
Christoph Chlosta/Sara Fürstenau

Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung

Zusammenfassung

Sprachliche Heterogenität ist ein Merkmal der deutschen Gesellschaft. Sie kann als Ressource begriffen werden, die es auszubauen und zu fördern gilt, sie kann aber auch als Privatangelegenheit betrachtet werden, indem die gesellschaftliche Aufgabe auf die Vermittlung der Mehrheitsprache reduziert wird. Am Beispiel des neuen Lehrerausbildungsgesetzes in NRW wird diskutiert, welche Wege in der Lehrerausbildung gegangen werden (sollten).

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Lehrerausbildung, Deutsch als Zweitsprache, Herkunftssprachen/Muttersprachen

Linguistic Heterogeneity as Challenge for Teacher Education

Abstract

Linguistic diversity is a characteristic of German society. It can be seen as a resource of the society that has to be developed and encouraged. But it can also be viewed as a private matter – so that the social task is reduced to teaching the majority's language. The paper discusses, based on the new teacher law in NRW, which path is good for teacher education.

Keywords: multilingualism, teacher education, German as a second language, native language/mother tongue

1. Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Schule

Sprachliche Heterogenität innerhalb einer Gesellschaft ist normal. Auch in Deutschland entsprach die Zusammensetzung der Bevölkerung zu keinem Zeitpunkt der mit der Herausbildung der europäischen Nationalstaaten im 19. Jahrhundert propagierten Idealvorstellung: ‚ein Staat – ein Volk – eine Sprache‘. Die Einwanderungsbewegungen seit Mitte der 1950er-Jahre haben dazu geführt, dass sprachliche Heterogenität in

der deutschen Gesellschaft weiter zugenommen hat. Aktuell ist davon auszugehen, dass in den westdeutschen Bundesländern zwischen 30% und 50% der eingeschulten Kinder mehrsprachig aufwachsen, in den ostdeutschen Bundesländern etwa 10% (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist keineswegs ein vorübergehendes, sondern ein bleibendes Merkmal der deutschen Einwanderungsgesellschaft und damit dauerhaft eine wichtige Bedingung für die Arbeit in den Schulen. Hinweise darauf enthalten die Ergebnisse zweier Sprachenerhebungen unter allen Grundschulkindern in den Städten Essen und Hamburg (vgl. Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003; Fürstenau/Gogolin/Yagmur 2003). Beide Untersuchungen bieten Einblick in die sprachliche Praxis der mehrsprachigen Kinder und ihrer Familien. Eine vergleichende Auswertung von vier Dimensionen – Sprachkompetenz, Sprachdominanz, Sprachpräferenz und Sprachenwahl – in der Hamburger Studie weist z.B. darauf hin, dass das Deutsche und die Familiensprachen in der Lebensgestaltung der Einwandererfamilien nicht in einem Konkurrenzverhältnis stehen, sondern dass alle Sprachen situationsbedingt gebraucht werden und die Pflege der Familiensprachen in der Regel nicht auf Kosten des Erwerbs von Deutschkenntnissen geschieht. Mehrsprachigkeit wird gelebt, und Minderheitensprachen sind und bleiben lebendig – auch, wenn die Eltern bereits in Deutschland geboren wurden, und selbst, wenn es sich um vergleichsweise kleine Sprachgruppen handelt.

Kinder aus Einwandererfamilien entwickeln meistens eine ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ (vgl. Gogolin 2005), die spezifische Merkmale des Spracherwerbs in Migrantenfamilien bzw. in der Migrationssituation aufweist: die soziale Konstellation von Mehrheitssprache und Minderheitensprachen, die dynamische Entwicklung von Migrantensprachen, der Umstand, dass die Mehrheitssprache mehrheitlich nicht unter ‚muttersprachlichen‘ Bedingungen erworben wird, die Normalität von Sprachmischungen in vielen Alltagssituationen und die Situationsabhängigkeit der Sprachenwahl. ‚Lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ ist ein deskriptives Konzept, das die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen von Kindern aus eingewanderten Familien als den speziellen Umständen des Spracherwerbs angemessen beschreibt, ohne sie – wie im öffentlichen Diskurs üblich – zu problematisieren und abzuwerten (vgl. ausführlich hierzu Fürstenau/Niedrig 2010). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit stellt in keiner Weise eine Einschränkung für die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern dar, sondern kann diese Entwicklung im Gegenteil unter günstigen Bedingungen positiv beeinflussen (vgl. z.B. Meisel 2003; Tracy 2008).

Deshalb ist es besorgniserregend, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit für Schülerinnen und Schüler aus eingewanderten Minderheiten im deutschen Schulsystem nach wie vor ein *Risikofaktor* ist, wie die internationalen Schulleistungsstudien der letzten Jahre (PISA, IGLU) gezeigt haben. Strategien zur Überwindung dieser Bildungsungleichheit müssen selbstverständlich auf unterschiedlichen Ebenen an-

setzen und machen es erforderlich, alle konventionellen schulischen Arbeitsbereiche zu überdenken (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009, S. 9). Dazu gehören die Ebenen von Curricula und Material, Unterricht, Organisationen, administrativer und politischer Steuerung – und die Qualifizierung von Fachkräften, die im Folgenden im Mittelpunkt steht.

