

Koch-Priewe, Barbara [Hrsg.]; Krüger-Potratz, Marianne [Hrsg.]
**Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur
Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften**

Münster ; New York : Waxmann 2016, 209 S. - (Die Deutsche Schule, Beiheft; 13)



Quellenangabe/ Reference:

Koch-Priewe, Barbara [Hrsg.]; Krüger-Potratz, Marianne [Hrsg.]: Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. Münster ; New York : Waxmann 2016, 209 S. - (Die Deutsche Schule, Beiheft; 13) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-284563 - DOI: 10.25656/01:28456

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-284563>

<https://doi.org/10.25656/01:28456>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

DDS

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

13

Barbara Koch-Priewe, Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.)

Qualifizierung für sprachliche Bildung



Programme und Projekte zur
Professionalisierung von Lehrkräften
und pädagogischen Fachkräften

WAXMANN

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft

13. Beiheft



Waxmann 2016
Münster · New York

Barbara Koch-Priewe,
Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.)

Qualifizierung für sprachliche Bildung

Programme und Projekte zur
Professionalisierung von Lehrkräften
und pädagogischen Fachkräften



Waxmann 2016
Münster · New York

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.

Print-ISBN 978-3-8309-3415-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-8415-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2016

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck, Münster

Umschlagabbildung: © oko_swanOmurphy – istockphoto.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

INHALT

EDITORIAL

Barbara Koch-Priewe/Marianne Krüger-Potratz
Qualifizierung für sprachliche Bildung
Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften
und pädagogischen Fachkräften.....9

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE UND MEHRSPRACHIGKEIT IN DER AUS- UND FORTBILDUNG VON LEHRKRÄFTEN

Beate Lütke/Fränze Sophie Wagner/Annkathrin Darsow/
Anke Börsel/Brigitte Jostes/Jennifer Paetsch
DaZ und Sprachbildung in der Berliner Lehrkräftebildung.....23

Claudia Benholz/Maren Siems
**Sprachbildender Unterricht in allen Fächern:
Konzepte zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern
in den drei Phasen der Lehrerbildung**.....35

Astrid Neumann/Hiltraud Casper-Hehne
**Professionalisierung von Lehrkräften für sprachsensibles
Unterrichten in Niedersachsen: Das Projekt „Umbrüche gestalten“**52

SPRACHFÖRDERUNG IN VORSCHULE UND FACHUNTERRICHT

Anja Wildemann/Astrid Rank/Andreas Hartinger/Sabrina Sutter
Bildungssprache im Kontext kindlicher Entwicklung
Eine Studie zur Erfassung früher bildungssprachlicher Fähigkeiten65

Knut Schwippert/Astrid Neumann/Dominik Leiss
Das Projekt „Fach-an-Sprache-an-Fach“
Aufbau bildungssprachlicher Prozeduren durch adaptive Aufgaben
im Deutsch- und Mathematikunterricht.....82

Kara Mitchell Viesca/Anne O. Davidson/Boni Hamilton Preparing Content Teachers to Work with Emergent Bilinguals A Case Study and the Project It Inspired	98
Emmanuel O. Acquah/Nancy L. Commins/Tuija Niemi Preparing Teachers for Linguistic and Cultural Diversity Experiences of Finnish Teacher Trainees	111
Nazan Gültekin-Karakoç/Anne Köker/Désirée Hirsch/Timo Ehmke/ Svenja Hammer/Barbara Koch-Priewe/Udo Ohm Bestimmung von Standards und Stufen der Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	130
Svenja Hammer/Nele Fischer/Barbara Koch-Priewe Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule	147
 SPRACHFÖRDERUNG UND SCHULENTWICKLUNG 	
Katrin Huxel „... die Sprachen, die tauchen einfach jetzt öfter auf im Unterricht ...“ Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Erfahrungen aus einem Schulentwicklungsprojekt	175
Marcus Pietsch/Meike Heckt Family Literacy in Hamburg Hält das Programm, was es verspricht?	187

Gutachter und Gutachterinnen von Beiträgen für das Beiheft 2016

Die Redaktion der Zeitschrift „DDS – Die Deutsche Schule“ bedankt sich herzlich für die Erstellung von Gutachten für die Beiträge in diesem Beiheft bei folgenden Kollegen und Kolleginnen:

Hanne Brandt (Hamburg), Sonja Alexandra Carlson (Bielefeld), Prof. Dr. Sara Fürstenau (Münster), Prof. Dr. Wilhelm Griebhaber (Münster), Prof. Dr. Gabriele Kniffka (Freiburg i.Br.), Prof. Dr. Magdalena Michalak (Nürnberg), Prof. Dr. Elke Montanari (Hildesheim), Prof. Dr. Ursula Neumann (Hamburg), Prof. Dr. Julia Ricart Brede (Flensburg), Prof. Dr. Charlotte Röhner (Wuppertal), Prof. Dr. Heidi Rösch (Karlsruhe), Prof. Dr. Heike Roll (Essen), Prof. Dr. Christoph Schroeder (Potsdam).

Qualifizierung für sprachliche Bildung

Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften

Qualification for Language Promotion

Programs and Projects for the Professionalization of Schoolteachers and Educational Staff

Das Thema *Sprache und sprachliche Bildung* einschließlich entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen spielt in der Geschichte der öffentlichen Bildung von Beginn an eine zentrale Rolle, zum einen „um ihrer [der Schule] selbst willen“, denn sie ist eine „versprachlichte Institution“ (Ehlich 2013, S. 200), und zum anderen weil die Schule und die von ihr zu leistende Bildung zu den wichtigsten Instrumenten staatlicher Identitäts- und Integrationspolitik gehör(t)en. Ab Ende des 18. Jahrhunderts wurden in der Mehrheit der sich in Europa herausbildenden Nationalstaaten Monolingualität und damit die Durchsetzung der einen, zur National- und Kultursprache erklärten Sprache als ein unverzichtbares Element zur Sicherung gesellschaftlicher Kohärenz und staatlicher Einheit definiert. „Integration durch Sprache“ bedeutete somit auch in Deutschland vom Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts an bis in die 1960er-Jahre, dass es als eine der zentralen Aufgaben der öffentlichen Schule angesehen wurde, die deutsche Sprache (in ihrer schriftsprachlichen Form) als Sprache der Bildung durchzusetzen, unter Zurückdrängung (und gegebenenfalls Folklorisierung) der verschiedenen Sprachvarietäten resp. Dialekte des Deutschen und vor allem durch die Bekämpfung der nichtdeutschen Sprachen, mit denen die Schulkinder in verschiedenen Regionen, insbesondere in den sogenannten zweisprachigen Gebieten, aufwuchsen. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, die es stets gegeben hat, wenn auch nicht in der heutigen Stärke und Diversität, hat schulpolitisch vor den 1960er-Jahren keine Rolle gespielt. Deutschland definierte sich nicht als Einwanderungsland, und fremde Staatsangehörigkeit und Schulpflicht schlossen – von Ausnahmen abgesehen – einander aus. Dementsprechend gab es auch im schulischen Bereich keine Notwendigkeit, staatlicherseits Maßnahmen zur „Integration durch Sprache“ zu konzipieren und zu etablieren (vgl. Krüger-Potratz 2013).

Nach dem Zweiten Weltkrieg übernahm in der Bundesrepublik Deutschland der Staat erstmals auch die Verantwortung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen ausländischer Staatsangehörigkeit. So wurden in den 1950er- und 1960er-

Jahren nach und nach in allen Bundesländern alle Kinder in die allgemeine Schulpflicht und damit auch in die im 19. und frühen 20. Jahrhundert herausgebildete Einsprachigkeitspolitik einbezogen. Dies geschah mit entsprechenden, z.T. auch schon „historisch erprobten“ Deutschförderangeboten, ergänzt durch das Zusatzangebot des Herkunftssprachenunterrichts (des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts), über dessen Nutzen und Schädlichkeit ebenso kontrovers und mehrheitlich mit den gleichen Argumenten diskutiert wurde wie zuvor im Kaiserreich und in der Weimarer Republik über die Frage des Minderheitensprachenunterrichts.

„Deutsch lernen“ einerseits und „Umgang mit den mitgebrachten Sprachen“ andererseits waren zunächst vor allem Themen der bundesrepublikanischen Bildungspolitik und schulischen Praxis; im akademischen Feld hingegen spielten diese Fragen vor den 1980er-Jahren kaum eine Rolle. Zwar hatte sich ab Ende der 1970er-, Anfang der 1980er-Jahre nach und nach eine fachliche Spezialisierung zu den „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“ – so auch der Titel eines ersten erziehungswissenschaftlichen DFG-Forschungsschwerpunktprogramms (vgl. Gogolin et al. 1990) – herausgebildet, deren Vertreterinnen und Vertreter von Beginn an Kritik an der schulischen Sprach- und Integrationspolitik geübt haben. Doch erst in Zusammenhang mit den Diskussionen über die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien und den damit verbundenen bildungs-, sprach- und forschungspolitischen Initiativen ist dem Thema *Migration und sprachliche Bildung* mehr Bedeutung beigemessen worden, auch über den Kreis derjenigen hinaus, die bis dahin im Rahmen der fachlichen Spezialisierungen Interkulturelle Pädagogik und Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache zu diesen Fragestellungen gearbeitet hatten.

Bis in die 2000er-Jahre waren die bildungspolitischen und rechtlichen Regelungen wie auch die Forschungsinitiativen hauptsächlich auf die Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien ausgerichtet. Die Frage, wie die Lehrkräfte für die neue Aufgabe aus- und fortgebildet werden sollten, wurde nur am Rande thematisiert (siehe z.B. KMK 1979; Krüger-Potratz/Supik 2010), nicht aber systematisch aufgenommen, und die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte im vorschulischen Bereich sowie die Einbeziehung anderer Akteure, insbesondere der Eltern, in diesen Prozess hat – abgesehen von Ausnahmen in Form einzelner Projekte und Initiativen – keine Rolle gespielt. Zwar hat die KMK schon 1981 – aus der Perspektive und in den Formulierungen der Zeit – empfohlen, „daß *allen* Lehrstudenten im Rahmen ihres Studiums für ein Lehramt – unabhängig von der Fächerverbindung, jedoch nach den Bedürfnissen der Schulart und Jahrgangsstufe – die wichtigsten Grundinformationen über die besondere Problematik des Unterrichts für ausländische Schüler, seine Ziele und Aufgaben“ zu vermitteln seien (KMK 1981; Hervorh. d. Verf.), doch umgesetzt worden ist dies nicht für „alle Lehrstudenten“, sondern nur für Interessierte. Sie konnten an einigen Hochschulen mehrsemestrige Zusatzstudiengänge mit einem kombinierten Angebot aus Veranstaltungen zu interkultureller Bildung und Deutsch als Zweitsprache studieren; an einigen anderen bestand (und besteht noch)

die Möglichkeit, im Rahmen der Ausbildung für das Fach Deutsch den Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache zu wählen. 1996 hat die KMK das Thema wieder aufgegriffen und erstmals empfohlen, „Angebote interkultureller Bildung als integralen Bestandteil der Lehrerbildung“ einzurichten sowie „Zusatzstudiengänge zur Didaktik der Herkunftssprachen in anderssprachiger Umgebung“. Eine weitere – recht vage – Empfehlung bezog sich auf die „Einbindung des interkulturellen Aspekts in die zweite Phase der Lehrerbildung und in die Lehrerfortbildung“ (vgl. KMK 1996). In der Neufassung dieses Beschlusses (vgl. KMK 2013) konstatieren die Kultusminister und -ministerinnen, dass in den Ländern schon verschiedene, im Rahmen des „Nationalen Aktionsplans Integration“ übernommene Selbstverpflichtungen umgesetzt seien; u.a. sei der „Umgang mit Heterogenität [...] fester Bestandteil der Lehrerbildung“. Genannt werden eine Reihe von schon umgesetzten und noch zu entwickelnden Maßnahmen und Konzepten; aber der Bezug zur Lehrerbildung bzw. zur Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte bleibt auch 2013 eher unbestimmt, wenngleich in verschiedenen Bundesländern schon deutlich erkennbar Veränderungen eingeleitet worden sind (siehe z.B. die Berichte im ersten Teil dieses Heftes).

Insgesamt gesehen ist das Feld Migration, sprachliche Vielfalt und Bildung inzwischen auch in Fragen der Rekrutierung, Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals und insbesondere der Lehrkräfte in Bewegung geraten: Bei den ersten Initiativen ging es zum einen um die Gewinnung von mehr Personen mit Migrationshintergrund für den Lehrerberuf und zum anderen – in Zusammenhang mit der Entwicklung und Erprobung von Sprachstandsfeststellungstests und anschließender (vor-)schulischer Sprachförderung – um die Qualifizierung von Sprachförderkräften bzw. die Ausbildung von Spezialisten und Spezialistinnen für Sprachbildung. Es folgten verschiedene Initiativen für eine Ausweitung der Qualifizierung auf Lehrkräfte aller Fächer und Schulformen bzw. -stufen, u.a. unter Berufung auf die Forschungsergebnisse sowohl der Zweitsprachenerwerbs- und Bilingualismusforschung als auch der interkulturellen sprachbezogenen Forschung, die zeigten, dass Zweitspracherwerbsprozesse und generell sprachliche Bildung nur dann gelingen können, wenn „statt des Ansatzes des gesonderten, additiven Zweitsprachenunterrichts [...] ein ‚inklusive‘ Unterricht angestrebt [wird], bei dem nicht nur die sprachlichen Fächer (der jeweiligen Landessprachen), sondern insbesondere auch die Sachfächer berücksichtigt werden. Der Fokus liegt dabei auf der spezifischen Bildungssprache der Schule („academic language“), so zum Beispiel die Formulierung in der Fassung zur Adaptation des „europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache“, wie sie von den beiden für die Lehrerbildung zuständigen Ministerien in Nordrhein-Westfalen veröffentlicht worden ist (vgl. Brandenburger et al. 2010, S. 7). Für den „inklusive bildungssprachlichen Unterricht“ müsse „in der Ausbildung von zukünftigen wie in der Fortbildung der bereits im Dienst befindlichen Lehrkräfte der wertschätzende Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit vermittelt“ werden, ebenso „Methoden der Einbeziehung der Herkunftssprachen als Ressourcen im Rahmen der Didaktik inklu-

siven bildungssprachlichen Unterrichts, wie auch Verfahren für den Einsatz sprachdiagnostischer Instrumente“ (ebd., S. 17; siehe dort auch S. 30ff. die „Adaptation des europäischen Kerncurriculums für NRW“).

Inzwischen zeigt sich, dass die Bundesländer und Hochschulen unterschiedliche Wege gewählt haben, um allen „ihren“ Lehrkräften zumindest eine Grundbildung in Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit zu vermitteln. Die Unterschiede beziehen sich auf den Umfang der Qualifizierungsangebote, den disziplinären Zuschnitt und die Frage, inwieweit und in welcher Weise Mehrsprachigkeit in die sprachliche Bildung einbezogen ist. Im vorliegenden Heft werden hierzu drei Beispiele – Berlin, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – vorgestellt.

Zu beobachten ist ebenfalls, dass die Zahl der Forschungsprojekte zu den verschiedenen Facetten sprachlicher Bildung deutlich zugenommen hat: zum einen die Zahl der Einzelprojekte – auch im Rahmen von Promotionsvorhaben – und zum anderen die Zahl der Forschungsprogramme und Forschungsverbünde.¹ Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung ist im BLK-Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG) (2004-2009) entwickelt worden. Die Lehrerbildung hat zwar im Modellprogramm selbst keine Rolle gespielt, aber die für die Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu Fragen sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit in der Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals relevanten Ergebnisse aus FÖRMIG sind von verschiedenen Projekten aufgenommen worden; dies ist auch in einzelnen Beiträgen des zweiten und dritten Teil dieses Beiheftes erkennbar.

Die schon abgeschlossenen wie noch laufenden Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die sich unter verschiedensten Perspektiven mit sprachlicher Bildung in der „Ausbildung der Ausbilder“ und deren Fortbildung beschäftigen, sind zu zahlreich, um sie hier alle auch nur zu nennen. Hingewiesen sei exemplarisch auf die vom BMBF im Rahmenprogramm zur „Förderung der empirischen Bildungsforschung“ finanzierten Projekte resp. Projektverbünde, z.B. die „Forschungsinitiative Sprachdiagnostik Sprachförderung“ (FISS 2009-2012/13 und 2012-2015/16) und die Förderlinie „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ (2013-2017). Zu FISS gehört u.a. das Einzelprojekt „Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte – SprachKoPF“ (2012-2015), eines der Projekte zum Vorschulbereich (siehe die beiden FISS-Berichte: Redder/Weinert 2013; Redder et al. 2015).

Sprachliche Bildung im Vorschulalter ist auch Gegenstand spezieller Programme, so z.B. der vom BMFSFJ geförderten und vom DJI verantworteten Projekte „Sprachliche Förderung in der Kita“ und „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter

1 Zum Förderportal des Bundes sowie zu den im Folgenden angeführten Förderprogrammen und -projekten vgl. die Links am Ende dieses Editorials.

Drei“, die zusätzlich in die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) eingebettet sind. Das BMFSFJ hat für den Vorschulbereich außerdem das praxisorientierte Programm „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ aufgelegt (2011-2014), und 2016 folgt ein neues Programm „Sprach-Kitas“ mit dem Ziel, „alltagsintegrierte sprachliche Bildung als festen Bestandteil“ im Vorschulbereich zu verankern.

Eine weiterer Förderschwerpunkt im Rahmen des „Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung“ des BMBF ist mit „Sprachvielfalt – Ressource und Chance“ überschrieben. Hier geht es um Verbund- und Einzelprojekte zur „Professionalisierung des pädagogischen Personals in Zusammenhang mit dem Lernerfolg von Kindern und Jugendlichen“; eines der Einzelprojekte wird im vorliegenden Band vorgestellt.

Die vom BMBF zunächst geförderte Initiative für ein „Koordiniertes Forschungsprogramm Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ ist zwar nicht weiter verfolgt worden (vgl. Redder et al. 2011), aber verschiedene der dort entwickelten Ideen und Ansätze sind in andere öffentlich geförderte Programme eingegangen, u.a. in die Konzeption der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS) (2012-2019), ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm, in dem es nur mittelbar um die Qualifizierung des pädagogischen Personals geht, insofern die „Angebote zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung für Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihre Wirksamkeit und Effizienz“ untersucht werden (siehe dazu auch Fickermann 2013).

Zu den Förderern von Forschungs- und Entwicklungsprogrammen gehören auch große wie kleine Stiftungen. Die kleinen Stiftungen sind wichtige Partner bei der Umsetzung von Konzepten auf lokaler oder regionaler Ebene. Die großen, wie z.B. die Mercator-Stiftung, engagieren sich in der Förderung von mehrjährigen Forschungs- und Entwicklungsprojekten (z.B. ProDaZ 2010-2018) wie auch in der Etablierung institutioneller Strukturen, so im Fall des 2012 an der Universität zu Köln gegründeten „Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache“, das seinerseits Projekte mit dem Ziel, Lehrkräfte für sprachsensiblen Unterricht zu qualifizieren, fördert. Hierzu gehören auch Projekte, die im vorliegenden Band über ihre Ziele, Fragestellungen und (erste) Ergebnisse berichten.

Bei der Lektüre der Beiträge zeigt sich, dass in der Begrifflichkeit, mit der im Feld Deutsch als Zweitsprache/Mehrsprachigkeit gearbeitet wird, die „monolinguale Vergangenheit“ noch erkennbar ist. So erfordert die Fähigkeit zu sprachsensiblen Unterrichten Kompetenzen, die über Deutsch als Zweitsprache hinausgehen; doch wenn z.B. von Deutsch als Zweitsprache (L2) die Rede ist, wird der Unterschied zu Deutsch als Erstsprache bzw. Muttersprache (L1) betont, während die Fähigkeit, sich in zwei (und gegebenenfalls in mehreren) Sprachen zu bewegen, nicht in den Blick

kommt. Auch Begriffe wie Sprach(en)bildung, durchgängige Sprachbildung und Ähnliches mehr machen nicht auf den ersten Blick darauf aufmerksam, dass es auch um Mehrsprachigkeit inklusive Deutsch geht. International ist dieses Problem gleichfalls noch nicht gelöst. Im angloamerikanischen Bereich wird z.B. mit Begriffen wie ESL (*English as a Second Language*), ELL (*English Language Learner/Learning*: USA) sowie EAL (*English as an Additional Language*: GB) gearbeitet; ELL und EAL scheinen neutral, insofern sie nur darauf verweisen, dass Englisch zusätzlich gelernt wird. Im vorliegenden Band sprechen die amerikanischen Forscherinnen von „Second Language Acquisition“ und von „Culturally and Linguistically Responsive Teaching“.

In diesem Heft wird ein Ausschnitt aus dem vorstehend skizzierten Forschungsfeld präsentiert. Deutlich wird, wie unterschiedlich die bildungspolitischen Ansätze und rechtlichen Vorgaben hinsichtlich der Qualifizierung von Lehrkräften im Umgang mit Mehrsprachigkeit sind und wie weit das Feld ist, dass in Forschung und Praxis noch zu erkunden ist, um die Lehrkräfte aller Fächer und Schulformen bzw. -stufen für einen den neuen sprachlichen Ausgangslagen entsprechenden Unterricht zu qualifizieren.

Die Beiträge sind drei Teilen zugeordnet:

Im *ersten Teil* sind die schon erwähnten *Berichte über Programme zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften aus drei Bundesländern* zusammengestellt. Sie sind den Präsentationen der verschiedenen Forschungsprojekte im zweiten und dritten Teil vorangestellt: zum einen weil bei ihrer Lektüre deutlich wird, wie unterschiedlich die Länder die Aufgabe zu lösen versuchen, allen (zukünftigen) Lehrkräften Grundkenntnisse in DaZ und Kompetenzen für einen sprachsensiblen Fachunterricht in mehrsprachigen Klassen zu vermitteln, und zum anderen weil diese länderspezifischen Programme darauf verweisen, dass der Zielpunkt aller in den beiden anderen Teilen des Heftes vorgestellten Forschungen letztlich die Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals ist.

Beate Lütke, Fränze Sophie Wagner, Annkathrin Darsow, Anke Börsel, Brigitte Jostes und Jennifer Paetsch berichten, wie Berlin als erstes Bundesland (2007) in Kooperation der drei lehrerausbildenden Universitäten verpflichtend zu studierende DaZ-Module entwickelt und implementiert hat und wie im Rahmen des Projekts „Sprachen-Bilden-Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt“ diese Neuerung begleitet wird. Sie informieren auch über die schon eingeleiteten und noch geplanten Schritte, um dieses Angebot weiterzuentwickeln und es auch in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung zu verankern.

Der Bericht von *Claudia Benholz* und *Maren Siems* bezieht sich auf die in dem Projekt „ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Ein Modellprojekt in der Lehrerbildung an der Universität Duisburg-Essen“ entwickelten und erprob-

ten Maßnahmen zur Umsetzung der im nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz vom 12.05.2009 verankerten Einführung eines Pflichtmoduls in Deutsch als Zweitsprache in allen Lehramtsstudiengängen mit einer Fortsetzung im Vorbereitungsdienst und in der Fortbildung. Im Zentrum des Beitrags stehen die Lehrerfortbildungsmaßnahmen.

Das Projekt „Umbrüche gestalten. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen“ verfolgt ebenfalls ein Konzept, in dem die Qualifizierung von Lehramtsstudierenden in Kooperation mit der Ausbildung in den Unterrichtsfächern erfolgt. *Astrid Neumann* und *Hiltraud Casper-Hehne* beschreiben, wie zu diesem Ziel neun Universitäten und viele weitere institutionelle Partner im Flächenland Niedersachsen kooperieren, um in Zukunft in allen drei Ausbildungsphasen die Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen für den Unterricht in Deutsch und allen weiteren Fächern mit mehrsprachigen Lernenden zu ermöglichen.

Einblicke in die verschiedenen „Werkstätten“ (anwendungsbezogener) Forschung zu Fragen der Sprachförderung und der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften wie pädagogischen Fachkräften bieten der zweite und dritte Teil mit Artikeln, die ein Double-Blind-Peer-Review-Verfahren durchlaufen haben. Im *zweiten Teil* sind Artikel zu Forschungsprojekten versammelt, die einen *Beitrag zur Professionalisierung und damit zur Verbesserung der Sprachförderung in der vorschulischen Bildung und im Fachunterricht* leisten möchten. Darunter sind zwei Beiträge, die einen Blick über die Grenzen – in die USA und nach Finnland – erlauben und zugleich ein Beispiel für gelungene grenzüberschreitende Zusammenarbeit darstellen.

Auf die Vorschule bezieht sich das Projekt „Sprachförderung in naturwissenschaftlichen Lernsituationen“ (EASI Science L) von *Anja Wildemann*, *Astrid Rank*, *Andreas Hartinger* und *Sabrina Sutter*. Einleitend geben die Autorinnen und der Autor einen Überblick über den Stand der internationalen Forschung in Bezug auf vorschulischen Spracherwerb und die Sprachentwicklung von Vorschulkindern in der Zweitsprache. Vorgestellt wird eine Ratingskala zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Vorschulkindern.

Bisher gibt es im deutschsprachigen Raum nur wenige Untersuchungen zur fachintegrierten Sprachförderung in der Sekundarstufe I im Vergleich zu separiertem Sprach- und Fachlernen. Hier setzt das Projekt „Fach-an-Sprache-an-Fach“ (FaSaF) an. Untersuchungsfeld sind der Mathematik- und der Deutschunterricht des 7. Jahrgangs. Ziel des Projekts ist die Entwicklung eines evidenzbasierten Modells für sprachunterstützende Maßnahmen für einen effektiven Fachunterricht, das in die Lehrerbildung implementiert werden kann. *Knut Schwippert*, *Astrid Neumann* und *Dominik Leiss* berichten über die Anlage der Interventionsstudie (Pre-Post-Design) und erste Ergebnisse.

Kara Mitchell Viesca, Anne O. Davidson und *Bonita Hamilton* stellen das Projekt „e-Learning Communities for Academic Language Learning in Mathematics and Science“ (eCALLMS) vor und zeigen, wie Lehrkräfte lernen, ihren Unterricht auf die sprachlich heterogene Schülerschaft zu beziehen („culturally and linguistically responsive teaching“).

Im Rahmen der länderübergreifenden Zusammenarbeit zwischen den amerikanischen Forscherinnen und einem finnischen Team ist der im Projekt eCALLMS entwickelte sechswöchige Online-Kurs zum Zweitspracherwerb für finnische Lehrkräfte adaptiert und in Finnland erprobt worden. *Emmanuel O. Acquah, Nancy L. Commins* und *Tuija Niemi* können mit ihrer qualitativen Studie zeigen, dass sich der Kurs eignet, um auch finnischen Lehrkräften Grundlagen für einen sprach- und kultursensiblen Unterricht zu vermitteln.

Bislang besteht noch keine Einigung darüber, welche Kompetenzen man erwarten kann, wenn Studierende aller Unterrichtsfächer Module im Bereich Deutsch als Zweitsprache besucht haben. Diese Frage ist für das Projekt „Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZKom)“ leitend, über das und aus dem *Nazan Gültekin-Karakoç, Anne Köker, Désirée Hirsch, Timo Ehmke, Svenja Hammer, Barbara Koch-Priewe* und *Udo Ohm* berichten. Um die Frage zu beantworten, wie man im Anschluss an die empirische Kompetenzmessung zur Festlegung von Stufen gelangt, auf deren Basis Standards für DaZ-Kompetenzen festgelegt werden können, wurde ein Standard-Setting-Verfahren durchgeführt. Das Verfahren und die Ergebnisse sind Gegenstand des Beitrags.

Zu den im DaZKom-Projekt bearbeiteten Themen gehört auch die Frage nach den Überzeugungen von Lehrkräften hinsichtlich Sprache und Sprachförderung. Sie spielen eine wichtige Rolle, wenn es um Veränderungen im professionellen Handeln von Lehrkräften geht. In dieser Perspektive untersuchen die Autorinnen *Svenja Hammer, Nele Fischer* und *Barbara Koch-Priewe*, welche Überzeugungen bei angehenden Lehrkräften aller Fächer zur Sprachförderung im Fachunterricht vorliegen, und wie sie mit den im DaZ-Test gemessenen Kompetenzen zusammenhängen.

Im *dritten Teil* richtet sich der Blick auf *Sprachbildung und Sprachförderung im Kontext von Schulentwicklung*. Mit den Artikeln des dritten Teils werden Ansätze gezeigt, wie sprachliche Bildung als Teil von Schulentwicklung konzipiert werden kann, und welche Wirkungen sich bei den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten der Maßnahmen zeigen.

Katrin Huxel stellt das Münsteraner Projekt „Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung“ (MIKS) vor. Erarbeitet und erprobt wurde ein Fortbildungskonzept, um Lehrkräfte darin zu unterstützen, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Grundschulkinde nicht als Störfaktor zu sehen, sondern als

Ressource für ihren Unterricht zu begreifen. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt mit qualitativen Methoden; erste Ergebnisse liegen vor.

Ziel des vom Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung angebotenen Programms „Family Literacy“ (FLY) ist es, Eltern in die frühe sprachliche Förderung ihrer Kinder einzubeziehen. Dazu werden Schulen in das FLY-Programm eingeführt, um auf dieser Basis eine neue Form von Elternarbeit zu konzipieren. *Marcus Pietsch* und *Meike Heckt* beschreiben das Konzept und zeigen, welche Erkenntnisse sich aus den Daten, die im Rahmen der Schulinspektion erhoben worden sind, hinsichtlich der Umsetzung der Family-Literacy-Praxis der Hamburger Schulen gewinnen lassen.

Die in dieses Beiheft aufgenommenen Artikel sind nur ein Ausschnitt aus dem sehr weit gesteckten Feld sprachlicher Bildung in allen Fächern und von Bildungsangeboten zur „Ausbildung der Ausbilder“ und zu deren Fortbildung. Aber sie bieten einen guten Einblick in die „Werkstatt“, in der intensiv daran gearbeitet wird, die öffentliche Bildung so zu verändern, dass sie sich auf die Gesellschaft als Ganzes bezieht. Dies erfordert angesichts der veränderten sprachlichen Verhältnisse auch Veränderungen in der Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals in *allen* Bereichen von Bildung und Erziehung. Doch insbesondere gilt es, diejenigen aus- und fortzubilden, die in den Einrichtungen arbeiten, die die nachwachsende Generation besuchen *muss*, d.h. in der Schule und vielleicht zukünftig auch in der Vorschule. Sie müssen gewährleisten, dass Kinder und Jugendliche nicht nur Deutsch und andere Sprachen lernen, sondern dass sie in der deutschen Sprache unter Einbezug der anderen von ihnen erworbenen und gelernten Sprachen auch tatsächlich gebildet werden. Man könnte – mit einem leichten Augenzwinkern – sagen, dass wir vor einer ähnlichen Aufgabe stehen wie Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts diejenigen, die die Einsprachigkeit der Schule durchsetzen wollten und sollten, nur dass es uns aus der heutigen Perspektive – ob zu Recht oder Unrecht, sei dahingestellt – so erscheint, als sei deren Aufgabe deutlich leichter zu lösen gewesen, zumal einige der damals eingesetzten Mittel unter demokratischen Verhältnissen – glücklicherweise – nicht mehr zur Verfügung stehen. Dafür kann aber heute die Möglichkeit genutzt und gestärkt werden, mittels Forschung herauszufinden, welche Wege eingeschlagen werden müssen, um die gewünschten Veränderungen zu initiieren und zu stützen.

Barbara Koch-Priewe / Marianne Krüger-Potratz

Literatur, Internetquellen und Links

Literatur und Internetquellen

- Baumann, B./Becker-Mrotzek, M. (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. URL: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Themenportal/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf; Zugriffsdatum: 10.11.2015.
- Brandenburger, A./Bainski, C./Hochherz, W./Roth, H.-J. (2010): Adaptation des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland (EUCIM-TE = European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language Teacher Education). URL: <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf>; Zugriffsdatum: 07.01.2016.
- Ehlich, K. (2013): Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. In: Die Deutsche Schule 105, H. 2, S. 199-209.
- Fickermann, D. (2013): Anforderungen an Maßnahmen zur Verbesserung der Effizienz und der Effektivität der vorschulischen und Sprachförderung. In: Die Deutsche Schule 105, H. 2, S. 169-184.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Neumann, U./Reich, H.H. (1990): Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Voraussetzungen des Schwerpunktprogramms. In: Deutsch lernen 15, H. 1, S. 70-88.
- Gogolin, I./Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-127.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1979): Neufassung der Vereinbarung: Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 08.04.1976 i.d.GF vom 26.10.1979. In: KMK, Nr. 899.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1981): Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 08.10.1981. KMK Erg.-Lfg., Nr. 810.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. In: KMK, Nr. 671.1.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-In-terkulturelle-Bildung.pdf; Zugriffsdatum 16.12.2015.
- Krüger-Potratz, M. (2013): Sprachenvielfalt und Bildung. Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte. In: Die Deutsche Schule 105, H. 2, S. 185-198.
- Krüger-Potratz, M./Supik, L. (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 298-311.
- Redder, A./Naumann, J./Tracy, R. (Hrsg.); Lambert, S. (Red.) (2015): Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse. Münster u.a.: Waxmann.

