Bundesländer bieten die Möglichkeit, Deutsch als Zweitsprache als Ergänzungsfach oder Teil-Schwerpunkt zu studieren (z.B. Bayern und Thüringen). Einen wie in NRW fachübergreifend verpflichtenden Umfang von mindestens sechs Leistungspunkten bezeichnen Baumann und Becker-Mrotzek (2014) als angemessen, „um erste Reflexionsprozesse bei den Studierenden in Gang zu setzen, Wissensgrundlagen zu schaffen und Basiskompetenzen zu vermitteln“ (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 45). Sie führen außerdem aus, dass es für einzelne Lehrämter sinnvoll sein könnte, „weitere obligatorische Studienleistungen einzurichten, beispielsweise für das Grundschullehramt, in dem Grundsteine gelegt werden und die Heterogenität unter allen Schularten am größten ist. Neben einem Pflichtmodul für alle sollte ein breites fakultatives Studienangebot zur Verfügung stehen. Die Studierenden hätten dadurch die Möglichkeit, eine ausgewiesene Profilbildung während der Regelstudienzeit vorzunehmen. Denkbar ist beispielsweise, Deutsch als Zweitsprache als Unterrichtsfach anzubieten oder eine deutlich erkennbare Schwerpunktsetzung im Wahlpflichtbereich“ (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 45).

In der neuen Berliner Lehrkräfteausbildung stehen für die Auslösung erster Reflexionsprozesse ab dem Wintersemester 2015/16 zehn Leistungspunkte zur Verfügung. Mit der Studienpunkterweiterung geht außerdem auch eine inhaltlichen Ausweitung (von Deutsch als Zweitsprache zu Sprachbildung) einher (vgl. Abschnitt 1.5). Damit ist Berlin das einzige Bundesland, das einen verpflichtenden Studienanteil in diesem großen Umfang und in dieser inhaltlichen Breite für alle Lehramtsstudierenden vorschreibt.³

3 Für die zweite Phase der Lehrkräftebildung verweist die Berliner Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter (VSLVO) auf die jeweils aktuelle Fassung des Handbuchs Vorbereitungsdienst (§ 1 Abs. 2, § 11 VSLVO). Der Baustein „Sprachbildung/Sprachförderung“ ist darin Teil des Pflichtmoduls „Unterrichten“ (Senatsverwaltung, 2014, S. 35). Auf der inhaltlichen Ebene bleibt die Bausteinbeschreibung allerdings vage und zeigt deutlichen Bedarf einer Konkretisierung von Kompetenzen und Inhalten sowie die Notwendigkeit einer Abstimmung mit den anderen Phasen der Lehrkräftebildung.

1.4 Hinweise zu den Berliner Rahmenbedingungen

Die folgenden Ausführungen geben einen ausschnitthaften Einblick in die standortbezogenen beruflichen Rahmenbedingungen Berliner Lehrkräfte (vgl. ausführlicher Jostes, 2015): Im Land Berlin dauert die reguläre Grundschulzeit sechs Jahre. Ein kleiner Anteil von Grundschulkindern wechselt bereits nach dem vierten Jahrgang an eines der 35 Grundständigen Gymnasien. Neben dem Gymnasium (Jahrgang fünf bzw. sieben bis zwölf) wird in Berlin das 2009 beschlossene Modell der Integrierten Sekundarschule (ISS) (Jahrgang sieben bis zehn bzw. dreizehn) umgesetzt (vgl. zur Schulstrukturreform Baumert, Maaz, Neumann, Becker, Dumont, Böse & Kropf, 2013, S. 4). Zu den Integrierten Sekundarschulen im nunmehr zweigliedrigen Berliner Schulsystem gehören Zusammenschlüsse von Haupt- und Realschulen, Gemeinschaftsschulen und Gesamtschulen. Alle Integrierten Sekundarschulen führen zu einem berufsqualifizierenden Abschluss (Berufsbildungsreife, erweiterte Berufsbildungsreife, Mittlerer Schulabschluss) bzw. zum Abitur in der Jahrgangsstufe 13. Laut der Bildungsstatistik der Berliner Senatsverwaltung (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2016) besuchten im Schuljahr 2014/15 insgesamt 301.927 Schülerinnen und Schüler öffentliche und private Berliner Schulen (davon 4.572 in Willkommensklassen und 7.791 an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt) (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2016, S. C2). Im Januar 2016 wurden 7.383 Schülerinnen und Schüler in 669 Willkommensklassen beschult, die parallel zum Regelunterricht an Grundschulen, Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien und Oberstufenzentren (in Ausnahmefällen auch an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt) angeboten werden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2016, S. G1). Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache⁴ machen mit 120.771 einen Anteil von 36 Prozent der Berliner Gesamtschülerschaft aus. An Grundschulen haben 40,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine nichtdeutsche Herkunftssprache, an Integrierten Sekundarschulen 38,5 Prozent, an Gymnasien 24,7 Prozent und an Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ 33,3 Prozent, mit dem Förderschwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘ 36,6 Prozent und an Schulen mit anderen Förderschwerpunkten 30,4 Prozent (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016, S. 8). Daneben sind 13,1 Prozent Schülerinnen und Schüler mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit an Berliner Schulen registriert (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2016, S. 6). Den höchsten Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher

4 Als Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache, für die in der Regel ein „erhöhter Förderbedarf“ bestehe, werden in den Berliner Richtlinien solche Kinder und Jugendlichen bezeichnet, „deren Mutter- bzw. Familiensprache nicht Deutsch ist“. Dabei sei die „Staatsangehörigkeit ohne Belang“, entscheidend sei die „Kommunikationssprache innerhalb der Familie“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2016, S. 8).

Herkunftssprache hat der Bezirk Mitte (20.421 bzw. 73.3 Prozent), den niedrigsten Anteil der Bezirk Treptow-Köpenick (2.264 bzw. 10 Prozent). Wenn Schulen mehr als 40 Prozent Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache oder mit Lehrmittelbefreiung aufweisen, erhalten sie seit 2008/09 zusätzliche Mittel für die Sprachförderung; diese Schulen erstellen seit 2011/12 schuleigene Sprachbildungskonzepte und setzen Sprachbildungs koordinierende ein, die für Fortbildung und Konzepterstellung im Sprachbildungsbereich verantwortlich sind (Jostes, 2015, S. 7).

1.5 Von Deutsch als Zweitsprache zu Sprachbildung

Der Studienanteil Deutsch als Zweitsprache wurde durch die Reform um die Komponente der ‚Sprachbildung‘ erweitert. Damit geht eine Ausweitung der schulischen Zielgruppen einher, auf die die Lehrkräfteausbildung vorbereiten soll. Der schulische Auftrag zur Sprachbildung richtet sich in diesem Ansatz auf alle Schülerinnen und Schüler und bezieht nun explizit auch Fächer ein, deren primäres Ziel bisher nicht in der Verbesserung der Sprachkompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler bestanden hat. Dafür ist eine Bewusstmachung für die sprachlichen Anforderungen fachlichen Lernens sowie Diagnose- und sprachdidaktische Kompetenz vonnöten. Wie fachintegrierte Sprachbildung jedoch erfolgen kann, ist immer noch weitgehend unklar. Hinsichtlich der Unterscheidung von Sprachbildung und Sprachförderung bietet die BiSS-Expertise eine Konkretisierung (Schneider et al., 2012, S. 23). Danach erfolge Sprachbildung „gezielt“ und „alltagsintegriert“ und bezeichne alle „durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse“ (Schneider et al., 2012, S. 23). Sprachbildung wird hierin als „allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern“ verstanden (Schneider et al., 2012, S. 23). Die Aufgabe der Lehrkräfte bestehe in diesem Zusammenhang im Aufgreifen geeigneter Situationen, in der Planung und Gestaltung sprachlich bildender Kontexte und in der Integration sprachlicher „Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen“ (Schneider et al., 2012, S. 23). In Berlin wird die Planung und Durchführung eines solchen sprachsensiblen Fachunterrichts seit dem Schuljahr 2015/2016 durch ein „Basiscurriculum“ für Sprachbildung unterstützt, das Sprachbildung als fachübergreifende Kompetenzentwicklung versteht und anhand der Kompetenzbereiche „Hörverstehen“/„Lesen“ (Rezeption), „Sprechen“/„Schreiben“ (Produktion), „Interaktion“ und „Sprachbewusstheit“ modelliert (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2015, S. 15). Sprachförderung richtet sich im Vergleich dazu an solche Schülerinnen und Schüler, die in ihren sprachlichen Leistungen hinter dem „für ihr Alter Erwartbaren“ zurückbleiben (Ehlich, Valtin & Lütke, 2012, S. 14). Sie umfasse „gezielte Fördermaßnahmen“ für Kinder und Jugendliche „mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen“, verfolge kompensatorische Zielsetzungen für unterschiedliche Zielgruppen und

erfolge diagnosebasiert, integriert im Regelunterricht oder additiv in separaten Fördereinheiten (oftmals in Kleingruppen) (Schneider et al., 2013, S. 23).

Diese Zielgruppe integrierter und/oder additiver Sprachfördermaßnahmen ist äußerst heterogen. Sie umfasst ein- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche, die aufgrund von Sprachentwicklungsstörungen sprachliche Auffälligkeiten aufweisen, weiterhin Kinder und Jugendliche mit „umgebungsbedingte[n] Sprachauffälligkeiten“ (Neumann & Euler, 2014, S. 174). Umgebungsbedingte Sprachauffälligkeiten entstehen häufig bei Kindern und Jugendliche aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status.⁵ Sie zeigen sich darüber hinaus auch im Kontext des sukzessiven Zweitspracherwerbs (teilweise in Überlagerung mit einem niedrigen sozioökonomischen Status), wenn Kinder im Kleinkindalter aufgrund des familialen Sprachgebrauchs einen wenig differenzierten und von der Menge her eingeschränkten sprachlichen Input in der Zweitsprache erfahren. Durch den im Vergleich zum Erstspracherwerb versetzt bzw. sukzessiv einsetzenden Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb verfügen diese mehrsprachigen Kinder beim Schuleintritt teilweise über ein geringeres implizites Sprachwissen im Deutschen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit deutscher Erstsprache und weisen somit einen Sprachförderbedarf auf. Die Berücksichtigung dieser erwerbskontextbedingten Unterschiede stellt hohe Anforderungen an die Gestaltung des universitären Curriculums. Innerhalb der neuen Studienordnungen wird darauf sowohl strukturell als auch curricular reagiert:

- 1) Es erfolgt eine Differenzierung innerhalb der Lehramtsstudiengänge: Nach den neuen Studienordnungen gibt es ein grundschulbezogenes Angebot im Bereich Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache, eines für Studierende des Lehramts an Integrierten Sekundarschulen, am Gymnasium, in der beruflichen Bildung und im Fach Wirtschaft/Arbeit/Technik (WAT).
- 2) Es erfolgt eine Differenzierung nach fachbezogenen und fachübergreifenden Aspekten: Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache wird einerseits in den fachdidaktischen Studienanteilen des Master of Education fachbezogen konkretisiert, andererseits können in dem fachübergreifenden Bachelor-Modul u.a. linguistische Themen (z.B. Erwerbskontexte, Merkmale des Zweitspracherwerbs), sprachdidaktische Methoden, sprachbezogene Inklusion und Aspekte der empirischen Bildungsforschung einbezogen werden.

5 Der sozioökonomische Status wird u.a. durch den Bildungsabschluss, Beruf, Einkommen und den Besitz von Kulturgütern (z.B. Buchbesitz) bestimmt (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012, S. 176–177).

2. Grundlagen und curriculare Schwerpunkte der neuen Berliner Module

Im zweiten Teil des Beitrags werden nachfolgend Arbeitsschwerpunkte des Berliner Projekts „Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt“ beschrieben, eine gemeinsame Initiative von HU, FU und TU zur Verbesserung der Lehrkräftebildung in den Bereichen Sprachbildung, Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.⁶ Das Projekt unterstützt die curriculare Entwicklung des Studienanteils Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache. In Teilprojekt 1 erfolgte im Jahr 2015 eine Evaluation der auslaufenden Berliner DaZ-Module. Im Fokus von Teilprojekt 2 steht die Etablierung von Kooperationen zwischen den Fachdidaktiken und dem Bereich Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache, weiterhin die Erarbeitung fachdidaktischer Konzepte mit sprachbildenden Komponenten. In Teilprojekt 3 wird auf Basis der bestehenden Infrastruktur der Berliner Lehrkräftebildung ein phasenübergreifendes durchgängiges Ausbildungskonzept für Sprachbildung im Lehramt erstellt.

2.1 Teilprojekt 1: Evaluation der Berliner DaZ-Module

Im Teilprojekt 1 werden die DaZ-Module der alten Studien- und Prüfungsordnung evaluiert.⁷ Dadurch sollen Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung und Überarbeitung der Module gewonnen werden.⁸ Im Zentrum steht die Frage, welche Lernfortschritte die Studierenden beim Besuch der DaZ-Module mit dem gegebenen Umfang von jeweils drei Leistungspunkten im Bachelor of Arts und im Master of Education machen. Die Evaluation zielt darauf ab, solche Kompetenzbereiche zu identifizieren, in denen die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache-spezifischen Kenntnissen und von Fähigkeiten in den Bereichen Diagnose, Sprachförderung sowie hinsichtlich der Planung eines sprachsensiblen Fachunterrichts bereits gut gelingt und solche, in denen Verbesserungen vorgenommen werden könnten. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung werden drei Bereiche systematisch untersucht: das Wissen in der Domäne Deutsch als Zweitsprache, die Fähigkeit Lehr-Lernmaterialien zu analysieren und aufzubereiten und die Überzeugungen der Studierenden (vgl. Darsow, Wagner & Paetsch in diesem Band).⁹

6 Vgl. www.sprachen-bilden-chancen.de, gefördert als eines von zwei landesweiten Entwicklungsprojekten durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Das Mercator-Institut ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln.

7 Vgl. zum Untersuchungsdesign Darsow, Wagner & Paetsch in diesem Band.

8 Vgl. zu den Ausführungen zu Teilprojekt 1 Lütke, Wagner, Darsow, Börsel, Jostes & Paetsch (2016, S. 25-28).

9 Die Erhebungen wurden im Wintersemester 2015/16 abgeschlossen.

2.2 Teilprojekt 2: Sprachbildung in den Fachdidaktiken

Anknüpfend an das schulbezogene Konzept der Durchgängigen Sprachbildung des FÖRMIG-Programms (vgl. u.a. Gogolin & Lange, 2011) besteht das Ziel des Teilprojekts 2 darin, Sprachbildung als durchgängigen Bestandteil in der fachdidaktischen Lehre zu verankern und den universitären Fachdidaktiken als Querschnittsaufgabe bewusst zu machen. Wichtige diesbezügliche Arbeitsschritte bestanden zunächst

1. in der Bildung von Kooperationen zwischen einzelnen Fachdidaktiken und dem Projekt,
2. in der daraus hervorgehenden Entwicklung von Materialien, die Sprachbildung in der fachdidaktischen Lehre verankern und im Fachkontext veranschaulichen, und
3. in der Erstellung von Lehrmaterialien zu fachübergreifenden Sprachbildungskomponenten.

Folgende Fächergruppen der Grundschule, Sekundarstufe I und II sind über fachdidaktische Kooperationen im Projekt vertreten: Arbeitslehre/Wirtschaft-Arbeit-Technik, Berufliche Bildung, Deutsch, Fremdsprachen (Französisch, Latein), Gesellschaftswissenschaften (Geschichte, Politik), Mathematik (Sekundarstufe I) und die Grundschulfächer Deutsch, Mathematik, Sachkunde. Die projektinitiierten Kooperationen mit den Fachdidaktiken bilden die Grundlage, um mit der Entwicklungsarbeit an die jeweiligen Diskussions- und Forschungsstände anzuknüpfen. Dieser Anschluss erfolgte zunächst in Form einer leitfadengestützten Bestandsaufnahme zur Funktion von Sprache im jeweiligen Fach, zu fachspezifischen Textsorten, Aufgaben, Lernumgebungen und zu weiterführenden Kooperationsinteressen (z.B. in Form von Fortbildungen). Nach einer Abstimmung über Fachthemen und die den Rahmen bildenden fachdidaktischen Konzepte werden sprachdidaktische Vorschläge integriert und mit den fachdidaktischen Arbeitsgruppen diskutiert.

Ein Schwerpunkt des Teilprojekts 2 liegt u.a. auf der Entwicklung und Erprobung von sprachbildenden fachspezifischen Lernaufgaben, die als Anschauungsmaterial in der fachdidaktischen Lehre dienen können. Hierfür bieten die fachdidaktischen Kooperationspartner und die übergreifende fachdidaktische Diskussion um Designprinzipien und Qualitätsmerkmale von Lernaufgaben (vgl. u.a. Keller & Bender, 2012) Anhaltspunkte für die Entwicklungsarbeit. Die Erstellung von Lehrmaterialien zu fachübergreifenden Sprachbildungskomponenten setzt an den Schwerpunkten Textrezeption und -produktion, Unterrichtsinteraktion, Sprachlernbewusstheit, Wissen über Sprache und sprachbildende Planungsprozesse an. In diesem Zusammenhang werden „fächerverbindende Schnittstellen“ (Lütke, 2013, S. 104), z.B. in allen Fächern zur Anwendung kommende Lese- und Schreibstrategien, thematisiert.

2.3 Teilprojekt 3: Durchgängige Lehrkräftebildung

Das übergeordnete Ziel des Teilprojekt 3 besteht in der Erstellung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der ersten, zweiten und dritten Phase der Berliner Lehrkräftebildung.¹⁰ In dem Konzept werden Inhalte und Zielsetzungen der universitären Lehrkräfteausbildung mit denen des Vorbereitungsdienstes und der Berliner Fort- und Weiterbildung abgestimmt und zur Veranschaulichung konkretisiert. Im Rahmen dieser übergeordneten Zielsetzung werden in Teilprojekt 3 drei Arbeitsschwerpunkte vertieft:

1. die Durchführung begrifflicher Studien,
2. die Erstellung einer Bestandsaufnahme zu Sprachbildung, Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung (Jostes, 2015) und
3. die Konzipierung des phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts.

Grundlage für die Konzepterarbeitung bilden sowohl die begrifflichen Studien, die auf eine einheitliche und anschlussfähige Begriffsverwendung abzielen, als auch die Bestandsaufnahme (Jostes, 2015), die die Grundlage für ein standortbezogenes Konzept schafft. Mit der Bestandsaufnahme liegt ein Überblick über die Berliner Aus-, Fort- und Weiterbildungssituation in den Bereichen Sprachbildung, Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache vor. Für die Erstellung der Bestandsaufnahme wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Weiterhin wurden Gespräche mit zentralen Vertreterinnen und Vertretern der Berliner Senatsverwaltung aus den Bereichen Fort- und Weiterbildung und des im Mai 2015 neu gegründeten Berliner Zentrums für Sprachbildung¹¹ geführt und protokolliert. Die Gespräche zielten auf eine Erfassung der bestehenden institutionellen und behördlichen Strukturen im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung, des Personals, der Perspektiven und Arbeitsschwerpunkte der verschiedenen Bezugsgruppen in den drei Phasen sowie auf eine Ermittlung der Vorstellungen hinsichtlich des phasenübergreifenden Sprachbildungskonzepts ab.

Das Ziel des phasenübergreifenden Konzepts für Sprachbildung im Lehramt besteht in der Benennung und Konkretisierung zentraler Kompetenzbereiche im Bereich Sprachbildung und in der Beschreibung ihrer Progression über die drei Phasen der Lehrkräftebildung hinweg. Orientierung bieten bestehende Kompe-

10 Die erste Phase bezeichnet die universitäre Ausbildung, die zweite Phase den Vorbereitungsdienst und die dritte Phase Fort- und Weiterbildung von im Beruf stehenden Lehrkräften.

11 Das Zentrum für Sprachbildung wurde von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft eingerichtet. Seine Zielsetzung besteht u.a. in der „Weiterentwicklung und Umsetzung des Konzepts der Durchgängigen Sprachbildung in Berlin“ sowie in der „Bündelung der Berliner Expertise im Bereich Sprachbildung“ u.a. durch Kooperation mit den Berliner Universitäten (<https://www.berlin.de/sen/bjw/service/presse/pressearchiv-2015/pressemitteilung.309514.php>) [19.10.2015].

tenzmodelle (EUCIM-TE, DaZKOM) und die Evaluationsergebnisse aus Teilprojekt 1.

3. Ausblick

Aus den in Kapitel 1 aufgezeigten komplexen Anforderungen, die mit der Berliner Lehrkräftebildungsreform und der Erweiterung von Deutsch als Zweitsprache um die Komponente der Sprachbildung einhergehen, ergibt sich für die Berliner Universitäten die Notwendigkeit, in den nächsten Jahren verstärkt Arbeit in Curriculums- und Konzeptentwicklung, Evaluation und Implementierung zu investieren. Die Zusammenarbeit der drei Berliner Universitäten FU, HU und TU, die Kooperation mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft und mit anderen universitären Partnern im Mercator-Projektverbund (z.B. mit der Universität Potsdam) haben schon jetzt positive Akzente gesetzt: So haben sich fruchtbare und vermutlich nachhaltige Synergien zwischen den Universitäten im Bereich der fachdidaktischen Kooperationen entwickelt und u.a. mit der Universität Potsdam im Hinblick auf die curriculare Schnittstelle von Sprachförderung und sprachbezogener Inklusion.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Neumann, Marko; Becker, Michael; Dumont, Hanna; Böse, Susanne & Kropf, Michaela (2013). *Die Berliner Schulstrukturreform – Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführende Schule: Zentrale Befunde der Berlin-Studie*. Verfügbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/schulreform/berlin_studie_schulstrukturreform.pdf?start&ts=1444994463&file=berlin_studie_schulstrukturreform.pdf [12.03.2016].
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karin; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann
- Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albrecht & Schwippert, Knut (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Ehlich, Konrad; Valtin, Renate & Lütke, Beate (2012). *Expertise „Erfolgreiche Sprachbildung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“*. Verfügbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/expertise_sprachfoerderung.pdf [19.10.2015].

- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Jostes, Brigitte (2015). Kontext. In Brigitte Jostes (Koord.) *Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung: Eine Bestandsaufnahme* (S. 6–11). Verfügbar unter: http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/160209_SprachenBildenChancen_InteraktivesPDF.pdf [12.03.2016].
- Keller, Stefan & Bender, Ute (2012). Einleitung. In Stefan Keller & Ute Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, auswerten* (S. 8–20). Seelze: Friedrich Verlag.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2015). *Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf [12.03.2016].
- Lütke, Beate (2010). Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerbildung. Der fachintegrierte Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 153–166). Tübingen: Narr.
- Lütke, Beate (2013). Sprachförderung im Deutschunterricht – fachspezifische und fachübergreifende Schwerpunkte. In Michael Becker-Mrotzek, Karin Schramm, Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 99–112). Münster: Waxmann.
- Lütke, Beate; Wagner, Fränze Sophie; Darsow, Annkathrin; Börsel, Anke; Jostes, Brigitte & Paetsch, Jennifer (2016). DaZ und Sprachbildung in der Berliner Lehrkräftebildung. *DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* (Beiheft), 23–35.
- Neumann, Katrin & Euler, Harald A. (2014). Kann ein Sprachstands-screening zwischen dem Bedarf für Sprachförderung und Sprachtherapie trennen? In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 174–198). Münster: Waxmann.
- Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (Hrsg.). (2013). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schneider, Wolfgang; Baumert, Jürgen; Becker-Mrotzek, Michael; Hasselhorn, Marcus; Kammermeyer, Gisela; Rauschenbach, Thomas; Roßbach, Hans-Günther; Roth, Hans-Joachim; Rothweiler, Monika & Stanat, Petra (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“*. *Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. Verfügbar unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf> [22.10.2015].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2012). *Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung*. Verfügbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer_werden/expertenkommission_lehrerbildung.pdf?start&ts=1408436475&file=expertenkommission_lehrerbildung.pdf [11.10.2015].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2014). *Handbuch Vorbereitungsdienst. Materialien für den reformierten Vorbereitungsdienst*. Verfügbar unter:

https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer_werden/vorbereitungsdienst/handbuch_vorbereitungsdienst.pdf?start&ts=1441264795&file=handbuch_vorbereitungsdienst.pdf [11.10.2015].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hrsg.). (2016). *Blickpunkt Schule. Schuljahr 2015/16*. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungsstatistik/blickpunkt_schule_2015_16.pdf?start&ts=1456918028&file=blickpunkt_schule_2015_16.pdf [12.03.2016].

Steinmüller, Ulrich (1982). Normprobleme im Sprachunterricht ausländischer Schüler. *Zielsprache Deutsch*, 2, 11–18.

Steinmüller, Ulrich (1987). Sprache im Fachunterricht – Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern. *Zielsprache Deutsch*, 4, 3–12.

Gesetzestexte, Verordnungen, Studienordnungen

DaZ-Modulbeschreibungen der Humboldt-Universität zu Berlin, <https://www2.hu-berlin.de/wipaed/Dokumente/StudienordnungenundAnforderungen/DaZ-Modulbeschreibung.pdf> [11.10.2015].

Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) v. 7. Februar 2014. GVBl. 2014, 49.

Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehramter (VSLVO) v. 23. Juni 2014. GVBl. 2014, 228.

Verordnung über den Zugang zu Lehramtern (Lehramtszugangsverordnung – LZVO) v. 30. Juni 2014. GVBl. 2014, 242.

Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – Erfahrungen in Brandenburg

In diesem Artikel werden die Rahmenbedingungen der Ausbildung Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Lehramt Brandenburgs dargestellt, wo die Teilnahme an einer DaZ-Veranstaltung in der Primarstufenausbildung seit dem Wintersemester 2013/2014 obligatorisch ist. Die Spezifika von Deutsch als Zweitsprache in den östlichen Bundesländern, in denen der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund deutlich geringer ist und andere Herkunftssprachen zu verzeichnen sind als im bundesdeutschen Durchschnitt, werden ebenso vorgestellt wie die Inhalte der verpflichtenden Lehrveranstaltung. Auf dieser Basis werden generelle Überlegungen zu der Behandlung von Deutsch-als-Zweitsprache- und Heterogenitätsthemen in Bundesländern mit weniger Migration angestellt und münden in der Entwicklung einer Diskussionsgrundlage bezüglich eines entsprechenden Modells.

1. Rahmenbedingungen in Brandenburg

In Brandenburg als einem der östlichen Bundesländer sind die Rahmenbedingungen von denen westdeutscher Bundesländer zu unterscheiden, sodass auch die Lehrerbildung in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache diesen anderen Voraussetzungen auf eigene Weise zu entsprechen hat. Eine einfache Übernahme bereits etablierter DaZ-Konzepte bietet sich nicht an, wie sich bei genauerer Betrachtung der relevanten Einflussfaktoren zeigen lässt. Besonders zu erwähnen sind als solche zum einen historische Hintergründe, die zu einer zahlenmäßig geringeren und spezifisch zusammengesetzten Gruppe von Migranten in diesem Bundesland geführt haben. Zum anderen führt die geografische Lage Brandenburgs dazu, dass im Grenzgebiet zu Polen eine besondere Situation entsteht, da inzwischen auch viele polnischstämmige Menschen auf der deutschen Seite der Oder ihren Lebensmittelpunkt aufgebaut haben. Außerdem besuchen im Schuljahr 2014/2015 über 200 Schülerinnen und Schüler mit Hauptwohnsitz in Polen den Unterricht in Brandenburg.¹ Zudem umgibt Brandenburg den Stadtstaat Berlin, der durch seinen sogenannten „Speckgürtel“ viele Menschen nach Brandenburg zieht, die aber eher Richtung Berlin orientiert sind. Diese Bevölkerung hat dadurch auch eine andere Zusammensetzung als die des restlichen Brandenburgs. Denn dort existieren auch Landkreise, in denen es zahlenmäßig fast keine Bewohner mit

¹ Vgl. Schuldatenerhebung Schuljahr 2014/2015, Mappe 4.

ausländischer Staatsbürgerschaft gibt. Andere verlässliche Zahlen, die Rückschlüsse bezüglich Brandenburg und Mehrsprachigkeit zulassen, liegen leider nicht vor.² Zahlen zum Migrationshintergrund der brandenburgischen Bevölkerung fassen oft die östlichen Bundesländer zusammen und lassen somit nur bedingt Rückschlüsse auf das einzelne Bundesland zu.³

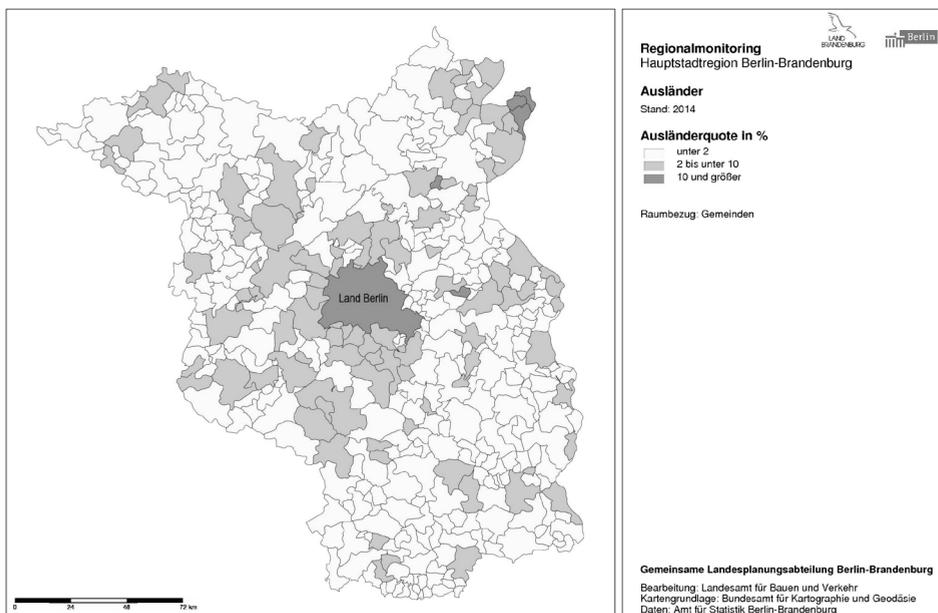


Abbildung 1: Anteil der ausländischen Bevölkerung in Berlin und Brandenburg

Historisch gesehen ist die spezifische Zusammensetzung der Migrationsbevölkerung in Brandenburg besonders bedingt durch die Geschichte der Migration in der DDR. Vor allem die sogenannten Vertragsarbeiter, die im Jahr 1989 nicht zurück in ihre Entsendeländer geholt wurden – hierunter zum Beispiel viele vietnamesische Staatsbürger⁴ –, sowie die enge Verbundenheit mit Russland ha-

- 2 Die letzten Erhebungen der Bevölkerung mit nichtdeutscher Staatsbürgerschaft stammen aus dem Jahr 2011 (Zensus), alle neueren Zahlen sind Bevölkerungsfortschreibungen auf Basis dieser Ergebnisse und geben für den Stichtag 31.12.2013 einen Wert von 2.24 Prozent an.
- 3 Eine Ausnahme bilden Zahlen zum Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die in der jährlichen Schuldatenerhebung festgehalten werden. Kriterien für Migrationshintergrund bilden dabei: 1. keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. nichtdeutsches Geburtsland, 3. nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld. Für das Schuljahr 2014/2015 lag der Anteil in Brandenburg bei 2.63 Prozent.
- 4 Die zweite Generation der vietnamesischstämmigen Bewohner Brandenburgs zeichnet sich u.a. durch besonders hohen Bildungserfolg aus (vgl. Weiss, 2006).

ben die Zusammensetzung der Menschen mit nichtdeutscher Staatsbürgerschaft und/oder Migrationshintergrund beeinflusst (vgl. Thränhardt, 2007).

Wie in anderen Bundesländern wächst seit Sommer 2015 der Bedarf an DaZ-erfahrenen Lehrkräften in Brandenburg auch und vor allem durch die steigende Zahl der Flüchtlinge. Ende Juni 2015 lebten im Bundesland 8.156 Asylsuchende, zudem 108 Asylberechtigte, 3.252 geduldete Flüchtlinge sowie 1.259 Personen, die nach der Flüchtlingskonvention als Flüchtlinge anerkannt sind. Unter den genannten Personen sind im September 2015 1.700 schulpflichtige Flüchtlinge. Im gesamten Jahr 2015 sind gemäß einer Pressemitteilung des brandenburgischen Innenministeriums rund 47.000 Menschen zumindest vorübergehend nach Brandenburg gekommen. 28.128 Asylsuchende hat das Land schlussendlich tatsächlich aufgenommen, 6.305 wurden später auf andere Bundesländer verteilt.⁵ Für das Jahr 2016 wird mit einer ebenso großen Summe gerechnet.

Auch die dadurch noch einmal verstärkte Diversität des Deutsch-als-Zweitsprache-Klientels in Brandenburg sollte also in der Ausbildung berücksichtigt werden. Regelungen zur Sprachförderung finden sich in Brandenburg hauptsächlich in der Eingliederungsverordnung⁶. Sie legt fest, wie neu Zugewanderte und Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf bezüglich des Deutscherwerbs unterstützt werden sollen. Dabei ist sowohl die Möglichkeit von Unterricht in sogenannten Vorbereitungsgruppen als auch zusätzlicher Förderunterricht zur Unterstützung des Deutscherwerbs gegeben.

2. Ausbildung von Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräften in Brandenburg

Die Lehrerausbildung im Land Brandenburg findet nur an der Universität Potsdam statt. Systematische Deutsch-als-Zweitsprache-Anteile wurden dabei jedoch bis zum Wintersemester 2013/2014 nur über den Arbeitsbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache des Instituts für Germanistik eingebracht und standen in der Lehramtsausbildung somit auch vorrangig nur den Deutsch-Studierenden für die Sekundarstufe zur Verfügung; Grundschullehramtsstudierende waren eher die Ausnahme.⁷ Eine Zusatzqualifikation „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, die allen Interessierten offen stand, war im Rahmen der alten Magister-/Staatsex-

5 Vgl. Pressemitteilung Nr. 006/2016, verfügbar unter: <http://www.mik.brandenburg.de/cms/detail.php/bbl.c.428408.de> [05.04.2016].

6 Vgl. dazu die Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemein bildenden und beruflichen Schulen (Eingliederungsverordnung – EinglV) vom 25. Februar 2014.

7 Auch in der Grundschulausbildung spielten Deutsch-als-Zweitsprache-Themen eine Rolle und wurden je nach Dozierendem und Seminarthema unterschiedlich stark berücksichtigt. Eine systematische Verankerung in die Studienordnungen fand jedoch bis zum Wintersemester 2013/2014 nicht statt.

mensstudiengänge möglich, lief jedoch nach der Umstellung auf Bachelor/Master aus.

Im Rahmen der Neuordnung der Lehramtsstudiengänge und der Einführung der Grundschulausbildung mit Inklusionsschwerpunkt wurde dann zum Wintersemester 2013/2014 in die Studienordnungen der Primarstufe und der Primarstufe mit Schwerpunkt Inklusion eine verpflichtende Veranstaltung zu Deutsch als Zweitsprache verankert, die nachfolgend vorgestellt werden soll.

3. Die Lehrveranstaltung „Sprachentwicklung und -förderung von Kindern mit DaZ“

Die Lehrveranstaltung wird als Seminar im Umfang von zwei Semesterwochenstunden jedes Semester dreimal angeboten und muss erfolgreich bestanden werden, wird jedoch nicht benotet. Es ist im zweiten (Inklusion) bzw. dritten (Primarstufe ohne Schwerpunkt Inklusion) Semester des Bachelorstudienganges im Studienverlaufsplan vorgesehen.

Entwickelt wurde das Seminar am Arbeitsbereich für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, durchgeführt wird es von einer Mitarbeiterin als Dienstleistung für die Humanwissenschaftliche Fakultät, an der die Grundschulausbildung angesiedelt ist. Bei der Entwicklung gab es eine enge Zusammenarbeit mit der Professur für Grundschulbildung Deutsch, der Professur für Inklusionspädagogik mit dem Förderschwerpunkt Sprache und dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB), welches das Deutsch-als-Zweitsprache-Studienangebot koordiniert.

Da für die Deutsch-als-Zweitsprache-Themen nur ein Seminar mit zwei Semesterwochenstunden zu einem relativ frühen Stadium des Lehramtsstudiums zur Verfügung steht, zu dem meist noch keine bis wenig Praxiserfahrung der Studierenden vorhanden ist, hat der Arbeitsbereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache sich dafür entschieden, den Studierenden einen überblicksartigen Einstieg in verschiedene Themenbereiche von Deutsch als Zweitsprache zu geben, die durch viele praxisbezogene Beispiele Anregungen zur Vertiefung und die Befähigung zur eigenständigen Recherche zu einem späteren Zeitpunkt ermöglichen sollen.

Durch einen eher theoretischen Einstieg, der die Definition verschiedener Begrifflichkeiten, die Beschreibung von Spracherwerbsverläufen und die Auseinandersetzung mit Konzepten wie „Mehrsprachigkeit“ beinhaltet, werden die Studierenden mit der Unterscheidung von konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit sowie der Registerdifferenzierung vertraut gemacht. Eine Sensibilisierung für verschiedene Varietäten findet statt, die in der Bewusstmachung der für die Schule besonders relevanten Konzepte von Fach- und Bildungssprache endet.

Es folgt die Beschäftigung mit Spezifika der deutschen Sprache. Diese werden besonders in der Kontrastierung zu anderen Sprachen deutlich, was für die Studierenden immer sehr gewinnbringend zu sein scheint. Hier kann auch herausgearbeitet werden, welche „Stolpersteine“ der deutschen Sprache den Lernern Schwierigkeiten bereiten können.

Dabei wird anschließend insbesondere auf die Ebene „Text“ fokussiert, indem Textualitätskriterien wie Kohäsion und Kohärenz erarbeitet und an authentischen Texten problematisiert werden. Auch die Bedeutung von Textsortenwissen und die dabei möglichen Schwierigkeiten für Zweitsprachler werden thematisiert. Der Bereich „Wortschatzarbeit“ wird durch die Analyse einer Unterrichtsstunde mittels eines Sekundärtextes praxisnah gestaltet. Schwierigkeiten des Wortschatzerwerbs werden thematisiert.

Im darauf folgenden eher anwendungsbezogenen Teil werden die Studierenden mit Methoden wie Scaffolding, Textentlastung und Lesestrategien vertraut gemacht. Anhand einer eigenen kurzen Unterrichtsidee sollen sie das neu erworbene Wissen praktisch umsetzen und haben gleichzeitig den Vorteil, sofort Material zu erhalten, das sie bei nächster Gelegenheit testen können.

Die Arbeit mit Schulbüchern spielt im Seminar eine große Rolle. Übungen werden oft unter Zuhilfenahme dieser authentischen sprachlichen Produkte umgesetzt, was die Studierenden als sehr positiv bewerten. Eine Sitzung beschäftigt sich zudem intensiv mit der Sprache in Schulbüchern und den Kriterien für gute Texte und Aufgabenstellungen.

Auch Sprachstandsdiagnosen im Grundschulbereich werden thematisiert. Da jedoch nur eine Sitzung zur Verfügung steht, kann dies nur bedingt kritisch reflektiert werden. Die Studierenden erhalten jedoch die Möglichkeit, sich einige existierende Diagnoseinstrumente anzusehen und über die Vor- und Nachteile der jeweiligen Herangehensweise ins Gespräch zu kommen.

Daran anschließend wird über die Gegenüberstellung von Zweitspracherwerb und Spracherwerbsstörungen, besonders auch in Zusammenhang mit der Diagnose, gesprochen. Für die Studierenden mit Schwerpunkt Inklusion ist die Beschäftigung mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES) auch im zweiten Semester schon vertraut, während dies für viele der Studierenden ohne diesen Schwerpunkt noch neu ist. Für das Seminar entsteht in solchen Situationen die Herausforderung, alle Studierenden auf ein Level in der Diskussion zu holen.

Bevor eine Zusammenfassung das Seminar beschließt, arbeiten die Studierenden noch an verschiedenen Erstsprachen, die ihnen in Zukunft begegnen könnten (zum Beispiel mit dem Buch „Das mehrsprachige Klassenzimmer“ von Krifka et al., 2014). Hier geht es noch einmal darum, kontrastiv zu verdeutlichen, was für Lernende einer bestimmten Erstsprache eventuell besonders herausfordernd am Deutscherwerb sein könnte. Hier wird anschließend auf die Möglichkeit des

„muttersprachlichen Unterrichts“ in Brandenburg⁸ hingewiesen und die rechtliche Grundlage der Eingliederungsverordnung (s.o.) erläutert.

Die Leistungserbringung erfolgt über seminarbegleitende Aufgaben und Übungen, die die Studierenden einzeln oder in Gruppenarbeit zu erbringen haben und die teilweise dem ganzen Seminar über die Online-Plattform moodle zur Verfügung gestellt werden.

4. Generelle Überlegungen zu DaZ und Heterogenität in Bundesländern mit weniger Migration

Die Herausforderungen für die Einbindung von Deutsch als Zweitsprache und Heterogenität in die Lehrerausbildung von Bundesländern mit weniger Migration, und dabei insbesondere von Brandenburg, sind in unterschiedlichen Bereichen zu sehen.

So ist es in Brandenburg zum Beispiel so, dass es einerseits Gebiete mit sehr wenig Migration und Mehrsprachigkeit gibt, andererseits aber auch Orte, in denen diese ganz selbstverständlich Teil der Lebenswirklichkeit sind, unter anderem im „Speckgürtel“, den brandenburgischen Landkreisen um Berlin herum, und im Grenzgebiet zu Polen (vgl. Abb. 1). Zudem tritt eine nicht unerhebliche Anzahl der in Brandenburg ausgebildeten Lehrkräfte den Schuldienst in anderen Bundesländern an – und trifft dann vor allem im naheliegenden Berlin auf eine ganz andere Ausgangssituation (vgl. zur Situation in Berlin Lütke & Börsel in diesem Band). Es wäre also grundlegend zu entscheiden, auf welches „Ziel“ hin man Lehramtsstudierende ausbildet. Welche Grundausbildung sollten alle Lehrkräfte aller Schultypen in allen Bundesländern erhalten und welche Fertigkeiten könnten z.B. über Fort- und Weiterbildungen erworben werden, sobald sie benötigt werden?

Geringe Schülerzahlen erlauben es im Flächenstaat Brandenburg oftmals nicht, Vorbereitungsgruppen oder Fördergruppen sinnvoll einzurichten, die Wege zwischen den einzelnen Schulen sind zu lang, um diese zusammenzufassen. So versuchen viele Bildungsinstitutionen die Situation bestmöglich zu lösen, z.B. indem neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler direkt in die Klassen integriert werden oder etwaige Engpässe durch das Engagement Freiwilliger abgefangen werden. Insgesamt zeigt sich, dass das Bundesland im Vergleich zu westlichen Ländern noch über eine geringe bzw. eine andere Migrationsgeschichte verfügt und somit noch keine etablierten Strategien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule vorhanden sind.

8 Für nähere Informationen vgl. das Internet-Angebot der Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie Brandenburg (RAA Brandenburg), die den muttersprachlichen Unterricht in Brandenburg koordinieren: <http://www.raa-brandenburg.de/ProjekteProgramme/MuttersprachlicherUnterricht/tabid/980/Default.aspx> [29.09.2015].

Unterschiedliche sprachliche Heterogenität erfordert von Lehrkräften jedoch auch differenziertes Wissen in Bezug auf Spracherwerbsprozesse und beeinflussende Faktoren. Soll es darum gehen, Lehrkräfte auch dazu zu befähigen, Schülerinnen und Schüler ohne bisherige schulische Sozialisation und ohne Vorkenntnisse im Deutschen in ihre Klassen zu integrieren, wie es zum Teil momentan in Brandenburg gehandhabt wird? Trotz der steigenden Flüchtlingszahlen stehen Fragen des grundständigen Deutscherwerbs gegenüber der (bildungs-)sprachlichen Ausbildung *aller* Schülerinnen und Schüler, derjenigen mit niedrigem sozio-ökonomischen Hintergrund genauso wie derjenigen mit Migrationshintergrund, der bilingualen oder aller mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, in der Praxis faktisch erst einmal im Hintergrund.

5. Ein mögliches „Brandenburger Modell“

In einem Bundesland wie Brandenburg, in dem es ganze Landkreise ohne nennenswerte Zahlen von Migration und Mehrsprachigkeit gibt, erscheint es diskussionswürdig, ganze Module mit einer Vielzahl an Leistungspunkten allein für die Deutsch-als-Zweitsprache-Ausbildung zu schaffen. Gangbarer und erfolgversprechender erscheint die Integration von Deutsch als Zweitsprache in die Fachdidaktiken der Lehramtsausbildung, wie sie z.B. auch durch das vom Mercator-Institut geförderte Projekt „Umbrüche gestalten“ in Niedersachsen angestrebt wird (vgl. Goschler & Montanari in diesem Band).

Ausgehend von dem bereits bestehenden Deutsch-als-Zweitsprache-Angebot für Grundschullehramtsstudierende, das begleitend zur Durchführung vom Arbeitsbereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache intern evaluiert und weiterentwickelt wird, soll das Angebot für Lehramtsstudierende der Sekundarstufe erweitert werden. Innerhalb eines Projekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, für das die Universität Potsdam 2015 den Zuschlag erhalten hat, wird ein Praktikumsangebot entwickelt, das die Studierenden der Lehramtsstudiengänge für Primar- und Sekundarstufe mit einem Fokus auf Mehrsprachigkeit absolvieren können. Falls sie diesen Fokus wählen, werden sie durch ein eigens erstelltes Begleitseminar bei der Praxiserfahrung unterstützt. Zudem findet eine enge Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiken der verschiedenen Fächer statt, so dass die Studierenden der unterschiedlichen Fachrichtungen jeweils schon durch die Dozierenden der Fachdidaktiken Hinweise bezüglich der Sprachlichkeit ihres Fachs und den Möglichkeiten der Sprachförderung innerhalb ihres Unterrichts erhalten. Für diesen Bereich ist darüber hinaus eine Unterstützung durch ein Online-Lernangebot angedacht.

Ziel innerhalb des Arbeitsbereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist es zudem, ein Onlineseminar zu entwickeln, durch das sich alle Studierende unabhängig von einem konkreten Studienangebot Grundlagen im Bereich Deutsch

als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache erarbeiten können. Dieses Grundlagenseminar ermöglicht es dann den Dozierenden des Arbeitsgebietes sowie der Fachdidaktiken, von bestimmtem Wissen der Studierenden ausgehen zu können oder auf Teile dieses Angebots zu verweisen, falls an einer Stelle Wissenslücken deutlich werden sollten. Inwiefern so ein Onlineangebot sogar als Teil der Fort- und Weiterbildung eingesetzt werden könnte, ist momentan noch offen und wird mit anderen beteiligten Personen, Organisatoren und Entscheidungsträgern diskutiert.

Zusammenfassend lässt sich die Diskussionsgrundlage für ein „Brandenburger Modell“ also chronologisch so aufbauen:

1. Phase:
 - a. Verpflichtende Veranstaltung für alle Studierenden der Primarstufe (bereits umgesetzt),
 - b. Einbindung von Deutsch-als-Zweitsprache-Themen in alle Fachdidaktiken,
 - c. Online-Seminar zu Deutsch-als-Zweitsprache-Grundlagen für Studierende der Sek I/Sek II,
 - d. Fakultatives Praktikumsangebot plus Begleitseminar mit Schwerpunkt Mehrsprachigkeit für Studierende Sek I/Sek II.
2. Phase: Weiternutzung des Online-Angebots
3. Phase: Nutzung von passgenauen Fort- und Weiterbildungen je nach benötigter Kompetenz, in Brandenburg/Berlin, z.B. durch das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin/Brandenburg (LISUM). Mögliche Themen könnten sein:
 - e. Umgang mit neu Zugewanderten ohne Deutschkenntnisse und ohne Schulerfahrung,
 - f. Bildungssprache für Schülerinnen und Schüler aus einem schwierigen sozioökonomischen Umfeld,
 - g. Die Nutzung sprachlicher Ressourcen bilingualer Schülerinnen und Schüler,
 - h. Förderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES).

Für den Aufbau und die Umsetzung des Brandenburger Modells wurden in den letzten Monaten die ersten Schritte getan. Die zuletzt auch durch die Entwicklung der Migrationssituation in Deutschland gestiegene öffentliche und politische Wahrnehmung der Bedarfe wird die Implementierung hoffentlich weiter unterstützen. Dabei wird der Arbeitsbereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als

Zweitsprache besonders auch den Austausch mit bereits etablierten Projekten wie jenen in Berlin (Sprachen – Bilden – Chancen) und Niedersachsen (Umbrüche gestalten) anstreben und so den Bedarfen Brandenburgs in näherer Zukunft eine möglichst passgenaue Variante von Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung anbieten.

Literatur

- Krifka, Manfred; Blaszczyk, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarié & Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.). (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer – Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer Verlag.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2014). *Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemein bildenden und beruflichen Schulen (Eingliederungsverordnung – EinglV) vom 25. Februar 2014*. Verfügbar unter: <http://bravors.brandenburg.de/de/verordnungen-212952> [29.09.2015].
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015). *Schuldatenerhebung 2014/2015*. Verfügbar unter: http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/list.php?template=schuldatenerhebung_mbjs&jahr=2014/2015 [29.09.2015].
- Thränhardt, Dietrich (2007). Zuwanderung in Ost und West. Ein Vergleich. In Karin Weiss & Hala Kindelberger (Hrsg.), *Zuwanderung und Integration in den neuen Bundesländern. Zwischen Transferexistenz und Bildungserfolg* (S. 15–32). Freiburg Br.: Lambertus.
- Weiss, Karin (2006). Ausländische Schüler in den neuen Bundesländern – eine Erfolgsgeschichte. In Georg Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem* (S. 179–192). Opladen: VS Verlag.

Zwischen Sprache und Fach – Deutsch als Zweitsprache im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln

1. Einführung

Der kompetente Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität stellt eine der wesentlichen aktuellen Herausforderungen im Bildungswesen dar. Vor diesem Hintergrund ist mit dem Lehrerausbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (LABG, 2009) ein Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (im Weiteren: ‚DaZ-Modul‘) zu einem verpflichtenden Bestandteil des Studiums aller Lehramtsstudierenden in diesem Bundesland geworden. An den Hochschulen müssen demzufolge große Kohorten von Studierenden¹ bei einem vergleichsweise kleinen Umfang des Studienanteils für die sprachbewusste Arbeit im Unterricht qualifiziert werden. Dies stellt angesichts der Heterogenität der Studierenden hohe Anforderungen an die Konzeption und Implementierung des Moduls: Sie müssen zunächst grundsätzlich für die Relevanz sprachlicher Bildung sensibilisiert werden, auch wenn sie Fächer studieren, die landläufig als ‚sprachfern‘ bezeichnet werden; sie sollten entsprechende Kompetenzen möglichst passgenau zu ihren Bedingungsfeldern entwickeln und die Gelegenheit zu praxisrelevanten Erfahrungen und Reflexionen erhalten. Gelingensbedingungen für diese Ziele sind unter anderem eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Bereich Deutsch als Zweitsprache und den weiteren Fachdidaktiken sowie die Bereitstellung angemessener Lerngelegenheiten.

Diese allgemeinen Herausforderungen werden im vorliegenden Beitrag am Beispiel der Universität zu Köln aufgegriffen: Ausgehend vom gesetzlichen Rahmen wird zunächst überblicksweise herausgearbeitet, wie das LABG 2009 (vgl. MSW NRW, 2015) an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen umgesetzt wird. In einem zweiten Schritt wird die konkrete Umsetzung an der Universität zu Köln in den Blick genommen. Auf der Grundlage der bisherigen Erfahrungen in der Ausbildungsregion Köln werden Anregungen für eine gelingende Vernetzung und einen fruchtbaren Dialog mit an der Lehrerbildung involvierten Akteurinnen und Akteuren und Institutionen formuliert.

¹ Im Jahr 2013 z.B. haben insgesamt 13.200 Studierende in Nordrhein-Westfalen ein Lehramtsstudium begonnen (vgl. Information und Technik NRW, 2014, S. 16).

2. Der gesetzliche Rahmen und seine Umsetzung an den Hochschulen in NRW

Das DaZ-Modul ist mit einem gesetzlich vorgeschriebenen Mindestumfang von sechs Leistungspunkten „[...] der relativ kleinste Pflichtbereich in allen [Lehramts-]Studiengängen“ (Michalak, 2014, S. 302). Angehende Lehrkräfte sollen dabei „Grundkompetenzen in der Förderung in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang mit interkultureller Bildung“ (MSW NRW, 2009, S. 7) erwerben. Auf der politischen Ebene wurde somit einerseits die Querschnittsaufgabe sprachlicher Bildung und interkulturellen Lernens vor dem Hintergrund sprachlicher Vielfalt als ein zentrales pädagogisches Handlungsfeld erkannt. Auf der anderen Seite lässt sich der Fokus auf Schülerinnen und Schüler ‚mit Zuwanderungsgeschichte‘ auch kritisch betrachten: Gerade der Erwerb fach- und bildungssprachlicher Register stellt auch für viele einsprachig deutsch sozialisierte Lernende eine Herausforderung dar, so dass auch diese Schülerinnen und Schüler von einem sprachbewussten Unterricht profitieren können. Wie bisherige Erfahrungen in Köln zeigen, ist mit der ‚offiziellen‘ Bezeichnung des Moduls die Gefahr verbunden, dass Studierende Inhalte aus dem DaZ-Bereich als wenig relevant erachten, da sie in ihren Bedingungsfeldern ‚keine mehrsprachigen Kinder‘ wahrnehmen. Hier gilt es, einen weiten Begriff sprachlicher Heterogenität zu vermitteln.

Bei der Umsetzung des gesetzlichen Rahmens in die Studienordnungen sind die Universitäten in NRW weitestgehend autonom. Dies betrifft die Verortung in Bachelor- oder Masterstudiengängen, die Anbindung an bestimmte Fächer, die zu erbringenden Modulleistungen sowie die zu bearbeitenden Inhalte und zu erwerbenden Kompetenzen (vgl. Michalak, 2014, S. 303). Dies hat zu unterschiedlichen Strukturen und Schwerpunktsetzungen an den Standorten geführt, die an dieser Stelle nur angerissen werden können. Die inhaltliche Ausgestaltung des DaZ-Moduls in NRW kann u.a. mit dessen fachlicher Anbindung in Zusammenhang gebracht werden. So lässt die Ansiedlung des DaZ-Moduls an der Germanistik (z.B. in Paderborn) eine stärkere linguistische Ausprägung vermuten, während eine enge Zusammenarbeit zwischen den Fachdidaktiken und dem Bereich Deutsch als Zweitsprache (z.B. in Bochum oder Duisburg-Essen) eine stärkere Gewichtung sprachbewusster Arbeit im Fachunterricht bedeuten kann. Standortübergreifend werden u.a. folgende Kernbereiche behandelt, die an den meisten Universitäten in NRW in einer Grundlagenvorlesung präsentiert und in einem Seminar vertieft werden: Migration und Interkulturalität, Mehrsprachigkeit, Sprachen und Sprachgebrauch in der Migrationsgesellschaft, Zweitspracherwerbsmodelle, Sprachdiagnose, Sprachförderung, Merkmale fachsprachlich geprägter Unterrichtskommunikation und die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen (Angaben der einzelnen Universitäten, Stand 10/2012, unveröffentlichtes Manuskript des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache). Zudem

werden die Lehrveranstaltungen fach- und schulformspezifisch differenziert, um dadurch die Studienschwerpunkte, Interessen und das linguistische Vorwissen der Studierenden zu berücksichtigen.

3. Das DaZ-Modul an der Universität zu Köln

Das DaZ-Modul ist an der Universität zu Köln im Master of Education angesiedelt und umfasst zwei Lehrveranstaltungen (Vorlesung und Seminar), die über ein Portfolio mit dem Praxissemester verzahnt sind. Das Portfolio stellt die Prüfungsleistung dar. Die erste Kohorte von Studierenden hat im Wintersemester 2014/2015 die Studien aufgenommen, die ersten Modulabschlussprüfungen wurden im darauffolgenden Wintersemester absolviert. In den folgenden Jahrgängen ist mit bis zu 1.000 Studierenden pro Semester zu rechnen, die den Studienanteil belegen.

Die aktuell gegebene Struktur des Moduls in Köln geht auf eine mehrjährige Entwicklungsarbeit zurück. Ausgangspunkt war eine fakultätsübergreifende Arbeitsgruppe², die im Jahr 2008 das Modellkolleg Bildungswissenschaften mitinitiiert hat (vgl. Rohr & Roth, 2012). Im Rahmen dieses Studienangebots wurde bei einer kleineren Gruppe von Lehramtsstudierenden der neue, für die gestuften Lehramtsstudiengänge vorgesehene bildungswissenschaftliche Anteil des Studiums inklusive des DaZ-Moduls erprobt und evaluiert (vgl. Bachtsevanidis, Becker-Mrotzek, Drerup, Gantefort & Michalak, 2012). Die konzeptionelle und inhaltliche Ausgestaltung wurde im nachfolgenden Projekt „DaZ-Modul: Fachsprache und Sprachförderung“ (siehe unten) fortgesetzt, um damit einen stärkeren Fokus auf sprachliche Bildung in fachlichen Kontexten zu legen und fachspezifisch ausgerichtete Lehrveranstaltungen für das DaZ-Modul zu entwickeln. Dem Modul liegt ein Verständnis von Deutsch als Zweitsprache zu Grunde, welches nicht nur das sprachliche Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte umfasst, sondern auch die sprachliche Bildung aller Kinder und Jugendlichen und das fachsprachliche Lernen einschließt.