2. Wie Lehrkräfte auf sprachliche Bildung im Kontext sprachlicher Heterogenität vorbereitet werden sollen

In der Interkulturellen Pädagogik besteht weitgehend Konsens darüber, dass sprachliche Bildung in der Schule zweierlei leisten muss: migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als individuelle und gesellschaftliche Ressource anerkennen und fördern *und* die für den Schulerfolg ausschlaggebenden Kompetenzen in der Mehrheitsprache Deutsch *allen* Schülerinnen und Schülern vermitteln. Beide Ansprüche erfüllt die sprachliche Bildung in deutschen Schulen bisher nur unzureichend. Beide werden im hier abgesteckten normativen Rahmen nicht als Widerspruch, sondern als einander ergänzende Ansprüche in einem umfassenden Konzept sprachlicher Bildung gesehen. Zu einem solchen umfassenden Konzept gehören, kurz zusammengefasst, folgende Bereiche, auf die Lehrkräfte in der Ausbildung vorbereitet werden sollten:

1. Wir wissen, dass Schülerinnen und Schüler, für die die Schulsprache die Zweitsprache ist, beim Lernen in dieser Sprache auf explizite und langjährige Unterstützung angewiesen sind, um Schulleistungen zu erreichen, die mit denen einsprachiger Schülerinnen und Schüler vergleichbar sind (vgl. Cummins 2000, S. 39). Die Schule muss es sich zur Aufgabe machen, allen Schülerinnen und Schülern Kompetenzen in *Deutsch als Zweitsprache* und *Deutsch als Bildungssprache* zu vermitteln. Die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache muss deshalb weit über kurzfristig angelegte Fördermaßnahmen, die womöglich sogar als schulvorbereitende Maßnahmen konzipiert sind, hinausgehen. Lehrkräfte sollten vielmehr darauf vorbereitet werden, die Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern mit anderen Familiensprachen als Deutsch im Unterricht aller Altersstufen zu berücksichtigen. Dabei ist zu bedenken, dass erfolgreiches sprachliches Handeln in der Schule mit spezifischen Anforderungen verbunden ist: Die Bildungssprache der Schule zeichnet sich u.a. durch konzeptionelle Schriftlichkeit aus (vgl. Gogolin/Lange 2010, S. 109ff.). Nicht nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch Kinder aus sogenannten ‚schriftfernen Milieus‘ sind in besonderem Maße darauf angewiesen, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer sie beim Erwerb des bildungssprachlichen Registers unterstützen. Dieser Anspruch stellt Lehrkräfte vor vielfältige Herausforderungen: So sollten sie z.B. Verantwortung dafür übernehmen, dass Kinder bei Schulbeginn den Gebrauch von Schrift als sinnvoll erfahren (vgl. Dehn 2010, S. 144), dass die Schülerinnen und Schüler sprachlich bewusst unterscheiden zwischen Beschreiben und Bewerten und im Laufe der Schuljahre die sprachli-

chen Mittel erwerben, die sie benötigen, um komplexe Sachverhalte zu erklären und ihre Standpunkte gut nachvollziehbar zu begründen. In diesem Sinne ist sprachliche Bildung unter Berücksichtigung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Bildungssprache als Dauer- und Querschnittsaufgabe in jedem Fachunterricht zu verstehen. Es reicht nicht aus, wenn einzelne Lehrkräfte für DaZ-Förderung (im Sinne „klassischer DaZ-Interventionen“ als zusätzliche Maßnahme) ausgebildet werden, sondern alle zukünftigen Lehrkräfte sollten auf die Herausforderungen „durchgängiger Sprachbildung“ (vgl. Gogolin/Lange 2010, S. 117ff.) und „sprachsensibler Unterrichtsentwicklung“ (vgl. Leisen 2010) in jedem (Fach-)Unterricht vorbereitet werden.