Redder, A./Schwippert, K./Hasselhorn, M./Forschner, S./Fickermann, D./Ehlich, K. sowie Becker-Mrotzek, M./Krüger-Potratz, M./Roszbach, H.-G./Stanat, P./Weinert, S. unter Mitarbeit von Kulik, M./Worgt, M./Zech, C. (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. Hamburg: ZUSE. URL: http://www.dabil.de/zuse/501publikation/zuse_berichte_02.pdf; Zugriffsdatum: 08.01.2016.

Redder, A./Weinert, S. (Hrsg.) (2013): Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven. Münster u.a.: Waxmann.

Links

Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS). Bund-Länder-Initiative. URL: <http://www.biss-sprachbildung.de>; Zugriffsdatum: 08.01.2016.

Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache. Linksammlung des Landesbildungsservers Baden-Württemberg. URL: <http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/deutsch/deutschlinks/daf/>; Zugriffsdatum: 13.01.2016.

Förderportal der Bundesregierung. URL: <http://foerderportal.bund.de/foekat/jsp/SucheAction.do>; Zugriffsdatum: 08.01.2016.

Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FÖRMIG). Modellprogramm der Bund-Länder-Kommission. Kompetenzzentrum an der Universität Hamburg. URL: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/>; Zugriffsdatum: 08.01.2016.

Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Weiterbildungsinitiative des DJI (Deutsches Jugendinstitut) und des BMFSFJ (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend). URL: <http://www.dji.de/index.php?id=1226>; Zugriffsdatum: 08.01.2016.

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. URL: <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/institut/wer-wir-sind/>; Zugriffsdatum: 08.01.2016.

Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration. Förderprogramm des BMFSFJ (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend). URL: <http://www.kita-bildungsserver.de/projekte/laufende-projekte/offensive-fruehe-chancen-schwerpunkt-kitas-sprache-integration/>; Zugriffsdatum: 08.01.2016.

ProDaZ (Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern). Projekt der Mercator-Stiftung. URL: <https://www.uni-due.de/prodaz/>; Zugriffsdatum: 08.01.2016.

Rahmenprogramm des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. URLs: https://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_zweiundzwanzig.pdf; <http://www.empirische-bildungsforschung.bmbf.de/>; Zugriffsdatum: 08.01.2016.

Sprachdiagnostik Sprachförderung (FISS). Forschungsinitiative des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). URL: <http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de/>; Zugriffsdatum: 08.01.2016.

Sprach-Kitas. Förderprogramm des BMFSFJ (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend). URL: <http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/>; Zugriffsdatum: 08.01.2016.

Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit. Förderlinie des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). URL: <http://www.kombi.uni-hamburg.de/>; Zugriffsdatum: 08.01.2016.

Sprachliche Förderung für Kinder unter Drei. Projekt des DJI (Deutsches Jugendinstitut) und des BMFSFJ (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend). URL: <http://www.dji.de/index.php?id=1029>; Zugriffsdatum: 08.01.2016.

- Sprachliche Förderung in der Kita. Projekt des DJI (Deutsches Jugendinstitut) und des BMFSFJ (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend). URL: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=384>; Zugriffsdatum: 08.01.2016.
- Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte – SprachKoPF. Projekt im Rahmen der Forschungsinitiative Sprachdiagnostik Sprachförderung (FISS). URL: http://empirische_bildungsforschung.pt-dlr.de/de/664.php; Zugriffsdatum: 13.01.2016.
- Sprachvielfalt – Ressource und Chance. Förderschwerpunkt des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). URL: https://www.bmbf.de/pub/Flyer_Sprachvielfalt_Ressource_und_Chance.pdf; Zugriffsdatum: 08.01.2016.

**DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE UND
MEHRSPRACHIGKEIT IN DER AUS- UND
FORTBILDUNG VON LEHRKRÄFTEN**

Beate Lütke/Fränze Sophie Wagner/Annkathrin Darsow/Anke Börsel/
Brigitte Jostes/Jennifer Paetsch

DaZ und Sprachbildung in der Berliner Lehrkräftebildung

Zusammenfassung

Ziel des noch laufenden Projekts „Sprachen-Bilden-Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt“ ist die Evaluierung und Weiterentwicklung der Berliner Deutsch-als-Zweitsprache-Module, die seit 2007 an den drei Berliner Universitäten angeboten werden. Erarbeitet werden soll ein Ausbildungskonzept, das die Sprachbildung in den drei Ausbildungsphasen der Lehrkräftebildung untereinander verbindet. Vorgestellt werden die drei Teilprojekte: die Evaluation der Berliner DaZ-Module, die Entwicklung fachspezifischer Materialien für die universitäre Lehre in Kooperation mit den Fachdidaktiken und fachübergreifender Materialien sowie die Erstellung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für DaZ bzw. Sprachbildung als integraler Teil der Berliner Lehrkräftebildung. Im vorliegenden Beitrag werden die Projektziele und Arbeitsschwerpunkte und – soweit vorliegend – erste Ergebnisse beschrieben.

Schlüsselwörter: Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Sprachbildung, DaZ-Module, (universitäre) Lehrkräftebildung, Berlin, Evaluation, Fachdidaktik, Kooperation, phasenübergreifendes Ausbildungskonzept

German as a Second Language and Subject-integrated Language Teaching in Berlin Teacher Education

Abstract

The objective of the ongoing project “Sprachen-Bilden-Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt” (“Languages-Forming-Opportunities: Innovations in Berlin Teacher Education”) is the evaluation and improvement of the modules “German as a second language/GSL” at Freie Universität, Humboldt Universität and Technische Universität of Berlin. The modules had been launched in 2007 and were being offered every semester until their revision in summer 2015. This paper presents the project objectives and work priorities, and describes initial results. Its focus lies on the presentation of three sub-projects: 1) the evaluation of the GSL-modules in Berlin, 2) the development of materials

for university teaching, in cooperation with several subject-related didactics, furthermore the development of interdisciplinary teaching materials, 3) the development of a training concept for GSL, language education as an integral part of the three stages of Berlin teacher education.

Keywords: German as a second language (GSL), evaluation, GSL-courses, Berlin, teaching materials, university, teacher training, training concept

Das Projekt „Sprachen-Bilden-Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt“ ist eine gemeinsame Initiative der Humboldt-Universität zu Berlin (HU), der Freien Universität (FU) und der Technischen Universität (TU). Im vorliegenden Beitrag werden die Ziele, Konzepte und Arbeitsschwerpunkte dieses Projekts vorgestellt.¹ Um seine Bedeutung für die Berliner Lehrkräftebildung aufzuzeigen, wird einführend die Entwicklung des Studienanteils DaZ in Berlin seit 2007 skizziert, aus der sich eine siebenjährige Erprobungsphase der DaZ-Module ergibt, die sich in der Projektstruktur und den drei Teilprojekten spiegelt: In *Teilprojekt 1* geht es um die Evaluation der bestehenden Berliner DaZ-Module, in *Teilprojekt 2* um die (Weiter-)Entwicklung bestehender und die Entwicklung neuer fachdidaktischer Konzepte und Kooperationen im Bereich Sprachbildung/DaZ und in *Teilprojekt 3* um die Erstellung eines phasenübergreifenden durchgängigen Ausbildungskonzepts für Sprachbildung im Berliner Lehramt.

1. Entwicklung des Studienanteils DaZ in Berlin

Berlin war das erste Bundesland, das für alle Lehramtsstudierende verpflichtende DaZ-Module in der universitären Ausbildung eingeführt hat. Seit 2007 war der Studienanteil DaZ mit sechs Leistungspunkten im sogenannten „Grundlagenpapier“ und in der fachübergreifenden Studien- und Prüfungsordnung verankert. In der neuen, seit dem Wintersemester 2015/2016 verbindlichen Studien- und Prüfungsordnung sind für den Studienanteil DaZ bzw. „Sprachbildung“ zehn Leistungspunkte vorgegeben. Seit 2012 ist infolge der durch die Empfehlungen der „Expertenkommission Lehrerbildung“ eingeleiteten Reformen (vgl. SenBJW 2012) der Studienanteil „Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache“ im neuen Berliner Lehrkräftebildungsgesetz von 2014 in seiner Bedeutung hervorgehoben worden, allerdings ohne weitere Präzisierungen (vgl. LBiG 2014, § 1 (2)). In § 5 Abs. 1 der Lehramtszugangsverordnung (LZVO) von 2014, die den Zugang zum Vorbereitungsdienst regelt, ist hingegen festgelegt, dass der für „Sprachbildung vor-

1 Vgl. URL: 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 an der Universität zu Köln. Laufzeit des Projekts: 3/2014 - 4/2017; für weitere Einzelheiten siehe URL: <http://www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/das-projekt>; Zugriffsdatum: 09.12.2015.

gesehene Studienanteil“ nicht unter zehn Leistungspunkten liegen darf (vgl. § 1, Abs. 2 (2)). Dies wiederum hat Folgen für die universitäre Ausbildung und für die Verpflichtung, was in welchem Umfang im Ausbildungsanteil „Sprachbildung“ in den „Lehramts- und fachübergreifenden Studieninhalten“ zu studieren ist, z.B. in Fragen „der Vermittlung pädagogisch-didaktischer Basisqualifikationen“ in den Bereichen Diagnostik, Beratung und Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen. Sprachbildung bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Spezifik des Deutschen als Zweitsprache und auf „Maßnahmen gegen Analphabetismus“ (ebd.).

2. Evaluation der DaZ-Module (*Teilprojekt 1*)

Die angehenden Lehrkräfte sollen im Studium grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, um Sprachförderung bzw. Sprachbildung im (Fach-)Unterricht umsetzen zu können. Bezüglich der zu vermittelnden Inhalte stimmen die Modulbeschreibungen der drei Universitäten weitgehend überein, die konkrete Ausgestaltung variiert jedoch. Dies hängt beispielsweise mit den fachspezifischen Lehrveranstaltungen im Masterstudium, den Spezifika der drei Universitätsstandorte oder dem fachlichen Hintergrund der Dozentinnen und Dozenten zusammen. Im Rahmen des *Teilprojekts 1* wird untersucht, welche Lernfortschritte bei den Studierenden bei Besuch der DaZ-Module mit dem gegebenen Umfang von jeweils drei Leistungspunkten im Bachelor (B.A.) und im Master (M.Ed.) erzielt werden. Ziel der Evaluation ist es, durch die Identifizierung von Kompetenzbereichen, in denen die Vermittlung der Kenntnisse und Fähigkeiten bereits gut gelingt, und solchen, in denen Verbesserungen vorgenommen werden sollten, Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung und Überarbeitung der Module zu gewinnen. Systematisch werden vier Bereiche untersucht: das Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache, die Fähigkeit, Lehr-Lernmaterialien zu analysieren und sprachdidaktisch aufzubereiten, die Überzeugungen der Studierenden sowie ihre Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen im DaZ-Modul. Im Folgenden werden die jeweiligen (theoretischen) Konstrukte und das Erhebungsdesign näher erläutert.

2.1 Wissenszuwachs im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Erfasst werden soll, ob bei den Studierenden nach Besuch der DaZ-Module ein Zuwachs an Fachwissen und fachdidaktischem Wissen in zentralen Bereichen von Deutsch als Zweitsprache zu verzeichnen ist. Hierfür wurde nach einem möglichst standardisierten, kompetenzorientierten Erhebungsinstrument gesucht, das die zentralen fachlichen und fachdidaktischen Wissensbereiche abdeckt. Aktuell werden von verschiedenen Projektgruppen Instrumente entwickelt, um das Wissen bzw. die

Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften im Bereich DaZ/Sprachbildung zu erfassen (vgl. Griebhaber 2014; Köker et al. 2015; Thoma/Tracy 2015).

Für den Einsatz im Projekt „Sprachen-Bilden-Chancen“ wurde das Instrument *DaZKom* ausgewählt, da es die größtmögliche Passung zum Evaluationsgegenstand aufweist. Der *DaZKom*-Test ist im Rahmen des Projekts „DaZKom – Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek. I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache“ entwickelt und normiert worden (vgl. Köker et al. 2015). Es handelt sich um einen *Paper-and-Pencil-Test* mit offenen und geschlossenen Aufgabenformaten. Er basiert auf einem Kompetenzmodell, das auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse (60 Curricula deutscher Universitäten und Institutionen) entwickelt worden ist (vgl. ebd., S. 183). Mit diesem Instrument kann die DaZ-Kompetenz von Studierenden auf drei von fünf theoretisch angenommenen Niveaustufen erfasst werden. Erst mit der dritten Stufe wird kompetentes Handeln beschrieben, mit den ersten beiden Stufen (Regel-)Wissen bzw. durch Erfahrungen angereichertes Wissen (vgl. ebd., S. 191ff.). Die Testaufgaben wurden anhand von Inhalten des Faches Mathematik entwickelt; im Rahmen einer Validierungsstudie konnte jedoch gezeigt werden, dass die Testergebnisse nicht mit dem mathematikdidaktischen Wissen der Studierenden zusammenhängen (vgl. Hammer et al. 2015, S. 45). Das Instrument eignet sich daher auch für den Einsatz bei Studierenden anderer Fachrichtungen.

Im Projekt „Sprachen-Bilden-Chancen“ wurde eine Kurzversion des *DaZKom*-Tests eingesetzt, die am Ende des Wintersemesters 2014/15 an den drei beteiligten Universitäten pilotiert (N=134) und anschließend überarbeitet wurde. Die Haupterhebung fand im Sommersemester 2015 an allen drei Universitäten statt. Da die Mehrheit der Studierenden das DaZ-Modul innerhalb eines Semesters abschließt, konnten der Prätest am Anfang und der Posttest am Ende dieses Semesters durchgeführt werden. Insgesamt haben ca. 170 B.A.- und M.Ed.-Studierende sowohl am Prä- als auch am Posttest teilgenommen. Der Wissens- bzw. Kompetenzzuwachs der Studierenden wird getrennt für B.A.- und M.Ed.-Studierende bestimmt, um Unterschiede zwischen den beiden DaZ-Modulen, die inhaltlich aufeinander aufbauen, ermitteln zu können. Um eine differenzierte Auswertung zu ermöglichen, wurden zusätzlich Hintergrundmerkmale der Studierenden (z.B. Studienfächer) sowie die von den Studierenden berichteten Lerngelegenheiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache erfasst.

2.2 Sprachdidaktische Materialentwicklung

Die DaZ-Module an den drei Berliner Universitäten sollen die Grundlage dafür schaffen, dass die angehenden Lehrkräfte bei der Planung von vorfachlichem Unterricht und Fachunterricht Sprachförderung und Sprachbildung systematisch berücksichtigen. Sie lernen, wie Unterrichtsmaterialien und -themen hinsichtlich der

sprachlichen Anforderungen analysiert und sprachdidaktisch aufbereitet werden können. Dafür werden ihnen im Masterstudium verschiedene didaktische Konzepte zur Umsetzung von Fachunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen vermittelt (Lütke 2010). Gemeinsam ist diesen Konzepten, dass die Schülerinnen und Schüler an authentische Unterrichtstexte und -diskurse herangeführt werden und ihnen dabei sprachliche Hilfestellungen angeboten werden.

Im Rahmen des Projektes „Sprachen-Bilden-Chancen“ soll die Fähigkeit der sprachdidaktischen Materialentwicklung systematisch analysiert werden. Die Datengrundlage zur Erfassung dieser Kompetenz bilden die Modulabschlussprüfungen (MAPs) im Masterstudiengang. Die Studierenden haben in der MAP die Aufgabe, Unterrichtsmaterialien (z.B. eine Lehrbuchseite oder einen Lehrwerkstext) oder Unterrichtsentwürfe unter Berücksichtigung sprachdidaktischer Aspekte weiterzuentwickeln. Es ist vorgesehen, die schriftlichen Arbeitsprodukte (MAPs) von etwa 60 Studierenden so auszuwählen, dass mit diesem Sample möglichst alle Schulformen und viele Unterrichtsfächer abgedeckt sind. Die Erhebung hat im Sommer und Herbst 2015 stattgefunden. Die Auswertung erfolgt mit Hilfe eines Kodierschemas, das ausgehend von didaktischen Konzepten der Sprachbildung entworfen wurde und auf Grundlage der Daten ausdifferenziert und erweitert wird. Durch die Auswertung sollen vor allem Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie die Studierenden die sprachlichen Anforderungen des Ausgangsmaterials analysieren und welche Möglichkeiten der sprachdidaktischen Aufbereitung sie nach Abschluss der DaZ-Module kennen und einplanen.

2.3 Überzeugungen der Studierenden

Zu professionellen Überzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf den Zweitspracherwerb bzw. in Bezug auf Zweitsprachenlernende liegt im englischsprachigen Bereich bereits eine größere Anzahl an Studien vor, die sich mit den inhaltlichen Ausprägungen der unterrichtsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften, dem Einfluss verschiedener (Kontext-)Faktoren auf die Überzeugungen oder mit dem Verhältnis der Überzeugungen von Lehrkräften und ihrer unterrichtlichen Praxis beschäftigen (vgl. Lucas/Villegas/Martin 2015, S. 456ff.). In der deutschsprachigen Lehrkräfteprofessionsforschung gibt es bisher nur wenige Studien, in denen Überzeugungen im Bereich DaZ explizit untersucht worden sind (vgl. z.B. Hammer/Fischer/Koch-Priewe im vorliegenden Heft).

Die professionellen Überzeugungen der Studierenden werden im Rahmen des Projektes „Sprachen-Bilden-Chancen“ mit Hilfe von qualitativen Leitfadenterviews untersucht. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf den unterrichtsbezogenen Überzeugungen der Studierenden im Bereich DaZ. Zur Pilotierung des Leitfadens wurden im Frühjahr 2015 fünf Interviews geführt. Die Hauptuntersuchung fand am Ende

des Sommersemesters 2015 sowie am Anfang des Wintersemesters 2015/16 statt. Es wurden insgesamt 30 Interviews mit Studierenden aus den jeweiligen Kohorten geführt, wobei Studierende unterschiedlicher Fächer und Schulformen ausgewählt wurden. Auf diese Weise soll erfasst werden, welche Überzeugungen die Studierenden ins Studium mitbringen und mit welchen Überzeugungen im Bereich DaZ sie das Studium beenden.

2.4 Zufriedenheit mit den besuchten Lehrveranstaltungen der DaZ-Module

Durch die Interviews wurden ebenfalls kontextgebundene Rückmeldungen der ausgewählten Teilstichprobe zu den DaZ-Modulen eingeholt. Um die Zufriedenheit einer möglichst großen Zahl an Studierenden mit den besuchten Lehrveranstaltungen der DaZ-Module erfassen zu können, wurde darüber hinaus ein Fragebogen eingesetzt, der sich einerseits auf konkrete Lehrveranstaltungen und andererseits auf das DaZ-Modul im Allgemeinen bezieht. Der Fragebogen ist in Anlehnung an bestehende Instrumente zur Erfassung der Zufriedenheit von Studierenden mit der universitären Lehre (vgl. z.B. Thiel/Blüthmann/Watermann 2012) entwickelt worden; angefügt wurde eine selbst entwickelte Skala zur Selbsteinschätzung des im Rahmen der DaZ-Module erworbenen fachlichen und fachdidaktischen Wissens.

2.5 Design der Evaluation im Überblick

Abb. 1: Design der Evaluation im Projekt Sprachen-Bilden-Chancen

	WiSe 14/15			SoSe 15						WiSe 15/16		
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Professionswissen	Pilotierung			Prä			Post					
Materialentwicklung						Erhebung (E.)						
Überzeugungen			Pilotierung				E. 1		E. 2			
Zufriedenheit	Pilotierung					E.						

Quelle: eigene Darstellung

Das in Abbildung 1 dargestellte Evaluations-Design geht über die üblichen Formen einer Lehrevaluation hinaus. Durch die Verbindung von quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden soll ein umfassendes Bild der Kenntnisse, Fähigkeiten, Überzeugungen und Bewertungen der Studierenden im Kontext der Berliner DaZ-Module entstehen. Mit Ergebnissen ist Ende des Jahres 2016 zu rechnen.

3. Sprachbildung in den Fachdidaktiken (*Teilprojekt 2*)

In *Teilprojekt 2* werden Materialien für die fachübergreifende und fachdidaktische Lehre im Studienanteil Sprachbildung/DaZ entwickelt. Ziel ist die Erstellung exemplarischer Materialien, anhand derer die „Identifizierung und Förderung sprachlicher Kompetenzen, die für erfolgreiches Lernen in jedem Fach notwendig sind“ (Becker-Mrotzek et al. 2013, S. 7), veranschaulicht werden können. Die Erstellung der fachdidaktischen Materialien erfolgt in enger Kooperation mit mehreren fachdidaktischen Professuren an FU, HU und TU, die das Fächerspektrum der Grundschule (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht), der Sekundarstufen (Deutsch, Fremdsprachen, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften, Politik/Sozialwissenschaften, Wirtschaft-Arbeit-Technik) und der Beruflichen Bildung (u.a. Bautechnik) abdecken. Des Weiteren werden in Zusammenarbeit mit Dozentinnen und Dozenten der bestehenden DaZ-Module Materialien zu fachübergreifenden Themen (vgl. hierzu z.B. Lütke 2013, S. 104f.) entwickelt, u.a. zu lese- und schreibdidaktischen Methoden, zu *Scaffolding* (vgl. Gibbons 2006), zu Bildungssprache, Diagnostik, Fördermodellen und zu erziehungswissenschaftlichen Perspektiven.

Eine zentrale Aufgabe dieses Teilprojekts besteht in der Etablierung und Weiterentwicklung von Kooperationen zwischen den mit Sprachbildung und DaZ befassen Abteilungen der Universitäten, den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern und den Fachdidaktiken. Neben Absprachen im Bereich der Materialentwicklung (Austausch zu fachdidaktischen Konzepten, Fachmaterialien und Qualitätskriterien) wird eine nachhaltige fach- und schulstufenbezogene, theoriebildende und empirisch orientierte Diskussion angestrebt.

Als Ausgangspunkt für die fachdidaktisch perspektivierte Thematisierung von Sprachbildung dienen kompetenzorientierte Lernaufgaben bzw. Lernsettings, die um sprachbildende Komponenten erweitert oder – mit Blick darauf – neu entwickelt werden. Das Vorgehen erfolgt theoriegeleitet und analysebasiert und bezieht fachbezogene Kompetenzmodelle ein. Das Material soll im Rahmen fachdidaktischer Lehrveranstaltungen der Veranschaulichung sprachbildender Unterstützungsmaßnahmen dienen, zur Reflexion der sprachlichen Qualität von Fachinhalten und -texten anregen und die daraus resultierenden sprachlichen Handlungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler antizipierbar machen. Im Fokus stehen die textseitigen Anforderungen bei der Rezeption von schriftlichen Aufgaben-, Fach- und Hörtexten sowie die Anforderungen bei der mündlichen und schriftlichen Textproduktion. Außerdem werden Transkripte von Unterrichtsgesprächen einbezogen und im Hinblick auf Formen sprachbildender und -fördernder Interaktion reflektiert. Die Fertigstellung und Erprobung der Materialien erfolgt im Frühjahr und Sommer 2016. Zum Projektende im April 2017 sollen die Materialien in einer Handreichung zusammengeführt und mit Empfehlungen für die Einbindung in die Lehre versehen publiziert werden.

4. Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für Sprachbildung im Lehramt (*Teilprojekt 3*)

In *Teilprojekt 3* wird ein Ausbildungskonzept entwickelt, das im Kern auf die Kompetenzen abzielt, die Lehrkräfte aller Fächer im Bereich Sprachbildung erwerben müssen. Das Ausbildungskonzept soll zentrale Kompetenzbereiche und ihre Vermittlung bzw. ihren Erwerb über die drei Phasen der Lehrkräftebildung hinweg abbilden und in diesem Zusammenhang die Frage beantworten, wer, wann, was und wo im Bereich DaZ/Sprachbildung lernen soll. Mit dem Konzept sollen der Stellenwert der Ausbildungsinhalte in DaZ/Sprachbildung unterstrichen sowie die Sichtbarkeit derselben in den Fachdidaktiken verbessert werden und dies über die drei Phasen der Lehrkräftebildung hinweg. Im Folgenden werden die drei zentralen Arbeitsschwerpunkte des *Teilprojekts 3* (Begriffsklärung, Bestandsaufnahme und Konzepterstellung) dargestellt und erste Ergebnisse aus der Bestandsaufnahme beschrieben.

4.1 Begriffliche Studien und Bestandsaufnahme

Als Grundlage für die Erstellung des phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts werden in diesem Teilprojekt zunächst die für die Entwicklungsarbeit relevanten Begriffe geklärt, und es wird ein Überblick über die institutionelle und inhaltliche Verankerung von Sprachbildung, Sprachförderung und DaZ in allen drei Phasen der Berliner Lehrkräftebildung (universitäre Ausbildung, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung) erstellt.

Die projektbezogene Begriffsklärung ist wichtig, weil die für das Projekt zentralen Begriffe bundesweit unterschiedlich verwendet werden. Wie notwendig eine terminologische Klärung und projektbezogene Verortung ist, zeigt sich auch bei den eingangs zitierten Formulierungen aus dem Berliner Lehrkräftebildungsgesetz (LBiG 2014) und der Lehramtszugangsverordnung (LZVO 2014); erkennbar sind Unschärfen und Überschneidungen der Begriffe „Sprachbildung“, „Sprachförderung“ und „Deutsch als Zweitsprache“. Zugleich sind diese Begriffe in aktuellen Diskussionen zur Umsetzung von Inklusion anzutreffen. Zumeist wird in diesem Kontext mit einem Heterogenitätsbegriff gearbeitet, der sowohl sonderpädagogischen Sprachförderbedarf als auch Förderbedarf in DaZ umfassen kann. Zur Orientierung und für eine transparente Begriffsverwendung wird in der Fachdebatte u.a. auf die Begriffsklärungen verwiesen, die in der Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“ festgehalten sind und in denen „sprachliche Bildung“ als Aufgabe aller Lehrkräfte für alle Schülerinnen und Schüler von der „Sprachförderung“ für Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf (u.a. in DaZ) abgegrenzt wird (vgl. Schneider et al. 2012, S. 23). Als Arbeitsgrundlage für die projektinterne Kommunikation wird ein Begriffsglossar

erstellt, das zwar von der im BiSS-Projekt genannten Differenzierung ausgeht, die Begriffe aber merkmalsbezogen weiter konkretisiert. Damit soll zugleich ein Beitrag zu der bundesweiten Terminologie-Debatte geleistet werden, ergänzt durch einzelne Arbeitspapiere, in denen ausgewählte Termini in ihrer begrifflichen Genese vertieft behandelt werden.

Die gerade abgeschlossene Bestandsaufnahme zur institutionellen und inhaltlichen Verankerung von Sprachbildung, Sprachförderung und DaZ in den drei Phasen der Berliner Lehrkräftebildung beruht auf einer Analyse zentraler Dokumente und Materialien sowie insbesondere auf Gesprächen mit den zuständigen Abteilungen der Berliner Senatsverwaltung und Lehrenden des Vorbereitungsdienstes zu Rahmenbedingungen, Curricula, aktuellen Entwicklungen und Vorstellungen hinsichtlich eines übergreifenden Ausbildungskonzepts. Ein Fokus lag dabei auch auf der Frage, welche Bedeutung DaZ-spezifischen Kompetenzen (im Gesamtkomplex von Sprachbildung und Sprachförderung) beigemessen wird.

4.2 Erste Ergebnisse der Bestandsaufnahme

In Berlin wird Sprachbildung von allen an der Lehrkräftebildung Beteiligten übereinstimmend als Aufgabe aller Fächer verstanden. Mit der Einrichtung eines „Zentrums für Sprachbildung“ durch die Senatsverwaltung im Sommer 2015 sind die bisher zeitlich befristeten Aktivitäten (im Rahmen des Modellprogramms FörMig und des Projekts BiSS) verstetigt worden. Die Senatsverwaltung gibt zur Unterstützung „Fachbriefe für Durchgängige Sprachbildung/DaZ“ (SenBJW seit 2008) für die Akteurinnen und Akteure der drei Phasen der Lehrkräftebildung heraus. Doch noch gibt es keine phasenübergreifende Abstimmung im Hinblick auf Ausbildungsinhalte, übergreifende Prinzipien oder Kernkompetenzen in DaZ. Zwar werden DaZ-spezifische Kompetenzen in allen Phasen berücksichtigt, aber sie werden unterschiedlich definiert und konkretisiert.

Wie eingangs vermerkt, bieten die lehrerbildenden Universitäten in Berlin schon seit 2007 verpflichtende DaZ-Module an; ab September 2016 soll hier erstmalig auch das Praxissemester umgesetzt werden, in dem Studierende durch Lehrkräfte (Mentorinnen und Mentoren) in ihrer schulischen Arbeit betreut werden. Diese Mentorinnen und Mentoren durchlaufen vorab eine Qualifizierungsmaßnahme, die u.a. ein dreistündiges Modul zu fachintegrierter Sprachbildung enthält, damit sie die Praktikantinnen und Praktikanten angemessen begleiten können.

Im Vorbereitungsdienst ist ein für alle verpflichtender Baustein „Sprachbildung/Sprachförderung“ mit vier bis fünf Sitzungen (à 2,5 Stunden) im Hauptseminar vorgesehen; das sind etwa zehn Prozent aller Ausbildungsinhalte desselben. Allerdings wird DaZ im „Handbuch Vorbereitungsdienst“ (SenBJW 2014) nicht explizit in dem

von allen zu absolvierenden Baustein Sprachbildung/Sprachförderung genannt, sondern in einem Baustein für Lehrkräfte mit sonderpädagogischen Schwerpunkten.

In der Fort- und Weiterbildung findet Sprachbildung als gesamtstädtischer Schwerpunkt besondere Beachtung. Im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen wurden seit 2011/12 in jeweils einjährigen Qualifizierungen insgesamt 283 Sprachbildungskordinatorinnen und -koordinatoren ausgebildet, die die Umsetzung und Entwicklung der Sprachbildungskonzepte an Schulen koordinieren. Darüber hinaus ist u.a. ein eintägiges Modul zu Sprachbildung in allen berufsbegleitenden Weiterbildungen verpflichtend. Neben schulinternen Fortbildungen zu fachintegrierter Sprachbildung und Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung sowie der Mitarbeit an Leitfäden für schulische Sprachbildungskonzepte wird seit 2014 auch eine Fortbildung für Lehrkräfte zum Thema „Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse“ angeboten. Fortbildungsbedarf besteht jedoch auch bei denjenigen Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern sowie Lehrkräften, die in anderen Bundesländern als Berlin studiert haben und häufig kein DaZ-Modul besuchen konnten.

5. Ausblick

Das im vorliegenden Beitrag beschriebene Projekt „Sprachen-Bilden-Chancen“ ist Teil der aktuellen Reform der Berliner Lehramtsstudiengänge und trägt als Entwicklungs- und Forschungsprojekt dazu bei, den um vier Leistungspunkte aufgewerteten, in Zielgruppen und Inhalten erweiterten Studienanteil Sprachbildung/DaZ konzeptionell weiterzuentwickeln. Darüber hinaus sind auch das Referendariat und die Fort- und Weiterbildung einbezogen, da das Ziel die Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts ist, um eine über alle drei Phasen abgestimmte Lehrkräftebildung im Bereich DaZ/Sprachbildung zu etablieren. Die Ergebnisse aller drei Teilprojekte (Evaluationsergebnisse, Materialien für die universitäre Lehre, Bestandsaufnahmen, terminologische Studien) fließen in dieses Ausbildungskonzept ein. Der Ergebnistransfer in die Lehrpraxis und den bundesweiten wissenschaftlichen Diskurs erfolgt u.a. über die universitären und externen Kooperationspartner. Bereits jetzt zeichnet sich ein über den regionalen Rahmen hinausgehendes hohes Interesse an den Evaluationsergebnissen und curricularen Produkten ab. Erste Ergebnisdarstellungen sind Ende 2016 zu erwarten.

Literatur und Internetquellen

Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E./Vollmer, H.J. (2013): Sprache im Fach: Einleitung. In: Dies (Hrsg.): Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a.: Waxmann, S. 7-13.