Eine Spezifik des DaZ-Moduls in Köln besteht zudem in diversen Kooperationen mit Institutionen und Akteuren der Lehrer- und Weiterbildung in der Region: Zum einen besteht eine enge Zusammenarbeit mit der Bezirksregierung Köln, in deren Rahmen eine Reihe von Lehrkräften aus der Praxis aus wissenschaftlicher Perspektive fortgebildet wurden, um Lehrveranstaltungen im Modul anzubieten. Zum anderen besteht ein enger Austausch mit dem Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) und den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL), der konkret in der Gründung des Fachverbands Deutsch als Zweitsprache

2 Philosophische Fakultät: Institut für Deutsche Sprache und Literatur II; Humanwissenschaftliche Fakultät: Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften.

mündete. Im Rahmen dieser Arbeitsgruppe arbeiten Beteiligte aus Hochschule, zweiter und dritter Ausbildungsphase sowie Lehrkräfte aus der Praxis zusammen daran, die Themenfelder Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Bildung im Praxissemester der Ausbildungsregion Köln zu verankern. Damit soll eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gesichert werden.

3.1 Inhalte und Kompetenzen

Die Inhalte des Moduls orientieren sich an der übergeordneten Zielsetzung, die Studierenden für einen kompetenten Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Arbeitsfeld Schule und Unterricht zu qualifizieren. Dies konkretisiert sich in der Fähigkeit, sprachliche Anforderungen fachlicher Bildungsziele zu ermitteln, die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu analysieren, auf der Basis dieser beiden Schritte Unterricht sprachsensibel zu planen und in Ansätzen selbst durchführen zu können. Dabei wird ein ausgewogenes Verhältnis von theoretisch-grundlegenden und praxisbezogenen Anteilen angestrebt. Vermittelt wird zunächst ein linguistisches und spracherwerbsbezogenes Minimal- bzw. Grundwissen, welches es den Studierenden ermöglicht, die Strukturen des Deutschen – auch im Kontrast zu anderen Sprachen – zu reflektieren und Erwerbsverläufe von Schülerinnen und Schülern zu allgemeinen sprachlich-kognitiven Entwicklungssequenzen in Beziehung zu setzen. Hierfür erwerben die Studierenden Grundkenntnisse der Sprachstandsdiagnostik, indem sie formelle und informelle Verfahren zur Erhebung individueller Sprachstände kennen lernen. Darüber hinaus wird Sprache in allgemeiner Hinsicht als das zentrale Medium von Wissenserwerb und -vermittlung herausgearbeitet, wobei Schwerpunkte auf die Merkmale von und Fähigkeiten in bildungs- und fachsprachlichen Registern sowie Mehrsprachigkeit als individueller Lernvoraussetzung gelegt werden. Des Weiteren werden migrationssoziologische bzw. soziolinguistische Inhalte vermittelt. Dies schließt die Felder äußere Mehrsprachigkeit (Deutschland als mehrsprachige Gesellschaft), das Sprachprestige einzelner Varietäten sowie das Zusammenwirken von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und institutioneller Einsprachigkeitsideale in der Erzeugung von Bildungsdisparitäten ein. Schließlich werden Grundsätze sprachbewussten pädagogischen Handelns vorgestellt, didaktisch-methodische Ansätze präsentiert und kritisch betrachtet. Hierzu gehören zum einen Aspekte der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache im engeren Sinne wie Wortschatzarbeit, Auf- bzw. Ausbau von Textkompetenz oder die Fokussierung grammatischer Phänomene. Zum anderen werden Prinzipien eines sprachbewussten Fachunterrichts thematisiert und an ausgewählten didaktisch-methodischen Konzepten diskutiert. Mit einem engen Bezug zu didaktischen Konzepten des jeweiligen Faches liegt dabei der Fokus darauf, die bildungssprachlichen Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler unter Kenntnisnahme

ihrer fachlichen Fähigkeiten, der verfügbaren sprachlichen Mittel in Erst- und Zweitsprache sowie der sprachlichen Anforderungen von Unterrichtsgegenständen zu fördern. Angesichts des geringen Workloads stellt sich die Vermittlung der Inhalte und Kompetenzen als Herausforderung für die Gestaltung der Struktur des Moduls und die Schaffung von Lerngelegenheiten dar.

3.2 Struktur des Moduls

Die Struktur des DaZ-Moduls ist durch die Gestaltung der Masterstudiengänge an der Universität zu Köln geprägt und erstreckt sich auf drei Semester: Die Lehrveranstaltungen rahmen das Praxissemester ein, damit die Studierenden den von ihnen gestalteten und beobachteten Unterricht aus der Perspektive sprachlicher Bildung und des Deutschen als Zweitsprache reflektieren. Das Portfolio als Prüfungsleistung enthält Aufgaben aus Vorlesung, Praxissemester und Aufbauseminar.

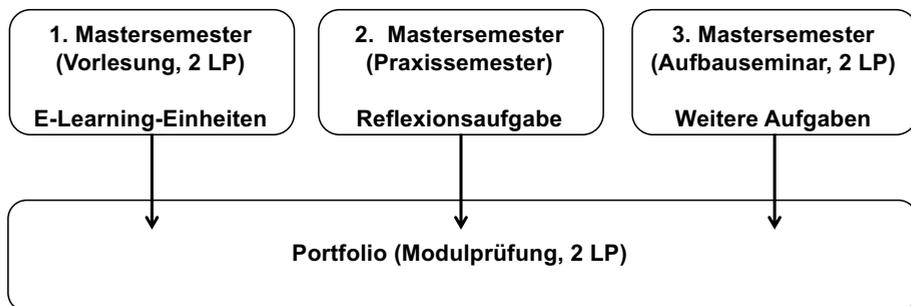


Abbildung 1: Struktur des DaZ-Moduls an der Universität zu Köln

Im ersten Semester des Masterstudiums besuchen die Studierenden eine einführende Vorlesung, die sich inhaltlich in die folgenden fünf Blöcke aufgliedert:

- Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft
- Erst- und Zweitspracherwerb
- Sprachen im Bildungssystem
- Sprache als Medium des Lehrens und Lernens
- Sprachlernförderlicher Unterricht

Ergänzend zur Präsenz in der Vorlesung bearbeiten die Studierenden in jeder Woche auf der E-Learningplattform der Universität zu Köln eine Lerneinheit. Diese Übungen dienen der Wiederholung und Festigung der Inhalte sowie dem formativen Selbstassessment durch geschlossene Aufgabenformate. Die E-Learninganteile werden durch entsprechende Zertifikate im Portfolio dokumentiert.

Im zweiten Semester des Masterstudiums absolvieren die Studierenden das Praxissemester. In diesem Zusammenhang bearbeiten die Studierenden eine Reflexionsaufgabe³ zu ihren schulpraktischen Erfahrungen. So sollen sie einerseits den Umgang mit Mehrsprachigkeit auf der institutionellen Ebene beobachten und zum anderen die Sprachsensibilität der von ihnen selbst gestalteten Lehr-Lernsequenzen vor dem Hintergrund der Modulinhalte reflektieren. Die Studierenden arbeiten dabei idealtypisch die sprachlichen Anforderungen der fachlichen Anteile der Unterrichtsinhalte heraus, sie analysieren die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden und formulieren Überlegungen zu einer sprachsensiblen Gestaltung des Unterrichts. Da die Studierenden im Praxissemester mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert sind, wird diese Aufgabe erst im Aufbauseminar eingereicht. Die Bewertungsgrundlage für das Portfolio stellt dabei nicht die tatsächliche Umsetzung von Unterrichtsmethoden und der Einsatz von diagnostischen Instrumenten und Verfahren dar, sondern vielmehr das Reflexionsniveau mit Blick auf die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft. Das heißt, es können auch retrospektiv Überlegungen dazu formuliert werden, wie der Unterricht hätte sprachsensibler gestaltet werden können.

Im dritten Semester besuchen die Studierenden ein Aufbauseminar, das sich möglichst auf ein Unterrichtsfach bzw. eine sonderpädagogische Fachrichtung der Studierenden bezieht. Dabei wird die Praxiserfahrung der Studierenden in Form der Reflexionsaufgabe konkret einbezogen, um die Fähigkeit weiterzuentwickeln, Unterricht nicht nur in allgemeiner Hinsicht, sondern entsprechend fachlicher Anforderungen sprachsensibel zu gestalten. Hierfür werden weitere Aufgabenformate als Bestandteile des Portfolios angeboten. So entwickeln Studierende in einem aktuell laufenden Seminar z.B. Lernaufgaben zu Lesetexten aus dem Fachunterricht für die informelle und prozessbegleitende Diagnostik des Leseverstehens.

3.3 Vernetzungen und Kooperationen

Die Vermittlung DaZ-spezifischer Lehrkompetenzen wird an der Universität zu Köln als eine Querschnittsaufgabe definiert, in der nicht nur die Fachdidaktiken, sondern auch alle Ausbildungsphasen involviert sind. Hierfür ist eine enge Kooperation mehrerer Institutionen auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene erforderlich. Dazu leisten das Projekt „DaZ-Modul: Fachsprache und Sprachförderung“, der Fachverbund Deutsch als Zweitsprache sowie die Zusammenarbeit mit der Bezirksregierung Köln einen Beitrag.

3 Verfügbar unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Lehre/Reflexionsaufgabe_fu__r__das_Praxissemester.pdf [15.10.2015].

Projekt „DaZ-Modul: Fachsprache und Sprachförderung“

Das zentrale Ziel des mit Mitteln zur Qualitätsverbesserung in der Lehre geförderten Projektes bestand darin, die Entwicklung des DaZ-Moduls insbesondere mit Blick auf eine fachdidaktische Ausrichtung weiter voranzutreiben. In Absprache mit den an der Universität zu Köln vertretenen Fachdidaktiken wurden Mitarbeiterinnen gewonnen, die im Schnittfeld von Fachdidaktik und sprachlicher Bildung/Deutsch als Zweitsprache Lehrveranstaltungen entwickelten, durchführten und evaluierten. Beteiligt waren die Didaktiken der Fächer Mathematik, Sozialwissenschaften, Geografie, Geschichte und Naturwissenschaften. Aus dem interdisziplinären Austausch resultierten hochschuldidaktische Lern-Lehrformate, die eine fachspezifische Vermittlung der DaZ-bezogenen Inhalte ermöglichen. Insgesamt wurden 21 flexibel einsetzbare Seminarbausteine entwickelt, die in der Regel mehrere Seminarsitzungen umfassen. Diese Bausteine⁴ können einerseits kombiniert werden, indem mehrere Einheiten zu einem Seminar zusammengelegt werden. Andererseits können sie als Anregung für Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fachbereichen dienen, indem der erarbeitete rote Faden sprachlicher Bildung erhalten bleibt und zugleich die Fachspezifik auf das jeweilige Fach übertragen wird. So zeigt der kompakte Überblick (Tabelle 1) die ausgearbeitete fachdidaktische Ausrichtung.

Tabelle 1: Die erarbeiteten Seminarbausteine im Überblick

Titel des Bausteins	Inhalte bzw. angestrebte Kompetenzen
Sozialwissenschaften	
Aufgabenstellungen	Aufgabenstellungen auf Grundlage von Kompetenzen, Bildungsstandards, Fachtexten und einem im Kontext von FöRMIG entwickelten sprachdiagnostischen Instrument entwickeln und einschätzen sowie resultierende fachliche und sprachliche Anforderungen an Schülerinnen und Schüler erkennen
Aufgabentexte	Die Bedeutung von (Lern-)Aufgaben reflektieren und daraus resultierende Anforderungen an Lehrkräfte erkennen
Fachsprache	Sozialwissenschaftliche Fachsprache und deren Vermittlung im Unterricht
Kompetenzen und Sprachhandlungen	Umgang mit Kompetenzbeschreibungen in Bildungsstandards und Kernlehrplänen, insbesondere mit Blick auf ihren sprachlichen Anteil
Lehrwerkanalyse	Den Umgang mit einem Analyseraster für Materialien und Aufgaben kennenlernen, um Lernvoraussetzungen und -anforderungen einschätzen zu können
Materialanalyse und -konzipierung	Bewertung und Analyse von Material, insbesondere mit Blick auf (fach-) sprachliche Aspekte
Urteilskompetenz und Beurteilen	Betrachtung verschiedener Kompetenzen mit Fokus auf die sozialwissenschaftlich relevante Kompetenz „Beurteilen“ und Entwicklung von Kriterien
Lesekompetenz	Arbeit mit Texten zur fächerintegrierten Förderung von Lesekompetenz und Auswahl passender Materialien am Beispiel des Themenfelds ‚Arbeit‘
Textanalyse	Fachtexte fachlich und sprachlich einschätzen und mit Blick auf Sprachförderung in den Unterricht integrieren

4 Die im Rahmen des Projektes erarbeiteten Seminarbausteine werden in Kürze im Rahmen einer Online-Broschüre veröffentlicht, damit sie von Lehrenden an anderen Universitäten als Anregung für die Gestaltung fachspezifischer Veranstaltungen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache genutzt werden können.

Mathematik	
Gute Beschreibungen	Sprachhandlung ‚Beschreiben‘: linguistische Analyse und Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten mit Hilfe eines im Kontext von FORMiG entwickelten sprachdiagnostischen Instruments
Lehrersprache	Sprachförderung im Bereich mathematischer Begriffsbildung
Lernziele	Betrachtung von Bildungsstandards und Lernzielen am Beispiel der Sprachhandlung ‚Beschreiben‘
Problemlösen	Problemlösen aus fachdidaktischer und sprachlicher Perspektive
Sprachregister	Differenzierung zwischen Fachsprache und Alltagssprache im Mathematikunterricht mit eigenständigem Erkunden
Geographie	
Diskontinuierliche Darstellungsformen	Diskontinuierliche Darstellungsformen verstehen, didaktisch aufbereiten und im Unterricht anwenden können
Einführung in sprachsensiblen Geographieunterricht	Sprachsensibilität und Sprachförderung
Entwicklung von Unterrichtsmaterial	Entwickeln eigener Lehrbuchseiten und Auswertung/Reflexion in der Gruppe
Lehrmaterialanalyse	Sprachsensible Analyse von Lehrbuchseiten + eigenes Aufstellen von Bewertungskriterien
Sprachsensibler Geographieunterricht	Die Operatoren des Geographieunterrichts kennenlernen und auf ihre sprachlichen Anforderungen hin analysieren
Geschichte	
Narrativität und historisches Denken	Historisches Erzählen und Denken als sprachsensibler Kern des Geschichtsunterrichts
Naturwissenschaften	
Sprachliche Anforderungen und Herausforderungen im naturwissenschaftlichen Unterricht	Sprachliche und fachliche Anforderungen einschätzen und im Unterricht aufgreifen können

Die Bausteine wurden entlang einheitlicher Kriterien dokumentiert, was im Weiteren exemplarisch am Beispiel des Seminarbausteins ‚Lehrersprache‘ aus dem Unterrichtsfach Mathematik dargestellt wird (vgl. Tiedemann, 2015). Die Einheit thematisiert die Frage, wie Lehrkräfte durch ihr sprachliches Handeln die mathematische Begriffsbildung der Schülerinnen und Schüler unterstützen können.

Tabelle 2: Beispiel für einen Seminarbaustein

Kurzbeschreibung⁵
Im Seminarbaustein ‚Lehrersprache am Beispiel von Worterklärungen im Mathematikunterricht‘ steht die mathematische Begriffsbildung im Fokus. Im Anschluss an Winter (1983) werden ausgewählte Formen der Begriffsbestimmung vorgestellt und an vorgegebenen mathematischen Begriffen konkretisiert. Dabei ergibt sich für einen sprachsensiblen Fachunterricht die Frage, wie mathematische Begriffe angemessen vermittelt werden können. Dazu werden vier Strategien zum Erklären mathematischer Begriffe vorgestellt und erprobt. Diese Verbindung einer fachdidaktischen und einer sprachlichen Perspektive führt schließlich zur abschließenden Reflexionsfrage, wie die Formen der Begriffsbestimmung nach Winter (1983) mit den diskutierten Erklärstrategien zusammenhängen: Wo gibt es Anknüpfungspunkte, wo Unvereinbarkeiten? Die genutzten Begriffe sind dem Mathematikunterricht der Grundschule und der Sekundarstufen zuzuordnen. Sie können aber ausgetauscht werden, sodass eine Anpassung an das Lehramt einer bestimmten Schulstufe leicht möglich ist.
Globale Lernziele
Fachdidaktische Kompetenzen: Die Studierenden können... <ul style="list-style-type: none"> – vier für den Mathematikunterricht relevante Formen der Begriffsbestimmung nach Winter (1983) benennen und an Beispielen konkretisieren. Sprachensible Kompetenzen: Die Studierenden können... <ul style="list-style-type: none"> – Strategien zur Unterstützung der Begriffsbildung benennen und anwenden.
Methoden
In der Seminarsitzung wechseln sich Frontalphasen, die die Lehrperson in Form von kurzen theoretischen Inputs gestaltet, und Phasen des kooperativen Arbeitens ab.
Materialien
<ul style="list-style-type: none"> – M1 Präsentation – M2 Arbeitsblatt – M3 Wort-Karten – M4 Basistext (Wagner & Wörn 2011)
Weiterführende Aufgaben
Aufgabe 1: Liste Sie sowohl die Formen der Begriffsbestimmung nach Winter (1983) als auch die im Seminar besprochenen Strategien zur Worterklärung auf. Stellen Sie dann Ihre Antwort auf die folgende Reflexionsfrage durch das Einzeichnen und Beschriften von Pfeilen grafisch dar: „Wie hängen die vier besprochenen Formen der Begriffsbestimmung nach Winter (1983) mit den Strategien zur Worterklärung zusammen? Wo sehen Sie Anknüpfungspunkte, wo Unvereinbarkeiten?“ Aufgabe 2: Bestimmen Sie den Begriff „Raute“ in Anlehnung an Winter (1983) auf unterschiedliche Weisen und probieren Sie auch, ihn mit unterschiedlichen Strategien zu erklären. Was fällt Ihnen auf? Erläutern Sie.

Die Lehrveranstaltungen wurden insofern evaluiert, als die Studierenden in einem Prä-Post-Design sprachliche und fachliche Anforderungen von Unterrichtsmaterialien bestimmten. In der qualitativen und quantitativen Auswertung des auf diese Weise erhobenen Materials wurde deutlich, dass die Studierenden insbesondere ihre Fähigkeiten zur Analyse sprachlicher Anforderungen durch den Besuch der Lehrveranstaltungen deutlich verbessern konnten. Zudem hat sich gezeigt, dass gerade die enge Verzahnung von Fachinhalten und der fachspezifisch ausgerichteten sprachbewussten Arbeit für die Studierenden besonders motivierend war.

5 Aus Gründen einer kompakten Darstellung wird auf die beiden umfänglichen Abschnitte ‚methodisch-didaktische Gestaltung‘ und ‚Verlaufspläne‘ verzichtet.

Der Fachverbund „Deutsch als Zweitsprache“

In diesem institutionenübergreifenden Gremium arbeiten seit dem Jahr 2012 Akteurinnen und Akteure der Universität zu Köln, des Zentrums für LehrerInnenbildung, der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung sowie der Schulpraxis zusammen, die an der Gestaltung des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Köln beteiligt sind. Das Ziel der Arbeit besteht darin, Impulse für ein sprachsensibles Praxissemester zu setzen. Zu diesem Zweck wurde zum einen das für alle Lehramtsstudierenden in NRW verpflichtende Portfolio Praxiselemente (vgl. Glutsch, Henning, Kricke & Rohbeck, o. J.) um die Perspektive sprachlicher und kultureller Heterogenität erweitert. Die in diesem Portfolio vorgesehenen Reflektionsdimensionen ‚Unterrichten‘, ‚Bewerten‘, ‚Erziehen‘, ‚forschendes Lernen‘, und ‚professionelles Selbstkonzept‘ wurden um Impulse ergänzt, die sprachlich-kulturelle Heterogenität berücksichtigen. Des Weiteren wurde das für alle Fächer geltende Curriculum, das basierend auf entsprechenden Standards die von den Studierenden im Praxissemester zu erwerbenden Kompetenzen definiert, mit Blick auf sprachliche Bildung geschärft⁶: Die fachspezifischen Fähigkeiten wurden um korrespondierende ‚sprachensible Kompetenzen‘ ergänzt, um auf diesem Wege alle Beteiligten – d.h. neben den Studierenden auch involvierte Ansprechpartner aus Universität und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung – für das Anliegen eines sprachsensiblen Fachunterrichts zu gewinnen. Dazu wurde durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projekts „DaZ-Modul: Fachsprache und Sprachförderung“ unter Beteiligung des Fachverbunds eine Handreichung entwickelt, in welcher die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen veranschaulicht wird (vgl. Michalak et al., 2014). Dort wird exemplarisch gezeigt, wie die sprachliche Dimension fachlichen Lernens in Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts fachspezifisch berücksichtigt werden kann. Dies veranschaulicht folgendes Beispiel aus dem Fach Sozialwissenschaften, das an die Kompetenzformulierungen aus dem Curriculum zum Praxissemester anknüpft:

6 Die fachspezifischen Curricula sind abrufbar unter der Adresse: <http://zfl.uni-koeln.de/zfl-praxissemesternavi.html?&L=0> [15.10.2015].

Tabelle 3: Auszug aus dem Curriculum zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln

Standard 2	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren.
Kompetenz 12	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit, Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zu beschreiben und (in Ansätzen) zu diagnostizieren.
Indikator 12a	Die Studierenden greifen auf Wissen über den Umgang mit Heterogenität zurück und nehmen Heterogenität und die Aufgabe der Unterstützung zur individuellen Entwicklung wahr.
Am Beispiel des Faches Sozialwissenschaften:	
Fachspezifische Kompetenz 12a	Die Studierenden können... die Bedeutung der LehrerInnenrolle unter Berücksichtigung von Heterogenität und Diversität in sozialwissenschaftlichen Lerngruppen reflektieren. ihr Verständnis der LehrerInnenrolle auf dem Hintergrund der eigenen Biographie klären und die eigene Rolle als Politik-/SW-LehrerIn im Zusammenhang mit den Zielen der politischen Bildung reflektieren (subjektive Theorien, Vorgaben-fachspezifische Anforderungen).
Sprachsensible Kompetenz 12a	Die Studierenden berücksichtigen die sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler.

Zum Zusammenhang der in der Tabelle genannten fachspezifischen und sprachsensiblen Kompetenzen findet sich in der Handreichung die folgende Erläuterung:

„Die Studierenden fordern z. B. im Unterricht immer wieder Schriftlichkeit ein und bieten bei Lernaufgaben Differenzierung. Sie lassen in sprachlicher Hinsicht schwächeren SchülerInnen mehr Zeit bei der Bearbeitung von Aufgaben sowie bei der Beantwortung von Fragen. Zur Unterstützung der Reflexion, Verarbeitung und Weiterentwicklung von Wissen wird epistemisches, d. h. Wissen schaffendes Schreiben verstärkt eingesetzt, da anspruchsvolle Schreibaufgaben nachweislich sowohl die Erkenntnis als auch die Schreibkompetenz auch von leistungsschwächeren SchülerInnen fördern (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 32 ff.). Als besonders unterstützend – auch im Hinblick auf die Urteilskompetenz – erweist sich dabei das kooperative Schreiben, bei dem ‚die Lernenden Formulierungsideen vorschlagen, begründen, überprüfen und kommentieren und das bereits zu Papier Gebrachte immer wieder neu überdenken und reformulieren. Dabei ergeben sich zahlreiche metakognitive und metasprachliche Aktivitäten, die sowohl den sprachlichen als auch den fachsprachlichen Lernprozess intensivieren‘ (Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 35)“ (Michalak et al., 2014, S. 28).

Kooperation mit der Bezirksregierung Köln

Bereits im Jahr 2010 wurden über die Bezirksregierung Köln Lehrkräfte aus der Praxis für die Arbeit an der Universität gewonnen. Diesen wurde durch die Bezirksregierung eine Verringerung des Stundendeputats gewährt und sie wurden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus Philosophischer und Humanwissen-

schaftlicher Fakultät aus wissenschaftlicher und hochschuldidaktischer Perspektive fortgebildet. Auf dieser Grundlage entwickelten die Lehrkräfte in Tandems mit Hochschuldozentinnen und -dozenten praxisbezogene Lehrveranstaltungen, die als Aufbauseminare im Rahmen des DaZ-Moduls ins Lehrangebot aufgenommen wurden und kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Darüber hinaus wurden von Seiten der Bezirksregierung personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt, um in Zusammenarbeit von Universität, Bezirksregierung und dem Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) ein strukturiertes Unterstützungsangebot für Lehrkräfte aus der Praxis zu entwickeln. Lehrkräfte wurden auf diese Weise zum einen in Form von Workshops für die Arbeit in sprachheterogenen Klassen qualifiziert. Zum anderen wurde damit den Lehrkräften die Möglichkeit eröffnet, an der Einführungsvorlesung und zusätzlich an einem begleitenden Gesprächskreis teilzunehmen. Gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderung, zahlreiche neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in das Bildungswesen zu integrieren, hat sich dieses Vorgehen in enger Zusammenarbeit von Universität und Bezirksregierung bewährt.

4. Resümee

Während für die in diesem Beitrag referierten Vorläuferprojekte „Modellkolleg Bildungswissenschaften“ und „DaZ-Modul: Fachsprache und Sprachförderung“ Ergebnisse begleitender Evaluationsstudien vorliegen, welche anhand eines spezifischen Kompetenzerwerbs eine Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache/sprachliche Bildung zeigen, kann zum jetzigen Zeitpunkt noch keine generelle Aussage zur Wirksamkeit des DaZ-Moduls im regulären Angebot der Universität zu Köln getroffen werden. Die Evaluation des Kompetenzerwerbs einer ganzen Kohorte von Studierenden im Regelbetrieb stellt daher ein Desiderat dar.

Auf der Grundlage der bisherigen Erfahrungen ergeben sich Anknüpfungspunkte für eine Weiterentwicklung in den folgenden Bereichen:

- Die Verschränkung des DaZ-Moduls mit dem Praxissemester hat sich grundsätzlich als sinnvoll und zielführend erwiesen. Da die Studierenden im Praxissemester allerdings mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert sind und die Reflexionsaufgabe teilweise als zusätzliche Belastung wahrgenommen wird, gilt es, die Studierenden mit Beratungsangeboten in der Bearbeitung der Reflexionsaufgabe für das DaZ-Modul zu unterstützen.
- Angesichts der verstärkten Zuwanderung in der jüngeren Vergangenheit findet derzeit eine Erweiterung des Lehrangebots mit Fokus auf die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache an neu zugewanderte Kinder und Jugendliche statt.

Schließlich gilt es in Zukunft, die bereits erfolgreich angebahnten und hergestellten Kooperationen auszubauen und zu intensivieren, um dauerhaft über tradierte fachliche und institutionelle Grenzen hinweg gemeinsam an dem Ziel zu arbeiten, (angehende) Lehrerinnen und Lehrer für den Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität zu qualifizieren.

Literatur

- Bachtsevanidis, Vasili; Becker-Mrotzek, Michael; Drerup, Anne; Gantefort, Christoph & Michalak, Magdalena (2012). Das Modul Deutsch als Zweitsprache. In Dirk Rohr & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Bildungswissenschaften. Das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung* (S. 61–66). Münster: Waxmann.
- Glutsch, Nina; Henning, Cerstin; Kricke, Meike & Rohbeck, Angelika (o. J.). *Portfolio Leitfaden Praxissemester. Informationen für Studierende*. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Leitfaden_Portfolio_PS.pdf [15.10.2015].
- Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2014) *Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. Statistik kompakt – Ausgabe 2014*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/NWHeft_derivate_00008148/Z201201451_A.pdf;jsessionid=2BCB3595E25E6C64E9C8DD8E913D08F5 [01.07.2016].
- Michalak, Magdalena (2014). Das Lehrportfolio als Instrument professioneller Entwicklung im DaZ-Bereich. *Zur Sprache.kom, Materialien DaF*, 89, 301–324.
- Michalak, Magdalena; Gantefort, Christoph; Funken, Katharina; Kölzer, Carolin; Lemke, Valerie; Müller, Beatrice; Tiedemann, Kerstin & Yildirim, Lale (2014). *Deutsch als Zweitsprache und sprachsensibler Fachunterricht im Praxissemester der Ausbildungsregion Köln – Eine Handreichung für Studierende und Lehrende*. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Handreichung_DaZ-PS.pdf [15.10.2015].
- MSW NRW (2009). *LZV – Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV)*. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LZV_Stand09_06_2_.pdf [28.12.2012].
- MSW NRW (2015). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> [15.10.2015].
- Rohr, Dirk & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2012). *LehrerInnenbildung gestalten. Bildungswissenschaften: Das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung*. Münster: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25–40). Münster: Waxmann.
- Tiedemann, Kerstin (2015) Seminarbausteine für fachdidaktische Lehrveranstaltungen im Fach Mathematik. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität zu Köln.

Das Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ in der Lehramtsausbildung an der Universität Bremen

1. Einführung

Mit dem Ziel, angehende Lehrerinnen und Lehrer in ihrer ersten Ausbildungsphase darin zu unterstützen, ein Bewusstsein für Heterogenität in der Schule zu entwickeln und ihr pädagogisch-professionelles Handeln darauf aufzubauen, wurde im Wintersemester 2011/2012 das Pflichtmodul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ an der Universität Bremen eingeführt.¹ Angestrebt wird die Vermittlung eines umfassenden und intersektionalen Verständnisses von Heterogenität in der Schule (Winker & Degele, 2010). Einem solchen Verständnis zufolge sollen die im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG, 2006) verankerten Heterogenitätsmerkmale wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, ethnische Herkunft, Behinderung, Alter, Religion und/oder Weltanschauung gleichermaßen einbezogen und als miteinander verwobene Dimensionen sozialer Ungleichheit reflektiert werden. Ein besonderes Element stellt dabei für die Bremer Lehramtsausbildung die Berücksichtigung von Deutsch als Zweitsprache in allen Unterrichtsfächern sowie der migrationsgesellschaftlichen Vielfalt über eine interkulturelle Öffnung von Schule dar. Vor diesem Hintergrund werden für dieses Modul Blickwinkel der Fachdisziplinen Interkulturelle Bildung (IB), Inklusive Pädagogik (IP) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie ausgewiesene fachdidaktische Perspektiven zusammengeführt. Mit seinem interdisziplinären Zugang und der fächerübergreifenden Ausrichtung stellt das Modul ein bundesweit innovatives Konzept in der universitären Lehramtsausbildung dar.

Der Beitrag bietet einen Einblick in das Modul und rückt insbesondere die gleichnamige Ringvorlesung in den Mittelpunkt, die als erster Baustein des Moduls für alle Lehramtsstudierenden im Bachelor verankert ist. Aufgezeigt wird damit auch, wie Deutsch als Zweitsprache für alle Lehramtsstudierenden – unabhängig von ihren Studienfächern – in den erziehungswissenschaftlichen Bereich ihres Studiums eingebunden ist. Im zweiten Kapitel wird zunächst die bildungs-

1 Das Modul ist mit einem Gesamtumfang von 15 Credit Points im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften angesiedelt und richtet sich seit dem Sommersemester 2012 an Lehramtsstudierende des Zwei-Fächer-Bachelor (6 Credit Points) mit dem anschließenden Master of Education Gymnasium/Oberschule (9 Credit Points/ab Wintersemester 2014/15) sowie seit dem Sommersemester 2013 ebenso an Lehramtsstudierende des Bachelor of Arts Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs (BiPEb) (6 Credit Points) mit dem anschließenden Master of Education Grundschule (9 Credit Points).

politische Ausgangslage zur Implementierung des Moduls, die konzeptionelle Aufbereitungsphase sowie seine konkrete Verortung im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften am Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung mit den Inhalten und Zielen beschrieben und im Studienverlauf erläutert. Im dritten Kapitel werden die Inhalte und Themenschwerpunkte der Ringvorlesung dargelegt und in ihren Zielsetzungen konkretisiert. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der methodisch-didaktischen Ausgestaltung der Ringvorlesung und dem Einsatz des Blogsystems als zentralem Instrument zur Initiierung von Lernprozessen und zur Anbahnung der angestrebten Kompetenzfelder im Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrerinnen und Lehrer. Am Beispiel der Vorlesung „Umgang mit oder Förderung der sprachlichen Heterogenität? Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht“ im Focusbereich Sprache wird die Arbeitsweise im Blogsystem exemplarisch dargelegt. Der Beitrag schließt mit der Vorstellung ausgewählter Ergebnisse der Vorlesungsevaluation im vierten Kapitel.

2. Ein Überblick: Das Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“

2.1 Bildungspolitische Ausgangslage und Implementierung des Moduls in der Lehramtsausbildung

Im Jahre 2009 wurde im Land Bremen ein neues Schulgesetz verabschiedet und eine zentrale Neustrukturierung des Bremer Schulsystems initiiert (Bremer Schulgesetz, 2009). Grundlegend für diese Neustrukturierungsmaßnahmen sind die Orientierung an dem Inklusionsansatz und dem Anspruch, die Strukturen des Schulsystems dahingehend zu entwickeln, dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Bildungschancen eröffnet werden. So heißt es in den allgemeinen Bestimmungen zum Auftrag der Schule in Absatz (4): „Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Sie sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen einzelner vermeiden“ (Bremer Schulgesetz, 2009, S. 17). In der Konsequenz werden u.a. Förderschulen zugunsten einer gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne so genannten Förderbedarf sukzessive abgeschafft. Über die Implementierung der Oberschule – als pädagogisch-konzeptionell neu entwickelte, alternativ zum bestehenden Gymnasium etablierte Schulform mit Abituroption – wird die Heterogenität der Schülerschaft als Ausgangspunkt von Schulentwicklung, Lernprozessen und der Unterrichtsgestaltung etabliert. Damit einher ging auch eine grundlegende Ausrichtung an einer Interkulturellen Öffnung und Schulentwick-

lung. Auf der Grundlage einer auf die Ist-Situation in Bremen fokussierten, wissenschaftlichen Expertise (vgl. Karakaşoğlu, Gruhn & Wojciechowicz, 2011a; vgl. auch Karakaşoğlu, Gruhn & Wojciechowicz, 2011b) wurden die dort formulierten Handlungsempfehlungen konzeptionell in einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“ übertragen und damit zur bildungspolitischen Basis für das Bundesland erhoben (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2014). Das Modul verortet sich in dieser bildungspolitischen Gesamtstrategie zur Gestaltung von Schule und der Lehrer(aus)bildung unter migrationsgesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

2010 wurde von der Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Auftrag an die Universität Bremen formuliert, anlässlich einer notwendigen Veränderung in der Studienstruktur der Lehramtsausbildung im Land Bremen den Umgang mit Heterogenität in der Schule als Lehrinhalt verbindlich zu verankern. Ausdrückliches Anliegen war dabei die Berücksichtigung des fächerübergreifenden Umgangs mit Deutsch als Zweitsprache sowie eine Schwerpunktsetzung im Themenfeld der Inklusion und der Interkulturellen Bildung. Die Federführung für die konzeptionelle und organisatorische Planung und Umsetzung des Moduls wurde an den Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften übergeben. Zusammen mit weiteren Lehrenden der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik, der Inklusiven Pädagogik, Deutsch als Zweitsprache im Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften sowie Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Fachdidaktiken wurden vorhandene Ressourcen und Arbeitsschwerpunkte im Kontext von relevanten Heterogenitätsdimensionen zusammengeführt und für die inhaltliche Ausrichtung des Moduls gebündelt.

Auf diese Weise kam es im Rahmen der Lehramtsausbildung in Bremen erstmalig zu einer Zusammenführung und Fokussierung der entsprechenden Lehrinhalte in einem für alle Studierenden verbindlichen Modul mit dem Fokus „Umgang mit Heterogenität in der Schule“. 2011 konnte schließlich die Akkreditierung mit der Verortung im Bereich Erziehungswissenschaften erfolgen. Das Modul greift die in diesem Bereich im Rahmen der Lehrerbildung an der Universität Bremen vielfach vorliegende Expertise für spezifische Heterogenitätsaspekte auf, erweitert diese um weitere Dimensionen und vermittelt gleichzeitig Einblicke in die fachdidaktische sowie pädagogisch-praktische Berücksichtigung von intersektionalen Verknüpfungen dieser Dimensionen. Den Studierenden werden folglich unterschiedliche Teilbereiche ihres Studiums in konzeptioneller Ganzheitlichkeit vermittelt.

Zugleich erhalten sie Einblicke in Fachdidaktiken, die nicht zwangsläufig zu ihren originären Fächerkombinationen gehören. Damit geht die Intention einher, den Blick der Studierenden auf andere Unterrichtsfächer zu erweitern, Potentiale einer kollegialen Beratung über Fächergrenzen zu skizzieren und Transfermöglichkeiten für die eigenen Unterrichtsfächer aufzuzeigen. Die Teilbereiche des Moduls gliedern sich wie folgt:

- Teilbereich I: Erziehungswissenschaften mit Allgemeiner Pädagogik und Didaktik, Schulpädagogik, Interkultureller Bildung und Inklusiver Pädagogik
- Teilbereich II: Deutsch als Zweitsprache
- Teilbereich III: Exemplarische Zugänge der Fachdidaktiken mit Bezug auf Teilbereich I oder II

Aus den Themenschwerpunkten dieser Teilbereiche konstituiert sich die Ringvorlesung „Umgang mit Heterogenität in der Schule“, deren Inhalte im weiteren Studium durch die Schwerpunktsetzungen der forschungsbasierten Wahlpflicht-Vertiefungsseminare in der Interkulturellen Bildung, der Inklusiven Pädagogik und Deutsch als Zweitsprache individuell weiter fokussiert werden.

2.2 Inhaltliche Ausrichtung und Zielsetzungen des Moduls

Übergeordnetes Ziel des Moduls ist das Kennenlernen theoretischer und methodischer Konzeptionen für den Umgang mit den für ein inklusives Schulsystem zentralen Heterogenitätsaspekten und die Entwicklung eines adäquaten pädagogisch-professionellen Haltungs- und Handlungsrepertoires. Grundlegend ist hierfür der Ansatz, dass zukünftige Lehrerinnen und Lehrer Heterogenität als Normalfall anerkennen sowie Barrieren zur Bildungspartizipation im System und auf Seiten der Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie individuelle Bildungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler erkennen, reflektieren und in ihrer pädagogischen Arbeit berücksichtigen können.

Darstellung des Modulaufbaus im Studienverlauf ²		
Studienphase	Semester	Lehrveranstaltung
Bachelor	2. Semester	Ringvorlesung (3 Credit Points)
	3. Semester	Vertiefungsseminar (3 Credit Points) (Wahl aus einem der drei Schwerpunkte: Interkulturelle Bildung, Inklusive Pädagogik und Deutsch als Zweitsprache)
Master	1. Semester	Vertiefungsseminare (7 Credit Points) (Teilnahme an den drei Schwerpunkten: Interkulturelle Bildung, Inklusive Pädagogik und Deutsch als Zweitsprache)
	2. Semester	
	3. Semester	
Abschluss	3./4. Semester	Mündliche Abschlussprüfung (2 Credit Points)

- 2 Die Studierenden des Lehramtes Gymnasium und Oberschule beginnen das Modul mit der Ringvorlesung im zweiten Semester. Die Studierenden des Lehramtes Grundschule beginnen das Modul mit der Ringvorlesung im vierten Semester. Im Master beginnen alle Studierenden das Modul im ersten Semester.

Im Bachelorstudium zielt das Modul mit seiner inhaltlichen Ausrichtung auf die Vermittlung von Grundlagen Interkultureller Bildung, Inklusiver Pädagogik und Deutsch als Zweitsprache aus erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. Dabei steht auch die Vermittlung einer inhaltlichen Verschränkung dieser Zugänge mit weiteren Dimensionen von Heterogenität im Vordergrund. Ferner sollen Einblicke vermittelt werden in exemplarische (praktische) Umsetzungsmöglichkeiten dieser Perspektive in einzelnen Fachdidaktiken (u.a. interkulturelle Zugänge zur Mathematikdidaktik, Fachsprachenunterricht unter Berücksichtigung von Spracherwerbstheorien und Mehrsprachigkeit, Umgang mit Spracherwerbsstörungen im Kontext von Mehrsprachigkeit, Identifikation geschlechts- und migrationsspezifischer Adressierungspraxen im Fachunterricht, Inklusive Didaktik im Kunstunterricht). Die Lernziele und anzubahrenden Kompetenzen im Bachelorstudium lassen sich auf dieser Grundlage wie folgt zusammenfassen:

- Theoretische Fundierungen zentraler Heterogenitätsaspekte verstehen und dazu befähigt zu werden, den Zusammenhang von Gleichheit und Differenz zu reflektieren.
- Unterschiedliche disziplinäre Zugänge für einen adäquaten Umgang mit Heterogenität im Hinblick auf kulturelle, sprachliche, körperliche und geistige Lernvoraussetzungen kennenlernen.
- Ein grundsätzliches Verständnis für die intersektionalen Verknüpfungen von Dimensionen wie Alter, Geschlecht, soziale Schicht, Leistung, Behinderung Religion/Religiosität und Ethnizität im schulischen Kontext zu entwickeln und zu erkennen, wie diese im Rahmen fachdidaktischer Arbeit wirksam werden können.
- Zu schulischen und unterrichtlichen Interaktionsfeldern in unterschiedlichen fachdidaktischen Kontexten Konsequenzen für die Praxis pädagogischen Handelns zu reflektieren und abzuleiten.

Die Ringvorlesung verbindet als Einstiegsveranstaltung im Bachelorstudium die Perspektiven der drei genannten Fachdisziplinen mit weiteren Perspektiven der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik sowie ausgewählten Themenkontexten der Fachdidaktiken. Sie soll damit die Studierenden sowohl an unterschiedliche disziplinäre Zugänge für einen adäquaten Umgang mit Heterogenität heranführen als auch relevante Zusammenhänge für die pädagogische Praxis vermitteln. Den Studierenden werden dabei theoretische Fundierungen zentraler Heterogenitätsaspekte und Umsetzungsbeispiele in den Fachdidaktiken aufgezeigt. Im Anschluss an die Ringvorlesung absolvieren die Studierenden im Zwei-Fächer-Bachelor Gymnasium/Oberschule ihr Orientierungspraktikum (zweites Semester) und setzen im Wintersemester mit der Auswahl eines Vertiefungsseminars ihre Teilnahme am Modul fort. Hierzu haben sie die Möglichkeit, zwischen Lehrveranstaltungen der drei Teilbereiche zu wählen und allgemeine sowie schulspezifische

Aspekte zu vertiefen. Parallel ergänzen die Studierenden diese Vertiefung durch das Studium in den Modulen der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik sowie durch die Fachdidakten ihrer individuellen Fächerkombinationen. Eine weitere Rückkopplung an den gesamten Studienverlauf wird über das Professionalisierungsportfolio möglich, welches am Ende des Bachelorstudiums eingereicht wird. Hier bringen die Studierenden auch ihre Arbeiten zum Modul und eine übergreifende Reflexion ein, die sich auf die Ringvorlesung und das von ihnen gewählte Vertiefungsseminar bezieht. Die Studierenden des Primar- und Elementarbereichs beginnen das Modul mit der Ringvorlesung im vierten Semester, d.h. bereits nach Abschluss des Praktikums.

Im Master erfolgt eine vertiefte theoretische und fachdidaktische Auseinandersetzung mit zentralen Fragen Interkultureller Bildung und Inklusiver Pädagogik sowie Deutsch als Zweitsprache (z.B. Anerkennungstheorien, Exklusion-Inklusion als gesellschaftliche und pädagogische Konzepte, Gender- und Rassismustheorien). Dabei geht es auch darum, einen wissenschaftlich fundierten, reflexiven Umgang mit Erkenntnissen empirischer Sozialforschung zu Fragen der Interkulturalität, Inklusion und Mehrsprachigkeit zu vermitteln und Auseinandersetzungen mit bildungspolitisch relevanten Dokumenten und Vereinbarungen zur Berücksichtigung von Heterogenität im Unterricht (z.B. UN-Guidelines for Inclusion) in nationaler und internationaler Perspektive zu ermöglichen.

Die im Bachelorstudium erworbenen Einblicke in theoretische Fundierungen zentraler Heterogenitätsaspekte werden nun noch stärker forschungsbasiert vertieft. Es werden Rahmenbedingungen dafür geschaffen, empirisch fundiert die Bereitschaft zur (biographischen) Selbstreflexion über Normalitatserwartungen zu entwickeln, Verknüpfungen der Inhalte selbstständig herzustellen und Übertragungsmöglichkeiten auf potentiell eigenes Unterrichtshandeln zu eruieren. Die verstärkte Theorie- und Methodenorientierung erfolgt über die verpflichtende, aktive Teilnahme an je einem forschungsbasierten Vertiefungsseminar aller drei Teilbereiche. Das Modul wird im Master mit einer mündlichen Modulabschlussprüfung abgeschlossen.

3. Die Auftaktveranstaltung: Ringvorlesung „Umgang mit Heterogenität in der Schule“

Der Studienverlauf sieht vor, dass alle Studierenden (durchschnittlich sind dies ca. 450) im Bachelor-of-Arts-Studium über die aktive Teilnahme an der jeweils im Sommersemester stattfindenden Ringvorlesung einen Einstieg in das Modul finden und erste Einblicke in die Themenfelder und anzubahrenden Kompetenzen erhalten. Im Sommersemester 2012 hat die so konzipierte interdisziplinäre Ringvorlesung zum ersten Mal stattgefunden. Die einzelnen Vorlesungstermine werden seitdem von unterschiedlichen Referentinnen und Referenten gestaltet

und sind verschiedenen Themenkontexten mit einem je spezifischen Fokus zugeordnet:

- Fokus: Soziokulturelle Heterogenität/religiöse Heterogenität
- Fokus: Sprache
- Fokus: Inklusion
- Fokus: Gender und soziokulturelle Heterogenität
- Fokus: Leistungsheterogenität

Die übergeordneten Ziele der Ringvorlesung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Vermittlung der Relevanz von Heterogenität als zentraler Perspektive der Schul- und Unterrichtsgestaltung
- Heranführung an ein Bewusstsein von Heterogenität als Normalfall
- Heranführung an ein grundsätzliches Verständnis für die intersektionale Verknüpfung von Heterogenitätsdimensionen
- Vermittlung theoretischer und praxisorientierter Grundlagen im Umgang mit Heterogenität in der Schule
- Vermittlung der Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Fachdisziplinen der Allgemeinen Pädagogik und der Fachdidaktiken
- Heranführung an die Schwerpunktsetzungen: Interkulturelle Bildung, Inklusive Pädagogik und Deutsch als Zweitsprache
- Vermittlung der Relevanz von Deutsch als Zweitsprache für alle Unterrichtsfächer
- Anregungen zur Reflexion des Alltagswissens im Hinblick auf unterschiedliche und intersektional verknüpfte Heterogenitätsdimensionen und Bearbeitung von zentralen Fragestellungen im Umgang mit Heterogenität in der Schule

3.1 Gemeinsame Reflexionsprozesse unterstützen – das Blogsystem als Lernmedium

Die Gesamtkonzeption der Ringvorlesung umfasst sowohl die jeweiligen Themenschwerpunkte und die didaktisch-methodische Vorgehensweise als auch den Einsatz des Blogsystems blogs.uni-bremen.de zur Initiierung von Lernprozessen, die im Wesentlichen über die Anregung zur Reflexion eingeleitet werden sollen.³ Hier besteht der Anspruch, Lernprozesse der Studierenden auch im Rahmen ei-

3 Die Idee zur Nutzung der Onlineplattform UniBremen*logs* (<http://blogs.uni-bremen.de>) als Lern- und Prüfungsmedium wurde von Thomas Bernhardt (Arbeitsbereich Medienpädagogik – Didaktik multimedialer Lernumgebungen im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften) eingebracht und auch von ihm im Hinblick auf die Anforderungen einer Großveranstaltung für die Ringvorlesung weiterentwickelt. Die technische Umsetzung erfolgte durch Oliver Oster vom Zentrum für Multimedia in der Lehre.

ner Großveranstaltung stärker als *gemeinsame* und *aktive Reflexionspraxis* zu unterstützen und gleichzeitig ein innovatives Prüfungsformat anzubieten.



Abbildung 1: Das Blogsystem als Lernmedium

Die Referentinnen und Referenten formulieren für ihren jeweiligen Vorlesungsschwerpunkt Aufgaben, die von den Studierenden im Blogsystem in Form eines eigenen Beitrags oder eines Kommentars zu einem Beitrag einer Kommilitonin oder eines Kommilitonen bearbeitet werden. Diese Aufgaben sind als Fragestellungen zur Initiierung von Lernprozessen konzipiert. Zugleich stellen sie die Grundlage für den Erwerb der (unbenoteten und dennoch aussagekräftigen) Prüfungsleistung dar. Vor dem Hintergrund, dass nicht alle Studierenden jede Aufgabe für die Prüfungsleistung bearbeiten müssen, sieht die Konzeption der Aufgaben vor, Fragestellungen zu formulieren, die an den übergeordneten Zielsetzungen orientiert sind und an die intendierten Reflexions- und Lernprozesse heranführen (vgl. auch Dođmuş & Karakaşođlu, 2016).

Die Studierenden erhalten zu Beginn des Semesters eine Handreichung, mit deren Hilfe sie einen eigenen Blog im Blogsystem einrichten und den sie dann individuell gestalten können. Die Bearbeitung der Fragestellungen als Beitrag erfolgt auf dem eigenen Blog. Die Kommentierung von Beiträgen anderer Studierender erfolgt wiederum auf deren Blog. Hierzu werden durch das System per Zufallsgenerator zwei Beiträge zu den jeweiligen Kommentarterminen zugewiesen, von denen sich die Studierenden jeweils einen Beitrag zum Kommentieren aussuchen können. Die Generierung der jeweiligen Aufgabenstellungen (einen Beitrag oder Kommentar zu schreiben) erfolgt über die Zusammenführung der Studierenden in einer Veranstaltungsgruppe im Blogsystem. Für diese Zusammenführung müssen die Studierenden sich mit ihrem Blog anmelden (Status: Mitglied) und werden nach der Aufnahme in die Veranstaltungsgruppe automatisch über das Blogsystem in drei Gruppen aufgeteilt, über die schließlich die wöchentliche Aufgabenstellung festgelegt wird (Funktion: feedbackr).

3.2 Beiträge und Kommentare: Peer Review unter Studierenden

Über die feedback-Funktion können die Studierenden ihre Gruppenzuweisung einsehen und sich ggf. auch Beiträge zum Kommentieren manuell zuweisen. Für die Begleitung des Blogsystems bietet die feedback-Funktion darüber hinaus eine für die Dozentinnen und Dozenten wichtige Übersicht über die Anzahl der erfolgten Beiträge und Kommentare sowie einen Überblick über die Aktivitäten der Studierende, sodass rekonstruiert werden kann, wer zu welchem Termin einen Beitrag geschrieben hat und ob dieser Beitrag kommentiert wurde. Diese Funktion ist insofern relevant, als nicht kommentierte Beiträge eingesehen und entsprechend kommentiert werden können. Diese Intervention dient insbesondere dem Anspruch, den Studierenden zu vermitteln, dass ihre Beiträge durch die Betreuerinnen und Betreuer der Veranstaltung wahrgenommen und gelesen werden.

Auf der Startseite der Veranstaltungsgruppe können außerdem aktuelle Beiträge der Studierenden eingesehen und wichtige Informationen veröffentlicht werden. Die Veranstaltungsgruppe ist darüber hinaus mit dem gleichnamigen Veranstaltungsblog verknüpft, der Informationen zu der Ringvorlesung enthält. Hier werden auch wöchentlich – direkt nach jedem Vorlesungstermin – die Fragestellungen der Referentinnen und Referenten hochgeladen. Sofern die Studierenden einen Beitrag schreiben, haben sie hierfür vier Tage Zeit, sodass die Kommentierung der Beiträge bis zum nächsten Vorlesungstermin erfolgen kann. Mit dieser Auflage soll eine parallele und kontinuierliche Bearbeitung, respektive Mitarbeit, generiert werden.

Hervorzuheben ist zudem, dass Modulverantwortliche sowie Referentinnen und Referenten auf diese Weise einsehen können, wie ihre Themenschwerpunkte von den Studierenden aufgefasst und bearbeitet werden. Auf diese Weise bietet sich ihnen etwa die Möglichkeit der fachlichen Intervention, um damit auf Missverständnisse hinzuweisen oder zusätzliche Informationen zu vermitteln, um weitgehende Lernprozesse anzuregen. Sie können auch Beiträge der Studierenden aufgreifen und selbst Zusammenhänge zwischen den einzelnen Vorlesungsinhalten herstellen oder die Beiträge dazu nutzen, Anknüpfungspunkte für die Ausgestaltung der folgenden Vertiefungsseminare zu finden.

Als Beispiel für die konkrete Umsetzung des Konzepts im Blog soll im Folgenden die Bearbeitung einer Fragestellung aus der Vorlesungseinheit „Umgang mit oder Förderung der sprachlichen Heterogenität? Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht“ wiedergegeben werden. Die Dozentin bot den Studierenden zwei alternative Aufgaben zur Bearbeitung. Eine der beiden Aufgaben lautete:

Suchen Sie eine Unterrichtsaufgabe (das Fach können Sie frei auswählen), die als Ersatz- bzw. Erweiterungsaufgabe besonders für Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache entwickelt wurde. Vergleichen Sie diese Aufgabe mit der „regulären“

also mit der, die für andere Schüler/innen eingesetzt wird. Welche Unterschiede finden Sie? Was halten Sie für hilfreich, was für problematisch?

In einem der dazu verfassten Beiträge schreibt die/der Studierende:

„Die Lehrerin aus meiner letzten Klasse im Praktikum hat mir das Buch ‚50 Mitmachgeschichten zur Sprachförderung‘ von Ute Schröder [...] ans Herz gelegt. In diesem finden sich viele differenzierbare Aufgaben für eine heterogene Schülerschaft. Als Beispiel möchte ich die Aufgabe ‚Schönen Gruß, Frau Apfelmus‘ nennen. Eingangs werden einfache Reime vorgestellt (‚Schönen Gruß, Frau Apfelmus‘ – ‚Ich grüß Sie auch, Herr Lauch‘). Anschließend sollen die Kinder – angelehnt an die Beispiele – ebenfalls reimen. Dies kann auf differenzierte Art und Weise stattfinden: Es können einfache Reime, Wortpaare aus zusammengesetzten Nomen wie z.B. Spiegelei-Kartoffelbrei oder für fortgeschrittene ‚Reimer‘ Wortpaare aus speziellen Bereichen wie Tiere, Pflanzen etc. gesucht werden. Ich denke, in dieser Unterrichtseinheit kann man auch Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gerecht werden. Voraussetzung zur Bearbeitung ist natürlich eine gewisse Sicherheit im Umgang mit dem deutschen Vokabular. Ist diese noch nicht gegeben, könnten auch Hilfsmittel wie z.B. Reim-Dominos angeboten werden. Diese spielerische Lernform kommt Kindern sicherlich sehr entgegen, die Hemmungen haben, zu sprechen.“

Auf diesen Beitrag antwortete eine Studierende/ein Studierender mit folgendem Kommentar:

„Der gemeinsame Deutschunterricht sollte inklusiv erfolgen. Es ist ein Unterricht, in dem sprechende/schreibende und nicht/wenig sprechende oder schreibende SuS [Schülerinnen und Schüler] zusammenkommen, deren Potentiale in jeder Sprache erkannt und gefördert werden müssen. Ich glaube, dass sich deine vorgestellte Aufgabe ‚Schönen Gruß, Frau Apfelmus‘ auch gut für einen Unterricht mit Deutsch als Zweitsprache eignen würde. Wichtig ist allerdings, dass eine Interaktion zwischen den SuS stattfindet und die SuS sich konstruktiv mit der Aufgabe auseinandersetzen. Das kann nur erfolgreich stattfinden, wenn die SuS den Reim verstehen. Deshalb sehe ich es genauso wie du, nämlich dass es zwingend erforderlich ist, den Kindern Hilfsmittel zu stellen. Diese spielerische Möglichkeit mit der Sprache umzugehen halte ich für gelungen. Die Aufgabe ist herausfordernd und kann den [sic!] SuS neue Bereiche, unter anderem das Experimentieren mit der Sprache, erkunden lassen.“⁴

Die Sequenz kann aus Platzgründen hier nicht ausführlich analysiert werden. Allerdings vermag sie schon zu verdeutlichen, inwiefern es in der Kombination der Vorlesungsinputs von Dozierenden mit dem Tool der feedback-Funktion im

4 Die Blogbeiträge wurden sprachlich und im Hinblick auf die Satzzeichen nicht geglättet/korrigiert, sondern im Original belassen.

Blog gelingen kann, Reflexionsprozesse darüber anzuregen, wie etwa die migrationsbedingte Heterogenität der Schülerinnen und Schüler als Normalfall sich in Konzepten für den Regelunterricht widerspiegeln sollte.