2. Sprachliche Bildung sollte die sprachlichen Vorerfahrungen aller Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und ihre mitgebrachten Kompetenzen ausbauen. Dieser Anspruch impliziert, dass Lehrkräfte auf einen konstruktiven Umgang mit *migrationsbedingter Mehrsprachigkeit* und *Migrantensprachen* in der Schule vorbereitet werden sollten. Zwei Bereiche lassen sich unterscheiden: Zum einen können Mehrsprachigkeit und Migrantensprachen im *Regelunterricht* mit ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern als Unterrichtsgegenstand thematisiert werden. Es gibt Ansätze zur generellen Valorisierung von und Sensibilisierung für Sprachenvielfalt, die Sprachbewusstheit fördern und deren Umsetzung einen Beitrag zur Aufwertung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit als gesellschaftlicher Ressource leisten kann (vgl. z.B. Schader 2000). Solche Ansätze sollten allen zukünftigen Lehrkräften vermittelt werden, z.B. in Studienanteilen zur Interkulturellen Pädagogik, in denen *Language-Awareness-Programme* und Konzepte zur Begegnung mit Sprachen sowie gesellschaftspolitische Perspektiven auf sprachliche Mehr- und Minderheiten in der Einwanderungsgesellschaft thematisiert werden. Zum anderen gibt es ‚Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht‘ bzw. ‚Herkunftssprachenunterricht‘ (die Terminologie variiert in den Bundesländern), der sich speziell an Kinder mit anderen Familiensprachen als Deutsch richtet. Der Unterricht soll es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, mitgebrachte Kompetenzen in anderen Familiensprachen als Deutsch auf schriftsprachlichem Niveau weiterzuentwickeln. Wenn ein zweisprachig aufwachsendes Kind in der Schule die Möglichkeit zum Schriftspracherwerb in seinen beiden Sprachen erhält und wenn eine inhaltliche Koordination von Herkunftssprachenunterricht und Unterricht in der Schulsprache gewährleistet ist, kann sich das darüber hinaus positiv auf den Schulerfolg auswirken (vgl. Cummins 2000, S. 38). Es sollten Lehrkräfte für Migrantensprachen ausgebildet werden, die sich im Studium mit dem Spracherwerb lebensweltlich mehrsprachiger Kinder und der dynamischen Entwicklung von Sprachen in der Migration auseinandersetzen und die in der Lage sind, die Entwicklung einer elaborierten Zweisprachigkeit in Kooperation mit den Lehrkräften für die deutsche Sprache zu unterstützen.

Es ist sinnvoll, wenn sich nicht nur zukünftige Lehrkräfte für den ‚Muttersprachlichen Unterricht‘, sondern auch zukünftige Spezialisten für Deutsch als Zweitsprache

im Studium mit Migrantensprachen beschäftigen. Dafür gibt es unterschiedliche Konzepte, die entweder darauf zielen, dass eine Migrantensprache erlernt wird oder aber dass aus einer sprachvergleichenden Perspektive Einblicke in die Strukturen unterschiedlicher Sprachen gewonnen werden. Auf jeden Fall sollten DaZ-Lehrkräfte darauf vorbereitet werden, ihr metalinguistisches Wissen in multilingualen Schulklassen – in denen es immer auch Sprachen geben wird, die die Lehrkraft nicht erlernt hat – anzuwenden und – soweit möglich – an die Schülerinnen und Schüler weiterzugeben.

3. Zur sprachlichen Bildung in der Schule gehört auch *Fremdsprachenunterricht*, auf den wir hier nicht ausführlich eingehen, der sich aber selbstverständlich dafür anbietet, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen; so z.B. in Konzepten der Begegnung mit Sprachen, aber auch bei der Auswahl der zu unterrichtenden Fremdsprachen. Wenn Schülerinnen und Schüler aus autochthon deutschen Familien eine Migrantensprache als Fremdsprache lernen, dürfte das der zuverlässigste Indikator für eine gesellschaftliche Aufwertung dieser Sprache sein. Eine Herausforderung für die Lehrerausbildung besteht darin, sprachwissenschaftliche und -didaktische Studienangebote für zukünftige Fremdsprachen- und Herkunftssprachenlehrkräfte zu koordinieren.

Soweit das – modellhaft skizzierte – umfassende Konzept sprachlicher Bildung und seine Konsequenzen für die Lehrerausbildung. Welche Spielräume gibt es dafür innerhalb der aktuellen bildungspolitischen und strukturellen Rahmenbedingungen?

3. Bildungspolitische Rahmenbedingungen

Die Forderung nach mehr und besserer ‚Sprachförderung‘ dominiert den gesamtdeutschen bildungspolitischen Diskurs spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse aus der PISA-Studie im Jahr 2000. Allerdings geht es in diesem Diskurs selten um einen konstruktiven Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, sondern es herrscht eine assimilationsorientierte Perspektive vor, die sich v.a. auf eine Kompensation der ‚Sprachdefizite‘ von Kindern und Jugendlichen aus eingewanderten Familien richtet (vgl. kritisch Fürstenau/Gomolla 2010). Wenn in diesem Kontext von Mehrsprachigkeit als ‚Ressource‘ die Rede ist, wird individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit selten als Wert an sich betrachtet, sondern es geht z.B. um die Frage, ob Unterricht in anderen Familiensprachen als Deutsch für den Erwerb von *Deutschkenntnissen* nützlich ist. Die Kultusministerkonferenz (KMK) spricht migrationsbedingter Mehrsprachigkeit allerdings eine weitreichendere Bedeutung für sprachliche Bildung zu. Laut Bildungsstandards für das Fach Deutsch sollen auch andere Familiensprachen als Deutsch Gegenstand des Regelunterrichts sein:

„In die Arbeit an Sprachfragen bringen Schülerinnen und Schüler mit divergenten Spracherfahrungen wichtige, eigenständige Beiträge ein. [...] Erfahrungen der Mehr-

sprachigkeit führen zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. Sie sind Teil der Arbeit in allen Kompetenzbereichen des Faches und unterstützen somit interkulturelles Lernen und soziale Verständigung.“ (Bildungsstandards Deutsch, KMK 2003)

Damit zukünftige Deutschlehrkräfte den durch die Bildungsstandards gesetzten Anspruch erfüllen können, müssen Konzepte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit Teil ihrer Ausbildung sein. Auch die Einrichtung von muttersprachlichem Unterricht wird von der KMK regelmäßig empfohlen (vgl. z.B. KMK 2002). Trotzdem fristet dieser Unterricht – bei großen Unterschieden zwischen den Bundesländern und einzelnen Standorten – in deutschen Schulen ein Schattendasein und wird häufig von Honorarkräften erteilt (vgl. Reich 2008).