- Gibbons, P. (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster u.a.: Waxmann, S. 269-290.
- Grießhaber, W. (2014): Aspekte der Lehrqualifikation für den Unterricht mit mehrsprachigen SchülerInnen. In: Lütke, B./Petersen, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren (Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2013). Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 275-291.
- Hammer, S./Carlson, S.A./Ehmke, T./Koch-Priewe, B./Köker, A./Ohm, U./Rosenbrock, S./Schulze, N. (2015): Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung eines GSL-Testinstruments. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61. Beiheft, S. 32-54.
- Köker, A./Rosenbrock-Agyei, S./Ohm, U./Carlson, S.A./Ehmke, T./Hammer, S./Koch-Priewe, B./Schulze, N. (2015): DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Koch-Priewe, B./Köker, A./Seifried, J./Wuttke, E. (Hrsg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177-205.
- LBiG (Lehrkräftebildungsgesetz) (2014): Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin vom 7. Februar 2014. Veröffentlicht in: GVBl. 2014, 49.
- Lucas, T./Villegas, A.M./Martin, A.D. (2015): Teachers' Beliefs about English Language Learners. In: Fives, H./Gill, M.G. (Hrsg.): International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. New York: Routledge, S. 453-467.
- 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: Narr Verlag, S. 153-166.
- Lütke, B. (2013): Sprachförderung im Deutschunterricht – fachspezifische und fachübergreifende Schwerpunkte. In: Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E./Vollmer, H.J. (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a.: Waxmann, S. 99-112.
- LZVO (Lehramtszugangsverordnung) (2014): Verordnung über den Zugang zu Lehrämtern vom 30. Juni 2015. Veröffentlicht in: GVBl. 2014, 242.
- Mercator-Institut (2015): Projektlandkarte. URL: <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/foerderung/projektlandkarte/>; Zugriffsdatum: 29.07.2015.
- Schneider, W./Baumert, J./Becker-Mrotzek, M./Hasselhorn, M./Kammermeyer, G./Rauschenbach, T./Roßbach, H.-G./Roth, H.-J./Rothweiler, M./Stanat, P. (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf; Zugriffsdatum: 15.07.2015.
- SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft) (Hrsg.) (seit 2008): Fachbriefe für Durchgängige Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache. URL: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/fachbriefe-berlin/fachbriefe-uebergreifend/fachbriefe-daz/?L=0>; Zugriffsdatum: 15.07.2015.
- SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft) (2012): Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung. Berlin. URL: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer_werden/expertenkommission_lehrerbildung.pdf?start&ts=1408436475&file=expertenkommission_lehrerbildung.pdf; Zugriffsdatum: 11.10.2015.
- SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft) (Hrsg.) (2014): Handbuch Vorbereitungsdienst. Materialien für den reformierten Berliner Vorbereitungsdienst. URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer_werden/

vorbereitungsdienst/handbuch_vorbereitungsdienst.pdf?start&ts=1437142270&file=handbuch_vorbereitungsdienst.pdf; Zugriffsdatum: 15.07.2015.

Thiel, F./Blüthmann, I./Watermann, R. (2012): Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung der Lehrkompetenz (LeKo). In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Loseblattsammlung. 55. Ergänzungslieferung. Stuttgart: Raabe Verlag, S. 1-26.

Thoma, D./Tracy, R. (2015): SprachKoPF-Online: Grundschulversion V01. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte im Primarbereich. Mannheim: MAZEM.

Beate Lütke, Prof. Dr., Juniorprofessorin für Fachdidaktik Deutsch/Sprachdidaktik an der Humboldt-Universität zu Berlin.

E-Mail: beate.luetke@hu-berlin.de

Fränze Sophie Wagner, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin.

E-Mail: wagnerfz@hu-berlin.de

Annkathrin Darsow, wissenschaftliche Mitarbeiterin/Standortleitung Humboldt-Universität zu Berlin.

E-Mail: annkathrin.darsow@hu-berlin.de

Jennifer Paetsch, Projektkoordination, Humboldt-Universität zu Berlin.

E-Mail: jennifer.paetsch@hu-berlin.de

Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Anke Börsel, Lehrkraft für besondere Aufgaben/Standortleitung Technische Universität Berlin (bis November 2015).

E-Mail: anke.boersel@tu-berlin.de

Anschrift: Technische Universität Berlin, Hardenbergstraße 16-18, 10623 Berlin

Brigitte Jostes, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin/stellvertretende Standortleitung Freie Universität Berlin.

E-Mail: jostes@zedat.fu-berlin.de

Anschrift: Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

Claudia Benholz/Maren Siems

Sprachbildender Unterricht in allen Fächern: Konzepte zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in den drei Phasen der Lehrerbildung

Zusammenfassung

Sprachbildender Unterricht in allen Fächern sollte in allen drei Phasen der Lehrerbildung als Thema verankert sein. Dies ist jedoch aktuell noch keineswegs der Fall. In dem von der Stiftung Mercator geförderten Projekt „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ werden entsprechende Angebote entwickelt und erprobt. Im Beitrag wird aufgezeigt, wie es unter den gegebenen Rahmenbedingungen möglich ist, Qualifizierungsangebote für Lehrkräfte zu realisieren. Dabei wird im vorliegenden Artikel ein Schwerpunkt auf die dritte Phase, die Lehrerfort- und -weiterbildung, gelegt. Der Beitrag bietet einen Überblick über die in den Jahren 2010 bis 2014 entwickelten und erprobten Formate, Schwerpunktsetzungen und Konzepte zu Lehrerfort- und -weiterbildung und stellt erste Evaluationsergebnisse vor. Den Abschluss bilden Überlegungen zu möglichen Optimierungen.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung, sprachbildender Unterricht, Sprachbildung in allen Fächern, Studium, Professionalisierung von Lehrkräften, Lehrerfort- und -weiterbildung

Language Development in All School Subjects: Concepts for the Professionalization of Teachers at the Three Stages of Teacher Training

Abstract

Language development in all school subjects should be a central aspect of all three stages of teacher training. However, this has not become reality up to the present day. The project “ProDaZ – German as Second Language in All School Subjects”, which is supported by the Stiftung Mercator, aims at developing and testing new approaches to language development at school. This article points out how to provide teachers with additional opportunities for qualification under the given circumstances. Thus, the article focuses on postgraduate professional training of teachers, namely the third stage of teacher training. In the course of this, there is an overview of the work conducted between 2010 and 2014

including major points with regard to postgraduate professional training, concepts that have already been put into practice, and first results of evaluation processes. Finally, the article gives an insight into considerations for possible optimizations.

Keywords: teacher training, language education, language development in all school subjects, university studies, professionalization of teachers, postgraduate professional teacher training

Seit den 1970er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts und lange vor PISA haben Experten und Expertinnen immer wieder auf den Zusammenhang von sprachlicher Bildung und Schulerfolg hingewiesen. So benennen Meyer-Ingwersen, Neumann und Kummer bereits 1977 zentrale Parameter des Themas:

„Das Schulversagen dieser Kinder [der angeworbenen ausländischen Arbeitskräfte] ist im Grunde ein Versagen unseres Bildungssystems, das ungerechterweise den Schülern angelastet wird. [...] Worum es vielmehr bei der Erforschung der sprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder gehen muss, ist die Entwicklung einer Didaktik, die ihren Spracherwerb so fördern und organisieren hilft, dass ihr Schulerfolg gesichert und eine breite Entwicklung ihrer Persönlichkeit unterstützt wird. Für die Fähigkeitsentwicklung ausländischer Kinder ist es zentral, dass der Erwerb von Muttersprache und Zweitsprache im Zusammenhang gesehen und als einheitlicher Prozess gefördert wird“ (ebd., S. 5f.).

Wesentlich für erfolgreiche sprachliche Bildung und damit für den Schulerfolg sind entsprechend ausgebildete und qualifizierte Lehrkräfte. In der Lehrerbildung spielt die Qualifizierung für sprachbildenden Unterricht in allen Fächern bisher allerdings nur eine untergeordnete Rolle. Diesen Umstand beklagt Barkowski 2001 nicht nur, sondern benennt auch dessen Ursachen und Folgen:

„Ein Fach ‚Deutsch als Zweitsprache‘ gehört nicht zum Fächerkanon der Schule, ebenso wenig eine grundständige Ausbildung von Lehrern für dieses Fach. Das Resultat: von Jahr zu Jahr weisen die Schulabschlussstatistiken aus, dass Kinder nichtdeutscher Muttersprachen dem ungleichen Wettbewerb nicht gewachsen sind und in erheblich höheren Anteilen die Schulabschlüsse verfehlen als deutsche Kinder, und zwar in allen Abschlusstypen. Fraglos ist dies die Folge eines bildungspolitischen Cocktails aus Diskriminierung, Dilettantismus und Verantwortungslosigkeit, wobei kurzsichtige politische Etatentscheidungen schon immer eine prominente Rolle spielten“ (ebd., S. 821).

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Frage, was sich in der Lehrerbildung bezüglich der Professionalisierung für sprachliche Bildung in jüngster Zeit verändert hat. Allerdings unterscheidet sich die Ausgestaltung der Lehrerbildung in den Bundesländern in vielerlei Hinsicht. Dies gilt insbesondere für die Aus- und

Fortbildung von Lehrkräften für den Unterricht mit einsprachig wie mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern. In diesem Beitrag wird Nordrhein-Westfalen in den Blick genommen; hier, genauer: an der Universität Duisburg-Essen, ist das Projekt ProDaZ angesiedelt. Eine bundesweite Darstellung der Thematik würde den Rahmen sprengen.

Nach einem Überblick zur Qualifizierung der Lehrkräfte hinsichtlich der Sprachbildung in den drei Phasen der Lehrerbildung wird die dritte Phase (Fort- und Weiterbildung) fokussiert, und es werden Angebote aus dem von der Stiftung Mercator geförderten Modellprojekt in der Lehrerausbildung an der Universität Duisburg-Essen *ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* (vgl. URL: <https://www.uni-due.de/prodaz>) vorgestellt.

1. Qualifizierung von Lehrkräften in den drei Phasen ihrer Ausbildung – rechtlich-organisatorische Voraussetzungen in NRW

1.1 Erste Phase – das Studium

In Nordrhein-Westfalen gilt seit Inkrafttreten der Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009 und der Novellierung des Gesetzes über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 für alle lehrausbildenden Hochschulen die Verpflichtung, ein Modul mit mindestens 6 Leistungspunkten (LP) im Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ für Studierende aller Fächer und aller Schulformen anzubieten. Eine solche gesetzliche Verpflichtung über Studienanteile in diesem Bereich für alle Lehramtsstudierenden gilt auch heute längst noch nicht in allen Bundesländern (vgl. Baumann/Becker-Mrotzek 2014). Dabei waren sich die Minister und Ministerinnen in der Kultusministerkonferenz (KMK) zumindest darin einig, dass Sprachbildung Aufgabe aller Fächer sei: „Den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen organisiert Schule als durchgängige Aufgabe aller Schulstufen und Fächer“ (KMK 2013, S. 5; vgl. auch Referenzrahmen Schulqualität NRW (2014), S. 48).

Aber auch für NRW ist kritisch anzumerken, dass es zum einen lange gedauert hat, bis die gesetzlich vorgeschriebenen 6 LP an allen Hochschulen tatsächlich auch studiert werden konnten, und zum anderen ist

„[g]emessen an den im Bachelor und Master von den Studierenden insgesamt zu erwerbenden 300 LP [...] die verpflichtende Beschäftigung mit dem Themenfeld Deutsch als Zweitsprache im Rahmen von 6 LP immer noch marginal. Daher ist mit diesen notwendigen bildungspolitischen Schritten eine universitäre Lehrerbildung, die Studierende darin professionalisiert, im Unterricht sprachliches *und* fachliches Lernen zu fördern und dabei die Lernbedürfnisse von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen, zwar auf den Weg gebracht, aber noch nicht umgesetzt“ (Benholz/Frank 2015, S. 11; Hervorh. im Original).

Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass

„Deutschdidaktiker und Linguisten [...] seit längerem in regelmäßigen Abständen die relativ schlechten grammatischen Kenntnisse des Deutschen bei Studierenden (Habermann u.a. 2007, Schmidt 2010, Boettcher 1994, Dürscheid 2007, Rothstein 2010) [beklagen]“ (Rothstein/Schmadel/Wöllstein 2014, S. 203)

und somit größere Teile der 6 LP allein schon für die Schaffung von linguistischen Grundlagen bei den Studierenden aller Fächer eingesetzt werden müssen.

An der Universität Duisburg-Essen (UDE) wurden aufgrund dieser Erkenntnis drei besondere Angebote entwickelt und in der Lehrerbildung etabliert:

1. Lehramtsstudierende der Studiengänge Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschule studieren verpflichtend 12 LP im Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“.
2. Es besteht die Möglichkeit, in allen Praxisphasen (Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum und Praxissemester) einen Schwerpunkt in den Bereichen Mehrsprachigkeit, Sprachbildung und Sprachförderung zu setzen.
3. Seit dem Wintersemester 2014/15 können alle interessierten Lehramtsstudierenden das Zertifikat „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ (ZuS; vgl. URL: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-daf/zus-verlaufsplan.pdf>) erwerben und sich somit im Umfang von mindestens 20 weiteren LP mit der Thematik auseinandersetzen.

1.2 Zweite Phase – das Referendariat

Den rechtlichen Rahmen für die zweite Phase bildet in NRW das Kerncurriculum für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst (RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 21.10.2011 – 423-1.07.06.02-97810). Es ist in sechs Handlungsfelder unterteilt: 1. Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen; 2. Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen; 3. Leistungen

herausfordern, erfassen, rückmelden, dokumentieren und beurteilen; 4. Schülerinnen und Schüler und Eltern beraten; 5. Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen; 6. Im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten. In jedem Handlungsfeld lassen sich leicht Themen finden, die sprachbildenden Unterricht insgesamt und die Situation mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Besonderen betreffen. Das Handlungsfeld 5 bietet besonders breiten Raum für diese Thematik.

Allerdings fühlen sich viele Fachleiterinnen und -leiter sowie Studienseminarleiterinnen und -leiter für diesen Themenbereich nicht ausreichend qualifiziert. Sie selbst sind hierfür nicht ausgebildet worden und haben daher zunächst einmal umfangreiche Fortbildungswünsche, u.a. in den Themenbereichen Linguistik, Methodik und Didaktik, Unterrichts- und Schulentwicklung sowie Vernetzung. Deutlich wurde dies z.B. auf einer im April 2013 durchgeführten Tagung am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) in Krefeld (vgl. Tagungsdokumentation unter URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/tagung_krefeld.pdf).

Angestoßen durch diese Tagung werden im Projekt *Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst* bei der landesweiten Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren (LaKI) in den Jahren 2015 bis 2017 Fortbildungsmodule für Fach- und Seminarleiterinnen und -leiter in der schulpraktischen Ausbildung (Referendariat) in Kooperation zwischen Universität (Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften und Sprachen sowie DaZ-Expertinnen und -Experten) und den ZfsL (Fach- und Seminarleiterinnen und -leiter) ausgestaltet und erprobt.

1.3 Dritte Phase – die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften

Ein entscheidender Unterschied zu der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung ist, dass es für die dritte Phase (Lehrerfort- und -weiterbildungen) keine Verpflichtung zur Fortbildung für den Bereich sprachliche Bildung gibt. Zudem sind in NRW sowohl auf Landesebene (u.a. Bezirksregierung, Ministerium für Schule und Weiterbildung, LaKI) als auch auf kommunaler Ebene (u.a. Kompetenzteams (KT), Kommunale Integrationszentren (KI)) unterschiedliche Institutionen für entsprechende Fortbildungsangebote zuständig, so dass es bislang kein einheitliches Konzept gibt. Hinzu kommt, dass es an qualifizierten Fortbildnerinnen und Fortbildnern fehlt. Gleichzeitig ist der Bedarf immens, wie die täglich eingehenden Anfragen an das Projektteam von ProDaZ zeigen. Fortbildungsanfragen kommen von den zuvor genannten Institutionen, aber mindestens ebenso häufig direkt von Schulen aller Schulformen.

1.4 Vernetzung der drei Phasen

Die intensivsten Bemühungen um eine Verankerung von Inhalten zum Themengebiet sind derzeit in der ersten Phase zu beobachten. Eine Vernetzung mit der zweiten Phase bahnt sich durch die Fachverbände im Kontext des Praxissemesters an, in denen eine gemeinsame Curriculumentwicklung von Vertreterinnen und Vertretern der Universität, der ZfsL und der Schulen stattfindet. Das oben erwähnte Projekt *Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst* wird einen weiteren Beitrag hierzu leisten. Die ebenfalls dringend erforderliche Vernetzung der ersten und zweiten Phase mit der dritten Phase bzw. zumindest der zweiten und dritten Phase gelingt (bisher) nur dann, wenn Fort- und Weiterbildungen von Dozentinnen und Dozenten angeboten werden, die gleichzeitig auch in der universitären Lehrerausbildung oder in der schulpraktischen Ausbildung tätig sind.

Doch ohne eine Veränderung der Situation in allen drei Phasen wird sich an den Missständen, die schon Meyer-Ingwersen et al. und Barkowski kritisiert haben, nichts ändern. Denn auch gut ausgebildete Studierende werden ihr in der Universität erworbenes deklaratives Wissen über sprachbildenden Unterricht und Förderung von Mehrsprachigkeit nicht zu Handlungsstrategien ausbauen können, wenn dieses nicht in der zweiten Phase aufgegriffen wird und in der dritten Phase Möglichkeiten der weiteren Qualifizierung geboten werden. Ebenso werden gut ausgebildete Referendarinnen und Referendare in Schulen, in denen Kollegien nur über geringe Kompetenzen zur Unterrichts- und Schulentwicklung in diesem Kontext verfügen, keine maßgebliche Veränderung der schulischen Situation von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen bewirken können. Daher ist es

„zur Umsetzung effektiver Sprachbildung und Sprachförderung [...] unerlässlich, das Studium als *erste Phase* der Qualifizierung, die schulpraktische Ausbildung (der Vorbereitungsdienst) als *zweite Phase* sowie die Fort- und Weiterbildung bereits unterrichtender Lehrkräfte als *dritte Phase* einzubeziehen, möglichst weitgehend aufeinander abzustimmen und miteinander zu vernetzen“ (Benholz/Mensel 2015, S. 344; Hervorh. im Original).

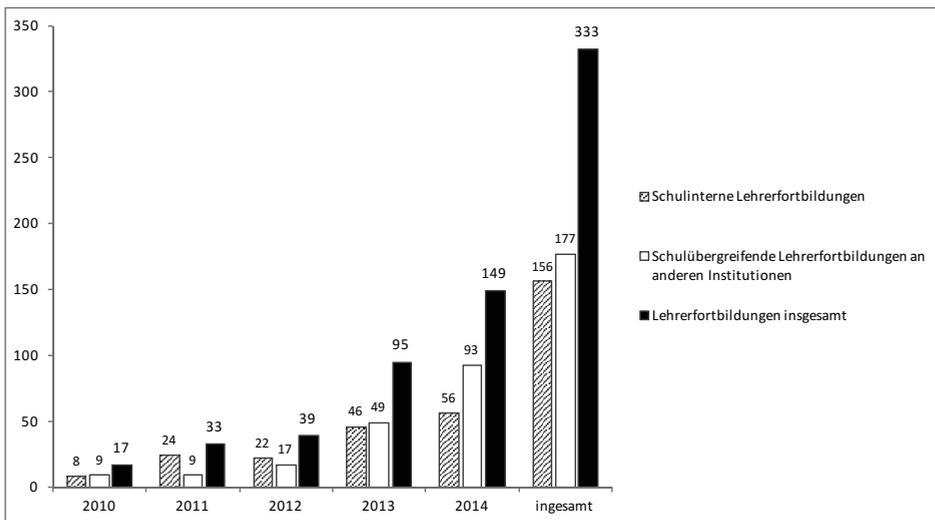
2. Qualifizierung in der dritten Phase – Angebote aus ProDaZ

Da ein verpflichtendes Angebot im Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ in Nordrhein-Westfalen erst mit dem LABG und der LZV im Jahr 2009 eingeführt wurde, sind viele der derzeit unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer nicht oder nicht zureichend für sprachliche Bildung in ihren Fächern ausgebildet. Die Situation ist auch in anderen Bundesländern nicht besser bzw. es fehlt zum Teil überhaupt an Angeboten. Daher ist die Nachfrage nach quali-

fizierenden Fort- und Weiterbildungen zu diesen Themen groß. Reagiert hat z.B. das Goethe-Institut, das im Rahmen der Reihe „Deutsch Lehren Lernen (DLL)“ mit dem Band 16 „Sprachbildung in allen Fächern“ (Beese et al. 2014) ein Selbstlernmaterial mit Aufgaben und Lösungen für Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer und aller Schulformen der Sekundarstufe I in Auftrag gegeben und die Erstellung begleitet hat. Auch im Kontext der Projekte der bundesweiten Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift* (BISS) nimmt die Fortbildung der an den verschiedenen Projekten beteiligten Lehrkräfte einen großen Raum ein (vgl. URL: <http://www.biss-sprachbildung.de/>).

Den starken Anstieg der Nachfrage nach Lehrerfort- und -weiterbildungen in den letzten Jahren belegt auch nachfolgende Grafik (Abb. 1), in der die Zahl der von ProDaZ in den Jahren 2010 bis 2014 durchgeführten Lehrerfortbildungen dokumentiert ist. Thematisch entfielen die meisten Angebote auf das Thema *Sprachbildung im Unterricht aller Fächer*, insbesondere Überblicksvorträge und fachspezifische Workshops (z.B. für Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Mathematik oder Fremdsprachen). Die Fortbildungen wurden schwerpunktmäßig in NRW, aber auch in großer Anzahl in anderen Bundesländern und im Ausland durchgeführt.

Abb. 1: Lehrerfortbildungen in den Jahren 2010 bis 2014 (schulintern und schulübergreifend)



Quelle: eigene Darstellung

Seit 2013 gewinnt das Thema *Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern* zunehmend an Bedeutung und damit auch die Frage der Integration der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in die Schule. Dies stellt alle Lehrkräfte vor die Herausforderung, die Deutschkenntnisse dieser Schülerinnen und Schüler unter Einbezug ihrer Herkunftssprachen sowie ihrer gesamten sprachlichen Kompetenzen in allen Fächern zu fördern. Das Thema ist zwar nicht neu, wohl aber die Situation und dementsprechend auch die Nachfrage. Während es in den Jahren 2010 bis 2012 kein Interesse an Fort- und Weiterbildungen zum Themenkomplex *neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler* seitens der Schulpraxis gab, änderte sich dies 2013, und in den Jahren 2013 und 2014 stieg der Anteil der Nachfragen unter allen Fortbildungswünschen von 12,6 Prozent auf 38,3 Prozent. Für die Jahre 2015 und 2016 zeichnet sich derzeit ein noch höherer Fortbildungsbedarf in diesem Themenfeld ab.

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Fortbildungsangebote von ProDaZ ausgestaltet sind. Es werden verschiedene Fortbildungsformate, eine exemplarische Durchführung sowie sich aus den Fortbildungen ergebende weiterführende Kooperationen beschrieben.

2.1 Einstieg und Fortbildungsformate

Über die Website von ProDaZ (URL: <https://www.uni-due.de/prodaz/fortbildung.php>) können Lehrerfortbildungen von Schulen, ZfsL sowie anderen Bildungsinstitutionen angefragt werden. In einem persönlichen Gespräch mit den anfragenden Institutionen werden im Anschluss weitere organisatorische und inhaltliche Details geklärt, und je nach Bedarf können die Anfragenden aus dem von ProDaZ vorgehaltenen breiten Spektrum an Fortbildungsformaten und Themen wählen.

Für Schulen werden *schulinterne Fortbildungen* für einzelne Lehrergruppen oder auch für das gesamte Kollegium angeboten. *Fortbildungen für einzelne Lehrergruppen* richten sich z.B. an DaZ-Lehrkräfte oder DaZ-Fachkonferenzen, an Lehrkräfte bestimmter Fächergruppen (z.B. Naturwissenschaften, Gesellschaftslehre, Mathematik) wie auch an interessierte Lehrkräfte aus unterschiedlichen Fächergruppen. Die schulinternen *Fortbildungen für das gesamte Kollegium* finden oft im Rahmen eines pädagogischen Tages statt und beschäftigen sich meist mit der Thematik „Sprachbildung in allen Fächern“. Nach einer gemeinsamen Einführung in das Thema arbeiten die Kollegen und Kolleginnen in fachspezifischen Workshops (siehe Abschnitt 2.2).

Ein drittes Fortbildungsformat sind *schulübergreifende Fortbildungen* für bestimmte Lehrergruppen, z.B. für Sprachfördercoaches oder Sprachbildungskoordinatoren und -koordinatorinnen, aber auch für Lehrkräfte bestimmter Fächer bzw. Fächergruppen. Thematisch befassen sich die Fortbildungen mit eher allgemeineren Themen wie

Durchgängige Sprachbildung, Sprachbildung im Ganzttag, Linguistische Grundlagen zur Sprachförderung, Förderung der Mehrsprachigkeit. Doch zum Teil sind sie auch spezifischer ausgerichtet, z.B. wenn es um *Entwicklung fachlicher Schreibkompetenzen im Sachunterricht* oder um das *Rappen von Fachtexten* geht. Die Fortbildungen werden meist von verschiedenen Institutionen wie Kommunalen Integrationszentren, Integrationskreisen, Bildungsbüros, Bildungsnetzwerken, der Arbeiterwohlfahrt, Schulämtern, Kompetenzteams, Bezirksregierungen usw. organisiert oder im Rahmen anderer Projekte wie *Schulen im Team* oder *GanzIn* durchgeführt.¹

Außerdem werden *Fortbildungsreihen für Lehrkräfte von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern (Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen)* angeboten. Diese Fortbildungsreihen setzen sich aus Modulen zusammen, die von den Lehrkräften meist auch einzeln besucht werden können. Die Anzahl der Module variiert je nach Fortbildungsreihe. Thematisch umfassen sie z.B. *Einführung DaZ/DaF, Alphabetisierung, Wortschatz, Grammatik, Lesen, Schreiben, sprachkontrastives Arbeiten* etc. Angefragt werden diese Reihen vor allem von der LaKI sowie von einzelnen KIs. Zudem hat das Institut DaZ/DaF der Universität Duisburg-Essen auf die große Nachfrage reagiert und bietet seit 2014 eine eigene Fortbildungsreihe an (vgl. URL: <https://www.rca.uni-due.de/seiteneinsteigerinnen-2015-2/>).

Schließlich gibt es die Möglichkeiten *prozessbegleitender Qualifizierung und Beratung*, wenn Schulen beispielsweise ein Sprachbildungskonzept für die gesamte Schule entwickeln oder einzelne Fächer jahrgangsübergreifend schulinterne Curricula sprachbildend ausgestalten wollen.

2.2 Durchführung

Benholz und Mensel beschreiben in ihrem Artikel zu „Kooperation und Vernetzung“ (2015) die Grundstruktur einer einmaligen schulinternen Fortbildung durch ProDaZ wie folgt:

„Die Fortbildung erstreckt sich über einen ganzen Tag. Im Vormittagsbereich findet ein Vortrag für das gesamte Kollegium statt, an Gesamtschulen sind dies meist mehr als 100 Kolleginnen und Kollegen. [...] Im Nachmittagsbereich verteilen sich die Kolleginnen und Kollegen auf fachspezifische Workshops zur Sprachbildung in bestimmten Fächern oder Fächergruppen. In der Regel werden hier zwischen vier und sechs verschiedene Angebote platziert, die mit den Schulen vorher abgestimmt werden. Die Workshops erarbeiten erste Ansätze der textsortenbasierten

¹ Zu *Schulen im Team. Schulentwicklung im Netzwerk gemeinsam betreiben* siehe URL: <https://www.stiftung-mercator.de/de/projekt/schulen-im-team/>; zu *GanzIn – mit Ganzttag mehr Zukunft* siehe URL: <https://www.stiftung-mercator.de/de/projekt/ganz-in-mit-ganzttag-mehr-zukunft/>.

Sprachbildung und Sprachförderung [...]. Abschließend findet ein Plenum statt, in dem sich alle Kolleginnen und Kollegen auf bestimmte Grundsätze einigen, z.B. mehr schriftnahes Arbeiten in allen Fächern, andere Bewertungsgrundsätze oder Zusammenstellen bzw. Erarbeiten von fachspezifischen Materialien“ (ebd., S. 360f.).

Der Einführungsvortrag ist den Grundlagen und Besonderheiten des mehrsprachigen Spracherwerbs gewidmet und umfasst auch eine Übung zur Selbsterfahrung, bei der die Lehrkräfte eine typische Aufgabe eines Faches (z.B. die Beschreibung einer Abbildung oder das Lösen einer Textaufgabe) in der Sprache bearbeiten müssen, die sie nach Deutsch am besten beherrschen. Die Lehrkräfte versetzen sich somit in die Rolle der Schülerinnen und Schüler und lernen typische Schwierigkeiten kennen, die auftreten, wenn fachliche Inhalte in einer nicht so gut beherrschten Sprache verbalisiert werden müssen. Durch die Vorstellung verschiedener Varianten des zwei- und mehrsprachigen Spracherwerbs lernen die Lehrkräfte unterschiedliche Spracherwerbsverläufe ihrer Schülerinnen und Schüler (z.B. den Zweitspracherwerb von in Deutschland geborenen mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern oder von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern) voneinander abzugrenzen und deren Besonderheiten auch in Bezug auf unterrichtliche Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen abzuschätzen. Schwierigkeitsbereiche des Deutschen werden vergleichend zu den Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler vorgestellt. Dies führt zu einer Sensibilisierung für linguistische Charakteristika des Deutschen sowie für die besonderen Merkmale einiger Familiensprachen.

Zentrale Themen sind der Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen sowie die Unterscheidung von Alltagssprachlichen und fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen (BICS und CALP;² vgl. Cummins 2000). Möglichkeiten zur Veränderung des eigenen Unterrichts werden anhand des Scaffolding-Konzepts (vgl. Gibbons 2002, 2006, 2010; Kniffka 2010) aufgezeigt und über Filmausschnitte in Hinblick auf Umsetzungsvarianten veranschaulicht, z.B. Identifikation sprachlicher Lernziele, Analyse des sprachlichen Lernstandes und didaktisch-methodische Umsetzung. Hierbei wird davon ausgegangen, dass in allen Lernzusammenhängen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Sprachlernbiografien gemeinsam lernen und daher die alleinige Konzentration auf die Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen, ohne die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht wertzuschätzen, zu nutzen und zu fördern, mit einer ganzheitlichen sprachsensiblen Schulentwicklung nicht vereinbar ist. In bildungs- und sprachpolitischer Perspektive hält Krüger-Potratz fest: „[Dass] die (deutsche) Sprache in Deutschland für die gesellschaftliche Teilhabe eine zentrale Rolle spielt, ist unbestritten“; aber, so fragt sie weiter,

2 Siehe die Erklärungen zu BICS und CALP in dem Beitrag von Wildemann et al. im vorliegenden Heft (Anm. d. Red.).

„schließt dies die anderen Sprachen der in Deutschland lebenden Bevölkerung aus? Sind sie für die Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen, für den Arbeitsmarkt, den Dialog der Kulturen irrelevant oder gar integrationshinderlich?“ (Krüger-Potratz 2013, S. 186)

Mit Bezug auf sprachwissenschaftliche Befunde unterstützt Brizić diese Sichtweise und schlussfolgert:

„Das mitgebrachte ‚Eigene‘ darf nicht zu kurz kommen, da auf ihm jedes Lernen aufbaut. Und gerade der Spracherwerb funktioniert bei Kindern ganzheitlich. Gelernt wird also am erfolgreichsten dann, wenn das Eigene am wenigsten verheimlicht oder verschwiegen werden muss. Mit dem Erlernen mehrerer Sprachen gleichzeitig haben Kinder also gerade dann keine Schwierigkeiten, wenn alle beteiligten Sprachen qualitativ hochwertig gefördert werden“ (Brizić 2006, S. 36).

In den anschließenden fachspezifischen Workshops setzen sich die Lehrerinnen und Lehrer mit den Charakteristika der Fachsprache auf der Wort-, Satz- und Textebene sowie mit den Textsorten und Operatoren ihrer Fächer auseinander. Denn „die Domänenspezifik und der Spezialisierungsgrad eines Fachs zeigen sich neben der fachlichen Begrifflichkeit im Auftreten fachtypischer Textsorten“ (Beese/Roll 2015, S. 56). So stehen Aufbau, Zweck und sprachliche Formulierungen der Textsorten in engem Zusammenhang mit der fachlichen Logik und Systematik der jeweiligen Fächer. Dementsprechend arbeiten die Lehrkräfte beispielweise im Workshop zum naturwissenschaftlichen Unterricht die sprachlichen Besonderheiten der Textsorte „Versuchsprotokoll“ heraus. Im Workshop für die fremdsprachlichen Fächer liegt der Fokus auf der Anerkennung und Wertschätzung aller sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und der Förderung ihrer Mehrsprachigkeit unter Einbezug von Familiensprachen in Schule und Unterricht.