Der im Beitrag hergestellte Bezug auf die Schulpraxis („meiner letzten Klasse im Praktikum“) verweist darauf, dass die/der Studierende durch die Aufgabenstellung angeregt wurde, über die Veranstaltung hinaus auf eigene Wissens- und Erfahrungsbestände zurückzugreifen. Dabei setzt die/der Studierende einen selbstständigen Akzent, indem nicht eine Aufgabe speziell für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache vorgeschlagen wird, sondern eine Aufgabe, die auch „Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gerecht werden“ kann, indem sie an ihren Voraussetzungen anknüpft und sie durch Bereitstellung von „Hilfsmitteln“ (Reim-Dominos) unterstützt. Die/der Kommentierende greift die Unterrichtsidee auf und entwickelt sie über das Potential sprachlicher Heterogenität reflektierend eigenständig weiter, indem sie/er Bezüge zu einem weiten Verständnis von inklusivem Unterricht herstellt, verstanden als „Unterricht, in dem sprechende/schreibende und nicht/wenig sprechende oder schreibende SuS zusammenkommen, deren Potentiale in jeder Sprache erkannt und gefördert werden müssen.“ Die dialogische Komponente des Tools wird in der direkten und wertschätzenden Adressierung der Autorin/des Autors des Beitrags („Deshalb sehe ich es genauso wie Du“, „halte ich für gelungen“) deutlich.

4. Ausgewählte Evaluationsergebnisse zur Ringvorlesung

Die Ringvorlesung wird nach jedem Durchlauf anhand eines (teil-)strukturierten Fragebogens online evaluiert und mit Hilfe der Rückmeldungen von Studierenden kontinuierlich sowohl inhaltlich als auch konzeptionell weiter entwickelt. Die insgesamt 42 Fragen beziehen sich auf (1) den Ablaufplan und die Lernziele, (2) das Blogsystem, (3) Allgemeines zur Ringvorlesung und (4) auf die kommenden Vertiefungsseminare. Dabei sind die Studierenden aufgefordert, Bewertungen zu einzelnen Aussagen vorzunehmen, und haben zusätzlich die Möglichkeit, eigene Antworten zu formulieren.

Die Bewertung des Gesamteindrucks zeigt für den letzten Durchlauf im Sommersemester 2015 einen Wert von 66 Prozent der Studierenden ($N = 99$), die die Ringvorlesung als (eher) positiv bewerten. 77 Prozent bestätigen, dass die Ringvorlesung eine Übersicht zu den verschiedenen Facetten des Umgangs mit Heterogenität ermöglicht; 68 Prozent betonen, dass ihnen durch die Beiträge der verschiedenen Lehrenden aus den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken die Bedeutung eines professionellen Umgangs mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler bewusst geworden ist.

Die Arbeit mit dem Blog schätzen 72 Prozent als eine positive Form der Prüfungsleistung ein. Insbesondere die alternative Form anstelle von beispielsweise

einer Klausur, die eher für Großgruppen üblich ist, wird positiv hervorgehoben (vgl. auch Bernhardt & Kul, 2013, S. 187–188): „(Es) erfordert eine zeitnahe Auseinandersetzung mit den Vorlesungsinhalten, der Lerneffekt ist dadurch meiner Meinung nach höher als beispielsweise am Ende eines Semesters für eine Klausur zu lernen.“ (Aussage einer/eines Studierenden). Hervorgehoben wird auch, dass die Arbeit im Blog „dazu geführt (hat), zu dem Thema eigene Gedanken zu entwickeln“. So geben auch 59 Prozent der Studierenden an, dass die von den Lehrenden für den Blog formulierten Fragen zum Nachdenken angeregt haben. Mit dem im dritten Abschnitt dieses Beitrags vorgestellten Beispiel aus dem Blog wird an einem konkreten Fall der Ablauf eines solchen Reflexionsprozesses nachvollziehbar. Das Material der Beiträge und Kommentare bietet viel Potential, genau diese Prozesse einer genaueren Analyse zu unterziehen und so weitere Erkenntnisse über die Leistungsfähigkeit des hier entwickelten Veranstaltungs- und Prüfungskonzepts für die Ausbildung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern als „reflective practitioner“ (Schön, 1983) im Umgang mit Heterogenität in der Schule zu gewinnen. In einem weiteren Schritt wird in Bremen derzeit im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Einbindung der in diesem Format erbrachten schriftlichen Artefakte (u.a. der Blogbeiträge) in ein das gesamte Lehramtsstudium begleitendes, neu zu entwickelndes E-Portfolio gearbeitet.

Literatur

- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) (2006). Verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/agg/BjNR189710006.html> [05.10.2015].
- Bernhardt, Thomas & Kul, Aysun (2013). Bloggen in Großveranstaltungen – Mit Studierendenblogs erfolgreich Interaktion fördern. In Andreas Breiter & Christoph Rensing (Hrsg.), *DeLFI 2013 – Die 11. E-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V. (GI)* (S. 179–190). Bonn: Gesellschaft für Informatik.
- Bremer Schulgesetze (2009). Verfügbar unter: <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf> [05.10.2015].
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2014). *Voneinander und Miteinander lernen. Entwicklungsplan Migration und Bildung für das Land Bremen 2014-2018*. Verfügbar unter: https://www.bildung.bremen.de/berichte_und_entwicklungsplaene-4450 [05.10.2015].
- Dođmuş, Aysun & Karakaşođlu, Yasemin (2016). Interkulturelle Bildung im Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“. Strukturelle Verankerung und konzeptionelle Strategien für den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudent*innen am Beispiel der Universität Bremen. In Aysun Dođmuş, Yasemin Karakaşođlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 87–106). Wiesbaden: Springer.
- Karakaşođlu, Yasemin; Gruhn, Mirja & Wojciechowicz, Anna (2011a). *Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen Entwicklungsplan Migration und Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/migration-bildung.pdf> [05.10.2015].

- Karakaşoğlu, Yasemin; Gruhn, Mirja & Wojciechowicz, Anna (2011b). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster: Waxmann.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basis Books.
- Winker, Gabriele & Degele, Nina (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839411490>

Lehramtswissen

1. Modulbeschreibungen

Das Lehrerausbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (LABG NRW, 2009) hat in mehrfacher Hinsicht neue Maßstäbe gesetzt. Es hat die unter besonderer staatlicher Aufsicht stehende Lehramtsausbildung einschließlich der Prüfungen voll in die Zuständigkeit der Hochschulen überführt. Die staatlichen Prüfungen wurden durch Hochschulprüfungen ersetzt. Das Land hat den Hochschulen einen großen Spielraum zur Gestaltung der Curricula gewährt und sich über die Akkreditierung der vorgelegten Konzepte nachträgliche Prüfungsrechte vorbehalten. Dies entspricht dem sogenannten Bologna-Prozess einschließlich der Aufspaltung des langen Studiums in Bachelor- und Masterstudiengänge. Die Angleichung der Studiendauer von 300 Leistungspunkten für alle Lehrämter und die integrierten Praxisphasen kommen einer Revolution gleich. Last but not least wurden allgemein Anteile für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen im Umfang von sechs Leistungspunkten vorgeschrieben. „(7) Leistungen in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte sind für alle Lehrämter zu erbringen.“ (LABG NRW, 2009, §11 Akkreditierung von Studiengängen)

Die gesetzliche Regelung mit dem sperrigen Begriff „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (ministeriell abgekürzt mit DSSZ) wirkt zunächst recht unbestimmt, greift jedoch mehrfach tief in die Curricula ein. Zunächst sind alle Lehrämter von der Grundschule über das Gymnasium bis zu den Berufskollegs betroffen. Sodann sind auch die Fächer einbezogen. Und schließlich wird explizit Deutsch als Bestandteil der Studien genannt.

Damit hat das Land einen großen Sprung gemacht, dessen Tragweite sich erst in einem Blick zurück und in einem Blick auf die inzwischen eingetretenen Veränderungen erschließt. Noch ein Jahr zuvor hatten Experten im Auftrag der Kultusministerkonferenz „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ erarbeitet, in denen Deutsch als Zweitsprache oder Mehrsprachigkeit nicht enthalten ist (KMK Ad-hoc Arbeitsgruppe, 2008). Lediglich in vier der 20 berücksichtigten Fächer wird der Begriff Heterogenität verwendet: Mathematik, Musik, Grundschulbildung und Sonderpädagogik, außerdem Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit für Deutsch. Für die Grundschulbildung werden Erst- und Zweitspracherwerb und Sprachförderung, Herkunftssprachen und Mehrsprachigkeit genannt. (Zweit-)Sprachförderung ist in diesem Konzept demnach vornehmlich eine Aufgabe für die Grundschule, in der die sprachlichen Grundlagen für eine erfolgreiche Schullaufbahn in der Sekundarstufe gelegt werden. In der Sekundar-

stufe sind Kenntnisse in Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit für das Fach Deutsch vorgesehen, nicht jedoch allgemein in den Fächern. Damit wird in der Sekundarstufe sprachliche Bildung und Förderung im Fach Deutsch verortet bzw. eingehegt.

Das für alle Lehrämter und Schulformen verbindliche NRW-DaZ-Modul öffnet diese enge sprachbezogene Sicht, ohne konkrete Realisierungsvorgaben zu machen. Diese Lücke füllte eine Expertengruppe, die in Absprache mit der Stiftung Mercator und dem Wissenschaftsministerium NRW ein Konzept im Umfang von zwölf Leistungspunkten erarbeitete (Stiftung Mercator, 2009). Dieses rechtlich nicht verbindliche Mustermodul verdoppelt den gesetzlichen Umfang in zwei aufeinander aufbauenden Modulen. Von den insgesamt vier Lehrveranstaltungen sind je zwei in der Bachelor- und der Masterphase angesiedelt. Im Bachelorstudium sollen die Studierenden in einer Vorlesung und in einem Seminar auf die mehrsprachige und multikulturelle schulische Wirklichkeit vorbereitet werden und erste Einblicke in konkrete Konsequenzen im Schulalltag erhalten. Im Masterstudium werden in zwei Seminaren die Kenntnisse und Kompetenzen weiterentwickelt, insbesondere auf fachliche Zugänge zur Sprachförderung.

Eine einführende Vorlesung vermittelt Grundlagen des Faches Deutsch als Zweitsprache, darunter sprachliche Vielfalt, Zusammenhänge zwischen Erst- und Zweitsprache sowie von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Die Studierenden sollen ein Mindestmaß an linguistischen Grundkenntnissen, eine Elementarlinguistik, erwerben, um Schülerinnen und Schüler angemessen einschätzen zu können. Dazu werden folgende Basiskategorien zur Beschreibung von Sprache genannt: Wortarten, Satzbau, Laute, Silben, Intonation, orthographische Prinzipien und sprachliches Handeln.

Zur Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen wird im folgenden Seminar in der Bachelorphase in die Analyse von (Fach-)Texten und (Fach-)Gesprächen eingeführt. Am Beispiel von Schüleräußerungen sollen auch Abweichungen beschrieben, erklärt und im Hinblick auf (fachliche) Förderrelevanz bewertet werden. Dies führt zur Rekonstruktion von Verstehensprozessen und Missverständnissen.

Das folgende Seminar in der Masterphase sollte nach Schulstufen und möglichst auch nach Schulformen und fachsprachlich verwandten Fächergruppen differenziert werden. Der Fokus liegt auf der Rezeption schriftlicher und mündlicher Informationen und auf Schreibstrategien und Schreibroutinen.

Das abschließende Seminar zielt auf die Durchführung von studentischen Schulforschungsprojekten zur Entwicklung und Formulierung eigener Fragestellungen. Dazu ist das Seminar recht eng an das Praxissemester angelehnt. Inhaltlich sind u.a. Verfahren zur Erfassung von Sprachstand und Sprachentwicklung und darauf basierenden Fördermaßnahmen vorgesehen. Noch stärker linguistisch orientiert sind die Evaluation von Programmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit und die linguistische Beschreibung von Familiensprachen.

Das Mustermodul ist sehr eng mit den ausgedehnten Praxisphasen des neuen LABG verzahnt. Dies zeigt sich in den linguistischen Kompetenzen zur Beschreibung von Sprache und diagnostischen Kompetenzen zur Beurteilung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. Die starke Praxisorientierung zeigt sich weiter in dem engen Bezug zu den Fächern und dem mündlichen und schriftlichen Handeln im (Fach-)Unterricht. Auch wenn es in der Praxis in der vorgeschlagenen Form nicht zuletzt wegen der mangelnden Verpflichtung nicht realisiert wurde, hat es die Gestaltung der obligatorischen DaZ-Module an den Hochschulen nachhaltig beeinflusst. Das Ministerium stellt in einem Bericht an den Landtag fest, dass sich alle Kernbereiche des Mercator-Mustermoduls in den Inhaltsbeschreibungen der Module wiederfinden (Landesregierung NRW, 2013, S. 23).

Ein etwas anderes Bild der Realisierung des DaZ-Moduls zeichnen Pitton und Scholten-Akoun. Sie stellen fest, dass vornehmlich mündliche Äußerungen im Unterrichtsdiskurs sowie Aspekte der Textproduktion und der (schriftlichen) Aufgabenstellung behandelt werden. Im Unterschied zur starken Ausrichtung auf sprachliche Aspekte sind die im Mustermodul vorgesehene Einbeziehung der Fächer und die Praxisorientierung noch zu realisieren (Pitton & Scholten-Akoun, 2013).

Bei der Reform der Lehramtsausbildung hat NRW im „Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst“ (Kerncurriculum) auch die aufgewerteten Praxisphasen einbezogen. In sechs Handlungsfeldern werden jeweils Handlungssituationen beschrieben, denen Erschließungsfragen und inhaltliche Bezüge zugeordnet sind. Für jedes Handlungsfeld werden Kompetenzen und Standards genannt. Für Deutsch als Zweitsprache ist vor allem das Handlungsfeld 5 relevant, das Vielfalt als Herausforderung und Chance betrachtet. Heterogenität umfasst genderbezogene, begabungsdifferenzierte, behinderungsspezifische und interkulturell-sprachliche Aspekte. Die differenzierte Erfassung des Sprachstands und der darauf basierenden individuellen Förderung und deren Berücksichtigung in allen Fächern umfassen Kernkompetenzen. Insbesondere verändert sich der traditionelle Blick von Defiziten und Fehlern hin zu Chancen in der Unterrichtsarbeit. Die Förderung der deutschen Sprache wird als Aufgabe in allen Fächern bestimmt.

In den Arbeiten zur Ausgestaltung des DaZ-Moduls haben sich einige Kernpunkte der Lehramtsausbildung herauskristallisiert. Im Hinblick auf mehrsprachige Klassen nehmen erlernbare Wissensbestände und Kompetenzen für unterrichtliches Handeln zentrale Plätze ein. Ausgangspunkt der Konzepte ist die große Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, die sich nicht nur sprachlich, sondern auch nach Alter, Geschlecht oder fachlichen Begabungen und Interessen unterscheiden. Dementsprechend unterschiedlich sind auch die Zugänge zu Fachinhalten und zum Umgang mit ihnen. Im DaZ-Modul stehen sprachliche Aspekte im Zentrum. Dies erfordert diagnostische Kompetenzen in Bezug auf Lehr- und Lernmaterialien und in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler selbst

und die Unterrichtskommunikation. Auf diesen Grundlagen können dann Förderkonzepte greifen und Fördermaßnahmen geplant und durchgeführt werden. Dazu benötigen alle Studierenden elementarlinguistisches Wissen und die Kompetenz zu dessen Anwendung auf Texte und Äußerungen. Aus der Begleitung des Förderprojekts *ProDaZ* ergibt sich, dass auch die Heterogenität der Studierenden in die Konzeption und Durchführung der Angebote einbezogen werden sollte (s.u. zur Pilotstudie und Grießhaber, 2015).

2. Wissen

In der Lehramtsausbildung sind das Wissen und die Erweiterung des Wissens von zentraler Bedeutung. Im oben erwähnten Mustermodul dient als Bezugspunkt der erschwerte Zugang zu Wissen von Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Das Studium soll den Studierenden eine gezieltere Wissensvermittlung in sprachlich heterogenen Klassen ermöglichen. Dazu sollen die Studierenden ihrerseits wiederum Wissen über Erst- und Zweitspracherwerbsprozesse und deren Förderung sowie über die komplexen Bedingungen im Unterricht erwerben. Dieses Wissen sollen die Studierenden sodann im Unterricht anwenden können. Die zuerst genannten Wissensbereiche über Sachverhalte werden im Folgenden als deklaratives Wissen, das handlungsleitende Wissen als Handlungswissen untersucht. Zunächst werden die Rolle des Wissens, eigene individuelle Erfahrungen und Konzeptionen zur Modellierung des Wissens diskutiert.

2.1 Wissen für das Unterrichten und beim Unterrichten

Für die Modellierung des Wissens von Lehrpersonen ist die Unterscheidung verschiedener Wissensarten zentral. Die Handlungsrelevanz von unterschiedlichen Wissensmodalitäten ist aus dem Fremdsprachenunterricht wohl jedem vertraut. Grammatische Regeln kann man lernen und in Beispielen korrekt anwenden, ohne dass man diese Regeln jedoch systematisch im Gespräch anwenden kann. So ist beispielsweise im Englischen die Markierung der dritten Person Singular der Vollverben mit *-s* leicht zu merken und im Vergleich zum komplexen System des Deutschen ziemlich einfach. Doch die an sich einfache Regel wird beim sprachlichen Handeln recht häufig verletzt, obwohl die Regel formuliert werden kann. Die Regelkenntnis, das deklarative Wissen, ist nicht direkt handlungsleitend nutzbar.

Deklaratives Wissen kann bewusst bearbeitet und verbalisiert werden und wird oft als explizites Wissen bezeichnet. Handlungswissen ist in hohem Maße unbewusst und weit weniger verbalisierbar als deklaratives Wissen. Es wird oft als implizites Wissen bezeichnet. Handlungswissen wird primär beim Handeln

erworben. Häufig wird prozedurales Wissen dem deklarativen gegenübergestellt. Für die Ausbildung professionellen Lehrerhandelns ist das Verhältnis beider Wissensarten wichtig. Insbesondere ist von Belang, ob und wie weit deklaratives Wissen in Handlungswissen überführt wird bzw. als handlungsleitendes Wissen nutzbar ist.

Auch das Handlungswissen erfahrener Lehrpersonen ist als diagnostische Kompetenz noch verbesserungsbedürftig. Im Zusammenhang mit PISA 2000 wurde in einer Zusatzbefragung festgestellt, dass Lehrpersonen nur 55 Schülerinnen und Schüler als leseschwach einschätzten, obwohl bei dem parallel durchgeführten PISA-Test 426 Schülerinnen und Schüler als leseschwach identifiziert wurden (Helmke, 2007, S. 90–91). Rund 90 Prozent der schwachen Leser wurden nicht als solche identifiziert. Helmke nennt verschiedene Gründe für diese Diskrepanz, so die (Un-)Vertrautheit mit den Kompetenzstufen, eine komplexe und nicht ganz klare Beurteilungsaufgabe und die Beurteilung der Kompetenz, während PISA die aktuelle Performanz ermittelte. Auch wenn man unter Berücksichtigung der von Helmke genannten Einflussfaktoren die Diagnosekompetenz höher ansetzt, bleibt einiges Verbesserungspotential übrig. Auf der anderen Seite weisen die Anmerkungen von Helmke auf einige Probleme bei der Ermittlung der Diagnosekompetenz hin.

Der eigene Erfahrungshintergrund beeinflusst das Handlungswissen. So können sich mehrsprachige Lehrpersonen mit ihren biografischen Erfahrungen besser in die Lage mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler hineinversetzen als einsprachig deutsche. Dementsprechend sind auch die Einschätzungen und Beurteilungen der Lösungskompetenz von mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler bei sprachlich komplexen mathematischen Textaufgaben von Mehrsprachigen zu treffender als die von Einsprachigen (Hachfeld, 2012). Der Erfahrungshintergrund spielt auch bei der Einschätzung von Schwierigkeiten, in heterogenen Klassen zu unterrichten, eine Rolle. Allerdings wird dieser Einfluss durch sogenannte multikulturelle Überzeugungen überlagert, die lehr- und lernbar sind, so dass deklaratives Wissen und Handlungswissen offensichtlich nicht von einer chinesischen Mauer getrennt sind. Diese Befunde sind bei der Erhebung des deklarativen Wissens und des Handlungswissens zu berücksichtigen.

2.2 Deklaratives Wissen

Deklaratives Wissen besteht im Wesentlichen aus diskreten Wissenspartikeln, die strukturiert und untereinander verbunden sind. Wissen ist mehr als eine Informationseinheit über einen Sachverhalt, auch das Subjekt des Wissens ist in die Betrachtung einzubeziehen. Wissen ist eine dreistellige Relation zwischen dem Subjekt des Wissens, dem Wissenden, dem Thema des Wissens, worüber etwas gewusst wird und dem Gewussten über ein Thema (Ehlich & Rehbein, 1977).

Gerade die Einbeziehung des Wissenssubjekts ist bei der Bestimmung des Lehrerwissens unverzichtbar.

Grammatische Informationen über die deutsche Sprache sind z.B. in der Duden Grammatik niedergelegt. Mit diesen Informationen sind sprachliche Mittel nach Wortart, Formenbildung und Funktion identifizierbar. Zum Beispiel ist der Konjunktiv I auf Verben anwendbar und betrifft den Modus, funktional wird er bei der Redewiedergabe verwendet. Eine genauere Bestimmung nimmt im Duden (Dudenredaktion 2006, 529 ff.) viel Raum ein und zählt somit zum Grundbestand germanistischen Wissens ohne gleichzeitig Elementarlinguistik zu sein.

Studienanfängerinnen und -anfänger der Germanistik (die Wissenden) sollten mit ihrem Wissen um grammatische Begriffe wie Konjunktiv I (Thema des Wissens) diese Begriffe kurz definieren können und ein Beispiel dafür geben können (das Gewusste). Doch dieses zur begründeten Einschätzung von sprachlichen Äußerungen unabdingbare Wissen ist bei Studienanfängerinnen und -anfängern der Germanistik nicht unbedingt vorhanden (Schmitz, 2003). Bei einer Erhebung in einer Einführungsvorlesung an einer nordrhein-westfälischen Universität hatten nur 17 Prozent mehr als die Hälfte von 30 Fragen zu Fachausdrücken aus dem schulischen Deutschunterricht richtig beantwortet, 80 Prozent nur bis zu 40 Prozent. Interessant sind die falschen Antworten, z.B. zum Konjunktiv I: „*indiregte Rede*“, „*Zeitform*“, z.B. *Ich gehen [sic] ins Schwimmbad, wenn das Wetter schön ist.*“ (Schmitz, 2003, S. 458); finites Verb „*≠ infinites Verb, Verbindung zu Akusativ Objekt*“ (Schmitz, 2003, S. 456). Mit derart lückenhaftem deklarativen Wissen ist die grammatische Komplexität eines Textes als ein Parameter der Textschwierigkeit nicht zutreffend zu ermitteln. Bei Studierenden von nicht geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern dürften die grammatischen Kenntnisse nicht wesentlich höher sein.

Für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen ist das Wissen um Einflussgrößen auf den Schulerfolg wichtig, z.B. der Einfluss des IQ und der Familiensprache. Auch das Wissen um Förderkonzepte, deren Voraussetzungen, Anwendung und Zielsetzungen zählt zum relevanten Wissen. Dieses Wissen ist nicht unmittelbar handlungsleitend, bestimmt jedoch die Grundlagen für erfolgreiches Lehrerhandeln. Es kann in Lehrveranstaltungen vermittelt und in Prüfungen abgefragt werden. Das Vorhandensein des Wissens in der Überprüfung ist ein Indiz für eine erfolgreiche Wissensvermittlung, aber noch kein Indiz für eine effektive Anwendung des Wissens im Unterricht.

2.3 Handlungswissen

Als Handlungswissen wird im Folgenden Wissen zur Planung und Durchführung von Handlungen verstanden (Rehbein, 1977). Es speist sich aus verschiedenen Bereichen, u.a. auch aus deklarativem Wissen, ohne dass dies das Handlungswissen voll abdeckt. Handlungswissen umfasst u.a. auch prozedurales Wissen, das in

scripts modelliert wird, in denen Wissen um typische Handlungsfolgen gespeichert wird, beispielsweise bei der Essensbestellung in einem Restaurant. Nicht alle Schritte des prozeduralen Wissens sind verbalisierbar, wie ein Blick auf das Fahrradfahren zeigt. Selbst versierten Radfahrerinnen und Radfahrern wird nicht bewusst sein, dass sie beim Geradeausfahren permanent kleine Pendelbewegungen ausführen, um das Rad im Gleichgewicht zu halten. Dieses handlungsbezogene unbewusste Handlungswissen ist nicht verbalisierbar. Auf der anderen Seite sind bestimmte Aspekte des Handelns, so bei Entscheidungen über Handlungsalternativen, bewusstseinsfähig und der Verbalisierung zugänglich. Dennoch sind viele Handlungen routinisiert, einzelne Teilschritte sind in größeren Einheiten zusammengefasst, deren Teilaspekte normalerweise nicht mehr zugänglich sind.

Für die Lehramtsausbildung und für die Ermittlung des Handlungswissens von Studierenden müssen die untersuchten Bereiche eingegrenzt werden. Bei der Erhebung ist weiter zu berücksichtigen, dass Studierende das unterrichtliche Handlungswissen erst noch aufbauen. Insbesondere fehlen Erfahrungen aus dem eigenen unterrichtlichen Handeln. Mit dem erworbenen Grammatikwissen als Sprachbeschreibungsinstrument sollten Unterrichtsmaterialien und (mit Einschränkungen) mündliche und schriftliche Äußerungen von Schülerinnen und Schülern beschrieben und eingeschätzt werden können. Antworten zu Fördermöglichkeiten aufgrund von solchen Einschätzungen werden eher zur Anwendung von deklarativ erworbenem Wissen führen. Routinisiertes Handlungswissen kann damit (noch) nicht erhoben werden.

Lehrwerkstexte können zur Erhebung von Handlungswissen eingesetzt werden (s.u.). Sie können nach Alter für die Primarschule oder Sekundarstufe gewählt und nach Fächern differenziert werden. So lassen sich verschiedene Gruppen von Studierenden mit unterschiedlichen Fachkulturen differenzieren. Das Verfahren erfordert keine aufwendigen Einzelgespräche und kann wie im COACTIV-Projekt¹ (Hachfeld, 2012, S. 49) arbeitsökonomisch in Gruppen eingesetzt werden. Dagegen sind Interviews mit einzelnen Studierenden oder Gruppen bei der Analyse sehr aufwendig. Die Möglichkeit zu Rückfragen kann auch neue, vorher nicht berücksichtigte Sachverhalte in die Erhebung einbeziehen. Andererseits steigt damit der Aufwand für die Analyse, um die Aussagen möglichst vergleichbar zu halten.

1 Im COACTIV-Projekt wurden zwischen 2002 und 2010 am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin zentrale Aspekte der professionellen Lehrkompetenz untersucht. Auf der Basis der Mathematikergebnisse von Schülerinnen und Schülern in PISA 2003 wurde untersucht, wie die Lehrerinnen und Lehrer die Mathematikkompetenzen der Schülerinnen und Schüler einschätzen. Eine weitere Studie zielt auf die Mathematikkenntnisse von Mathematiklehramtsanwärterinnen und -anwärtern der Sekundarstufe I vor und während des Vorbereitungsdienstes.

3. Pilotstudie

3.1 Hintergrundinformationen zur Erhebung

Bei der Evaluation des von der Stiftung Mercator und dem Schulministerium NRW an der Universität Duisburg-Essen geförderten Projekts *ProDaZ* (Benholz, 2012) werden verschiedene Instrumente zur Ermittlung der Lehrkompetenzen von Studierenden eingesetzt. Im Wesentlichen sind dies neben Gesprächen mit den ProDaZ-Teammitgliedern (a) Hospitationen in ProDaZ-Lehrveranstaltungen und Gruppengespräche mit den Studierenden, (b) spezielle Fragebögen in Lehrveranstaltungen des DaZ-Moduls, Interviews mit Lehrenden der Hochschule und Lehrerinnen und Lehrern von ausgewählten ProDaZ-Kooperationsschulen (Griefhaber, 2014 & 2015). Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich vorwiegend auf die Fragebögen und ergänzende Beispiele aus den Interviews.

Bei den Erhebungen im DaZ-Pflichtmodul in der Bachelorphase werden das Studienfach und sprachbiografische Daten zum Sprachstatus erfasst, d.h. ob die Familiensprache Deutsch oder eine weitere Sprache ist und um welche Sprache(n) es sich gegebenenfalls handelt. Der zweite Teil enthält für alle Studierenden Fragen zum deklarativen Wissen. Der dritte Teil ermittelt in drei nach Fächergruppen differenzierten Fragebögen fachbezogenes Wissen. Die fachspezifischen Teile enthalten jeweils einen kurzen Lehrwerkstext und textbezogene Fragen zu einem Text aus der Grundschule, einem Geschichtslehrbuch und einem Physiklehrbuch. Bei diesen Fragen wird jeweils zwischen durchschnittlichen und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern unterschieden.

In diesem Kapitel werden 180 Fragebögen aus dem Sommersemester 2014 und Wintersemester 2014/2015 mit 68 deutschsprachigen und 76 mehrsprachigen Studierenden (davon 61 türkischsprachig) ausgewertet. Die fachspezifischen Fragebögen verteilen sich folgendermaßen: 32 für Grundschullehramt, 44 für Naturwissenschaften (Physiktext) und 68 für geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer (Geschichtstext).

3.2 Metaäußerungen von Studierenden

Bei der Auswertung einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung zum Unterricht in mehrsprachigen Klassen beschwerte sich eine Studentin darüber, dass die Dozentin sprachwissenschaftliche Fachbegriffe als Allgemeinwissen unterstellt hatte. Auf Nachfrage nach diesen Fachbegriffen nannte sie „*Wortgruppe*“ und „*Satzadverb*“. Satzadverb ist sicherlich ein grammatischer Fachbegriff (Dudenredaktion, 2006, S. 592–593), Google listet über 4.000 Fundstellen auf. In der KMK-Liste 1982² ist

2 Das 1982 von der Kultusministerkonferenz verabschiedete „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ ist ein Katalog grammatischer Ausdrücke. Es soll ohne

er nicht enthalten. Anders verhält es sich mit „Wortgruppe“, für das Google knapp 200.000 Fundstellen auflistet. Er wird sprachwissenschaftlich für funktional zusammengehörige Wörter verwendet (z.B. Hoffmann, 2015). Alltagssprachlich wird der Begriff auch für semantisch zusammengehörige Wörter verwendet (gutefrage.net, 2015). Da die KMK-Liste 1982 den Begriff enthält, kann er zum grammatischen Schulgrundwissen gerechnet werden. Dieses elementarlinguistische Wissen kann jedoch offenbar bei Studierenden von naturwissenschaftlichen Fächern nicht vorausgesetzt werden.

Fehlendes Handlungswissen ist Studierenden am Beginn ihres Studiums durchaus bewusst. Das zeigte ein Studierender, der um eine Erklärung des im vorgelegten Lehrwerkstext verwendeten Begriffs „Diktator“ gebeten wurde. Die Aufgabe lautete wie folgt: „Erklären Sie mit Blick auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler den Begriff ‚Diktator‘“. Statt der Erklärung gab es ein Statement zur Nichtvertrautheit mit dem Erklären: „Keine Angabe, da ich nicht in der Situation war und vor der Klasse Begriffe erklären musste.“ (Geschichte). Dieses Eingeständnis des Nichtwissens wird wahrscheinlich auf sehr viele Studierende zutreffen, die sich dennoch an einer Erklärung versuchten. Dies ist bei der Beurteilung der studentischen Antworten zu berücksichtigen.

3.3 Deklaratives Wissen von Studierenden

Das deklarative Wissen wird mit drei geschlossenen Frageblöcken und sechs freien Antworten im Anschluss an die geschlossenen Fragen erhoben. Am Beginn des Fragebogens stehen drei geschlossene Fragen zu Einflussgrößen auf schulische Leistungen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Geschlossene Fragen zum deklarativen Wissen; all: allgemeine Mittelwerte; De: Deutsch, M: Mehrsprachig; G: Grundschule, H: Historie (Geschichte), P: Naturwissenschaft (Physik); 4: stimme voll zu, 1: stimme nicht zu

Bereich	Statements zum deklarativen Wissen:	all	De	M	G	H	P
IQ	Der Schulerfolg mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler wird vor allem durch ihren IQ bestimmt.	2.1	2	2.1	2.3	1.7	2.1
L1	Gute Kenntnisse der Familiensprache behindern den Erwerb der deutschen Sprache.	1.4	1.6	1.4	1.7	1.3	1.4
MDL	Flüssiges Sprechen auf Deutsch ist eine sichere Grundlage auch für gute Fachleistungen.	3.2	3.2	3.0	3.2	3.2	3.1

Im allgemeinen Durchschnitt werden dem IQ und der Familiensprache geringe Einflüsse auf schulischen Erfolg und auf den Erwerb der deutschen Sprache zu-

Bezug zu einem bestimmten Grammatikmodell als Grundlage für eine einheitliche Terminologie für die Entwicklung von Curricula und Lehrmaterialien dienen.

gewiesen, während in guten mündlichen Deutschkenntnissen überwiegend eine sichere Grundlage für gute Fachleistungen gesehen wird. Diese Einschätzung widerspricht den vorliegenden Forschungsergebnissen. Dabei ist interessant, dass sich die Werte weder nach dem Sprachstatus der Studierenden noch nach der Fächergruppe wesentlich unterscheiden. Hier müsste in den Lehrveranstaltungen mehr Grundlagenwissen vermittelt werden.

Beim IQ liegen die Antworten aus dem geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich etwas unter, die der Grundschul-Studierenden etwas über dem Durchschnitt. Größere Unterschiede zeigen sich bei der Einschätzung familiensprachlicher Kenntnisse. Studierende für das Grundschullehramt sehen in guten Familiensprachkenntnissen eine etwas größere Behinderung als Studierende der anderen Fächer. Diese leistungsmindernde Einschätzung familiensprachlicher Kenntnisse deckt sich mit Erfahrungen des Verfassers aus dem Förderprojekt „Deutsch & PC“ und aus Fortbildungsveranstaltungen. Dies sollte in Lehrveranstaltungen stärker berücksichtigt werden.

Die Kenntnis von Fördermaßnahmen wird im allgemeinen Teil des Fragebogens folgendermaßen erfragt: *„Nennen Sie Verfahren, mit denen auch schwache Schülerinnen und Schüler in sprachlich heterogenen Klassen gefördert werden können und begründen Sie dies kurz“*. Die freien Antworten zeigen, dass Fördermaßnahmen mit großem Abstand am häufigsten genannt werden und zwar in beiden Sprachgruppen und in allen Fächern (siehe Tabelle 2). Allerdings werden sie für die Grundschule deutlich weniger genannt als in den beiden anderen Fächern. Umgekehrt wird das Lesen in der Grundschule und von mehrsprachigen Studierenden deutlich häufiger als Fördermaßnahme genannt. Das Scaffolding (Gibbons, 2010) nennen deutschsprachige Studierende deutlich häufiger, bei geringen Unterschieden nach Fächern. Erstaunlich ist die Nennung von C-Tests als Fördermaßnahme. Sie wird ausschließlich von deutschsprachigen Studierenden und häufiger für geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer genannt. Die Einbeziehung anderer Sprachen, d.h. der Familiensprachen, fehlt bei der Grundschule und ist bei der Physik deutlich überrepräsentiert.

Tabelle 2: Offene Fragen zu Fördermaßnahmen; absolut: Nennungen; De: Deutsch, M: Mehrsprachig; G: Grundschule, H: Historie (Geschichte), P: Naturwissenschaft (Physik); Angaben in Prozent, jeweils zur Anzahl der Nennungen in einer Gruppe, Mehrfachnennungen möglich

Fördermaßnahmen:	absolut	De	M	G	H	P
Fördermaßnahmen	62	51	58	40	52	57
Lesen	18	7	23	28	14	13
Scaffolding	15	21	6	16	18	13
C-Test	5	9	–	4	7	2
L1, Sprachen	5	5	4	–	5	13
Anzahl absolut	112	57	53	25	44	23

Insgesamt fällt auf, dass praktisch keine Begründungen für die Nennung von Fördermaßnahmen gegeben werden. Es werden eher Verfahren und Handlungsmaximen formuliert, z.B. „gegenseitiges Lernen in Gruppen“ (deutschsprachig, Grundschule) oder „Förderkurse (wegen Einzelbetreuung)“ (deutschsprachig, Grundschule) oder „Individuelle Förderung: Lesestrategien, weil sie so lesen & sprechen lernen können, Vokabeln lernen, Grammatik natürlich erlernen.“ (mehrsprachig, Geschichte). Bei diesem Vorschlag bleibt unklar, wie man durch Lesestrategien sprechen lernen kann. Insgesamt zeigen die frei formulierten Äußerungen, dass die Studierenden Fördervorschläge noch nicht auf Erfahrungswissen und erworbenes Handlungswissen stützen können.

Es zeichnen sich einige Tendenzen nach Sprachstatus und Fach ab. Mehrsprachige Studierende setzen etwas mehr auf Fördermaßnahmen als einsprachige und sie nennen häufiger Lesen als Förderung. Deutschsprachige Studierende setzen mehr auf Scaffolding, wobei das Verfahren in beiden Sprachgruppen nicht weiter erläutert wird. Es wirkt damit wie die Nennung eines Etiketts. Tests als Fördermaßnahme nennen nur einsprachige Studierende, möglicherweise ein Anzeichen dafür, dass sie sich die Einschätzung der Sprachkenntnisse (noch) nicht zutrauen und deshalb auf ein zuverlässiges Testverfahren setzen. Der Test als Förderverfahren dominiert bei Geschichte, das in besonderer Weise textbasiert ist. Bei der Physik könnte der hohe Anteil mehrsprachiger Unterstützung dafür sprechen, dass die Studierenden in der familiensprachlichen Nennung von Fachbegriffen eine Verstehenshilfe sehen. Insgesamt bestätigen die Antworten die Einschätzung, dass die Studierenden zu diesem Zeitpunkt nur über sehr eingeschränktes Handlungswissen verfügen. Die genannten Fördermaßnahmen gründen demnach eher auf eigenen schulischen Erfahrungen, sind eher intuitiv und werden vom eigenen Sprachstatus und dem gewählten Fach mitbestimmt.

Dass es sich bei den Äußerungen zur Förderung eher um gelerntes Wissen handelt, zeigt sich auch in den Antworten auf die offene Frage: „Ein allgemeines Scaffolding-Konzept zur Unterstützung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler sollte nach folgenden Prinzipien aufgebaut sein:“. Die Frage zielt auf die Nennung von Prinzipien, also z.B. Förderung nur schwacher Schülerinnen und Schüler, unabhängig vom Sprachstatus, oder zusätzliche vs. integrierte Förderung usw., z.B. „Texterfassung + Lernstandserfassung, Anleitung geben → wenn Probleme verstanden wurden, nach und nach weniger Anleitung geben“ (deutschsprachig, Geschichte). In den Antworten finden sich jedoch überwiegend stichwortartige Angaben zum Scaffoldingkonzept, z.B. „Makro: i) Bedarfsanalyse, ii) Lernstandsanalyse, iii) Unterrichtsplanung; Mikro: iv) Unterrichtsinteraktion“ (mehrsprachig, Physik).

3.4 Handlungswissen von Studierenden

Zur Erhebung des Handlungswissens dienen hauptsächlich drei unterschiedliche Fragebögen mit fächerbezogenen Lehrwerkstexten: Grundschule, Geschichte für geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer und Physik für naturwissenschaftliche. Zunächst sollen die Studierenden die Verständlichkeit der Texte durch Auswahl aus vorgegebenen Beurteilungen einschätzen (siehe Tabelle 3). Die erste Frage bezieht sich auf „durchschnittliche“ Schülerinnen und Schüler ohne weitere Spezifizierung von „durchschnittlich“. In der Folgefrage wird die Verständlichkeit auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler bezogen, so dass festgestellt werden kann, ob und wie die Studierenden nach dem Sprachstatus der Schülerinnen und Schüler differenzieren. Im Anschluss an die geschlossenen Fragen sollen die Studierenden ihre Einschätzung mit eigenen Worten kurz begründen.

Tabelle 3: Geschlossene Fragen zur Textrezeption; all: allgemeine Mittelwerte; De: Deutsch, M: Mehrsprachig; Durch: durchschnittlich, SuS: Schülerinnen und Schüler, St: Studierende; G: Grundschule, H: Historie (Geschichte), P: Naturwissenschaft (Physik); 4: stimme voll zu, d.h. sehr schwer, 1: stimme nicht zu, d.h. sehr leicht

Bereich	Lehrwerkstexte, alle Fächer	All St	De St	M St	G	H	P
Durch SuS	sehr schwer zu verstehen ...	2.2	2.3	2.3	2.1	2.3	2.2
M SuS	sehr schwer zu verstehen ...	2.5	2.7	2.5	2.4	2.5	2.6

Nach Tabelle 3 differenzieren die Studierenden nach dem Sprachstatus zwischen deutsch- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. Für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler wird der Text etwas schwerer eingeschätzt. Die deutschsprachigen Studierenden sehen eine größere Differenz als die mehrsprachigen und sie vergeben im Mittel die höchste Schwierigkeitsstufe. Auch nach Fächern unterscheiden sich die Einschätzungen. Für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler steigt die Schwierigkeit von der Grundschule über geistes- und sozialwissenschaftliche zu naturwissenschaftlichen Fächern.

Tabelle 4 enthält typische frei formulierte Begründungen der Schwierigkeit des Geschichtstextes (siehe Anhang). Die Beispiele sind nach den Schwierigkeitsgraden in der geschlossenen Frage zur Verständlichkeit für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler geordnet. Überraschenderweise stufen sehr viele mehrsprachige Studierende den Text als relativ einfach ein (TVM 2). Insgesamt verteilen sich die Bewertungen der mehrsprachigen Studierenden auf die entgegengesetzten Endpunkte, während die deutschsprachigen Studierenden die Texte insgesamt als schwer oder eher schwer einschätzen. Wenn man nur die Begründungen betrachtet, würde man kaum auf die Idee kommen, dass es sich um denselben Text handelt. Für das Studium bedeutet dies, den Sprachstatus der Studierenden zu berücksichtigen.

Tabelle 4: Offene Frage zur Verständlichkeit eines Geschichtstextes für M Schülerinnen und Schüler; De: Deutsch, M: Mehrsprachig; St: Studierende; TVM 4: stimme voll zu, d.h. sehr schwer, TVM 1: stimme nicht zu, d.h. sehr leicht; bei einigen Fachteilen fehlt der Kopfteil des Fragebogens

TVM	An.	De St	M St	Typische Beispiele frei formulierter Begründungen:
4	13	5	8	- Satzlänge und viele Nebensätze. - Konjunktiv I / Plusquamperfekt - Ungewöhnlicher Textart (Leichenrede) - viele passive Formulierungen
3	23	8	7	- viele Fachbegriffe - komplizierte Sätze
2	11	1	10	- Text ist gut zu verstehen, nicht zu kompliziert
1	5	-	2	Der Text beinhaltet relativ leichte Sätze und durch die Einleitung versteht man die weiteren Aussagen.

Tabelle 4 ist weiter zu entnehmen, dass leichtere Einschätzungen mit allgemeinen Beschreibungsbegriffen wie „Satz“ und wertenden Attributen wie „gut“, „nicht zu kompliziert“ und „relativ leicht“ verwenden. Explizite linguistische Beschreibungskategorien wie „Konjunktiv I“ oder „Nebensätze“ finden sich zusammen mit schwierigeren Einschätzungen (diese Befunde wurden auch mit einer etwas anderen Erprobungsversion des Fragebogens ermittelt (Griefhaber, 2014)). Der Fachbegriff „Konjunktiv“ wird sechsmal verwendet, einmal ohne Kopfteil und einmal ohne numerische Bewertung. Von den übrigen drei Verwendungen sind zwei auf der TVM 4 und eine auf der TVM 3. Auch zwei mehrsprachige Studierende verwenden den Fachbegriff. Die Verwendung und Anwendung des Fachbegriffs „Konjunktiv“ auf einen Lehrwerkstext ist unabhängig vom Sprachstatus der Studierenden lernbar. Mit der Verwendung des Fachbegriffs kann der Text genauer beschrieben und eingeschätzt werden, wie der Vergleich mit den Begründungen ohne Fachbegriffe zeigt.

4. Resümee und Ausblick

Lehramtsstudierende können sich im Studium relevante Kenntnisse für das Unterrichten in mehrsprachigen Klassen aneignen. Allerdings sollten die entsprechenden Angebote die Studierenden dort abholen, wo sie sich befinden. Insbesondere verfügen sie mangels eigener Lehrerfahrungen noch nicht über relevantes Handlungswissen und oft über wenig Deutsch als Zweitsprache-Wissen. Deshalb sollten die Studien zunächst mit Beispielen in die Besonderheiten des Unterrichts in mehrsprachigen Klassen einführen, damit die Studierenden sehen können, mit welchen sprachlichen Gegebenheiten Schülerinnen und Schüler Probleme haben (können).

Sodann sollten die Studien nach Alter der Schülerinnen und Schüler und nach Fächern differenzieren. Kenntnisse zum (Erst-)Spracherwerb können für die Grundschule hilfreich sein, aber kaum für die Sekundarstufe. Während der

Erstspracherwerb mündlich in enger Verbindung mit pragmatischen und kognitiven Kompetenzen erfolgt, erfolgt der Sprachausbau in der Sekundarstufe in besonderer Weise schriftsprachlich. Ähnlich verhält es sich mit Theorien des Zweitspracherwerbs. Studierende von nichtsprachlichen Fächern sind wenig an theoretischen Feinheiten der Erwerbtheorien interessiert, wohl aber an Kenntnissen, deren Handlungsrelevanz für sie zugänglich ist.

Dass eine Differenzierung nach Fächern sinnvoll ist, zeigen die fachspezifischen Antwortmuster in den Fragebögen. Auch Studierende selbst beklagen in den Reflexionsgesprächen nichtrelevante Seminarunterlagen aus anderen Fächern und wünschen sich fachspezifische Unterlagen. Auch die Analyse fachtypischer sprachlicher Mittel legt eine Differenzierung nach Fächern nahe.

Schließlich sollte auch der Sprachstatus der Studierenden selbst berücksichtigt werden, da er sich in den Antworten in den Fragebögen niederschlägt. Dies sollte aber im Unterschied zur Fachdifferenzierung nicht in separaten Veranstaltungen, sondern in integrierten Veranstaltungen erfolgen. Die Seminarplanung und -durchführung sollte auf unterschiedliche Vorerfahrungen eingehen.

Schließlich haben sich grundlegende sprachanalytische Kenntnisse als unabdingbar zur Beurteilung von Lehr- und Lernmaterialien und von Schüleräußerungen erwiesen. Sie sind als notwendiges Handwerkszeug auch für sprachferne Fächer anzusehen. Im Kontrast zu ihrer Wichtigkeit ist jedoch das Kenntnisniveau anzusetzen. Deshalb sind nicht nur elementarlinguistische, sondern grundlegende Kenntnisse zu vermitteln. Die Vermittlung sollte durchgängig auf die Betrachtung von Sprache in Texten oder Schüleräußerungen bezogen sein. Dann handelt es sich nicht nur um deklaratives Wissen, das um seiner selbst willen gelernt wird, sondern um Wissen, das als handlungsrelevant erworben und verwendet werden kann.

Literatur

- Benholz, Claudia (2012). ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Ein Modellprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator. In Elmar Winters-Ohle, Bettina Seipp & Bernd Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (S. 276–286). Münster: Waxmann.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2006). *Die Grammatik*. Band 4. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1977). Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In Herma C. Goepfert (Hrsg.), *Sprachverhalten im Unterricht* (S. 36–114). München: Fink.
- Fries, Ursula & Fleiter, Elke (2003). *Geschichte – Geschehen: Sekundarstufe I*. Leipzig u.a.: Klett.
- Gibbons, Pauline (2010). Learning Academic Registers in Context. Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In Claudia Benholz, Gabriele Kniffka &

- Elmar Winters-Ohle (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte* (S. 25–37). Münster: Waxmann.
- Grießhaber, Wilhelm (2014). Aspekte der Lehrqualifikation für den Unterricht mit mehrsprachigen SchülerInnen. In Beate Lütke & Inger Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren* (S. 275–291). Stuttgart: Klett.
- Grießhaber, Wilhelm (2015) Lehramtsstudierende beurteilen Lehrwerkstexte – Betrachtung nach Fachrichtung und Familiensprache. In Heidi Rösch & Julia Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik* (S. 161–181). Stuttgart: Klett.
- gutefrage.net (2015). *Was bedeutet Wortgruppe?* Verfügbar unter: <http://www.gutefrage.net/frage/was-bedeutet-wortgruppe> [08.08.2015].
- Hachfeld, Axinja (2012). Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und Überzeugungen? In Claudia Benholz, Gabriele Kniffka & Elmar Winters-Ohle (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte* (S. 47–65). Münster: Waxmann.
- Helmke, Andreas (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Friedrich/Klett Kallmeyer.
- Hoffmann, Ludger (2015). *Wortgruppen: Phrase und Verbgruppe*. Verfügbar unter: <http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/Wortgruppe.html> [08.08.15].
- KMK Ad-hoc-Arbeitsgruppe „Inhaltliche Anforderungen“ (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bonn.
- Landesregierung NRW (2013). *Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerbildung*. Bericht an den Landtag 2013.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerbildungsgesetz – LABG)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> [08.08.15].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und in den Ausbildungsschulen*. Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf> [31.03.14].
- Pitton, Anja & Scholten-Akoun, Dirk (2013). Deutsch als Zweitsprache als verpflichtender Bestandteil der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen – eine vorläufige Bestandsaufnahme. In Charlotte Röhner & Britta Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache* (S. 176–197). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Rehbein, Jochen (1977). *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Schmitz, Ulrich (2003). Satzzeigen. Wie oft kann das grammatische Abendland noch untergehen? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 2-3, 03, 452–458.
- Stiftung Mercator (2009). *Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. 8. Mai 2009*. Verfügbar unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf [20.08.15].

Anhang



Leichenrede auf einen römischen Adligen

Was in einer Rede für einen toten Adligen gesagt wurde, zeigt das folgende Beispiel. Quintus Metellus gehörte zu einer berühmten Adelsfamilie. Er war im Jahr 206 v. Chr. zum Konsul gewählt worden. Sein Vater Lucius war zweimal Konsul und auch Diktator gewesen. Nachdem sein Vater gestorben war, soll Quintus folgende Leichenrede gehalten haben:

Sein Vater habe die zehn wichtigsten und höchsten Ziele, nach denen weise Männer ihr Leben lang strebten, auf vollkommene Weise erreicht: Denn sein Wunsch sei gewesen, der erste Krieger, der beste Redner und der tapferste Feldherr zu sein, (ferner) dass unter seiner Leitung die bedeutendsten Taten vollbracht würden, (dann) sich der höchsten Ehren zu erfreuen, die größte Weisheit zu besitzen, das größte Ansehen im Senat zu erreichen, zu einem großen Vermögen auf anständige Weise zu kommen, viele Kinder zu hinterlassen und der berühmteste Mann im Staat zu sein. Das alles sei ihm – und sonst niemandem seit der Gründung Roms – geglückt.

Plinius der Ältere, Naturgeschichte 8, 140. Übers. d. Verf.

Abbildung 1: Textvorlage Geschichte (Fries & Fleiter 2003, S. 141)

Zum Aufbau und der sprachlichen Gestaltung des Textes:

Der Text ist formal und sprachlich klar strukturiert, so dass die funktional unterschiedlichen Abschnitte erkennbar sind.

Der Text besteht im Kopfteil aus einem Ordnungskürzel (Q²) und einer fett gesetzten Überschrift, gefolgt von einem kursiv gesetzten Vorspann mit Informationen zum folgenden Quellentext, dem eigentlichen, normal gesetzten Quellentext und einer kursiv und kleiner gesetzten Quellenangabe.

Der im Präsens und Plusquamperfekt verfasste Vorspann führt die Personen und den folgenden Quellentext ein. Mit der Matrixkonstruktion „soll ... gesagt haben“, wird auf die Redewiedergabe hingewiesen.

Der eigentliche Quellentext ist komplett im sogenannten Konjunktiv I verfasst („habe ... erreicht“, ...). Der Text ist listenförmig auf der Basis der zehn Großta-
sten strukturiert, die mit Superlativ als herausragend qualifiziert werden („erster“,

„*bester*“, „*tapferster*“, ...). Abhängig von der einleitenden Matrixkonstruktion „*sei gewesen*“ sind neun der Großstaten in abhängigen Konstruktionen mit Infinitiv + zu („*zu sein*“, ..., „*sich zu erfreuen*“, ...). Die Infinitivkonstruktionen werden nach der dritten Großstat mit einem untergeordneten eingeschobenen Nebensatz unterbrochen.

Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit als möglicher Schwerpunkt in allen Praxisphasen – ein innovatives Konzept an der Universität Duisburg-Essen

1. Einführung

Das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) aus dem Jahr 2009 umfasst insbesondere drei wesentliche Veränderungen gegenüber den vorhergehenden Regelungen: Für alle Lehrämter ist ein sechssemestriger Bachelor (BA) und ein viersemestriger Master (MA) vorgesehen, d.h. unabhängig vom angestrebten Lehramt ist gleich lang zu studieren, die Praxisphasen werden neu gestaltet und alle Studierenden müssen verpflichtend sechs Leistungspunkte (LP) im Bereich *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* absolvieren. Die Festschreibung dieses Studienanteils für alle Lehramtsstudierenden ist ein wichtiger Schritt zur Qualifizierung der zukünftigen Lehrkräfte für einen sprachbildenden Unterricht und die Förderung von Mehrsprachigkeit. Allerdings reichen sechs Leistungspunkte nicht aus, um die Studierenden auf die komplexen Anforderungen in diesem Bereich adäquat vorzubereiten.

Die Universität Duisburg-Essen (UDE) entwickelte daher ein Konzept, das den Studierenden *aller* Lehrämter (an der Universität Duisburg-Essen sind dies: Grundschule, Haupt-, Real- und Gesamtschule, Gymnasium und Berufskolleg) und *aller* Lehramtsfächer in *jeder* Praxisphase eine Schwerpunktsetzung in den Bereichen Sprachbildung und Mehrsprachigkeit ermöglicht, wodurch der Studienumfang quantitativ und qualitativ erhöht wird (Mavruk, Pitton, Weis & Wiethoff, 2015). In allen drei Phasen ist auch der Einsatz in der Förderung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern möglich. Dieses Konzept wird im Folgenden vorgestellt.

2. Gelingensbedingungen für universitäre Praxisphasen

Nachfolgende grundlegende Aspekte gelten als wesentlich für das Gelingen universitärer Praxisphasen:

- verbindliche, transparente Lernziele
- systematische, kontinuierliche Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Praktika

- Vermittlung von Theoriewissen sowie Analyse und Reflexion durch geeignete Beobachtungs- und Handlungsaufgaben
- verlässliche Rahmenbedingungen durch kontinuierliche Kooperation von Universität und Schule
- Verknüpfung der verschiedenen Praktika im Laufe der Ausbildung (Racherbäumer & Liegmann, 2012, S. 127)

Bei der Konzeptionierung der Praxisphasen im Bereich Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit wurde darauf geachtet, alle Parameter zu erfüllen.

3. Vorgaben für Praktikumsphasen aus dem LABG 2009

„Das neue Lehrerausbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen (LABG 2009), die Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst (LZV 2009) und der Runderlass zu den Praxiselementen in den lehramtsbezogenen Studiengängen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) vom 28.06.2012 (RdErl. Praxiselemente 2012) sehen mehrere aufeinander folgende Praxisphasen vor. Das LABG benennt als ein vorrangiges Ziel, den Berufsfeld- und Praxisbezug zu intensivieren. Zentraler Bestandteil des Reformkonzepts sind daher die Praxiselemente: Eignungspraktikum, Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum und Praxissemester (vgl. RdErl. d. MSW vom 28.06.2012).“ (Mavruk et al., 2015, S. 319).

Da das Eignungspraktikum vor dem Beginn des Studiums zu absolvieren ist, wird es in diesem Beitrag nicht thematisiert. In den drei anderen Praxisphasen (Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum und Praxissemester), die an den Hochschulen verantwortet werden, wurden seit Umstellung der Lehramtsausbildung auf Bachelor/Master in Kooperation zwischen dem Modellprojekt ProDaZ¹ (Benholz, Frank & Gürsoy, 2015), dem Zentrum für Lehrerbildung der Universität Duisburg-Essen, den Bildungswissenschaften und vielen Fachdidaktiken Angebote entwickelt, die einen Schwerpunkt in Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Sprachbildung und Mehrsprachigkeit setzen.

1 Weiterführende Informationen unter <https://www.uni-due.de/prodaz/>.

4. Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in den einzelnen Praxisphasen der Universität Duisburg-Essen

Nachfolgende Grafik gibt einen Überblick über die drei universitären Praxisphasen und deren Verortung im Studium. Außerdem lassen sich die jeweiligen Veranstaltungen, die Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit thematisieren, sowie der Beginn der Durchführung des Angebots entnehmen.