Wenn sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Schule ernst genommen wird, besteht Innovationsbedarf in der Lehrerbildung. Inzwischen haben einige Bundesländer entsprechende Reformen eingeleitet, z.B. indem neue Module in die Studienordnungen der Lehrerbildung aufgenommen werden. Beispielsweise müssen in Berlin seit dem Wintersemester 2007/2008 Studierende aller Fachrichtungen in den Bachelorstudiengängen mit Lehramtsoption und im Master of Education ein „Deutsch-als-Zweitsprache-Modul“ absolvieren (vgl. Lütke 2010). Ein solches Modul ist auch der Kern entsprechender bildungspolitischer Bestrebungen in Nordrhein-Westfalen, die wir beispielhaft betrachten, um zu zeigen, welche Möglichkeiten und Grenzen sich für eine Profilierung des Themas ‚Sprachliche Heterogenität in der Lehrerbildung‘ abzeichnen.

3.1 Das neue Lehrerbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen: „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“

In Nordrhein-Westfalen (NRW) wurde im Jahr 2009 ein neues Lehrerbildungsgesetz (LABG 2009) verabschiedet, dessen Umsetzung derzeit erst vorbereitet wird. In den meisten Universitäten in NRW ist die Entwicklung entsprechender Konzepte noch nicht abgeschlossen. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass migrations- und bildungspolitische Visionen der neuen rot-grünen Minderheitsregierung, die über die im LABG 2009 vorgesehenen Veränderungen hinausgehen, an Einfluss gewinnen. Das LABG 2009 sieht fünf Pflichtbereiche für *alle* Lehramtsstudierenden vor. Dazu gehört der neue Pflichtbereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (im Folgenden kurz „DaZ-Modul“). Vorgegeben ist ein Umfang von mindestens sechs Leistungspunkten (LP), was zwei bis drei Lehrveranstaltungen entspricht. Für das Lehramt an Haupt- und Realschulen (inklusive der entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule, Lehramt HRGe) sieht die Aufteilung nach dem LABG 2009 beispielsweise wie folgt aus:

Fachwissenschaft und Fachdidaktik des ersten Faches	80 LP
Fachwissenschaft und Fachdidaktik des zweiten Faches	80 LP
Bildungswissenschaften / Entwicklung und Sozialisation im Jugendalter einschließlich	
- Praxiselemente nach § 7	
- Sonderpädagogik	
sowie:	81 LP
- Diagnose und Förderung (neben Anteilen im Rahmen der Fachdidaktik)	
- Lehramtsbezogener Profilbereich (etwa Arbeitslehre und Berufswahl/ Berufsorientierung, wirtschaftliches Handeln in Unternehmen und im Privathaushalt, Sozialpädagogik)	
Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte	6 LP
Praxissemester nach § 8	25 LP
Bachelor- und Masterarbeit	28 LP

Quelle: Lehramt HRGe – Lehramtszugangsverordnung – LZV 29.05.2009

Im Folgenden skizzieren wir kurz, wie sich der Stellenwert des Themas ‚sprachliche Heterogenität‘ nach dem LABG 2009 in den Ausbildungsgängen für die verschiedenen Lehrämter verändert.

Ausbildung für Gymnasien und Berufskollegs:

DaZ wird verbindlich

Durch die verbindliche Vorschrift des DaZ-Moduls werden erstmalig auch die künftigen Lehrkräfte der Gymnasien und Berufskollegs auf die sprachliche Bildung in allen Fächern vorbereitet. Dieser Schritt könnte langfristig dazu beitragen, die bislang erschreckend schlechten Chancen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler gerade in diesen Schulformen nachhaltig zu verbessern. Allerdings ist zu fragen, ob der Schritt weit und konsequent genug erfolgt. Es zeichnet sich ab, dass das DaZ-Modul in den meisten Universitäten – mit Verweis auf fehlende Personal- und Finanzmittel – nur in der Mindestgröße umgesetzt wird.¹ Dies erlaubt bestenfalls eine Einführung in Grundfragen von Deutsch als Zweitsprache. Die bisherigen Vorbereitungen scheinen darauf hinauszulaufen, dass Verfahren der Diagnose und Förderung der deutschen Sprache im Schnelldurchgang vermittelt werden, während kaum Zeit für Fragen der Unterrichtsentwicklung, des konstruktiven Umgangs mit Mehrsprachigkeit, geschweige denn für eine Begegnung mit Migrantensprachen bleiben wird.