2.3 Weiterführung

Nur selten sind diese ersten Fortbildungen isolierte, einmalige Veranstaltungen. In der Regel führen sie zu weiteren Kooperationen und längerfristigen Begleitungen sowie zu Forschungsprojekten, Tagungsbeiträgen und Veröffentlichungen. Dies ist wichtig, denn nur auf diese Weise ist Nachhaltigkeit zu sichern. Ein Beispiel ist die Kooperation von ProDaZ und der Gesamtschule Walsum in Duisburg, in der es z.B. um die Konzeption, Durchführung und Evaluation von Sprachforscherkursen für einzelne Schülergruppen sowie von Fachsprachentagen³ für alle Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen fachlichen und sprachlichen Anforderungsbereichen in

3 Weitere Informationen zu den Fachsprachentagen und den Sprachforscherkursen finden sich unter URL: https://www.uni-due.de/prodaz/fachsprachentage_walsum.php, und URL: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachforscherkurs.pdf>.

Naturwissenschaften, Mathematik und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern geht (vgl. Agel/Beese/Krämer 2011). Weitere Kooperationen beziehen sich z.B. auf die Entwicklung und Implementierung von Sprachbildungsangeboten für den Regelunterricht in einzelnen Fächern sowie auf die Erarbeitung spezifischer Unterrichtsreihen, in denen Textsorten systematisch unter Beachtung fachlicher und sprachdidaktischer Aspekte eingeführt wurden (vgl. Beese et al. 2013).

Die im Rahmen von Fortbildungen entstandenen Kontakte werden auch dazu genutzt, weitere Forschungs- oder Theorie-Praxis-Projekte (z.B. Rap-Projekt; vgl. URL: <https://www.uni-due.de/prodaz/theoriepraxis.php>) zu planen und durchzuführen. So findet ein regelmäßiger Austausch auch mit anderen Projekten statt, z.B. mit den sechs an der UDE angesiedelten BiSS-Projekten (vgl. Abschnitt 2). In diesen Projekten kooperieren verschiedene Verbundpartner (z.B. Universitäten, Schulen, Bildungsbüros und KIs) miteinander und tauschen sich aus. Außerdem wird auf eine kontinuierliche und prozessbegleitende Fortbildung und Professionalisierung der beteiligten Lehrkräfte Wert gelegt. So werden beispielsweise Unterrichtsmaterialien zum sprachlichen und fachlichen Lernen gemeinsam entwickelt und evaluiert sowie Studierende aus den Praxisphasen in die Projektarbeit eingebunden.

Die Vernetzung zwischen der ersten und dritten Phase der Lehrerbildung ergibt sich oftmals aus den Schulkontakten, die im Kontext von Fort- und Weiterbildungen entstehen. Dies ermöglicht die Vermittlung von Studierenden aus den Praxisphasen an Kooperationsschulen sowie die wechselseitige Bezugnahme auf zentrale Inhalte bei der Ausgestaltung der Angebote im Studium und in der Fort- und Weiterbildung. Auch hier ein Beispiel: Studierende entwickeln im Rahmen von Lehrveranstaltungen oder Seminararbeiten Unterrichtsmaterialien zur Sprachbildung in allen Fächern, die anschließend in Lehrerfortbildungen als Materialbeispiele dienen und online zur Verfügung gestellt werden (vgl. URL: https://www.uni-due.de/prodaz/unterrichtsentwerfe_sek_1_2_bk.php).

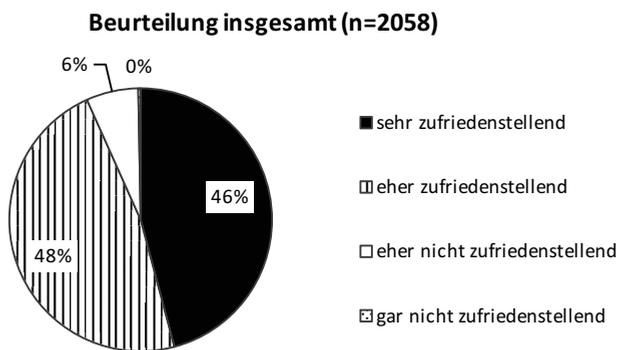
Über die Webseite von ProDaZ (URL: <https://www.uni-due.de/prodaz/>) haben alle Interessierten Zugang zu einem umfangreichen Angebot an anwendungsorientierten Materialien zu Mehrsprachigkeit, Sprachstandsdiagnose, Sprachbildung und Sprachförderung. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von ProDaZ reagieren bei den Online-Publikationen auch auf spezifischen Bedarf oder auf Wünsche von Schulen.⁴ Der Zugang ist für alle Interessierten ohne Anmeldung möglich, und eine regelmäßige Information über neue Materialien und Angebote ist über das Abonnement des Newsletters garantiert.

4 So wurden beispielsweise die verschiedenen international angewandten Rechenverfahren auf Bitten einer Hauptschule, in der viele neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, recherchiert und im Onlineportal publiziert (vgl. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/schriftliche_rechenverfahren_international.pdf).

3. Evaluation

Die Fort- und Weiterbildungen werden durchgängig evaluiert; die Teilnehmenden werden direkt im Anschluss an die Fortbildungen befragt; der Rücklauf liegt somit in der Regel bei 95 bis 100 Prozent. Die beiden folgenden graphischen Darstellungen zeigen die Antworten auf zwei ausgewählte Items aus diesen Erstbefragungen, an denen mehr als 2.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer beteiligt waren. Die beiden ausgewählten Items lauten: „Wie beurteilen Sie die Fortbildung insgesamt?“ (Abb. 2) und „Das Thema war wichtig für unsere Schule“ (Abb. 3).

Abb. 2: Beurteilung insgesamt



Quelle: eigene Darstellung

Abb. 3: Themenrelevanz



Quelle: eigene Darstellung

Die evaluierten Angebote sind zumeist verpflichtend für alle Kolleginnen und Kollegen; es nehmen daher nicht nur besonders interessierte oder engagierte Lehrkräfte daran teil. Die Fortbildungen werden von 94 Prozent positiv beurteilt (vgl. Abb. 2). Die zentrale Bedeutung der Themen der Fortbildungen wird von 92 Prozent der Lehrkräfte bestätigt (vgl. Abb. 3) – ein Beleg für den hohen Bedarf in diesem Bereich. Eine Zweitbefragung drei Jahre nach der ersten Fortbildung zu den erreichten Wirkungen und Veränderungen im Bereich von Unterrichts- und Schulentwicklung wird derzeit pilotiert und soll in den nächsten Jahren kontinuierlich erfolgen. Allerdings lässt sich bereits jetzt konstatieren, dass die Rücklaufquoten in der Regel wesentlich niedriger liegen als bei den Erstbefragungen direkt nach den Fortbildungen.

4. Fazit

Auch nach Jahrzehnten der Einwanderung und einer schon früh einsetzenden Kritik an der unzureichenden Qualifizierung der Lehrkräfte für ihre tägliche, normale Arbeit in der Schule der Einwanderungsgesellschaft ist es flächendeckend weder gelungen, adäquate Sprachbildung und Sprachförderung für in Deutschland geborene Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte und deren gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem sicherzustellen, noch erprobte empirisch validierte Beschulungsmodelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zu etablieren.

Umso dringlicher scheint es, nunmehr ein stimmiges Konzept der Ausbildung in allen drei Phasen der Lehrerbildung zu entwickeln und in allen Bundesländern zu verankern. Zentral ist hierbei, dass eine wechselseitige Bezugnahme zwischen Studium, Referendariat und Fort- und -weiterbildung erfolgt, dass die vermittelten Inhalte in allen drei Phasen aufeinander aufbauen und die Professionskompetenzen der Lehrkräfte in diesem Kontext systematisch erweitert werden. Alle Akteure profitieren von einer solchen Vernetzung. Dies gilt auch – und zwar in besonderem Maße – für die universitäre Ausbildung, da durch die Aktivitäten in der Lehrerfort- und -weiterbildung stets aktuelle Praxisbeispiele eingebracht und neue Herausforderungen ohne Zeitverzug mit den Studierenden diskutiert und bearbeitet werden können.

Abschließend lässt sich festhalten, dass – abgesehen von der Notwendigkeit, in der ersten und zweiten Phase zukünftige Lehrkräfte systematisch für sprachliche Bildung in allen Fächern auszubilden – der Bedarf an Fort- und Weiterbildungen groß ist. Von daher sollten alle oben vorgestellten unterschiedlichen Einstiege in Fortbildung und die verschiedenen Fortbildungsformate breit genutzt und erweitert werden. Auch aus zunächst einmaligen Veranstaltungen entstehen oft weiterführende Kontakte, die zu prozessbegleitender Weiterbildung, zu Theorie-Praxis-Projekten oder zu Kooperation in und um die Praxisphasen des Studiums führen. Von besonderer Bedeutung

ist hier die Vernetzung von Wissenschaft, Schule, Referendariatsausbildung und Fort- und Weiterbildung, die zukünftig stärker auch strukturell in möglichst allen Bundesländern verankert werden sollte.

Literatur, Internetquellen und Links

Literatur und Internetquellen

- Agel, C./Beese, M./Krämer, S. (2011): Ein erfolgreiches Konzept naturwissenschaftlicher Sprachförderung – Ergebnisse einer empirischen Studie an der Gesamtschule Walsum. In: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 65, H. 1, S. 36-43.
- Barkowski, H. (2001): Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Zweitsprache. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 810-827.
- Baumann, B./Becker-Mrotzek, M. (2014): *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Beese, M./Benholz, C./Chlosta, C./Gürsoy, E./Hinrichs, B./Niederhaus, C./Oleschko, S. (2014): *Sprachbildung in allen Fächern*. DLL 16. München: Langenscheidt.
- Beese, M./Poloczek, A./Rous, M./Vermöhlen, S. (2013): Steckbriefe und Beschreibungstexte im sprachsensiblen Biologieunterricht – eine Unterrichtsreihe zum Ökosystem Wald. In: *Biologie 5-10*, H. 4: Themenschwerpunkt „Protokolle und Co. – Fachsprache entwickeln“, S. 18-21.
- Beese, M./Roll, H. (2015): Textsorten im Fach – zur Förderung von Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung. In: Benholz, C./Frank, M./Gürsoy, E. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Klett, S. 51-72.
- Benholz, C./Frank, M. (2015): Sprachbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft – Was muss die Lehrerbildung hierfür leisten? In: *Schule NRW* 01/15, S. 11-13.
- Benholz, C./Mensel, U. (2015): Kooperation und Vernetzung – Grundvoraussetzung für die Lehrerbildung in der ersten, zweiten und dritten Phase. In: Benholz, C./Frank, M./Gürsoy, E. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Klett, S. 343-365.
- Brizić, K. (2006): Alle wollen nur das Eine. Vom Schul- und Sprachlernerfolg türkischer Migrantenkinder. In: *DaZ* 1/2006, S. 32-42.
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gibbons, P. (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, P./Quehl, T. (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster u.a.: Waxmann, S. 269-290.
- Gibbons, P. (2010): *Learning Academic Registers in Context*. In: Benholz, C./Kniffka, G./Winters-Ohle, E. (Hrsg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster u.a.: Waxmann, S. 25-37.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013*. URL: <http://www.kmk.org/dokumentation/>

- veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c11396; Zugriffsdatum: 16.12.2015.
- Kniffka, G. (2010): Scaffolding. URL: <https://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>; Zugriffsdatum: 03.06.2015.
- Krüger-Potratz, M. (2013): Sprachenvielfalt und Bildung, Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte. In: Die Deutsche Schule 105, H. 2, S. 185-198.
- Meyer-Ingwersen, J./Neumann, R./Kummer, M. (1977): Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Referenzrahmen Schulqualität NRW (2014). Schule in NRW Nr. 9051. Hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. URL: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/referenzrahmen-schulqualitaet/entwurf-referenzrahmen.html>; Zugriffsdatum: 16.12.2015.
- Rothstein, B./Schmadel, S./Wöllstein A. (2014): Bessere Grammmatische Kenntnisse des Deutschen durch zusätzlichen Grammatikunterricht in der Sekundarstufe II? Das Projekt GramKidSII. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, H. 2, S. 203-207.

Links

- BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift. URL: <http://www.biss-sprachbildung.de>; Zugriffsdatum: 06.06.2015.
- Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen: Laufende Projekte. URL: <https://www.uni-due.de/daz-daf/aktuelleprojekte.shtml>; Zugriffsdatum: 06.06.2015.
- Fachsprachentage. URL: https://www.uni-due.de/prodaz/fachsprachentage_walsum.php; Zugriffsdatum: 06.06.2015.
- Fortbildungsreihe für Lehrkräfte für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülern und Schülerinnen (Seiteneinsteiger*innen) im WS 2015/2016 an der Universität Duisburg-Essen. URLs: <https://www.uni-due.de/prodaz/fortbildung.php>, <https://www.rca.uni-due.de/seiteneinsteigerinnen-2015-2/>; Zugriffsdatum: 19.09.2015.
- GanzIn – mit Ganztage mehr Zukunft. URL: <https://www.stiftung-mercator.de/de/projekt/ganz-in-mit-ganztage-mehr-zukunft/>.
- Internationale Rechenverfahren. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/schriftliche_rechenverfahren_international.pdf; Zugriffsdatum 12.09.2015.
- ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. URL: <https://www.uni-due.de/prodaz/>; Zugriffsdatum: 06.06.2015.
- Schulen im Team. Schulentwicklung im Netzwerk gemeinsam betreiben. URL: <https://www.stiftung-mercator.de/de/projekt/schulen-im-team/>.
- Sprachforscherkurse. URL: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachforscherkurs.pdf>; Zugriffsdatum:06.06.2015.
- Tagungsdokumentation: Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen. Krefeld, 19.04.2013. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/tagung_krefeld.pdf; Zugriffsdatum: 06.06.2015.
- Theorie-Praxis-Projekte. URL: <https://www.uni-due.de/prodaz/theoriepraxis.php>; Zugriffsdatum: 06.06.2015.
- Unterrichtsentwürfe für die Sekundarstufe I/II sowie das Berufskolleg. URL: https://www.uni-due.de/prodaz/unterrichtsentwuerfe_sek_1_2_bk.php; Zugriffsdatum: 06.06.2015.
- Zertifikat „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“. URL: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-daf/zus-verlaufsplan.pdf>; Zugriffsdatum: 06.06.2015.

Claudia Benholz, Dr., geb. 1957, Projektleitung von ProDaZ, Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: claudia.benholz@uni-due.de

Maren Siems, geb. 1984, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei ProDaZ, Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: maren.siems@uni-due.de

Anschrift: Fakultät für Geisteswissenschaften, Institut DaZ/DaF, Universitätsstr. 12, 45117 Essen

Astrid Neumann/Hiltraud Casper-Hehne

Professionalisierung von Lehrkräften für sprachsensibles Unterrichten in Niedersachsen: Das Projekt „Umbrüche gestalten“¹

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag stellt das niedersächsische Projekt „Umbrüche gestalten“ vor. Ziel des Projekts ist es, Lehrkräfte aller Aus- und Fortbildungsphasen für sprachsensibles Unterrichten zu professionalisieren. Zum einen geht es hochschulpolitisch um die Implementierung von „Sprachenbildung“ in alle lehramtsbildenden Studiengänge und zum anderen um das Übertragen von entsprechenden Konzepten in die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung. Dargestellt werden die niedersächsischen Besonderheiten; anschließend werden erste Ergebnisse des Projekts präsentiert. Entwickelt und definiert wurden Kernkompetenzen von Lehrpersonen für sprachförderlichen Fachunterricht. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die weiteren Arbeitsschritte der Projektarbeit.

Schlüsselwörter: integrative Sprachbildung, Lehramtsausbildung, Lehrerfortbildung, Kernkompetenzen

Teacher Professionalization for Linguistically Responsive Teaching in Lower Saxony: the Project “Making Changes”

Abstract

The following article presents the Lower Saxon project “Making Changes”, which seeks to implement language promotion as an integral part into teacher training programs. On the one hand, it is about the implementation of language promotion into teacher university training for all types of schools, on the other hand about the transfer of corresponding concepts to the second and the third phase of teacher training. At the beginning, the characteristics of the development in Lower Saxony are described; subsequently, the authors present first results from their project. In this context, key competencies for lan-

1 Das Projekt „Umbrüche gestalten. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen“ wird durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, durch das Land Niedersachsen und durch die niedersächsischen Hochschulen gefördert.

guage promotion in all school subjects have been developed and defined. Finally, the article gives a prospect of further working steps of the project.

Keywords: language promotion, teacher training programs, key competencies

1. Rahmenbedingungen des Projekts

Derzeit gibt es auf Bundes- und auf Länderebene eine Reihe von Initiativen und Projekten, die Konzepte und Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung entlang der Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln und zu implementieren suchen. Die Umsetzung der Konzepte und Maßnahmen kann jedoch nur gelingen, wenn das pädagogische Personal auf allen Ebenen des Bildungssystems entsprechend ausgebildet und fortgebildet wird. Dies gilt für alle im Bildungsbereich Tätigen, insbesondere aber für die Lehrkräfte aller Schulformen und Fächer. Sie müssen so aus- und fortgebildet werden, dass sie alle Schülerinnen und Schüler, insbesondere aber diejenigen, die mehrsprachig aufwachsen, adäquat unterrichten und fördern können. Den bildungspolitischen Rahmen für diese Initiativen bildet bundesweit die Empfehlung der Kultusministerkonferenz „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ vom 5. Dezember 2013, in der es u.a. heißt:

„Schule ist zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Das bedeutet: Die Schule sorgt dafür, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft und den außerschulischen Lern- und Lebensbedingungen im Unterricht und im Rahmen außerunterrichtlicher Aktivitäten die geforderten Kompetenzen erwerben können. Den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen organisiert die Schule als durchgängige Aufgabe aller Schulstufen und Fächer“ (KMK 2013).

In dieser Perspektive hat Niedersachsen „Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer“ ausgewiesen und festgelegt, dass die „institutionelle sprachliche Förderung von Kindern bereits in der Tageseinrichtung für Kinder“ beginnt und „im Sinne der durchgängigen Sprachbildung in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen fortgeführt“ werden soll.² Dies erfordert, dass das pädagogische Personal und insbesondere die Lehrkräfte entsprechend aus- und fortgebildet werden. Hier setzt das im Folgenden vorgestellte Projekt „Umbrüche gestalten. Sprachenförderung und -bildung“³ als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen“ an. Der Bericht beginnt mit einer kurzen Beschreibung der Rahmenbedingungen des

2 Zitiert nach Veröffentlichungen des Niedersächsischen Kultusministeriums. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=31470&article_id=107637&_psmand=8; Zugriffsdatum 18.12.2015.

3 Das Projektteam von „Umbrüche gestalten“ spricht unter Berücksichtigung der Ressourcen von Mehrsprachigkeit, wechselseitiger Lerneffekte und zur Verhinderung von Separationseffekten in der gesamten Lerngruppe von Sprachenförderung und Sprachenbildung.

Niedersächsischen Projekts und stellt erste Ergebnisse vor. Abschließend erfolgt ein Ausblick auf die kommenden Aktivitäten im Projekt.

Als großes Flächenland steht Niedersachsen vor der Herausforderung, zentrale und dezentrale Innovationen im Bildungsbereich koordinieren zu müssen. Eine mögliche Antwort auf diese Herausforderung ist es, nicht an einem oder einigen wenigen Standorten Projekte anzusiedeln mit anschließendem Transfer in die Fläche, sondern – so es möglich ist – vernetzt zu arbeiten.

In diesem Sinne hat Niedersachsen nach Abschluss des BLK-Modellprogramms „Förderung von Migrantenkindern“ (FörMig) 2010 das „Netzwerk für Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Kompetenz in Niedersachsen“ (DaZNet) gegründet. Ein weiterer Schritt war die Einrichtung von – inzwischen 15 – regionalen Zentren für Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, die ihrerseits wiederum jeweils Netzwerke von etwa acht bis zwölf Schulen betreuen. Im Rahmen dieser Kooperationen werden vor Ort „didaktische Werkstätten“ aufgebaut, mit deren Hilfe das Konzept einer durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern und Schulformen umgesetzt werden soll. Die Schule kann die ihr zugeordnete Aufgabe durchgängiger sprachlicher Bildung nur leisten, wenn die Lehrkräfte über das nötige Wissen verfügen und die entsprechenden Kompetenzen erworben haben. Mit Blick auf diese Aufgabe und dieses Ziel wurde 2013 das Projekt „Umbrüche gestalten. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen“⁴ etabliert.

Das Projekt „Umbrüche gestalten“ ist eingebettet in einen Verbund niedersächsischer Kooperationspartner, an dem auch die beiden zuständigen Ministerien (Niedersächsisches Kultusministerium und Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur) beteiligt sind. Gegenstand des Projekts ist die Ausbildung von Lehramtsstudierenden in der ersten und z.T. auch in der zweiten Phase (Studium und Vorbereitungsdienst). Für die zweite Phase bietet das Projekt an einigen Standorten spezielle Veranstaltungen für die Fachseminarleiter und -leiterinnen an.

2013 haben sich die neun lehramtsausbildenden Hochschulen des Landes Niedersachsen (die Universitäten Braunschweig, Göttingen, Hannover, Hildesheim, Lüneburg, Oldenburg, Osnabrück, Vechta und die Hochschule für Musik/Theater/Medien in Hannover) zur Hochschulinitiative „Sprachen bilden – Heterogenität und Diversität gestalten“ zusammengeschlossen und mit der Arbeit im Projekt „Umbrüche gestalten“ begonnen. Offizieller Projektbeginn war April 2014, das offizielle Projektende ist Februar 2017. Gefördert wird das Projekt – wie bereits erwähnt – vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, den beiden zuständigen Ministerien (Niedersächsisches Kultusministerium

4 Vgl. URL: <http://www.sprachen-bilden-niedersachsen.de>; Zugriffsdatum 18.12.2015.

und Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur) und den teilnehmenden Universitäten.

2. Struktur, Kooperationsformen und Inhalte des Projekts „Umbrüche gestalten“

Ziel des Projekts ist die Erarbeitung und Implementierung eines „strukturierten und schulformspezifischen, den gesamten Ausbildungsweg begleitenden obligatorischen Qualifizierungsangebots in den Bereichen Sprachenförderung und Deutsch als Zweitsprache für Lehramtsstudierende aller Fächer“ (vgl. URL: <http://www.sprachen-bilden-niedersachsen.de>; Zugriffsdatum 18.12.2015); ein Schwerpunktbereich ist die „Vermittlung von Kernkompetenzen zur Ausbildung fächerspezifischer Diskursfähigkeit“. Die Koordination gewährleistet die zentrale Projektgruppe, der neun Professorinnen und Professoren, 18 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und acht abgeordnete Lehrkräfte angehören. Ihre Aufgabe ist es, verbindliche Kerninhalte zu entwickeln, die dann von jeder Hochschule standortadäquat adaptiert werden sollen. Die Umsetzung in den Studiengängen der Lehramtsausbildung an den neun Hochschulstandorten wird so vorbereitet, dass die Ansätze später den Vertretern und Vertreterinnen der verschiedenen Fächer und Fachdidaktiken, dem jeweiligen Lehrerbildungszentrum, den Vertretern und Vertreterinnen der zweiten Phase sowie auf die Lehrerfortbildung bzw. auf die regionalen Kompetenzzentren übertragen werden können.

Das Projekt umfasst drei Arbeitsphasen: In der ersten Arbeitsphase wurde für Lehramtsstudierende aller Fächer ein strukturiertes und schulformenspezifisches, den gesamten Ausbildungsweg begleitendes obligatorisches Qualifizierungsangebot in den Bereichen Sprachenförderung und Sprachenbildung konzipiert. Zugleich wurden – bezogen auf das Konzept – geeignete Curriculumelemente und -materialien für die Hochschulen entwickelt. In der zweiten Projektphase werden die für die universitäre Lehramtsausbildung erarbeiteten verbindlichen Kernkompetenzen und der „inhaltliche Kanon“ in die Studienstrukturen der an den jeweiligen Hochschulen angebotenen Studiengänge für das Lehramt an Gymnasien, an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie an Berufsbildenden Schulen eingearbeitet. Die Adaption erfolgt schrittweise; sie mündet in der Implementierung der obligatorischen Anteile der Sprachenbildung in den Lehramtsstudiengängen. Für die Umsetzung kann auf die im Projekt erarbeiteten Materialien zurückgegriffen werden. Im dritten Projektjahr sollen die für die universitäre Ausbildung entwickelten Inhalte und Materialien so modifiziert bzw. weiterentwickelt werden, dass sie sich für die zweite und dritte Phase der Lehramtsausbildung eignen, d.h. für die Ausbildung in den Studienseminaren und für die Lehrerfortbildungen.

Dieses Vorgehen soll einerseits die inhaltliche Kontinuität in der Dozenten- bzw. Dozentinnen- und in der Lehrkräftequalifikation in allen drei Phasen gewährleisten und andererseits eine an die jeweilige Standortsituation angepasste, flexible Transferierung ermöglichen, die auch bei veränderten Schulformen und Schulstrukturen, wie z.B. angesichts der neuen Grund-, Haupt- und Realschulstudiengänge mit den Praxissemestern im GHR 300⁵, tragfähig bleibt.

Die Grundlage der Implementierung bilden die in der ersten Arbeitsphase entwickelten Kernkompetenzen und Kerninhalte (siehe unten Abschnitt 3). Zuvor hatte die Projektgruppe die Module der verschiedenen Fachstudiengänge gesichtet und diejenigen Bereiche identifiziert, die sich für die Integration der Angebote zu Sprachenbildung und -förderung eignen. Letztlich hat sie sich für zwei generelle Formen der Integration von Sprachförderung in die Ausbildung von Lehramtsstudierenden entschieden: zum einen für die Integration von Sprachförderung direkt in Veranstaltungen der Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften und zum anderen für die Integration in die fachdidaktischen Veranstaltungen der Germanistik. Bei Letzterem wird die Doppelfachbelegung aller Lehramtsstudierenden genutzt, um die in der Fachdidaktik Germanistik vermittelten Sprachförderkonzepte in den jeweiligen Veranstaltungen auch auf das zweite belegte Fach zu transferieren. Diese Form der Integration bedeutet, dass die Lehramtsstudierenden die für Sprachbildung vorgesehenen Leistungspunkte integrativ, d.h. als Bestandteil bestehender Lehrangebote, „sammeln“. Der gesamte Prozess der Entwicklung und der Integration der jeweiligen fachlichen Konzeptionen sowie der entsprechenden Materialien erfolgt durchgehend in Absprache und in Kooperation mit allen Projektbeteiligten und weiteren Kooperationspartnern.

Aufgrund dieser Vorgehensweise ist inzwischen in Niedersachsen ein breites, über das Projekt hinausgehendes Netzwerk an Professorinnen und Professoren der Bildungswissenschaften, der Fachdidaktiken und der Fachwissenschaften entstanden, das das Ziel des Projektes aktiv und überzeugt unterstützen. Es ist zu hoffen, dass dieses integrale Niedersachsen-Modell eine passgenau auf die fachspezifischen Studiengänge ausgerichtete Integration der Themen Sprachförderung und -bildung, eine intensive Verbindung von Fach- und Sprachbildungsexpertise in der Vermittlung und eine ressourceneffiziente Integration der Themen in die Lehramtsausbildung ermöglicht. Der Netzwerk-Ansatz des Projektes hat zudem innerhalb der Hochschulen ein breites Spektrum an Fächern der drei Schulformen erreicht und dort einen dichten Verbund von Sprachexperten und -expertinnen sowie Dozenten und Dozentinnen der Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften geschaffen. Dennoch konnten bisher im Rahmen der

5 Vgl. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=29123&article_id=101533&psmand=8; Zugriffsdatum 31.12.2015.

Projektarbeit nicht alle relevanten Professuren an allen Standorten in Niedersachsen einbezogen werden, so dass hier noch weiterer Handlungsbedarf besteht.

Aus diesem Grund hat sich die Projektgruppe dafür eingesetzt – und inzwischen auch erreicht –, dass 2015 im zweiten Entwurf zur Novellierung der Masterverordnung des Landes Niedersachsen Sprachenförderung und Sprachenbildung als obligatorische Elemente der Lehramtsausbildung aller Fächer, aller Schulstufen und aller Schulformen aufgenommen wurden.⁶ Damit wird sich der Kreis der Beteiligten vervielfachen, und die neue Herausforderung besteht darin, die Dissemination der bisher erzielten Projektergebnisse und der bisher erarbeiteten Materialien so zu gestalten, dass alle an der Lehramtsausbildung beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Niedersachsen davon profitieren können. Ziel des Projektverbundes ist es darüber hinaus, bis zum Ende der Projektlaufzeit im Februar 2017 für alle Fächer und Schulstufen beispielhaft fachdidaktisches Material entwickelt, erprobt und evaluiert zu haben.

Die Projektmitglieder schätzen das Zusammenspiel von zentralen und dezentralen Aktivitäten in Niedersachsen als höchst erfolgreich ein. Dies mündet in der optimistischen Annahme, dass in naher Zukunft von einer qualitativ und quantitativ gelungenen Implementierung der innovativen Lehrinhalte und somit einer Optimierung der Lehramtsausbildung im Hinblick auf Sprachenförderung und Sprachenbildung ausgegangen werden kann. Die Ergebnisse könnten vor allem auf Grund der systematischen Kooperation von sprach- und fachwissenschaftlicher Expertise und der gemeinsam entwickelten und evaluierten Materialien auch für andere Bundesländer bedeutsam sein.

3. Zentrales Projektergebnis: einheitliche Kompetenzbeschreibungen

Wie bereits erwähnt, war anfangs die Verständigung der Projektbeteiligten über einheitliche Kompetenzbeschreibungen und über einen verbindlichen Inhaltskanon notwendig. Deshalb wurden im ersten Projektjahr auf einem gemeinsamen Workshop

6 Vgl. Neubekanntmachung der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr) i.d.F. vom 02.12.2015. URL: <http://www.mk.niedersachsen.de/>; Zugriffsdatum 31.12.2015. Dem im vorliegenden Beitrag geschilderten integrativen Konzept entsprechend müssen Lehramtsstudierende in Niedersachsen keine separat ausgewiesenen Leistungspunkte im Bereich DaZ erwerben. Dass solche Kompetenzen von den Absolventinnen und Absolventen jedoch erwartet werden, zeigt bereits der diesbezügliche Hinweis in §1 der Verordnung (Fachliche Voraussetzungen für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst). Auch in der Anlage 1 dieser Neubekanntmachung (Lehramtsübergreifende Standards für die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen) und in Anlage 2 (Fachübergreifende Kompetenzen für alle Fächer) werden DaZ-Kompetenzen als Voraussetzung für die Fortsetzung der Ausbildung in der zweiten Phase explizit erwähnt.

der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und sechs Professorinnen theoretisch fundierte „Can-do-Kernkompetenzen“ für die Lehramtsausbildung formuliert und mittels entsprechender Inhaltsbeschreibungen präzisiert (vgl. Projektboard „Umbrüche gestalten“ 2014). Die Arbeit erfolgte in Auseinandersetzung mit der einschlägigen Fachliteratur zum Thema Sprachförderung/DaZ; von besonderem Interesse waren der Stand der Entwicklung curricularer Materialien und die theoretisch und empirisch gestützten Kompetenzdefinitionen (siehe z.B. Gogolin et al. 2011; Köker et al. 2015). Einbezogen wurden ferner Studien, in denen das Thema Sprache im Fachunterricht systematisch bearbeitet wird (siehe z.B. Becker-Mrotzek et al. 2013; Feilke 2013; Leisen 2010; Stanat/Felbrich 2013; Schneider et al. 2012). Im Ergebnis haben sich die Projektmitglieder auf fachspezifische Diskursfähigkeiten verständigt, die in Anlehnung an Ehlichs pragmatische Basisqualifikation II und literale Basisqualifikationen I und II anschlussfähig an die fach- und erziehungswissenschaftliche Diskussion zu sein scheinen (vgl. Ehlich/Valtin/Lütke 2012).

Die im Projekt erarbeiteten Kernkompetenzen beziehen sich auf zentrale Annahmen der DaZ-Forschung und weitere relevante Aspekte, z.B. Bildungschancen, Ressourcenorientierung, curriculare Voraussetzungen, Diagnoseverfahren etc. Sie decken die wesentlichen Wissens- und Könnensbereiche der Studierenden ab, die aus der bildungspolitischen Diskussion sowie aus Anforderungen an Diagnostik und an die sprachensible Vermittlung von Fachinhalten abgeleitet wurden und hier in Abbildung 1 zusammengestellt sind.