Tabelle 1: Praxisphasen an der Universität Duisburg-Essen

Art des Praktikums	verortet in:	Veranstaltung	seit:
Orientierungspraktikum (OP)	Bildungswissenschaften 3. – 4. Semester Bachelor	Fächerübergreifende Sprachförderung	WiSe 2012/13
Berufsfeldpraktikum (BFP)	Unterrichtsfächer 5. Semester Bachelor	BFP im Förderunterricht, in Kooperationsschulen und im Ausland	SoSe 2013
Praxissemester (PS)	Bildungswissenschaften und Unterrichtsfächer 2. Semester Master	Sprachsensible Schulentwicklung sowie Unterrichts- und Studienprojekte in den Bildungswissenschaften und Unterrichtsfächern	WiSe 2015/16

Die Studierenden können in jeder Praxisphase entscheiden, ob sie Deutsch als Zweitsprache als Schwerpunkt wählen möchten oder nicht. Daher gibt es Studierende, die nur im Orientierungspraktikum, nur im Berufsfeldpraktikum oder nur im Praxissemester diesen Schwerpunkt wählen. Andere wählen ihn in zwei oder drei Praktika, wieder andere in keinem. Entsprechend ist das Curriculum spiralförmig aufgebaut, d.h. bestimmte Elemente werden in allen Praxisphasen wieder aufgegriffen und jeweils durch Spezifika ergänzt. Die Evaluation erfolgt im Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum über die Auswertung der Portfolios, im Praxissemester über die Auswertung der von den Studierenden entwickelten Unterrichts- und Studienprojekte. Darüber hinaus befasst sich eine Dissertation mit dem Kompetenzzuwachs von Studierenden, die das Berufsfeldpraktikum im *Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der UDE²* absolvieren.

2 Im Projekt *Förderunterricht* werden seit 1974 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in allen Schulfächern von Studierenden an der Universität Duisburg-Essen gefördert. Der mehrfach ausgezeichnete *Förderunterricht* ist mittlerweile eine universitäre Institution, die nicht nur Studierende auf ihre spätere Tätigkeit als Lehrerinnen und Lehrer vorbereitet, sondern auch prozessbezogene Forschungen ermöglicht. Er avanciert damit zu einem „mehrsprachlich-fachlichen Lehr-Lern-Labor“ und ist dauerhaft an der Universität Duisburg-Essen implementiert (Lakehal & Mavruk, 2015).

4.1 Orientierungspraktikum

An der Universität Duisburg-Essen ist es im Rahmen des Orientierungspraktikums möglich, sogenannte Profilschwerpunkte zu wählen. Ein Profilschwerpunkt heißt *Fächerübergreifende Sprachförderung*, die Lehrveranstaltungen werden von Lehrbeauftragten des Instituts Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache durchgeführt, die hierfür durch die Fakultät der Bildungswissenschaften beauftragt werden. Je nach Lehramt sind ein oder zwei Seminare zur Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Praxisphase (insgesamt 80 Stunden) vorgesehen. Die Praxisphase absolvieren die Studierenden ausschließlich in Schulen, die mit ProDaZ oder dem *Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der UDE*³ kooperieren und an denen in der Regel auch neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden und/oder, die ein breit angelegtes Sprachbildungskonzept verfolgen. Die Lehrveranstaltungen haben folgende Lernziele:

1. Einsicht in das Themenfeld Mehrsprachigkeit und seine Bedeutung für institutionelle Bildungsprozesse
2. Grundkenntnisse der neueren Lesesozialisation
3. Kenntnisse über die Bedeutung und Unterschiedlichkeit von Sprache im Fachunterricht
4. Grundkenntnisse von methodischen Prinzipien eines sprachsensiblen Unterrichts (z.B. Lesestrategien, Wortschatzarbeit, Texterschließungsstrategien, Generative Textproduktion, Scaffolding)
5. Kompetenz zur Planung von sprachsensiblen Unterricht, zur Durchführung sprachsensibler Unterrichtsinteraktion und zur Entwicklung kleinerer adressatengerechter Fördereinheiten⁴

Die Studierenden schließen das Orientierungspraktikum mit Portfolios ab. Aus den Reflexionen wird deutlich, dass das Angebot schon in diesem frühen Stadium des Studiums große Effekte in Hinblick auf den Kompetenzzuwachs zeitigt (Benholz & Frank, 2015, S. 11) sowie Veränderungen in Haltungen und Einstellungen. Die konkreten Erfahrungen in den Schulen in der Sprachbildung veranlassen viele Studierende darüber hinaus, in den folgenden Semestern im Bachelor und im Master gezielt Veranstaltungen zu diesem Themenbereich zu wählen und hier einen Studienschwerpunkt zu legen.

Der Kompetenzzuwachs der Studierenden wird nachfolgend für das Berufsfeldpraktikum anhand studentischer Portfolios ausführlicher dokumentiert. Denner und Hoffmann berichten in diesem Kontext aus dem Landauer Projekt REBHOLZ, dass bei einer längsschnittlichen Erfassung von 861 Studierenden und ihren Praxislehrkräften „in allen untersuchten Dimensionen [...] ein Kom-

3 Weiterführende Informationen unter <https://www.uni-due.de/foederunterricht/>.

4 vgl. Veranstaltungskommentare unter <https://www.uni-due.de/lfsf>.

petenzzuwachs markiert [wird], wenngleich das Selbsturteil [der Studierenden] kritischer ausfällt als das Fremdurteil.“ (Denner & Hoffmann, 2013, S. 142). Dieser Befund bestärkt Untersuchungen, die mit Selbsturteilen arbeiten.

4.2 Berufsfeldpraktikum (BFP)

Vergleicht man die Lernziele des Berufsfeldpraktikums mit denen des Orientierungspraktikums, so wird die spiralförmige Anlage und Progression sichtbar:

1. Einsicht in das Themenfeld Mehrsprachigkeit und seine Bedeutung für institutionelle Bildungsprozesse
2. Kenntnis der sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler
3. Kenntnis der sprachlichen Register von Alltags- und Bildungssprache
4. Grundkenntnisse von methodischen Prinzipien eines sprachsensiblen Unterrichts
5. Adaption der Sprachlehrmethoden auf die besonderen Lernbedingungen von Kleingruppen (drei bis fünf Schüler)
6. Planungskompetenz für sprachsensiblen Unterricht und Unterrichtsinteraktion sowie zur Entwicklung kleinerer adressatengerechter Fördereinheiten⁵

Während das erste Lernziel für beide Praxisphasen identisch ist, differenziert sich im Berufsfeldpraktikum der Blick auf die sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler und die Adaption auf Lernbedingungen in Kleingruppen aus. Registerfragen und sprachdidaktische Implikationen werden im Berufsfeldpraktikum stärker konturiert, auch weil bis zu diesem Zeitpunkt alle Studierenden den Deutsch-als-Fremdsprache-Pflichtanteil (das sogenannte DaZ-Modul) bereits absolviert haben und hier entsprechend Fachwissen einbringen können.

4.3 Evaluation mit Hilfe von Portfolios

Insgesamt liegen derzeit 250 Portfolios von Berufsfeldpraktikanten in digitaler Form vor. Im Folgenden werden einige kommentierte Zitate aus den Portfolios der Studierenden vorgestellt, die ihre Kompetenzentwicklung in den unterschiedlichen Bereichen skizzieren.

Die Studierenden absolvieren das Berufsfeldpraktikum im *Förderunterricht* über ein gesamtes Semester, in dem sie wöchentlich in Kleingruppen unterrichten. Durch diese Dauer haben die Studierenden die Möglichkeit, ihre Kompetenzen sukzessiv zu entwickeln und Lernprozesse der Schülerinnen und

⁵ Vgl. Veranstaltungskommentare unter <https://www.uni-due.de/lsf>.

Schüler zu beobachten, die sie über diesen Zeitraum betreuen. Diese intensive Zeitspanne wirkt sich positiv auf ihre Einstellung hinsichtlich der Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehrerausbildung aus. Durch die Komplexitätsreduktion der Rahmenbedingungen nach dem Microteaching-Ansatz können die angehenden Lehrkräfte zuvor im Begleitseminar thematisierte DaZ-spezifische Handlungsmuster trainieren (Lakehal & Mavruk, 2015; Neuweg, 1999; Klinzing, 2002).

„In jeder Hinsicht hat die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern einen weiteren Schritt Richtung Lehrerprofessionalität vollbracht und dies unter dem besonderen Aspekt der Heterogenität [...], die in einem Praktikum in der Schule so nicht im Fokus gestanden hätte. Des Weiteren wurde in der Praxisphase deutlich, wie sehr auch Schülerinnen und Schüler aus sozial schwächeren Familien bemüht sind, ihre Kompetenzen zu verbessern. Man hat gelernt, viel sensibler mit diesen Schülerinnen und Schülern umzugehen und sie nicht aufzugeben. [...] Insgesamt betrachtet ist die Lerngruppe [...] eine Schulklasse unter dem Mikroskop, die die Realität in der Schule widerspiegelt und die Vielfalt des Schulalltags viel transparenter macht.“ (Student der Fächer Deutsch und Sozialwissenschaften für die Sekundarstufen I und II, Sommersemester 2015)

„[...] Es bietet für die Studenten die Möglichkeit, Kompetenzen zu entwickeln, verschiedene Methoden auszuprobieren und vor allem die ‚Berührungspunkte‘ im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zu überwinden. Zunächst mit einer kleinen Gruppe von Lernenden zusammenzuarbeiten gibt den Förderlehrern die Möglichkeit, in die Lehrerrolle hineinzuwachsen und die notwendige Selbstsicherheit für den Unterricht in einer normalen Schulklasse zu gewinnen.“ (Studentin der Fächer Englisch und Spanisch für die Sekundarstufen I und II, Wintersemester 2014/15)

Viele Studierende halten fest, dass sie durch die Förderung in Kleingruppen und den langen Praxiseinsatz einen transparenten Einblick in die Lebenswelten und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler erhalten haben, der ihre subjektiven Einstellungen und Haltungen insbesondere hinsichtlich migrationsbedingter Heterogenität nachhaltig beeinflusst hat.

„Jeden Tag traf ich im Förderunterricht auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und jeden Tag verstärkte sich meine Sensibilität für die Kinder zugewanderter Familien und ihrer Lebenssituation. [...] Es war erstaunlich zu sehen, welch hohes Maß die Kinder selbst bereits an interkultureller Kompetenz besitzen. Sie respektieren und helfen sich untereinander und kennen sich darüber hinaus gut in anderen Kulturen und Sprachen aus. Sie kennen die Bräuche und Feiertage ihrer Mitschüler und nehmen diese selbstverständlich an. Oftmals selbstverständlicher als der ein oder andere Student oder Lehrer.“ (Studentin der Fächer Deutsch und Geschichte für die Sekundarstufen I und II, Sommersemester 2015)

„Bereits in der Anfangsphase hatten die praktikumsbegleitenden Seminare in mir schon etwas verändert. Die Sensibilität und das Interesse für die Biografien der Kinder und Jugendlichen nahmen immer weiter zu. Ich hatte viele Deutsch-als-Zweitsprache-Se-

minare und Veranstaltungen zum Thema Migration, in denen wir inhaltlich durchaus gut vorbereitet wurden, jedoch wurde in keinem dieser Seminare der Fokus so stark auf die Individualität der Schülerinnen und Schüler gelegt wie in diesem. Der Blick auf die Lebenswelt der Schüler war es, der mir half, einen authentischen Zugang zu ihnen zu finden.“ (Student der Fächer Mathematik und Englisch für die Sekundarstufe I, Sommersemester 2015)

Verschiedene empirische Studien zu Haltungen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur Diversität der Lernenden belegen, dass großer Handlungsbedarf in der Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrkräften im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität besteht (Merz-Atalik, 2014; Hallitzky & Schliessler, 2008). Laut Wischer (2009) ist der adäquate Umgang mit Heterogenität eng mit grundlegenden subjektiven Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte verknüpft. In vielen Äußerungen der Studierenden wird eine Reflexion der eigenen subjektiven Überzeugungen sichtbar. Oft skizzieren sie in ihren Portfolios konkrete Biografien ihrer Schülerinnen und Schüler, um ihre Erfahrungen zu exemplifizieren.

„Ganz besonders ist mir hier ein Schüler in Erinnerung geblieben, den ich kurz vor dem Ende des Praktikums kennengelernt habe. Er wollte sich um ein Schülerstipendium bewerben und trat an den Förderunterricht mit der Bitte heran, ihm bei der Anfertigung der Bewerbungsunterlagen zu helfen. [...] Die vorherrschende Neugier für alles Neue, das ehrenamtliche Engagement, welches er an den Tag legt, aber auch eine Bereitschaft für seine Ziele einzutreten, haben mir sehr imponiert. Sein Vater ist Rentner und seine Mutter ist Hausfrau, das Deutschniveau der beiden ist beschränkt, so dass sie ihren Sohn bei dieser bestimmten Aufgabe bedauerlicherweise nicht fachlich unterstützen können. Etwas viel Wichtigeres haben sie jedoch geschafft, und zwar haben sie ihrem Sohn eine ungemein starke und ansteckende Lebensbejahung und Begeisterung für Herausforderungen vermittelt.“ (Studentin der Fächer Deutsch und Philosophie für die Sekundarstufen I und II, Sommersemester 2015)

Einige Studierende beschreiben das Auftauchen unerwarteter Schwierigkeiten im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in ihrem Praktikum. Durch diese Erfahrungen reflektieren sie, dass pädagogische, fachliche und fachdidaktische Kompetenzen notwendig sind, um mit dieser besonderen Schülergruppe angemessen umzugehen. Gleichzeitig bewerten es die Studierenden als positiv, sich diese Kompetenzen vor dem Schulalltag in einem ‚geschützten‘ Rahmen aneignen zu können.

„Das Umgehen mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund fiel mir nicht ganz so leicht, wie ich dachte. Ich habe festgestellt, dass es sich um eine sehr heterogene Gruppe handelt [...] Umso dankbarer bin ich, dass ich diese Erfahrung in einem Rahmen machen durfte, in dem ich nicht direkt bewertet wurde und unter strenger Beobachtung stand. [...] Darüber hinaus bin ich froh, dass ich trotz meiner ‚blinden Naivität‘ mit offenen Armen empfangen wurde. Ich hatte nicht das Gefühl, als ‚ausgebildete Expertin‘

fungieren zu müssen, sondern ich durfte mich wirklich auf einen Lernprozess einlassen, ohne mich inkompetent oder unwohl zu fühlen. [...] Nach einem Semester erkannte ich, dass ich nicht mehr die gleiche Person war, die einst das Praktikum begann. Ich fühlte mich viel kompetenter und erfahrener. [...]“ (Studentin der Fächer Deutsch und Biologie für die Sekundarstufen I und II, Wintersemester 2014/15)

In den Portfolios der Studierenden ist neben der Ausbildung interkultureller Kompetenz auch die Entwicklung DaZ-spezifischer Handlungsmuster zu verzeichnen. Die Aneignung didaktisch-methodischer Kompetenzen begründen viele Studierende mit der spezifischen Theorie-Praxis-Verzahnung im Berufsfeldpraktikum im *Förderunterricht*.

„[...] Das gemeinschaftliche Erarbeiten der verschiedenen Methoden, um mit sprachlichen Schwierigkeiten der Schüler umzugehen, erleichterte eine spätere Umsetzung ungenügend. Es wurden nicht nur die Theoriekenntnisse gefestigt, sondern diese wurden [...] auch direkt umgesetzt. [...] Bei meiner Arbeit mit den Förderschülern konnte ich viel im Seminar Behandeltes anwenden: In einer Gruppe habe ich beispielsweise die Merkmale von Fachtexten erarbeitet. [...] Durch das gemeinsame Erarbeiten der einzelnen Schwierigkeitsbereiche konnten sie langsam an Texte herangeführt werden, deren Bearbeitung für sie vorher ein unerreichbares Ziel darstellte. [...] Ebenso konnte ich in meinem Unterricht die Signale für logische Verknüpfungen einüben und eine Liste zur Orientierung beim Verfassen von Texten mit den Schülern erstellen.“ (Studentin der Fächer Deutsch und Türkisch für die Sekundarstufen I und II, Sommersemester 2014)

Da die Anzahl der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler, die aufgrund freiwilliger und unfreiwilliger Migration in Schulen in Deutschland quereinsteigen, in den letzten Jahren stetig angestiegen ist, können Studierende im Berufsfeldpraktikum im *Förderunterricht* den Schwerpunkt *Beschulung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern* wählen und in Sprach- und Fachkursen hospitieren oder auch eigenständig unterrichten. Ziel ist es, Studierende für das Unterrichten dieser sehr heterogenen Schülergruppe zu sensibilisieren und zu qualifizieren und gleichzeitig eine Vielzahl von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern durch vielfältige additive Unterstützungsangebote zu fördern:

„Durch die Begegnung im Förderunterricht wurde mir zum ersten Mal bewusst, über welch umfangreiches kulturelles und sprachliches Wissen diese besondere Schülergruppe verfügt. Immer wieder merke ich, wie ich von der Lehrerrolle in die Lernerrolle versetzt werde und wie sehr ich als Lehrerin von dieser Arbeit profitiere. Die Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern sensibilisiert mich zunehmend für ihre speziellen Bedürfnisse, die mir durch mein Studium nicht bekannt waren, und bereitet mich gleichzeitig auf die Schulrealität vor.“ (Studentin der Fächer Deutsch und Philosophie für die Sekundarstufen I und II, Sommersemester 2015)

Die Äußerungen und Reflexionen von Studierenden, die das Berufsfeldpraktikum im *Förderunterricht* absolviert haben, können hilfreich sein, um die Konzeptio-

nierung von Praxisphasen zu reflektieren und auf den Theorie-Praxis-Diskurs in der universitären Lehrerbildung angemessen zu reagieren (Schaeper, 2008). Um sich ein möglichst großes Erfahrungswissen anzueignen, plädiert Neuweg für frühzeitige und „simplifizierende und elementarisierende Lernumgebungen“ als „Vorstufen“ für den Lernprozess im Kontext der universitären Lehrerausbildung (Neuweg, 1999, S. 377). Diese Komplexitätsreduktion, die im *Förderunterricht* durch den Microteaching-Ansatz realisiert wird, wird vielfach in den Portfolios als erfolgreiches Konzept reflektiert. Vor allem halten viele Studierende fest, dass sie durch die Förderung in Kleingruppen einen tieferen Einblick in die Lebenswelten und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler erhalten haben.

4.4 Praxissemester

Da das Praxissemester (PS) erstmalig im Sommersemester 2015 durchgeführt wurde, kann hier noch keine Auswertung möglicher Lerneffekte erfolgen. Stattdessen erfolgt ein quantitativer Überblick über Begleitveranstaltungen, Studierende und deren DaZ-Projekte. In diesem Kontext ist zunächst darauf hinzuweisen, dass an der Universität Duisburg-Essen der verpflichtende Anteil im Studienbereich *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* für alle Studierenden der Lehrämter Grundschule, Haupt-, Real- und Gesamtschule auf zwölf Leistungspunkte erhöht ist. Dies bedeutet, dass alle Studierenden dieser Lehrämter neben den sechs Leistungspunkten im Bachelor weitere sechs Leistungspunkte im Master studieren. Drei Leistungspunkte werden davon im Kontext des Praxissemesters angeboten (und drei im vorbereitenden Seminar, das vor dem Praxissemester im ersten Master-Semester absolviert wird).

Im ersten Durchgang des Praxissemesters wurden je drei Begleitveranstaltungen für das Grundschullehramt sowie für das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen *Koordinierung von sprachlichem und fachlichem Lernen* angeboten. Insgesamt wurden in diesem Kontext 96 DaZ-Projekte⁶ durchgeführt. Thematisch sind diese Projekte sehr breit gestreut, z.B.:

- Sprachsensibler Sachunterricht beim Erstellen von Stromkreisen
- Das Geschichtsschulbuch: Die sprachensible Verzahnung von Darstellungstext und Bildquelle im Sinne des Scaffolding-Konzeptes
- Sprachsensibler Sportunterricht: Eine sprachensible Unterrichtsreihe zum Thema ‚Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik‘
- Sprachliches und fachliches Lernen im Ökonomieunterricht

6 Im Rahmen des Praxissemesters führen die Studierenden kleinere schul- und unterrichtsbezogene Studienprojekte in ihren Unterrichtsfächern und in den Bildungswissenschaften durch, die sie detailliert planen und evaluieren. Die DaZ-Projekte haben einen ausgewiesenen Schwerpunkt im Bereich Sprachstandsdiagnose, Sprachbildung oder Mehrsprachigkeit und können Unterrichts- oder Schulentwicklung betreffen.

- Zahlenmauern, erste Klasse: Sprachliche Unterstützung des Austauschs über Aufgaben und Rechenwege
- Stellenwert individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht
- ‚Mehr als nur ein Versuch‘ – Mit einem Experiment zum Thema „Stofftrennungen“ das Schreiben im Fach unterstützen
- Die Profilanalyse als Diagnoseinstrument zur Sprachstandsermittlung und -förderung eines Seiteneinsteigers in der dritten Klasse
- Scaffolding als sprachliche Unterstützung im Sachunterricht der Grundschule: Ein Lerntagebuch zum Thema Magnetismus
- Schreibförderung im Fach Sport zum Thema ‚Motorischer Test‘

Diese Studienprojekte werden häufig an ein Projekt angedockt, das in den Fachdidaktiken oder den Bildungswissenschaften durchgeführt wird. Damit gelingt es, die Thematik eng mit den fachdidaktischen Implikationen zu verbinden.

5. Praxisphasen als Element des Zertifikats Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft

Die Praxisphasen mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit sind an der Universität Duisburg-Essen fest etabliert und stehen allen Lehramtsstudierenden offen.

Studierende, die das Zertifikat *Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft*⁷ (Benholz & Mensel, 2015, S. 348 ff.) freiwillig und zusätzlich erwerben, können sich diese Praxisphasen im Teilbereich A (Mehrsprachigkeit und Sprachbildung in der Praxis) anerkennen lassen. Das Zertifikat wird in Kooperation zwischen dem Zentrum für Lehrerbildung, den Bildungswissenschaften, den Fachdidaktiken der Unterrichtsfächer, dem Institut für Optionale Studien (IOS) und dem Institut Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache angeboten.

Das Zertifikat *Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft (ZuS)* umfasst vier Teilbereiche, die jeweils mit einer Mindestzahl an Leistungspunkten nachgewiesen werden müssen:

1. Mehrsprachigkeit und Sprachbildung in der Praxis (mindestens vier Leistungspunkte)
2. Interkulturelle Pädagogik (mindestens drei Leistungspunkte)
3. Fachliches und sprachliches Lernen – Sprache im Unterrichtsfach (mindestens drei Leistungspunkte)
4. Sprachen der Migrantinnen und Migranten (mindestens vier Leistungspunkte)

7 Weiterführende Informationen unter <https://www.uni-due.de/daz-daf/zus.php>.

Die Teilbereiche belegen die interdisziplinäre Ausrichtung des Zertifikats. Durch entsprechende Schwerpunktsetzungen müssen die Studierenden mindestens 20 Leistungspunkte nachweisen, wodurch sie je nach Lehramt 26 (20 + sechs für das DaZ-Modul) oder 32 (20 + zwölf für das DaZ-Modul) Leistungspunkte erwerben. Viele Studierende erwerben aber auch wesentlich mehr Leistungspunkte. Den Abschluss des Zertifikats bildet eine mündliche Prüfung.

Die Praxisphasen mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit werden sehr stark nachgefragt. Sie bilden ein breites niederschwelliges Qualifizierungsangebot, das allen Studierenden ermöglicht, mehr als die vorgesehenen sechs Leistungspunkte in diesem wichtigen Feld zu studieren. Für das Zertifikat haben sich in den ersten drei Semestern seit Angebotsbeginn mehr als 400 Studierende angemeldet.

Das Konzept zu den Praxisphasen wurde bewusst in Form von Bausteinen für die einzelnen Praxisphasen entwickelt, um einen Transfer an andere Universitäten zu ermöglichen, der bereits angefragt wird. So konnte das Konzept des Berufsfeldpraktikums mit dem Schwerpunkt *Beschulung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern* in Kooperation mit dem Dienstleistungszentrum Bildung der Stadt Dortmund erfolgreich an die Technische Universität Dortmund transferiert werden.

Literatur

- Benholz, Claudia & Frank, Magnus (2015). Sprachbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft – Was muss die Lehrerbildung hierfür leisten? *Schule NRW*, 01/15, 11–13.
- Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (Hrsg.). (2015). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ*. Stuttgart: Klett.
- Benholz, Claudia & Mensel, Ursula (2015). Kooperation und Vernetzung – Grundvoraussetzung für die Lehrerbildung in der ersten, zweiten und dritten Phase. In Claudia Benholz, Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ* (S. 343–365). Stuttgart: Klett.
- Denner, Liselotte & Hoffmann, Kim (2013). Lernsituationen im Praktikum – Theoretische und empirische Perspektiven. In Rainer Bolle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion* (S. 121–190). Leipzig: Universitätsverlag GmbH.
- Hallitzky, Maria & Schliessler, Martina (2008). Welche pädagogischen Leitbilder haben Lehramtsstudierende in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität? In Jörg Ramseger & Mathea Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klinzing, Hans G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 194–214.

- Lakehal, Siham & Mavruk, Gülşah (2015). Förderunterricht an der Universität – Möglichkeiten der Verknüpfung effektiver Sprachbildung mit der Lehrerbildung. In Claudia Benholz, Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ* (S. 297–317). Stuttgart: Klett.
- Mavruk, Gülşah; Pitton, Anja; Weis, Ingrid & Wiethoff, Marie (2015). DaZ und Praxisphasen – ein innovatives Konzept an der Universität Duisburg-Essen. In Claudia Benholz, Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ* (S. 319–341). Stuttgart: Klett.
- Merz-Atalik, Kerstin (2014). Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt. In Gudrun Wansing & Manuela Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 159–176). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19401-1_9
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG). Vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308), zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. Mai 2013 (GV. NRW. S. 272)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> [13.07.2015].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2009). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009 (GV. NRW. S. 344)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtstudium/LZV180609.pdf> [13.07.2015].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2012). *Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 28.6.2012 (Abl. NRW. S. 433)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtstudium/Praxiselemente.pdf> [13.07.2015].
- Neuweg, Georg H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie*. Münster: Waxmann.
- Racherbäumer, Kathrin & Liegmann, Anke B. (2012). Anspruch und Wirklichkeit in Praxisphasen. In Tina Hascher & Georg Neuweg (Hrsg.), *Forschungen zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 123–141). Wien: LIT Verlag.
- Schaeper, Katrin (2008). Lehrerbildung nach Bologna. In Will Lütgert, Alexander Gröschner & Karin Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Grundlagen* (S. 27–35). Weinheim/Basel: Beltz.
- Wischer, Beate (2009): Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen. In TIPP (Teachers in Practice and Process) (Hrsg.), *Handbuch: Heterogenität ruft nach Dialog*. Verfügbar unter: http://www.uni-jena.de/unijenamedia/www_teachers_ipp_eu+_+Umgang+mit+Heterogenität-p-46329.pdf [24.07.2016].

Ineingangreifen von Sprache und Fach: Sprachbildung in der Weiterbildung von Lehrkräften an Berufsschulen

Dieser Beitrag stellt den Berliner Ansatz „Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Ausbildung in beruflichen Schulen (SPAS)“ zur Weiterbildung von Lehrkräften in der beruflichen Bildung vor, in dem berufsfeldspezifisch differenzierte Konzepte und Methoden der Sprachbildung und des sprachsensiblen Fachunterrichts entwickelt und implementiert wurden. Unter Bezugnahme auf Evaluationsergebnisse wird exemplarisch aufgezeigt, wie Lehrende der beruflichen Bildung für die Sprachverwendung in ihrem Fach sensibilisiert werden, um in den heterogenen Lerngruppen einer Migrationsgesellschaft die Lerninhalte zu unterschiedlichen Berufen erfolgreich vermitteln zu können. Wir reflektieren Erfahrungen von Lehrpersonen mit Methoden der Sprachbildung im berufsfeldbezogenen Unterricht, wobei auch die Qualität adäquater struktureller Rahmenbedingungen an Schulen thematisiert wird.

1. Einführung

In der beruflichen Bildung liegt der Fokus auf der Vermittlung und der Anwendung von Fachkenntnissen, da diese sowohl in der Betriebspraxis als auch in den abzulegenden Abschlussprüfungen geprüft werden. Die Heterogenität der Lernenden hinsichtlich ihrer Bildungshintergründe, Herkunfts- bzw. Familiensprachen und Deutschkenntnisse bewirkt, dass Lehrende aller Fächer gehalten sind, sich intensiv mit fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Handeln in Bezug auf Sprachbildung und Diversity Management in der Migrationsgesellschaft auseinanderzusetzen (Kimmelman, 2010). Eine enge Verzahnung von Sprache und Fachinhalten ist daher in der Berufsausbildung unabdingbar, insbesondere, wenn die zu erlernenden Berufe sich durch eine Komplexität in der Sprachanwendung auszeichnen. Vor allem in der Fachtheorie müssen hohe sprachliche Anforderungen bewältigt werden, um die Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Eine unzureichende Schriftsprachkompetenz wird als möglicher Grund für die hohe Zahl von Ausbildungsabbrüchen angeführt (DIHK 2014).¹

Im Schuljahr 2014/15 wurden in Berlin 10.5 Prozent Lernende mit einem nichtdeutschen Pass und 21.2 Prozent Lernende sogenannter nichtdeutscher Herkunft (ndH) an öffentlichen und privaten beruflichen Schulen unterrichtet

¹ Jasper, Richter, Haber und Vogel (2009, S. 11) führen als Faktor vorzeitiger Vertragslösungen u.a. auch Migrationshintergrund an.

(Metter, 2015, S. 5). In diesem Kontext bezieht sich der Umgang mit Diversität auch auf die Bildungsbiographien von Lehrpersonen, da gerade in der beruflichen Fachpraxis oftmals Lehrende mit hoher fachlicher Kompetenz ausbilden, die nicht in erster Linie für ein Lehramt ausgebildet wurden und häufig nicht über genügend didaktische Ressourcen für eine adäquate sprachliche Aufbereitung und Vermittlung der Inhalte verfügen (vgl. Ohm, 2010, S. 88). Die Heranführung an sprachensible Fachdidaktik und eine kleinschrittige Methodenanleitung, wie z.B. Visualisierung und Versprachlichung der Arbeitsprozesse in der Werkstatt, Strukturierung und Verschriftlichung der fachpraktischen Unterweisung (Wiażewicz, Volkman, Laufer, Koeper, Müllberg & Schönsee, 2011), erscheinen daher für diese Zielgruppe von besonderer Bedeutung.

Sprachbildnerische Maßnahmen der Qualitätsentwicklung werden berufs begleitend u.a. in Weiterbildungen angeboten, denen bei unterschiedlichen Rahmen- bzw. Förderbedingungen die konzeptionelle Ausrichtung auf Maßnahmen zur Sprachbildung, zur Förderung eines sprachsensiblen Fachunterrichts sowie zur Schulentwicklung im Hinblick auf Mehrsprachigkeit gemeinsam ist (Schwarz, 2015, S. 4; Birnbaum, Kupke & Schramm, 2016). Beispiele hierfür sind Schulungsmodulare für Fachlehrkräfte und Auszubildende in der Weiterbildung im Auftrag des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt/Main (Sommer, 2011), die seit 2011 bundesweit im Förderprogramm Integration durch Qualifizierung (IQ) durchgeführt und weiterentwickelt werden. In Bayern wurden aufgrund der Umsetzung der integrierten Sprachförderung und des berufsbezogenen Deutschunterrichts an Berufsschulen die Rahmenbedingungen und Standards für die Lehrkräftequalifizierung sowie die anzustrebenden Kompetenzprofile ausführlich definiert (Kimmelman, 2011). In den Schulen der beruflichen Bildung werden in Berlin und Bremen seit 2011 lehrgangsbezogene Sprachbildungskonzepte, u.a. im Rahmen des SPAS-Ansatzes, erstellt, die kontinuierlich erweitert und angewandt werden. In Berliner allgemeinbildenden Schulen sind Sprachbildungskonzepte ein Bestandteil der Qualitätssicherung an Schulen (vgl. Grassau, 2011). Zudem wurde die bisherige Weiterbildung zu Sprachbildungskoordinatorinnen und Sprachbildungskoordinatoren an allgemeinbildenden Berliner Schulen im Jahr 2015/16 auf die berufsbildenden Schulen ausgeweitet.²

Zur Lehrerweiterqualifizierung an Schulen der beruflichen Bildung in Berlin bietet das Projekt SPAS ein Netzwerk zu Sprachbildung als Bestandteil der Förderung beruflicher Handlungskompetenz an (vgl. Andreas, Dellbrück, Kühling, Laufer, Niebuhr-Siebert & Wiażewicz, 2008). Der von der Berliner SenBJW geförderte Ansatz wird genauer im folgenden Kapitel erläutert.

2 Zur Profilbeschreibung siehe Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2015).

2. Lehrkräfteweiterbildung im Rahmen des Projekts SPAS

Der SPAS-Projektansatz entstand aus dem Bedarf an Strategien, Materialien und Schulorganisationsentwicklung für sprachensible Fachdidaktik in der beruflichen Ausbildung: Um den hohen Schülerabbruchsquoten entgegenzuwirken, werden Unterrichtskonzepte für Schülerinnen und Schüler sowie daran anknüpfende Schulungskonzepte zur Unterstützung der Lehrkräfte erstellt und erprobt. Unter fachlicher Leitung des Sven Walter Instituts (SWI) der Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen (GFBM) werden von den Lehrkräften seit 2005 fachlich differenzierte Konzepte und Methoden der Sprachförderung und Sprachbildung entwickelt. Ziel ist eine strukturelle Verankerung von Sprachbildung in Curriculum und Schulprofil.

2.1 Konzeption des SPAS-Ansatzes

Zum Kernkonzept gehören drei Handlungsschwerpunkte, die auf die Professionalisierung der Lehrkräfte im Bereich von Sprachbildung ausgerichtet sind:

- Adaption des Qualitätsleitfadens (Gogolin et al., 2011) für Unterrichtsgestaltung und Materialentwicklung in der beruflichen Bildung
- Ein durchgängiges Konzept für lebenslanges, professionelles Lernen, verankert im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2013); kompetenzorientiertes Lernen und Evaluieren (Leistungsmessung, Sprachstand)
- Kompetenzentwicklung und Qualifizierung von sogenannten Sprachbildungsbeauftragten in Form von Fortbildungen, Arbeitsgruppen, Workshops

Ergänzend zielt der Weiterbildungsansatz von SPAS darauf ab, das Bewusstsein der Lernenden über die eigenen beruflichen Kompetenzen zu stärken (*Empowerment*, vgl. DQR, 2014) und ihre Fähigkeiten zum selbständigen Lernen (weiter) zu entwickeln (vgl. Szablewski-Çavuş, 2010). Die Konzeption des Ansatzes folgt damit dem Aufruf nach Maßnahmen, „die systematisch und mit langfristiger Perspektive das notwendige Wissen über inklusiven Unterricht in der Bildungssprache vermitteln“ (European Core Curriculum, 2009, S. 37).

Für den Transfer und die Implementierung der im Projekt erarbeiteten Konzepte, Materialien und Methoden wurden von den Schulen Verantwortliche benannt, sog. Sprachbildungsbeauftragte. Deren Profil wurde vom SPAS-Projektteam zusammen mit einigen schulischen Fachbereichsleitenden und Vertretern der Senatsverwaltung ausgearbeitet und umfasst folgende Handlungsfelder:

- Rahmenbedingungen in der Schule gestalten, wie z.B. Organisation der Sprachbildung, Plan, Teambildung, Zuständigkeit

- Nachhaltigkeit der Sprachbildungsmaßnahmen in Schulen sichern, u.a. Multiplikatorin bzw. Multiplikator für neue Methoden und Konzepte der Sprachbildung
- Profilierung der Sprachbildungsbeauftragten stärken: Anforderungen (u.a. Kenntnisse didaktischer Vorgehensweisen) und Aufgaben (z.B. Sichtbarmachung der Sprachfördermaßnahmen in der Schule, kollegiale Unterstützung)

Die organisatorischen Strukturen wurden soweit ausgebaut, dass an jeder SPAS-Schule ein bis zwei Sprachbildungsbeauftragte als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Lehrkräfteteams zuständig sind, die fachlich durch das SPAS-Projektteam des Sven Walter Instituts unterstützt werden. Mittlerweile sind in Berlin 34 berufsbildende Schulen und ca. 200 Lehrkräfte in dem Arbeitsverbund zusammengeschlossen, 2010–2011 wurde das SPAS-Konzept zur Weiterbildung und Schulentwicklung in Bremen und 2011–2012, 2014 in Hamburg umgesetzt. Ein Vier-Säulen-Modell (Abb. 1) veranschaulicht den SPAS-Ansatz zur integrierten Sprachbildung:

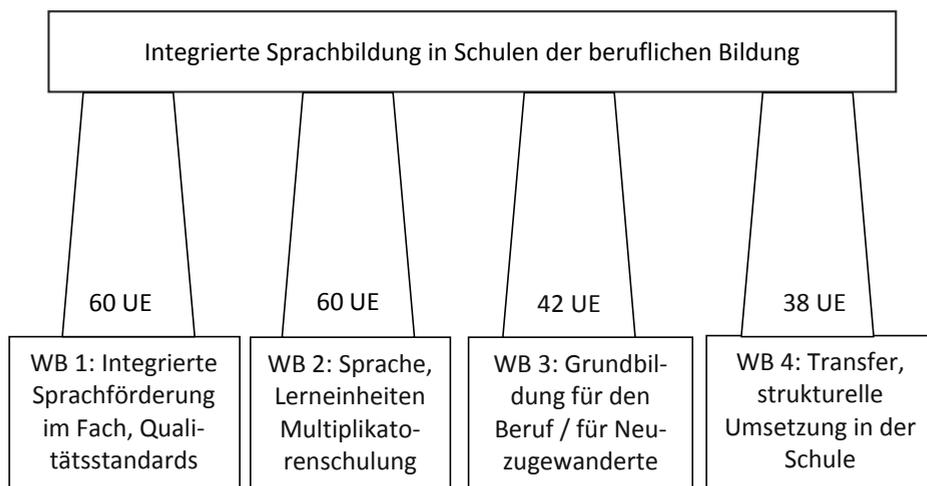


Abbildung 1: Weiterbildungsbausteine (WB) mit Anzahl der Unterrichtseinheiten (UE)

- Weiterbildungsbaustein 1: Qualifizierung der Lehrkräfte zur Umsetzung integrierter Sprachbildung im Fachunterricht unter Einhaltung der Qualitätsstandards; Zielgruppe: Fach- und Sprachlehrkräfte
- Weiterbildungsbaustein 2: Implementierung der Sprachbildung an Schulen der beruflichen Bildung; Zielgruppe: Sprachbildungsbeauftragte, Sprach- und Fachlehrkräfte
- Weiterbildungsbaustein 3: Kompetenzen im Bereich Sprache und Grundbildung mit Fokus auf die praxisorientierte berufliche Bildung und Diversity;

Zielgruppe: Sprachbildungsbeauftragte, Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die im Kontext der Neuzuwanderung arbeiten

- Weiterbildungsbaustein 4: Transfer; Zielgruppe sind Lehrkräfte, die Sprachbildungsbeauftragte werden, Projektentwicklerinnen und Projektentwickler, Teamleitungen an Schulen

Im Weiterbildungsbaustein 3 thematisiert ‚Diversity‘ die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwachen oder aus eingewanderten Familien, die der Chancengleichheit auf dem Berufsmarkt entgegensteht (vgl. Kimmelman, 2009, S. 10). Ziel ist die Bewusstmachung und aktive Förderung sprachlicher und kultureller Vielfalt als beruflicher Mehrwert (vgl. Granato, 2009). Damit richtet auch die berufliche Bildung ihren Fokus auf Inklusion und den Abbau von Diskriminierung, wobei es noch viel Raum nach oben gibt, was die konsequente Umsetzung des Diversitätsansatzes im Bremer Heterogenitätsmodell zeigt (vgl. Doğmuş & Karakaşoğlu in diesem Band).

2.2 Kerninhalte der Weiterbildung: bildungssprachliche Kompetenzen im Fachunterricht

Das SPAS-Projekt begreift Sprache als berufliche Handlungskompetenz, zentraler Ansatz ist das integrative Konzept zum sprachbildenden Fachunterricht in nahezu allen Berufsfeldern. Die Weiterbildung fokussiert auf die Sprachsensibilisierung der Fachlehrkräfte vor allem in denjenigen Bereichen der Berufsausbildung, in denen der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Sprachförderbedarfen am höchsten ist bzw. die sehr sprachkomplex sind (z.B. Recht, Medizin). Unter ‚Sprachsensibilisierung‘ werden im SPAS-Ansatz zwei Kompetenzfelder erarbeitet: (1) Lehrkräfte werden befähigt, die sprachliche Komplexität der zu vermittelnden Fachinhalte zu erfassen und aufzuschlüsseln (vgl. Kimmelman, 2009, S. 129 ff.), da Charakteristika von Bildungssprache (Gogolin & Lange, 2011) besonders häufig in den sprachlich komprimierten Inhalten von Texten und Lernaufgaben in Fachlehrbüchern auftreten (vgl. Vollmer & Thürmann, 2010); (2) Lehrkräfte können die sprachlichen Unterstützungsbedarfe von Lernenden erkennen und darauf mit geeigneten Sprachfördermaßnahmen reagieren (vgl. Bethscheider, Dimpl, Ohm & Vogt, 2010, S. 8 ff.).

Lehrkräfte der beteiligten Schulen entwickeln und erproben in branchenspezifischen Arbeitsgruppen Materialien, sog. *Bausteine*, für den berufsfeldbezogenen Unterricht, die an den Bedarfen der Lernenden ausgerichtet sind. Im Rahmen von SPAS wurden bisher Bausteine für die Bereiche Hauswirtschaft, Gastronomie, Handwerk (Metallbau, Elektro- und Holztechnik), Soziales, Gesundheit, Körperpflege, Kaufmännisches, Bürokommunikation, Handel, Recht sowie für berufs-

übergreifende Themen wie z.B. Ausbildungsvertrag, Hygiene, Aufgabenstellung und Prüfung, Arbeit mit Fachtexten und Lexika entwickelt und erprobt.³

2.3 Kerninhalte der Weiterbildung: Weiterentwicklung methodisch-didaktischer Kompetenzen

In der Berufsausbildung ist die Unterrichtszeit eng bemessen⁴ und muss von Lehrkräften so effektiv wie möglich genutzt werden, um den Jugendlichen genau die Kompetenzen zu vermitteln, über die sie in ihrem jeweiligen beruflichen Aufgabenbereich verfügen müssen und die darüber hinaus auch prüfungsrelevant sind. Die Vermittlung fachlicher Inhalte und die Befähigung der Lernenden, sich eigenständig mit Lernstoff auseinanderzusetzen und sich diesen anzueignen, verknüpfen Prinzipien eines lerner- und handlungsorientierten Unterrichts mit dem Ansatz des Content and Language Integrated Learning (vgl. Grabe & Stoller, 1997). Dies charakterisiert die grundlegende methodisch-didaktische Ausrichtung der Qualitätsverbesserung der Sprachvermittlung bei SPAS. Die o.g. Bausteine orientieren sich jeweils am Modell der vollständigen Handlung (vgl. Andreas et al., 2008) und unterstützen die Entwicklung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenz.

2.4 Kerninhalte der Weiterbildung: (Neu-)Gestaltung organisatorischer Strukturen

Die Weiterbildung sieht auch Schulorganisation als zentralen Bestandteil einer integrierten Sprachbildungsarbeit, denn die Umsetzung der Sprachbildung an beruflichen Schulen erfordert neben den inhaltlich-fachlichen Aspekten (vgl. Abschnitt 2.1 und 2.2) auch eine Neugestaltung der Schulorganisation in Bezug auf die Personal- und Schulentwicklung. Das heißt, Diversity-Pädagogik, Inklusion (Szablewski-Çavuş, 2013) und fachübergreifende Vernetzung sind notwendige Bezugsgrößen für die Arbeit in den Berufsschulen. Erst das Zusammenspiel von fachübergreifenden Teams, die Vernetzung von Fachdidaktiken sowie eine Einbettung der geschaffenen Strukturen in die Schulorganisationsentwicklung ermöglichen einen nachhaltigen Transfer methodisch-didaktischer Erkenntnisse in die Lehr- und Lernstrukturen der beruflichen Bildung. Dabei ist kulturelle und

3 Zwei Bausteine als komplette Übungshefte und weitere Bausteine in Digitalform können bei der Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen bezogen werden (www.gfbm.de).

4 Die Berufsvorbereitung umfasst ein bis zwei Jahre, die Ausbildung zwei bis drei Jahre, wobei in der dualen Ausbildung die Lernenden mindestens zwei bis drei Tage in Betrieben arbeiten. In einigen einjährigen bzw. zweijährigen berufsvorbereitenden Lehrgängen wird der Unterricht zur Kommunikation mit zwei Stunden die Woche durchgeführt, er kann als Erweiterung zur sprachbildenden Aufarbeitung der Fachinhalte gelten.

sprachliche Vielfalt der Lernenden als Mehrwert in ihrem zukünftigen Berufsleben zu reflektieren und zu fördern (z.B. Kooperationen mit ausländischen Betrieben/Verwaltungseinheiten für Praktika).

3. Zur Wirksamkeit des SPAS-Ansatzes

Das SPAS-Projekt wird wissenschaftlich begleitet und formativ evaluiert. Die Aufgabe der Evaluation besteht u.a. darin, die Wahrnehmungen und Einschätzungen der am Prozess der Sprachbildung beteiligten Lehrkräfte abzubilden. Übergeordnetes Ziel der Evaluation ist es, durch empirisch abgesichertes und methodologisch kontrolliert hervorgebrachtes Wissen über die Umsetzung des SPAS-Ansatzes Rückmeldung über die Wirksamkeit des Verbunds zu geben und dieses Wissen damit für die weitere Praxis nutzbar zu machen. Die Evaluation 2013/2014 wurde mittels eines standardisierten online-Fragebogens (Diedrich & Zschiesche, 2014) durchgeführt und beinhaltete 30 Fragen zur Umsetzung von Sprachbildung und zum Bedarf an Weiterbildungsinhalten an der jeweiligen berufsbildenden Schule. Der Fragebogen wurde im Zeitraum von 20.12.2013 bis 20.1.2014 für die Beantwortung durch Lehrkräfte, Schul- und Fachabteilungsleitungen freigegeben (Rücklaufquote: 35 Prozent) und anschließend ausgewertet ($N = 82$). Aus den Untersuchungsergebnissen (Diedrich & Zschiesche, 2014) werden im Folgenden Befunde zu drei ausgewählten Bereichen vorgestellt und abschließend reflektiert.

3.1 Integrative Sprachförderung

Sprachbildung und Sprachförderung werden als wichtige Aufgaben auch der Berufsbildung gesehen, die nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund relevant sind. Einsatzmöglichkeiten der integrierten Sprachförderung werden vor allem in der Fachtheorie und in den Berufscurricula-basierten Sprachprojekten gesehen, wogegen Sprachstandsdiagnostik für die Befragten von untergeordneter Bedeutung ist. Eine durchgängige sprachbildnerische Systematik (Diagnostik – Konzeption – Förderung) kann bisher nur reduziert umgesetzt werden.

Es besteht seitens der Lehrkräfte eine große Nachfrage nach mehr Materialien. Tatsächlich ist auf der Online-Plattform des SPAS-Projekts eine Vielzahl an praxisorientierten Materialien verfügbar, deren zurückhaltende Nutzung auf den Wunsch nach einem passgenauen Unterrichtsentwurf oder auf eine unzureichende Verbreitung an Schulen zurückgeführt werden könnte.

3.2 Notwendige Kompetenzen schulischer Sprachbildungsbeauftragter

Die Sprachbildungsbeauftragten gelten als gut informiert und bringen ihr Wissen über Methoden und Materialien sowie ihre konzeptuelle Arbeit in die Schule ein. Die Schul- und Fachabteilungsleitungen sehen darüber hinaus einen verstärkten Bedarf in der Teamleitung und der Konzeptarbeit. Die Sprachbildungsbeauftragten äußern den Wunsch nach Unterstützung durch externe Referentinnen und Referenten, nach mehr Coaching und mehr vernetzenden Strukturen. Sie geben Beratungskompetenz, Methodenkenntnis und Teamfähigkeit, gefolgt von ausgewiesenen Kenntnissen der deutschen Sprache als relevante Kompetenzen an.

3.3 Schulische Rahmenbedingungen

„Sprachbildung funktioniert nur, wenn sie top-down aktiv unterstützt wird und vom Kollegium eingefordert wird (ist nicht bottom-up von Einzelpersonen zu leisten).“ (Antwortzitat aus dem Fragebogen, Diedrich & Zschiesche, 2014, Folie 3). Im Fragebogen stimmen der Aussage *„Die Sprachbildung nimmt im Vergleich zu den anderen Schwerpunktthemen einen hohen Stellenwert ein“* 56 Prozent der Schulleitungen zu. Lehrkräfte geben hohen Unterstützungsbedarf in Bezug auf Materialien, schulinterne Fortbildungen und Arbeitsgruppen an. Deutsch als Zweitsprache-Zusatzstunden⁵ werden von den Befragten als wichtiges sprachförderliches Angebot für Lernende gesehen.⁶

4. Impulse für die Weiterbildung von Lehrkräften in der beruflichen Bildung

Aus den vorangegangenen Erörterungen des Fachdiskurses sowie aus der Darstellung und Evaluation des SPAS-Ansatzes ergeben sich Handlungsfelder und konkrete Anregungen für die Professionalisierung von Lehrkräften, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und die Erneuerung schulischer Strukturen. Insgesamt erscheint eine durchgängige Umsetzung einer Sprachbildung in allen Fächern und fächerübergreifenden Einheiten, die nach dem Lernfeldkonzept organisiert sind, noch unvollständig vollzogen zu sein, z.B. könnte vertieft geprüft werden,

5 In der Begrifflichkeit wird hier „DaZ“ belassen, da die Sprachbildungsmaßnahmen unter diesem Begriff laufen. Es handelt sich jedoch generell um Sprachbildung aller Schülerinnen und Schülern, nicht nur von denen aus benachteiligten sozialen Milieus und nicht nur um Sprache im Erwerbskontext von Deutsch als Zweitsprache.

6 Die Berliner SPAS-Schulen bieten darüber hinaus eine Vielfalt an alternativen Sprachbildungsprojekten an, wie z.B. Portfolio-Arbeit, Basistraining Lesen, Kreatives Schreiben u.A.

wie Sprachbildung stärker vor allem in die Fachpraxis neuer Berufsprofile (z.B. Büromanagement) einbezogen werden kann.

Entgegen ihrem Stellenwert für eine durchgängige Sprachbildung im Kontext allgemeinbildender Schulen scheint Sprachstandsdiagnostik in der Berufsbildung eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Eine Alternative bieten Kompetenzraster, die für das jeweilige Berufsfeld/-bild die erforderlichen Sprachanforderungen identifizieren und Sprachkompetenzstandards beschreiben. Als ein fundiertes Beispiel für ihre Verankerung im Berufscurriculum können die bayerischen Fachlehrpläne Deutsch für Berufsschule und die Berufsfachschule betrachtet werden (vgl. Radspieler, 2011).

Der Forderung „*Wir benötigen Forschungsergebnisse, welche die Relevanz von Sprachsensibilität im Fachunterricht untermauern*“ (Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, 2014, Ergebnisse aus Workshop 1) wird mit der vorliegenden Evaluation des SPAS-Ansatzes Rechnung getragen. So geht aus der systemischen Implementierungsevaluation (Diedrich & Zschiesche, 2014) hervor, dass Projektschulen die Bedeutung der Sprache als berufliche Handlungskompetenz erkennen, die Notwendigkeit sprachlicher Förderung sehen und auch Möglichkeiten der Umsetzung entwickelt haben. Der Bedarf von Lehrkräften, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an kontinuierlicher Unterstützung in Form von Materialien, schulinternen Fortbildungen und Arbeitsgruppen sowie an Teamteaching bzw. kollegialer Beratung deutet darauf hin, dass auch die akademische Ausbildung verstärkt Aufmerksamkeit auf die Schulentwicklung und methodenkompetenzorientierte Wissensvermittlung richten sollte.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag zur Weiterbildungsarbeit an den Schulen der beruflichen Bildung wurde gezeigt, dass Lehrende und Schulleitungen den Bedarf an Entwicklung von Sprachbildungskompetenzen erkennen und aktiv angehen. Perspektivisch wird unserer Meinung nach dieser Bedarf, auch insbesondere durch die aktuellen Herausforderungen im Kontext von Flucht, die gesamte Schulorganisation nachhaltig beeinflussen. Die gesellschaftliche Dynamik erfordert dringend eine neu zu konzipierende Fachdidaktik für Neuzugewanderte, die auf einer kompetenzorientierten Sprachförderung bzw. Grundbildung aufbaut und auf das praxisorientierte (Sprach-)Lernen am Arbeitsplatz fokussiert.

Der Prozess von Schulwandel und die Ausarbeitung einer neuen Praxis braucht ein breites, strukturell verankertes Angebot an fachdidaktischer Weiterqualifizierung, das auch mit der Begleitung von erneuernden Entwicklungsprozessen in den organisatorischen Bedingungen der Schule einhergeht (vgl. auch Altrichter, 2010). Dabei sind für Sprachkompetenzentwicklung im Kontext der beruflichen Bildung auch die betrieblichen Lernphasen miteinzubeziehen. Wir er-

achten es als die Aufgabe einer ganzheitlichen Aus- und Weiterbildung, neben der Kenntnis- und Methodenvermittlung auch auf die sich ändernden Lernbedingungen und auf die Heterogenität der Lernenden hinsichtlich ihrer Lernbiographien und unterschiedlichen Lebenskontexte einzugehen.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders, Johannes Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- Andreas, Torsten; Dellbrück, Joachim; Kühling, Günther; Laufer, Gudrun; Niebuhr-Siebert, Sandra & Wiażewicz, Magdalena (2008). *Sprache. Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung an berufsbildenden Schulen (SPAS)*. Berlin: Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e.V.
- Bethscheider, Monika; Dimpl, Ulrike; Ohm, Udo & Vogt, Wolfgang (2010). *Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung. Positionspapier*. Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main (Hrsg.). Frankfurt am Main: Stadt Frankfurt am Main.
- Birnbaum, Theresa; Kupke, Juana & Schramm Karen (2016). Das SERA/ESRA-LehrerInnenbildungsmodell re-visited. Konzeption und Evaluation einer Weiterbildungsreihe zur Sprachsensibilisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung. In Friederike Klippel (Hrsg.), *Teaching Languages – Sprachen lehren* (S. 145–161). Münster: Waxmann.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.). (2013). *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten*. Berlin. Verfügbar unter: http://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf [10.09.2015].
- DIHK = Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. (Hrsg.). (2014). *Ausbildung 2014. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung*. Verfügbar unter: <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen> [01.12.2014].
- Diedrich, Ingo & Zschiesche, Tilman (2014). *Untersuchung zur Entwicklung der Sprachbildung an Berliner berufsbildenden Schulen*. Unveröffentlicht. ibbw-consult. Institut für berufsbezogene Beratung und Weiterbildung GmbH, Göttingen.
- European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language – Teacher Education* (2009). Roth, Hans-Joachim & Duarte, Joana. Universität Köln, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät (Hrsg.). Köln. Verfügbar unter: <http://www.eucim-te.eu> [23.09.2015].
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6

- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas, Rutten, Sabine & Saalmann, Wiebke in Zusammenarbeit mit der FörMig AG Durchgängige Sprachbildung (2011). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. FörMig-Material Bd. 3. Münster: Waxmann.
- Grabe, William & Stoller, Fredricka L. (1997). *Content-based instruction: Research foundations. The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (S. 5–21). [Online]. Verfügbar unter: http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/grabe_stoller1997/READING1/foundation.htm [10.07.2015].
- Granato, Mona (2009). Perspektiven und Potenziale: Junge Menschen mit Migrationshintergrund in der beruflichen Ausbildung. In Nicole Kimmelman (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende*, Bd. 2 (S. 17–35). Aachen: Shaker-Verlag.
- Grassau, Ulrike (2011). *Das Schuleigene Sprachbildungskonzept*. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/fachinfo/sprachbildungskonzept_anlage_1.pdf [23.09.2015].
- Jasper, Gerda; Richter, Ulrike; Haber, Isabel; Vogel, Henri (2009). *Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien*. Berufsbildungsforschung Bd. 6, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/band_sechs_berufsbildungsforschung.pdf [10.09.2015].
- Kimmelman, Nicole (2009). *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Kimmelman, Nicole (2010). *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management*. Dissertation. Aachen: Shaker-Verlag.
- Kimmelman, Nicole (2011). Rahmenbedingungen. Konsequenzen für die Qualifikation von Lehrkräften. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung ISB (Hrsg.), *Berufssprache Deutsch. Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in Ausbildung* (S. 25–36). Verfügbar unter: https://www.isb.bayern.de/download/10450/02_handreichung.pdf [23.09.2015].
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2014). *Durchgängige Sprachbildung in der Schule: Thesen zur Lehrerbildung*. Dokumentation der Jahrestagung am 21. Februar 2014. Verfügbar unter: <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/themenportal/thema/durchgaengige-sprachbildung-in-der-schule-thesen-zur-lehrerbildung/> [14.04.2014].
- Metter, Thorsten (2015). *Zahlen Daten Fakten. Berufliche Schulen 2014/2015*. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.). Verfügbar unter: www.berlin.de/sen/bjw [23.09.2015].
- Ohm, Udo (2010). Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 87–106). Tübingen: Narr.
- Radspieler, Andrea (2011). Kompetenzraster Berufssprache Deutsch. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung ISB (Hrsg.), *Berufssprache Deutsch. Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in Ausbildung* (45–50). Verfügbar unter: https://www.isb.bayern.de/download/10450/02_handreichung.pdf [23.09.2015].