1 Auf Initiative der Technischen Universität Dortmund, der Universität Duisburg-Essen sowie der Universität zu Köln wurde mit Unterstützung der Mercator-Stiftung auf der Grundlage des LABG 2009 ein Modell für ein DaZ-Modul entwickelt, das eine Verdopplung der verbindlichen 6 LP auf 12 LP vorsieht (vgl. Stiftung Mercator 2009). Zurzeit zeichnet sich jedoch ab, dass ein Modul mit 12 LP nur an wenigen Standorten konsequent umgesetzt werden wird. Die Universität Duisburg-Essen hat z.B. entschieden, das sog. Mercator-Modul mit 12 LP nur im Rahmen der Grund-, Haupt- und Realschullehrerbildung anzubieten, und an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster soll das DaZ-Modul in allen Lehramtsstudiengängen auf das gesetzlich vorgeschriebene Minimum von 6 LP beschränkt werden.

Ausbildung für Haupt-, Real- und Gesamtschulen:

weniger DaZ, Mehrsprachigkeit fällt weg

Im Lehramt für die Sekundarstufe I an den verschiedenen Schulformen (HRGe) zeichnet sich nach dem LABG 2009 ab, dass der Ausbildungsbereich DaZ trotz der Verlängerung der Regelstudienzeit um insgesamt ein Studienjahr (6 Semester Bachelor + 4 Semester Master) und der Einführung des verbindlichen DaZ-Moduls insgesamt *reduziert* wird. Außerdem ist eine Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit – anders als bisher – *nicht* mehr explizit vorgeschrieben. Dieser Verlust ergibt sich daraus, dass das didaktische Grundlagenstudium Deutsch (DGD) wegfällt. Mit dem DGD wurde bisher das Ziel verfolgt, dass zukünftige Lehrkräfte lernen, die sprachlichen Anteile jeden Fachunterrichts zu reflektieren und zu gestalten:

„Das Konzept des didaktischen Grundlagenstudiums Deutsch orientiert sich an der Zielsetzung, Sprache und Sprachkompetenz in allen Fächern zu fördern. Lehrerinnen und Lehrer sollen die jeweilige Fachsprache und unterrichtliche Kommunikation in ihren Fächern reflektieren und darauf bezogene Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler anleiten“ (MSW NRW 2004, S. 2).

Im DGD wurden darüber hinaus in Veranstaltungen zu den Themen „Mehrsprachigkeit“, „Spracherwerb zwei- und mehrsprachiger Kinder“ und „Interkulturelle Fähigkeit“ die speziellen Bedürfnisse mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler thematisiert (vgl. MSW NRW 2004, S. 10). Allerdings war das DGD nicht für alle Studierenden im Lehramt verpflichtend, denn alternativ konnte das didaktische Grundlagenstudium Mathematik gewählt werden. Der Gewinn des DaZ-Moduls nach dem LABG 2009 besteht im Vergleich mit dem DGD ausschließlich in der neuen Verbindlichkeit.

Ausbildung für Grundschulen:

vage Perspektiven für ein neues Fach DaZ/Herkunftssprachen

Auch die Grundschullehrerausbildung wird mit dem LABG 2009 auf fünf Studienjahre verlängert, und zugleich wird der ‚Drei-Fach-Lehrer‘ wieder eingeführt. Alle zukünftigen Grundschullehrkräfte werden in den Fächern ‚Sprachliche Grundbildung‘² und ‚Mathematische Grundbildung‘ ausgebildet. Hinzu kommt neben den erziehungswissenschaftlichen und sonstigen Studienanteilen ein weiteres Unterrichtsfach oder ein Lernbereich oder – nach dem LABG 2009 – *der Schwerpunkt DaZ*. Mit dem DaZ-Schwerpunkt eröffnet das neue LABG sicherlich das deutlichste Innovationspotenzial mit Blick auf Mehrsprachigkeit. In der Lehramtszugangsverordnung (LZV) heißt es:

2 Terminologisch wurde das Fach Deutsch durch das Fach ‚Sprachliche Grundbildung‘ ersetzt. Ob dies auch inhaltliche Konsequenzen haben wird und ob im Rahmen des neuen Faches auch andere Sprachen als Deutsch Gegenstand der Ausbildung sein werden, bleibt abzuwarten.

„An Stelle eines dritten Lernbereichs oder eines Unterrichtsfaches [...] 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“ (LZV 2009, S. 2).