Abb. 1: Projekt „Umbrüche gestalten“: Katalog der Kernkompetenzen von Studierenden

1. Studierende können sprachenpolitische Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen beschreiben und ihr eigenes Lehrerhandeln als sprachenpolitisches verstehen.
2. Studierende sind mit aktuellen Studien zur Bildungssituation und Lebenssituation von Schülern und Schülerinnen vertraut und in der Lage, insbesondere den Zusammenhang zwischen Migration, Auf- und Ausbau von Sprache(n) und Bildungschancen zu reflektieren.
3. Studierende verfügen über Wissen zu Modellierung, Vermittlung und Erwerb bildungssprachlicher Handlungsfähigkeiten als Konkretisierungen sprachlicher Basisqualifikationen.
4. Studierende erkennen mehrsprachige Repertoires als Potenziale für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Studierende können Mehrsprachigkeit als Ressource und Bildungsziel beschreiben, didaktische Modellierungen zu Mehrsprachigkeit konzipieren und hinterfragen. Sie wissen, wie sie mehrsprachige Erwerbssituationen analysieren und reflektierend in ihr didaktisches Handeln einbeziehen können.
5. Studierende verfügen über Wissen zu fächerspezifischen Diskursfähigkeiten.
6. Studierende kennen ausgewählte diagnostische Verfahren zur Einschätzung des Sprachstands und des fachlichen Unterrichtsdiskurses und können diese anwenden.
7. Studierende verfügen über Wissen zur Förderung und Vermittlung fächerspezifischer Diskursfähigkeiten.

Quelle: eigene Darstellung

Für die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge der Fächer und Schulformen müssen diese Kernkompetenzen in Bezug auf die jeweilige Anforderungssituation konkretisiert werden. Hierzu sind im Projekt „weitere Hilfestellungen“ erarbeitet worden. Die folgende Abbildung 2 zeigt als Beispiel das Ergebnis der Ausdifferenzierung der Kernkompetenz 5, d.h. die fächerspezifischen Diskursfähigkeiten.

Abb. 2: Ausdifferenzierung der Kernkompetenz 5 durch das Projekt „Umbrüche gestalten“

A	Studierende wissen, dass die sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts u. a. aus fach- und bildungssprachlichen Elementen sowie interaktiven Problemlösungen bestehen.
B	Studierende können aufzeigen, dass die sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen ihres Faches miteinander verbunden sind.
C	Studierende können bildungs- und fachsprachliche Merkmale, Anforderungen und potentielle Problembereiche mindestens eines ihrer Unterrichtsfächer identifizieren.
D	Studierende können die jeweiligen fächerspezifischen Diskursfähigkeiten beschreiben und ihre Funktionen darstellen.
E	Studierende können den Zusammenhang zwischen Sprachhandel-, Denk- und Mitteilungsstrukturen des Faches in mehrsprachigen Kontexten beschreiben.

Quelle: eigene Darstellung

Mit dieser Ausdifferenzierung liegt zwar eine detailliertere, aber immer noch fachübergreifende Kompetenzbeschreibung vor, die für die bzw. von den jeweiligen Schulformen und Unterrichtsfächer(n) noch weiter konkretisiert werden muss. Zugleich kann sie aber für die Konzipierung einer integrativen Aus- und Fortbildung zukünftiger Lehrkräfte eine hilfreiche Orientierung bieten.

4. Ausblick

Im Rahmen des Modellprogramms FörMig ist das Konzept der durchgehenden Sprachbildung entwickelt worden. Mit dem Projekt „Umbrüche gestalten“ soll eine durchgängige Ausbildung für durchgängige Sprachbildung durch die Verzahnung der unterschiedlichen Ausbildungsgänge des pädagogischen Personals von der Kita über die universitäre Ausbildung in allen Fächern und Schulformen einschließlich des Referendariats bis in die Fortbildung etabliert werden. Die ersten Schritte sind getan, aber noch ist Vieles zu leisten. So müssen z.B. die Kompetenzbeschreibungen durch die noch zu erarbeitenden Materialien „mit Leben gefüllt“ werden.

Geht man von den Handlungsempfehlungen zur Lehrerbildung des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (vgl. Baumann/Becker-Mrotzek 2014) aus, so zeigt sich, dass in Niedersachsen diejenigen Empfehlungen, die den Bereich der Hochschulausbildung betreffen, bereits durch die etablierten DaZ-Angebote und die angestrebte verpflichtende Integration umgesetzt worden sind bzw. dass ihre Umsetzung mit der aktuellen, oben erwähnten Reform

der Lehramtsausbildung angestrebt wird. Kritisch zu sehen ist allerdings, dass die Ausbildung in Sprachenbildung und Sprachenförderung für die im vorschulischen Bereich Tätigen noch zu wenig Beachtung findet. Hier kündigen sich weitere Aufgaben an.

Das Projekt „Umbrüche gestalten. Sprachenförderung und -bildung als integraler Bestandteil innovativer Lehrerbildung in Niedersachsen“ stößt – auch dank der intensiven Anbindung an die ministerialen Vorgaben und durch die Vielzahl gemeinsamer Veranstaltungen – auf großes Interesse seitens der Fächer. Deutlich wird, dass Sprachenförderung und generell sprachliche Bildung noch eine zu geringe, nicht systematische Berücksichtigung erfahren, und in den Fällen, in denen einige Module in den Fächern sprachsensibel ausgerichtet sind, ist dies häufig noch zu sehr an die individuellen Lehr- und Forschungsinteressen einzelner Lehrender gebunden.

Im Hinblick auf die weitere Implementierung und Dissemination der Projektergebnisse wäre z.B. zu überlegen, ob Hospitationen und/oder intensive Beratungen eine noch größere Wirksamkeit erzielen könnten. Zudem kann die Zusammenarbeit der Fächer mit den sprachunterstützenden Institutionen bei der Erstellung von Seminarkonzepten oder exemplarischen Arbeitsmaterialien noch intensiviert werden, um bessere Hilfestellungen für die Transferierung auf die Spezifika des jeweiligen Fachs geben zu können. Die Stärkung dieser kooperativen, fächerübergreifenden Prozesse ist eine der dringlichen nächsten Aufgaben des Projekts.

Die mit dem Projekt initiierte Zusammenarbeit der unterschiedlichen Institutionen hat bereits für eine beachtliche Kontinuität in der Professionalisierung von Lehrkräften für sprachsensibles Unterrichten gesorgt. Weiter ausgebaut werden muss die Kooperation zwischen der zweiten und dritten Phase durch eine engere Verzahnung mit den gebildeten Zentren für Lehrerfortbildung. Das im Kontext von GHR 300⁷ neu eingeführte Praxissemester bietet die Chance, die Kooperation zwischen Studierenden, Lehrkräften und Dozentinnen und Dozenten zu intensivieren, zumal hier die Seminarleitungen mitverantwortlich sind und so der nötige Transfer auf Ausbildungsinhalte im Referendariat gefördert wird.

Die bisherigen Projektergebnisse legen nahe, dass das Niedersächsische Modell einer Sprachenbildung und Sprachenförderung auf dem richtigen Weg ist und dass die Institutionen-übergreifende Implementierung einer obligatorischen, integrierten sprachsensiblen universitären Ausbildung erfolgreich gelingen kann.

7 GHR 300: Neustrukturierung der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen. Danach sind diese MA-Studiengänge zum Wintersemester 2014/15 von zwei auf vier Semester verlängert worden. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=29123&article_id=101533&psmand=8; Zugriffsdatum: 31.12.2015.

Literatur und Internetquellen

- Baumann, B./Becker-Mrotzek, M. (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen. Was leistet die Lehrerbildung? Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E./Vollmer, H.J. (Hrsg.) (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a.: Waxmann.
- Ehlich, K./Valtin, R./Lütke, B. (2012): Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“. URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulqualitaet/expertise_sprachfoerderung.pdf?download.html; Zugriffsdatum: 18.12.2015.
- Feilke, H. (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E./Vollmer, H.J. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a.: Waxmann, S. 113-130.
- Gogolin, I./Lange, I./Hawighorst, B./Bainski, C./Heintze, A./Rutten, S./Saalmann, W. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig-Material. Münster u.a.: Waxmann.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf; Zugriffsdatum: 16.12.2015.
- Köker, A./Rosenbrock, S./Ohm, U./Ehmke, T./Hammer, S./Koch-Priewe, B./Schulze, N. (2015): DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Koch-Priewe, B./Köker, A./Seifried, J./Wuttke, E. (Hrsg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen. Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177-205.
- Leisen, J. (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.
- Projektboard „Umbrüche gestalten“ (2014): Kompetenzbeschreibungen und Kerninhalte. Stand: 19.11.2014.
- Schneider, W./Baumert, J./Becker-Mrotzek, M./Hasselhorn, M./Kammermeyer, G./Rauschenbach, T./Roßbach, H.-G./Roth, H.-J./Rothweiler, M./ Stanat, P. (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. Bonn: BMBF. URL: https://www.bmbf.de/files/BISS_Expertise.pdf; Zugriffsdatum: 08.01.2016.
- Stanat, P./Felbrich, A. (2013): Sprachförderung als Voraussetzung für die Sicherung von Mindeststandards im Bildungssystem: Ansatzpunkte und Herausforderungen. In: Deifner, D. (Hrsg.): Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch. Wiesbaden: VS, S. 79-100.

Astrid Neumann, Prof. Dr., geb. 1969, Professorin für Didaktik der deutschen Sprache an der Leuphana Universität Lüneburg.

Anschrift: Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Deutsche Sprache, Literatur und ihre Didaktik, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg
E-Mail: anemann@leuphana.de

| Astrid Neumann/Hiltraud Casper-Hehne

Hiltraud Casper-Hehne, Prof. Dr., geb. 1957, Vizepräsidentin der Universität Göttingen und Leiterin des Projektes „Umbrüche gestalten“.

Anschrift: Georg-August-Universität Göttingen, Präsidium, Wilhelmsplatz 1, 37073 Göttingen

E-Mail: hiltraud.casper-hehne@zvw.uni-goettingen.de

**SPRACHFÖRDERUNG IN
VORSCHULE UND FACHUNTERRICHT**

Anja Wildemann/Astrid Rank/Andreas Hartinger/Sabrina Sutter

Bildungssprache im Kontext kindlicher Entwicklung

Eine Studie zur Erfassung früher bildungssprachlicher Fähigkeiten

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird auf der Grundlage des aktuellen Diskurses über die Bedeutung von Bildungssprache für den Schulerfolg (vgl. Griebhaber 2013; Schleppegrell 2004) sowie auf der Basis von Erkenntnissen aus der Sprachentwicklungsforschung (vgl. Kauschke 2012; Lengyel 2009; Szagun 2013) ein Forschungsprojekt zur Sprachförderung in naturwissenschaftlichen Lernsituationen (EASI Science-L¹) skizziert. Ergänzend zu bisherigen Forschungsarbeiten in diesem Bereich ist es ein zentrales Ziel der Studie, speziell für die Altersgruppe der Fünf- bis Sechsjährigen ein realistisches Maß an bildungssprachlichen Fähigkeiten in Abhängigkeit von der verlaufenen Sprachentwicklung anzulegen. Somit ist es ein Anliegen dieser Veröffentlichung, einen Beitrag zur Zusammenführung von kindlicher Sprachentwicklung in der Erst- und Zweitsprache und der Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten zu leisten.

Schlagerworte: Sprachentwicklung, Bildungssprache, Erstsprache, Zweitsprache, frühe Bildungssprache, Entwicklung einer Ratingskala

Academic Language in the Context of Child Development

A Study about Early Academic Language Skills

Abstract

Based on previous research regarding the importance of academic language for school success and findings from language development research, we have outlined a research project designed to enhance language support in scientific learning situations (EASI Science-L¹). The central objective of the study is to create a realistic measure of academ-

1 EASI Science-L = Early Steps Into Science and Literacy (Naturwissenschaftliche Bildung in der Kita: Gestaltung von Lehr-Lernsituationen, sprachliche Anregungsqualität und sprachliche sowie naturwissenschaftliche Fähigkeiten der Kinder); Laufzeit 10/2013-9/2016, gefördert von der Stiftung Haus der kleinen Forscher, der Baden-Württemberg Stiftung und der Siemens Stiftung.

ic language skills for five- to six-year-old children, depending on their language development to date. Thus, the aim of this publication is to contribute to the unification of childhood language development in first and second language and the development of academic language skills.

Keywords: language development, academic language, first language, second language, early academic language, design of a rating scale

1. Einleitung und Fragestellung

Mit Schulbeginn wird vorausgesetzt, dass Kinder über die Modalitäten der dort realisierten Sprache – der Schul- oder Bildungssprache – verfügen und diese domänenspezifisch und in unterschiedlichen Lernsettings anwenden können. Das umfasst sowohl rezeptive als auch produktive Auseinandersetzungsformen mit einer überwiegend konzeptionell schriftlichen Sprache. Betrachtet man jedoch den kindlichen Spracherwerb in der Erst- und Zweitsprache aus entwicklungspsychologischer Perspektive, so muss kritisch hinterfragt werden, ob die schulischen Anforderungen das ontogenetisch bedingte Sprachvermögen ausreichend berücksichtigen und in diesem Sinne einen adaptiven Unterricht gewährleisten. Studien zur kindlichen Sprachentwicklung zeigen, dass der Spracherwerb mit Eintritt in die Schule nicht abgeschlossen ist. Dies gilt insbesondere für komplexere sprachliche Einheiten und Funktionen, wie beispielsweise Abstrakta, Mengenbegriffe, Strukturwörter und narrative Diskursfunktionen (siehe dazu Hausendorf/Quasthoff 1996; Kauschke 2012; Schulz 2007; Szagun 1983, 1990). Stellt man diesen Erkenntnissen die in der Literatur beschriebenen formalen Merkmale von Bildungssprache gegenüber, bemerkt man schnell, dass ein Teil davon im regulären Spracherwerb bereits früh erworben wird, während andere Sprachformen später, oft erst im Schulalter, angeeignet werden. Wird das Deutsche außerdem sukzessive als zweite Sprache erworben, so kann für einige Teilbereiche des Deutschen von „verschobenen Entwicklungszeiten“ (Wildemann 2015, S. 28) ausgegangen werden, welche sich auf die Aneignungsdauer bildungssprachlicher Fähigkeiten auswirken.

Für das Projekt *EASI Science-L* ist daher eine wesentliche Frage, ob und wie Vorschulkinder in naturwissenschaftlichen Lernsettings, die medial mündlich sind, bildungssprachliche Merkmale realisieren. Untersucht wird außerdem, ob sich die bildungssprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Deutsch als Erstsprache von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache unterscheiden. Für das untersuchte Setting spielt zudem die sprachliche Anregungsqualität, die durch die pädagogische Fachkraft realisiert wird, eine wesentliche Rolle (siehe dazu auch Weinert et al. 2012). Neben dem relativen Einfluss von Kindvariablen (wie Sprache, Alter, kognitives Vermögen) gilt somit auch die Qualität der sprachlichen Interaktion als ein Indikator für das gezeigte bildungssprachliche Vermögen.

Um Aussagen zur frühen Bildungssprache treffen zu können, ist es daher aus unserer Sicht zwingend erforderlich, neben dem sprachlichen Interaktionssetting, in dem Bildungssprache realisiert wird, Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung hinzu-zuziehen.

2. Forschungsstand zur Bildungssprache

In der Fachliteratur werden formalsprachliche Aspekte der Bildungssprache benannt, die diese zugleich von der Sprache des Alltags abgrenzen (vgl. bspw. Bailey/Butler 2003; Schleppegrell 2004; Gogolin/Lange 2011). Allen Versuchen Bildungssprache zu dimensionalisieren ist gemein, dass stets eine enge Verknüpfung zur Schriftkultur hergestellt wird, wobei die Verhältnismäßigkeit von sprachlicher Form und kulturellen Begebenheiten sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Literalität einschließt (vgl. auch Brockmeier 1997, S. 50). So betrachtet beispielsweise Reich (vgl. 2008, S. 9) Bildungssprache in einem ersten Schritt im Hinblick auf den Lehr-Lern-Prozess und unterscheidet auf dieser Ebene der allgemeinen Merkmale zwischen Ziel- und Prozessmerkmalen. Zu den Zielmerkmalen zählt er Differenziertheit, Explizitheit, Allgemeinheit, gedankliche Ordnung und fachliche Angemessenheit. Zu den Prozessmerkmalen gehören nach Reich Veranschaulichung, Nutzung von Näherungsbegriffen und Umschreibungen, Ergänzungsfragen, Gliederungsprozeduren, Fremd- und Selbstkorrekturen sowie metasprachliche Kommunikation. Beide Merkmalstypen differenzieren sich dann im jeweiligen Fach domänenspezifisch aus. Neben diesen eher pädagogisch intendierten Merkmalen von Bildungssprache nimmt Reich außerdem eine linguistische Gliederung vor und unterscheidet hier diskursive, lexikalisch-semantiche und syntaktische Merkmale (vgl. ebd., S. 10; siehe auch Hövelbrinks 2014; Morek/Heller 2012).

Ergänzt werden die linguistischen Merkmale auf der Ebene der Sprachhandlungen von den Diskursfunktionen, von denen vor allem Berichten, Beschreiben, Explorieren und Erklären bei jüngeren Kindern beobachtet werden konnten (vgl. Hövelbrinks 2014; Vollmer/Thürmann 2010). Diese und weitere Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass bildungssprachliche Mittel, wie unpersönliche Konstruktionen, Funktionsverbgefüge, Kohäsion und sprachliche Variabilität, durch die Verwendung von Fachbegriffen und komplexen Satzgefüge in Abhängigkeit von der jeweiligen Diskursfunktion realisiert werden (siehe auch Röhner/Hövelbrinks 2013). Die Erkenntnisse aus dem deutschsprachigen Raum korrelieren mit Resultaten aus der englischsprachigen Forschung. Hier beschreibt allen voran Schleppegrell (2004) Sprachhandlungen als übergreifende sprachliche Merkmale eines bildungssprachlichen Registers, die im Unterricht domänenunabhängig realisiert werden.

3. Kindliche Sprachentwicklung vor und in der Schule

Bekannt ist, dass sich sprachliche Fähigkeiten auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems unterschiedlich schnell ausbilden. Im Hinblick auf die für bildungssprachliche Fähigkeiten relevanten Sprachebenen können für die Ebenen *Lexikon*, *Morphosyntax* und *Diskursivität* einige Befunde aus der Spracherwerbsforschung als gesichert gelten, die Auskunft über die erwartbaren Sprachleistungen junger Lernerinnen und Lerner zulassen.

Auf der Ebene des *Lexikons* ist bekannt, dass die Entwicklung abstrakter Begriffe noch weit bis in das Schulalter hinein andauert (vgl. Schulz 2007; Szagun 1990). Dies ist bedeutsam für die Verwendung abstrakter oder differenzierender Begriffe in bildungssprachlichen Zusammenhängen. Kinder im Elementarbereich sind dazu in der Regel nur sehr eingeschränkt in der Lage. Die Entwicklung der Verben, auch trennbarer Verben, beginnt hingegen recht früh, so dass schon im Alter von ca. 3 Jahren eine Ausdifferenzierung erfolgt (vgl. Kauschke 2012, S. 64). Partikelverben oder Präfixverben, die als ein Merkmal von Bildungssprache gelten, werden von Kindern ebenfalls schon frühzeitig verwendet und können daher in bildungssprachlichen Lernkontexten recht schnell angewandt werden. Nomen gehören zu der Wortart, die im kindlichen Spracherwerb mehrheitlich als erste und früheste Form erworben wird (vgl. Szagun 2013, S. 128). Komposition und Derivation, im bildungssprachlichen Kontext zumeist als „Nominale Zusammensetzungen“ bezeichnet, lassen sich im Zuge des Erstspracherwerbs gleichfalls frühzeitig beobachten, wobei die Forschungslage hier noch dürftig ist (vgl. Kauschke 2012). Für die letzte bildungssprachliche Kategorie auf der Wortebene, die fachsprachlichen Ausdrücke, kann festgehalten werden, dass diese ausdrücklich an einen fachsprachlichen Kontext gebunden sind und sich daher in der Regel erst in einem situierten Lehr-Lern-Kontext entwickeln.

Eine zweite sprachsystematische Ebene umfasst die *Morphosyntax*. Auch hierfür liegen Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung vor. Der Beginn der morphosyntaktischen Entwicklung kann mit den Zweiwortäußerungen markiert werden, denn hier beginnen Kinder erstmals, Wörter aufeinander zu beziehen. Passivstrukturen, ein weiteres Merkmal von Bildungssprache, treten bereits im Alter zwischen drei und vier Jahren auf (vgl. Schulz 2007). Es kann also davon ausgegangen werden, dass die meisten Kinder im Vorschulalter und am Schulanfang die wesentlichen Elemente der Morphosyntax beherrschen und damit aus Sprachentwicklungsperspektive gute Voraussetzungen für die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Schule mitbringen.

Diskursfunktionen wie Berichten, Beschreiben, Explorieren und Erklären zählen auf der Ebene der Sprachhandlungen ebenfalls zu den Merkmalen von Bildungssprache (vgl. Hövelbrinks 2014; Vollmer 2011). Ihnen voraus geht die narrative Entwicklung,

von der bekannt ist, dass sie sich im Laufe der Grundschulzeit zunehmend ausdifferenziert. Sie vollzieht sich u.a. in Abhängigkeit von der Medialität, in der das Erzählen stattfindet (vgl. Becker 2013). Eine andere Einflussgröße ist die Textform. Während Bildergeschichten im Medium des Schriftlichen stärker konzeptionell schriftlich konfiguriert sind als im Mündlichen, trifft diese Differenz auf Fantasieerzählungen, die im Mündlichen und Schriftlichen stärker konzeptionell schriftlich sind, nicht zu. Komplexe syntaktische Strukturen gerade bei Schreibanfängerinnen und -anfängern sind hingegen eher in mündlichen als in schriftlichen Erzähltexten zu finden. Überträgt man diese Ergebnisse auf die Entwicklung der Diskursfähigkeiten, so ist davon auszugehen, dass einfache Diskursfunktionen wie Benennen, Beschreiben und Erklären weit häufiger von jungen Kindern realisiert werden müssten als komplexere Diskursfunktionen wie Argumentieren, Explorieren, Vergleichen und Vermuten (siehe auch Vollmer 2011). Für Erstklässlerinnen und Erstklässler konnten Röhner und Hövelbrinks (2013) jedoch beobachten, dass vor allem die Diskursfunktionen Berichten, Beschreiben und Explorieren realisiert wurden – und zwar von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache gleichermaßen. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Kinder beider Sprachgruppen zu bildungssprachlichen Diskursen fähig sind, wenn auch, so ein weiteres Ergebnis von Hövelbrinks (2014), die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache insgesamt weniger bildungssprachliche Diskursfunktionen realisieren als ihre primär deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler. Die Tatsache jedoch, dass Kinder des ersten Schulbesuchsjahres sowohl einfache als auch anspruchsvollere Diskursfunktionen produzieren können, ist ein wichtiges Ergebnis mit Blick auf die Anschlussfähigkeit bildungssprachlicher Lernsettings.

Betrachtet man abschließend die im Wesentlichen als bildungssprachlich deklarierten Sprachmerkmale im Kontext der kindlichen Sprachentwicklung, fällt auf, dass Kinder diese bereits frühzeitig erwerben – und dies in einem natürlichen, nichtschulischen Umfeld.

4. Sprachentwicklung in der Zweitsprache

Der Blick auf die Entwicklung zweitsprachlicher Fähigkeiten erfolgt an dieser Stelle in Anlehnung an die sprachlichen Basisqualifikationen, wie sie von Ehlich, Bredel und Reich (2008a) entwickelt wurden (vgl. zusammenfassend Wildemann/Rathmann 2015). Sie geben einen guten Überblick über die erforderlichen basalen Sprachfähigkeiten, an die schließlich bildungssprachliche Fähigkeiten anknüpfen.

Phonische Basisqualifikationen: Diese sind grundlegend für die mündliche Sprachentwicklung der Kinder. Haben Kinder mit Deutsch als Zweitsprache frühzeitig umfassenden Kontakt zur deutschen Sprache, können sie ihre phonischen Fähigkeiten bis zum Ende des dritten Lebensjahres vollständig ausbilden (vgl. Falk/Bredel/

Reich 2008, S. 37). Kommt die Zweitsprache Deutsch erst später hinzu und ist der Sprachkontakt geringer, so muss zum einen mit einer langsameren Entwicklung und zum anderen mit stärkeren Einflüssen aus der Erstsprache gerechnet werden. Es kann zu Interferenzen zwischen beiden Lautsystemen kommen. Dies beeinflusst dann auch die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen, vor allem die Lesefähigkeiten.

Pragmatische Basisqualifikationen: Sprachpragmatische Fähigkeiten sind in jeder Sprache bedeutsam und werden folglich auch in jeder Sprache erworben (vgl. Trautmann/Reich 2008, S. 43f.). Dazu sind Kinder auf vielfältige Sprechhandlungen innerhalb und außerhalb der Familie angewiesen. Die basale Fähigkeit zum kommunikativen Handeln ist also bereits Teil des Erstspracherwerbs. Für die Zweitsprache ist nun vor allem relevant, über welche sprachlichen Mittel (z.B. Wortschatz, Wortbildung, syntaktische Mittel) ein Kind in dieser Sprache verfügt, um sich sprachlich zu verständigen.

Semantische Basisqualifikationen: Die Bedeutungsentwicklung ist bei zweitsprachigen Kindern wiederum abhängig von der Intensität und Qualität des Sprachkontaktes; daher kommt es hier zu einer großen Variation. Bei lückenhaftem Wortschatz entwickeln Kinder oftmals verschiedene Strategien. Dazu gehören vor allem Neologismen, Paraphrasierungen und Überdehnungen (vgl. Komor/Reich 2008, S. 53; Rösch 2003, S. 16f.).

Morphologisch-syntaktische Basisqualifikationen: Es wird davon ausgegangen, dass Kinder, die erfolgreich einen Erstspracherwerb durchlaufen haben, über grundlegende Sprachstrukturen verfügen und diese zum Teil für den Zweitspracherwerb nutzen können. Auch hier gilt: Je mehr Kontakt zur Zweitsprache besteht, umso besser ist die Beherrschung der formalen Prinzipien. Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache lassen sich einige Bereiche ausmachen, in denen häufiger eine langsamere Entwicklung zu beobachten ist, die sich bei einigen durch die gesamte Grundschulzeit ziehen kann (vgl. Jeuk 2008). Hierzu gehören auf der Wortebene Pluralbildung, Genitiv, Genusmarkierung, Tempus, Präfixverben und Präpositionen. Die Kompositabildung, die als bildungssprachlich gilt (vgl. Feilke 2012, S. 5), ist selbst für erwachsene L2-Lerner mit sehr guten Deutschkenntnissen oft schwierig (vgl. Grieshaber 2010, S. 303). Auf der Satzebene gilt die Aneignung der Stellung des Verbs im Satz als essentielles Merkmal für die morphologisch-syntaktische Entwicklung (vgl. Kemp/Bredel/Reich 2008, S. 70ff.). Die Entwicklung erfolgt von einfachen zu immer komplexeren Strukturen, wie beispielsweise Verbklammer, Verknüpfungen und Nebensätze (vgl. Grieshaber 2007).

Diskursive Basisqualifikationen: Kinder eignen sich diskursive Fähigkeiten bereits frühzeitig im Spiel mit anderen Kindern und Erwachsenen an. Genauso wie die pragmatischen Fähigkeiten sind sie nicht an eine Sprache gebunden, aber in hohem Maße

abhängig von Umweltfaktoren, wie z.B. von den Erzähltraditionen in der Familie (vgl. Guckelsberger/Reich 2008, S. 84).

Literale Basisqualifikationen: Wie für den Schriftspracherwerb insgesamt besteht eine Abhängigkeit von den frühen *Literacy*-Erfahrungen der Kinder. Nicht selten haben Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben, auch wenn sie im mündlichen Bereich als unauffällig gelten (vgl. auch Ehlers 2014; Kalkavan 2012).

Grundlage aller Erklärungen zum Zweitspracherwerb ist die Annahme eines Bedingungsgefüges, dem der Zweitspracherwerb unterliegt. Dieses besteht aus drei relevanten Größen (vgl. Griebhaber 2010, S. 128): (1) den Sprachen, also der Erst- und Zweitsprache und ihrer jeweiligen Struktur, (2) den mentalen Ressourcen der Lernerin oder des Lerners und (3) deren kommunikativen Bedingungen und Bedürfnissen. Dabei gilt: Je umfassender Kinder Kontakt zur deutschen Sprache haben, desto höher sind ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache (vgl. Jeuk 2010) und desto eher können sie ihr bildungssprachliches Register aufbauen.

5. Zur Erfassung bildungssprachlicher Fähigkeiten

Für die Erfassung bildungssprachlicher Fähigkeiten von Elementarkindern wurde im Forschungsprojekt *EASI Science-L* die Ratingskala RaBi (Ratingskala zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter) entwickelt. Es handelt sich dabei um ein Schätzverfahren, mit dem das kindliche Sprachverhalten in naturwissenschaftlichen Interaktionssituationen eingeordnet wird.

Die Skala wurde theoriegeleitet entwickelt und anschließend in mehreren Schritten erprobt. Grundlage waren Videos und Transkripte von jeweils dreißigminütigen Lernsituationen einer pädagogischen Fachkraft mit jeweils vier Vorschulkindern. Für die hier vorliegenden ersten Berechnungen wurden die Daten von 69 Kindern erhoben. Bei der theoriegeleiteten Erstellung wurden die oben beschriebenen Dimensionen Lexik, Morphosyntax und Sprachhandlungen mit folgenden Merkmalen berücksichtigt (siehe Tab. 1). Zur Auswertung wurden Niveaustufen gebildet. Im Folgenden werden nun für die drei Dimensionen diese Niveaustufen dargestellt und an Beispielen expliziert.

Tab. 1: Übersicht Dimensionen in RaBi

<i>Lexikon</i>	<i>Morphosyntax</i>	<i>Sprachhandlungen</i>
Fachbegriffe (Nomen)	Explizite Markierung der Kohäsion	Benennen
Fachbegriffe (Verben)	Satzgefüge	Beschreiben/Feststellen
Fachbegriffe (Adjektive)	Unpersönliche Konstruktionen	Widersprechen
	Komplexe Verbkonstruktionen	Nachfragen
		Vorschlagen
		Erklären/Begründen
		Vermuten

Quelle: eigene Darstellung

5.1 Lexikon

Im Bereich des Lexikons werden Fachbegriffe (Nomen, Verben, Adjektive) sowie die sprachliche Varietät eingeschätzt. Bei den Wortarten wurde zunächst theoriegeleitet eine Abstufung der Ausprägung vorgenommen. Die Stufung war dabei für jede Wortart ähnlich: Allgemeine, unspezifische, rudimentäre Äußerungen wurden auf der Stufe 0 kodiert; Alltagssprachliche Verwendung des Wortes ohne Fachbezug wurde auf der Stufe 1 eingeordnet. Wenn differenziertere Wörter passend zum Fachkontext oder Alltagssprachliche Komposita gebraucht wurden, dann war die Äußerung in Stufe 2 anzusiedeln, und die bildungssprachliche Verwendung von Wörtern wurde auf Stufe 3 kodiert. Die Überarbeitung des Kodierleitfadens anhand der ersten Transkripte führte dann zu den endgültigen Ausprägungen.

Als Beispiel für eine niedrige Ausprägung soll ein Junge mit Deutsch als Zweitsprache (K2, Alter 5;7), dienen: Er verwendet in der gesamten Situation nur wenige Nomen und umschreibt sie meist durch Passepartout-Wörter wie „des“ und „der“:

- K2: (gu) ** guck mal ich hab mit des da (ZEIGT DEN BECHER HOCH)
 K1: ich hab auch mit des da drin
 K2: ich mach jetzt rein
 F: ok du denkst er kann schwimmen
 K2: Ja::
 F: okay
 K4: ich glaub das kann schwimmen
 K2: guck des schwimmt

Als Beispiel für Stufe 3 sei ein Mädchen mit Deutsch als Erstsprache (Alter 6;6 Jahre) gezeigt. Ohne dass die Begriffe in der Situation von einer anderen Person genannt wurden, verwendet es anspruchsvolle Fachbegriffe, auch wenn es möglicherweise das dahinterliegende Prinzip nicht verstanden hat.