- Schwarz, Hilke (2015). *Seminarkonzepte Schuljahr 2015/16*. Referat Berufliche Bildung Landesinstitut für Lehrerbildung (Hrsg.). Verfügbar unter: www.li.hamburg.de/rbb [23.09.2015]
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2015). *Berufsbegleitende Weiterbildung, Sprachbildungskordinatorin und Sprachbildungskordinator*. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/sen/bildung/fort_und_weiterbildung/weiterbildungsangebote/sprachbildung.html [22.09.2015]
- Sommer, Barbara (2011). *Sprachsensibilisierung in der Beruflichen Bildung. Eine Dokumentation von drei Fortbildungsmodulen für Ausbilderinnen, FachlehrerInnen und TeilnehmerInnen*. Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main (Hrsg.). Frankfurt am Main: Stadt Frankfurt am Main.
- Szablewski-Çavuş, Petra (2010). Berufsbezogenes Deutsch, berufliche Weiterbildung und berufliche Kommunikation. In Gesprächskreis Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund, Wiso-Diskurs – Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik* (S. 43–50). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Szablewski-Çavuş, Petra (2013). *Zugehörigkeit als pädagogische Anforderung. Das Konzept der Inklusion im Kontext von Migration und beruflicher Bildung*. Verfügbar unter: www.deutsch-am-arbeitsplatz.de [23.07.2015].
- Vollmer, Helmut J. & Thürmann, Eike (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 107–132). Tübingen: Narr.
- Wiażewicz, Magdalena; Volkmann, Gesina; Laufer, Gudrun; Koeper, Alexandra; Müllberg, Renate & Schönsee, Ingrid (2011). *Alles dreht sich um die Sprache – Von der Idee über die Herstellung zum Verkauf – Sprachförderbaustein zur Produktion im Textilbereich (SPAS)*. Berlin: Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e.V.

Sprache(n) der Geschichte

Kooperation des Modellprojekts ProDaZ mit der Geschichtsdidaktik des Historischen Instituts der Universität Duisburg–Essen

1. Einführung: Zum Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen

Der Zusammenhang von Geschichte und Sprache liegt auf der Hand. Seine Bedeutung für das historische Lernen wird in der neueren geschichtsdidaktischen Forschung stark hervorgehoben (Handro, 2015). Gelegentlich wird jedoch vergessen, dass diese Erkenntnis keineswegs neu ist (Lucas, 1975; Jeismann, 1978). Zur Bedeutung von Sprache im Geschichtsunterricht stellen Handro & Schönemann fest:

„Historisches Denken und historisches Lernen sind durch Sprache determiniert. Lernprozesse können immer nur im Wechselspiel zwischen mündlichen/schriftlichen Sprachprodukten und den sprachgebundenen Vorwissensstrukturen der Rezipienten gedacht werden.“ (Handro & Schönemann, 2010, S. 9)

Für Geschichtslehrerinnen und -lehrer bedeutet das, dass historisches Lernen nur funktionieren kann, wenn die Lernenden sprachliche Strukturen kennen, mit deren Hilfe sie historische Inhalte erschließen, in einen Zusammenhang bringen und weiterverarbeiten können. Doch was sind solche Strukturen, die die Sprache im Geschichtsunterricht ausmachen? Diese für die Lernenden herauszuarbeiten und für ihre Textproduktion (mündlich wie schriftlich) handhabbar zu machen, erscheint eine wesentliche Aufgabe für die Unterrichtenden. Auf diese Aufgabe müssen Geschichtslehrerinnen und -lehrer vorbereitet werden. In der Explizierung solcher sprachlicher Strukturen bestehe indessen großer Forschungsbedarf:

„Insofern bedeutet eine weitere Profilierung des Zusammenhangs von Sprachlernen und Fachlernen, die sprachliche Fundierung fachspezifischer Denkformen als Strukturen historischen Lernens herauszuarbeiten und die sprachlichen Erwartungen an fachliche Leistungen zu explizieren.“ (Handro, 2013, S. 329)

Damit beschreibt die Autorin ausdrücklich den Zusammenhang zwischen Geschichts- und Sprachdidaktik. Mit Hilfe der Sprachdidaktik können für historisches Lernen wesentliche Sprachhandlungen nur dann herausgearbeitet werden, wenn sie aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive sprachrelevant sind. Dazu gehören etwa die Anforderungen einzelner Operatoren in Lernaufgaben. Diese

Anforderungen müssen aus geschichtsdidaktischen Kompetenzen erschlossen und schließlich in ihrer sprachdidaktischen Dimension formuliert werden. Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass die gegenwärtigen Forschungsdesiderata bei Lernaufgaben (Thünemann, 2013) eher in einer Kooperation der beiden Didaktiken beseitigt werden können.

Daraus resultiert, dass auch die Vorbereitung künftiger Geschichtslehrerinnen und -lehrer auf ihre Aufgabe, historisches Lernen anzuregen, durch eine solche Zusammenarbeit unterstützt werden sollte, indem Studierende für den Zusammenhang von Sprache und Geschichte sensibilisiert werden.

Die Zusammenarbeit zwischen der Geschichtsdidaktik des Historischen Instituts und dem Projekt ProDaZ innerhalb des Instituts DaZ/DaF an der Universität Duisburg-Essen möchte das erreichen. Im Folgenden soll die Art der Zusammenarbeit genauer dargestellt und an einem Beispiel expliziert werden.

2. ProDaZ und Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen

Das Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) an der Universität Duisburg-Essen (UDE) ist innerhalb der Fakultät für Geisteswissenschaften angesiedelt. Mit seinem anwendungsorientierten linguistischen Forschungsprofil ermöglicht es Studierenden der UDE eine Ausbildung in der Vermittlung des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache, zudem Einblicke in den mehrsprachigen Spracherwerb, in die Sprachbildung unter Berücksichtigung von kultureller Bildung (*Sprache durch Kunst*) sowie in die Sprachbildungsprozesse in heterogenen Lerngruppen. In dem Pflichtmodul für alle Lehramtsstudiengänge, dem sogenannten DaZ-Modul, beschäftigen sich die Studierenden obligatorisch mit den Grundlagen des DaZ/DaF-Studiums und können in Wahlveranstaltungen, die in Kooperation mit verschiedenen Fachdidaktiken angeboten werden, in allen Praxisphasen zu den Bereichen Sprachförderung, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit Studienschwerpunkte belegen. Besonders mit dem Projekt *ProDaZ-Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*¹ haben die Studierenden die Möglichkeit, in fachdidaktischen Veranstaltungen Theorien und Konzepte zum koordinierten fachlichen und sprachlichen Lernen zu erwerben (vgl. Benholz & Mavruk, in diesem Band). In der ersten Phase der Lehrerbildung bietet ProDaZ in der Kooperation mit verschiedenen Fachdidaktiken Veranstaltungen für alle Unterrichtsfächer der unterschiedlichen Schulformen an, in denen Studierende unter-

1 *ProDaZ-Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* ist ein von der Stiftung Mercator und dem Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung gefördertes Modellprojekt, das in allen drei Phasen der Lehrerbildung für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit qualifiziert. Unter der Projektleitung von Dr. Claudia Benholz läuft das Projekt von 2010 bis Ende 2018; weiterführende Informationen unter: <https://www.uni-due.de/prodaz/>.

richtliche Konzepte kennenlernen, die einer sprachlich-heterogenen Schülerschaft ein nachhaltiges fachliches und zugleich sprachliches Lernen ermöglichen.

ProDaZ strebt folgende Ziele an:

- Behebung von Bildungsungleichheiten im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit,
- Professionalisierung von Lehrpersonen in der Aus- und Fortbildung aller Schulformen und -stufen für sprachbildenden Fachunterricht,
- Vernetzung von Forschung, Lehreraus- und -weiterbildung und Schulpraxis für eine durchgängige und wechselseitige, aufeinander bezogene Sprachbildung.

Anhand der Kooperation mit der Fachdidaktik des Historischen Instituts der UDE sollen im Folgenden geschichtsdidaktische Überlegungen sowie Inhalte und Gelingensbedingungen von disziplinübergreifenden Veranstaltungen in der Ausbildung von Geschichtslehrerinnen und -lehrern zum fachlichen und sprachlichen Lernen unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit vorgestellt werden.

3. Sprachliche Aspekte des Geschichtsstudiums an der UDE

Die Mitglieder des Historischen Instituts der UDE sind sich der besonderen Situation der Universität in einer Region der Mehrsprachigkeit bewusst. Die Wertschätzung von Diversität gehört zu den Leitbildern der UDE. Die Universität hat „mit der Einrichtung eines Prorektorats für Diversity Management [...] in der deutschen Hochschullandschaft eine Vorreiterrolle eingenommen“.² Das Historische Institut pflegt seit vielen Jahren eine intensive Zusammenarbeit mit der „Schreibwerkstatt“³ im Institut für Optionale Studien (IOS). Neben einer expliziten Beteiligung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schreibwerkstatt an Lehrveranstaltungen steht die Einrichtung für individuelle Beratung zur Verfügung. Darüber hinaus sind einzelne Elemente der Bachelor-Studiengänge in Geschichte gezielt einer fachspezifischen Schreib- und Leseförderung gewidmet (z.B. die obligatorische Übung „Textsortenkompetenz“). Einen dritten Aspekt bilden die hier vorgestellten Kooperationsveranstaltungen mit ProDaZ.

2 Weiterführende Informationen unter: https://www.uni-due.de/diversity/ude_prorektorat.shtml.

3 Weiterführende Informationen unter: <https://www.uni-due.de/schreibwerkstatt/>.

Die Rolle der Sprache im Fach Geschichte

Zunächst sollte man die Frage nach der Rolle der Sprache im Fach Geschichte in drei Perspektiven differenzieren, denn Antworten erhalten wir aus der Geschichtstheorie, aus der Geschichtsdidaktik und aus der Unterrichtspraxis. Diese Unterscheidung liegt den folgenden Ausführungen zugrunde, um zu zeigen, dass es sich bei den Bezeichnungen „sprachlich“ und „fachlich“ um die beiden Seiten ein und derselben Medaille handelt. Zuerst zur Geschichtstheorie.

Es macht eine Antwort nicht gerade einfach, dass in der Geschichtstheorie wenigstens seit dem 18. Jahrhundert intensiv über die Rolle der Sprache im historischen Erkenntnisprozess nachgedacht und publiziert wird (Rüsen, 1997). Aus einem stark vereinfachten Blickwinkel geht es dabei im Kern um das Problem, inwieweit Sprache ein vergangenes Geschehen in der Gegenwart „wirklichkeitsgetreu“ rekonstruieren kann. Um nur einmal die beiden Pole aufzuzeigen: Auf der einen Seite waren Geschichtstheoretiker des 18. Jahrhunderts überzeugt, Sprache könne eine derartige Evidenz erzeugen, dass durch die konstruierte Erzählung des Historikers das vergangene Geschehen gleichsam als Wirklichkeit selbst vor dem inneren Auge des Rezipienten erscheint (Fulda, 2011). Andererseits argumentiert eine neuere geschichtstheoretische Richtung, dass die historische Erzählung ebenso wie die fiktionale auf den gleichen kulturell geprägten Sprachmustern beruhe und mithin Fakten von Fiktionen nicht unterschieden werden können (White, 1991). Heutige Historiker wissen um den Konstruktcharakter der Geschichte und die narratologischen Limitationen der Geschichtsschreibung. Auch in die Lehrerbildung und in den Geschichtsunterricht sind diese Sachverhalte vorgedrungen.

Denn es ist offensichtlich, dass Geschichte ein sprachliches Fach ist. Die Vergangenheit steht uns nicht direkt als Forschungsobjekt zur Verfügung – wie zum Beispiel konkrete Pflanzen in der Botanik –, sondern immer nur als sprachlich vermittelte Aussage. Das gilt auch für Sach- oder Bildquellen, die nicht die Vergangenheit selbst sind, sondern bestenfalls eine bestimmte Perspektive auf vergangenes Geschehen zeigen. Selbst der Bereich der so genannten Fakten ist davon betroffen. Die gelten gemeinhin als eine Art objektiver Grundbestand der historischen Wissenschaft, zum Beispiel solche „Fakten“ wie „Am 9. November 1989 fiel die Mauer.“. Wir wissen alle, was damit gemeint ist. Aber der Satz ist nur eine Beschreibung der Wirklichkeit, nicht die Wirklichkeit selbst. Er ist nicht objektiv (Bernhardt & Wickner, 2015). Das wird schon daran deutlich, dass die Mauer an jenem Tag in Berlin nicht vollständig umgefallen ist, sondern an verschiedenen Stellen durchlässig wurde. Das Fallen ist hier vielmehr eine metaphorische Fassung eines Vorgangs, der damit gleich eine historische Deutung erhält, indem die Relevanz des Tages durch die Metapher aufgewertet wird (Demandt, 1978). Aus der Geschichtstheorie erhalten wir die Antwort, dass sich derjenige, der sich mit Geschichte und Geschichtsschreibung beschäftigt, unbedingt und grundsätzlich

sprachkritisch und sprachreflektiert zeigen muss. Das gilt auch für Schülerinnen und Schüler.

Geschichte ist also Sprache – schon auf der ganz elementaren Ebene der „Fakten“. Und solche Fakten müssen – auch im Geschichtsunterricht – sprachlich miteinander verknüpft werden, um daraus eine historische Darstellung, eine Geschichte, zu machen. Was heißt das? Die Fakten stammen in der Regel aus schriftlichen, gegenständlichen oder bildlichen Zeugnissen (Quellen) der Vergangenheit, die von Zeitgenossen angefertigt wurden. Das Besondere an diesen Quellen ist, dass ihre Autoren kein Wissen von der Zukunft hatten. Eine historische Erzählung braucht aber dieses Wissen. Sie kann mithin erst retrospektiv entstehen. Denn eine Geschichte des Ersten Weltkriegs kann 1916 noch nicht verfasst werden, sondern erst 1918. Erst mit dem Wissen vom Anfang *und* vom Ende einer Geschichte ist es möglich, eine „Sinnbildung“ vorzunehmen, mit der Anfang und Ende „sinnvoll“ miteinander verknüpft werden. Solche Geschichten zu schreiben, ist die Aufgabe von Historikerinnen und Historikern (Pandel, 2013, S. 86–105).

In der Geschichtsdidaktik, womit eine unterrichtliche Perspektive erreicht ist, firmiert deshalb die narrative Kompetenz als erklärtes Ziel des historischen Lernens (Barricelli, 2012), weil die historische Erzählung als die Form der wissenschaftlichen Erklärung in der Geschichtswissenschaft gilt. Schülerinnen und Schüler sollen am Ende ihrer Schulzeit kompetent Geschichte erzählen können. Als sprachliche Handlungen, die dazu notwendig sind, werden in der Literatur „Retrospektivität, Temporalität, Konstruktivität, Selektivität und Partialität“ genannt (Pandel, 2013, S. 95), ohne die dazu benötigten sprachlichen „Basisoperationen“ explizit aufzuführen. Und weil auch historisches Wissen immer in sprachlicher Form, etwa im Schulbuchtext, abgespeichert ist, müssen die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus bereits fertige Erzählungen entschlüsseln und auf ihren Deutungsgehalt überprüfen können. Dabei geht es auch um sprachliche Aspekte, etwa um die Funktion von Metaphern (Demandt, 1978): Was bedeutet es, wenn Staaten und Kulturen gleichsam organisch in ihrem Wachstum, ihrer Blüte und ihrem Welken beschrieben werden? Oder wenn der Staatsgründer als Baumeister, der Staat als Haus, seine Auflösung als Einsturz bezeichnet werden?

So verstandene narrative Kompetenz im Schulunterricht zu vermitteln, ist ein stolzes Programm und mag als Ziel nicht aus dem Blick geraten. Problematisch scheint, dass die für die Beherrschung dieser erzählerischen Leistungen zugrunde liegenden sprachlichen Basisoperationen, wie die Fähigkeiten, Konnektoren richtig zu setzen, sprachliche Distanzmittel wie den Konjunktiv zu gebrauchen oder allerlei Fachbegriffe angemessen zu verstehen und zu gebrauchen, in den geschichtsdidaktischen Publikationen bei Schülerinnen und Schülern in der Regel vorausgesetzt werden (Pandel, 2010). Man könnte auch zusammenfassend sagen: Der theoretische Kenntnisstand in Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik im Hinblick auf „Narrativität“ ist hoch. Im Vergleich dazu gibt es nur sehr wenige empirische Studien, die sich mit den narrativen Fähigkeiten von Schüle-

rinnen und Schülern beschäftigen. Eine empirische Validierung der Theorie ist ein Forschungsdesiderat. Vor allem mangelt es an einer Empirie, die nicht nur Deskription oder Defizitanalyse ist. Notwendig wären an der Theorie orientierte Studien, welche die Wirksamkeit bestimmter Methoden und Medien im Sinne der Förderung von narrativer Kompetenz ermitteln, also den Zusammenhang von sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten untersuchen. Dazu bedarf es intensiver Diskussionen zwischen Linguisten und Geschichtsdidaktikern, weil die jeweils andere Perspektive nicht immer hinreichend deutlich ist.

Das zeigt sich beispielsweise an Begriffen, deren Historizität im Fach Geschichte eine zentrale Rolle spielt (Sauer, 2015). Während für das Fach Politik der Begriff „Bürger“ etwa im Sinne des „Staatsbürgers“ einigermaßen eindeutig definiert werden kann, trifft das auf den Begriff im Fach Geschichte überhaupt nicht zu. Der Bürger einer antiken Polis ist etwas anderes als der Bürger einer mittelalterlichen Stadt. Er unterscheidet sich vom Bürger des 19. Jahrhunderts ebenso wie vom gegenwärtigen Staatsbürger. Diese Historizität von Begriffen deutlich zu machen, ist eine wichtige Aufgabe von Geschichtslehrerinnen und -lehrern. Solche Begriffe können nicht wie Vokabeln gelernt werden. Historische Begriffsbildungen könnte man sogar als Kern der sprachlichen Bildung im Fach bezeichnen. Konkrete Konzeptionen zu einer derartigen fachinternen Sprachbildung gibt es derzeit nur in Ansätzen.

Viele Schülerinnen und Schüler – womit die Perspektive des Unterrichts angesprochen ist – haben allein mit sprachlichen Basisoperationen große Schwierigkeiten. Ohne die Beherrschung dieser Grundlagen ist aber der Erwerb narrativer Kompetenz gar nicht möglich. Die Einübung von sprachlichen Analyse- und Produktionsprozessen muss daher Inhalt des Lehramtsstudiums Geschichte sein.

Ein Beispiel: Auf der Seite der Produktion von Schülertexten finden sich immer wieder Sätze wie „Viele Länder sind arm, weil die Leute nichts haben. Auch waren sie oft Kolonien und können meistens nicht lesen und schreiben.“ (Czapek, 2014, S. 11) Solche Sätze bleiben häufig unkommentiert. Wir versuchen den Studierenden das Handwerkszeug zu vermitteln, produktiv damit umzugehen. Man kann in einer Besprechung etwa deutlich machen, dass der erste Satz eine verkürzte Globalaussage und eine falsche kausale Verknüpfung enthält. Oder man bespricht die oberflächliche Semantik der Begriffe „arm“, „Leute“ und „nichts haben“, indem zutreffendere Formulierungen gebildet werden. Solche Übungen scheinen besonders bei Schülern mit schwachen Sprachkompetenzen sinnvoll. Um es in einem Satz zu sagen: Wir arbeiten daran, die Studierenden dafür zu sensibilisieren, dass sprachliche Fähigkeiten nicht vorausgesetzt werden können, sondern dass Geschichtsunterricht auch Sprachunterricht im Sinne von historischer Begriffs- und Aussagenbildung sowie Textproduktion und -rezeption sein sollte.

4. Beispiele für den Umgang mit sprachlichen und fachlichen Inhalten

In den entsprechenden Lehrveranstaltungen geht es um unterschiedliche Herangehensweisen. Auf einer lexikalischen Ebene wird zum Beispiel der Gebrauch von Fachbegriffen, die in manchen Kontexten synonym verwendet werden (z.B. *Parlament, Bundestag, Legislative*), analysiert. Dass diese Begriffe im gegebenen Kontext dasselbe bedeuten können, aber auch unterschiedliche Konnotationen haben, ist Lernenden (und Studierenden) häufig nicht bewusst. Neben solchen begrifflichen Zugängen gibt es syntaktische: Häufig erkennen Lesende bei Pronomen, Pronominaladverbien oder bei Demonstrativpronomen die zugehörigen Bezugswörter nicht. Oft werden Sinnrichtungen von Nebensätzen nicht wahrgenommen, weil die Bedeutung von Konjunktionen und Adverbien nicht geläufig ist – also „folglich, schließlich, allerdings, freilich, zudem usw.“ (Mehr & Werner, 2012). Solche Formulierungen werden in ihrer Funktion für historische Aussagen analysiert und in Übungen für den Gebrauch im Unterricht überführt.

Eine große Rolle bei historischen Schreib- und Lesehandlungen spielen sprachliche Distanzierung- und Graduierungsmittel. Der Gebrauch des Konjunktivs in seinen verschiedenen Ausformungen zur Wiedergabe einer fremden Ansicht ist Schülerinnen und Schülern nicht immer vertraut. Historische Aussagen und Urteile haben in der Regel wenig Pauschales. Der Historiker ist der Wissenschaftler des Einzelfalls und des differenzierten Urteils. Jede historische Aussage besitzt einen Geltungsanspruch, der sich einlösen lassen muss. Eventuell aufkommende Kritik muss möglichst bei der Schreibhandlung bereits entkräftet werden (Pandel, 2010, S. 147). Das macht in vielen Sätzen sprachliche Graduierungsmittel wie „meist“, „oft“, „häufig“, „in der Regel“, „vermutlich“, „wahrscheinlich“, „mit starker Überspitzung“, „skizzenhaft ausgedrückt“, „bildlich gesprochen“ usw. erforderlich.

Wie können fachsprachliche Aspekte des Geschichtsunterrichts in der ersten Phase der Lehrerbildung behandelt werden? Im Folgenden sollen die oben genannten Überlegungen an einem Beispiel konkretisiert werden. Das Beispiel stammt aus der Übung zum Berufsfeldpraktikum mit dem Titel „Planung, Vorbereitung und Durchführung von Geschichtsunterricht: Übung zur Begleitung des schulischen Berufsfeldpraktikums (BA, schulisch) unter besonderer Berücksichtigung von sprachförderndem Handeln“. Im Rahmen der Übung werden Studierende für fachsprachliche Fragen sensibilisiert, mit denen Schülerinnen und Schüler und damit auch Lehrerinnen und Lehrer in der Vor- und Nachbereitung sowie im Geschichtsunterricht konfrontiert werden. Auf dieser Basis entwerfen Studierende exemplarisch eine Unterrichtsstunde, die fachliche und sprachliche Lernziele berücksichtigt.

Ein Beispiel für eine Unterrichtsplanung

Als Beispiel soll die Planung zum Thema „Kann ein Attentat einen Krieg auslösen?“ zum Inhaltsfeld Imperialismus/Erster Weltkrieg einer Studierenden im Rahmen der oben genannten Übung dienen. Als fachliches Lernziel sollen die Schülerinnen und Schüler das Attentat von Sarajewo als Auslöser für den Beginn des Ersten Weltkriegs identifizieren und die Ursachen dafür erklären. Weiterhin sollen sie erkennen, dass es sich bei dem Attentat in erster Linie um ein auslösendes Ereignis handelte.

Für die sprachliche Realisierung formulierte die Studierende das folgende Lernziel: „Basierend auf den Informationen von Quelle und Darstellungstext können die Schülerinnen und Schüler begründet den Unterschied zwischen Auslöser und Ursachen darstellen. Daraus resultierend stellen die Schülerinnen und Schüler auf sprachlicher Ebene den Gegensatz des Spontanen (Ereignis) zum Langfristigen (Strukturen) dar. Deshalb soll es innerhalb dieser Unterrichtsstunde darum gehen, die begründete Argumentation als Antwort auf die Frage ‚Kann ein Attentat einen Krieg auslösen?‘ schriftlich auszuformulieren.“

Die Studierende stellt im Rahmen der Analyse der Unterrichtsplanung mit dem Fokus auf die Förderung und Vermittlung von Fachwortschatz folgende sprachliche Schwierigkeiten fest: Sie nennt zunächst unbekannte Begriffe und Redewendungen aus dem Wortfeld „Krieg und Armee“, z.B. Mobilisierung, Militärbezirk, Generalstab u.a., mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen müssen. Sie nimmt weiterhin an, dass Schülerinnen und Schüler die hinter den Begriffen ‚Auslöser‘ und ‚Ursache‘ stehenden fachlichen Konzepte nicht voneinander unterscheiden und daraus resultierend möglicherweise die Aufgabenstellung nicht verstehen. Sie berücksichtigt weiterhin schwierige Satzkonstruktionen, die aufgrund der Verwendung einer Quelle den Zugang erschweren können. Abschließend geht sie auf der Ebene der Textproduktion auf die Anforderungen der geforderten Textsorte ein.

Aus den oben genannten Zielen und der Formulierung der sprachlichen Schwierigkeiten ergeben sich im Rahmen der Planung der Studierenden unter anderem folgende sprachliche Hilfen, die den Lernenden für die Aufgabe „Überprüfen Sie schriftlich am Beispiel des Ersten Weltkrieges die Ausgangsfrage, ob ein Attentat einen Krieg auslösen kann. Nutzen Sie dafür die Informationen aus Quelle und Darstellungstext.“ in Form einer Liste zur Verfügung gestellt werden:

<p>a) Formulierung zur Darstellung von Ergebnissen: Aus den Inhalten der Quelle... - folgt, ergibt sich, lässt sich ableiten, kann die Feststellung getroffen werden...</p> <p>b) Formulierungen, um Hypothesen zu stützen: - bestätigen, stützen, untermauern, belegen, sprechen für...</p> <p>c) Formulierungen, um Gründe/Ursachen anzugeben: - aufgrund von, da/daher/deshalb, bedingt durch, aus Gründen, ursächlich/verantwortlich, wegen/weil, auf etwas zurückzuführen sein...</p> <p>d) Formulierungen, um einen Widerspruch aufzuwerfen: - dagegen spricht, dagegen lässt sich einwenden, dagegen könnte man vorbringen, andererseits muss man berücksichtigen...</p> <p>e) Formulierungen für eine Zusammenfassung: - Die Untersuchung dieser Quelle hat gezeigt, zusammenfassend lässt sich feststellen, abschließend ist festzuhalten, die Ergebnisse dieser Quelle zeigen.</p> <p>f) Formulierungen für einen Ausblick: - die Ergebnisse der Quelle führen zu der Frage, es wäre in diesem Zusammenhang lohnenswert zu untersuchen, ausgehend von den hier vorgestellten Ergebnissen könnte man fragen....</p>

Abbildung 1: Formulierungshilfen

Die vorgegebenen Formulierungshilfen ermöglichen den Schülerinnen und Schülern den Zugang zur Aufgabenstellung und bieten Möglichkeiten zu ihrer sprachlichen Realisierung. Die Lehrperson regt so durch die sprachliche Unterstützung den Zugang zu fachlichen Inhalten und sachgerechten Formulierungen an. Sie fördert die Gattungskompetenz, indem sie Teilhandlungen des Operators „Überprüfen“ durch sprachliche Handlungsmuster offenlegt. Das bedeutet, dass den Lernenden transparent gemacht wird, welche Teilhandlungen das Überprüfen umfasst und wie diese sprachlich in ihrer Aufgabenlösung produziert werden können. Sie unterstützt sprachlich den Zugang zum fachlich-historischen Lernen.

Neben den theoriegeleiteten sprach- und fachdidaktischen Inhalten erhalten die Studierenden mit solchen Handlungselementen einen Einblick in die Umsetzungsmöglichkeiten bei der Planung einer Unterrichtsstunde. Es handelt sich dabei um wesentliche und grundlegende Aspekte in der ersten Phase der Lehrerbildung.

5. Ausblick auf innovative Forschungsfragen

Aus der Kooperation haben sich bereits verschiedene Forschungsfragen und -vorhaben entwickelt. Das BMBF-Projekt „SchriFT“ untersucht mit der Einbeziehung der Herkunftssprache Türkisch das Schreiben im Fachunterricht, unter anderem

im Geschichtsunterricht, der Sekundarstufe I.⁴ In diesem Projekt sind zunächst Instrumente zur Messung von fachsprachlichen Kompetenzen entwickelt worden. Im weiteren Verlauf soll festgestellt werden, ob und wie die Schreibförderung im Fach zu einer fachsprachlichen Verbesserung führen kann. Dafür werden zwei Gruppen gebildet, um zu überprüfen, welche Effekte eine zusätzliche Schreibförderung in der Herkunftssprache besitzt.

Weitere Dissertationen beschäftigen sich in interdisziplinär angelegten Vorhaben damit, den geschichtsdidaktischen und sprachwissenschaftlichen Forschungsbereich zusammenbringen. In diesen Einzelprojekten werden verschiedene Aspekte des Zusammenhangs von fachlichem und sprachlichem Lernen untersucht. Dazu gehören z.B.:

- Historisches Vergleichen: Vergleichsaufgaben in Lehrwerken des Gesellschaftslehre- und Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe II.
- Schülervorstellungen und historische Narrative und ihre Bedeutung für den Geschichts- und Gesellschaftslehreunterricht der Sekundarstufe II: Eine qualitative Untersuchung zum Osmanischen Reich in mehrsprachigen Klassen.

Insgesamt befindet sich die Forschung zum Zusammenhang von Sprache und Fach noch am Anfang. Dem Schreiben scheint aber bei der Förderung von so genannten „bildungssprachlichen“ Kompetenzen eine besondere Funktion zuzukommen. Eine große Herausforderung besteht weiterhin darin, valide Messinstrumente für fachsprachliche Kompetenzen zu entwickeln.

Literatur

- Barricelli, Michele (2012). Narrativität. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bernhardt, Markus & Wickner, Mareike C. (2015). Die narrative Kompetenz vom Kopf auf die Füße stellen. Sprachliche Bildung als Konzept der universitären Geschichtslehrerbildung. In Claudia Benholz, Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 281–296). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Czapek, Frank-Michael (2014). Denken und Schreiben in Zusammenhängen. Eine vernachlässigte Aufgabe im Geographieunterricht. *Praxis Geographie*, 4, 10–14.
- Demandt, Alexander (1978). *Metaphern für Geschichte. Sprachbilder und Gleichnisse im historisch-politischen Denken*. München: C. H. Beck.
- Fulda, Daniel (2011). „Bilder und Geschichten“. Einbildungskraft und Evidenz als Elemente eines ‚lebendigen‘ Historismus. In Ernst Osterkamp & Thortsten Valk (Hrsg.), *Imagination und Evidenz. Transformationen der Antike im ästhetischen Historismus* (S. 21–39). Berlin/Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110252989.21>

4 Weiterführende Informationen unter: <http://www.kombi-hamburg.de/projekt.html?Id=41&lang=de>.

- Handro, Saskia (2013). Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 317–333). Münster: Waxmann.
- Handro, Saskia (2015). Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 5–24. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2015.14e.1.5>
- Handro, Saskia & Schönemann, Bernd (2010). Geschichte und Sprache – Eine Einführung. In Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache* (S. 3–15). Berlin: LIT.
- Jeismann, Karl-Ernst (1978). Didaktik der Geschichte. Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts. In Günther C. Behrmann, Karl-Ernst Jeismann & Hans Süßmuth (Hrsg.), *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts* (S. 50–108). Paderborn: Schöningh.
- Lucas, Friedrich J. (1975). Zur Funktion der Sprache im Geschichtsunterricht. In Eberhard Jäckel & Ernst Weymar (Hrsg.), *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit* (S. 326–342). Stuttgart: Klett.
- Mehr, Christian & Werner, Kerstin (2012). Geschichtstexte verstehen. Sinnerschließendes Lesen als historisches Lernen. *Geschichte lernen*, 148, 2–11.
- Pandel, Hans-Jürgen (2010). *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, Jörn (1997). Historisches Erzählen. In Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 57–63). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Sauer, Michael (2015). Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht, *Geschichte Lernen*, 28, 2–11.
- Thünemann, Holger (2013). Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12, 141–155.
- White, Hayden (1991; Orig. 1973). *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*. Frankfurt/M.: S. Fischer.

Die Bedeutung der sprachlichen Bildung im Fachunterricht

Empirische Befunde zur Rezeption und Produktion von Texten aus gesellschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen

1. Sprachliche Bildung durch Transparenz im Fachunterricht

Nahezu täglich haben Schülerinnen und Schüler Unterrichtstexte mit einem hohen Anteil an fachsprachlichen Strukturen und diskontinuierlichen Textteilen selbständig zu rezipieren, Lernaufgaben eigenständig zu lösen und erworbenes Wissen mittels einer domänenspezifischen, fachsprachlichen Ausdrucksweise zu verschriftlichen (Gogolin, Lange, Michel & Reich, 2013). Im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht sollen Lernende u.a. argumentieren, erklären, begründen und beschreiben können. Diese Vielfalt an Sprachhandlungen zeigt, dass die sprachliche Bildung Gegenstand im Fachunterricht werden sollte. Sollen beispielsweise Konzepte, wie das der Sozialisation oder der Erziehung, voneinander abgegrenzt werden, kann dies nur sprachlich realisiert werden, u.a. durch die Rezeption von Unterrichtstexten, mittels Instruktionen der Lehrperson sowie schriftlicher Aufgaben. Die epistemische Funktion von Sprache (Morek & Heller, 2012) ist für das Lernen im (gesellschaftswissenschaftlichen) Fachunterricht somit zentral. Auch bildungspolitische Vorgaben lenken die Aufmerksamkeit verstärkt auf das sprachliche Handeln im Fach (Runderlass zur Förderung der deutschen Sprache in allen Fächern, MSW 1999). Lehrkräfte werden dort explizit aufgefordert, die Sprachfähigkeit in allen Fächern zu fördern. Bei der Behandlung abstrakter Sachverhalte werden die domänenspezifischen Erfordernisse jedoch selten explizit vermittelt (Seidel, 2003). Dies hat zur Folge, dass sich die Lernenden die sprachlichen Spezifika eigenständig zu erschließen haben, sofern sie diese noch nicht beherrschen. Folglich liegt eine Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Vorgaben und sprachlichem Handeln im Fachunterricht vor. Empirische Studien zeigen in diesem Zusammenhang, dass Lernende, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und/oder aus sozial benachteiligten Familien stammen, Schwierigkeiten mit bildungssprachlichen Strukturen haben und einer Unterstützung bedürfen (Hoadley, 2012).

Angesichts dieser aufgezeigten Problematik wurden in den vergangenen Jahren additive, überwiegend aus dem Unterricht ausgelagerte Maßnahmen entwickelt. Diese Ansätze berücksichtigen jedoch in zu geringem Maße die sprachliche Diversität der Lernenden und verändern die sprachliche Bildung im Fachunterricht kaum. Die für den jeweiligen Fachunterricht relevanten sprachlichen Strukturen, die Schülerinnen und Schüler für eine erfolgreiche Textrezeption und Textproduktion beherrschen sollten, bedürfen einer Implementierung in den Regelun-

terricht. Als grundlegende Voraussetzung für eine solche Unterrichtsentwicklung gilt jedoch eine entsprechende Professionalisierung der Lehrkräfte.

Der Beitrag fokussiert interdisziplinäre Arbeiten, die aus spezifischen Perspektiven die epistemische Funktion des Lesens und Schreibens im (gesellschaftswissenschaftlichen) Fachunterricht thematisieren. Betrachtet werden Studien, die sich mit textseitigen Hilfen des Lesens, der Textkohäsion, beschäftigen und zeigen, dass ein Bewusstsein über der textstrukturellen Merkmale von Vorteil bei der Nutzung dieser Hilfestellungen ist. Um welche sprachlichen Elemente es sich handelt und unter welchen leserseitigen Voraussetzungen die Befunde gelten, wird in Abschnitt 2 behandelt. In Abschnitt 3 werden Schreibkompetenzmodelle und empirische Studien zum Schreibhandeln erörtert, die aufzeigen, wie eine schreibförderliche Lernumgebung im Fachunterricht gestaltet werden kann. Ausgehend von den empirischen Befunden zur Textrezeption und -produktion werden in Abschnitt 4 Perspektiven für die universitäre Ausbildung von angehenden Lehrpersonen diskutiert, wie gezielter auf die Sprachlichkeit des Fachunterrichts eingegangen werden kann. Thematisiert wird, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Textrezeption und -produktion eine transparente Lernumgebung vorfinden sollten, die fachsprachliche Anforderungen und Möglichkeiten zum Erreichen dieser Normen u.a. mittels Lernaufgaben expliziert.

2. Unterstützung des Leseverständnisses durch kohäsive Unterrichtstexte

Wie Rezipienten zielgerichtet im Lesen unterstützt werden können, gilt als zentrales sprachdidaktisches und bildungswissenschaftliches Anliegen. In den MINT-Fächern wurde in den vergangenen Jahren eine Vielzahl von Studien initiiert, in denen Lesestrategien zum Umgang mit Text-Bild-Kombinationen oder für das Visualisieren von Textinhalten erarbeitet wurden. In den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wurden weitaus weniger empirische Arbeiten durchgeführt, die sich mit der Förderung des Lesens beschäftigten. Im Folgenden wird ein Textmerkmal – die Textkohäsion – betrachtet, das an der Textoberfläche explizite Verknüpfungen im Text erzeugt und das Lesen im Fachunterricht unterstützen kann.

2.1 Textkohäsion und Leseverständnis

Schülerinnen und Schüler vollziehen beim Lesen eine komplexe kognitive Konstruktionsleistung, um eine kohärente mentale Repräsentation eines im Text dargestellten Sachverhaltes zu erzielen. Dies bedeutet, dass sie im Idealfall nicht isolierte Einzeläußerungen mental repräsentieren, sondern lokale und globale Zusammenhänge verstehen (Schnotz, 1994).

Um die mentale Kohärenzbildung zu erleichtern, sollte ein Text nicht nur inhaltlich, sondern auch auf der Textoberfläche so strukturiert sein, dass eine Verknüpfung von Sachverhalten gelingt. Eine Möglichkeit, Informationen eines Textes auf der Textoberfläche leserfreundlich zu gestalten, bietet die Textkohäsion. Sie fungiert als sprachlich realisierte „Kohärenzbildungshilfe“ (Schnotz, 1994, S. 259), indem sie auf der Textoberfläche Hinweise für die mentale Verknüpfung oder Abgrenzung von Sachverhalten bietet. Voneinander unterschieden werden die lokale und die globale Textkohäsion. Die lokale Kohäsion umfasst Verknüpfungen benachbarter Sätze, u.a. mittels Konnektoren und referentieller Verweisformen wie Pronomen oder Anaphern. Die globale Kohäsion bezieht sich auf die übergeordnete Struktur des Textaufbaus, auf Verknüpfungen nicht adjazenter Sätze innerhalb von Absätzen, zwischen Absätzen und im Textganzen (De Beaugrande & Dressler, 1981). Letztgenannte Verbindungen werden u.a. durch Überschriften, nominale eindeutige Referenzen, Sinnabschnitte und Textdeixis erzielt (Schnotz, 1994; Schmitz, 2016).

Seit Anfang der 1990er Jahre wird empirisch untersucht, wie Kohäsionsmittel das Lesen beeinflussen und unter welchen Lesevoraussetzungen sie unterstützend wirken. Forschungsarbeiten mit Studierenden ergeben einerseits eine allgemein förderliche Wirkung von Texten mit lokaler *und* globaler Kohäsion auf das Leseverständnis, andererseits zeigen sie, dass die Kohäsion in Abhängigkeit vom Vorwissen und allgemeiner Lesefähigkeit differenziell wirkt oder ihre Wirkung gänzlich ausbleibt (u.a. McNamara & Kintsch, 1996). Die wenigen Studien mit Schülerinnen und Schülern liefern ebenfalls widersprüchliche Befunde, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

2.2 (Differenzielle) Wirkung von Textkohäsion auf das Leseverständnis

In den letzten Jahren wurden auch im deutschen Forschungsraum empirische Studien durchgeführt, die untersuchen, wie verschiedene Formen der Textkohäsion (lokale Kohäsion *oder* globale Kohäsion) bei Lernenden mit unterschiedlichen Lesevoraussetzungen wirken. Erfasst wurden kognitive Voraussetzungen, wie die Lesefähigkeit, das thematische Vorwissen, das Wissen über ausgewählte Kohäsionsmittel, aber auch soziokulturelle (wie der Buchbesitz) und migrationsspezifische Ressourcen (z.B. der Zeitpunkt des Deutscherwerbs und die Familiensprache/n).

In der Studie von Schmitz und Gräsel (2016) wurden 15-jährige Schülerinnen und Schüler ($N = 145$) untersucht, die entweder einen global mehr oder wenig kohäsiven Sachtext lasen. Der global kohäsivere Text enthielt Zwischenüberschriften, Textdeixis, nominale Referenzen und explizite funktionale Relationen, um Textsegmente über benachbarte Sätze hinweg zu verbinden (Schmitz & Gräsel, 2016). Der Text zur wirtschaftlichen Entwicklung Afrikas könnte im Fach Politik eingesetzt werden (Schmitz, 2016). Als Lesevoraussetzungen wurden das thema-

tische Vorwissen (mittels eines schriftlichen Tests) und die allgemeine Lesefähigkeit erhoben (Schneider, Schlagmüller & Ennemoser, 2007). Das Leseverständnis wurde mit Multiple-Choice-Fragen, halb-offenen und offenen Aufgaben erfasst. Die Befunde ergaben eine Interaktion aus globaler Kohäsion und thematischem Vorwissen: Lernende mit mehr thematischem Vorwissen konnten von der globalen Textkohäsion profitieren und bessere Mittelwerte im Verständnistest erzielen, wohingegen Lernende mit weniger Vorwissen sich erwartungswidrig nicht verbessern konnten. Die allgemeine Lesefähigkeit beeinflusste demgegenüber die Wirkung der globalen Textkohäsion nicht (Schmitz & Gräsel, 2016).

Eine andere Studie, die ebenfalls mit dem o.g. Text arbeitete, betrachtete, wie Lernende mit unterschiedlichen soziokulturellen und migrationsspezifischen Voraussetzungen mit dem global kohäsiven Text umgehen (Schmitz, 2017). Auch in dieser Studie wurden Lernende aus neunten Klassen befragt ($N = 741$). Zur Operationalisierung der Lesevoraussetzungen wurde der häusliche Buchbesitz, der Zeitpunkt des Deutscherwerbs und die Familiensprache erfasst. Die Analysen verdeutlichen, dass die Schülerinnen und Schüler die globale Textkohäsion unterschiedlich intensiv nutzten: Rezipienten, die Deutsch seit der Geburt sprachen, erzielten mit dem global kohäsiven Text bessere Verständniswerte. Jenen, die Deutsch später (vor dem sechsten Lebensjahr) erwarben, half der global kohäsive Text nicht. Der Einschluss der Familiensprache ergab ferner, dass Lernende, die ausschließlich Deutsch oder Deutsch plus eine weitere Sprache in ihren Familien verwendeten, das Angebot der globalen Kohäsion nutzten. Wurde ausschließlich eine andere Familiensprache als Deutsch gesprochen, hatte die globale Kohäsion keine Wirkung. Der Einbezug des häuslichen Buchbesitzes hingegen beeinflusste die Wirkung der globalen Kohäsion nicht, sondern zeigte einen Haupteffekt. Außerdem veränderten sich die zuvor benannten Befundmuster durch die soziokulturelle Variable, indem der Deutscherwerb und die Familiensprache das Leseverständnis nicht mehr beeinflussten (Schmitz, 2017). Letzteres ist nicht überraschend (Steinig, Betzel, Geider & Herbold, 2009). Den Autoren (Steinig et al., 2009) zufolge korrelieren allgemeine soziokulturelle Faktoren stärker mit sprachlichen Merkmalen als migrationsspezifische, da der Zugang zu Schriftlichkeit bedeutsamer sei als der Faktor Migration. Hinsichtlich des Umgangs mit Unterrichtstexten wäre angesichts dieser Ergebnisse eine am Leseprozess orientierte Ursachenanalyse erforderlich, weshalb bestimmte Schülergruppen nicht von dem Angebot der Kohäsion profitieren.

Diesem Anspruch folgte eine Studie, in der Schülerinnen und Schüler ($N = 57$) dazu aufgefordert wurden, kohäsive und weniger kohäsive Texte mit der Methode des Lauten Denkens zu vergleichen (Schmitz, Schuttkowski, Rothstein & Gräsel, angenommen). Außerdem wurden das Leseverständnis mit einer Sortieraufgabe sowie das Wissen über temporale Kohäsionsmarker erhoben. Im Fokus stand demnach erstens die Fragestellung, wie die Lernenden die textseitigen Hilfen deuten und zweitens, ob sie diese für ihre Textrepräsentation nutzen. Der

Text behandelte das Thema Mülltrennung, dessen zeitliche Chronologie mittels veränderter Tempora und Temporaladverbiale auf der lokalen Textebene variiert wurde. Auf diese Weise entstanden ein temporal kohäsiver und temporal wenig kohäsiver Text. Die Auswertung der verbalen Protokolle zeigte, dass die Schülerinnen und Schüler zwar überwiegend auf die Manipulation der Texte aufmerksam wurden, die Funktion der Kohäsionsmittel jedoch kaum benennen konnten. Ob die Marker den Text verständlicher machen würden, wurde nicht einheitlich beantwortet. Betrachtet man zudem die Sortierleistung und den für die Aufgabe eigens durch die Lernenden ausgewählten Text, zeigt sich ein Interaktionseffekt. Rezipienten, die mehr Kohäsionswissen vorwiesen, nutzten das Angebot der temporalen Kohäsion für die Sortieraufgabe und favorisierten den temporal kohäsiveren Text, wohingegen jene mit weniger Kohäsionswissen tendenziell etwas bessere Verständniswerte mit dem wenig kohäsiven Text erzielten. Lernende mit weniger guten Lesevoraussetzungen tendierten folglich dazu, mit dem weniger kohäsiven Text zu arbeiten (Schmitz et al., angenommen).

Insgesamt zeigt die zuvor skizzierte Befundlage, dass die Textkohäsion eine Form der Unterstützung darstellt, die Schülerinnen und Schülern den Zugang zum Sachtextverständnis erleichtern *kann*. Tendenziell ergab sich eine unterstützende Wirkung bei Lernenden, die über bessere Lesevoraussetzungen verfügen. Eine Erklärung dafür liegt vermutlich in der durch eine routiniertere Rezeptionserfahrung dieser Lernenden höheren Aufmerksamkeit für sprachstrukturelle Einheiten eines Textes, eine Grundvoraussetzung für die Textrezeption und zugleich für die Textproduktion. Wesentlich erscheint demzufolge ein Leseunterricht, der ein Bewusstsein für sprachstrukturelle Elemente und deren strategischen Nutzen für die Textrezeption schafft. Eine Realisierung dieses Vorhabens im Fachunterricht setzt jedoch spezifische Kompetenzen der Lehrpersonen voraus, auf die in Abschnitt 4 näher eingegangen wird.

3. Schreiben im Fachunterricht – etablierte Modellierungen und Herausforderungen

Neben dem Lesen gilt das Schreiben als bedeutsam für das schulische Lernen. Der Unterricht in der Sekundarstufe differenziert sich dabei immer weiter in einzelne Unterrichtsfächer aus und verlangt das Wissen über spezifische Sprachstrukturen, die sowohl rezeptiv beim Lesen als auch produktiv beim Schreiben von den Schülerinnen und Schülern beherrscht werden müssen. Redder (2013, S. 109) zufolge ist die Wirklichkeitsaneignung in der Schule in der Regel praxisenthoben und primär sprachlich vermittelt, womit die erkenntnisstiftende und wissenstransferierende Funktion von Sprache bedeutsam wird.

Schriftsprachliches Handeln ist in allen Unterrichtsfächern, wenn auch mit unterschiedlicher Quantität und Qualität, bedeutsam. Das Schreiben im Fach-

unterricht bezieht sich insbesondere darauf, mithilfe eines Textes neues Wissen zu verarbeiten, darzustellen und zu vertiefen. Schreibsituationen, in denen die Lernenden von der Tafel abschreiben oder Begriffe in ihr Heft notieren, fokussieren verstärkt grafomotorische Fähigkeiten, wenn diese Art des Schreibens nicht strategisch für die weitere Verschriftlichung genutzt wird. Schülerinnen und Schüler sollten hingegen ausreichende Lerngelegenheiten erhalten, Texte eigenständig zu planen, zu verschriften und zu revidieren, um in Leistungssituationen ausreichend schriftsprachlich handeln zu können. Insbesondere das epistemische Schreiben fördert metakognitive Prozesse, welche wiederum lernwirksam sind.

Im angloamerikanischen Raum wird das Schreiben in allen Fächern als *writing across the curriculum* (WAC) oder *writing in the disciplines* (WID) bezeichnet. Dabei ist evident, dass durch WAC/WID eine fachspezifische Terminologie, eine fachspezifische Argumentationsweise und fachtypische Textsorten und ihre Strukturen durch die Lernenden kennengelernt, erprobt und angewendet werden können. Lernende benötigen in jedem Fachunterricht ein Anforderungspotential und eine Einbettung in Schreibhandlungskontexte (Pohl, 2014). Grundsätzlich gilt, dass in jedem Unterricht das Schreiben ermöglicht werden sollte (Wrobel, 2014), wobei für den Sachfachunterricht weniger die Fokussierung auf Grafomotorik und Orthografie bedeutsam erscheint. Hingegen sind authentische Schreibsituationen erforderlich, die eine epistemisch-heuristische Funktion (ebd.) betonen und Schülerinnen und Schülern mehr fachspezifische Lerngelegenheiten ermöglichen. Allerdings ist bisher zu wenig untersucht, was das Schreiben im Fachunterricht kennzeichnet (Pohl, 2014).

Für die Sprachfächer existieren unterschiedliche Schreibkompetenzmodelle, die jeweils eigene Aspekte beleuchten. Die Mehrzahl der Arbeiten gründet auf dem Modell von Hayes und Flower (1980), die Schreiben als Prozess der Problemlösung modellieren. In den nachfolgenden Jahren wurden ausgehend von diesem Modell weitere Ansätze entwickelt, die in verschiedenen Kontexten eingesetzt werden, u.a. in empirischen Studien oder in der Unterrichtsplanung. Hierzu zählen das *Model of written language production* (Chenoweth & Hayes, 2001), das Kompetenzmodell Schreiben nach Becker-Mrotzek und Schindler (2007) sowie das Schreibkompetenzmodell der DESI-Studie (Beck & Klieme, 2007). Trotz dieser Vielzahl an Modellen ist die Modellierung der *einen* Schreibkompetenz kaum möglich, da Schreiben eine komplexe Handlung darstellt (Feilke, 2014; Wrobel 2014), die aus unterschiedlichen Teilhandlungen besteht. Nach Hayes und Flower (1980) zählen hierzu die Planung (*planning*), die Ideenfindung (*idea generation*), die Formulierung (*formulation*) und die Überarbeitung (*revision*). Die Modellierung des Schreibens als Prozess ist im Unterricht akzeptiert (Rijlaarsdam, van den Bergh, Couzijn, Janssen, Braaksma, Tillema, van Steendam & Raedts, 2012, S. 189). Die Autoren betonen, dass die Orientierung am Konzept des Genres, der soziokulturelle Zugang, welcher vom sozialen Hintergrund und kulturellen Ansprüchen und Gewohnheiten geprägt ist, sowie das computerunterstützte Schreiben

derweil für Veränderungen im Schreibunterricht sorgen. Dies liege unter anderem auch in der kulturellen und sprachlichen Heterogenität der Schreiber. Demzufolge gilt: „A text is no longer predominantly a linear sequence of words, sentences, or paragraphs. A text is built from multiple structures, combining hierarchy, linearity, and recursiveness“ (Rijlaarsdam et al., 2012, S. 189). Hierbei ist zu bedenken, dass die durch die Lernenden in ihren außerschulischen Aktivitäten erworbenen Schreibgewohnheiten von den in der Schule verlangten abweichen. Damit ergeben sich Schreibsituationen, in denen die Schülerinnen und Schüler deutlich mehr handschriftlich formulieren müssen, aber auch unterschiedliche Textgenres und Aussageabsichten verfassen. Studien zeigen in diesem Zusammenhang, dass die Lernenden in der Schule nur wenige Gelegenheiten erhalten, um die schulischen Schreibgewohnheiten zu erwerben, da sie in einer Woche weniger als eine Stunde (in Jahrgang acht) oder selten mehr als drei Seiten (in Jahrgang zwölf) schreiben mussten (ebd.). Dabei ist das authentische Schreiben für viele Lernende aufgrund der genannten Besonderheiten besonders herausfordernd: „Writing a text demands mindfulness and effortful engagement; writers must monitor and evaluate how well thinking and writing are going“ (ebd., S. 193).

Hinsichtlich des Fachunterrichts zeigt sich, dass die Formulierung eines domänenspezifischen Schreibkompetenzmodells eine Herausforderung darstellt (Oleschko, 2015). Aufbauend auf den Erkenntnissen zum Schreiben als Prozess kommen die fachspezifische Zielsetzung von Texten und deren fachsprachliche Strukturen hinzu. Ein Schreibkompetenzmodell für die Fächer Geographie oder Geschichte würde beispielsweise verlangen, zu wissen, welche Schreibsituationen für den einzelnen Fachunterricht bedeutsam sind und was die spezifische Sprache des Faches kennzeichnet. Hierzu liegen jedoch bislang nur erste Ansätze vor (Oleschko & Schmitz, 2016). Darüber hinaus ist das Schreibhandeln im Sachfachunterricht unterschiedlich ausgeprägt und lässt sich auf einem Kontinuum von grafomotorischen Anlässen (im weitesten Sinne Abschreiben von der Tafel, diktierte Merksätze notieren u.Ä.), Orthografiefixierung (Rückmeldung von Abweichungen von der Sprachoberflächenebene) und authentisch(er)en Schreiblässen verorten. Rijlaarsdam et al. (2012, S. 196) benennen vier zentrale Aspekte, die für die Gestaltung von Schreibsituationen in der Institution Schule bedeutsam sind und Ansätze für das Schreiben im Fachunterricht bieten können. Sie führen aus, dass viele Wege zu einem guten Text führen und nicht alle Schülerinnen und Schüler das relevante Wissen über Schreibprozesse besitzen. Dabei gilt die Qualität hinsichtlich der Fähigkeiten des Planens, Erzeugens, Strukturierens und Überarbeitens für den Schreibprozess und für die Textqualität als bedeutsam (Rijlaarsdam et al., 2012). Schülerinnen und Schüler müssten daher lernen, ihre eigenen (Arbeits-)Prozesse zu lenken und zu überwachen. Die Autoren (Rijlaarsdam et al., 2012) zeigen ferner auf, dass das explizite Unterrichten folgender Inhalte die größten Effekte im Sprachunterricht zeigt: (1) Modellieren und Darstellen von Schreibstrategien, wozu eine Erläuterung und ein Training zum

Planen, Überarbeiten und Editieren zählen sollten, (2) explizite Instruktionen und Übungen für das Zusammenfassen von Texten, (3) kooperatives Schreiben, indem Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, ihr Schreibprodukt in einer Gruppe zu planen, zu verfassen sowie zu überarbeiten und (4) Produktziele vorgeben, die Schülerinnen und Schülern spezifische und konkrete Ziele für den Text und das Schreiben aufzeigen (ebd.). Bisher ist allerdings noch nicht festgestellt, ob diese Maßnahmen auch für das epistemische Schreiben im Sachfachunterricht förderlich sind. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass sie ein hinreichendes Potential besitzen, um das fachsprachliche Lernen in den Sachfächern zu unterstützen. Gerade in diesen Fächern sind Produktziele und zu erwartende Sprachhandlungen genauer zu modellieren, da mit ihnen die Kommunikation über fachliche Wissensbestände erst möglich wird (Oleschko & Schmitz, 2016). Ein solcher schriftsprachorientierter Sachfachunterricht verlangt jedoch, dass Lehrpersonen einen hinreichenden Wissensbestand aufweisen, der es ihnen ermöglicht, qualitativ hochwertige Lernumgebungen zu gestalten, die das Schreiben als Prozess zur Grundlage stellen und die Auseinandersetzung mit den einzelnen Schreibphasen ermöglichen.

4. Konsequenzen für die Lehrerbildung

Nachfolgend werden ausgehend von dem zuvor Dargestellten Veränderungspotenziale für die universitäre Lehrerbildung aufgezeigt. Zunächst werden Empfehlungen ausgesprochen, die sich auf die Diagnostik von Lernvoraussetzungen und die Konstruktion von Lernaufgaben beziehen. Anschließend wird diskutiert, ob sich die sprachliche Bildung stärker auf sprachliche Diversität als exklusiv auf Lernende, die Deutsch als Zweitsprache lernen, fokussieren sollte und es wird aufgezeigt, wo die Thematik in der Lehrerbildung strukturell verortet werden könnte.