Das heißt, hier ist ein neues, in dieser Form bisher nicht existierendes *Fach* vorgesehen. Auf den ersten Blick scheint die Vorgabe alle Möglichkeiten zu eröffnen, Grundschullehrerinnen und -lehrern eine umfassende Ausbildung in Fragen der Mehrsprachigkeit (DaZ *und* Migrantensprachen) anzubieten. Bei genauerer Betrachtung wirft der Gesetzestext jedoch Fragen auf. Das neue Fach DaZ ist augenscheinlich in zwei Varianten geplant: zum einen als eigenständiger Lernbereich und zum anderen in Kombination mit einer Ausbildung als Lehrkraft für eine Herkunftssprache bzw. Migrantensprache. Es müssten demnach zwei parallele Varianten der DaZ-Lehrerausbildung geschaffen werden: eine Variante mit DaZ-Fokus und eine weitere Variante, die darüber hinaus Lehrkräfte für den ‚Muttersprachlichen Unterricht‘ in NRW ausbildet (DaZ plus Herkunftssprache). Bei der Konzeption des Studienangebots stellen sich insbesondere Fragen zum Stellenwert der Migrantensprachen: Welche Sprache(n) soll(en) in welchem Umfang für welche studentische Zielgruppe angeboten werden oder verbindlich sein? Welches sprachliche Niveau wird bei den Studierenden vorausgesetzt, welches Niveau sollen sie im Studium erreichen? Liegt der Fokus eher auf der Linguistik oder der Sprachdidaktik? Das LABG 2009 macht hier keine eindeutigen Vorgaben.

Prinzipiell müsste zudem die Frage geklärt werden, ob die entsprechenden Studienangebote auch für Studierende konzipiert werden sollen und können, die zu Studienbeginn noch nicht über Kenntnisse in einer Migrantensprache verfügen. Den an dieser Stelle vage gehaltenen Vorgaben des LABG 2009 zufolge ist diese Frage wohl mit ‚Nein‘ zu beantworten, denn der Erlass vom 21.12.2009 zum „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich Sprachen“ setzt voraus, dass die Sprachkenntnisse der Lehrkräfte dem C1-Niveau des ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens Sprache‘ entsprechen müssen (vgl. GER u.a. 2001). Das heißt, dass auch *schriftsprachliche* Kenntnisse in der jeweiligen Migrantensprache vorausgesetzt werden. Welche Studierenden können diese Vorgabe zu Studienbeginn erfüllen? Sollte hier die neuerdings für das Lehramt umworbene Zielgruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund gemeint sein, so wurde nicht bedacht, dass – eben aufgrund der zu behebenden Nichtberücksichtigung von Migrantensprachen im deutschen Bildungssystem – bisher nur eine Minderheit aus dieser Gruppe in der eigenen Schulzeit in den Genuss ‚Muttersprachlichen Unterrichts‘ gekommen sein dürfte. Deshalb ist bei Studienanfängerinnen und -anfängern mit Migrationshintergrund keineswegs selbstverständlich davon auszugehen, dass sie ihre Familiensprachen auf schriftsprachlichem Niveau beherrschen. Das Beispiel zeigt, dass die Rolle von Migrantensprachen als Bildungssprachen in den

Schulen und Universitäten der Einwanderungsgesellschaft grundsätzlich zu überdenken und zu planen wäre.

Vielleicht zeigt die Unverbindlichkeit des LABG 2009 aber vor allem, dass es hier keine ernsthaften bildungspolitischen Absichten gibt. Dafür sprechen auch weitere bildungspolitische und institutionelle Rahmenbedingungen, die die Bedeutung des neuen Grundschulfachs (DaZ bzw. DaZ plus Herkunftssprache) relativieren: Wenn, wie im LABG 2009 vorgesehen, alle Studierenden des Grundschullehramts ‚Sprachliche Grundbildung‘ und ‚Mathematische Grundbildung‘ studieren, wird das dritte studierte Fach in besonderem Maße über Einstellungschancen entscheiden. Aus der Perspektive der Schulleitungen heißt das z.B.: „Deutsch und Mathe haben alle; was an unserer Schule gebraucht wird, ist Sport oder Musik ...“. In NRW gibt es im Stundentableau keinen ausgewiesenen DaZ-Bereich, der nur von entsprechend ausgebildeten Lehrkräften abgedeckt werden könnte.³ Es fehlen auch verbindliche Vorgaben für die Zukunft des ‚Muttersprachlichen Unterrichts‘. Welche Migrantensprachen in welchem Umfang angeboten werden sollen, bleibt offen. Für Studierende stellt sich die Frage, ob sie das Risiko eingehen wollen, ein später womöglich nicht nachgefragtes Fach (DaZ bzw. DaZ plus Herkunftssprache) zu studieren. Diese Frage beeinflusst bereits die konzeptionellen Entwicklungen in den Universitäten: In welche Sprachwissenschaften und -didaktiken lohnt es sich, im Rahmen der Lehramtsstudiengänge zu investieren? Bundesweit zeichnet sich ab, dass Lehramtsstudierende – abgesehen von Türkisch und Polnisch – regulär nur Migrantensprachen studieren können, die auch Teil des schulischen Fremdsprachenangebots sind (z.B. Russisch und Spanisch). Diese Sprachen werden allerdings vor allem in der Gymnasiallehrerausbildung angeboten, so dass ein Angebot für eine entsprechende Ausbildung von Herkunftssprachenlehrkräften im Grundschulbereich erst geschaffen werden müsste.