- K3: und weil die Wasserspannung (...)
 K3: und weil wegen der Wasseroberflächenspannung/ (...)
 K3: weil es rechteckig ist

5.2 Morphosyntax

Im Bereich der Morphosyntax werden die explizite Markierung der Kohäsion, Satzgefüge, unpersönliche Konstruktionen und komplexe Verbkonstruktionen von den Kindern realisiert. Zu den „rudimentären Äußerungen“ (Stufe 0) zählen bei allen Kategorien unvollständige Äußerungen, die die entsprechende morphosyntaktische Form nicht erkennen lassen. Stufe 1 sind einfache Äußerungen, die von den Kindern am häufigsten realisiert werden (Aktiv, Hauptsätze, keine explizite Kohäsion). Mit der Ausprägung 2 werden komplexere Formen kodiert (z.B. Trennung finites-infinites Verb). Die dritte Stufe gilt als „bildungssprachliche“ Stufe und wird z.B. bei Zustands- oder Vorgangspassiv kodiert.

Als Beispiel für eine komplexe Äußerung soll Kind 1, ein Mädchen mit Deutsch als Erstsprache, Alter 5;8 und IQ von 97, angeführt werden. Dieses Kind wurde in den meisten Stufen insgesamt als niedrig eingeordnet (meist 0, manchmal 1), realisiert aber syntaktisch mitunter anspruchsvolle Formen, wie etwa: „Da kommen Seifenblasen raus, da sind gerade Seifenblasen rausgekommen“, „Aber manchmal gehen die leichten Sachen nach unten“. Dieses Kind zeigt also (bildungs-)sprachliche Kompetenzen, an die in der Schule angeknüpft werden kann.

5.3 Sprachhandlungen

Im Kontext des naturwissenschaftlichen Forschens ist von großer Bedeutung, welche Sprachhandlungen die Kinder realisieren. Benennen und Beschreiben („Das ist eine Kerze“) gelten als bildungssprachlich weniger komplex; fachliches Widersprechen, Bestätigen, Nachfragen oder Vorschlagen („Das Auto geht gar nicht unter“) sind höher einzuschätzen; Erklären, Begründen und Vermuten (z.B. „Der geht ganz sicher unter, weil er schwer ist“) sind als anspruchsvolle bildungssprachliche Sprachhandlungen einzuordnen. Auch hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Kindern.

Am Beispiel von einem Jungen mit Deutsch als Erstsprache (Alter 5;7), der alle Sprachhandlungen realisiert, sollen die Kategorien erklärt werden: Der Junge äußert 36 Feststellungen/Beschreibungen, z.B. „Da kann man durchgucken“, und sieben Benennungen (z.B. „Des ist ein Holz“). Er realisiert bildungssprachlich anspruchsvolle Sprachhandlungen wie „Erklären/Begründen“ (18-mal, z.B. „Also, des ist aus Metall, und Metall schwimmt nicht“), zweimal „Vorschlagen“ (z.B. „Können wir mal

alle schweren Sachen hier rein tun und alle leichten lassen wir raus“) sowie fünfmal „Vermuten“ (z.B. „Ich denk, alles geht unter“). Diese Kategorie der Sprachhandlungen erweitert wahrscheinlich die rein sprachlichen Bedingungen und zeigt Verbindungen zum Sachgegenstand und damit zum Sachwissen, sowie zur Motivation und nicht zuletzt auch zur sprachlichen Begleitung. Ob ein Kind komplexe Sprachhandlungen vollzieht, hängt sicherlich auch von diesen Faktoren ab. Gerade das Experimentieren bietet hierfür sehr viele Möglichkeiten, die sich auch in den Beispielen zeigen.

5.4 Kodierregeln

Die Herausforderung bei der Entwicklung der Ratingskala war, speziell für die Altersgruppe der Fünf- bis Sechsjährigen ein realistisches Maß der bildungssprachlichen Fähigkeiten in Abhängigkeit von der regulär verlaufenden Sprachentwicklung anzulegen. Daher wurde die Skala nach Entwicklung und erster Erprobung auf der Basis der Transkripte von dreißigminütigen Videosequenzen mit jeweils vier Kindern ($N=69$) pilotiert (Cronbachs $\alpha = .90$). Es hat sich gezeigt, dass es möglich ist, die Niveaustufen objektiv zu benennen. Die Berechnung der Interrater-Reliabilität (diese wurde an 33 Auswertungen berechnet) ergab mit einem Cohens Kappa von .78 einen sehr guten Wert.

Ziel ist es, die Kinder einer Niveaustufe zuordnen zu können. Da auch bei den Kindern, die Äußerungen auf einem höheren Niveau realisieren, Sprachhandlungen teilweise in höherer Zahl auf niedrigen Niveaustufen vorzufinden sind, musste ein angemessenes Ordnungssystem gefunden werden.

6. Ergebnisse

6.1 Lexikon

Die folgende Tabelle zeigt die deskriptive Statistik für die drei Dimensionen der Kategorie Lexikon aller 69 Kinder.

Tab. 2: Verteilungen der Äußerungen in der Dimension Lexik.

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Nomen_Stufe 0	69	2	137	30,68	25,51
Nomen_Stufe 1	69	1	70	22,36	15,57
Nomen_Stufe 2	69	0	32	8,33	7,67
Nomen_Stufe 3	69	0	12	2,00	2,53
Adjektive_Stufe 0	69	0	14	2,26	2,61
Adjektive_Stufe 1	69	0	36	8,32	6,25
Adjektive_Stufe 2	69	0	18	3,29	3,52
Adjektive_Stufe 3	69	0	9	,32	1,30
Verben_Stufe 0	69	2	165	40,25	31,67
Verben_Stufe 1	69	0	72	18,42	15,17
Verben_Stufe 2	69	1	58	17,04	13,70
Verben_Stufe 3	69	0	43	2,30	7,20

Quelle: eigene Darstellung

Die meisten Äußerungen sind in den unteren Stufen zu finden. Es zeigt sich aber auch, dass es Kindergartenkindern bereits möglich ist, abstrakte, fachsprachliche Wörter zu gebrauchen (wie z.B. „wasserlöslich“, „Dichte“). Entscheidende Schritte scheinen sowohl die Dekontextualisierung als auch die bildungssprachliche Differenzierung zu sein, wenn also Alltagssprachliche kontextgebundene Ausdrücke („Das da geht unter“) aufgegeben werden zugunsten differenzierter, kontextentbundener Äußerungen („Die Kugel geht unter“).

6.2 Morphosyntax

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den vier Dimensionen der Morphosyntax.

Tab. 3: Verteilungen der Äußerungen in der Dimension Morphosyntax

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Kohäsion_Stufe 0	69	2	63	26,88	14,20
Kohäsion_Stufe 1	69	5	139	52,64	30,94
Kohäsion_Stufe 2	69	0	33	5,84	6,77
Kohäsion_Stufe 3	69	0	8	,29	1,06
Satzgefüge_Stufe 0	69	10	101	40,19	20,20
Satzgefüge_Stufe 1	69	5	99	39,22	22,72
Satzgefüge_Stufe 2	69	0	17	2,97	3,41
Satzgefüge_Stufe 3	69	0	28	5,43	5,56
Unpersönliche Konstruktionen Stufe 0	69	11	80	36,87	16,84
Unpersönliche Konstruktionen Stufe 1	69	4	128	47,13	28,16
Unpersönliche Konstruktionen Stufe 2	69	0	17	1,62	2,86
Unpersönliche Konstruktionen Stufe 3	69	0	2	,16	,44
Komplexe Verb- konstruktionen Stufe 0	69	10	79	37,67	16,64
Komplexe Verb- konstruktionen Stufe 1	69	3	91	35,19	19,98
Komplexe Verb- konstruktionen Stufe 2	69	0	18	4,62	4,04
Komplexe Verb- konstruktionen Stufe 3	69	0	51	8,19	9,61

Quelle: eigene Darstellung

Auch bei dieser Kategorie erkennt man den Sprung zur Bildungssprache, wenn von einfachen Äußerungen und Aktivsätzen („ich mach das so“) zu einer Trennung von finitem und infinitem Versteil oder Haupt-Nebensatzstrukturen übergegangen wird („Wir können mal versuchen, ob die schwimmen.“). Dass viele Äußerungen der Kinder in morphosyntaktischer Hinsicht rudimentär sind, ist vor allem der mündlichen Situation geschuldet.

6.3 Sprachhandlungen

Gerade das naturwissenschaftliche Experimentieren bietet viele Möglichkeiten für komplexe Sprachhandlungen. Einige Kinder haben zum Teil sehr hohe Sprechanteile und realisieren dennoch nur einfache Diskursfunktionen, während andere, mit einer geringeren Anzahl an Äußerungen, anspruchsvollere Sprachhandlungen auf bildungssprachlichem Niveau vollziehen.

Tab. 4: Verteilungen der Äußerungen in der Dimension Sprachhandlungen

Sprachhandlung	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Benennen/ Beschreiben (0)	69	3	83	35,28	17,38
Nachfragen (1)	69	0	9	,57	1,25
Widersprechen/ Bestätigen (1)	69	0	12	1,54	2,18
Vorschlagen (1)	69	0	5	1,09	1,38
Erklären/ Begründen (2)	69	0	17	3,88	4,06
Vermuten (2)	69	0	16	2,74	3,67
Sonstige (0)	69	1	116	42,58	27,46

Quelle: eigene Darstellung

7. Vorläufige Folgerungen

Es zeigt sich zunächst, dass auch im Vorschulalter und in einer medial mündlichen Situation bildungssprachliche Kompetenzen beobachtet und eingeschätzt werden können – dies lässt sich also sowohl aus der Spracherwerbsforschung als auch aus den eigenen Befunden ableiten. Die Kinder zeigen teilweise erstaunlich hohe bildungssprachliche Kompetenzen. Allerdings sind diese Kompetenzen stark vom Input und der Gestaltung der Lehr-Lern-Situation sowie der darin realisierten sprachlichen Anregungsqualität (siehe dazu auch Weinert et al. 2012) abhängig. Die eingangs zitierten Befunde zeigen deutlich, dass der Kontakt zur deutschen Sprache wesentlichen Einfluss hat. Gerade beim frühkindlichen Erwerb von Bildungssprache sind nach den bisherigen Erkenntnissen zwei Einflussfaktoren besonders wichtig: zum einen die Anregungsqualität der pädagogischen Fachkräfte und zum anderen die Sachkenntnis des Kindes. Die pädagogischen Fachkräfte interagieren täglich mit den Kindern in einem institutionellen, auf Lernen ausgerichteten Kontext. Die Ergebnisse jüngerer Studien hierzu geben Hinweise darauf, wie sprachliches und kognitives Anregungspotenzial in naturwissenschaftlichen Interaktionssituationen der Kita verwirklicht werden kann, wie z.B. durch *Sustained Shared Thinking* (vgl. Hopf 2012) oder durch die Elizitierung von *Student Critical Turns* im naturwissenschaftlichen Diskurs (vgl. Li, in Vorbereitung). Röhner (2009) konnte zudem zeigen, dass eine implizite Form der handlungsbegleitenden Sprachförderung sowie eine Förderung der pragmatischen Kompetenzen im naturwissenschaftlichen Kontext bildungssprachförderlich sind, vor allem für die Diskursfunktionen „Erklären“ und „Beschreiben“.

Die Auswertungen der in unserem Projekt erstellten Videos sind noch nicht abgeschlossen, aber erste Resultate geben Hinweise darauf, dass komplexe Diskursformen

in den naturwissenschaftlichen Situationen in der Kita eher selten realisiert werden. Hinzu kommt, dass die Sprechanteile der Fachkräfte selbst oft recht hoch sind, so dass die Kinder weniger Gelegenheit zum Versprachlichen haben. In diese Richtung weisen die Situationen, in denen die Ratingskala RaBi erprobt wurde: Kinder, die keine oder wenig Gelegenheit erhalten, bildungssprachlich anspruchsvolle Sprachhandlungen zu erproben und zu üben, werden diese nicht oder nur in geringem Maße verwenden.

Der zweite wesentliche Einflussfaktor auf die Realisierung bildungssprachlicher Kompetenzen ist nach unseren Ergebnissen die Sachkenntnis, da bildungssprachlich hochwertige Sprachhandlungen wie begründetes Erklären oder Vermuten nur dann stattfinden können, wenn das Kind die Erklärung und Vermutung gemessen an der Sache kognitiv nachvollziehen kann. Bildungssprache, gerade in naturwissenschaftlichen Situationen, kann daher nicht vom Sachkontext getrennt werden.

Die Kinder benötigen folglich beides, hochwertige Sachbegegnung und hochwertige Sprachanregung. Dafür ist es erforderlich, das pädagogische Fachpersonal weiterhin entsprechend zu qualifizieren. Denn sowohl die Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung als auch unsere Befunde zeigen: Kinder können schon frühzeitig bildungssprachliche Kompetenzen aufbauen und so bereits im Kindergarten besser auf das schulische Lernen vorbereitet werden. Gerade der naturwissenschaftliche Bereich bietet hierzu ein motivierendes und anregendes Setting.

Literatur und Internetquellen

- Bailey, A.L./Butler, F.A. (2003): An Evidentiary Framework for Operationalizing Academic Language for Broad Application to K-12 Education: A Design Document. Los Angeles, CA: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing. URL: <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/r611.pdf>; Zugriffsdatum: 14.01.2014.
- Becker, T. (2013): Narrative Muster und literale Konzeptualisierungen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen. In: Becker, T./Wieler, P. (Hrsg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven. Tübingen: Stauffenberg Verlag, S. 193-212.
- Bredel, U./Reich, H.H. (2008): Literale Basisqualifikationen I und II. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung, Bd. 29/I). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 95-105.
- Brockmeier, J. (1997): Literales Bewusstsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur. München: Fink.
- Ehlers, S. (2014): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (Reihe: Deutschunterricht in Theorie und Praxis). Korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 215-227.
- Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (Hrsg.) (2008a): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung, Bd. 29/I). Berlin: Bundesministerium

- für Bildung und Forschung. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf; Zugriffsdatum: 19.03.2015.
- Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (2008b): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Dies. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung, Bd. 29/I). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 9-34.
- Falk, S./Bredel, U./Reich, H.H. (2008): Phonische Basisqualifikationen. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung, Bd. 29/I). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 35-40.
- Feilke, H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, S. 4-13.
- Gogolin, I./Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS, S. 107-127.
- Grieffhaber, W. (2007): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 31-48.
- Grieffhaber, W. (2010): Spracherwerbsprozesse in der Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grieffhaber, W. (2013): Die Rolle der Sprache bei der Vermittlung fachlicher Inhalte. In: Röhner, C./Hövelbrinks, B. (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 58-74.
- Guckelsberger, S./Reich, H.H. (2008): Diskursive Basisqualifikationen. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung, Bd. 29/I). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 83-93.
- Hausendorf, H./Quasthoff, U.M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hövelbrinks, B. (2014): Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres. Weinheim: Juventa.
- Hopf, M. (2012): Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen. Münster u.a.: Waxmann.
- Jeuk, S. (2008): „Die Katze sieht den Vogel“. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 135-150.
- Jeuk, S. (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalkavan, Z. (2012): Lesen und Textverstehen in der Zweitsprache. Berlin: Cornelsen.
- Kauschke, C. (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden und Erklärungsansätze. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Kemp, R.F./Bredel, U./Reich, H.H. (2008): Morphologisch-syntaktische Basisqualifikationen. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung, Bd. 29/I). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 63-82.
- Komor, A./Reich, H.H. (2008): Semantische Basisqualifikationen. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung, Bd. 29/I). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 49-61.

- Lengyel, D. (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Münster u.a.: Waxmann.
- Li, M. (in Vorbereitung): Empirische Untersuchung zur verbalen Interaktion im Kontext des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL). Dissertation. Wuppertal: Bergische Universität.
- Morek, M./Heller, V. (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57, H. 1, S. 67-101.
- Reich, H.H. (2008): Materialien zum Workshop „Bildungssprache“. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Röhner, C. (2009): Sprachförderung von Migrantenkindern im Kontext frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernens. Abschlussbericht. Wuppertal: Bergische Universität.
- Röhner, C./Hövelbrinks, B. (2013): Sprachkompetenz und naturwissenschaftliches Lernen. URL: <http://www.buw-output.de/archive/ausgabe10/sprachkompetenz-und-naturwissenschaftliches-lernen.html>; Zugriffsdatum: 30.05.2015.
- Rösch, H. (2003): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen für die Sprachförderung. Hannover: Schroedel.
- Schleppegrell, M.J. (2004): The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schulz, P. (2007): Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In: Graf, U./Moser Opitz, E. (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 67-86.
- Szagan, G. (1983): Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Szagan, G. (1990): Die Konstruktion mentaler Begriffe am Beispiel des Begriffs Mut. In: Unterrichtswissenschaft 18, H. 4, S. 368-381.
- Szagan, G. (2013): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Aktualisierte Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Trautmann, C./Reich, H.H. (2008): Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung, Bd. 29/1). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 41-61.
- Vollmer, H.J. (2011): Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen. URL: <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf>; Zugriffsdatum: 20.04.2015.
- Vollmer, H.J./Thürmann, E. (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, S. 107-132.
- Weinert, S./Ebert, S./Lockl, S./Kuger, S. (2012): Disparitäten im Wortschatzerwerb: Zum Einfluss des Arbeitsgedächtnisses und der Anregungsqualität in Kindergarten und Familie auf den Erwerb des lexikalischen Wissens. In: Unterrichtswissenschaft 40, H. 1, S. 4-25.
- Wildemann, A. (2015): Heterogenität im sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Wildemann, A./Rathmann, C. (2015): Sprachlicher Anfangsunterricht, Bd. 4: Deutsch als Zweitsprache. Oberursel: Finken.

Anja Wildemann, Prof. Dr. phil., geb. 1972, Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, Arbeitsbereich Grundschulpädagogik.
Anschrift: Universität Koblenz-Landau, August-Croissant-Straße 5, 76829 Landau
E-Mail: wildemann@uni-landau.de

Astrid Rank, Prof. Dr., geb. 1969, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Universität Regensburg.
Anschrift: Universität Regensburg, Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg
E-Mail: Astrid.Rank@paedagogik.uni-regensburg.de

Andreas Hartinger, Prof. Dr., geb. 1967, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Augsburg.
Anschrift: Universität Augsburg, Universitätsstraße 10, 86135 Augsburg
E-Mail: andreas.hartinger@phil.uni-augsburg.de

Sabrina Sutter, geb. 1989, Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, Arbeitsbereich Grundschulpädagogik.
Anschrift: Universität Koblenz-Landau, August-Croissant-Straße 5, 76829 Landau
E-Mail: sutter@uni-landau.de

Knut Schwippert/Astrid Neumann/Dominik Leiss

Das Projekt „Fach-an-Sprache-an-Fach“

Aufbau bildungssprachlicher Prozeduren durch adaptive Aufgaben im Deutsch- und Mathematikunterricht

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird das vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache geförderte Projekt „Fach-an-Sprache-an-Fach“ (FaSaF) vorgestellt. Nach dem aktuellen Forschungsstand zum Thema fachintegrierter Sprachförderung werden die zentralen Forschungsfragen und die wesentlichen Zielsetzungen des Projektes dargestellt. Im Projekt wird eine evidenzbasierte adaptive Fach- und Sprachförderung in den Fächern Deutsch und Mathematik in der Sekundarstufe I realisiert und empirisch im Kontrollgruppendesign (integrierte vs. separierte Förderung) überprüft. Im Rahmen der Förderung sind sowohl mathematische Lernelemente als auch Lese- und Schreibstrategien zentral. Hierbei wird die Unterstützung durch kognitive und (fach-) sprachliche Prozesse beim Lösen mathematischer Modellierungs- und adressatenbezogener argumentativer Schreibaufgaben empirisch überprüft. Neben der empirischen Analyse der unterschiedlichen Förderansätze ist es Ziel des Projekts, Fördermaterialien und Förderprozesse so zu dokumentieren, dass sie für Dritte praktisch nutzbar werden. Schlüsselwörter: Sprachförderung, mathematisches Modellieren, argumentatives Schreiben

The Project “Enhancement of Language by Subject Teaching”

Enhancement of Academic Language Procedures by Adaptive Tasks in German and Mathematic Lessons

Abstract

In this article we present the project “Enhancement of language by subject teaching”, which is financed by the Mercator Institute for Enhancement of Language and German as Second language. First we give an overview of the state of research in the field of language enhancement in subject teaching, followed by the main research questions and aims of the project. In “Enhancement of language by subject teaching” an evidence-based adaptive language enhancement program was realized in secondary schools in

German language and mathematics lessons. The effect of this program is evaluated using control groups (integrated support vs. separated support). In the framework of this enhancement program, elements of mathematical learning as well as reading and writing strategies play a central role. Both cognitive processes and (subject specific) language processes are tested empirically on their support in solving mathematical modelling tasks and reader-oriented argumentative writing tasks. Besides this empirical analysis of different approaches, another aim of this project is to document effective enhancement material and processes in preparation for wider use by other teachers.

Keywords: support of language learning, modeling in mathematics, argumentative writing

1. Ausgangspunkt des Forschungsprojektes „Fach-an-Sprache-an-Fach“ und Anmerkungen zum Forschungsstand

Sprachförderung zur Ermöglichung bildungssprachlich gestützten Lernens gilt als Schlüssel zum Kompetenzerwerb in allen Fächern (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2013). In allen Fächern soll es den Lernenden und den Lehrenden ermöglicht werden, auf die besonderen sprachlichen Bedingungen einzugehen, um so das fachliche Lernen zu stützen. Dementsprechend ist der erkenntnisleitende Ausgangspunkt des geförderten Projektes, dass Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Defiziten nicht nur in den sprachlichen Fächern, sondern auch in vermeintlich sprachferneren Fächern, wie z.B. Mathematik, benachteiligt sind. So zeigt sich seit der ersten PISA-Studie,

- dass in Deutschland Leistungen im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften mit sozialem und mit migrationsbedingtem Hintergrund zusammenhängen;
- dass unzureichende Leistungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften oft mit defizitären Leistungen in der sprachlichen Domäne einhergehen (sowohl bei Jugendlichen aus Familien mit als auch aus Familien ohne Migrationshintergrund);
- dass die in den letzten Jahren empirisch feststellbaren Verbesserungen in den zentralen Kompetenzen der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund auf die intensivere Sprachförderung zurückzuführen sein könnten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012);
- dass trotz differenzierter Förderbemühungen viele Lernende in der „Risikogruppe“ verbleiben:
 - 39 Prozent von ihnen haben eine verzögerte Sprachentwicklung.
 - Sie müssen häufiger eine Klasse wiederholen (vgl. ebd.).
 - Bei gleichem sozialen Hintergrund sind die getesteten Kompetenzen weiterhin niedriger (vgl. Stanat/Rauch/Segeritz 2010).
 - Auch bei einem erkennbaren positiven Trend können 14,1 Prozent von ihnen keinen allgemein bildenden und 40,6 Prozent keinen berufsqualifizierenden Abschluss vorweisen.

Da in Deutschland ein beachtlicher Anteil von rund 20 Prozent der 15-Jährigen (mit und ohne Migrationshintergrund) unzureichende Sprachfähigkeiten aufweist (vgl. Neumann et al. 2010), muss eine Sprachförderung in allen Fächern als Instrument zur fachspezifischen Kompetenzentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler implementiert werden.

Für einen effektiven Unterricht, der sich u.a. auch auf dieses Ziel fokussiert, liegen verschiedene Ansätze vor. Dabei wird effektiver Unterricht anhand von Metaanalysen empirischer Studien oder Mikroanalysen von Sprach- bzw. Videomaterial beschrieben. Als besonders relevant und aufschlussreich sind die folgenden Forschungsarbeiten zu nennen:

- allgemeine Merkmale guten Unterrichts (Helmke 2009),
- sichtbare Merkmale erfolgreichen Lernens (Hattie 2009, 2013),
- guter Unterricht als Folge eines Aushandlungsprozesses zwischen den Beteiligten und Sicherheit im Umgang mit Unerwartetem (Mühlhausen 2011; Gruschka 2013).

Bei allen diesen Ansätzen wird davon ausgegangen, dass Unterricht ein institutionell bestimmtes kommunikatives Ereignis, also eine Gelegenheitsstruktur zur Vermittlung von fachlichen Inhalten, darstellt. Ein ausreichend gutes Sprachniveau wird im Unterricht als notwendige Bedingung für die Teilhabe an fachlichen Lehr-Lernprozessen meist vorausgesetzt. In diesem Zusammenhang werden die in den Familien unterschiedlich ausgeprägten Sprachpraxen, die unterschiedliche verbale, aber auch schriftsprachliche Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler für den Unterricht zur Folge haben, nur selten thematisiert. Dies führt u.a. im Mathematikunterricht zu zentralen Problemen (vgl. Usiskin 1996). Die aktuelle Forschung zeigt jedoch die Wichtigkeit der Unterscheidung von Alltagssprachlichen und bildungssprachlichen Anforderungen im Fach, die durch schulsprachliche Übergangsformen erworben werden können. Feilke (vgl. 2013, S. 113) z.B. geht in seinen detaillierten soziolinguistischen Ausführungen auf die unterschiedliche Funktionalität von Bildungssprache mit „allgemein bildungsrelevante[r] Sprachfunktion“ und Schulsprache als „primär schulisch und didaktisch hergestellt[em]“ Sprachregister ein. Mit dieser Unterscheidung geht er über den in der DaZ-Forschung lange präferierten und letztlich vage gebliebenen Begriff der Bildungssprache hinaus und verweist auf konkrete sprachliche Prozeduren. Er rückt das schulsprachliche Register in einen Spracherwerbskontext und zeigt „Chancen für ein lernersensitives Scaffolding“ (ebd., S. 121).

Schülerinnen und Schüler lernen in konkreten Handlungsmustern und sprachlichen Prozeduren, bildungssprachliche Anforderungen zu erfüllen. Damit erwerben sie auch die Fähigkeit, diese in verschiedenen und vielfältigen kommunikativen Situationen zu nutzen.

Die so dargestellten bildungssprachlichen Anforderungen beruhen auf einem institutionellen Verständnis kognitiv erwartbarer Operationen in den Fächern. Aus dem steigenden Kognitivierungs- und sprachlichen Distanzierungsgrad generieren Gogolin et al. (2011) die Notwendigkeit der durchgängigen Sprachbildung in den Fächern. Unterricht, der eine durchgängige Sprachbildung qualitativ gut umsetzt, zeichnet sich demnach durch sechs Qualitätsmerkmale aus (vgl. Abb. 1):

Abb. 1: Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht

Q1:	Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.
Q2:	Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
Q3:	Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
Q4:	Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
Q5:	Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
Q6:	Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse sprachlicher Bildung.

Quelle: Gogolin et al. 2011, S. 13

Durch die Realisierung einer durchgängigen Sprachbildung soll ein hoher Grad von Literalität, also eine schriftbasierte Bildung, gefördert werden, die Voraussetzung für das Fachlernen ist.

2. Aufgabenbasiertes Leseverstehen im Mathematikunterricht

Um anwendungsorientierte Mathematikaufgaben, also solche Aufgaben, die eine Modellierung realitätsbezogener Problemstellungen anhand von mathematischen Methoden thematisieren, lösen zu können, muss zunächst der Aufgabentext verstanden werden. Diese sogenannten Modellierungsaufgaben (vgl. Leiss/Blum 2006) sind so konzipiert, dass – anders als bei den im traditionellen Mathematikunterricht weit verbreiteten textlich eingekleideten Aufgaben – die bloße vordergründige Kombination von im Aufgabentext vorfindlichen Zahlen und curricular naheliegenden Operationen zur Lösung nicht reicht (vgl. De Corte et al. 2000). Vielmehr müssen die Lernenden bei der Bearbeitung derartiger Aufgaben zu Beginn zunächst ein adäquates mentales Modell der realitätsbezogenen Situation – auch Situationsmodell genannt – lesebasiert entwickeln. Entsprechend formuliert Reusser pointiert, dass

„das Situationsmodell [...] jene personale kognitive Struktur [ist], worauf sich der Verstehensvorgang richtet. Ein Situationsmodell ist das kognitive Korrelat der vom Autor eines Textes gemeinten bzw. von einem Leser verstandenen Situationsstruktur“ (Reusser 1996, S. 136f.).

Diese individuell geprägte Wahrnehmung der Aufgaben und das daraus resultierende individuelle Situationsmodell bilden so die Grundlage des weiteren Bearbeitungsprozesses (vgl. Bromme/Seeger/Steinbring 1990) und haben entscheidenden Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, eine mathematische Lösung für das gestellte Problem zu finden (vgl. Leiss et al. 2010). Dabei bestimmt v.a. bei Modellierungsaufgaben ein Wechselspiel von Merkmalen der – in der Regel schriftlich – dargelegten Realsituation (vgl. Verschaffel/Greer/De Corte 2000) und von intrapersonellen Aspekten (vgl. Artelt et al. 2001) das mentale Modell der Aufgabenstellung in der Schülerkognition. Diese beiden, das Situationsmodell maßgeblich beeinflussenden Faktoren lassen sich insbesondere durch folgende Merkmale charakterisieren:

- 1) die vier Aufgabenspezifika, d.h. Format, Kontext, semantische und mathematische Struktur, und
- 2) intrapersonelle Aspekte wie Lesekompetenz, Vorwissen über den Kontext, allgemeine kognitive Grundfähigkeit, allgemeine mathematische Leistungsfähigkeit, Einstellungen und Überzeugungen gegenüber Mathematik(-aufgaben) in Bezug auf den Kontext oder affektive Dispositionen.

Für die Lösungsprozesse – wie sie im Projekt FaSaF durch Modellierungsaufgaben erarbeitet werden sollen – bedeutet dies, dass prozessbezogene Scaffoldings durch die Lehrperson diese oben genannten schwierigkeitsgenerierenden Momente berücksichtigen müssen. Vorschläge hierzu liefern z.B. Oehl (1970) oder Verschaffel, Greer und De Corte (2000), die – allerdings eher unsystematisch – zum Bilden des Situationsmodells möglicherweise hilfreiche Lehrerinterventionen formulieren („Versuche, die Aufgabe mit deinen eigenen Worten zu beschreiben“ oder „Versuche, dich in die Situation hineinzusetzen“).

Da Aufgabenstellungen im Mathematikunterricht jedoch zu einem großen Teil primär schriftlich dargelegt werden, spielen bei der Unterstützung der Konstruktion adäquater mentaler Situationsmodelle neben dem Vorwissen als empirisch bekanntem Einflussfaktor (vgl. Helmke/Weinert 1997) die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler bzw. diesbezügliche Strategien, wie z.B. das Unterstreichen (vgl. Leutner/Leopold/den Elzen-Rump 2007) oder das Anfertigen einer *concept map* (vgl. Schukajlow/Leiss 2012), eine zentrale Rolle. (Quasi-)Experimentelle Wirkungsstudien zu derartigen Unterstützungsformen bilden jedoch noch ein Forschungsdesiderat in der Mathematikdidaktik.

3. Argumentative Textproduktion

Die zuvor dargestellten mentalen Modelle sichern zudem die Verstehensbasis für das Produzieren von Texten, auch im Deutschunterricht. Zur erfolgreichen Textproduktion sind dabei mehrere Teilkomponenten zu beachten:

- 1) Das Wissen (Welt- und Sprachwissen),
- 2) die adäquate Funktion des zu produzierenden Textes und
- 3) die situationspezifische Interaktion

müssen im Prozess hinsichtlich der angestrebten Ziele/Wirkungen adäquat modelliert werden (vgl. Neumann/Steinhoff 2015).

In der Mittelstufe werden in allen Unterrichtsfächern und damit auch im Deutsch- und Mathematikunterricht zunehmend argumentierende und erklärende Texte geschrieben. Argumentierende und erklärende Sprachhandlungen sind dabei besonders herausfordernd. Sie sind unabhängig vom gewählten sprachlichen Medium – also unabhängig davon, ob mündlich oder schriftlich kommuniziert werden muss – äußerst komplexe, integrierende Sprachhandlungen. Es fehlt bei diesen oft an textabhängigen, aber auch an textunabhängigen Sachverhalten (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006), da sie selbstständig von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet und gegebenenfalls erweitert und in neuen Zusammenhängen umgestaltet werden müssen: Es ist nicht möglich, lediglich Textinformationen zu reproduzieren, denn erst durch die Umstrukturierung von Wissen kommt es zur Bildung eines relevanten überzeugenden Sachverhaltes. Die entwickelten Argumente müssen dazu ausgewählt, gewichtet und angeordnet werden. Zudem zeigen Studien, dass insbesondere die konsequente Perspektivübernahme in diesem Alter noch schwerfällt (vgl. Rezat 2011).