4.1 Diagnostische Kompetenz und Konstruktion von Lernaufgaben zur Unterstützung des Lesens und Schreibens

Für eine unterrichtliche Förderung des Lesens und Schreibens ist es zunächst bedeutsam, dass Lehrpersonen die domänenspezifische Sprachfähigkeit valide und reliabel diagnostizieren können. Während für die Diagnostik des Leseverständnisses eine Vielzahl von standardisierten Verfahren existiert (z.B. Schneider et al., 2007), liegen für die Beurteilung der Lesefähigkeit und Schreibfähigkeit in den Sachfächern nur Ansätze vor, die das domänenspezifische Sprachhandeln betrachten. Die Arbeiten zur Schreibkompetenz verdeutlichen, dass die Komplexität von texttiefenorientierten Merkmalen wie Nominalphrasen, Konnektoren und The-

mentfaltungsmuster mit dem fachlichen Wissensbestand korrelieren und auf die sachlogische Strukturierung des Textes einwirken (Oleschko, 2015; Oleschko & Schmitz, 2016). Im Sachfachunterricht werden solche sprachlichen Mittel in der Regel nicht betrachtet, obgleich Lernende bei der Aufgabenlösung ihren Wissenserwerb sprachlich zu realisieren haben. Dies bedeutet, dass sie ihre kognitiven Prozesse bzw. deren Produkte verbalisieren können, damit in der schulischen Interaktion ein Austausch über Wissensbestände und eine Progression im Lernprozess möglich wird. Lehrpersonen sollten daher verstärkt Lernaufgaben entwickeln (Breit & Weißeno, 2013), welche auf die Funktionalität der zuvor erwähnten sprachlichen Mittel zur Erzeugung eines Textes aufmerksam machen. Zudem sollten sie aufeinander abgestimmte Schreibaufgaben initiieren, um die Textherstellung (Planung, Formulierung, Überarbeitung) zu sequenzieren und strategisches Schreiben zu ermöglichen.

Eine systematische Konstruktion von Lernaufgaben, die nicht nur auf den Leseprozess, sondern zugleich auch auf den Inhalt und die Struktur eines Textes sowie dessen sprachliche Mittel abgestimmt ist (Textdidaktisierung), unterstützt auch das Lesen. Solche Aufgaben können eine Art „Wegweiser“ im Textraum anbieten, wodurch das Leseverständnis „erleichtert, beschleunigt und intensiviert werden“ kann (Köster, 2010, S. 209). Köster (ebd.) zeigt exemplarisch auf, wie die Arbeit am Lerngegenstand Text mittels Lernaufgaben im Fach Deutsch angeregt werden kann.

Die systematische Konstruktion von Lernaufgaben, die das Lesen und Schreiben im Fachunterricht unterstützen, erfordert von den Lehrpersonen allerdings bestimmte Kompetenzen. Es sind beispielsweise Kenntnisse erforderlich, welche kognitiven Prozeduren das Lesen und Schreiben kennzeichnet, wie Lernaufgaben bestimmte Schreib- und Leseprozesse (z.B. Informationen ermitteln, über Sachverhalte reflektieren) initiieren können und wie Aufgabenschwierigkeiten angesichts ihrer kognitiven und sprachlichen Anforderungen einzuschätzen sind. Wünschenswert wäre es daher, das Lesen und Schreiben als Instrumente zum spezifischen Wissensaufbau und die Funktion von Lernaufgaben für die Kompetenzentwicklung in der universitären Lehrerbildung stärker zu berücksichtigen. Studierende sollten einen lernprozessbegleitenden Ansatz kennenlernen, der Schülerinnen und Schüler mittels spezifischer Lese- und Schreibaufgaben dazu befähigt, sich schrittweise selbstständig mit Texten auseinanderzusetzen und eigene Texte zu produzieren. Angehende Lehrerinnen und Lehrer könnten insbesondere in den Fachdidaktiken Unterrichtsvorhaben im Hinblick auf fachliche und sprachliche Lernziele entwickeln, die das Lesen und Schreiben im Sachfachunterricht berücksichtigen.

4.2 Sprachliche Diversität in der universitären Ausbildung von Lehrkräften

In der fachdidaktischen Ausbildung angehender Lehrkräfte, aber auch in der zweiten und dritten Ausbildungsphase, sollten die zuvor skizzierten Empfehlungen einen höheren Stellenwert erhalten, da domänenspezifische Sprachstrukturen und deren Besonderheiten für den fachlichen Lernprozess nur begrenzt Gegenstand allgemeiner Ausbildungsanteile (wie in den meisten Modulen für Deutsch als Zweitsprache) sein können. Vielmehr erscheint es notwendig, die Besonderheiten der im jeweiligen Fachunterricht genutzten Sprache nicht exklusiv in Modulen wie Deutsch als Zweitsprache bzw. Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte, sondern auch in solchen Veranstaltungen zu implementieren, die sich überwiegend mit fachlichen und bildungswissenschaftlichen Lerninhalten beschäftigen. Damit solche übergreifenden Vorhaben realisiert werden können, ist eine noch intensivere Kooperation zwischen der Sprachwissenschaft, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften notwendig. Diese Interdisziplinarität erfordert ein Umdenken, in dem Sprachbildung integrativ zu verorten ist: Sprachbildung sollte für jene Schülerinnen und Schüler gedacht sein, die in der Schule vor sprachlichen Herausforderungen stehen, und berücksichtigen, dass die schulisch verlangte Sprachfähigkeit weniger an migrationsspezifische Bedingungen, sondern an die soziokulturelle Herkunft der Lernenden gebunden ist. Nicht ein Migrationshintergrund oder eine spezifische Spracherwerbsbiografie sind per se für sprachliche Defizite verantwortlich. Die Konfundierung migrationsspezifischer Faktoren mit soziokulturellen Merkmalen kann zu vorschnellen Fehlinterpretationen führen, wenn die letztgenannten Merkmale nicht berücksichtigt werden. Ramírez-Rodríguez und Dohmen (2010) warnen in diesem Zusammenhang vor einer Ethnisierung der Bildung. Die Unterschiede zwischen sozialen Gruppen sind in der Regel geringer als innerhalb einer Gruppe, so dass es weder *die* Gruppe der einsprachigen noch die der mehrsprachigen Lernenden geben kann.

Zu einem anregungsreichen, sprachbildenden Unterricht sollte es gehören, dass Lehrkräfte die Diversität ihrer Lerngruppe anerkennen und wertschätzen. Eine Möglichkeit, die Thematik der sprachlichen Bildung im Fachunterricht universitär disziplinübergreifend zu verorten, bieten die in Nordrhein-Westfalen verankerten Seminare zur Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters, die alle Studierenden im Masterstudium obligatorisch durchlaufen. Die Studierenden könnten in den sprachdidaktischen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Vorbereitungs- und Begleitmodulen perspektivisch für die Thematik sensibilisiert werden und in der Praxisphase (sowie später im Vorbereitungsdienst) Facetten der fachspezifischen Sprachbildung anhand von empirischen Forschungsprojekten analysieren (Schmitz, 2016, S. 209). Auf diese Weise könnten die Studierenden frühzeitig für die Sprachbildung im Fachunterricht sensibilisiert

werden, ihre theoretischen Kenntnisse mit eigenen Praxiserfahrungen verbinden und Haltungen bzw. Einstellungen zu ihrer eigenen Verantwortlichkeit für die sprachliche Bildung in ihrem jeweiligen Fach überdenken.

Literatur

- Beck, Bärbel & Klieme, Eckart (2007). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messungen. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz.
- Becker-Mrotzek, Michael & Schindler, Kirsten (2007). *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke.
- Breit, Gotthard & Weißeno, Georg (2013). Entwicklung von Urteilsaufgaben im kompetenzorientierten Politikunterricht. In Siegfried Frech & Dagmar Richter (Hrsg.), *Politische Kompetenzen fördern* (S. 145–163). Schwalbach: Wochenschau.
- Chenoweth, Ann & Hayes, John (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18, 80–98. <https://doi.org/10.1177/0741088301018001004>
- De Beaugrande, Robert-Alain & Dressler, Wolfgang Ulrich (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111349305>
- Feilke, Helmuth (2014). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In Helmut Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 23–53). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- Hayes, John & Flower, Linda (1980). Identifying the organization of writing processes. In Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 3–30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hoadley, Ursula (2012). Vermittlungsstrategien und soziale Reproduktion. Ein Analysemodell. In Uwe Gellert & Michael Sertl (Hrsg.), *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses* (S. 241–264). Weinheim: Beltz.
- Köster, Juliane (2010). Mikroprozesse der Schülerbeteiligung: Erwerb von Textverstehenskompetenz durch differenzierende Aufgabenangebote. In Thorsten Bohl, Katja Kansteiner-Schänzlin, Marc Kleinknecht, Britta Kohler & Anja Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management* (S. 207–219). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- McNamara, Danielle S. & Kintsch, Walter (1996). Learning from text: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247–288.
- MSW = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999). *Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Empfehlungen*. Frechen: Ritterbach.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 5 (1), 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Oleschko, Sven (2015). Herausforderungen einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik im Kontext historischen Lernens. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 65–81. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2015.14e.1.87>

- Oleschko, Sven & Schmitz, Anke (2016). Sprachliche Diversität und Themenentfaltungsmuster in Schülertexten. In Ulrike Behrens & Olaf Gätje (Hrsg.), *Themenentfaltungsmuster in Mündlichkeit und Schriftlichkeit* (S. 219–240). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Pohl, Thorsten (2014). Entwicklung der Schreibkompetenzen. In Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 101–140). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ramírez-Rodríguez, Rocío & Dohmen, Dieter (2010). Ethnisierung von geringer Bildung. In Gudrun Quenzel & Klaus Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 289–311). Wiesbaden: VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9_14
- Redder, Angelika (2013). Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 108–134). Münster: Waxmann.
- Rijlaarsdam Gert; van den Bergh, Hub; Couzijn, Michel; Janssen, Tanja; Braaksma, Martine; Tillema, Marion; van Steendam, Elke & Raedts, Mariet (2012). Writing. In Karen Harris; Steve Graham & Tim Urdan (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook: Application to learning and teaching*, 3, (S. 189–227). Washington DC: APA.
- Schmitz, Anke (2016). *Verständlichkeit von Sachtexten. Wirkung der globalen Textkohäsion auf das Textverständnis von Schülern*. Wiesbaden: VS-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12016-0>
- Schmitz, Anke (2017). Wirkung der globalen Textkohäsion auf das Leseverständnis von Schülern mit heterogenen Lesevoraussetzungen. *Empirische Pädagogik*.
- Schmitz, A. & Gräsel, C. (2016). Bei welchen Lernenden fördert globale Textkohäsion das Verstehen von Sachtexten? Eine Studie zu Wechselwirkungen zwischen globaler Textkohäsion und kognitiven Verständnisvoraussetzungen. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (3), 267–281.
- Schmitz, Anke; Schuttkowski, Caroline; Rothstein, Björn & Gräsel, Cornelia (angenommen). Textkohäsion und deren Bedeutung für das Textverständnis: Wie reagieren Lernende auf temporale Kohäsion am Beispiel eines Sachtextes? *Leseforum*.
- Schneider, Wolfgang; Schlagmüller, Matthias & Ennemoser, Marco (2007). *Lesegeschwändigkeits- und -verständnistest für die Klassen 6–12*. Göttingen: Hogrefe.
- Schnotz, Wolfgang (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. (Fortschritte der psychologischen Forschung 20). Weinheim: Beltz.
- Seidel, Tina (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht. Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse – eine Videostudie im Physikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Steinig, Wolfgang; Betzel, Dirk; Geider, Franz Josef & Herbold, Andreas (2009). *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster: Waxmann.
- Wrobel, Arne (2014). Schreibkompetenz und Schreibprozess. In Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (S. 85–100). Baltmannsweiler: Schneider.

Implikationen der Theorien der schulischen Inklusion für das Konzept der Förderung von Deutsch als Zweitsprache

Das deutsche Schulsystem steht vor (mindestens) zwei großen Herausforderungen, nämlich der bestmöglichen Förderung von Deutsch als Zweitsprache bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Kucharz et al., 2014) sowie der bestmöglichen Umsetzung von schulischer Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (Grosche & Vock, im Druck). Ausgangsthese unseres Beitrags ist, dass sich die beiden Konzepte „schulische Inklusion“ und „Förderung von Deutsch als Zweitsprache“ zumindest teilweise theoretisch überschneiden. Somit können sich aus dem einen Konzept Implikationen für das jeweils andere Konzept ergeben. Der vorliegende Beitrag ist aus der Sicht der Inklusionspädagogik geschrieben und arbeitet aus Inklusionstheorien verschiedene Implikationen für das Konzept der Förderung von Deutsch als Zweitsprache heraus.

Welche Implikationen dies sein können, hängt u.a. von der Definition von Inklusion ab (Grosche, 2015; Grosche & Vock, im Druck; Werning, 2010; Wocken, 2014; Krämer, Przibilla & Grosche, im Druck). Daher beschreiben wir in Anlehnung an Göransson und Nilhom (2014) (1) drei verschiedene Definitionen von Inklusion, (2) deren mögliche Realisierung in Schule und Unterricht sowie (3) deren organisatorischen Herausforderungen. Bei den Herausforderungen konzentrieren wir uns auf folgende häufig diskutierte Aspekte: Überwindung der sogenannten Zwei-Gruppen-Theorie, multiprofessionelle Kooperation, differenzierter Unterricht und soziale Teilhabe. Anschließend besprechen und konkretisieren wir (4) Implikationen der jeweiligen Inklusionsdefinition für das Konzept der Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Am Ende des Beitrags diskutieren wir definitionsübergreifend, welche Kompetenzen Lehrkräfte für eine *inklusive* Förderung von Deutsch als Zweitsprache benötigen.

1. Inklusionsdefinition 1: Inklusion als die Platzierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in allgemeinen Schulen

1.1 Definition

Eine erste Definition von Inklusion meint die Platzierung von Schülerinnen und Schülern mit jeglichen sonderpädagogischen Förderbedarfen¹ in allgemeinen Schulen. Diese Inklusionsdefinition beschreibt lediglich den Förderort und die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in einer Klasse von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogische Förderbedarfe, liefert aber keine konkreten Aussagen über Unterricht und Förderung. Trotzdem ist diese sehr enge Inklusionsdefinition vermutlich die mit Abstand am häufigsten verwendete Definition in Politik und Öffentlichkeit. Auch viele wissenschaftliche Studien erforschen Inklusion als schulorganisatorische Zuordnung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, ohne genauer auf pädagogische Konzepte vor Ort einzugehen (Grosche & Vock, im Druck). Die (später noch zu kritisierende) theoretische Basis der Definition von Inklusion als Platzierung ist das Denken in einer dichotomen Kategorie (sogenannte „Zwei-Gruppen-Theorie“), deren zwei Gruppen (Menschen mit *versus* ohne sonderpädagogische Förderbedarfe) sich trennscharf und qualitativ unterscheiden.

1.2 Umsetzung

Platzierung lässt sich auf der Schulebene auf mindestens zwei Arten umsetzen:

- a) *Integrations- oder Inklusionsklassen* an einer ansonsten nicht inklusiv arbeitenden Schule weisen einen gewissen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen auf.
- b) Die *wohnortnahe inklusive Schule* nimmt alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von individuellen Voraussetzungen auf. Somit werden keine speziellen Inklusionsklassen eingerichtet, sondern jede Klasse ist grundsätzlich eine inklusive Klasse.

Sonderpädagogische Unterstützung wird dabei pro Schülerin oder Schüler anhand individuell formal diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarfe

1 Dem Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs liegt ein konstruktivistisches Menschenbild zugrunde, nach dem Förderbedarfe nicht die Folge intrinsischer Schädigungen eines „behinderten“ Individuums sind, sondern erst in Folge vielfältiger Interaktionsprozesse durch zum Individuum unpassende Sozialisations- und Umweltbedingungen konstruiert werden. Der Begriff ist folglich nicht gleichzusetzen mit dem Begriff der „Behinderung“.

zugeteilt, so dass sie einige Schulstunden sonderpädagogische Förderung pro Woche erhalten.

1.3 Probleme

In der Definition von Inklusion als Platzierung wird die Lösung sämtlicher inklusionspädagogischer Herausforderungen den Lehrkräften und Schulen aufgebürdet ohne ihnen konkrete Handlungsmöglichkeiten zur differenzierten Förderung und Berücksichtigung von sozialer Teilhabe nahezulegen. Wenn keine Handlungsmöglichkeiten spezifiziert werden, darf nicht verwundern, dass Lehrkräfte ihre Verantwortung der Zwei-Gruppen-Theorie folgend aufteilen: Damit ist die Sonderpädagogik auch in der Inklusion weiterhin für „ihre“ Schülerinnen und Schüler verantwortlich, während sich die allgemeine Pädagogik der Verantwortung für schwierige Schülerinnen und Schüler entziehen könnte (Hinz, 2013; Morgenroth & Grosche, in Druck). Somit agieren beide Lehrkräfte unabhängig voneinander. Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe sind nach dieser Definition am selben Platz und doch getrennt.

Dieses Verständnis wird von beiden pädagogischen Professionen kritisiert. Auf der einen Seite verpufft die Expertise der sonderpädagogischen Lehrkräfte (Urban & Lütje-Klose, 2014), von der alle Schülerinnen und Schüler profitieren könnten, und degradiert sonderpädagogische Lehrkräfte zu Assistenzlehrerinnen und Assistenzlehrern für eine kleine Gruppe von „besonderen“ Schülerinnen und Schülern (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Auf der anderen Seite fühlen sich die allgemeinpädagogischen Lehrkräfte nicht für die Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen verantwortlich und bleiben diesbezüglich von den sonderpädagogischen Lehrkräften abhängig. Die sonderpädagogische Förderung findet folglich meist unabhängig und additiv außerhalb des regulären Unterrichts statt, so dass der Bedarf an systematischer Unterrichts- und Personalentwicklung gar nicht erst offensichtlich wird.

1.4 Implikationen für die Förderung von Deutsch als Zweitsprache

In der Definition von Inklusion als Platzierung sind Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache nur unter zwei Bedingungen mitgedacht. Erstens sind unter den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen auch Heranwachsende mit Deutsch als Zweitsprache. Zweitens profitieren manche Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache aufgrund schwacher Deutschkenntnisse in deutlich geringerem Maße vom Unterricht als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und bauen langfristig eklatante Lernrückstände auf – bis sie irgendwann die formalen Diagnosekriterien für einen sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllen (siehe Fußnote 1). Diese Kinder werden häufig auf Förder-

schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen überwiesen. Ihre starke Überrepräsentation auf diesen Schulen (Deimann, 2004; Kemper & Weishaupt, 2011; Kornmann, 2010) kann u.a. mit den Normen, Gewohnheiten und Routinen der Institution Schule zur Homogenisierung erklärt werden (Gomolla & Radtke, 2009). An Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache sind Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache dagegen unterrepräsentiert, auch weil mangelnde Sprachkenntnisse voreilig mit dem mehrsprachigen Erwerbskontext erklärt und Sprachentwicklungsstörungen dabei übersehen werden (Paradis, 2005).

An dieser Stelle offenbaren sich erstaunliche Parallelen der Probleme der beiden Konzepte. Auch Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache werden häufig in einem Klassenraum mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache platziert, ohne Lehrkräften Möglichkeiten an die Hand zu geben, wie sie ihren Unterricht auf diese Kinder ausrichten könnten. Ihre sprachliche Förderung findet häufig additiv (Lisker, 2011) und selten unterrichtsintegriert statt (Gogolin, Dirim, Klinger, Lange, Lengyel, Michel, Neumann, Reich, Roth & Schwippert, 2011). Lehrkräfte fühlen sich mit der Umsetzung der Förderung von Deutsch als Zweitsprache häufig allein gelassen. Zwar gibt es Arbeitsmaterialien (z.B. www.foermig-berlin.de oder www.daz-lernwerkstatt.de), aber konkrete Handlungsempfehlungen für die Förderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler durch Binnendifferenzierung fehlen.

Die erste Inklusionsdefinition scheint zwar nur schwer auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache anwendbar zu sein. Jedoch kann dafür plädiert werden, nicht dieselben Fehler von „Inklusion als Platzierung“ zu wiederholen. Beispielsweise ist Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache grundsätzlich der Anspruch auf zusätzliche Sprachförderung zu gewähren, wenn ihr diagnostizierter Sprachstand niedriger ist als erwartet. Hierzu bedarf es noch geeigneter Instrumente zur Sprachstandsmessung bei mehrsprachigen Kindern in unterschiedlichen Erwerbskontexten (Armon-Lotem, de Jong & Meir, 2015). Der Anspruch auf Sprachförderung darf aber nicht an das Vorliegen einer kategorialen und potentiell stigmatisierenden Diagnose (z.B. im Sinne von sonderpädagogischen Förderbedarfen) geknüpft sein.

2 Inklusionsdefinition 2: Inklusion als Berücksichtigung der sozialen Bedürfnisse und Lernbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen

2.1 Definition

Die zweite Definition von Inklusion bezeichnet die Berücksichtigung der sozialen Bedürfnisse und der Lernbedürfnisse der spezifischen Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen. Damit sind neben der

spezifischen Zielgruppe aus der ersten Inklusionsdefinition auch die beiden tragenden Handlungsfelder inklusiver Bildung benannt, nämlich Teilhabe und Förderung. Im Handlungsfeld der Lernbedürfnisse sind Schülerinnen und Schüler mit jeglichen sonderpädagogischen Förderbedarfen individuell und effektiv zu fördern, vor allem hinsichtlich der Lernziele und -inhalte, die die Erwachsenengeneration als wichtig erachtet (Prenzel, 2014). Im Handlungsfeld der sozialen Bedürfnisse sollen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen an allen Unterrichtsprozessen teilhaben und ihre Interessen durch die freiheitliche und selbständige Auswahl individueller Lernziele und -inhalte berücksichtigt werden (Prenzel, 2014).

2.2 Umsetzung

Es gibt viele Wege der Umsetzung der beiden Handlungsfelder, von denen wir aus Platzgründen nur zwei skizzieren können.

- a) Die *Lernbedürfnisse* der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, zumindest im Förderschwerpunkt Lernen, werden am effektivsten durch Unterrichtsmethoden berücksichtigt, die in eng umgrenzten Wissensbereichen individualisiert, zeitintensiv, hochstrukturiert, schrittweise, redundanzreich und direkt-instruktiv durchgeführt werden (Grünke, 2006).
- b) Um den *sozialen Bedürfnissen* der Schülerinnen und Schüler aller sonderpädagogischer Förderbedarfe zu entsprechen, könnten reformpädagogische Unterrichtsmethoden zur Öffnung des Unterrichts genutzt werden (Prenzel, 2013 & 2014). In Werkstätten und Wochenplanarbeit lernen die Schülerinnen und Schüler individuell nach Inhalten, Zielen und Unterrichtsmethoden differenziert, während die Lehrkräfte den Lernprozess wenig vorstrukturieren. In der Projektarbeit und im Stationenlernen kooperieren Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen mit ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden in leistungsheterogenen Kleingruppen zu einem gemeinsamen Lerngegenstand, der durch Differenzierungen der Ziele und Unterrichtsmethoden sorgfältig aufbereitet wurde (Feuser, 1989).

2.3 Probleme

Das dichotome Denken über Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarfen bewirkt wie in der ersten Definition von Inklusion die Weiterführung der Zwei-Gruppen-Theorie und die eingeschränkte Kooperation beider pädagogischer Professionen. Darüber hinaus offenbaren sich bei der Berücksichtigung sozialer Bedürfnisse und Lernbedürfnisse zwei theoretische Widersprüche (Grosche, 2015; Grosche & Vock, im Druck). Der erste Widerspruch liegt auf der unterrichtsmethodischen Ebene, nach der Schülerinnen und

Schüler sowohl individualisiert zu fördern sind (Lernbedürfnisse) und gleichzeitig gemeinsam arbeiten sollen (soziale Bedürfnisse). Auf der einen Seite vernachlässigt ein durchgängig gemeinsamer Unterricht das Prinzip der Individualisierung und ist häufig genug nicht effektiv (Grünke, 2006; Souvignier, 2007). Zudem ist effektive Lernförderung hinsichtlich der Inhalte, Ziele und Unterrichtsmethoden so hochgradig individualisiert, dass vielen Lehrkräften eine innere Differenzierung im Sinne eines binnendifferenzierten Unterrichts schwerfällt (McLeskey & Waldron, 2011). Auf der anderen Seite reduziert die zeitweise Exklusion der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen kurzfristig ihre soziale Teilhabe am Klassengeschehen und vielleicht sogar ihre Akzeptanz unter Mitschülerinnen und Mitschülern.

Der zweite Widerspruch auf der curricularen Ebene besteht in der verpflichtenden Vermittlung von Qualifikationen, die die Erwachsenengeneration als wichtig erachtet, und in der gleichzeitig freiheitlichen Auswahl von Lernzielen und Themen durch die Schülerinnen und Schüler selbst. Falls sich zum Beispiel ein Kind freiheitlich gegen das Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen entscheidet, kann es nur bei Negierung seiner sozialen Bedürfnisse dazu „überredet“ werden.

Provokant kann gefragt werden, ob inklusiver Unterricht entweder effektiv oder gemeinsam gelingen soll. Diesem theoretischen Dilemma können Lehrkräfte bislang nur additiv entsprechen, indem sie beide Bedürfnisse zeitlich und inhaltlich unabhängig voneinander berücksichtigen. Beispielsweise könnten Lehrkräfte in einer Stunde angeleitete Methoden der Förderung benutzen, während in der zweiten Stunde eine freiheitliche Auswahl der Inhalte und Ziele erfolgt. Eine zeitlich und inhaltlich immanente Lösung liegt jedoch bislang nicht vor, so dass das pädagogische Handeln vor Ort letztlich widersprüchlich und inkonsistent bleibt.

2.4 Implikationen für die Förderung von Deutsch als Zweitsprache

Auch die zweite Definition von Inklusion umfasst ausschließlich Schülerinnen und Schüler mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen und damit nicht automatisch die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Jedoch erfolgt eine Erweiterung durch die Berücksichtigung der sozialen Bedürfnisse und Lernbedürfnisse. Nach dieser Inklusionsdefinition sollten Lehrkräfte ihren Unterricht barrierefrei planen und durchführen. Damit sind nicht nur physikalische Barrieren (z.B. Treppen und Türen), sondern auch psychische, soziale und sprachliche Barrieren gemeint (z.B. negative Einstellungen zu Inklusion und Heterogenität, sprachlich unnötig komplexe Instruktionen), die das Lernen der Schülerinnen und Schüler behindern. Barrierefreier Unterricht würde auch Schülerinnen und Schülern mit schwachen Kenntnissen in Deutsch als Zweitsprache entgegenkommen. Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung wäre eine Möglichkeit des Abbaus von Sprachbarrieren. Entsprechend könnten

Lehrkräfte im inklusiven Unterricht Scaffolding-Techniken anwenden, um Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgespräch mit der Bildungssprache vertraut zu machen (Hammond & Gibbons, 2005).

Die teilweise Paradoxie zwischen der gleichzeitigen Berücksichtigung von Lernbedürfnissen und sozialen Bedürfnisse gilt auch für die Sprachförderung bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne Deutschkenntnisse. Diese Schülerinnen und Schüler profitieren zu Beginn ihres Spracherwerbs im Deutschen besonders von individualisierter, zeitintensiver, hochstrukturierter, schrittweiser und redundanzreicher Sprachförderung, wie sie im Rahmen des regulären Unterrichts kaum zu leisten ist und meist extern in sogenannten Willkommensklassen praktiziert wird (Mika & Weis, 2016). Um die Paradoxie von Lernbedürfnissen und sozialen Bedürfnissen zumindest ein Stück weit aufzulösen, könnten die Schülerinnen und Schüler unmittelbar an Fächern mit relativ geringen sprachlichen Anforderungen (wie Kunst und Sport) teilnehmen. Auch die Frage, ob explizit (wodurch sich eine hierarchische statt lernpartnerschaftliche Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern einstellen kann) oder implizit gefördert wird (was vermutlich weniger effektiv ist, z.B. Stanat, Baumert & Müller, 2005), macht die Abwägung von sozialen Bedürfnissen und Lernbedürfnissen nötig. Um möglichst schnell den sozialen Bedürfnissen im Klassenverband zu entsprechen, böte es sich an, zuerst die effektivere explizite Unterrichtsmethode zu wählen und möglichst schnell zu einer unterrichtsimmanenten Förderung im Sinne der durchgängigen Sprachbildung zu wechseln.

3. Inklusionsdefinition 3: Inklusion als Berücksichtigung der sozialen Bedürfnisse und Lernbedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler

3.1 Definition

Die dritte Definition von Inklusion fordert wieder die Berücksichtigung der sozialen Bedürfnisse und der Lernbedürfnisse, erweitert aber die Zielgruppe auf *alle* Schülerinnen und Schüler. Somit entfällt das Etikett des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der Fokus wird auf alle weiteren Heterogenitätsdimensionen erweitert, die mit Diskriminierungen verbunden sind. Hierzu gehören beispielsweise Alter, Geschlecht, Kultur, Religion, Herkunft, sexuelle Orientierung und selbstverständlich auch jegliche Heterogenität in der Erst- und Zweitsprache.

3.2 Umsetzung

Alle Schülerinnen und Schüler werden bedingungslos in die wohnortnahe Schule aufgenommen. Die sonderpädagogischen Ressourcen werden systemorientiert,

also pro Schule, und nicht mehr individuell, pro Kind, zugeteilt. Pädagogischer Handlungsfokus ist die Förderung des *Unterrichts*, um besser mit herausfordernden Situationen umgehen zu können, anstatt die Förderung nur noch auf „herausfordernde“ Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Status auszurichten. Sonderpädagogische Förderbedarfe offiziell festzustellen ist in dieser Definition hinfällig, da die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schülern kontinuierlich erfasst und differenziert berücksichtigt werden.

Die Umsetzung der dritten Inklusionsdefinition erfolgt vor allem über die Strategie der De-Kategorisierung. De-Kategorisierung bezeichnet die Abschaffung solcher Kategorien, die diskriminierenden und stigmatisierenden Tendenzen Vorschub leisten (Hinz, 2002). Dazu gehören insbesondere die Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die Menschen dichotom einer Zwei-Gruppen-Theorie folgend in „Menschen mit versus ohne sonderpädagogischen Förderbedarf“ einteilen. Das Stigma „sonderpädagogischer Förderbedarf“ impliziere eine Minderwertigkeit, die sich in diskriminierenden Praktiken im Handeln der Beteiligten äußere und dadurch soziale und lernbezogene Problem vieler Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen erst verursache. Die logische Folge dieser Überlegungen ist, dass bei Wegfall der offiziellen sonderpädagogischen Diagnosen weniger Diskriminierungen und Stigmatisierungen stattfinden sollten. Zwar liegen nach unserem Wissen keine empirischen Studien zu den Annahmen der De-Kategorisierung vor. Außerdem wird mit der De-Kategorisierung auch die Möglichkeit verloren, die besondere Förderung dieser nicht näher zu bezeichnenden Menschen pädagogisch und juristisch einzuklagen. Dennoch erscheint das Anliegen der De-Kategorisierung, allen Menschen unabhängig von formalen kategorialen Diagnosen Förderung zukommen zu lassen, grundsätzlich sinnvoll.

Damit haben alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Leistung Anspruch auf eine individuell abgestimmte Förderung. Die Steuerung von Förderung kann u.a. durch das Modell *Response To Intervention* (RTI) erfolgen, was mit dem individuellen Ansprechen („response“) auf eine Förderung („intervention“) übersetzt werden kann (Grosche & Volpe, 2013; Huber & Grosche, 2012; Voß, Blumenthal, Sikora, Mahlau, Diehl & Hartke, 2014). Die Grundidee von RTI besteht darin, evidenzbasierten Unterricht durchzuführen und die Lernentwicklung jedes einzelnen Kindes durch lernbegleitende Diagnostik zu beobachten. So soll frühzeitig entdeckt werden, wenn Schülerinnen und Schüler nicht oder nur wenig vom Lernangebot profitieren und das Lernangebot besser angepasst werden muss.

Üblicherweise werden innerhalb der RTI-Modelle drei Förderstufen unterschieden. In der ersten Förderstufe erfolgt effektiver, differenzierter, barrierefreier Unterricht. In der zweiten Förderstufe erfolgt noch stärker individualisierte Förderung in innerer und äußerer Differenzierung. In der dritten Stufe erfolgt eine nochmals stärker auf das Individuum ausgerichtete Förderung. Der Fördererfolg in jeder Förderstufe wird evaluiert, um umgehend auf positive oder negative

Lernverläufe reagieren zu können. Bei ausbleibendem Fördererfolg steigt die Förderstufe. Wenn ein Förderziel erreicht ist, sinkt die Förderstufe. Individuell angepasste Unterrichtsmaterialien werden für Lernende mit besonderen Interessen und Begabungen (Erweiterungsstufe) genauso wie für Lernende mit manifesten Lernschwierigkeiten (Unterstützungsstufe) bereitgestellt (Wember, 2013).

3.3 Probleme

Die De-Kategorisierung hat theoretisch das Potential, einige Probleme der ersten beiden Definitionen von Inklusion zu lösen, nämlich die Zwei-Gruppen-Theorie und die damit verbundene Stigmatisierung. Allerdings konnten Krull, Wilbert & Hennemann (2014) in einem de-kategorisierenden Schulsystem nachweisen, dass auch Erstklässler, bei denen die Lehrkräfte einen formal nicht festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf lediglich „vermuteten“, durch ihre Klassenkameraden ausgegrenzt wurden. Wir plädieren daher dafür, sonderpädagogische Förderbedarfe weiterhin kategorial zu verwenden, aber im Sinne eines konstruktivistischen Verständnisses pädagogisch zu hinterfragen. Demnach darf die Kategorie nicht als unumstößliche Wahrheit verstanden werden, die Komplexität und Individualität unzulässig beschneidet, sondern als vorläufige und reversible Einordnung, die unser Denken und Handeln vereinfacht (Prenzel, 2013).

RTI wird von einigen Vertreterinnen und Vertretern eher umfassender Inklusionsbegriffe als hinderlich oder inkompatibel zu Inklusion gesehen (Hinz, 2013; Limbach-Reich, 2015). Beispielsweise macht RTI keinerlei Aussagen darüber, wie die sozialen Lernbedürfnisse berücksichtigt werden könnten. Inklusionspädagogisch fragwürdig kann RTI werden, wenn „schwierige“ Schülerinnen und Schüler durch häufige äußere Differenzierung aus dem Klassenverband herausgelöst werden und sich dadurch die allgemeinpädagogischen Lehrkräfte ihrer Verantwortung für diese Kinder entziehen. Wir denken, dass RTI in Ermangelung besserer Alternativen ein geeigneter Ansatz für Inklusion sein kann. RTI verbietet zwar keine temporäre Exklusion, ermöglicht aber durch den Grundsatz „Diagnostik und Förderung über die gesamte Kompetenzbreite“, so dass Diagnostik und Förderung an sich stärker akzeptiert und damit de-stigmatisiert werden könnten.

3.4 Implikationen für die Förderung von Deutsch als Zweitsprache

Die dritte Inklusionsdefinition mit ihrer Erweiterung der Zielgruppe auf sämtliche Heterogenitätsdimensionen umfasst selbstverständlich die Heterogenitätsdimensionen der sprachlichen Kompetenzen, der Kultur und der ethnischen Herkunft und somit die Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Letzteres geht also vollständig in der dritten Inklusionsdefinition auf. Wie alle anderen Kinder haben Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache Anspruch auf Be-

rücksichtigung ihrer Lernbedürfnisse und ihrer sozialen Bedürfnisse. Daher sollte der barrierefreie Unterricht so geplant werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache auch mit sehr schwachen Deutschkenntnissen daran teilhaben können. Eine Phase der sprachlichen Normalisierung vor Eintritt in den regulären Unterricht sollte nicht nötig sein. Der Anspruch wäre, auch basale deutsche Sprachkenntnisse von Beginn an unterrichtsintegriert und fachinhaltsbezogen zu fördern. Voraussetzung dafür ist, dass sich Lehrkräfte der sprachlichen Anforderungen der fachlichen Inhalte bewusst sind, z.B. im Verstehen von Aufgabenstellungen und im Produzieren von mündlichen und schriftlichen Aussagen. Sie sollten Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache, wie allen Schülerinnen und Schülern, die Funktion bildungssprachlicher Ausdrücke und Begriffe explizit erklären, und in Bezug auf die fachlichen Inhalte anzuwenden. Auf lexikalischer Ebene könnten Lehrkräfte aller Fächer zu Beginn einer Unterrichtsphase „sprachliche Zuarbeit“ zu den fachlichen Inhalten leisten, indem sie relevante Fachbegriffe thematisieren und Bedeutungsnuancen herausarbeiten (Gogolin et al., 2011). Darüber hinaus könnten fachliche Zusammenhänge mit passenden bildungssprachlichen Formulierungen vermittelt werden, z.B. kausale Zusammenhänge mit sprachlichen Konstruktionen wie „X hat zur Folge, dass Y“ (Feilke, 2012). Durch Sprachvorbild und anspruchsvolle Sprechgelegenheiten geben Lehrkräfte allen Kindern die Chance ihre sprachlichen Fortschritte zu festigen. Durch diese und andere Maßnahmen fördern Lehrkräfte die Bildungssprache aller Schülerinnen und Schüler und helfen sprachliche Barrieren zur Bildung abzubauen.

Zu den sozialen Bedürfnissen von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern kann auch die Stärkung ihrer Kompetenz in der Erstsprache zählen, z.B. weil dies zum professionellen Einsatz ihrer Erstsprache im (späteren) beruflichen Kontext beitragen kann. Die Sprachbewusstheit aller Schülerinnen und Schülern kann durch sprachkontrastives Arbeiten gestärkt werden, das mehrsprachige Kinder durch ihre Expertise in mehreren Sprachen ermöglichen könnten (Oomen-Welke, 2006). Sprachkontrastive Übungen unter Einbeziehung der Erstsprachen, die stark von der Lehrkraft gesteuert werden, setzen deren Kenntnisse der Herkunftssprachen voraus und können wenn überhaupt nur bezüglich der häufigsten Herkunftssprachen umgesetzt werden. Übungen, die weniger stark von der Lehrkraft gesteuert werden (z.B. Kinder stellen ihre Lieblingswörter aus ihrer Erstsprache vor), können prinzipiell zu allen Herkunftssprachen durchgeführt werden. So könnte relativ einfach deren Teilhabe am Unterricht gefördert werden.

Inzwischen liegt mit dem sogenannten Rügener Inklusionsmodell ein ausgearbeitetes RTI-Modell für den Förderschwerpunkt Sprache vor (Mahlau, 2012 & 2015; Mahlau, Diehl, Voß & Hartke, 2011). Die Förderstufen 1 und 2 sind als durchgängige Sprachbildung im Unterricht konzipiert. Dabei führen allgemeinpädagogische Lehrkräfte in Stufe 1 einen sprachförderlichen Unterricht und in Stufe 2 eine unterrichtsintegrierte Förderung durch. In beiden Förderstufen unterstüt-

zen die sonderpädagogischen Lehrkräfte die allgemeinpädagogischen Lehrkräfte bei der Einarbeitung in Sprachförderkonzepte (z.B. Modellierungstechniken und handlungsbegleitendes Sprechen). Ein solcher Unterricht wird unter sprachlichen Aspekten vorbereitet, durchgeführt und reflektiert. Gegebenenfalls werden dem Unterricht sprachliche Übungen vorgeschaltet. In Förderstufe 3 führen die sonderpädagogischen Lehrkräfte evidenzbasierte Therapieprogramme bei spezifischen Sprachentwicklungsstörungen durch (Mahlau, 2015). In einer ersten Studie wurde nachgewiesen, dass die Förderung der Sprachentwicklung mit diesem Inklusionsmodell ebenso effektiv wie in traditionellen Sprachheilklassen gelingt (Rißling, Mahlau, Hartke & Petermann, 2014).

Dieses Modell und ihre Fördermethoden sind grundsätzlich auch für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache anwendbar (Mahlau et al., 2011). Da die Diagnostik und Interpretation der absoluten Sprachstände dieser Kinder z.B. nach der sozialen Bezugsnorm aufgrund des Alters bei Erwerbsbeginn, der Kontaktdauer und der Inputqualität und -quantität (Bialystok, 2010) schwierig ist, erscheint die kontinuierliche Evaluation der Lernentwicklung anhand der individuellen Bezugsnorm als vielversprechendes Steuerungskonzept zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache.

4. Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für die inklusive Förderung von Deutsch als Zweitsprache?

Zusammengefasst ergeben sich aus den drei Definitionen von Inklusion folgende Implikationen für die notwendigen Kompetenzen von Lehrkräften zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Lehrkräfte müssen in die Lage versetzt werden, den Sprachstand bestmöglich einzuschätzen und zu diagnostizieren, unterrichtsintegrierte Sprachförderung durchzuführen und bei Verdacht auf schwerwiegendere sprachliche Auffälligkeiten an Fachleute zu verweisen.

Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache ist grundsätzlich der Anspruch auf effektive Sprachförderung zu gewähren, wenn ihr diagnostizierter Sprachstand niedriger ist als erwartet. Eine kategoriale Diagnose eines Förderbedarfs (z.B. in den Förderschwerpunkten Lernen oder Sprache) darf keine Voraussetzung für die Förderung sein.

Zum Zwecke der Diagnostik sind neue diagnostische Instrumente zu entwickeln bzw. bestehende Instrumente zu adaptieren. Verlaufsdiagnostische Instrumente sind zu entwickeln, die im Sinne der individuellen Bezugsnorm die Effektivität der Sprachförderung evaluieren. Unabhängig davon sollten Lehrkräfte sprachliche Hinweise für Gelingen oder Nichtgelingen des Spracherwerbs kennen, zum Beispiel regelgeleitete Aspekte der deutschen Sprache, die in einem ungestörten Erwerb relativ robust erworben werden und weniger inputabhängig sind als Wissen, das auf Einzelwortebene erworben wird. Dazu müssen Lehrkräfte kon-

ket benennen können, welche nichtzielsprachlichen Äußerungen auf fehlendes Lernwissen (z.B. Überregularisierungen wie *gespracht) oder auf fehlgeleitete Regelbildung zurückzuführen sind (z.B. flektierte Verbformen in finaler Hauptsatzposition). Zur Diagnostik gehören auch Elterngespräche über den Erstspracherwerb, um einschätzen zu können, ob sich sprachliche Auffälligkeiten ebenfalls in der Erstsprache gezeigt haben oder ob eventuell eine geringe Inputqualität oder -quantität oder Kontaktzeit für schwache Leistungen in der Zweitsprache verantwortlich sein könnten (Ritterfeld & Lüke, 2011). Darüber hinaus sollten Lehrkräfte wissen, welche nichtzielsprachlichen Äußerungen in der Spontansprache auf schwerwiegendere sprachliche Auffälligkeiten wie Sprachentwicklungsstörungen hindeuten (Rothweiler, Chilla & Clahsen, 2012).

Ebenso wichtig ist, dass Lehrkräfte ihren Unterricht barrierefrei (worunter auch sprachliche Barrieren fallen) planen und durchführen können, so dass alle Schülerinnen und Schüler an allen Unterrichtsprozessen teilhaben können und somit ihre Lernbedürfnisse und sozialen Bedürfnisse erfüllt werden. Sprachliche Hürden im regulären Klassenunterricht sind zu reduzieren und eine unterrichtsintegrierte Sprachförderung anzubieten. Unterrichtsintegrierte Sprachförderung unter Berücksichtigung von Lernbedürfnissen und sozialen Bedürfnissen bedeutet für Lehrkräfte sprachliches und fachliches Lernen im Sinne der durchgängigen Sprachbildung als Einheit zu begreifen und fachliche Inhalte explizit zusammen mit sprachlichen Inhalten zu vermitteln.

Weniger wünschenswert wäre eine ausschließlich additive Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache durch speziell geschulte Sprachförderkräfte, da dadurch die soziale Teilhabe der Kinder eingeschränkt wird und die regulären Lehrkräfte den Bedarf zur Weiterentwicklung ihres Klassenunterrichts übersehen könnten. Jedoch bietet sich für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse eine zu Beginn intensive Sprachförderung in separierten Willkommensklassen an. Gleichzeitig nehmen sie an Unterrichtsfächern mit nur geringeren sprachlichen Anforderungen teil und werden schnellstmöglich in reguläre Klassen eingegliedert. Dort findet dann eine unterrichtsintegrierte Sprachförderung statt, wie weiter oben bereits beschrieben wurde.

Zusammengefasst wurde im vorliegenden Beitrag gezeigt, dass das Konzept „schulische Inklusion“ aufgrund der theoretischen Überschneidungen durchaus zahlreiche Implikationen für das Konzept „Förderung von Deutsch als Zweitsprache“ enthält. Was das Konzept „schulische Inklusion“ nun anders herum vom Konzept „Förderung von Deutsch als Zweitsprache“ lernen kann, müsste in einem weiteren Beitrag diskutiert werden.

Literatur

- Armon-Lotem, Sharon; de Jong, Jan & Meir, Natalie (Hrsg.). (2015). *Assessing multilingual children – Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol u.a.: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093137>
- Bialystok, E. (2010). Bilingualism. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 1 (4), 559-572. <https://doi.org/10.1002/wcs.43>
- Deimann, Andreas (2004). *Kinder mit Migrationshintergrund an Schulen für Lernbehinderte in Nordrhein-Westfalen. Eine Analyse der Ursachen, Folgen und Alternativen überproportionaler Überweisung*. Düsseldorf: Landeszentrum für Zuwanderung NRW.
- Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Feuser, Georg (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, Inci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.21832/9781783093137>
- Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 265–280.
- Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans A. Pant & Manfred Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Grundlagen und Befunde* (S. 17–39). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Grosche, Michael & Vock, Miriam (im Druck). Inklusion. In Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt & Susanne Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Grosche, Michael & Volpe, Robert J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (3), 254–269.
- Grünke, Matthias (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 15 (4), 239–253. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.15.4.239>
- Hammond, Jenny & Gibbons, Pauline (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20 (1), 6–30.
- Hinz, Andreas (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), 354–361.
- Hinz, Andreas (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 7 (1), 1–17.

- Huber, Christian & Grosche, Michael (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (8), 312–322.
- Kemper, Thomas & Weishaupt, Horst (2011). Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (10), 419–431.
- Kornmann, Reimer (2010). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In Georg Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem* (S. 71–85). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krämer, P., Przibilla, B. & Grosche, M. (2016). Woran erkennt man schulische Inklusion? Indikatoren zur operationalen Definition von schulischer Inklusion. *Heilpädagogische Forschung*, 42 (2), 83–95.
- Krull, Johanna; Wilbert, Jürgen & Hennemann, Thomas (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 59–75.
- Kucharz, Diemut; Kammermeyer, Gisela; Beckerle, Christine; Mackowiak, Katja; Koch, Katja; Jüttner, Ann-Kathrin; Sauer, Sarah; Hardy, Ilonca; Saalbach, Henrik; Lütje-Klose, Birgit; Mehlem, Ulrich & Spaude, Magdalena (2014). Wirksamkeit von Sprachförderung. In Bärbel Kopp, Sabine Martschinke, Meike Munser-Kiefer, Michael Haider, Eva-Maria Kirschhock, Gwendo Ranger & Günter Renner (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung. Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 51–66). Wiesbaden: Springer.
- Limbach-Reich, Arthur (2015). „Response to Intervention“ (RTI) im Spannungsfeld Inklusiver Diagnostik. In Holger Schäfer & Christel Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 478–495). Weinheim: Beltz.
- Lisker, Andrea (2011). *Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern: Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Mahlau, Kathrin (2012). Ein inklusives Unterrichtskonzept für den Förderschwerpunkt Sprache – das Rügener Inklusionsmodell (RIM). *Sprachheilarbeit*, 3, 147–154.
- Mahlau, Kathrin (2015). Sprachentwicklungsförderung im Rügener Inklusionsmodell. In Manfred Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 230–237). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mahlau, Kathrin; Diehl, Kirsten; Voß, Stefan & Hartke, Bodo (2011). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (11), 464–472.
- McLeskey, James & Waldron, Nancy L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26 (1), 48–57.
- Mika, Christiane & Weis, Ingrid (2016). Willkommensklasse statt Auffangklasse: Schulische Förderung und Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Libellen-Grundschule in Dortmund. In Claudia Benholz, Magnus Frank & Constanze Niederhaus (Hrsg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen* (S. 65–82). Münster: Waxmann.
- Morgenroth, S. & Grosche, M. (in Druck). Inklusion durch interdisziplinäre Kooperation. Erweiterung des Modells „response-to-intervention“ um Aspekte von Kokonstruktion

- und Co-Teaching. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Blickwechsel Diversity. Internationale Perspektiven der LehrerInnenbildung*. Münster: Waxmann.
- Oomen-Welke, Ingelore (2006). Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner & Gesa Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der Deutschen Sprache* (S. 452–463). Paderborn: Schöningh.
- Paradis, Johanne (2005). Grammatical Morphology in Children Learning English as a Second Language. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36 (3), 172. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/019\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/019))
- Prenzel, Annedore (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise für den Grundschulverband*. Frankfurt: Grundschulverband.
- Prenzel, Annedore (2014). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In Thomas Häcker & Maik Walm (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Lehrer_innenbildung*. (S. 27–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rißling, Julia-Katharina; Mahlau, Kathrin; Hartke, Bodo & Petermann, Franz (2014). Effektivität schulischer Sprachförderung bei Erstklässlern mit Sprachentwicklungsstörungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 543–562.
- Ritterfeld, Ute & Lüke, Carina (2011). *Mehrsprachen-Kontexte: Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. Dortmund: Technische Universität Dortmund. Verfügbar unter <http://hdl.handle.net/2003/31166> [25.07.2016].
- Rothweiler, Monika; Chilla, Solveig & Clahsen, Harald (2012). Subject-verb agreement in specific language impairment: A study of monolingual and bilingual German-speaking children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15 (01), 39–57.
- Scruggs, Thomas E.; Mastropieri, Margo A. & McDuffie, Kimberly A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392–416.
- Souvignier, Elmar (2007). Kooperatives Lernen. In Jürgen Walter & Franz B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 452–466). Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, Petra; Baumert, Jürgen; Müller, Andrea (2005). Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommercamp Projekt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (6), 856–875.
- Urban, Melanie & Lütje-Klose, Birgit (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (3), 283–294.
- Voß, Stefan; Blumenthal, Yvonne; Sikora, Simon; Mahlau, Kathrin; Diehl, Kirsten & Hartke, Bodo (2014). Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Effekte eines Beschulungsansatzes nach dem Response to Intervention-Ansatz auf die Rechen- und Leseleistungen von Grundschulkindern. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 114–132.
- Wember, Franz (2013). Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (10), 380–388.
- Werning, Rolf (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (8), 284–291.
- Wocken, Hans (2014). Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Betörungen. *Gemeinsam Leben*, (1), 52–62.

Deutsch als Zweitsprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ

1. Eine unverzichtbare Vorbemerkung zum Handlungs- und Professionsfeld Deutsch als Zweitsprache

Die Diskussion um die Beziehungen zwischen den Themenfeldern „Inklusion“ und „Deutsch als Zweitsprache“ steht in vielerlei Hinsicht ganz am Anfang – und muss zur Kenntnis nehmen, dass aktuelle Fragen der Integration von Geflüchteten in die vorhandenen sozialen Strukturen insbesondere in quantitativer Hinsicht ganz neue Herausforderungen auch und gerade an den Bereich Deutsch als Zweitsprache stellen. Der hier unternommene Versuch einer ersten Positionierung erfolgt aus der Perspektive des Hochschulfachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, das sich als ein eigenständiger Wissenschaftsbereich versteht. Eine enge Beziehung zwischen Theorie, Forschung und Praxis des sprachlichen und kulturellen Lernens und Lehrens und der Gegenstandsbereiche des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache wird als für das Fach konstitutiv wahrgenommen (Fandrych, Hufeisen, Krumm & Riemer, 2010). Wichtige Bezugswissenschaften des Fachs sind zum einen die Fremdsprachendidaktik und die Sprachlehr- und -lernforschung, die sich mit dem Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen in institutionellen Kontexten befassen, und zum anderen die (insbesondere germanistische) Sprach- und Literatur-/Kulturwissenschaft sowie Psycholinguistik, Lernpsychologie und (interkulturelle) Pädagogik. Seine Wurzeln hat das Fach Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache in der Sprachvermittlungspraxis; Tätigkeiten in der Sprachvermittlung waren und sind ein wichtiges Berufsfeld, auf das die vom Fach angebotenen Studiengänge vorbereiten. Stand im Fach zunächst das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache in nicht-deutschsprachigen Ländern im Vordergrund, wurde parallel zur Entwicklung Deutschlands zu einem Einwanderungsland der Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ zunehmend wichtig – was die immer häufiger anzutreffende erweiterte Fachbezeichnung „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (DaF/DaZ) verdeutlicht. Die Erforschung der Spracherwerbsprozesse, der (nicht nur) sprachlichen Situation von Migrantinnen und Migranten und ihren Familien sowie die Konzeption und Begleitung von Angeboten zur Sprachförderung – und deren sprachen- und bildungspolitischen Implikationen – sind wichtige Arbeitsschwerpunkte des Fachs geworden (vgl. exemplarisch Ahrenholz & Oomen-Welke, 2008).

Hauptbezugsfelder des Fachs Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache waren lange Zeit vor allem der Erwachsenenbereich in der universitären und außerschulischen Sprachvermittlung im Inland sowie das breite Feld der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache an Bildungseinrichtungen inklusive Schulen im Ausland. Erst in den letzten Jahren erfolgt durch die Integration (zu) kleiner DaZ-Formate in die Lehrerbildung an deutschen Universitäten (z.B. ein sechs ECTS und in der Regel zwei Lehrveranstaltungen umfassendes Modul in der ersten Phase der Lehrerbildung in NRW und ähnliche Modelle in anderen Bundesländern; vgl. die Beiträge in diesem Band) eine Beteiligung des Fachs Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache in der grundständigen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern öffentlicher Schulen – wo das Fach denn vorhanden ist bzw. eingerichtet wird (z.T. im Rahmen germanistischer Studiengänge). Auch das Bremer Pflichtmodul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ für alle Lehramtsstudierenden gehört zu den Versuchen, Themen der fächerübergreifenden Berücksichtigung von Deutsch als Zweitsprache – hier bereits in einer Engführung mit allgemeinen Fragen der Inklusion – in die Lehrerbildung zu integrieren. Was durch diese Module in Bezug auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden tatsächlich geleistet werden kann, ist eine noch offene Forschungsfrage. Erwartet werden darf, dass zukünftig alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer, die solche Module durchlaufen, für die Themen Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und Sprachförderung sensibilisiert werden und ein Bewusstsein für die Notwendigkeit sprachsensiblen Fachunterrichts sowie damit in Verbindung stehender Förderinstrumente entwickeln werden. Von diesem kleinen Ausbildungsmodul zu erwarten, dass notwendige Kenntnisse und Kompetenzen entstehen, die Lehrerinnen und Lehrer dazu befähigen, in Deutschland aufgewachsenen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie neu eingewanderten Kindern und Jugendlichen die jeweils notwendige Förderung und Unterstützung bei der Entwicklung allgemeiner und bildungssprachlicher Deutschkompetenzen angeeignet zu lassen, wäre aus fachlicher Perspektive unrealistisch. Als noch problematischer ist die derzeitig zu beobachtende Entwicklung an den Schulen zu bewerten, dass in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache fachfremde Lehrkräfte in unter ganz unterschiedlichem Label laufenden Sonderklassen (u.a. „Willkommens-“, „Auffang-“, „Förder-“ oder „Vorbereitungsklassen“; vgl. Massumi et al., 2015, S. 12) zur Vermittlung von Sprachkenntnissen von geflüchteten schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden, die über keinerlei DaZ-Qualifikation qua Aus- oder Fortbildung verfügen. Hierfür schnell ins Leben gerufene kurzzeitige Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen werden immer nur zu Abmilderungen führen, so wichtig es auch ist, dass sie jetzt zügig und flächendeckend eingerichtet werden – wobei eine offene Frage ist, ob hierfür hinreichend qualifiziertes Personal für die Durchführung solcher Maßnahmen gefunden werden kann oder selbst erst fachlich und fortbildungsdidaktisch qualifiziert werden muss.

Aus dem bisher Gesagten geht bereits hervor, dass Fragen rund um Inklusion und Integration für das Fach Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache neben fachlichen und fachdidaktischen immer und ganz besonders auch fachpolitische Perspektiven implizieren. Trotz bereits lange zurückliegender Hinweise des Fachs (vgl. exemplarisch Baur, 2001; Riemer, 2001) existieren bis heute keine gesicherten und nachhaltigen Qualifikations- und Professionsstrukturen für die Vermittlung von zweitsprachlichen Kompetenzen an Migrantinnen und Migranten und ihre Kinder bzw. für die Durchführung sprachsensiblen Fachunterrichts an den Primar- und Sekundarschulen (und auch im Elementarbereich). Die Notwendigkeit des Einsatzes grundständig qualifizierten Personals ist nicht anerkannt. Es existiert keine irgendwie geschützte Berufsbezeichnung: „DaZ-Lehrkraft“, „Sprachlehrkraft“, „Sprachförderkraft“ sind häufig anzutreffende Bezeichnungen, die jeder für sich in Anspruch nehmen kann. Es besteht derzeit die paradox anmutende Situation, dass händeringend qualifiziertes Personal für die Durchführung von Sprachangeboten für Migrantinnen und Migranten und insbesondere Geflüchtete gesucht wird (an den DaF-/DaZ-Instituten gehen nahezu täglich Anfragen ein), nach wie vor aber keine Beschäftigungsstrukturen angeboten werden, die den Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache ein Sozialpädagoginnen und -pädagogen, angestellten Lehrerinnen und Lehrern, geschweige denn im Beamtenrecht angesiedelten Lehrerinnen und Lehrern und Sonderpädagoginnen und -pädagogen vergleichbares Beschäftigungs- und Entlohnungsverhältnis bieten. DaZ-Lehrkräfte arbeiten in der Regel im Rahmen kurzfristiger, nicht sozialversicherungspflichtiger Honorarverträge unter prekären Arbeitsbedingungen im außerschulischen Bereich und an Einrichtungen der Erwachsenenbildung, häufig als Lehrkräfte in durch das BAMF (nicht hinreichend) finanzierten Integrationskursen. Appelle und Petitionen haben noch kein spürbares Echo erzeugt.¹ Allorts tönt aus politischen Verlautbarungen das Glaubensbekenntnis, dass Sprache der Schlüssel zur gesellschaftlichen Integration und Teilhabe sei (vgl. exemplarisch KMK, 2015). Eine angemessene Umsetzung in Form eines qualitätsgesicherten, die wesentlichen Bildungsbereiche abdeckenden und auskömmlich finanzierten Systems der Sprachvermittlung und Sprachförderung lässt weiter auf sich warten. Die Vision einer inklusiven Schule, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, stellt für das Fach Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache daher ein zwar wichtiges, aber durch weitere Felder, insbesondere in der Erwachsenenbildung, zu ergänzendes Handlungsfeld dar.