3.2 Perspektiven für die Lehrerausbildung in NRW

Alle Universitäten in NRW *müssen* für alle Lehramtsstudiengänge ein DaZ-Modul mit mindestens 6 LP einrichten. Die neue Verbindlichkeit ist ein Gewinn, während sich – wie oben dargelegt – im Hinblick auf ein umfassendes Konzept für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität keine inhaltliche Verbesserung des Studienangebots abzeichnet. Keine Universität ist verpflichtet, das neue Grundschulfach DaZ (bzw. DaZ plus Herkunftssprache, s.o.) überhaupt anzubieten und Studierenden eine Begegnung mit Migrantensprachen zu ermöglichen. Unseres Wissens wird zurzeit nur an den Universitäten Duisburg-Essen und Köln ernsthaft über ein entsprechendes Angebot im Grundschulstudiengang nachgedacht. Das Innovationspotenzial des

3 Ein Beispiel dafür gibt es in Hamburg, wo jede Schule eine/n „Sprachlernkoordinator/in“ hat.

LABG 2009 reicht nicht so weit, wie es auf den ersten Blick scheinen mag. Die neuen Vorgaben führen – abgesehen von der neuen Verbindlichkeit im Gymnasial- und Berufskolleglehramt – nicht zwangsläufig dazu, dass zukünftige Lehrerinnen und Lehrer in den nordrhein-westfälischen Universitäten *besser* auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität vorbereitet werden als bisher.

An dieser Stelle möchten wir auf ein Studienangebot hinweisen, das dem Anspruch, ein umfassendes Konzept sprachlicher Bildung für die Einwanderungsgesellschaft zu vermitteln, recht nahe kommt. Es handelt sich um den Zusatzstudiengang Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik (DaZ/IKP), der in NRW bisher an den Universitäten Bielefeld, Duisburg-Essen, Köln und Münster angeboten wird. Der Zusatzstudiengang DaZ/IKP richtet sich als fakultatives Angebot an Studierende und Absolventen aller Lehrämter. Er umfasst bisher insgesamt 40 (!) Semesterwochenstunden, was im System der Leistungspunkte mindestens 60 LP bedeutet. Das Volumen, die Zielsetzung und die Studieninhalte (siehe die nachfolgende Aufstellung) garantieren eine vernünftige Basis für die Ausbildung von Lehrkräften in allen Schulformen – unter Berücksichtigung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache *und* migrationsbedingter Mehrsprachigkeit.

Studieninhalte im Zusatzstudiengang Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik

Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit

- Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit in Schule, Familie und Gesellschaft
- Didaktik des Deutschen als Zweitsprache in mehrsprachigen und multikulturell zusammengesetzten Lerngruppen unter besonderer Berücksichtigung der Fach- und Berufssprachen
- Deutsch und Sprachen/Literaturen der Migrantinnen und Migranten im Vergleich
- deutsche Sprache und ihre Varietäten: Formen – Strukturen – Funktionen

Interkulturelle Pädagogik

- Erziehung und Sozialisation in interkultureller Perspektive: institutionelle Bedingungen, pädagogische Konzepte
- Erziehung und Unterricht in mehrsprachigen und multikulturell zusammengesetzten Lerngruppen
- Konzepte gruppenspezifischer und individueller Förderung
- Interkulturelle Didaktik: Fachspezifische und Fächerübergreifende Konzepte

Migration und gesellschaftliche Partizipation

- Soziale, wirtschaftliche, kulturelle, rechtliche und politische Folgen von Migration
- Theorie und Geschichte von Migration, Nation und Rassismus
- Analyse der Lebenslagen von Migrantinnen und Migranten: Fragen der Partizipation und der lebensweltlichen Ausdifferenzierung

Sprachen der Migrantinnen und Migranten

- Erwerb grundlegender Fertigkeiten und Kenntnisse in einer oder zwei Sprachen der Migrantinnen und Migranten, verbunden mit der Reflexion des eigenen Spracherwerbs, der Anwendung der Kenntnisse auf Lehr- und Lernprozesse und dem Transfer kontrastiv linguistischer Erkenntnisse auf andere Sprachen. Das Studium in einer oder zwei Sprachen richtet sich nach dem Angebot der jeweiligen Hochschule.

Quelle: Verordnung zum Erwerb der Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik“ vom 29.09.2000

Das LABG 2009 enthält keine Aussagen über die Zukunft des Zusatzstudiengangs DaZ/IKP.⁴ An den Standorten, an denen der Zusatzstudiengang beibehalten wird, muss er an die neuen Studienstrukturen (Bachelor/Master) angepasst, d.h. im Umfang reduziert werden. Aufgrund des einseitigen Fokus auf Deutsch als Zweitsprache im LABG 2009 stellt eine angepasste Form des Zusatzstudiengangs unseres Erachtens auch in Zukunft eine sinnvolle inhaltliche Ergänzung des Regelstudienangebots dar. Angesichts des steigenden Anteils mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in deutschen Schulen wäre es ein Rückschritt, den Zusatzstudiengang zu streichen, solange der Themenschwerpunkt „*migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*“ nicht im Regelstudienangebot für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer verankert ist. Darüber hinaus bietet der Zusatzstudiengang eine bewährte Möglichkeit der Qualifizierung von wissenschaftlichem Nachwuchs, der in NRW auch für die Umsetzung des DaZ-Moduls nach dem LABG 2009 dringend benötigt werden wird.