In der Schriftlichkeit sind die Anforderungen zudem besonders hoch. Die schriftliche komplexe Problemlösefähigkeit sollte zwar etappenweise bis zum Ende der regulären Schulausbildung angeeignet werden; faktisch aber bleibt sie aber für einen nicht zu unterschätzenden Teil der Schülerinnen und Schüler, vor allem für die nicht nur deutschsprachig aufwachsenden bzw. Kinder aus schwierigen sozio-ökonomischen Lebensverhältnissen, unerreichbar (vgl. Neumann/Lehmann 2008). Hier müssen und dürfen die Jugendlichen, die häufig in schriftfernen und/oder nicht-deutschsprachigen Elternhäusern leben, von der Schule besondere Unterstützungsmaßnahmen beim Erwerb der gesellschaftlich relevanten, zielsprachlichen schriftlichen Handlungsmuster erwarten (vgl. Neumann 2012).

Um diese Erwartungen dauerhaft evidenzbasiert erfüllen zu können, müssen Forschungen im Prozess erweitert werden. Beispiele für wirksame Maßnahmen zur Förderung der situationsangemessenen Schreibfähigkeit im sprachlich und kulturell heterogenen Fachunterricht sind vor allem an Grahams *Self-Regulated-Strategy-Development*-Modelle (SRSD; vgl. Graham/Harris 2003; Glaser/Kessler/Palm 2011)

angelehnte Scaffolding-Interventionen auf der Mikroebene (vgl. Giera 2013; Neumann/Mahler/Buhrfeind 2014).

Weiterhin konnte in experimentellen Designs nachgewiesen werden, dass ein bewusstes Zerlegen des Textentstehungsprozesses (vgl. Galbraith 2009) und die Nutzung effektiver selbstregulativer Strategien die Textqualität für Zusammenfassungen und schriftliche Erzählungen erheblich verbessern können (vgl. Graham/Harris/Troia 1998; Glaser/Brunstein 2007). Diese entwickelten Modelle zeigen, dass tatsächlich eine höhere Schreibfähigkeit erreicht werden kann, die dann eine erfolgreiche – situations- und adressatenkonforme – problemlösende Handlungsfähigkeit erlaubt. Diese wiederum kann im Fachunterricht aktualisiert werden.

Die skizzierte Möglichkeit, kommunikative Probleme sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Modus zu lösen, ist für die Gruppe der jungen Menschen, die das dafür in der Sprache der Erwachsenenengesellschaft zur Verfügung stehende Repertoire erst erwerben müssen, noch nicht differenziell untersucht. Es zeichnet sich aber aus Untersuchungen im Bereich des Zweitspracherwerbs ab, dass gerade diese Jugendlichen im Bereich der BICS (*basic interpersonal communication skills*), in dem sie interaktionistisch und multikodal meist mündlich agieren, weniger Probleme haben als im Bereich der CALP (*cognitive academic language proficiency*), in dem sie sich in fachsprachlicher Lexik und in komplexen grammatischen Strukturen meist konzeptionell schriftlich ausdrücken müssen (vgl. Cummins 1979, 2000). Trotz einiger Erkenntnisse über stützende Förderungen auf diesem angesprochenen Kontinuum (vgl. Gibbons 2002) für die Zweitsprachförderung sind wenige Ergebnisse über die dahinterliegenden kognitiven Strukturen der Sprechenden/Schreibenden bekannt. Entsprechende Hinweise wären jedoch hilfreich für eine beabsichtigte Optimierung von adaptiven Interventionsmaßnahmen. Wären die (Vor-)Wissensstrukturen bekannt, könnte man hierauf aufbauen, sie erweitern und so das Arbeitsgedächtnis im Schreibprozess entlasten (vgl. Hayes 2012).

Im Bereich des Schreibens scheint das Entwicklungspotenzial von „Aufgaben mit Profil“ (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) besonders hoch zu sein. Kommunikativ zu lösende Probleme können in den meisten Fällen zu verschiedenen mündlichen und/oder schriftlichen Textvarianten führen und bieten damit als kommunikative Praktiken (vgl. Fiehler/Barden/Elstermann 2004) eine gute Basis für die Förderung der Schreibfähigkeiten. Da durch sie die Heterogenität in der Versprachlichung aufgegriffen und systematisch zu einem jeweils fachsprachlich adäquaten Register weiterentwickelt werden kann, sind beide Konzepte so offen, dass die Schreibenden das jeweils vorhandene Problem auf verschiedenen Wegen lösen können.

4. Projektziele

Ziel des FaSaF-Projektes ist es, eine adaptive interdependente Sprachförderung in den Fächern Deutsch und Mathematik empirisch geprüft zu entwickeln. Gefördert wird im Rahmen von FaSaF der oben genannte registeradäquate Umgang mit der Schrift für eine problemlösende Kommunikation. Dafür sollen die Schülerinnen und Schüler eigene Strategien ausbilden und im gemeinsamen Arbeiten mit dem/der „kompetenten Anderen“ gestärkt werden. Dabei liegt der Fokus des Projekts auf der Förderung einer registeradäquaten Nutzung der Sprache in Lehr-/Lernprozessen sowohl des Deutsch- als auch des Mathematikunterrichts. Ziel des Projekts ist insbesondere die exemplarische Entwicklung von Materialien für bildungssprachlich relevante argumentative Texte und mathematische Modellierungsaufgaben in Klassenstufe 7. Diese werden dazu im Einsatz erprobt und empirisch auf ihre Wirksamkeit hin geprüft.

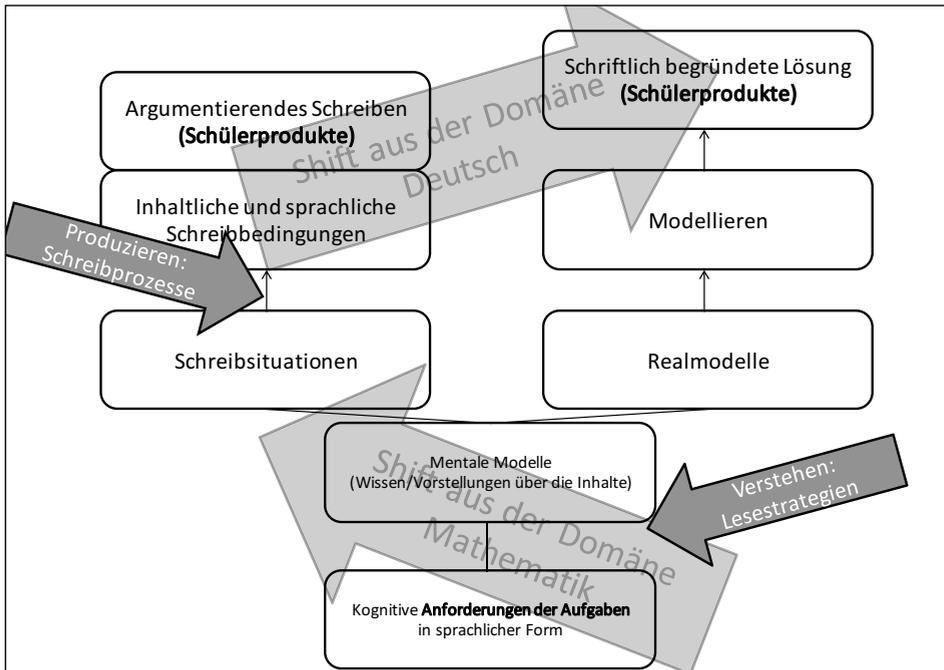
Die adaptiven Interventionsmaßnahmen sollen systematisch auf die reflektierende Entwicklung von Lese- und Schreibstrategien übertragen werden. Dazu ist es erforderlich, die kognitiven Prozesse der Schreibenden bei der Lösung kommunikativer Probleme zu untersuchen.

Ausgehend von den gemeinsamen grundlegenden kognitiven Schritten bei der Lösung von fachspezifischen Aufgabenanforderungen profitieren die Schülerinnen und Schüler von der gegenseitigen Unterstützung in beiden Fächern: Deutsch kann auf das in Mathematik geförderte Leseverstehen aufbauen und sich auf die Schreibprozesse konzentrieren, während der Mathematikunterricht von der fokussierten Adressatenorientierung in Deutsch für mathematische Darstellungsprozesse profitiert (vgl. Abb. 2).

Auf einem Entwicklungskontinuum von alltagssprachlichen, konzeptionell mündlichen hin zu einem bildungssprachlich, konzeptionell schriftlichen Sprachverstehen und -produzieren werden im Projekt somit sprachlich-kognitive Anforderungen bei verschiedenen domänenspezifischen Aufgaben und Arbeitsformen herausgearbeitet und perspektivisch so aufbereitet, dass sie für die Förderung der Schülerinnen und Schüler auch außerhalb des Projekts verfügbar werden. Diesem schließt sich die Aufbereitung entsprechender (Unterrichts-)Materialien an, die für die Lehrerfort- und -weiterbildung nutzbar werden.

Es sollen dabei sowohl Formen des Scaffolding auf der Mikroebene der sprachlichen Prozeduren sensu Feilke (2013) als auch auf der Makroebene der Aufgaben- und Textmuster sensu Graham/Harris/Troia (1998) und Hattie (2013) identifiziert werden, um den Lehrenden empirisch basierte Hinweise für eine durchgängige Sprachbildung zu geben. Dies bedeutet im Projekt für die Fächer Deutsch und Mathematik Folgendes:

Abb. 2: Spezifische und gemeinsame Förderansätze aus den Domänen Deutsch und Mathematik in FaSaF



Quelle: eigene Darstellung

Im Fach *Mathematik* wurden binnendifferenzierende Modellierungsaufgaben mit einem für die Lernenden eher ungewöhnlich hohen Textumfang behandelt. Dabei wird Scaffolding dadurch realisiert, dass den Lernenden im Rahmen von lösungsbeispielbasierten Lernumgebungen (vgl. Renkl 2011) verstehensorientierte Lese- und Texterschließungsstrategien demonstriert und vermittelt werden und durch adaptive Interventionen der betreuenden Lehrpersonen (vgl. Leiss 2010) der individuelle Strategieaufbau gestützt wird. Die Lernenden werden somit in die Lage versetzt, situations- und inhaltsangemessene Strategien zum Verstehen der (mathematischen) Problemsituation anzuwenden, um so eine höhere Lösungsquote bei Modellierungsaufgaben zu erzielen.

Für das Fach *Deutsch* wurden schwierigkeitsangepasste profilierte Aufgaben angeboten. Der oben genannte Registerwechsel lässt sich z.B. an der Abstufung von argumentativen Prozeduren wie dem Begründen mit einem Argument in einem Kausalsatz bis hin zu argumentativen Textformen unter Verwendung entsprechender konzessiver Strukturen realisieren. Die mithilfe des Scaffolding in der Intervention geförderten Schülerinnen und Schüler bilden so durch beratende Feedbacks eine höhere situationsangemessene Schreibfähigkeit aus. Eine Fokussierung auf die Prozesse des Schreibens – kombiniert mit deren Explizierung in der Maßnahme – führt dazu,

dass die Schreibenden ihre Schreibprozesse deutlicher strukturieren und reflektierter funktional einsetzen. Tools an Arbeitsschritten und Strategien sind auf andere Textproduktionsprozesse übertragbar.

5. Untersuchungsdesign

Die Untersuchung ist im authentischen Lehr- und Forschungsfeld in einem Experimentalgruppendesign an sieben kooperationsbereiten und an entsprechender Unterrichtsentwicklung interessierten Schulen in Hamburg und Niedersachsen durchgeführt worden. Insgesamt nahmen 256 Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen an der Förderung teil. Die Schülerinnen und Schüler wurden anhand ihrer sprachlichen bzw. fachlichen Expertise in vier Gruppen eingeteilt: Gebildet wurden Gruppen aus sprach- und fachstarken bzw. sprach- und fachschwachen Lernenden sowie Gruppen aus sprachschwachen und fachstarken sowie aus sprachstarken und fachschwachen Lernenden. Danach wurden jeweils „Gruppentische“ pro Fördergruppe mit allen Schülerinnen und Schülern der vier Deutsch-Mathematik-Kompetenz-Kombinationen gebildet. Die höchstmögliche Heterogenität der einzelnen Lerngruppen wurde bewusst für ein gemeinsames Experten-Novizen-Design der Schreibenden genutzt.

Um Lerneffekte durch die Förderung erfassen zu können, wurden die sprachlichen und mathematischen Eingangsvoraussetzungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler anhand normierter Instrumente (LGVT und DEMAT)¹ getestet sowie mit Tests zur Erfassung globaler Sprachfähigkeiten (C-Test) kontrolliert. Daraus wurden je Schule aus der Gesamtstichprobe für jede Fördergruppe 16 – ihren fachlichen und sprachlichen Leistungen nach unterschiedlich eingestufte – Schülerinnen und Schüler ausgewählt.

Die Förderung wurde über 15 Wochen mit wöchentlich 90 Min. als kombinierte interdisziplinäre Fachsprachförderung durchgeführt, damit beide Fächer (wie oben beschrieben) voneinander profitieren können. Pro Schule wurden jeweils zwei Arten von Fördergruppen eingerichtet, in denen mit divergenten Sprachförderkonzepten gearbeitet wurde:

1 LGVT: „Der LGVT 6-12 dient der Ermittlung des Leseverständnisses und der Lesegeschwindigkeit in den Klassen 6 bis 12. Gruppen- und Einzeltest z.B. zur Erstellung von Förderdiagnosen.“ URL: <http://www.testzentrale.de/programm/lesegeschwindigkeits-und-verstandnistest-fur-die-klassen-6-12.html>; Zugriffsdatum: 07.01.2016.

DEMAT: „Der DEMAT 6+ ist als Gruppentest zur ökonomischen Erfassung der Mathematikleistungen einer gesamten Schulklasse geeignet. Der Test ist sechs Wochen vor Ende der sechsten Jahrgangsstufe bis zum Ende des ersten Halbjahres der siebten Jahrgangsstufe bei Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten sowie Schülern aller weiteren Regelschulen in Deutschland einsetzbar.“ URL: <http://www.testzentrale.de/programm/deutscher-mathematiktest-fuer-sechste-klassen.html>; Zugriffsdatum: 07.01.2016.

Sprachförderkonzept I: Integriertes Sprach- und Fachlernen

Hier fand eine verzahnte Sprach- und Mathematikförderung statt, in der, ausgehend von der Bearbeitung komplexer, mathematischer Modellierungsaufgaben, sowohl Lese- als auch Schreibstrategien anhand von argumentativen Texten erarbeitet wurden.

Sprachförderkonzept II: Separiertes Sprach- und Fachlernen

Hier fand eine separierte Sprach- und Mathematikförderung statt, in der Lese- und Schreibstrategien anhand von argumentativen Texten erarbeitet wurden. Anschließend wurden dieselben mathematischen Modellierungsaufgaben bearbeitet, die in der Fördergruppe I behandelt wurden.

Im Zentrum der „Fach-an-Sprache-an-Fach“-Förderung stehen im Fach Mathematik Modellierungsaufgaben, im Fach Deutsch argumentative Texte. Adaptive Förderangebote wurden den Schülerinnen und Schülern in Form von variierenden Aufgaben und (schreib-)lernberatenden Aushandlungs- und Unterstützungsprozessen geboten. Diese Förderangebote wurden von den Projektmitarbeiterinnen in Abhängigkeit von den Testdaten der Schülerinnen und Schüler unterbreitet.

Die Effekte der Fördermaßnahme werden in dem kontrollierten Förderdesign über Prä-Post-Testanalysen von Schreibprodukten und Lösungen mathematischer Modellierungsaufgaben geprüft. Übergreifend wird für beide Fächer empirisch geprüft werden, für welche Lernenden die adaptiven Förderangebote besonders wirksam sind. Qualitativ erhobene Informationen der „Lupenstellen“² aus den Förderprozessen werden operationalisiert und als weitere Variablen zur Erklärung der standardisiert erhobenen quantitativen Testergebnisse genutzt.

Zur Analyse werden sogenannte exakte und auch nicht parametrische Verfahren herangezogen. Damit bieten die identifizierten Lupenstellen Ausgangspunkte für die Identifizierung weiterer Transfermöglichkeiten bei Sprachförderangeboten.

6. Erste Ergebnisse

Zum jetzigen Zeitpunkt können noch keine konkreten Aussagen über die Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler getroffen werden, da sowohl die *Follow-up*-Testungen im Frühjahr 2016 als auch die Längsschnitt-Auswertungen noch ausstehen. Wohl aber ist es möglich, erste Entwicklungstendenzen aus Beobachtungen während der Förderphase abzuleiten. Dies soll hier am Beispiel des Argumentieren-

2 Unter „Lupenstellen“ werden hier besonders interessante Fördergespräche verstanden, die zur Erklärung von ge-/mislungener Intervention dienen können.

den Schreibens hinsichtlich der Entwicklung des Schreibwissens und der argumentativen Prozesse bei den Schülerinnen und Schülern geschehen.

Bereits zu Beginn der Förderung hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler ein abrufbares Wissen über argumentative Schreibprozesse hatten und quasi unbewusst in der Lage waren, Begründungen und einfache Argumentationsstrukturen für strittige Aussagen zu finden. Dieses Wissen konnte auf fast allen Leistungsstufen beobachtet werden, und es festigte sich im Laufe der Förderphase zu explizitem Wissen und Können.

Außerdem konnte in der direkten Förderarbeit Folgendes beobachtet werden: Eine mehrfach trainierte Aufgabe war, anhand eines Schreibplans die zuvor erarbeiteten Argumente nach ihrer Wichtigkeit zu bewerten und in einem finalen Text einzusetzen. Bezogen auf die Beweislastigkeit von Argumenten zeigte sich bei der ersten Betrachtung der Prozessdaten, dass die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Förderphase die Relevanz der konkreten Benennung von Beweisen erkannten und diese dann auch auf ihre eigenen Argumentationen anwandten, wenn die Beweise von ihnen lediglich stichpunktartig und nicht in komplexen Textzusammenhängen gesammelt wurden. So konnten die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Argumente in einem Schreibplan sammeln und entsprechend ihrer Beweislastigkeit sortieren. Teil solcher Aufgaben war auch die mündliche Begründung dieser Sortierung. Schwierigkeiten bereitete es dagegen häufig noch, die zunächst gesammelten, sortierten und begründeten Argumente sinnvoll in ein komplexes Textkonstrukt einzuarbeiten. Nicht selten kam es vor, dass keines der zuvor als wichtig erachteten Argumente im abschließenden Text verschriftlicht wurde.

Zusammenfassend zeigt sich also bereits zum jetzigen Zeitpunkt: Die Schülerinnen und Schüler wissen um die Wichtigkeit fachsprachlicher Argumentationen; sie können Argumente und deren Begründungen auch benennen und entsprechend anordnen. Darüber hinaus können sie auch eine Vielzahl sprachlicher Mittel und die richtige Registerwahl umsetzen; in der schriftlichen Fassung verzichten sie dann aber auf deren Verwendung. Offensichtlich besteht demnach die Schwierigkeit darin, das explizit vorhandene Schreibwissen in die Textproduktion zu transferieren und entsprechend zu modellieren. Es scheinen also vor allem Aspekte des direkten, praktischen Argumentierenden Schreibens in komplexen Texten zu sein, die zusätzlicher Stützung durch weiteres Training bedürfen.

7. Ausblick

Nach der Förderung und den aktuell abgeschlossenen Datenerhebungen ist zu prüfen, ob und, wenn ja, welche Aufgabenmerkmale mit ihren schwierigkeitsgene-

rierenden Eigenschaften für Interventionsmaterialien herausgearbeitet und dann für die Entwicklung neuer adaptiv angelegter Materialien effektiv genutzt werden können. Dabei ist auch empirisch zu prüfen, welche Materialien bei welchen Schülerinnen und Schülern erfolgversprechend einsetzbar sind. Dazu wird anhand der Item-Response-Theorie (IRT) die Passung zwischen Personenfähigkeiten und Aufgabenschwierigkeiten in den Blick genommen, um hierauf Handreichungen für Lehrkräfte aufzubauen.

Im Fokus der ausstehenden Analysen stehen folgende Fragen:

- Inwieweit stützen die vermittelten Lesestrategien die mathematischen Lösungsprozesse?
- Inwiefern stützt die Sprachförderung die situationsadäquate Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im richtigen sprachlichen Register *und* im Fachlernen?
- Inwieweit können im Fach erworbene allgemeine Kompetenzen für andere Fächer genutzt werden, d.h. inwiefern profitieren die Schülerinnen und Schüler von einem fachübergreifenden Sprachförderansatz?

Als Outcome des Projektes wird ein evidenzbasiertes Modell zu sprachunterstützten Maßnahmen im effektiven Fachunterricht entwickelt werden, um Hinweise zu sprachförderlichen Prozeduren aus Lehrer- und Schülersicht formulieren zu können. Diese Ergebnisse sollen in die Lehramtsausbildung implementiert werden, damit die zukünftigen Lehrkräfte ihre Sensibilität sowohl gegenüber einer strategie- und prozessorientierten Schreibdidaktik als auch gegenüber den mit der sprachlichen Heterogenität ihrer Lernenden verbundenen Besonderheiten in der Vermittlungspraxis erweitern. Diese Sprachsensibilität kommt dem fachlichen Lernen auch im Mathematikunterricht zugute, indem sprachliche Anforderungen bei der Aufgabenauswahl und der Unterstützung der Bearbeitungsprozeduren beachtet werden.

Literatur und Internetquellen

- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonstruktion und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, S. 69-137.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld: Bertelsmann. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf; Zugriffdatum: 10.01.2016.
- Bachmann, T./Becker-Mrotzek, M. (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, T./Steinhoff, T. (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Köln: Gilles & Francke, S. 191-220.

- Becker-Mrotzek, M./Böttcher, I. (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E./Vollmer, H. (Hrsg.) (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a.: Waxmann.
- Cummins, J. (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimal Age Question and Some Other Matter. In: Working Papers on Bilingualism, H. 19, S. 197-205.
- Cummins, J. (2000): Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Corte, E./Verschaffel, L./Op 't Eynde, P. (2000): Self-Regulation: A Characteristic and a Goal of Mathematics Education. In: Pintrich, P./Boekaerts, M./Zeidner, M. (Hrsg.): Self-Regulation: Theory, Research, and Applications. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 687-726.
- Feilke, H. (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E./Vollmer, H. (Hrsg.): Sprache im Fach. Münster u.a.: Waxmann, S. 113-130.
- Fiehler, R./Barden, B./Elstermann, M. (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Gunther Narr.
- Galbraith, D. (2009): Writing as Discovery. In: British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II, 6, S. 5-26.
- Gibbons, P. (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Sydney: Heinemann Educ Books.
- Giera, W.-K. (2013): SchülerInnen mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten Familien fördern: Ein außerschulisches Schreibprojekt nach dem „SRSD-Modell“. Lüneburg: Masterthesis. Unveröffentlicht.
- Glaser, C./Brunstein, J. (2007): Förderung von Fähigkeiten zur Überarbeitung narrativer Texte bei Schülern der 6. Klasse. In Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21, H. 1, S. 51-63.
- Glaser, C./Kessler, C./Palm, D. (2011): Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen. Ein Manual für Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien. Göttingen: Hogrefe.
- Gogolin, I./Lange, I./Hawighorst, B./Bainski, C./Heintze, A./Rutten, S./Saalmann, W. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster u.a.: Waxmann.
- Graham, S./Harris, K. (2003): Students with Learning Disabilities and the Process of Writing: A Meta-Analysis of SRSD Studies. In: Swanson, H.L./Harris, K./Graham, S. (Hrsg.): Handbook of Learning Disabilities. New York: Guilford, S. 323-344.
- Graham, S./Harris, K./Troia, G. (1998): Writing and Self-Regulation: Cases from the Self-Regulated Strategy Development Model. In: Schunk, D.H./Zimmerman, B.J. (Hrsg.): Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Praxis. New York: Guilford, S. 20-41.
- Gruschka, A. (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen: Budrich.
- Hattie, J. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013): Calibrating and Confidence: Where to Next? In: Learning and Instruction 24, S. 62-66.
- Hayes, J. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: Written Communication 29, H. 3, S. 369-388.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer.

- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. In: Weinert, F.E./Helmke, A. (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 241-252.
- Leiss, D. (2010): Adaptive Lehrerinterventionen beim mathematischen Modellieren – empirische Befunde einer vergleichenden Labor- und Unterrichtsstudie. In: *Journal für Mathematik-Didaktik* 31, H. 2, S. 197-226.
- Leiss, D./Blum, W. (2006): Beschreibung zentraler mathematischer Kompetenzen. In: Blum, W. et al. (Hrsg.): *Die Bildungsstandards Mathematik*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 33-50.
- Leiss, D./Schukajlow, S./Blum, W./Messner, R./Pekrun, R. (2010): The Role of the Situation Model in Mathematical Modelling: Task Analyses, Student Competencies, and Teacher Interventions. In: *Journal für Mathematik-Didaktik* 31, H. 1, S. 119-141.
- Leutner, D./Leopold, C./den Elzen-Rump, V. (2007): Self-Regulated Learning with a Text-Highlighting Strategy. A Training Experiment. In: *Zeitschrift für Psychologie* 215, S. 174-182.
- Mühlhausen, U. (2011): *Über Unterrichtsqualität ins Gespräch kommen. Szenarien für eine Virtuelle Hospitation mit multimedialen Unterrichtsdokumenten und Eigenvideos. Begleit-DVD mit Hannoveraner Unterrichtsbildern. Videoszenen und Online-Übungen zur Unterrichtsanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neumann, A. (2012): Blick(e) auf das schulische Schreiben. Erste Ergebnisse aus IMOSS. In: *Didaktik Deutsch* 32, S. 63-85.
- Neumann, A./Lehmann, R.H. (2008): Schreiben Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 89-103.
- Neumann, A./Mahler, I./Buhrfeind, I. (2014): Wie können mündliche Sprachprozesse für das Schreiben genutzt werden? In: Grundler, E./Spiegel, C. (Hrsg.): *Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*. Bern: hep, S. 229-252.
- Neumann, A./Steinhoff, T. (2015): Schreiben. In: Becker-Mrotzek, M./Kämper van den Boogarth, M./Stanat, P./Gippner, G. (Hrsg.): *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Westermann, S. 66-119.
- Neumann, J./Artelt, C./Schneider, W./Stanat, P. (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, E. et al. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u.a.: Waxmann, S. 23-71.
- Oehl, W. (1970): *Der Rechenunterricht in der Hauptschule*. Hannover: Schroedel.
- Renkl, A. (2011): Aktives Lernen: Von sinnvollen und weniger sinnvollen theoretischen Perspektiven zu einem schillernden Konstrukt. In: *Unterrichtswissenschaft* 39, H. 3, S. 197-212.
- Reusser, K. (1989/1996): *Vom Text zur Situation zur Gleichung – Kognitive Simulation von Sprachverständnis und Mathematisierung beim Lösen von Textaufgaben*. Habil.-Schrift Universität Bern. Neudruck. Zürich: SABB.
- Rezat, S. (2011): Schriftliches Argumentieren. In: *Didaktik Deutsch* 31, S. 50-67.
- Schukajlow, S./Leiss, D. (2012): Mapping: Erklärungsinstrument im anwendungsorientierten Mathematikunterricht. In: Blum, W./Borromeo Ferri, R./Maaß, K. (Hrsg.): *Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrerprofessionalität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 116-128.
- Stanat, P./Rauch, D./Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E. et al. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u.a.: Waxmann, S. 200-230.

Usiskin, Z. (1996): Mathematics as a Language. In: Portia, C. et al. (Hrsg.): Communication in Mathematics, K-12 and Beyond. Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). Reston, VA: NCTM, S. 231-243.

Verschaffel, L./Greer, B./De Corte, E. (2000): Making Sense of Word Problems. Lisse: Taylor & Francis.

Knut Schwippert, Prof. Dr., geb. 1965, Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung an der Universität Hamburg.

E-Mail: knut.schwippert@uni-hamburg.de

Anschrift: Universität Hamburg, Binderstraße 34, 20146 Hamburg

Astrid Neumann, Prof. Dr., geb. 1969, Universitätsprofessorin für die Didaktik der deutschen Sprache an der Leuphana Universität Lüneburg.

E-Mail: aneumann@leuphana.de

Dominik Leiss, Prof. Dr., geb. 1975, Universitätsprofessor für Didaktik der Mathematik an der Leuphana Universität Lüneburg.

E-Mail: leiss@leuphana.de

Anschrift: Leuphana Universität Lüneburg, Scharnhorststr.1, 21335 Lüneburg

Kara Mitchell Viesca/Anne O. Davidson/Boni Hamilton

Preparing Content Teachers to Work with Emergent Bilinguals

A Case Study and the Project It Inspired

Abstract

In response to the visible, extensive, and often discussed demographic changes occurring in the United States today, teacher education programs are more explicitly trying to prepare teachers to work effectively with an increasingly diverse and multilingual student population in order to teach for social justice and equity. However, there is little research to guide the efforts in improving teacher education for emergent bilinguals. Here we briefly share the results of a case study of one teacher candidate learning to teach and the issues and challenges that prevented her from learning how to teach emergent bilinguals well. We then describe a multi-year project that was developed in response to these research findings and is striving to overcome some of the issues highlighted in the case study. Overall, we argue that initial teacher preparation can be improved to better prepare teachers to work effectively with emergent bilinguals through an increased focus on the education and practices of the in-service teachers who host teacher candidates and serve as their initial mentors into teaching.

Keywords: multilingual students, case study, emergent bilinguals, in-service teachers, pre-service teachers, online course

Die Ausbildung von Fachlehrkräften für den Unterricht mit mehrsprachigen Lernenden

Die Ergebnisse einer Fallstudie und ein dadurch angestoßenes Projekt

Zusammenfassung

Als Antwort auf die allseits sichtbaren, umfassenden und häufig diskutierten demographischen Veränderungen, die in den USA zu beobachten sind, wurden dort Versuche mit Lehrerausbildungsprogrammen gestartet, durch die Lehrkräfte so auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden sollen, dass sie erfolgreich mit der wachsenden Anzahl von Lernenden arbeiten können, die mehrsprachig aufgewachsen sind. Damit soll im Schulsystem auch für mehr soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit gesorgt werden. Bisher sind solche

Lehrerbildungsprogramme, durch deren Einführung zweisprachig aufgewachsene Lerner besser gefördert werden sollen, nur selten erforscht worden. Anhand einer kleinen Fallstudie wird im Folgenden darüber berichtet, weshalb eine Lehramtsstudierende in ihren ersten praktischen Versuchen eher nicht lernen konnte, auf die Herausforderungen angemessen zu reagieren, die sich in Klassen mit mehrsprachigen Lernenden stellen. Anschließend wird ein mehrjähriges Fortbildungsprojekt vorgestellt, das als Antwort auf die Ergebnisse der oben genannten Studien entwickelt wurde und durch das einige der zuvor geschilderten Probleme überwunden werden können. Demnach kann Lehrerausbildung dahingehend optimiert werden, dass die Anfänger und Anfängerinnen besser auf den Unterricht mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern vorbereitet sind; besonders wichtig ist es, den Blick auf diejenigen Lehrkräfte zu richten, die als Mentorinnen und Mentoren tätig sind und die den neuen Lehrkräften als erstes Modell dienen.

Schlüsselwörter: mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, Fallstudie, Online-Kurs, Mentorinnen und Mentoren, Lehramtsstudierende

1. Introduction

In response to the visible, extensive, and often discussed demographic changes occurring in the United States today, teacher education programs are more explicitly trying to prepare teachers to work effectively with an increasingly diverse and multilingual student population in order to teach for social justice and equity (cp. Dover 2009; Lucas 2011; Picower 2011). However, there is little research to guide the efforts in improving teacher education for emergent bilinguals¹ (cp. Freeman/Freeman 2014). In addition, emergent bilinguals and their education has simply not been a successful enterprise in the United States (cp. Garcia/Lawton/de Figueiredo 2012; Goldenberg/Coleman 2010). Researchers have demonstrated that the current context of high stakes testing provides detrimental pressures on both teachers and emergent bilinguals as well as it impacts the programs and policies they work under (cp. Alamillo/Viramontes 2000; Menken 2008; Menken/Solorza 2012; Wiley/Wright 2004). With respect to teachers, research has found that many of them maintain negative attitudes about teaching emergent bilingual students (cp. Walker/Shafer/Liams 2004) and that dominant deficit perspectives on teaching and learning for emergent bilinguals are difficult to disrupt (cp. Chang 2012). Further, research shows that teachers are unprepared to support emergent bilinguals' academic development (cp. Li/Zhang 2004; Simmons 2009; Zhang/Stephens 2013), and perpetually overlook emergent bilinguals within learning contexts (cp. Reeves 2009; Mitchell 2012; Pass/Mantero 2009). We know that emergent bilinguals are often segregated and marginalized (cp. Gándara/Orfield 2012; Lillie et al. 2012; Valdés 1998), prematurely pushed into mainstream

1 We are using the term "emergent bilinguals" rather than "English language learners", based on the work of García, Kleifgen & Flachi (2008).

courses with unprepared teachers (cp. Gándara 2000; Harper/de Jong 2009; Mora 2000; Reeves 2004), and feel anxiety in schooling contexts (cp. Pappamihel 2001, 2002). As this research suggests, we have a lot of work to do to improve the education of emergent bilinguals and their teachers in the United States.