1 Vgl. auch die im Februar 2016 von 40 DaF/DaZ- bzw. Germanistikabteilungen und -instituten deutscher Universitäten und Pädagogischer Hochschulen unterzeichnete „Leipziger Erklärung zur sogenannten Flüchtlingskrise“. Verfügbar unter: <http://www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/daf/Fachpolitik/> [03.03.2016].

2. Was hat das alles mit Inklusion zu tun?

Eine fachliche Diskussion um einen *engen* und *breiten* Inklusionsbegriff, wie sie in diesem Beitrag im Weiteren erfolgt, kann ohne Rücksicht auf die im Vorangegangenen geschilderte problematische Situation des Berufsfelds Deutsch als Zweitsprache nicht geführt werden. Vorab sei unterstrichen, dass eine inklusive Schule, die auch das Handlungsfeld Deutsch als Zweitsprache angemessen inkludiert, nicht auf der Basis des vorhandenen und durch Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Psychologinnen und Psychologen ergänzten Personals gedacht werden kann – es bedarf hierfür qualifizierten und regelhaft beschäftigten Sprachlehr- und Sprachförderpersonals.

Im Folgenden wird vorrangig auf die Diskussionen im Bereich der Inklusionspädagogik eingegangen – mit Bezug auf die Frage, was dies für die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bedeuten könnte und weniger auf die fachdidaktischen Entwicklungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

Die Diskussion um schulische und außerschulische Sprachförderung ist älter als die aktuelle Inklusionsdebatte, die im Gefolge der bildungspolitischen Umsetzung der seit 2009 rechtsgültigen UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung an Fahrt aufnahm. Bislang haben Fachdiskussionen im Kontext Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit meist keinen expliziten Bezug zu Fragen der Inklusion und sind eher als Parallelbewegungen mit Blick auf ein Bildungssystem zu sehen, in dem Mehrsprachigkeit mit Bildungsungerechtigkeit einhergeht. Es wurden erhebliche Anstrengungen unternommen, die Gruppe von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit ihren Potenzialen, Begabungsressourcen und Benachteiligungen in das Blickfeld von Schule, Schulentwicklung und Lehrerbildung zu bringen. Umfangreiche Programme wie u.a. FörMig (vgl. exemplarisch Gogolin, Lange, Michel & Reich, 2013), ProDaZ² oder Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (vgl. exemplarisch Stiftung Mercator, 2010) und auch Initiativen des Mercator-Instituts (vgl. exemplarisch Baumann & Becker-Mrotzek, 2014) haben detailliert ausgearbeitet, dass ein hoher Anteil der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler im Bereich der bildungssprachlichen DaZ-Kompetenzen gezielt, systematisch und durchgängig gefördert werden muss, um Bildungsbarrieren und daraus resultierende biographische und soziale Benachteiligungen abzubauen; entsprechende Förderprogramme und Materialien wurden und werden umfangreich entwickelt. Das deutsche Schulsystem hat auf diese Bildungsbenachteiligung bislang nur sehr eingeschränkt und in keiner Weise quantitativ und qualitativ ausreichend reagiert. Hier bietet die bildungspolitische Setzung von Inklusion neue Chancen – aber auch Risiken.

2 Vgl. das Programm „Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“/ProDaZ an der Universität Duisburg-Essen unter <https://www.uni-due.de/prodaz/> [03.03.2016].

Angesichts einer immer noch stark ideologisch und in den Medien auch sehr kritisch geführten Diskussion um die Entwicklungsmöglichkeiten der Schule in Richtung einer inklusiven Schule darf nicht verwundern, dass sich DaZ-Fachvertreterinnen und -vertreter zum Thema Inklusion bislang eher zurückgehalten haben. Solange Inklusion in einer Engführung auf Schülerinnen und Schüler mit ganz speziellen Bedürfnissen, z.B. aufgrund körperlicher und geistiger Beeinträchtigung und chronischer Erkrankung sowie Lernbehinderung, diskutiert wird, droht Mehrsprachigkeit als Form von Behinderung pathologisiert zu werden und in die Nähe eines Sondertatbestands sonderpädagogischer Förderung zu rücken. Dies ist wenig mit einer Haltung in Einklang zu bringen, dass Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund für einen sehr hohen Anteil der Schülerschaft an deutschen Schulen der Regelfall ist und sich die deutsche Schule darauf umfangreich einzustellen hat, um herkunftsbezogene und soziale Bildungsgerechtigkeit, die dem deutschen Bildungssystem in den internationalen Bildungsstudien nach wie vor bescheinigt wird, abzubauen.

Unter dem Banner eines *breiten* Inklusionsbegriffs (s.u.) ist eine abwägende Positionierung aus der Perspektive des Fachs wiederum möglich. Dabei kann angeknüpft werden an die Grundauffassung der Inklusionspädagogik, die jede Form der Pathologisierung personenbezogener Merkmale ablehnt, die z.B. zu Sonderformen der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Merkmalen führt und den gemeinsamen Unterricht aller Schülerinnen und Schüler als Vision anzielt. Dabei muss allerdings angemerkt werden, dass dieses breite Verständnis von Inklusion noch nicht hinreichend in der öffentlichen Diskussion angekommen zu sein scheint. So wird z.B. in den Medien und an vielen Schulen noch konzeptionell und inhaltlich zwischen „Inklusion“ (mit Bezug auf „Behinderung“) und „Integration“ (mit Bezug auf Migrationshintergrund und Flucht) unterschieden, was mit parallel zu bewältigenden Herausforderungen verbunden wird.

3. Der breite Inklusionsbegriff der Inklusionspädagogik

Ein *breiter* Inklusionsbegriff berücksichtigt nicht nur die Schülergruppe mit speziellen Beeinträchtigungen, sondern bezieht Vielfalt und Heterogenität jedweder Art mit ein. Der breite Inklusionsbegriff umfasst also sämtliche Heterogenitätsdimensionen und zielt auf den Abbau von Bildungsbarrieren und volle soziale Partizipation aller Menschen unabhängig von ihrer Herkunft und ihren sozialen, ökonomischen Benachteiligungen, ihrer Herkunfts- oder Familiensprache, ihrer Hautfarbe, ihrem Geschlecht, ihren sexuellen und anderen Orientierungen, ihrem Glaubensbekenntnis oder ihrer Behinderung. Für einen solchermaßen breiten Inklusionsbegriff ist konstitutiv, dass Diversität als Regelfall angenommen wird und anerkannt ist. Kategorisierungen entlang spezifizierter Merkmale führen aus

inklusionspädagogischer Sicht allzu leicht zur Definition von Personengruppen anhand umstrittener Kategorien (s.u. zur Kategorie einer „Lernbehinderung“), die sich durch Defizite auszeichnen, die es zu kompensieren gilt. Dagegen steht die Vision einer Schule, die Schülerinnen und Schüler „unabhängig von individuellen Merkmalen oder Zugehörigkeitszuschreibungen zu bestimmten Gruppen“ (Textor, 2015, S. 13) mit ihren mitgebrachten Kompetenzen und Ressourcen sowie unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen akzeptiert und mit Blick auf die individuell vorliegenden Bedarfe hin Unterstützung bietet – und zwar innerhalb des Regelsystems, ohne dass dabei eine Kategorisierung und Ausschluss auftritt (vgl. Hinz, 2009, 2013; Prengel, 2013):

„Mit dem Begriff der Inklusion wird also nach der Integrationsfähigkeit und den Ressourcen des Systems Schule gefragt, und nicht nach der Integrationsfähigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler. [...] Das Prinzip der Inklusion setzt demnach eine veränderte Haltung des gesamten Schulsystems gegenüber der Heterogenität der Schülerschaft voraus und bedeutet in letzter Konsequenz einen Abschied von der Selektionsfunktion der Schule zugunsten einer vorbehaltlosen individuellen Förderung aller SchülerInnen.“ (Lütje-Klose, 2011, S. 9).

Der Inklusionsgedanke verlangt neben Entwicklungsprozessen auf der Ebene des Schulsystems v.a. umfangreiche Veränderungen auf der Ebene des schulischen Unterrichts und betrifft damit das Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern, die vor der Herausforderung stehen, „den Unterricht didaktisch-methodisch so zu verändern, dass individualisiertes Lernen in der Gemeinschaft mit allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird“ (Amrhein & Dziak-Mahler, 2014, S. 11).

Der hiermit verbundene normative Anspruch bzw. die Vision einer inklusiven Schule stellt für das deutsche Bildungssystem eine erhebliche Herausforderung dar; es gibt starke Befürworter (vgl. exemplarisch Reich, 2012) und viele kritische Stimmen, die auf Überlastprobleme der Schulen und Lehrerinnen und Lehrer verweisen und das Idealbild der inklusiven Schule in Form von gemeinsamem Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler in Frage stellen (vgl. exemplarisch Ahrbeck, 2014). Für jede Position scheint es sehr gute Argumente – auch mit Blick auf die besonderen Förderbedarfe von Schülerinnen und Schülern – und (oft mit Bezug auf die internationale Forschung) hinreichend Forschungsergebnisse zu geben.

Zusammenfassend bietet die inklusive Pädagogik vielfältige Ansatzpunkte, um Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozesse (auch von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund) zu reduzieren – wenn dieser Auftrag von den Institutionen und Lehrkräften angenommen wird und die entsprechenden Unterstützungssysteme bereitgestellt werden. Der Vorbereitung von Lehrerinnen und Lehrern auf den Umgang mit Heterogenität im Unterricht sowie der Befähigung zur professionellen Gestaltung von inklusiven Lehr-Lern-Settings in den Schulen und zur Kooperation in einem multiprofessionellen Team kommt hierfür eine

entscheidende Bedeutung zu (vgl. exemplarisch Lütje-Klose & Urban, 2014). Anzumerken ist, dass sehr wenig oder oft nur sehr allgemein im Rahmen der Inklusionspädagogik diskutiert wird, wie mit der Heterogenitätsdimension Mehrsprachigkeit bzw. Migrationshintergrund genau umgegangen werden soll bzw. welche Herausforderungen sich für die inklusive Schule mit Blick auf diese Dimension im Besonderen stellen. Dies verwundert, stellen doch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einen zunehmend hohen Anteil an der Gesamtschülerschaft. An vielen Grund- und Hauptschulen in Ballungsgebieten trifft diese Heterogenitätsdimension auf die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler zu. Hier sehe ich es als Aufgabe der Fachvertreterinnen und -vertreter im Bereich Deutsch als Zweitsprache an, die notwendigen Ausarbeitungen des Inklusionsbegriffs vorzunehmen; vielfältige Arbeit, die hierfür genutzt werden kann, liegt umfangreich vor (s. Abschnitt 6).

Aber ist die Umsetzung der Vision einer inklusiven Schule bereits so weit fortgeschritten, dass z.B. Schulen die Unterstützung finanzieller, personeller, sächlicher und ideeller Art bekommen, um die notwendigen Umsetzungsschritte strukturiert anzugehen? Können wir heute absehen, unter welchen Voraussetzungen die systemische Umsetzung des Inklusionsgedankens unter expliziter Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern, die eine zweit- bzw. bildungssprachliche Förderung benötigen, gelingen kann? Zur Beantwortung dieser Frage halte ich es für nötig, das System der sonderpädagogischen Beschulung und Tendenzen der Ressourcenallokation für integrative Klassen durch die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Blick zu nehmen, die zur Anstellung von Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Sozialarbeiterinnen und -arbeitern und Sozialpsychologinnen und -psychologen an deutschen Regelschulen führen (können) – aber (zumindest noch) keine qualifizierten Sprachförderkräfte systembezogen vorsehen. Alle im Bereich Deutsch als Zweitsprache Tätigen sollten beachten: In den politisch einflussreichen Bildungsberichten, Studien und Empfehlungspapieren (vgl. exemplarisch HRK & KMK, 2015) zur Inklusion ist – soweit ich das überblicken kann – davon nicht die Rede; um die Wahrnehmung dieser Notwendigkeit im Rahmen der Inklusionsdebatte müssen wir uns selbst kümmern. Die Inklusionspädagoginnen und -pädagogen werden uns das nicht abnehmen.

4. Die inklusive Schule als Chance zum Abbau von Bildungsbenachteiligung vs. Tendenz zur Sonderpädagogisierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem

In unterschiedlichen Studien mit Verweis auf regelmäßig von der KMK gelieferte Zahlen (vgl. exemplarisch Diefenbach, 2010; Kottmann, 2006; zusammenfassend Lütje-Klose, 2009, S. 29) wird seit vielen Jahren regelmäßig gezeigt, dass Schü-

lerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ein deutlich erhöhtes Risiko haben, im schulischen Regelsystem Bildungsbenachteiligungen zu erfahren: in Form von Rückstellungen, Übergangsempfehlungen auf die Hauptschule, Klassenwiederholungen, Abstufungen und Aussonderung an Förderschulen, insbesondere an solche mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ und „soziale und emotionale Entwicklung“ (s.u.). Im deutschen Schulsystem kommt es vor allem an den Übergängen – auch durch benachteiligende Handlungspraxen – zur systematischen institutionellen Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (vgl. Auernheimer, 2010; Gomolla & Radtke, 2009), was langfristige Folgen für die soziale und berufliche Integration nach sich zieht: In NRW etwa erreichen über 75 Prozent der Abgänger mit Migrationshintergrund von einer Förderschule mit dem Schwerpunkt „Lernen“ und mehr als die Hälfte dieser Abgängergruppe im Schwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ keinen Hauptschulabschluss (vgl. Kemper & Weishaupt, 2011, S. 429).

Als eine Hauptursache kann neben der sozio-ökonomischen Herkunft – so könnte man die derzeitige Forschungslage zu Deutsch als Zweitsprache zusammenfassen – die unzureichende vorschulische und schulische Förderung bei der Anbahnung und Förderung der Bildungssprache Deutsch gelten. Verkürzt (und sicherlich für lobenswerte Ausnahmen nicht zutreffend): Das Regelsystem Schule erwartet, dass alle Kinder ab der Einschulung gleichermaßen die Bedingungen der Schule erfüllen. Häufig sind die Kinder im Bereich der mündlichen Alltagsprache relativ unauffällig. Wenn sie aber nicht über die literalen Sprachkompetenzen verfügen, die die Schule systemisch und in der Unterrichtssprache (u.a. in der Lehrersprache, der Sprache der Arbeitsanweisungen und Lehrbücher) voraussetzt und zügig weiterentwickelt, bleiben solche Kinder immer weiter zurück – und das trifft ebenso auf Kinder ohne Migrationshintergrund zu. Es treten in der Regel im Verlauf der Grundschulzeit in der Folge deutlich sichtbar werdende Lernschwierigkeiten und Leistungsprobleme auf, die dann Anlass für eine sonderpädagogische Diagnostik³ geben können – mit in jungem Lebensalter implikationsreichen und langfristigen Konsequenzen für Bildungs(miss)erfolg und daraus resultierender sozialer und ökonomischer Benachteiligung. Vielfach wird beobachtet, dass sonderpädagogische Diagnostik bei Kindern mit Migrationshintergrund früher, schneller und häufiger gegen den Willen der Eltern durchgeführt wird. Am Ende der Grundschulzeit erfolgt für Kinder mit Migrationshintergrund überproportional oft eine Hauptschulempfehlung oder sie landen überproportional auf einer Förderschule, obwohl sie von ihren Fähigkeiten her eigentlich häufig einen höheren Bildungsabschluss erreichen könnten. Das mangelhaft nach oben durchlässige mehrgliedrige bzw. gestufte deutsche Schulsystem bedeutet in der Regel, dass eine schulische Laufbahn an einer Hauptschule – und insbesondere an einer Förderschule – mit hohem Risiko eines niederrangigen oder gänzlich

3 Zu Problemen der Diagnostik literaler Kompetenz in Bezug auf „Lernbehinderung“ und Legasthenie bei Kindern mit Migrationshintergrund vgl. Mand (2012).

fehlenden Schulabschlusses in Sackgassen führt mit den entsprechenden Auswirkungen eines eingeschränkten oder weitgehend fehlenden Zugangs zu berufsbezogenen Qualifikationen.

An dieser Stelle ist ein Hinweis auf die deutsche Besonderheit – im internationalen Vergleich – des Systems der Förderschulen mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten (die sich auch in entsprechenden Studiengängen für das sonderpädagogische Lehramt spiegeln) notwendig. Insbesondere die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte „Lernen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ (fast zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf entfallen auf diese beiden Schwerpunkte laut KMK, 2015) sind am stärksten mit sozialer Ungleichheit assoziiert und stehen daher seit Jahren besonders in der Kritik. An Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gemessen an dem Vergleich mit der relativen Anzahl der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund mehr als doppelt überrepräsentiert – es sei angemerkt, dass in mehreren Bundesländern an diesem Typ von Förderschule kein Hauptschulabschluss vorgesehen ist. Hinzu kommt in Regionen mit einem niedrigeren Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Tendenz, sie in eine Förderschule mit dem Schwerpunkt „Lernen“ zu überweisen (vgl. Kemper & Weishaupt, 2011).

Mit der Vision einer inklusiven Schule und den ersten Schritten ihrer Realisierung könnte man zunächst die Erwartung verbinden, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund von dieser Entwicklung allein schon deshalb profitieren werden, weil mehr Bildungsabschlüsse und höherwertige Bildungsabschlüsse erreicht werden, wenn sie häufiger innerhalb des Regelsystems der Schule gehalten werden. Es ist aber traurige Realität, dass trotz allgemeiner Inklusionsrhetorik der Bildungspolitik die schulische Realität gerade für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ganz anders aussieht.

Zunächst weisen aktuelle Zahlen darauf hin, dass trotz der zunehmenden Tendenz zum gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit (auch im Förderbereich „Lernen“) und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in sogenannten „Integrationsklassen“ oder „integrativen Regelklassen“ der Anteil der weiter in Förderschulen unterrichteten Schülerinnen und Schüler in den letzten Jahren nicht etwa gesunken, sondern weiter kontinuierlich angestiegen ist (Klemm, 2013 und 2015). Hinzu kommt, dass die Chance auf inklusive Beschulung an jedem institutionellen Übergang im Bildungsverlauf weiter sinkt. Auch der gemeinsam von Bund und Ländern in Auftrag gegebene Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ bestätigt, dass diese Tendenz weiter besteht. Der Bericht kommt darüber hinaus zu dem für die hier im Zentrum stehende Thematik einschlägigen Befund, dass „unter allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf [...] jene mit ausländischer Staatsangehörigkeit nicht nur überrepräsentiert [sind]. Sie werden auch in fast allen Förderschwerpunkten

(teils deutlich) seltener integrativ gefördert“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 179⁴). Solche Beobachtungen geben ernsthaften Anlass zu der pessimistischen Einschätzung, dass bereits heute absehbar ist, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund von Inklusion, wie sie derzeit umgesetzt wird, nicht hinreichend profitieren werden: Aus der doppelten Benachteiligung dieser Schülergruppe durch soziale Herkunft und Mehrsprachigkeit droht sich eine dreifache Benachteiligung zu entwickeln, die sich darin zeigt, dass sie an der Tendenz zu mehr gemeinsamem Unterricht in der Regelschule proportional nicht beteiligt ist.

5. Das doppelte Problem der sonderpädagogischen Diagnostik für die Umsetzung der Inklusion

Der Verweis auf Förderschulen bzw. die Entscheidung, dass förderbedürftige Schülerinnen und Schüler in integrativen Klassen unterrichtet werden können, ist eine Folge der Feststellung, dass in einem spezifischen Förderschwerpunkt Defizite auf Seiten des Schülers bestehen. Hierfür eingesetzte Verfahren der sonderpädagogischen Diagnostik sind höchst umstritten, die Verlässlichkeit der Diagnosen wird vielfach angezweifelt, die zu messenden Konstrukte gelten nicht als durchweg klar. Dies gilt insbesondere für die Diagnostik im Bereich „Lernen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“. Darüber hinaus wird die sonderpädagogische Diagnostik in den unterschiedlichen Bundesländern ganz unterschiedlich gehandhabt.

Im Vorangegangenen wurde an unterschiedlichen Stellen indirekt darauf hingewiesen, dass die Feststellung eines besonderen Förderbedarfs zur Gretchenfrage der Umsetzung der Inklusion werden könnte, da sie zwangsläufig zur „Etikettierung“ der von ihr betroffenen Schülerinnen und Schülern führt. Aktuell wird beobachtet, dass die sonderpädagogische Diagnostik vermehrt zum Einsatz kommt, was der Bildungsbericht 2015 bestätigt (vgl. zusammenfassend Füssel, Hasselhorn & Werning, 2014), wobei die Diagnosen im Bereich „Lernen“ zurückgehen und dafür aber im Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“ steigen, was auch so gedeutet werden kann, dass derzeit ein Trend zur „Um-Etikettierung“ des am stärksten umstrittenen Förderbereichs „Lernen“ besteht. Paradoxerweise werden vorhandene Etikettierungen derzeit für Schulen, die ein inklusives Konzept verfolgen, wichtiger. Im Zuge der zunehmenden Einrichtung von integrativen Klassen wird von den Bildungsadministrationen zunehmend die Zuweisung von zusätzlichen Ressourcen an die Schulen, z.B. in Form von sonderpädagogisch qualifiziertem Personal, was z.T. eine Doppelsetzung von Klassen mit Lehrkräften ermöglicht, von der Anzahl der nachgewiesenermaßen zu fördernden

4 Vgl. auch die im Internet dazu eingestellte Tabelle H3-30web, verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=11133> [03.03.2016].

Schülerinnen und Schülern abhängig gemacht. Schulen geraten damit bei ihrer Ressourcenallokation in ein sogenanntes „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“, das Anreize setzt, Schülerinnen und Schüler mit einer von Finanzen unterlegten Merkmalszuschreibung zunächst einer sonderpädagogischen Diagnostik zuzuführen und sie dann zu „etikettieren“, was dem Inklusionsgedanken grundsätzlich zuwiderläuft (Lütje-Klose, 2012a). Dass dies außerdem Anreize setzt, präventive Förderung zu unterlaufen, sei nur am Rande vermerkt. Dem Inklusionsgedanken wird nur eine systembezogene Ressourcenzuweisung an Schulen gerecht, die nicht von solchen individuellen Begutachtungen abhängt. Diese würde auch derzeit stark vorangetriebene Weiterentwicklungen im Bereich der Diagnostik stützen, die dem Gedanken einer lernbegleitenden Diagnose für Förderzwecke verpflichtet sind (vgl. exemplarisch Amrhein, 2016), an die Deutsch als Zweitsprache gut anknüpfen könnte. Auch für Deutsch als Zweitsprache wurden insbesondere im vorschulischen Bereich und im Übergang auf die Grundschule Erfahrungen mit Sprachstandsfeststellungen gesammelt, die zu Kategorisierung (z.B. Sprachförderbedarf vorhanden/nicht vorhaben) führen – und es gibt viele kritische Auseinandersetzungen mit Diagnoseverfahren, die nicht hinreichend auf Testfairness für mehrsprachige Kinder geprüft sind (vgl. exemplarisch Settineri, 2012; zusammenfassend Schulz, 2013), aber auch Konzeptentwicklungen für Sprachverlaufdiagnosen sowie sprachdiagnostische Neuentwicklungen (vgl. exemplarisch Lengyel, Reich, Roth & Döll, 2009). Wichtiger Gegenstand der Diskussion rund um Sprachdiagnostik ist dabei auch die Entwicklung diagnostischer Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, die diese benötigen, um lernbegleitend in einem permanenten Zwischenschritt von Diagnose und Förderung agieren zu können.

6. Vision einer inklusiven Schule, die Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit angemessen berücksichtigt

Es ist aus inklusionspädagogischer Sicht unstrittig, dass schulische Inklusion nicht allein dadurch gelingt, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf gemeinsam in der Regelklasse unterrichtet werden. Dazu bedarf es außerdem komplexer Auseinandersetzungs- und Einigungsprozesse zwischen allen beteiligten Personen inklusive der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Eltern, der Lehrkräfte unterschiedlicher Provenienz und weiteren Personals. Auf der Ebene des Unterrichts bedarf es vielfältiger Anstrengungen, die unter dem Stichwort „Integrative Didaktik“ zusammenzufassen sind. Wesentliche Prinzipien einer solchen Didaktik sind Individualisierung und Binnendifferenzierung sowie die Herstellung von Gemeinsamkeit bei gleichzeitiger Berücksichtigung der spezifischen Förderbedürfnisse von Kindern mit speziellen Bedürfnissen (vgl. zusammenfassend Lütje-Klose, 2012b). Diese Prinzipien sind der Deutsch als Zweitsprache-Didaktik nicht fremd; hier gibt es unter dem Stichwort ‚Umgang mit Heterogenität‘

vielfältige allgemeine Anknüpfungspunkte, z.B. die Akzeptanz unterschiedlicher Lerntempi, Lernvoraussetzungen und motivationaler/emotionaler Ausgangslagen, die individualisierte Unterstützung bei der Erweiterung zweitsprachlicher Kompetenzen mittels Scaffolding-Ansätzen und die bewusste Nutzung kooperativer Lernsituationen (vgl. exemplarisch Kniffka, 2012); häufig fehlt es noch an systematischer Begleitforschung (vgl. exemplarisch Darsow, Paetsch, Stanat & Felbrich, 2012). Konzepte der systematischen Förderung der zweitsprachlichen Entwicklung in allen schulisch relevanten Handlungsfeldern und insbesondere im Rahmen des Fachunterrichts sind weiter Gegenstand von Entwicklung und Erprobung – vielfach im Rahmen von Schulprojekten und akademisch begleiteten Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Ein prominentes Beispiel ist die Bundesländer-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“/BiSS⁵, in deren Rahmen Konzepte und Verfahren der Sprachförderung und Sprachdiagnostik hinsichtlich ihrer Umsetzungsqualität und Wirksamkeit überprüft und weiterentwickelt werden. Aus solchen Projekten und Programmen sind begründete Empfehlungen bezüglich der Ausgestaltung und Implementation wirksamer Sprachförderung zu erwarten.

Aus DaZ-Perspektive muss inklusiver Unterricht die zentralen Kriterien des sprachsensiblen Fachunterrichts berücksichtigen – und zusätzlich muss das Regelsystem Schule ggf. erforderliche additive Sprachförderung vorsehen. Solche additiven Sprachangebote sind insbesondere für Kinder und Jugendliche nötig, die ohne (hinreichende) zweitsprachliche Kompetenzen beschult werden. Diese Angebote sollten jedoch in das Gesamtcurriculum integriert werden und nicht zur systematischen Separierung von Schülerinnen und Schülern führen; Ganztagschulkonzepte wären weiterzuentwickeln. Hierfür wären die Förderangebote der Schulen im Bereich Deutsch als Zweitsprache systematisch auf-, und wo bereits in Ansätzen vorhanden, auszubauen, zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Das gesamte Bildungssystem der gestuften Schulen muss hierfür in den Blick genommen werden; derzeit vorhandene Förderangebote konzentrieren sich in der Hauptsache auf den Elementarbereich und die frühen Phasen im Primarbereich.

Zur Umsetzung einer solchen Vision bedarf es spezifisch qualifizierten Personals. Alle Fachlehrerinnen und -lehrer benötigen grundlegende Kompetenzen in der Durchführung sprachsensiblen Unterrichts und der Förderung der mehrsprachigen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Aus- und Fortbildungsmaßnahmen befinden sich auf das Gesamtsystem bezogen noch in keiner Weise auf einem Stand, der dies gewährleisten könnte.⁶ Für zusätzliche Sprachfördermaßnahmen werden Spezialistinnen und Spezialisten für den DaZ-Unterricht benötigt, die hierfür grundständig (z.B. im Rahmen bestehender Masterstudiengänge für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache) qualifiziert wurden und für die Zugänge zu regulären Stellen geschaffen

5 Vgl. die Website des Programms unter <http://www.biss-sprachbildung.de/>.

6 Vgl. auch meine obigen Anmerkungen zu den neu eingeführten DaZ-Modulen.

werden müssen. Solche DaZ-Spezialistinnen und -Spezialisten könnten außerdem systematisch den Fachlehrerinnen und -lehrern in integrativen Klassen zur Unterstützung des sprachsensiblen Unterrichts an die Seite gestellt werden. Allein mit Blick auf das Einwanderungsland Deutschland gibt es außerdem gute Argumente dafür, dass zukünftig für alle Schulformen ein eng mit dem Curriculum vernetztes Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache für neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler einzurichten ist und mindestens eine entsprechende Drittfachregelung in die Lehrerausbildung der ersten und zweiten Phase einzuführen ist. Ob der Weg über ein zum Sonderschullehramt analoges Ausbildungs- und Zugangsmodell gewählt werden muss, ist an die Frage zu knüpfen, ob die Bildungsadministration gewillt ist, auch angesichts des oben beschriebenen „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas“ bei Schulentwicklung und Ressourcenausstattung umzusteuern.

7. Vorläufiges Fazit

Der Umbau des deutschen Bildungssystems zu einem inklusiven System kann auch Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zugute kommen, aber nur unter der Voraussetzung, dass sprachsensibler Fachunterricht, Gewährung von Sprachförderung und Förderung von Mehrsprachigkeit unter Vermeidung kulturalisierender/ethnisierender Praxis durch Etikettierung ins schulische Regelsystem implementiert wird. Unzweifelhaft dabei sollte sein, dass angesichts des hohen Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an der Schülerschaft der deutschen Schulen und angesichts akut in die Höhe schnellender Zahlen von Neubeschulungen in Zeiten globaler Krisen und Flucht nach Europa sich das Arbeitspaket bei der Umsetzung von Inklusion auf allen Ebenen massiv vergrößert, wenn man es denn ernst nimmt. Zielt man mit Inklusion „nur“ auf Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf, dann bedeutet dies im Vergleich verhältnismäßig kleine Zahlen von Schülerinnen und Schülern, die ortsnah in den einzelnen Regelklassen aufzunehmen sind. Fatal wäre es, wenn sich der Trend zur Sonderbeschulung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und sonderpädagogisch diagnostiziertem Förderbedarf mit einem derzeit in den Medien⁷ diskutierten Trend verbindet, die schon im Verschwinden begriffene Hauptschule als neue Förderschule wiederzubeleben, in die man all diejenigen schickt, denen multiple

7 Vgl. exemplarisch <http://www.wz.de/lokales/duesseldorf/die-hauptschule-als-neue-foerderschule-1.1931473>; <http://www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article153506531/In-der-Fluechtlingskrise-brauchen-wir-die-Hauptschule.html>; <http://www.news4teachers.de/2015/11/80-prozent-fluechtlinge-eine-hauptschule-entwickelt-sich-zur-erstaufnahmestelle/>; <http://www.faz.net/aktuell/rhein-main/die-hauptschule-als-chance-fuer-fluechtlinge-14205555.html>; http://www.deutschlandfunk.de/junge-fluechtlinge-an-schulen-die-last-liegt-auf-den.680.de.html?dram:article_id=339205 [alle zuletzt aufgerufen am 18.05.2016].

Problemlagen (und darunter Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund, Flucht) bescheinigt werden und die man nicht in Regelklassen von Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien integrieren zu können glaubt. Dass unabhängig vom Inklusionsgedanken Dringlichkeit für die längst überfällige Entwicklung von auf Dauer angelegten Systemen zur Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schülern gerade in den weiterführenden Schulen besteht, hat jüngst eine Studie des Mercator-Instituts unterstrichen (Massumi et al., 2015), die Daten aus dem Jahr 2014 analysiert, also noch vor dem massiven Anstieg durch minderjährige unbegleitete oder mit ihren Familien geflüchtete Kinder und Jugendliche. Es ist ein wenig zu befürchten, dass angesichts der steigenden Zahl der zu beschulenden nach Deutschland geflüchteten Kinder und Jugendlichen der engere Inklusionsbegriff neue Konjunktur erhält, sollte es zur Abwägung kompetitiver Ressourcenforderungen kommen.

Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. (2. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.). (2008). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Amrhein, Bettina (Hrsg.). (2016). *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (2014). *LehrerInnenbildung gestalten: Fachdidaktik inklusiv*. Münster: Waxmann.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.). (2010). *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92198-3>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen. Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baur, Rupprecht S. (2001). Deutsch als Zweitsprache als Aufgabe der Schule. In Karin Aguado & Claudia Riemer (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)* (S. 51–62). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Darsow, Annkathrin; Paetsch, Jennifer; Stanat, Petra & Felbrich, Anja (2012). Ansätze einer Zweitsprachförderung: Eine Systematisierung. *Unterrichtswissenschaft*, 40, 64–82.
- Diefenbach, Heike (2010). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. (S. 245–221). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen & Riemer, Claudia (2010). Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 1 (S. 1–18). Berlin, New York: de Gruyter.
- Füssel, Hans-Peter; Hasselhorn, Marcus & Werning, Rolf (2014). Zur Bildung von Menschen mit Behinderung. *DJI-Impulse*, 3, 34–38.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Hinz, Andreas (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 171–179.
- Hinz, Andreas (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> [03.03.2016].
- HRK & KMK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung*. Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/lehrerbildung-fuer-eine-schule-der-vielfalt/> [03.03.2016].
- Kemper, Thomas & Weishaupt, Horst (2011). Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 419–431.
- Klemm, Klaus (2013). *Inklusion in Deutschland – Eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, Klaus (2015). *Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK (2015). Mit Bildung gelingt Integration. Pressemitteilung vom 9.10.2015. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/kultusministerkonferenz-mit-bildung-gelingt-integration.html> [03.03.2016].
- Kniffka, Gabriele (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In Magdalena Michalak & Michaela Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–225). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kottmann, Brigitte (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Döll, Marion (Hrsg.). (2009). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, Birgitt (2009). Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. In Inci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (S. 27–55). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, Birgit (2011). Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? *VDS. Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 4, 8–21.

- Lütje-Klose, Birgit (2012a). Integrationsklasse und integrative Regelklasse. In Karl-Peter Horn; Heidemarie Kemnitz; Winfried Marotzki & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Lexikon Erziehungswissenschaft*, Bd. 2 (S. 92–94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, Birgit (2012b). Integrative Didaktik. In Karl-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Lexikon Erziehungswissenschaft*, Bd. 2 (S. 94–95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, Birgit & Urban, Melanie (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 111–123. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (4), 277–282.
- Mand, Johannes (2012). *Lese-/Rechtschreibförderung für Migrantenkinder. Grundlagen, Diagnostik, Methoden*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Grießbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin; Altinay, Lale; mit Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Prenzel, Annedore (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dnv>
- Reich, Kersten (Hrsg.). (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Riemer, Claudia (2001). Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Element von Mehrsprachigkeit: Arbeitsfelder für das Fach DaF. In Armin Wolff & Elmar Winters-Ohle (Hrsg.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* (S. 23–38). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, 58).
- Schulz, Petra (2013). Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. *Sprache · Stimme · Gehör*, 37, 191–195. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1358700>
- Settinieri, Julia (2012). Zur Messgüte sprachstandsdiagnostischer Verfahren im Vorschulalter. Erste Ergebnisse der Korrelationsstudie Sismik/Seldak – Delfin 4. In Bernt Ahrenholz & Werner Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen* (S. 35–52). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Stiftung Mercator (Hrsg.). (2010). *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende*. Münster: Waxmann.
- Textor, Annette (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Konzept für die empirische Untersuchung der Berliner DaZ-Module

1. Einführung

Berlin hat als erstes Bundesland bereits im Jahr 2007 die sogenannten Deutschals-Zweitsprache-Module (DaZ-Module) eingeführt, die für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend sind und an der Freien Universität (FU), der Humboldt Universität zu Berlin (HU) und der Technischen Universität (TU) angeboten werden. Die angehenden Lehrkräfte sollen schon im Studium grundlegende Kompetenzen erwerben, die sie zur Sprachförderung bzw. Sprachbildung im (Fach-)Unterricht befähigen. Im Rahmen des Projektes *Sprachen-Bilden-Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt*¹ (vgl. Lütke & Börsel im vorliegenden Sammelband) werden diese Module evaluiert, um herauszufinden, welchen Wissenszuwachs die Studierenden beim Besuch der DaZ-Module vorweisen, welche Fähigkeiten zur sprachdidaktischen Materialentwicklung sie am Ende des Studiums zeigen und welche Überzeugungen sie zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihres Studiums deutlich machen. Bei der Auswahl und Entwicklung der Instrumente, der Auswertung der Daten und der Interpretation der Ergebnisse werden die Spezifika der Universitäten soweit wie möglich berücksichtigt. Durch die Evaluation sollen Anhaltspunkte gewonnen werden, in welchen Bereichen die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten bereits gut gelingt und in welchen Bereichen Verbesserungen vorgenommen werden könnten. Ein Vergleich zwischen den Universitäten oder einzelnen Lehrkräften wird nicht angestrebt, vielmehr sollen aus den Ergebnissen Hinweise für die Weiterentwicklung der Module abgeleitet werden. Die DaZ-Module, die Evaluationsgegenstand sind, werden im Zuge der Reform der Berliner Lehramtsstudiengänge zurzeit überarbeitet und treten zum Wintersemester 2015/2016 als *Sprachbildungsmodule* in Kraft. Mit der Untersuchung des Wissens, der Fähigkeiten zur sprachdidaktischen Materialentwicklung und der Überzeugungen der Studierenden geht die Evaluation im Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen“ weit über eine reguläre Evaluation der Lehre hinaus, die der Qualitätssicherung der Lehre dient, regelmäßig durchgeführt wird und in den Hochschulgesetzen der Länder festgelegt ist (für Berlin: §8a Berliner Hochschulgesetz).

1 Das Projekt ist eine gemeinsame Initiative der Humboldt-Universität zu Berlin, der Freien Universität und der Technischen Universität. Es zielt auf eine Verbesserung der Lehrkräftebildung in den Bereichen Sprachbildung, Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache ab. Es wird durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache bis Juli 2017 gefördert.

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, das Evaluationskonzept des Projektes „Sprachen – Bilden – Chancen“ zu veranschaulichen. Hierfür skizzieren wir zunächst den Prozess der Konzepterstellung und geben einen kurzen Überblick über die Berliner DaZ-Module. Anschließend gehen wir auf den zugrundeliegenden Kompetenzbegriff und die untersuchten Konstrukte ein. Abschließend wird erläutert, wie die Dozentinnen und Dozenten der DaZ-Module in die Evaluation einbezogen werden und wie die vorliegende Untersuchung in der Evaluationsforschung verortet werden kann.

2. Konzepterstellung

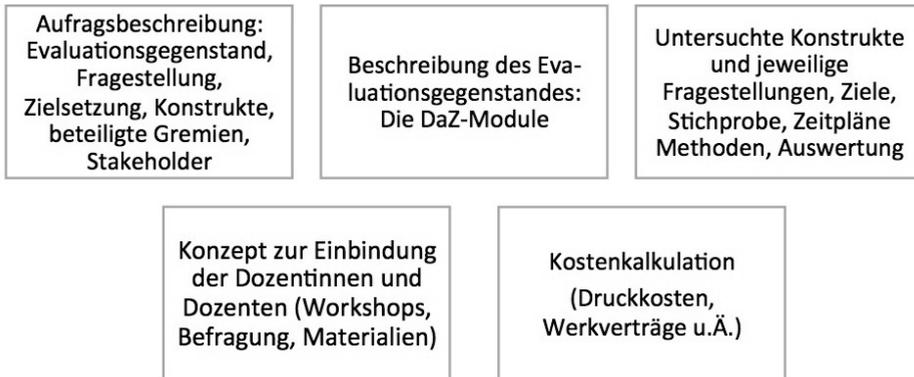
Zu Beginn des Projekts wurden die Fragestellungen der Evaluation unter Berücksichtigung des Kontextes an den Universitäten und der personellen sowie finanziellen Ressourcen² konkretisiert und mit der Projektleitung abgestimmt. Weiterhin war es erforderlich, einen Überblick über die Berliner DaZ-Module zu erhalten. Hierfür wurden die Studien- und Prüfungsordnungen sowie die Modulbeschreibungen der drei Universitäten gesichtet und leitfadengestützte Interviews mit erfahrenen Dozentinnen und Dozenten aus den DaZ-Modulen geführt (Darsow & Wagner, 2015). Es schloss eine Recherche zu bestehenden, nach Möglichkeit bereits bewährten Instrumenten an, die sich für die Beantwortung der Fragestellungen eignen. Für die Erfassung des Wissenszuwachses bei den Studierenden wurde der *DaZKom-Test* (Köker et al., 2015) ausgewählt und eine Kooperationsvereinbarung mit den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geschlossen. Daraufhin konnte das Evaluationskonzept (siehe Abbildung) fertiggestellt und im Rahmen eines Workshops mit den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern, Kolleginnen und Kollegen sowie Expertinnen und Experten aus der Bildungsforschung diskutiert werden.³ Weiterhin war es erforderlich, für die einzelnen Erhebungen Datenschutzkonzepte⁴ auszuarbeiten, die mit den Datenschutzbeauftragten der HU Berlin abgestimmt wurden. Vor Beginn der Datenerhebung wurden die Dozentinnen und Dozenten der Berliner DaZ-Module über die Evaluation, die Ziele und das weitere Vorgehen informiert.

2 Die Evaluation wird von zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen durchgeführt (August 2014 bis Juli 2015: Stellenanteil von insgesamt 115 Prozent; August 2015 bis April 2017: 175 Prozent). Unterstützt werden sie durch eine studentische Hilfskraft (41h/Monat). Das Budget für Druckkosten, Werkverträge u.Ä. beträgt etwa 9.000 Euro.

3 Wir danken insbesondere Prof. Dr. Felicitas Thiel und Prof. Dr. Petra Stanat für ihre Rückmeldungen zum Evaluationskonzept.

4 Bei Evaluationsvorhaben an Berliner Universitäten ist ein Datenschutzkonzept vorzulegen, in welchem u. a. die verantwortlichen Träger und Beteiligten zu nennen sind und der genaue Ablauf und der weitere Umgang mit den erhobenen und bearbeiteten Datensätzen bis hin zur Vernichtung der Originalantwortbögen zu schildern ist. Hierzu gehört insbesondere auch die Beschreibung der Art und Weise der Aufklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Datenerhebung und Datenverwendung.

Abbildung 1: Inhalte des Evaluationskonzepts



3. Evaluationsgegenstand: Die Berliner DaZ-Module⁵

Die DaZ-Module sind an den drei Universitäten an philologischen Instituten oder den Lehrerbildungszentren verortet, d.h., sie sind nicht in die einzelnen Fachdidaktiken integriert. Eine Professur im Bereich Deutsch als Zweitsprache gibt es an keinem der Standorte. Die DaZ-Module haben sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudiengang einen Umfang von drei Leistungspunkten, was einem Arbeitsaufwand von jeweils 90 Stunden entspricht. Die beiden Module bauen aufeinander auf und setzen sich aus jeweils zwei Lehrveranstaltungen zusammen. Im Bachelor werden ein Seminar bzw. eine Vorlesung und eine Übung fachübergreifend angeboten, im Master jeweils ein fachübergreifendes Seminar und eine fachspezifische Übung. Bei der Aufteilung der Stunden auf die Präsenzzeiten in Lehrveranstaltungen, die Vor- und Nachbereitungszeiten von Lehrveranstaltungen sowie die Zeit für Prüfungsvorbereitungen zeigen sich universitätsspezifische Unterschiede. Während an der HU die Lehrveranstaltungen vier Semesterwochenstunden umfassen, sind es an den beiden anderen Universitäten drei Semesterwochenstunden. Hieraus ergibt sich ein unterschiedlicher Rhythmus der Lehrveranstaltungen (wöchentlich, 14-tägig, Blockveranstaltung) an den drei Standorten. Das Modul kann jeweils in einem Semester abgeschlossen werden, was nach Aussage der Modulverantwortlichen viele Studierende machen. Der Rhythmus, in dem die Veranstaltungen aus dem Bachelor und Master angeboten werden, variiert zwischen den Universitäten. Im Sommersemester liegt an zwei der beteiligten Universitäten der Schwerpunkt auf Veranstaltungen für Bachelorstudierende, im Wintersemester auf Veranstaltungen für Masterstudierende. Durchgeführt wird die Lehre von Lehrkräften für besondere Aufgaben und Lehrbeauftragten, die über unterschiedliche fachliche Hintergründe und Qualifikati-

⁵ Beschrieben werden die untersuchten, *alten* DaZ-Module, also der Stand vor der Umstrukturierung (Wintersemester 2007/2008 bis Sommersemester 2015).

onen verfügen. Die Anzahl an eingesetzten Lehrbeauftragten variiert stark zwischen den drei Standorten. Im Wintersemester 2014/15 und im Sommersemester 2015 waren in den Berliner DaZ-Modulen insgesamt etwa 30 Dozentinnen und Dozenten in der Lehre tätig.

In den zu vermittelnden Inhalten stimmen die Modulbeschreibungen der drei Universitäten überein. Im Bachelor werden Grundlagenkenntnisse in verschiedenen Bereichen vermittelt, z.B.: Theorien zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache; Prinzipien der Sprachaneignung und des Sprachgebrauchs; strukturelle Besonderheiten der deutschen Sprache und ausgewählter Minderheitensprachen; Grundlagen der Sprachstandsdiagnostik; Deutsch als Zweitsprache als didaktisches Prinzip in allen Unterrichtsfächern vs. Deutsch als Zweitsprache in der Lehrgangsvariante; kritische Betrachtung von DaZ- und Fachunterrichtsmaterialien; Verfahren der Textentlastung und Lesestrategien, mündliche und schriftliche Korrektur- und Feedbackverfahren. Als Modulabschlussprüfungen schreiben die Studierenden an der FU und HU Klausuren, die die Inhalte der beiden Veranstaltungen abdecken. An der TU erstellen die Studierenden einen Beobachtungsbogen zur Lernersprache von Schülerinnen und Schülern, den sie im Unterrichtspraktikum einsetzen und anschließend in der DaZ-Lehrveranstaltung und in einem Bericht reflektieren.

Im Master werden die im Bachelor-Modul erworbenen Kenntnisse erweitert, z.B.: Beurteilung und Anwendung von Diagnoseverfahren in ausgewählten Sprachaneignungsphasen; Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht; Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen; Analyse von Lehr-Lernmaterialien des Fachunterrichts und sprachdidaktische Aufbereitung; Realisierung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen für sprachlich heterogene Lerngruppen unter besonderer Berücksichtigung von Binnendifferenzierung, Sprachlernprogression und der Entfaltung von Sprachbewusstheit. Als Modulabschlussprüfung analysieren die Studierenden Unterrichtsmaterialien, entwickeln Materialien unter sprachdidaktischen Aspekten oder bereiten einen Unterrichtsentwurf in einer sprachsensiblen Form auf. Teilweise wird darüber hinaus eine theoretische Auseinandersetzung mit einem sprachdidaktischen Thema gefordert.

Für die Planung der Evaluation waren folgende Punkte zentral:

- Im Wintersemester 2015/2016 sind die neuen Sprachbildungsmodule in Kraft getreten. Da die *alten* Module evaluiert werden, musste die Datenerhebung vorher abgeschlossen sein. Der Schwerpunkt der Datenerhebung liegt deshalb auf dem Sommersemester 2015.
- Im Sommersemester wurden an der FU nur Veranstaltungen für den Bachelor angeboten, an der TU lag der Schwerpunkt ebenfalls auf Veranstaltungen für den Bachelor. An der HU war das Angebot für Bachelor und Master ausgeglichen.

Um Empfehlungen formulieren zu können, in welcher Weise die entstehenden Sprachbildungsmodule auf der Basis der *alten* DaZ-Module weiterentwickelt werden können, wird der Schwerpunkt der Evaluation auf die Kompetenzen der Studierenden gelegt.

4. Zugrundeliegender Kompetenzbegriff

Zugrunde gelegt wird der Kompetenzbegriff nach Weinert, der Kompetenzen definiert als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2002, S. 27 f.)

Auf Basis dieses Kompetenzbegriffs werden in der Lehrkräfteprofessionsforschung meist zwei Bereiche unterschieden, die zusammengenommen die berufliche Handlungskompetenz von Lehrkräften ausmachen: kognitive Komponenten und affektiv-motivationale Komponenten (z.B. Blömeke, Suhl & Dörmann, 2012). Basierend auf Arbeiten von Shulman (1986; 1987) und Bromme (1992) werden als kognitive Komponenten meist das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogische Wissen von Lehrkräften unterschieden. Als affektiv-motivationale Anteile von Kompetenz gelten Überzeugungen bzw. *beliefs*, Motivation und Selbstregulation (Blömeke et al., 2012, S. 423). In aktuellen Definitionen von Kompetenzen werden insbesondere die Erlernbarkeit, die Kontextgebundenheit und der Anwendungsbezug von Kompetenzen betont (z.B. Seifried & Ziegler, 2009, S. 84; Bromme, 1997, S. 186 ff.).

Im Rahmen von *large-scale*-Untersuchungen wurden in den letzten Jahren verschiedene Testinstrumente zur Untersuchung von Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte entwickelt und eingesetzt. Dabei wurden bisher vor allem Kompetenzen im Bereich Mathematik (z.B. MT21, COACTIV) untersucht, aber auch in den Fächern Deutsch und Englisch (TEDS-LT) sowie im Bereich der Bildungswissenschaften (z.B. LEK) (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Kunter et al., 2011; Blömeke et al., 2011; König & Seifert, 2012). Dabei weist der Bereich Deutsch als Zweitsprache – der in der vorliegenden Evaluationsstudie im Mittelpunkt steht – gegenüber Fächern wie bspw. Mathematik die Besonderheit auf, dass es sich hier nicht um ein Unterrichtsfach handelt, d.h., dass das im Studium erworbene Fachwissen also nicht im schulischen Unterricht an die Schülerinnen und Schüler vermittelt wird, sondern vielmehr in die Vorbereitung und Gestaltung des Fachunterrichts mit einfließen soll (Köker et al., 2015, S. 182).

5. Evaluationsbereiche

Im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie werden folgende Konstrukte untersucht: (1) das Wissen der Studierenden in der Domäne Deutsch als Zweitsprache, (2) die Fähigkeit der Studierenden Materialien sprachdidaktisch zu analysieren und aufzubereiten, (3) die professionellen Überzeugungen der Studierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache, (4) die Zufriedenheit der Studierenden mit den DaZ-Modulen. Zusätzlich wurden Hintergrundmerkmale der Studierenden sowie ihre Lerngelegenheiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache erfasst. Die Dozentinnen und Dozenten werden (5) bezüglich der behandelten Inhalte ihrer Lehrveranstaltungen befragt, darüber hinaus wird (6) ihre Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen in den DaZ-Modulen erhoben. Weiterhin werden Hintergrundmerkmale der Dozentinnen und Dozenten erfasst.

Damit sind verschiedene Ebenen des Evaluationsgegenstandes abgedeckt: das *intendierte*, das *implementierte* und das *erreichte* Curriculum (McDonnell, 1995; Traver, 1993). Über die oben genannte Bestandsaufnahme wurde das *intendierte* Curriculum, also das, was in Prüfungs- und Studienordnungen sowie Modulbeschreibungen festgeschrieben ist, in die Evaluation aufgenommen. Über Befragungen der Dozentinnen und Dozenten zu den im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen behandelten Themen sowie über eine curriculare Validierung des Testinstrumentes wird das sogenannte *implementierte* Curriculum in der Evaluation berücksichtigt, also die individuelle Übersetzung der Vorgaben in die Praxis. Über die Untersuchung des Wissens, der Fähigkeit zur sprachdidaktischen Materialentwicklung und der Überzeugungen der Studierenden wird das *erreichte* Curriculum untersucht. Im Folgenden wird näher auf die einzelnen Evaluationsbereiche eingegangen.

5.1 Das Wissen der Studierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Mit dem Ziel der Erfassung des Wissenszuwachses (Fachwissen und fachdidaktisches Wissen) der Studierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Besuch der DaZ-Module wurde ein standardisiertes und kompetenzorientiertes Instrument gesucht. Dieses Instrument sollte für die Gegebenheiten aller drei beteiligten Standorte geeignet sein, möglichst viele Lehramtsabschlüsse abdecken und die wichtigsten Wissensbereiche der Fachdisziplin erfassen. Aktuell werden für den Bereich Deutsch als Zweitsprache an unterschiedlichen Standorten Kompetenzmodelle und Testinstrumente entwickelt (Grießhaber, 2014; Köker et al., 2015; Thoma & Tracy, 2015).

Das von der Projektgruppe „DaZKom – Professionelle Kompetenzen angehehender LehrerInnen (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache“ entwickelte, normierte und validierte Testinstrument erfüllt diese Kriterien aus unserer Sicht am

besten. Die Passgenauigkeit bzw. curriculare Validität dieses Instrumentes zu den DaZ-Modulen wird im Rahmen des Projektes zusätzlich geprüft, indem externe Expertinnen und Experten auf einer Skala einschätzen, inwiefern die Qualifikationsziele der Modulbeschreibungen und das Testinstrument übereinstimmen und Dozentinnen und Dozenten der DaZ-Module die Übereinstimmung der umgesetzten Lehre und des Testinstruments einschätzen.

Die Grundlage des DaZKom-Instruments bildet ein Kompetenzmodell, das auf einer Dokumentenanalyse von ca. 60 Curricula deutscher Universitäten und Institutionen basiert (Köker et al., 2015). In dem Modell werden drei inhaltliche Dimensionen und sechs Subdimensionen unterschieden – Fachregister (grammatische Strukturen und Wortschatz, semiotische Systeme), Mehrsprachigkeit (Zweitspracherwerb, Migration), Didaktik (Diagnose, Förderung) – und in insgesamt 19 Facetten weiter unterteilt. Jede dieser Facetten kann theoretisch auf einer Skala von fünf Stufen beherrscht werden. Die Projektgruppe DaZKom orientiert sich hier an dem Erwerbsmodell von Dreyfus und Dreyfus (1986), das die Stufen *novice*, *advanced beginner*, *competence*, *proficiency* und *expertise* unterscheidet (Köker et al., 2015). Mit Hilfe des Instrumentes DaZKom können die ersten drei Stufen dieser Skala erfasst werden (Köker et al., 2015). Der Test besteht aus geschlossenen und offenen Aufgabenformaten, die am Beispiel des Faches Mathematik entwickelt wurden. In einer Validierungsstudie der Projektgruppe wurde deutlich, dass die Testergebnisse der Studierenden unabhängig von ihrem mathematikdidaktischen Wissen waren und die Studierenden mit dem Unterrichtsfach Mathematik keine höhere DaZ-Kompetenz zeigten als Studierende anderer Fächer (Hammer, Carlson, Ehmke, Koch-Priewe, Köker, Ohm, Rosenbrock & Schulze, 2015). Wir haben hieraus geschlossen, dass der Test auch fächerübergreifend für die Erfassung der DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte eingesetzt werden kann.

Im Rahmen der hier beschriebenen Evaluation wurde der DaZKom-Test zunächst im Wintersemester 2014/2015 in einer Kurzversion pilotiert ($N = 134$) und anschließend überarbeitet. Im Sommersemester 2015 wurde der Test in einem Prä-Post-Design eingesetzt. Dies war realisierbar, da die Mehrheit der Studierenden das Modul innerhalb eines Semesters absolviert. Insgesamt nahmen ca. 180 Studierende der drei beteiligten Universitäten sowohl am Prä- als auch am Posttest teil.

5.2 Die Fähigkeit der Studierenden Materialien sprachdidaktisch zu analysieren und aufzubereiten

Die kompetente Einschätzung der sprachlichen Anforderungen von Unterrichtsmaterialien und die Kenntnis von Methoden zur Planung eines sprachsensiblen Unterrichts sind Voraussetzung dafür, dass die angehenden Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung Sprachförderung bzw. Sprachbildung systematisch berücksichtigen. Es soll untersucht werden, inwiefern es im Rahmen der DaZ-Module gelingt, den Studierenden diese zentrale Fähigkeit der Analyse von Unterrichtsmaterialien und ihrer sprachdidaktischen Aufbereitung zu vermitteln. Es sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, auf welche Weise die Studierenden die sprachlichen Anforderungen des Ausgangsmaterials analysieren, welche Methoden sie für die sprachdidaktische Aufbereitung auswählen und wie sie deren Einsatz planen und begründen. Die hier erfasste Fähigkeit geht somit über das bloße Wissen hinaus und führt bereits zum Handeln hin.

Die Grundlage für die Auswertung bilden die Modulabschlussprüfungen der Masterstudierenden. Bei diesen schriftlichen Arbeiten sind die Studierenden aufgefordert, Materialien unter Berücksichtigung sprachdidaktischer Aspekte für ein bestimmtes Fach weiterzuentwickeln. In den Lehrveranstaltungen werden hierfür je nach Dozentin bzw. Dozent und Fach verschiedene didaktische Konzepte vermittelt (Lütke, 2010). Die Studierenden bereiten bereits existierende Unterrichtsentwürfe sprachdidaktisch nach oder erstellen Entwürfe und Materialien für ein späteres Praktikum. In vielen Fällen werden die Materialien jedoch auch eigens für die Modulabschlussprüfung erstellt.