4. Fazit

Auf den ersten Blick kann die verpflichtende Aufnahme eines DaZ-Moduls in die Curricula der universitären Lehrerbildung als Indikator dafür gesehen werden, dass die Bildungspolitik migrationsbedingte Heterogenität als Herausforderung ernst nimmt. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass den aktuellen bildungspolitischen Bestrebungen nach wie vor eine kompensatorische Perspektive zugrunde liegt, die weit von dem bereits 1996 von der KMK formulierten Anspruch, einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität als *Querschnittsaufgabe* von Schule und Unterricht zu begreifen, entfernt ist. Auf den Umgang mit *sprachlicher Heterogenität* als Querschnittsaufgabe müssen Lehrerinnen und Lehrer in der Ausbildung umfassend vorbereitet werden. Zu einem umfassenden Konzept sprachlicher Bildung gehören sowohl die Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache als auch die Förderung und Wertschätzung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit (vgl. auch Heintze in diesem Heft). Eine Vorbereitung darauf ist durch ein obligatorisches DaZ-Modul mit einseitigem Fokus auf Deutsch als Zweitsprache nicht gewährleistet. Am Beispiel des Zusatzstudiengangs Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik haben wir gezeigt, dass es für die Konzeption migrationsbedingter Mehrsprachigkeit als Studieninhalt nicht an vorhandenen Konzepten und Erfahrungen mangelt, die für jede neue Reform der Lehrerbildung genutzt werden können und sollten.

4 Die Universität Duisburg-Essen, an der zuletzt 500 Studierende im Zusatzstudiengang eingeschrieben waren, stellt den Zusatzstudiengang mit Blick auf die Pflichtangebote im neuen LABG zum WS 2010/2011 wegen Personal- und Ressourcenmangels ein. An der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, an der 650 Studierende im Zusatzstudiengang eingeschrieben sind, wird das Angebot im WS 2010/2011 aufgrund der (trotz neuer Studienstrukturen) anhaltend hohen Nachfrage zulassungsbeschränkt mit 30 neuen Studierenden weitergeführt.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Chlosta, C./Ostermann, T./Schroeder, C. (2003): Die Durchschnittsschule und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen“ (SPREEG). ELiS_e (Essener linguistische Skripte_elektronisch) 3, H. 1, S. 43-139.
- Cummins, J. (2000): Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Dehn, M. (2010): Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS, S. 129-152.
- Fürstenau, S./Gogolin, I./Yagmur, K. (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster: Waxmann.
- Fürstenau, S./Gomolla, M. (2009): Vorwort. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS, S. 7-11.
- Fürstenau, S./Gomolla, M. (2010): Einführung – Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS, S. 13-23.
- Fürstenau, S./Niedrig, H. (2010): Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In: Krüger-Potratz, M./Neumann, U./Reich, H.H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Münster: Waxmann, S. 269-288.
- GER (= Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen) (2001). Hrsg. vom Goethe-Institut Inter Nationes u.a. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Gogolin, I. (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, C. (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim u.a.: Juventa, S. 13-24.
- Gogolin, I./Lange, I. (2010): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS, S. 107-128.
- KMK (2002): Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002. URL: <http://www.kmk.org/doc/publ/zuwander.pdf>; Zugriffsdatum: 07.04.2010.
- KMK (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003.
- LABG (2009) (= Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen – Lehrerausbildungsgesetz/LABG – vom 12. Mai 2009). URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/LABG.pdf>; Zugriffsdatum: 26.09.2010.
- Leisen, J. (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.
- Lütke, B. (2010): Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerbildung – der fachintegrierte Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- LZV (2009): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität, vom 12.05.2009.
- MSW NRW (= Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2004): Fächerspezifische Vorgaben: Didaktisches Grundlagenstudium Deutsch für das

- Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen, vom 30.06.2004.
- MSW NRW (=Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2009): Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich Sprachen, vom 21.12.2009.
- Meisel, J. (2003): Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. Expertise als Beitrag zur 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Bildung und Migration. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Reich, H.H. (2008): Herkunftssprachenunterricht. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 445-456.
- Schader, B. (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Stiftung Mercator (2009): Modul Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. In: Baur, R.S./Scholten-Akoun, D. (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagung zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009. URL: <http://www.mercatorfoerderunterricht.de/projekt/publikationen.html>; Zugriffsdatum: 26.09.2010.
- Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.

Christoph Chlosta, geb. 1962, wissenschaftlicher Mitarbeiter für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen.

Anschrift: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 12, 45117 Essen
E-Mail: Christoph.Chlosta@uni-due.de

Sara Fürstenau, Prof. Dr., geb. 1967, Professorin an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität.

Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster – FB 06, Institut für Erziehungswissenschaft – Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, Georgscommende 33, 48143 Münster
E-Mail: fuerstenau@uni-muenster.de