In die Auswertung fließen Modulabschlussprüfungen von einer Teilstichprobe von insgesamt ca. 60 Masterstudierenden der drei Universitäten ein. Die Modulabschlussprüfungen wurden im Wintersemester 2014/2015 und im Sommersemester 2015 erstellt. Bei der Zusammenstellung der Stichprobe wurde darauf geachtet, dass verschiedene Schulformen und Schulfächer abgedeckt sind.

Für die Analyse der studentischen Arbeiten (Modulabschlussprüfungen) wurden im Sommersemester 2015 ausgehend von Konzepten zur Umsetzung von Fachunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen und mit Hilfe von älteren, prototypischen studentischen Arbeiten eine Kodieranleitung und ein Auswertungsschema entwickelt. Bei der Auswertung sollen zwei Schwerpunkte gesetzt werden. Zum einen wird untersucht, ob bzw. wie die Studierenden die Ausgangsmaterialien sprachlich analysieren. Hierbei soll bspw. der Blick darauf gerichtet werden, welche sprachlichen Bereiche und konkreten Aspekte die Studierenden berücksichtigen, welche Art von Materialien (z.B. Lehrbuchtexte) sie in die Analyse einbeziehen, ob sie einen Bezug zur fiktiven Zielgruppe herstellen und inwiefern sie begründen, dass diese Zielgruppe den sprachlichen Anforderungen eventuell nicht gewachsen sein könnte. Zum anderen soll untersucht werden, welche sprachlichen Hilfestellungen die Studierenden bei der Aufbereitung der

Materialien einplanen. Beispielsweise soll in die Auswertung einfließen, wie die Studierenden die Unterstützungsangebote begründen, welche sprachlichen Fertigkeiten durch sie erweitert werden, inwiefern ein Bezug zur Analyse der sprachlichen Anforderungen besteht, inwiefern die Unterstützungsangebote das fachliche und sprachliche Lernen miteinander verbinden und inwiefern sie dafür geeignet sind, die Schülerinnen und Schüler an die sprachlichen Anforderungen sukzessiv heranzuführen. Es ist geplant, die Kodieranleitung und das Auswertungsschema auf Grundlage der studentischen Arbeiten, die in die Auswertung einfließen, zu erweitern. Um die Objektivität der Auswertung zu überprüfen, wird ein Teil der Daten von zwei Personen kodiert und die Urteilerübereinstimmung berechnet.

5.3 Die professionellen Überzeugungen der Studierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Professionelle Überzeugungen bzw. *beliefs* werden in der Lehrkräfteprofessionsforschung auf Basis der Annahme untersucht, dass sie in Zusammenhang mit dem beruflichen Handeln in Schul- und Unterrichtskontexten stehen (kritischer Überblick Buehl & Beck, 2015).

Überzeugungen können nach wie vor als uneinheitlich definiertes Konstrukt beschrieben werden (Pajares, 1992; Skott, 2015). Dies spiegelt sich auch darin wider, dass verschiedene Bezeichnungen für Überzeugungen koexistieren, im deutschsprachigen Raum spricht man z.B. auch von Haltungen, Sichtweisen, Perspektiven und Einstellungen. Die theoretische Abgrenzung und Operationalisierung der Konstrukte Wissen und Überzeugungen sind schwierig, sie können als „überlappende Konstrukte“ bezeichnet werden (z.B. Reusser, Pauli, Elmer, 2011, S. 479). Nach Skott stimmen die verschiedenen Definitionen von *teachers' beliefs* in folgenden Punkten überein:

„The term is used to designate individual, subjectively true, value-laden mental constructs that are the relatively stable results of substantial social experiences and that have significant impact on one's interpretations of and contributions to classroom practice.“ (Skott, 2015, S. 19)

Überzeugungen können somit als subjektive und bewertende Annahmen beschrieben werden, die von der betreffenden Person für wahr bzw. gültig gehalten werden (siehe z.B. auch Baumert & Kunter, 2006). Sie basieren auf persönlichen Erfahrungen, sind relativ stabil (siehe auch Pajares, 1992) und wirken sich auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit beruflichen Aufgaben von Lehrkräften aus (siehe auch Buehl & Beck, 2015).

Während aus dem englischsprachigen Raum bereits eine größere Zahl an Studien vorliegt, die sich mit Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften – sogenannten *teachers' beliefs* – in Bezug auf *English Language Learners (ELLs)* beschäf-

tigen (Überblick Lucas, Villegas & Martin, 2015), gibt es im deutschsprachigen Raum bisher wenige Studien, die sich explizit mit Überzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf sprachliche Aspekte migrationsbedingter Heterogenität befassen (z.B. Riebling, 2013).

Die Überzeugungen der Studierenden werden im Rahmen der hier beschriebenen Evaluationsstudie mit Hilfe von qualitativen Leitfadenterviews mit verschiedenen Gruppen von Lehramtsstudierenden untersucht. Dabei ist z.B. von Interesse, inwiefern die Studierenden DaZ-Kompetenz als eine wichtige Teilqualifikation für die berufliche Tätigkeit von (Fach-)Lehrkräften ansehen, welche Bedeutung die Studierenden der deutschen Sprache in den von ihnen zukünftig unterrichteten Unterrichtsfächern zuweisen und für wie wichtig sie es erachten, zwischen verschiedenen Gruppen von Zweitsprachlernenden und deren Bedürfnissen zu differenzieren. Am Ende des Sommersemesters 2015 wurden zwanzig Studierende interviewt, die Lehrveranstaltungen des DaZ-Moduls im Bachelor oder Master besucht hatten. Vor Beginn des Wintersemesters 2015/2016 wurden zehn Studierende interviewt, die vor Besuch des Bachelor-Moduls standen, also noch keine Lehrveranstaltung der DaZ-Module besucht hatten. Die Stichproben setzen sich jeweils aus Studierenden der verschiedenen Berliner Universitäten mit verschiedenen Fächerkombinationen zusammen.

5.4 Die Zufriedenheit der Studierenden mit den DaZ-Modulen

Die Evaluation der Berliner DaZ-Module wird genutzt, um über alle Standorte hinweg die Zufriedenheit der Studierenden zu erfassen. Ein hierfür eingesetzter Fragebogen wurde von uns selbst konzipiert, orientiert sich aber an bestehenden Instrumenten zur Erfassung der Zufriedenheit von Studierenden mit der universitären Lehre (z.B. Thiel, Blüthmann & Watermann, 2012). Weiterhin ist eine von uns selbst entwickelte Skala zur Selbsteinschätzung des im Rahmen der DaZ-Module erworbenen fachlichen und fachdidaktischen Wissens enthalten. Der Fragebogen wurde am Ende des Wintersemesters 2014/2015 pilotiert ($N = 134$), anschließend überarbeitet und am Ende des Sommersemesters 2015 im Posttest der Haupterhebung eingesetzt ($N = 268$). Die Ergebnisse dieser Erhebung werden um kontextgebundene Rückmeldungen der Studierenden zu den DaZ-Modulen aus den oben genannten Interviews (Abschnitt 5.3) ergänzt, die weitere wichtige Anregungen für die zu formulierenden Empfehlungen für die Ausgestaltung der Sprachbildungsmodule enthalten.

5.5 Die Inhalte der Lehrveranstaltungen in den DaZ-Modulen

Mit Hilfe eines Fragebogens und anhand von Veranstaltungsplänen wird erfasst, welche Wissensinhalte und Kompetenzen in der Lehre vermittelt wurden, um ein

klareres Bild vom implementierten Curriculum zu erhalten. Dies ermöglicht zum einen, dass die Evaluationsergebnisse des DaZKom-Tests tiefer gehend analysiert und gewichtet werden können. Zum anderen bietet diese Abfrage eine Grundlage für eine Diskussion mit den Dozentinnen und Dozenten zu den aus ihrer Sicht wichtigsten und weniger wichtigen Inhalten der DaZ-Module. Das Ergebnis dieser Diskussion kann in die Empfehlungen zur Neugestaltung der Module einfließen.

5.6 Die Zufriedenheit der Dozentinnen und Dozenten mit den DaZ-Modulen

Die Zufriedenheit der Dozentinnen und Dozenten mit den Arbeitsbedingungen in den DaZ-Modulen wird über einen Fragebogen erfasst. Dadurch besteht die Möglichkeit Sachverhalte zu identifizieren, die auf struktureller Ebene verändert werden können.

6. Einbindung der Dozentinnen und Dozenten

Die Dozentinnen und Dozenten der Berliner DaZ-Module werden systematisch in die Interpretation der Ergebnisse und in die Diskussion um die daraus abzuleitenden Empfehlungen für die Neugestaltung der Module einbezogen. Dadurch soll zum einen die Expertise der Dozentinnen und Dozenten aufgegriffen werden, was eine tiefer gehende Analyse der Evaluationsergebnisse ermöglicht. Zum anderen soll dies die Akzeptanz der Evaluationsergebnisse und der sich daraus ergebenden Empfehlungen für die Neugestaltung der Module erhöhen und somit die Wirksamkeit der vom Projekt geleisteten Arbeit sichern.

Den Kern der geplanten Zusammenarbeit bilden fünf Workshops, die im Laufe des Jahres 2016 stattfinden. Im Rahmen dieser Workshops sollen die Ergebnisse der Evaluation präsentiert und mit den Dozentinnen und Dozenten diskutiert werden. Anschließend ist ein Gespräch darüber geplant, welche Hinweise aus den Ergebnissen aus Sicht der Dozentinnen und Dozenten für die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltungen abgeleitet werden können. Die Themen der Workshops orientieren sich an den Evaluationsbereichen. Die Workshops werden dokumentiert und die Materialien werden allen Dozentinnen und Dozenten im Anschluss an die Veranstaltungen zur Verfügung gestellt. Weiterhin werden sie an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projektes „Sprachen – Bilden – Chancen“, die an der Neugestaltung der Module arbeiten, in anonymisierter Form weitergereicht. Dadurch soll gewährleistet werden, dass die Anregungen der Dozentinnen und Dozenten in die Projektarbeit bzw. in die Arbeit an den Empfehlungen zur Ausgestaltung der neuen Sprachbildungs-Module einfließen. Die Workshop-Reihe

richtet sich an alle Dozentinnen und Dozenten der DaZ-Module, die Teilnahme ist freiwillig. Die freiberuflich tätigen Lehrbeauftragten erhalten pro Veranstaltungstermin eine Aufwandsentschädigung.

7. Verortung in der Evaluationsforschung

Der Evaluation von Maßnahmen wird aktuell eine hohe Relevanz zugesprochen. Grundsätzlich befasst sich die Evaluationsforschung mit der Bewertung von Maßnahmen oder Interventionen, wobei empirische Forschungsmethoden zur Anwendung kommen (Bortz & Döring, 2006). Dabei können Evaluationen sehr vielfältig ausgestaltet sein. Im Folgenden soll deshalb eine theoretische Verortung des beschriebenen Vorgehens in der Evaluationsforschung vorgenommen werden.

Evaluationen können fünf verschiedene Ziele verfolgen (Bortz & Döring, 2006, S. 97): Sammeln von Erkenntnissen über Eigenschaften und Wirkungen von Interventionen, Optimierung einer Intervention durch Analyse von Stärken und Schwächen, Kontrolle der Umsetzung einer Intervention unter Berücksichtigung der Kosten-Nutzen-Bilanz, Entscheidung über die Fortführung einer Intervention, Legitimation einer Intervention. Die im vorliegenden Beitrag beschriebene Untersuchung soll

- 1) dazu beitragen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse über die Eigenschaften der Lehre in den DaZ-Modulen gewonnen werden (*Erkenntnisfunktion*),
- 2) überprüfen, inwieweit die in den Modulbeschreibungen formulierten Ziele (z.B. Erwerb von Wissen über Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung) erreicht bzw. nicht erreicht werden (*Optimierungsfunktion*),
- 3) dazu beitragen, die Lehre in den DaZ-Modulen weiterzuentwickeln und zu verbessern (*Entscheidungsfunktion*).

Um diese Funktionen zu erfüllen, war es notwendig, die Merkmale und Ziele der untersuchten DaZ-Module in einer Bestandsaufnahme sehr genau zu beschreiben. Weiterhin werden Evaluationen danach unterschieden, ob eine Intervention nach ihrem Abschluss, also summativ, oder begleitend, d.h. formativ, evaluiert wird. Die beschriebene empirische Untersuchung der DaZ-Module lässt sich vorrangig als summative Evaluation, in der „zusammenfassend die Wirksamkeit einer vorgegebenen Intervention“ (Bortz & Döring, 2006, S. 110) beurteilt wird, einordnen. Die Einbindung der Dozentinnen und Dozenten anhand von Workshops und Befragungen weist zudem auch Merkmale formativer Evaluation auf, da durch die Diskussionen in den Workshops und die Befragung der Dozentinnen und Dozenten regelmäßig Zwischenergebnisse erzielt werden, die von den Dozentinnen und Dozenten unverzüglich in der Lehre berücksichtigt werden können.

Summative Evaluationsvorhaben sind hypothesenprüfende Untersuchungen. So wird in der hier beschriebenen Untersuchung beispielsweise erwartet, dass die Studierenden durch den Besuch der Veranstaltungen im Rahmen des DaZ-

Moduls Wissen bzw. Kompetenzen erwerben und dass sich die professionellen Überzeugungen der Bachelor- und Masterstudierenden unterscheiden. Idealerweise sollte durch das Untersuchungsdesign sichergestellt werden, dass die festgestellten Veränderungen tatsächlich auf die Teilnahme an der Lehre und auf keine andere Einflussgröße zurückzuführen sind (Bortz & Döring, 2006). Diese Forderung lässt sich durch die Besonderheiten der zu evaluierenden Maßnahme, wie in vielen anderen Evaluationsprojekten auch, nur eingeschränkt erfüllen. So konnte eine Kontrollgruppe von Studierenden, die *nicht* das DaZ-Modul besuchen, aus organisatorischen und aus Ressourcengründen nicht in das Untersuchungsdesign aufgenommen werden.

Insgesamt wurde in der vorliegenden empirischen Untersuchung streng darauf geachtet, gängige Standards für Evaluationen (Bortz & Döring, 2006; DeGEval, 2002⁶) einzuhalten. Beispielsweise wurde ein adäquates Untersuchungsdesign von evaluationserfahrenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entwickelt und in einem Evaluationskonzept detailliert beschrieben. Der Untersuchungsgegenstand (DaZ-Module) wurde in einer Bestandsaufnahme erläutert, die Auswahl der eingesetzten Instrumente (z.B. DaZ-Kom-Test, Fragebögen zur Zufriedenheit) erfolgte theoriegeleitet in Anknüpfung an aktuelle Forschungsergebnisse und wurde auf die zu evaluierenden DaZ-Module abgestimmt. Weiterhin wurde die Untersuchungsplanung gemeinsam mit den Beteiligten (Dozentinnen und Dozenten) auf Angemessenheit überprüft, die Datenerhebung mit äußerster Sorgfalt durchgeführt und die Datenauswertung systematisch geplant. Darüber hinaus wurde durch die systematische Erfassung von Kontextinformationen und Kontrollvariablen (z.B. implementiertes Curriculum, Hintergrundfragebögen) sichergestellt, dass die Interpretation der Ergebnisse trotz fehlender Kontrollgruppe wissenschaftlichen Kriterien entsprechend erfolgen kann. Besonders hervorzuheben sind hierbei die Einbindung der Dozentinnen und Dozenten sowie die geplanten Maßnahmen zur Überprüfung der Übereinstimmung des eingesetzten Kompetenztestes mit den Inhalten und Zielen der besuchten Lehrveranstaltungen.

8. Ausblick

Im Wintersemester 2015/16 sind die neuen Studien- und Prüfungsordnungen der Berliner Lehramtsstudiengänge in Kraft getreten. Im Rahmen der Berliner Lehrkräftebildungsreform ist der Studienanteil *Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache* jetzt auf gesetzlicher Ebene verankert (LBiG 2014, § 1, Abs. 2). Die Anzahl der Leistungspunkte, die in den Sprachbildungs-Modulen erworben werden können, erhöht sich von sechs auf zehn, die Inhalte und Zielgruppen werden erweitert und die Fachdidaktiken in das Modul mit einbezogen. Aus den Ergebnissen

6 http://www.degeval.de/images/stories/Publikationen/DeGEval_-_Standards.pdf [26.09.2016].

der Evaluation der bisherigen, *alten* DaZ-Module werden Empfehlungen für die inhaltliche Ausgestaltung der neuen Sprachbildungs-Module abgeleitet. Mit ersten Ergebnissen ist im Laufe des Jahres 2016 zu rechnen.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Haudeck, Helga; Kaiser, Gabriele; Nold, Günther; Schwippert, Knut & Willenberg, Heiner (Hrsg.). (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele & Lehmann, Rainer (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid; Suhl, Ute & Döhrmann, Martina (2012). Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 422–440.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, Rainer (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In Franz E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–209). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Buehl, Michelle M. & Beck, Jori S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In Helenrose Fives & Michele G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 66–84). New York: Routledge.
- Darsow, Annkathrin & Wagner, Fränze Sophie (2015). Die DaZ-Module an den drei Berliner Universitäten. Ein Überblick. Verfügbar unter http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Files/Bestandsaufnahme_Daz-Module.pdf (Zugriff: 26.09.2016)
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Grieffhaber, Wilhelm (2014). Aspekte der Lehrqualifikation für den Unterricht mit mehrsprachigen SchülerInnen. In Beate Lütke & Inger Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2013* (S. 275–291). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Hammer, Svenja; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo; Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Ohm, Udo; Rosenbrock, Sonja & Schulze, Nina (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung eines GSL-Testinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, 32–54.
- Köker, Anne; Rosenbrock-Agyei, Sonja; Ohm, Udo; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara & Schulze, Nina (2015). DaZKom – Ein Mo-

- dell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In Barbara Koch-Priewe; Anne Köker; Jürgen Seifried & Eveline Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte (177–205)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, Johannes & Seifert, Andreas (Hrsg.). (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- LBiG = *Lehrkräftebildungsgesetz, Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin* (07.02.2014). Verfügbar unter: <http://gesetze.berlin.de/jportal/jsessionid=A1FA07D78E05CA2C99DD5AEDC3839B01.jp11?quelle=jlink&query=LehrBiG+BE&xpsml=bsbeprod.psm1&max=true&aiz=true#jlr-LehrBiGEBE2014pP1> [03.03.2016].
- Lucas, Tamara; Villegas, Ana M. & Martin, Adrian D. (2015). Teachers' Beliefs About English Language Learners. In Helenrose Fives & Michele G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 453–467). New York: Routledge.
- Lütke, Beate (2010). Deutsch als Zweitsprache in der universitären Lehrerbildung. Der fachintegrative Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 153–166). Tübingen: Narr.
- McDonnell, Lorraine M. (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17 (3), 305–322. <https://doi.org/10.3102/01623737017003305>
- Pajares, Frank (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Reusser, Kurt; Pauli, Christine & Elmer, Anneliese (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Riebling, Linda (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Seifried, Jürgen & Ziegler, Birgit (2009). Domänenbezogene Professionalität. In Olga Zlatkin-Troitschanskaya, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus & Regina Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 83–92). Weinheim u.a.: Beltz.
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowing Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Skott, Jeppe (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In Helenrose Fives & Michele G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 13–29). New York: Routledge.

- Thiel, Felicitas; Blüthmann, Irmela & Watermann, Rainer (2012). Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung der Lehrkompetenz (LeKo). In Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss & Johannes Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Loseblattsammlung. 55. Ergänzungslieferung* (S. 1–26). Stuttgart: Raabe.
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2015). *SprachKoPF-Online: Grundschulversion V01. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte im Primarbereich*. Mannheim: MAZEM.
- Travers, J. Kenneth (1993). Overview of the longitudinal version of the second international mathematics study. In Leigh Burstein (Hrsg.), *The IEA study of mathematics 3: Student growth and classroom process* (S. 1–14), Oxford: Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-041371-6.50009-2>
- Weinert, Franz E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.

Marion Döll, Sara Hägi-Mead & Julia Settineri¹

„Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“

Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn

1. Einleitung

Während in den letzten Jahren die zunehmende Mehrsprachigkeit und nation-ethno-kulturelle Vielfalt unserer Gesellschaft in den Blickpunkt einer breiten Öffentlichkeit und damit auch der Politik gerückt ist, liegt aus Fachsicht noch ein weiter Weg vor allen Bildungsinstitutionen, um diese Heterogenität als Normalität anzuerkennen und bei den Akteurinnen und Akteuren diesbezüglich einen Wandel der Einstellungen konsequent durch das (Aus-)Bildungsangebot zu unterstützen. So wurde die Einführung des für Lehramtsstudierende verpflichtenden Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (das so genannte „DaZ-Modul“) in NRW einerseits als Meilenstein in der Lehrerbildung wahrgenommen, andererseits wurde die Wirkungskraft des Moduls angesichts seines geringen Umfangs von vornherein angezweifelt. Daher beschäftigt sich der folgende Beitrag mit der auch hinter dem Zitat im Titel stehenden Frage, welche Möglichkeiten, aber auch Grenzen dem DaZ-Modul in NRW gesetzt sind, um es perspektivisch weiter zu optimieren. Vorgestellt werden die Ergebnisse einer Pilotstudie mit Schwerpunkt auf den Einstellungen von DaZ-Modul-Studierenden, die im Wintersemester 2013/2014 und Sommersemester 2014 gemeinsam von allen Lehrenden im DaZ-Modul der Universität Paderborn mit dem primären Ziel formativer Selbstevaluation durchgeführt wurde.

1 Weitere Mitglieder der Arbeitsgruppe, die in unterschiedlichen Zusammenhängen ebenfalls am hier beschriebenen Lehrforschungsprojekt beteiligt sind oder waren, sind (i.a.R.): Sandra Drumm, Alexandra Eberhardt, Olga Fekete, Amra Havkic, Marta Kaplinska-Zajontz, Amani Kassem, Tanja Tajmel und Tetyana Vasylyeva.

2. Umgang mit migrationsgesellschaftlichen Differenzen als Thema in der Lehrerbildung

2.1 Professionelles Lehrendenhandeln im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Die Relevanz des Themenkomplexes „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ)² in der Lehrerbildung ist – und das gilt nicht erst seit dem jüngsten Anstieg von Flucht-migration – unumstritten. Dies untermauert z.B. eine repräsentative Umfrage zur Sprachförderung unter Lehrkräften an deutschen Schulen (Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012): Während 96 Prozent der Befragten Sprachförderung grundsätzlich als sinnvoll und wichtig erachten und dies auch auf nichtsprachliche Fächer beziehen (82 Prozent), fühlen sich andererseits ca. zwei Drittel aktuell noch nicht gut genug dazu ausgebildet.

Lehrkompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache sollten sich Brandenburger, Bainski, Hochherz und Roth) zufolge, die das europäische Kerncurriculum für inklusive Bildungssprache für das Land NRW angepasst haben, sowohl auf Fähigkeiten als auch auf Wissen/Kenntnisse und Einstellungen beziehen (vgl. Brandenburger et al., 2011, S. 11–12, S. 22–29).³ Diagnostisches und didaktisches Know-How werden unter „Fähigkeiten“ subsummiert, „Wissen/Kenntnisse“ stammen z.B. aus den Bereichen der Linguistik, Zweitsprachenerwerbsforschung und Migrationspädagogik, „Einstellungen“ berühren die Themen Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, aber auch Aspekte der Professionalisierung, wie z.B. Vernetzung.

2 „Deutsch als Zweitsprache“ verwenden wir als Fachterminus, in Abgrenzung zu „Deutsch als Erst-“ und „Deutsch als Fremdsprache“, wohlwissend, dass die Grenzen fließend sind (vgl. Springsits, 2012) und der Terminus der komplexen migrationsgesellschaftlichen Sprachsituation nur eingeschränkt gerecht werden kann (vgl. Springsits, 2014, S. 101; Dirim & Knappik, 2014). In diesem Sinne schließen wir uns dem Wiener Ansatz an und möchten betonen, dass „Deutsch als Zweitsprache“ als Bezeichnung für den persönlichen Sprachbesitz inferiorisierende Effekte für als DaZ-SprecherInnen geltende Personen nach sich ziehen kann, [...] er mit Bedacht zu verwenden [ist]. Jenseits didaktischer und methodischer Notwendigkeiten der Verwendung des Begriffs ‚Deutsch als Zweitsprache‘ ist Deutsch Deutsch, unabhängig davon, ob jemand diese Sprache als Erst- oder Zweitsprache verwendet und in jeglicher Perspektive gleichermaßen wertvoll.“ (Dirim, 2013).

3 Ein anderes, in der Validierung befindliches Modell von Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz schlagen Hammer et al., 2015, S. 35 (vgl. auch Köker et al., 2015) vor, die hier grundlegend die Dimensionen „Fachregister (Fokus auf Sprache)“, „Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozess)“ und „Didaktik (Fokus auf Lehrprozess)“ voneinander unterscheiden.

2.2 Migrationswissenschaftliche und migrationspädagogische Aspekte

Dem pädagogischen Umgang mit migrationsresultierenden Differenzen wird in den Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften seit der Anwerbung von sogenannten „Gastarbeitern“ verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt, wobei sich im Laufe der Dekaden verschiedene migrationswissenschaftliche Perspektiven herausgebildet haben, die bis heute in öffentlichen und wissenschaftlichen Diskursen zu Migration, Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache nebeneinanderstehen und als Grundlage für Ansätze und Konzepte zum Umgang mit migrationsgesellschaftlichen Differenzen herangezogen werden. Castro Varela und Mecheril unterscheiden zwischen den drei migrationswissenschaftlichen Perspektiven „Immigration“, „multikulturelle Gesellschaft“ und „Transmigration“, die sich jeweils in den paradigmatischen Ansätzen zum Umgang mit migrationsgesellschaftlichen Differenzen widerspiegeln (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 43; vgl. auch Mecheril, 2010, S. 61 ff.). So zielt im Kontext dieser in den Erziehungswissenschaften weithin etablierten Unterscheidung die „Ausländerpädagogik“ im Sinne der Immigrationsperspektive auf die Assimilation der „Anderen“, wobei eine starke Fokussierung auf sprachliche Fähigkeiten, Defizitorientierung und Förderung und Kompensation als Handlungskonzept charakteristisch sind. Die „Interkulturelle Pädagogik“ hingegen fokussiert auf Kultur und Identität und zielt im Sinne der Perspektive der multikulturellen Gesellschaft auf eine Anerkennung von Differenzen. Die „Migrationspädagogik“ schließlich bemüht sich unter der Perspektive der Transmigration um Anerkennung von Hybridität und Mehrfachzugehörigkeit. Das IALT-Curriculum (IALT = *Inclusive Academic Language Teaching*) mit seiner funktionalen Perspektive auf Sprache und den Forderungen nach Reflexivität, Anerkennung von Mehrsprachigkeit sowie dem Einbezug von Migrationssprachen in die Prozesse schulischer Bildung (Brandenburger et al., 2011, S. 23–24) weist grundlegend eine migrationspädagogische Ausrichtung auf, wobei die Einsprachigkeit des Bildungssystems und die Priorität der Aneignung der Bildungssprache der Amts- und Schulsprache Deutsch gleichzeitig nicht infrage gestellt werden. Für die Hochschuldidaktik ergibt sich hier nun die Herausforderung, Studierende einerseits auf die besondere sprachliche Situation von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im grundsätzlich einsprachigen Bildungssystem aufmerksam zu machen, angemessene didaktisch-methodische Konzepte für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext zu vermitteln, gleichzeitig aber die Herausbildung einer inklusiven Grundhaltung und damit verbunden die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als unmarkierter Lernausgangslage bei den Studierenden zu fördern.

3. Das DaZ-Modul in NRW und an der Universität Paderborn

Mit der Reform des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) im Jahr 2009 wurde ein „Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ im Umfang von (mindestens) sechs Leistungspunkten für alle Lehramtsstudiengänge in NRW obligatorisch eingeführt. Beginnend mit dem Sommersemester 2013 erfolgt eine entsprechende Umsetzung auch an der Universität Paderborn. Umfang und Inhalte der DaZ-Module können innerhalb NRWs und insbesondere bundesweit stark variieren (vgl. Pitton & Scholten-Akoun, 2013; Baumann & Becker-Mrotzek, 2014 für einen Überblick). An der Universität Paderborn ist das DaZ-Modul im vierten und fünften Semester des Bachelorstudiums angesiedelt. Es wird als Vorlesung (zwei Semesterwochenstunden, zwei Leistungspunkte), gefolgt von einem Seminar sowie der Modulabschlussprüfung (zwei Semesterwochenstunden, vier Leistungspunkte) umgesetzt. Während die Vorlesung in der Regel nach Studierenden philologischer vs. nichtphilologischer Fächer trennt, werden die Seminare zusätzlich nach unterschiedlichen Schulformen und thematischen Schwerpunkten differenziert. Inhaltliche Schwerpunkte des Moduls stammen dabei, wie allgemein üblich, aus den Bereichen Bildungspolitik, Migrationspädagogik, Linguistik, Zweitspracherwerbsforschung und Didaktik, wobei das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ (Quehl & Trapp, 2013) im Zentrum der Lehre steht. (Auch) am Paderborner DaZ-Modul wird also deutlich, dass relativ hohe und auch umfangreiche Lernanforderungen mit dem Modul verbunden sind, die im Rahmen lediglich zweier Lehrveranstaltungen sicherlich nicht in jeder Hinsicht erfüllt werden können.

4. Pilotstudie zur formativen Evaluation des DaZ-Moduls an der Universität Paderborn

4.1 Fragestellungen, Design und Untersuchungsteilnehmende

Angesichts der skizzierten Ausgangslage werden im Rahmen der hier beschriebenen Pilotstudie die folgenden Forschungsfragen verfolgt:

- Welche Kenntnisse, Einstellungen und Fähigkeiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache haben Studierende an der Universität Paderborn vor Beginn des DaZ-Moduls?
- Wie wandeln sich diese im Verlauf des DaZ-Moduls?
- Wie evaluieren die Studierenden das DaZ-Modul?
- Wie kann das DaZ-Modul weiterentwickelt werden?

Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf den Einstellungen der Studierenden. Denn während Kenntnisse und Fähigkeiten sich im Rahmen von lediglich zwei

Lehrveranstaltungen nur sehr begrenzt aufbauen lassen, ist es eher möglich, die eigene Lehrendenrolle mit Blick auf Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität kritisch zu hinterfragen und einen eigenen, wissenschaftlich fundierten Standpunkt zu erarbeiten. Darüber hinaus könnte dieser Reflexionsprozess das Interesse am Themengebiet wecken und so zu selbständiger kontinuierlicher Weiterarbeit, z.B. im Rahmen von Bachelor- und Masterarbeit oder auch dem Praxissemester, anregen.

Bei der vorliegenden Pilotstudie handelt es sich um eine *Mixed-Methods*-Studie mit drei Messzeitpunkten. Erhoben wurden Daten mittels semistrukturierter Interviews mit Studierenden vor Antritt ihres DaZ-Moduls ($N = 9$, 15. Mai bis 22. Juli 2014), mittels schriftlicher Befragung von Studierenden in der ersten Lehrveranstaltung des DaZ-Moduls ($N = 265$, Oktober 2013) sowie mittels „DaZ-Biographien“ und schriftlicher Befragung von Studierenden vier bis sechs Wochen vor Abschluss ihres DaZ-Moduls ($N = 318$, Juni 2014). Darüber hinaus liegen schriftliche Evaluationsbögen der studentischen Veranstaltungskritik vom Juli 2014 sowie aus mehreren anderen Semestern vor. Im Folgenden werden erste Ergebnisse aus den Analysen der Fragebögen sowie der DaZ-Biographien vorgestellt und unter evaluativer Fragestellung diskutiert.

4.2 Erste Ergebnisse

Insgesamt liegen aus der ersten Vorlesung zu Beginn des Wintersemesters 2013/14 265, zum Abschluss des Modulzyklus, d.h. gegen Ende des Sommersemesters 2014, weitere 318 Fragebögen vor. Dabei können überraschenderweise allerdings nur 32 Datensätze von denselben Studierenden ausgewertet werden.⁴ Entsprechend wurden die Fragebögen einmal als verbundene und einmal als unverbundene Stichprobe, jeweils mit zwei Messzeitpunkten, analysiert.

Von den 32 Studierenden der verbundenen Stichprobe, von denen also Fragebögen zu Beginn und gegen Ende ihres DaZ-Moduls vorliegen, sind 25 weiblich und sieben männlich. 26 der Studierenden haben vor ihrem dritten Geburtstag ausschließlich Deutsch, zwei Deutsch und eine andere Sprache und vier ausschließlich andere Sprachen als Deutsch erworben (Albanisch, Aramäisch, Niederländisch, Polnisch, Kurdisch und Türkisch, Russisch je einmal genannt). Sie studieren auf das Lehramt an Grundschulen ($N = 4$), Haupt-/Real-/Gesamtschulen ($N = 11$), Gymnasien/Gesamtschulen ($N = 9$) oder Berufskollegs ($N = 8$). Vier

4 Es zeigt sich somit, dass die Mehrheit der Studierenden offenbar vom klassischen Studienverlauf (ein Semester Vorlesung, gefolgt von einem Semester Seminar) abweicht. Dafür kann es zahlreiche studienorganisatorische Gründe geben, die hier jedoch nicht im Zentrum unseres Interesses stehen. Eine weitere Ursache für die vergleichsweise geringe Überschneidung unter den Befragten liegt auch darin, dass die Studierenden ihre Daten jeweils gesondert „zu Forschungszwecken“, „zur Verbesserung der Lehre“ und/oder zum „Einsatz in der Lehre“ freigeben (oder eben auch nicht freigeben) konnten.

von ihnen studieren ausschließlich philologische Fächer, 20 sowohl sprachliche als auch nicht-sprachliche Fächer und acht ausschließlich nichtsprachliche. Insgesamt 13 Studierende sind für das Fach Deutsch eingeschrieben. Ihr Studium verfolgen die Befragten zu T1 durchschnittlich im 3.50. Fachsemester ($SD = 1.19$). Sie belegen das DaZ-Modul also tendenziell etwas früher als im empfohlenen vierten Fachsemester.

Als unverbundene Stichprobe liegen 175 zu Forschungszwecken freigegebene Datensätze vom Anfang und 221 gegen Ende des DaZ-Moduls vor.⁵ Studentinnen sind dabei den Studenten gegenüber deutlich in der Überzahl (120 zu 55 zu T1 bzw. 167 zu 53 zu T2). Sowohl zu T1 als auch zu T2 sind nur jeweils 14 Studierende mit einer anderen L1 als Deutsch, 18 bzw. 40 mehrsprachig mit Deutsch und einer anderen Sprache und 143 bzw. 166 monolingual mit Deutsch aufgewachsen. Was die Schulformen betrifft, zeigt sich ebenfalls eine Ungleichverteilung unter den Befragten, insbesondere ein starkes Gewicht der HRGe- und GyGe-Studierenden.⁶ Bezüglich der Studienfächer wurde nun differenziert, ob die Studierenden, die sich zu T2 durchschnittlich im 5.08. ($SD = 1.13$) Fachsemester befinden (also genau der Studienverlaufsvorgabe entsprechen), Deutsch ($N = 63/100$), kein Deutsch, aber mindestens eine andere Philologie ($N = 83/86$) oder überhaupt keine Philologie ($N = 61/64$) studieren.

Die für uns zentrale Frage, ob das DaZ-Modul die Haltungen der Studierenden den Inhalten des Moduls gegenüber positiv beeinflussen kann, haben wir als Interesse am DaZ-Modul und dem DaZ-Modul beigemessene Relevanz jeweils mittels siebenstufiger endpunktbenannter Likert-Skala erfragt. Zu T1 bezifferten die Studierenden der verbundenen Stichprobe ihr Interesse am DaZ-Modul durchschnittlich mit 4.76 ($SD = 1.33$), zu T2 mit 5.48 ($SD = 1.06$), was eine leichte Steigerung aus dem Neutralbereich heraus bedeutet. Die dem Modul beigemessene Relevanz stieg im Erhebungszeitraum ebenfalls an, und zwar von 5.34 ($SD = 1.32$) auf 5.97 ($SD = 1.02$). Der Interessensanstieg ist signifikant bei mittlerer Effektstärke ($t(28) = 2.37, p = 0.04, dz = 0.44$). Deutlich wird auch, dass die Stichprobe von T1 zu T2 in ihrer Bewertung insgesamt homogener wird. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch hinsichtlich der dem DaZ-Modul beigemessenen Relevanz ($t(28) = 2.48, p = 0.02, dz = 0.47$).

Auch in der unverbundenen Stichprobe aus 172 bzw. 173 Studierenden zu Beginn und 220 bzw. 221 zum Abschluss des DaZ-Moduls steigen Interesse ($t(390) = 2.89, p = 0.00; d = 0.29$) und Relevanz ($t(392) = 2.62, p = 0.01; d = 0.27$) signifikant an, und zwar von 4.92 ($SD = 1.43$) auf 5.35 ($SD = 1.50$) bzw. von 5.32 ($SD = 1.42$) auf 5.70 ($SD = 1.39$), wenngleich die Effektstärken geringer ausfallen als in der verbundenen Stichprobe. In Abhängigkeit von der Schulform der Stu-

5 Aufgrund einzelner fehlender Werte in den Fragebögen variiert die Gesamtanzahl in den folgenden Analysen jedoch etwas.

6 HRGe = Haupt-/Real-/Gesamtschullehramt; GyGe = Gymnasial-/Gesamtschullehramt; BK = Lehramt für Berufskolleg.

dierenden zeigen sich in der größeren Stichprobe nun jedoch gewichtige Unterschiede, wobei beide Werte mit aufsteigender Schulform immer weiter abfallen.

So zeigen die Grundschullehramtsstudierenden zu T1 ein signifikant höheres Interesse am DaZ-Modul als die BK-Studierenden ($F(3.164) = 3.52, p = 0.02$). Auch messen die BK-Studierenden zu T1 dem Modul signifikant weniger Relevanz bei als die Grundschul- und HRGe-Lehramtsstudierenden ($F(3.165) = 5.98, p = 0.00$). Zu T2 lassen sich hingegen keine signifikanten Unterschiede mehr messen. Positiv fällt zudem auf, dass die Werte nicht nur im BK-Bereich, sondern über alle Lehramter im Verlauf des DaZ-Moduls ansteigen – mit Ausnahme der Grundschullehramtswerte, die in Bezug auf die Relevanz einen Deckeneffekt zeigen.

Aber nicht nur die Schulform, sondern auch die Studienfächer haben einen Effekt auf die Einstellungen: So äußern Studierende des Faches Deutsch ($\bar{x} = 5.29, SD = 0.99$) der abhängigen Stichprobe zu Beginn des DaZ-Moduls ein signifikant größeres Interesse am Modul als Studierende anderer Fächer ($\bar{x} = 4.29, SD = 1.36; t(29) = 2.27, p = 0.03$). Gegen Ende des DaZ-Moduls werden die gemessenen Interessensunterschiede dann nicht signifikant ($\bar{x} = 5.86, SD = 0.77$ vs. $\bar{x} = 5.35, SD = 1.24$). Bezüglich der Relevanz sind sie es von vornherein nicht.

Dieser vermeintliche Nivellierungseffekt sollte auf Grundlage der größeren Stichprobe noch einmal überprüft werden. Dabei ist bei der Analyse nicht nur differenziert worden, ob die Studierenden Deutsch als Studienfach belegen oder nicht, sondern zusätzlich, ob sie zwar kein Deutsch, jedoch eine andere Philologie studieren. Angesichts dieser feineren Unterscheidung lassen sich nun die Studierenden einer anderen Philologie als Deutsch als ‚Stiefkinder‘ des DaZ-Moduls ausmachen. Ihre Relevanzwerte steigen nur geringfügig an (von $\bar{x} = 5.37, SD = 1.38$, auf $\bar{x} = 5.52, SD = 1.41$), das Interesse fällt im Unterschied zu beiden anderen Gruppen sogar ab (von $\bar{x} = 5.20, SD = 1.33$, auf $\bar{x} = 5.03, SD = 1.54$), was daran liegen könnte, dass dieser Gruppe anfänglich kaum spezifische Lehrangebote gemacht wurden. Bei den Deutschstudierenden hingegen liegen die Werte von vornherein deutlich über 5 und steigen weiter an (bezüglich der Relevanz sogar auf den Höchstwert von $\bar{x} = 6.11, SD = 1.03$); in der nicht-philologischen Gruppe liegen sie zunächst niedriger, zeigen dann aber den größten Anstieg (von $\bar{x} = 4.08, SD = 1.43$, auf $\bar{x} = 5.32, SD = 1.48$ für Interesse und von $\bar{x} = 4.75, SD = 1.51$, auf $\bar{x} = 5.52, SD = 1.43$ für Wichtigkeit).

Eine weitere mögliche Gruppenvariable, das Geschlecht, ist in der verbundenen Stichprobe mit der Variable Studienfächer dergestalt konfundiert, dass keiner der männlichen Studierenden Deutsch studiert. In der unverbundenen Stichprobe zeigen sich generell niedrigere Werte bei den Männern als bei den Frauen ($\bar{x} = 4.56, SD = 1.55$ vs. $\bar{x} = 5.63, SD = 1.31$ für Interesse zu T2 und $\bar{x} = 5.12, SD = 1.45$ vs. $\bar{x} = 5.92, SD = 1.26$ für Wichtigkeit zu T2). Anstiege lassen sich

jedoch durchaus in beiden Gruppen beobachten und zwar gerade auch bei den Studierenden nicht-sprachlicher Fächer.⁷

Im Vergleich einsprachig vs. mehrsprachig aufgewachsener Studierender deutet sich in der unverbundenen Stichprobe wiederum eine Art Nivellierungstendenz an: Während die mehrsprachig Aufgewachsenen zu Beginn des DaZ-Moduls höhere Werte in bzgl. Interesse und Wichtigkeit zeigen, so kehrt sich diese Tendenz gegen Ende des DaZ-Moduls sogar um, wobei die Wertedifferenzen alle nicht signifikant sind. Auch in der unverbundenen Stichprobe lassen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede messen, so dass festgehalten werden kann, dass persönliche Ein- oder Mehrsprachigkeit in unseren Daten keinen entscheidenden Einfluss auf die Bewertungen der Studierenden hat.

Um wiederum im Bereich der Einstellungen einen genaueren Einblick darin zu erhalten, was Studierende mit dem Deutschen als Zweitsprache – insbesondere auch mit Blick auf die eigene Profession – verbinden, war es wichtig, auch qualitative Daten zu erheben. Die Wahl des Untersuchungsinstruments fiel auf schriftliche „DaZ-Biographien“. Diese in Anlehnung an die „Sprachlernmotivationsbiographien“ Claudia Riemers (2011) gewählte Methode erschien uns zum einen aufgrund der gebotenen Möglichkeit narrativer Entfaltung besonders geeignet, zum anderen weil sie im Seminkontext als Bestandteil der aktiven qualifizierten Teilnahme sinnvoll einsetzbar war, um die Selbstreflexion der Studierenden anzuregen.⁸

Ausgewertet wurden die Biographien der 32 Studierenden aus der verbundenen Stichprobe, deren DaZ-Biographien zwischen 3.448 und 11.001 ($\bar{x} = 7299.48$, $SD = 1721.02$) Zeichen inklusive Leerzeichen umfassen. Diese wurden angesichts der primär formativ-evaluativen Zielsetzung der Pilotstudie im Hinblick auf Inhalte und Umsetzung des Paderborner DaZ-Moduls mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2014, S. 77–98) ausgewertet.

7 Auch die Validierungsstudie des DaZKom-Projekts (Hammer et al., 2015) zeigt einen Einfluss des Geschlechts, in diesem Fall auf die DaZ-Kompetenz von Lehramtsstudierenden. Warum auch hier männliche Studierende in einem DaZ-Test schlechter abschnitten als weibliche, wäre interessant genauer zu untersuchen.

8 Die Studierenden wurden gebeten, in einem Fließtext (Richtwert: zwei Seiten) alle gesammelten Erfahrungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache darzustellen, angefangen bei den frühen Kindheitserinnerungen bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Drei Stationen standen dabei im Fokus: 1) vor dem Studium (In welchen Kontexten gab es Berührungspunkte im Privatleben und in Schul- und Ausbildungskontexten mit DaZ-Sprechenden, welche Erfahrungen wurden gemacht, inwiefern prägten diese Erfahrungen die persönliche Sicht auf das Thema Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit?), 2) während des Studiums (Hier wurde nach Deutsch-als-Zweitsprache-bezogenen Themen wie Migration, Heterogenität, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität o.Ä. und ihrer Behandlung im Studium gefragt, sowie nach zentralen Erkenntnissen in der persönlichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesen Themen.) und 3) nach dem DaZ-Modulabschluss (An dieser Stelle gab es Platz für abschließende evaluative Reflexionen, bspw. über welches Wissen, welche Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache verfügt wird und welche weiteren noch ausgebaut oder erworben werden sollten.).

Zunächst wurden hinsichtlich der oben genannten Fragestellungen die Einschätzungen der erreichten Lernziele und die von den Studierenden explizit formulierten Verbesserungsmöglichkeiten der Anlage des Paderborner DaZ-Moduls erfasst. Die Datenanalyse führt zu folgenden Hauptbefunden:

- Eine stärkere Gewichtung des Praxisbezugs, z.B. durch Unterrichtsbeispiele (auch in Form von Videoaufnahmen), den direkten Austausch mit Lehrpersonen, durch Aufgabenanalysen oder die Analyse von Lernendentexten, stellt einen ersten zentralen Wunsch der Studierenden dar, auch wenn Überblickswissen und theoretische Fundierung ebenfalls wertgeschätzt werden.
- Sinnvollerweise kann dieser Praxisbezug in den Augen der Studierenden nur durch die Verknüpfung mit konkreten fachdidaktischen Inhalten erfolgen, was durch eine maximal spezifische Ausrichtung der Lehrveranstaltungen nach Schulformen und nach Fächern (oder zumindest Fächergruppen) gewährleistet werden könnte.
- Darüber hinaus wünschen sich die Studierenden eine stärkere Aufnahme der DaZ-Thematik auch innerhalb ihrer jeweiligen Fachdidaktiken, was insbesondere auch die Vorbereitung und Erprobung sprachsensibler Unterrichtsentwürfe beinhalten könnte.
- Generell sprechen sich die befragten Studierenden schlicht für mehr DaZ-Inhalte im Studium aus.
- Inhaltlich wünschen sich die Absolventinnen und Absolventen des DaZ-Moduls vor allem mehr Didaktik, aber auch mehr linguistisches Wissen, dessen Relevanz im DaZ-Modul (z.B. für eine angemessene Fehlerkorrektur) offenbar besonders deutlich wird (vgl. auch Griefhaber, 2014), sowie einen Schwerpunkt auf Herkunftssprachen, was sowohl kontrastive Analysen als auch einen Grundlagenwerb umfassen kann.
- Methodisch-didaktisch betonen die Studierenden insbesondere die Bedeutung von Eigenaktivität. So möchten sie sich Inhalte zum einen möglichst selbst erarbeiten. Zum anderen haben sie Übungen, die dem „Prinzip Seitenwechsel“ (Tajmel, 2013) folgen (z.B. Türkischstunde für Anfänger, Verfassen eines englischsprachigen Fachtextes), offenbar als besonders prägend empfunden.

Zwei Aussagen bringen die Ansichten eines Großteils der befragten Studierenden zur Evaluation des DaZ-Moduls auf den Punkt: „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ (AIA20, 15) und „Durch das DaZ-Modul habe ich somit einen recht guten ersten Eindruck dessen bekommen, was auf mich zukommen wird in meiner Arbeit als Lehrerin, jedoch bezieht sich dieses hauptsächlich auf die Theorie und nicht auf die Praxis“ (ARI23, 3).

Im Rahmen der Evaluation war weiterhin von besonderem Interesse, Informationen darüber zu gewinnen, inwieweit die Studierenden am Ende des DaZ-Moduls über eine reflexive Haltung im Sinne des migrationspädagogischen Paradigmas verfügen. Hierzu wurden die DaZ-Biografien einer deduktiven Ka-

tegorisierung unterzogen, wobei die Paradigmen in der Systematisierung von Mecheril (2010, S. 61 ff.) als Grundlage dienten. Dabei hat sich gezeigt, dass in den Ausführungen das ausländerpädagogische Paradigma klar dominiert (in 30 von 32 untersuchten Fällen). Einerseits ist eine starke deutschbezogene Defizit-orientierung feststellbar, andererseits stehen kompensatorische Maßnahmen mit dem Ziel der Anpassung an monolinguale Standards als Handlungskonzept im Vordergrund. So formuliert beispielsweise GNM23, die im Bachelor-Studiengang mit der Lehramtsoption Gymnasien und Gesamtschulen studiert: „Es war sehr wichtig zu erfahren, welche typischen Fehler Deutsch als Zweitsprache-Sprecher machen, um anschließend lernen zu können, wie man damit umgehen und diese Probleme beheben kann.“ (GNM23, 5).

Mehrsprachigkeit wird selten und dann überwiegend im Kontext der Erklärung von Defiziten im Deutschen thematisiert und Kompetenzen in den Erstsprachen vor allem vor dem Hintergrund positiver Effekte auf die Aneignung des Deutschen diskutiert (vgl. MIM14: „Ich war sehr darüber erstaunt, dass sie mit keinerlei Akzent spricht und man es ebenfalls nicht an anderen Dingen festmachen kann, dass sie Polin ist.“). Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sich in den Biografien nahezu ausschließlich ein monolingualer Habitus (Gogolin, 1994) manifestiert. Die im IALT-Curriculum intendierte wertschätzende Anerkennung von Mehrsprachigkeit und der Einbezug von Migrationsprachen in Bildungsprozesse zeichnen sich kaum ab. Auch eine vorrangig funktionale Perspektive auf Sprache ist nicht erkennbar; stattdessen lässt die häufige Thematisierung von Abweichungen von der sprachlichen Norm eine einseitige Orientierung an sprachlicher Korrektheit vermuten (z.B. MÖM26, 9: „Es ist deswegen sehr wichtig zu wissen, wie man mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern umgehen muss, wie man gegebenenfalls sprachliche Fehler vermeidet [...]“).

5. Diskussion, Schlussfolgerungen und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Paderborner DaZ-Modul – trotz des in NRW üblichen geringen Umfangs von lediglich sechs Leistungspunkten – sowohl das Interesse am Thema als auch die dem Thema beigemessene Relevanz auf Seiten der Studierenden messbar erhöht. Positiv festzuhalten ist auch, dass ein Großteil der Befragten sich ein deutliches Mehr an DaZ-spezifischen Studieninhalten wünscht, was selbstverständlich auch dem Fachtenor entspricht (vgl. z.B. Baur et al., 2009, S. 1; Ohm, 2009, S. 35; Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 45; vgl. auch die Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden in Ricart Brede, im Druck).

Inwieweit man dabei auf die Forderung nach mehr Praxisorientierung eingehen sollte, wäre nach aktuellem Stand noch zu eruieren. Einerseits sind die diesbezüglichen Forderungen und Wünsche der Studierenden durchaus nachvollzieh-

bar, wie z.B. hinsichtlich einer engeren Anbindung an die jeweiligen Fachdidaktiken. Andererseits zeigen Befunde der Hochschulforschung zum Lehramtsstudium die Allgegenwärtigkeit und „Unersättlichkeit“ (Wernet & Kreuter, 2007, S. 187) des Wunsches nach mehr Praxisorientierung (vgl. auch Makrinus, 2013), so dass hier nicht von einem Spezifikum des DaZ-Moduls auszugehen ist.

Weiter besteht Bedarf an Seminarkonzepten oder gar einem eigenständigen Modulkonzept für Studierende fremdsprachenphilologischer Fächer, die aufgrund der zunächst vorgenommenen Differenzierung zwischen „sprachlichen“ vs. „nichtsprachlichen Fächer“ nicht ausreichend einschlägig angesprochen wurden, was offensichtlich demotivierende Effekte nach sich gezogen und zu einer Überarbeitung unserer Veranstaltungskonzeptionen geführt hat.

Schließlich ist deutlich geworden, dass es in der derzeitigen Modulkonzeption noch nicht gelingt, die curricular als Ziel verankerte funktionale Perspektive auf Sprache und eine aktiv wertschätzende Haltung Mehrsprachigkeit gegenüber zu erreichen. Die Perspektiven der Studierenden am Ende des Moduls sind stattdessen mehrheitlich ausländerpädagogisch sowie von einem monolingualen Habitus und sprach- und leistungsbezogener Defizitorientierung bezüglich Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund geprägt. In diesem Zusammenhang gilt es, Modulhalte und ggf. hochschuldidaktische Arrangements kritisch zu prüfen und zu adaptieren.

Auf forschungsmethodischer Ebene lässt sich festhalten, dass insbesondere die DaZ-Biographien sehr hilfreiche Einblicke in die Sichtweisen der Studierenden gewährt haben, die mit Sicherheit dabei helfen können, das DaZ-Modul weiter zu optimieren.⁹ Die Analyse weiterer DaZ-Biografien bietet sich an, genauso eine quantitative Prüfung der Frage, ob die festgestellte Defizitorientierung von Beginn bis zum Abschluss des DaZ-Moduls zunimmt, abnimmt oder konstant bleibt. Die DaZ-Biografien zeigen, dass viele Studierende erst durch das DaZ-Modul auf die Themen Migration und DaZ aufmerksam werden. Problematisch wäre, wenn im Zuge dessen problem- und defizitorientierte Sichtweisen auf Migration und Mehrsprachigkeit überhaupt erst konstruiert würden.

Literatur

Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen. Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse*

9 Wir danken allen Studierenden herzlich, die ihre Daten zu Forschungszwecken freigegeben haben, und hoffen, dass wir auf dieser Grundlage das DaZ-Modul in ihrem Sinne weiterentwickeln werden. Cansu Kaplan und Haisam Shamout danken wir für ihre Unterstützung bei der Datenaufbereitung und Sevilen Demirkaya, Dagmar Freitag sowie den anonymen Gutachtern für ihre hilfreichen Hinweise zu früheren Versionen dieses Aufsatzes.

- und Handlungsempfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baur, Rupperecht; Becker-Mrotzek, Michael; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Hoffmann, Ludger; Ralle, Bernd; Salek-Schwartz, Agnieszka; Seipp, Bettina & Özdil, Erkan (2009). *Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen*. Stiftung Mercator (Hrsg.). Verfügbar unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf [14.01.2016].
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin & Linnemann, Markus (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Universität zu Köln. Verfügbar unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_12.pdf [14.01.2016].
- Brandenburger, Anja; Bainski, Christiane; Hochherz, Wolf & Roth, Hans-Joachim (2011). *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. National Adaptation of the European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching North Rhine Westphalia (NRW), Germany*. Verfügbar unter: <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf> [14.01.2016].
- Castro Varela, Maria do Mar & Mecheril, Paul (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 23–53). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dirim, İnci (2013). *Deutsch als Zweitsprache als Fachgebiet*. Verfügbar unter: <https://germanistik.univie.ac.at/personen/dirim-inci/> [14.01.2016].
- Dirim, İnci & Knappik, Magdalena (2014). Das „andere“ Deutsch. Zur Problematik der nationalstaatlichen Situiertheit der gängigen Spracherwerbshypothesen zum bilingualen Spracherwerb. *MitSprache: Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik*, 46 (3), 5–22.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grieffhaber, Wilhelm (2014). Aspekte der Lehrqualifikation für den Unterricht mit mehrsprachigen SchülerInnen. In Beate Lütke & Inger Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren* (S. 275–291). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Hammer, Svenja; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo; Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Ohm, Udo & Rosenbrock, Sonja (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung des GSL-Testinstruments. In Sigrid Blömeke & Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden* (S. 32–54). 61. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Köker, Anne; Rosenbrock, Sonja; Ohm, Udo; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara & Schulze, Nina (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In Barbara Koch-Priewe, Anne Köker, Jürgen Seifried & Evelin Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen. Modellierung und Messung von Kompetenzen. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 189–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, Udo (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- LABG (2009) = *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> [14.01.2016].
- Makrinus, Livia (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- Mecheril, Paul (2010). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 54–76). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ohm, Udo (2009). Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14 (2), 8 Seiten. Verfügbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/Ohm2.htm> [14.01.2016].
- Pitton, Anja & Scholten-Akoun, Dirk (2013). Deutsch als Zweitsprache als verpflichtender Bestandteil der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen – eine vorläufige Bestandsaufnahme. In Charlotte Röhner & Britta Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 176–197). Weinheim, Basel: Beltz.
- Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Ricart Brede, Julia (im Druck). „kann man überhaupt vorbereitet sein?“ Zur Vorbereitung von Lehramtsstudierenden für das Unterrichten im sprachlich und kulturell heterogenen Klassenzimmer. In Diana Maak & Julia Ricart Brede (Hrsg.), *DaZ und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Riemer, Claudia (2011). Warum Deutsch (noch) gelernt wird – Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In Hans Barkowski, Silvia Demmig, Hermann Funk & Ulrike Würz (Hrsg.), *Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 327–340). Baltmannsweiler: Schneider.
- Springsits, Birgit (2012): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. *ÖDaF-Mitteilungen* (1), 93–103.
- Springsits, Birgit (2014): „Nein, das kann nur die Muttersprache sein.“ Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In Nadia Thoma & Magdalena Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften* (S. 89–108). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839427071-004>
- Tajmel, Tanja (2013). Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. In Charlotte Röhner & Britta Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 198–211). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wernet, Andreas & Kreuter, Vera (2007). Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung. In Wilfried Schubarth, Karsten Speck & Andreas Seidel (Hrsg.), *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung* (S. 183–196), Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt/Main: Peter Lang.