Yet, we do have promising research, both conceptual and empirical, upon which to build in terms of the qualities of effective content teachers of emergent bilinguals. Promising empirical work surrounds the standards of effective pedagogy (cp. Tharp et al. 2000; Teemant/Leland/Berghoff 2014), a critical sociocultural approach focused on achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony in content classrooms with emergent bilinguals. Several frameworks have also been offered to suggest what content teachers of emergent bilingual should know and be able to do. De Jong and Harper (2005, 2008) suggest that teaching emergent bilinguals in content classrooms is more than “just good teaching” and requires teachers to feel responsible for emergent bilingual language and content development as well as to understand language use in the classroom, the process of second language development, and the complexity of how language, culture and schooling intersect in emergent bilingual’s lives. Lucas and Villegas (2010, 2011) call for teachers to be “linguistically responsive” and define the orientations, knowledge, and skills content teachers should have. Specifically, they suggest teachers should have a sociolinguistic consciousness, value linguistic diversity, advocate for emergent bilinguals, know their students well, be able to identify the language demands of classroom tasks, understand and apply key principles of second language acquisition in classroom practice, and scaffold instruction for strong content and language learning. More recently Bunch (2013) asserted that teachers need the “knowledge of language directly related to disciplinary teaching and learning situated in the particular (and multiple) contexts in which teaching and learning take place” (p. 307), a skill he calls “pedagogical language knowledge.” Along the same lines, Turkan et al. (2014) call for content teachers of emergent bilinguals to have “disciplinary linguistic knowledge” so they are able to identify features of their disciplinary discourse and model for emergent bilinguals how to use expected linguistic codes for the discipline.

Here we will briefly share the results of a case study of one teacher candidate learning to teach and the issues and challenges that prevented her from learning how to teach emergent bilinguals well, based on the frameworks described above. We will then describe a multi-year project that was developed in response to and is striving to overcome some of the issues highlighted in the case study. Overall, we argue that initial teacher preparation can be improved to better prepare teachers to work effectively with emergent bilinguals through an increased focus on the education and practices of the in-service teachers who host teacher candidates and serve as their initial mentors into teaching. In the context of the United States, this is especially important as our teacher education programs are often very short, with some teachers entering the profession with little to no training. Therefore, the more we as teacher ed-

ucators can do to improve the quality of teaching in existing schools, we believe the teachers who enter the profession will have stronger models and mentors to support their work, particularly with emergent bilinguals. Further, this approach to improving teacher preparation will hopefully also more immediately improve the education emergent bilinguals are receiving.

2. The Power of Student Teaching: A Case Study

This one-year longitudinal qualitative case study examined one teacher candidate during her 12-month, post-baccalaureate teacher preparation experiences where she earned both a state credential and a Master's degree in education. A sub-set of data from a larger study, The Qualitative Case Study (QCS), was utilized for this study. QCS, conducted by a team of researchers, followed 22 teacher candidates and the graduates/novice teachers they became over 4-5 years (or less based on issues of attrition) and sought to answer research questions regarding the impacts and outcomes of teacher preparation overtime.

Amanda Lee² was selected among the 22 QCS participants for this analysis for several reasons. First, Amanda was seen by her professors, mentor teacher, and student teaching supervisor as a strong and successful teacher candidate. Second, Amanda made strong claims across our study about her desire to be a great teacher of emergent bilinguals. Third, Amanda met the criteria set-forth by the state to teach emergent bilinguals. Additionally, once she became licensed, she took the state mandated teacher licensure test that qualified her to receive an additional certification in English as a Second Language. Finally, Amanda was selected as a participant suitable for this analysis because she was a pre-service teacher in an urban setting with a large population of emergent bilinguals.

Stake (2000) calls the type of study conducted on Amanda's data an "instrumental case study," where a case is "examined mainly to provide insight into an issue or to redraw a generalization" (p. 437). In the analysis of Amanda's teacher preparation experiences, our external interest focused on the systems and structures she was participating in and how those systems either supported or limited both her development into a quality teacher of emergent bilinguals. Therefore, this is an instrumental case study, where Amanda's experiences in her teacher preparation program are instrumental in illustrating various successes and failures of the systems of education that prepare teachers for emergent bilinguals.

2 All names of people and schools are pseudonyms in this study in order to protect the anonymity of the participants and their school sites.

2.1 Data Sources

The following table provides an overview of the data analyzed for this study, data collected over the course of Amanda's pre-service year of teaching by the first author.

Table 1: Data sources for Amanda Lee collected during teacher preparation

<i>Data Source</i>	<i>Description</i>	<i>Totals</i>
Teacher Candidate	60-90 minute interviews with Amanda	6
Teacher Candidate Observations	75-120 minute scripted observations of Amanda's teaching including copies of assessment tasks and pupil work associated with each observation	5
Teacher Inquiry Project and Other Teacher Education Coursework	Amanda's Inquiry Project, plus 3 additional coursework projects and 6 lesson plans/units created for teacher education course assignments	10
Auxiliary Interviews	15-40 minute interviews conducted in spring of Amanda's pre-service year with her cooperating teacher and university supervisor	2
Classroom Assessment Tasks/Samples of Pupil Work	Assessment tasks and samples of pupil work from pre-service teaching	~35
Fieldnotes	~10 pages worth of fieldnotes recorded during data collection	

Source: own research

2.2 Data Analysis

The analysis of Amanda Lee's teacher preparation data was conducted following Yin's (2014) suggestion to "play" with the data through multiple readings of the data. The first reading/analysis was chronological, the second was by data source (e.g. all interviews, observations, etc.) and the final reading/analysis of the data took place by looking at data sources that related to one another. For instance, QCS Observation 1 connects to Amanda's Graduate Laboratory assignment and QCS Interview 2 because in both her course assignment and the interview she discussed the lesson that was observed. With each reading/analysis, extensive notes were taken, modified, re-organized, and refined in order to narrow in on the prominent themes in the data regarding Amanda's preparation to work with emergent bilinguals. The case was bounded through our conceptualization of the object of study as Amanda's interactions with various educational systems over time, especially in her development as a teacher of bilingual learners. Through the multiple readings and layered analysis, we sought patterns in the data and triangulated key observations for interpretation. During the course of this analysis, we also pursued alternative interpretations and by adhering to these major conceptual responsibilities, we were able to develop assertions about this case of study.

2.3 Findings

The vision for effective teaching Amanda created through her teacher education coursework and previous life experiences was substantively different from what was modeled for her in her student teaching placement. This disconnection limited Amanda's opportunities to learn to teach emergent bilinguals and put her own vision of effective teaching into practice. We do not argue that Amanda gained no benefit from her teacher preparation, or that there were not successful components of it. Rather, the dramatic distance between the teacher education course material (aligned with the frameworks described above; cp. de Jong/Harper 2005, 2008, etc.) and her student teaching placement as well as the inconsistencies within her teacher education coursework weakened the reach of her preparation to support Amanda in becoming a strong teacher of emergent bilinguals.

Amanda's student teaching placement was in a struggling school where, according to Amanda, dissatisfaction reigned across all populations in the community. Further, despite the prominent display of flags from countries around the world to represent the backgrounds of the student population, emergent bilinguals were largely an invisible population. In fact, the public information disseminated by the school about their student population during Amanda's time there did not include any information regarding the number of emergent bilinguals. However, Amanda often noted that she was working with a lot of emergent bilinguals in her classroom and was concerned about their academic achievement because she saw a great deal of linguistic need. Yet, Amanda's mentor teacher did not teach in a way that was supportive of emergent bilinguals.

In fact, Amanda often was frustrated with her mentor teacher as she felt he engaged in racist practices and did not take his role as a teacher seriously. He was on the verge of retirement and often planned his lessons as he drove into work. Amanda was shocked when he suggested she should download tests from the Internet rather than create them on her own. Despite Amanda's critiques of her mentor teacher, she did learn some things from him, particularly to lower her expectations of student learning. She reported, "He constantly says, this is not the suburbs, you can't have the same expectations. And, at first I tried to have as high expectations as I could, but then I realized, maybe I was being a little unrealistic." While it is true that her student teaching classroom full of students from diverse racial, linguistic, cultural, and economic backgrounds was not the same as a predominately White, middle-class, monolingual classroom in the suburbs, it is troubling that Amanda was mentored into the perspective that because of those differences, higher expectations for student learning were unrealistic. Amanda's cooperating teacher did not help her learn to become a strong teacher of emergent bilinguals, as the research suggests is necessary (cp. Lucas/Villegas 2010, 2011). He was not one himself.

Our analysis revealed that Amanda also learned a great deal from her emergent bilinguals. She found them to be some of the highest performers in her classes and developed strong relationships with them. However, with so little assistance, Amanda was largely left to develop her teaching practices for working with emergent bilinguals on her own. Her program did not provide her with a strong context in which to learn to become a good teacher of emergent bilinguals nor the guidance to take advantage of the strong relationships she built with emergent bilinguals. Amanda's case illustrates the powerful role of her student teaching experiences in impacting her development as a teacher. But due to a poor mentor teacher, a negative school context, and Amanda being largely left on her own to figure out how to teach the students she deeply cared for, Amanda did not leave the program with the skills necessary to be a great teacher of emergent bilinguals as is illustrated in a study of her first three years of teaching (cp. Mitchell 2010).

3. eCALLMS: A Project Seeking Improvement

This case study briefly described above was completed in 2010 (cp. Mitchell 2010). In 2011, building off of the findings of the case study, eCALLMS (e-Learning Communities for Academic Language Learning in Mathematics and Science) – a 5-year, federally funded National Professional Development³ project – was conceptualized and launched.⁴ The overarching goal of eCALLMS is to improve the preparation of content teachers to work with emergent bilinguals by bridging the disconnection illustrated in the case study above that too often exists between universities and the schools where teacher candidates learn to teach. It is also striving to improve the practice of the teachers who host teacher candidates so that new teachers will have strong models to illustrate effective teaching of emergent bilinguals (cp. e.g. Lucas/Villegas 2010, 2011) and thus know how to address linguistic diversity and work well with emergent bilinguals from the start of their career (cp. Commins/Miramontes 2006).

3.1 Face-to-Face Coaching Initiative

To support both in-service and pre-service teachers, eCALLMS has developed two teacher training programs, face-to-face coaching done in school settings and virtual training modules that can be done online. The face-to-face program focuses on

3 PR/Award Number: T365Z110177-12.

4 In this supplement issue of "Die Deutsche Schule", Commins et al. describe how teacher trainees in Finland learn with the English version of the eCALLMS online course. As they report, a translation into Finnish and a respective adaptation are planned. In Germany members of the Leuphana University Lüneburg (a research group around Timo Ehmke and Svenja Hammer) have yet tested an adapted German version of eCALLMS.

coaching teachers to enact culturally and linguistically responsive instruction through their classroom practices based on the standards for effective pedagogy (cp. Tharp et al. 2000). Teachers in a small, urban school district volunteered to participate in an initiative beginning with a one-week summer training on the standards of the Standards Performance Continuum (SPC; cp. Doherty et al. 2002; Teemant/Leland/Berghoff 2014). Throughout the year each teacher engaged in on-going collaboration with coaches and fellow teacher practitioners.

Each practitioner worked with his or her coach to complete monthly coaching cycles. Practitioners chose standards they wanted to focus on during a lesson and requested an observation during a time convenient for the teacher. After each observation, practitioners reflected on the lesson with their coach, using the SPC as a guide for best practices. Using reflections with the SPC, coaches and teachers then collaboratively generated ideas to improve their instructional practices, allowing practitioners the flexibility to select ideas that could be used in subsequent lesson plans. Practitioners then worked to integrate their new ideas into their daily teaching and had the opportunity to co-plan new lessons with their coach. Practitioners remained responsible for planning curricular content, while coaches provided support with ideas that reflect structures or critical connections emphasized in the SPC. This allowed the teachers to remain the experts as the practitioners delivering grade level content for the specific students in their classroom. Practitioners also had opportunities to collaborate with each other by visiting each other's classrooms and sharing videos of their instruction to exchange reflections and ideas across schools, grade levels, and content areas. During these instances of practitioner collaboration, the coach's role became that of a facilitator focused on engaging the teachers with accurate understandings of the SPC, but practitioners took on the primary role of supporting each other as peer mentors, discussing, reflecting, and sharing ideas about their classroom instruction.

Although participating teacher practitioners reflected that these opportunities to collaborate with coaches and peers were insightful and beneficial for strengthening new instructional practices, this level of involvement is both labor and time intensive. Not all districts can afford to hire coaches to support teachers in each classroom and most do not have partnership relationships with a university that could support this work. In addition, classroom teachers have tight schedules with very limited non-instructional time for lesson planning, grading, content or committee meetings, among many others essential responsibilities such as collaborating with peers or coaches. Recognizing the many factors influencing teachers in the classroom setting, eCALLMS has developed another project where teachers can engage in professional learning through a virtual space utilizing flexible online resources.

3.2 Online Modules

To extend the reach of the eCALLMS project, we designed online professional development modules for in-service teachers. A multidisciplinary team of university professors in the education department, supported by graduate students, partnered to develop 6-week modules in three strands: general language acquisition and development, language development in mathematics, and language development in science. The teams used three basic frameworks to guide their work: Linguistically Responsive Teaching (cp. Lucas/Villegas/Freedson-Gonzales 2008; Lucas/Villegas 2010, 2011), Standards of Effective Pedagogy (cp. Tharp et al. 2000; Teemant/Leland/Berghoff 2014), and the World-Class Instructional Design and Assessment (WiDA) tools (cp. URL: www.wida.us). Additionally, module activities were designed in alignment with districts' professional evaluation rubrics and current standards such as the Common Core State Standards and the Next Generation Science Standards.

Consistency in module design enhances teachers' experiences. The first five weeks of each module follow a stable weekly pattern: *Explore* (Monday/Tuesday), *Make It Work* (Wednesday/Thursday), and *Share* (Friday-Sunday).

- In *Explore*, participants learn. They watch videos, read practitioner-friendly material, and study samples tightly focused on a single idea. They also begin an online discussion of the week's learning. Collective participation and intensive focus conform to good professional development practices (cp. Wayne et al. 2008).
- In *Make It Work* (MIW), participants practice what they have learned. Presented with 3-4 possible practical applications of the week's focus, including the option to design their own activities, teachers apply what they have learned to their own teaching practice. Because teachers have flexibility to adapt the MIW options to their own situations, they engage in active, job-embedded learning focused on the content they teach (cp. *ibid.*).
- During *Share*, participants reflect on what they learned. They return to the online discussion to discuss their MIW experiences. They often analyze the effects of their practice, upload examples, and/or ponder next steps.

During Week 6 of each module, teachers synthesize their learning from the previous five weeks, which not only reactivates reflection, but also builds coherence across the module (cp. *ibid.*). As un-facilitated learning experiences, the modules are most effective when teams of at least three teachers collaborate. Completion of a module is equivalent to 12 hours of continuing education.

Module testers have often acknowledged that their participation has sensitized them to the language development of emergent bilinguals, something they had previously overlooked. The modules provide useful strategies for supporting language development, promoting an assets-based view of emergent bilinguals and their families, and

highlighting the importance of attending to the levels of language proficiency within a classroom. As teachers learn from the modules, their modeling for student teachers improves.

4. Conclusion

We assert that a major opportunity for improving teacher preparation for emergent bilinguals rests in improving the classrooms pre-service teachers learn to become teachers in. While teacher educators have a major responsibility to support pre-service teachers learning from the courses we teach at the university, we contend that teacher educators need to also work closely with the schools in which teacher candidates are trained. Instead of experiences like Amanda's who was trained in a host classroom with a mentor teacher who was not engaged in effective practices for teaching emergent bilinguals, through projects like eCALLMS, teacher educators can support in-service teacher learning, which in turn will improve pre-service teacher learning as well. Additionally, by teacher educators focusing attention on the work of the practicing teachers who host our teacher candidates, we can more immediately improve the education emergent bilinguals are receiving right now. We have a great deal more to learn from research on teacher preparation for emergent bilinguals (cp. Freeman/Freeman 2014) and substantial improvements to make in the education of emergent bilinguals in the United States (cp. Goldenberg/Coleman 2010); however, with approaches like the eCALLMS project described above, we contend that substantial improvement is possible.

References

- Alamillo, L./Viramontes, C. (2000): Reflections from the Classroom: Teacher Perspectives on the Implementation of Proposition 227. In: *Bilingual Research Journal* 24, issue 1 & 2, pp. 1-13.
- Bunch, G.C. (2013): Pedagogical Language Knowledge Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era. In: *Review of Research in Education* 37, issue 1, pp. 298-341. doi:10.3102/0091732X12461772.
- Chang, P. (2012): Narrative Inquiry: Preservice Teachers' Understanding of Teaching English Learners. In: *AILACTE Journal* 9, pp. 1-18.
- Commins, N.L./Miramontes, O.B. (2006): Addressing Linguistic Diversity from the Outset. In: *Journal of Teacher Education* 57, issue 3, pp. 240-246.
- de Jong, E.J./Harper, C.A. (2005): Preparing Mainstream Teachers for English-Language Learners: Is Being a Good Teacher Good enough? In: *Teacher Education Quarterly* 32, issue 2, pp. 101-124.
- de Jong, E.J./Harper, C.A. (2008): ESL is Good Teaching "plus": Preparing Standard Curriculum Teachers for All Learners. In: Brisk, M.E. (Ed.): *Language, Culture, and Community in Teacher Education*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 127-148.

- Doherty, R.W./Hilberg, R.S./Epaloose, G./Tharp, R.G. (2002): Standards Performance Continuum: Development and Validation of a Measure of Effective Pedagogy. In: *The Journal of Educational Research* 96, issue 2, pp. 78-89.
- Dover, A.G. (2009): Teaching for Social Justice and K-12 Student Outcomes: A Conceptual Framework and Research Review. In: *Equity & Excellence in Education* 42, issue 4, pp. 506-524. doi:10.1080/10665680903196339.
- Freeman, Y.S./Freeman, D.E. (Eds.) (2014): *Research on Preparing Preservice Teachers to work Effectively with Emergent Bilinguals*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Gándara, P. (2000): In the Aftermath of the Storm: English Learners in the Post-227 Era. In: *Bilingual Research Journal* 24, issue 1 & 2, pp. 1-13.
- Gándara, P./Orfield, G. (2012): Segregating Arizona's English Learners: A Return to the "Mexican Room"? In: *Teachers College Record* 114, issue 9, pp. 1-27.
- García, O./Kleifgen, J.A./Flachi, L. (2008): From English Language Learners to Emergent Bilinguals: The Campaign for Educational Equity. URL: <http://deimos3.apple.com/web/Objects/Core.woa/DownloadTrackPreview/tc.columbia.edu.1463244836.01463261407.1463634935.pdf>; date of access: 24.12.2015.
- Garcia, E.E./Lawton, K./de Figueiredo, E.H.D. (2012): The Education of English Language Learners in Arizona: A History of Underachievement. In: *Teachers College Record* 114, issue 9, pp. 1-18.
- Goldenberg, C./Coleman, R. (2010): *Promoting Academic Achievement among English Learners: A Guide to the Research*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Harper, C.A./de Jong, E.J. (2009): English Language Teacher Expertise: The Elephant in the Room. In: *Language and Education* 23, issue 2, pp. 137-151.
- Li, X./Zhang, M. (2004): Why Mei still Cannot Read and What Can be Done. In: *Journal of Adolescence & Adult Literacy* 48, issue 2, pp. 92-101.
- Lillie, K.E./Markos, A./Arias, M.B./Wiley, T.G. (2012): Separate and not Equal: The Implementation of Structured English Immersion in Arizona's Classrooms. In: *Teachers College Record* 114, issue 9, pp. 1-33.
- Lucas, T. (Ed.): *Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms: A Resource for Teacher Educators*. New York: Routledge.
- Lucas, T./Villegas, A.M. (2010): The Missing Piece in Teacher Education: The Preparation of Linguistically Responsive Teachers. In: *National Society for the Study of Education* 109, issue 2, pp. 297-318.
- Lucas, T./Villegas, A.M. (2011): A Framework for Preparing Linguistically Responsive Teachers. In: Lucas, T. (Ed.): *Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms: A Resource for Teacher Educators*. New York: Routledge, pp. 55-72.
- Lucas, T./Villegas, A.M./Freedson-Gonzalez, M. (2008): Linguistically Responsive Teacher Education: Preparing Classroom Teachers to Teach English Language Learners. In: *Journal of Teacher Education* 29, issue 4, pp. 361-373. doi:10.1177/002248710832211.
- Menken, K. (2008): *English Learners Left behind: Standardized Testing as Language Policy*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Menken, K./Solorza, C. (2012): No Child Left Bilingual: Accountability and the Elimination of Bilingual Education Programs in New York City Schools. In: *Educational Policy* 28, issue 1, pp. 96-125. doi:10.1177/0895904812468228.
- Mitchell, K. (2010): *Systemic Inequities in the Policy and Practice of Educating Secondary Bilingual Learners and Their Teachers: A Critical Race Theory Analysis*. Doctor of Philosophy. Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Mitchell, K. (2012): English is not ALL that Matters in the Education of Secondary Multilingual Learners and Their Teachers. In: *International Journal of Multicultural Education* 14, issue 1, pp. 1-21.

- Mora, J.K. (2000): Staying the Course in Times of Change: Preparing Teachers for Language Minority Education. In: *Journal of Teacher Education* 51, issue 5, pp. 345-357.
- Pappamihel, N.E. (2001): Moving from the ESL Classroom into the Mainstream: An Investigation of English Language Anxiety in Mexican Girls. In: *Bilingual Research Journal* 25, issue 1-2, pp. 31-38. doi:10.1080/15235882.2001.10162783.
- Pappamihel, N.E. (2002): English as a Second Language Students and English Language Anxiety: Issues in the Mainstream Classroom. In: *Research in the Teaching of English* 36, pp. 327-355.
- Pass, C./Mantero, M. (2009): (Un)covering the Ideal: Investigating Exemplary Language Arts Teachers' Beliefs and Instruction of English Language Learners. In: *Critical Inquiry in Language Studies* 6, issue 4, pp. 269-291. doi:10.1080/15427580903313520.
- Picower, B. (2011): Resisting Compliance: Learning to Teach for Social Justice in a Neoliberal Context. In: *Teachers College Record* 113, issue 5, pp. 1105-1134.
- Reeves, J. (2004): "Like everybody else": Equalizing Educational Opportunity for English Language Learners. In: *TESOL Quarterly* 38, issue 1, pp. 43-66. doi:10.2307/3588258.
- Reeves, J. (2009): Teacher Investment in Learner Identity. In: *Teaching & Teacher Education* 25, pp. 34-41. doi:10.1016/j.tate.2008.06.003.
- Simmons, R.D. (2009): The Efficacy of Florida's Approach to In-service English Speakers of Other Languages (ESOL) Teacher Training Programs. In: *Florida Journal of Educational Administration and Policy* 2, issue 2, pp. 112-126.
- Stake, R.E. (2000): Case Studies. In: Denzin, N.K./Lincoln, Y.S. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., pp. 435-454.
- Teemant, A./Leland, C./Berghoff, B. (2014): Development and Validation of a Measure of Critical Stance for Instructional Coaching. In: *Teaching and Teacher Education* 39, pp. 136-147. doi:10.1016/j.tate.2013.11.008.
- Tharp, R.G./Estrada, P./Dalton, S.S./Yamauchi, L.A. (2000): *Teaching Transformed: Achieving Excellence, Fairness, Inclusion, and Harmony*. Boulder, CO: Westview Press.
- Turkan, S./de Oliveira, L.S./Lee, O./Phelps, G. (2014): Proposing a Knowledge Base for Teaching Academic Content to English Language Learners: Disciplinary Linguistic Knowledge. In: *Teachers College Record* 116, issue 3.
- Valdés, G. (1998): The World Outside and Inside Schools: Language and Immigrant Children. In: *Educational Researcher* 27, issue 6, pp. 4-18.
- Walker, A./Shafer, J./Liams, M. (2004): "Not in My Classroom": Teacher Attitudes towards English Language Learners in the Mainstream Classroom. In: *NABE Journal of Research and Practice* 2, issue 1, pp. 130-160.
- Wayne, A.J./Yoon, K.S./Zhu, P./Cronen, S./Garet, M.S. (2008): Experimenting with Teacher Professional Development: Motives and Methods. In: *Educational Researcher* 37, issue 8, pp. 469-479.
- Wiley, T.G./Wright, W.E. (2004): Against the Undertow: Language-Minority Education Policy and Politics in the "Age of Accountability". In: *Educational Policy* 18, issue 1, pp. 142-168. doi:10.1177/0895904803260030.
- Yin, R.K. (2014): *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Zhang, S./Stephens, V. (2013): Learning to Reach English-language Learners in Mainstreamed Secondary Classrooms. In: *Teacher Education and Practice* 26, issue 1, pp. 99-116.

| Kara Mitchell Viesca/Anne O. Davidson/Boni Hamilton

Kara Mitchell Viesca, PhD, Assistant Professor of Culturally and Linguistically Diverse Education at the University of Colorado Denver.

E-Mail: Kara.viesca@ucdenver.edu

Anne O. Davidson, Research Assistant on eCALLMS at the University of Colorado Denver, Doctoral Candidate at the University of Colorado Boulder.

E-Mail: anne.davidson@colorado.edu

Boni Hamilton, EdD, Research Assistant on eCALLMS and Doctoral Candidate at the University of Colorado Denver.

E-Mail: Bonita.hamilton@ucdenver.edu

Address: PO Box 173364, Campus Box 106, Denver CO 80217-3364, U.S.A.

Emmanuel O. Acquah/Nancy L. Commins/Tuija Niemi

Preparing Teachers for Linguistic and Cultural Diversity

Experiences of Finnish Teacher Trainees

Abstract

Investigation of notions of diversity and diverse learners among teacher trainees in Finland; examination of the impact of a 6-week online course about second language acquisition developed in the U.S.: Initial findings suggest that even short term interventions can help to build novice teachers' awareness of linguistically and culturally responsive teaching.

Keywords: diversity, linguistically responsive teaching, culturally responsive teaching, teacher training, online learning

Die Vorbereitung von Lehrkräften auf sprachliche und kulturelle Heterogenität

Erfahrungen finnischer Lehramtsanwärter und -anwärterinnen

Zusammenfassung

Referiert wird, welche Vorstellungen Lehramtsstudierende in Finnland von Diversity und der sprachlichen und kulturellen Heterogenität von Lernenden haben. Darüber hinaus wird berichtet, welche Wirkungen ein sechswöchiger Online-Kurs, der in den USA entwickelt und in Finnland angeboten wurde, auf die Qualifizierung von Lehrpersonen für den Unterricht mit Lernenden hat, für die Finnisch die Zweitsprache ist. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass selbst kurzfristige Interventionen helfen können, ein Bewusstsein für sprach- und kultursensiblen Unterricht zu entwickeln.

Schlüsselwörter: Diversität, Lehrerbildung, sprachsensibler Unterricht, kultursensibler Unterricht, Online-Unterricht

1. Introduction

Finland's education system is viewed as highly effective, based on the level of student performance in international comparisons such as PISA, 2003 and 2006 (cp. OECD 2004, 2006), as well as parity in achievement in terms of gender, place of residence, and socio-economic background (cp. Kivirauma/Ruoho 2007). However, there are indications that increasing diversity through immigration is beginning to result in some achievement gaps. Itkonen and Jahnukainen's (2007) analysis of PISA results revealed that when results are disaggregated, diverse learners who are largely immigrants have lower academic outcomes than native Finnish students, especially in reading literacy, but also in Mathematics and Science. Recent data from the OECD (2015) suggest that in 2012 the performance gap in mathematics between immigrants and non-immigrants in Finland was 85 score points, which was much higher than the OECD average of 37 score points.

To address these gaps Finnish teachers need grounding in both linguistically and culturally responsive practices (cp. Gay 2010; Ladson-Billings 2009; Lucas/Villegas 2013). This article examines notions of diversity and diverse learners of more than 200 novice teachers in Finland as well as the responses of a smaller group of trainees in an ethnically and culturally diverse teacher training school who participated in an interactive 6 week online course on second language acquisition developed in the U.S. The discussion includes implications for the training of teachers in Finland and other nations facing demographic shifts and increasing student diversity.

Two main research questions guided this study:

1. How do teacher trainees at the beginning of their studies perceive their knowledge and skills about teaching culturally and linguistically diverse students?
2. What is the response of Finnish teacher trainees to an interactive online course about linguistically responsive instruction?

1.1 Background of the Study

According to Statistics Finland (2013), in 1990, out of a population of 4.9 million people, there were fewer than 2,000 foreign-born children between the ages of 7 and 16 in the entire country. In contrast, there are now almost 18,000 foreign-born children of school age, and an additional 15,000 school age children born in Finland to immigrant parents. This represents an 800 percent increase over the last 25 years. Statistics further show that in the next 7 years, almost 30,000 children of foreign background already living in Finland will reach compulsory school age and enter the Finnish school system. In 2012 and 2013, foreign language speakers accounted for 87 percent and 90 percent of all population growth in Finland respectively. The current

context of increasing waves of migration to Europe in general, and Finland in particular, suggests that these numbers will continue to rise.

1.2 Finnish Schools and Diversity

Similar to most Western European countries, the majority of teachers in Finland are White, female, and from the mainstream of the society (cp. Banks/Banks 2004; Causey/Thomas/Armento 2000; Jordan 1995). Given the shift in student demographics, teacher candidates currently in teacher education programs will be interacting with K-12 students who are different from themselves in race, ethnicity, cultural practices, language, and social class.

Despite the rapid transformation in the student population, teaching in Finnish schools reflects the narrative of the Finnish national identity. Schools in Finland treat students as a culturally homogeneous group (cp. Koivisto 2014; Siimekselä/Tarvainen 2010). One expression of the notion of equality as of prime importance is that the curriculum is similar for all students. According to Finnish researchers there is not yet room for pedagogies that address cultural differences (cp. Koivisto 2014; Mansikka/Holm 2011; Wahlbeck 2005). Issues related to linguistic and cultural diversity are often treated as special education needs (cp. Savolainen 2009). As defined by Kivirauma and Ruoho (2007), special education in the Finnish context is conceptualized as providing special support resources in the first years in comprehensive school to help students to learn basic skills in literacy and numeracy. Based on this policy, beyond an initial year of intensive Finnish language instruction followed by some lessons in Finnish as a Second Language, the response to the increased linguistic and cultural diversity in classrooms has been primarily through special education support (cp. Savolainen et al. 2011).

While this practice can and does provide better education for a wide range of students (cp. Moberg/Savolainen 2008; Savolainen 2009; Savolainen et al. 2011), the kind of mono-cultural or assimilationist teaching as it is currently practiced in Finland probably transmits the beliefs and values of the dominant culture in an uncritical way to students (cp. Nieto 2005; Nieto/Bode 2008). It also poses considerable linguistic challenges for second language learners (cp. Brisk 2006; Nguyen/Shin/Krashen 2001), and divests students of the social, cultural, and linguistic resources that they bring to class everyday. This makes them especially vulnerable for academic failure (cp. Gay 2010; Lucas/Villegas 2013).

1.3 Linguistically Responsive Teaching

The increasing numbers of students who must learn academic content through their second (or third) language poses challenges for both teachers and students. The academic success of bilingual/second language learners is dependent on their ability to make sense of, act on, and convey their understanding of the content (cp. Gibbons 2015; Goldenberg 2008; Gottlieb 2006; Miramontes/Nadeau/Commins 2011; Schleppegrell 2004). To help these learners succeed, teachers must take into account both the linguistic needs of the learners and the language demands of their content. Lucas & Villegas (2011) propose a framework for the attitudes as well as the knowledge and skills needed to be successful. The survey questions and the online course that were used in this study were grounded in this model, which is outlined below (cp. *ibid.*, p. 57). ELL refers to *English Language Learners* or bilingual learners whose additional language is English.

1. Orientations of linguistically responsive teachers
 - a. Sociolinguistic consciousness:
 - i. Understanding of the connection between language, culture, and identity.
 - ii. Awareness of the sociopolitical dimensions of language use and language education.
 - b. Value for linguistic diversity
 - c. Inclination to advocate for ELL students
2. Knowledge and skills of linguistically responsive teachers
 - a. Learning about ELL students' language backgrounds, experiences, and proficiencies
 - b. Identifying the language demands of classroom tasks
 - c. Applying key principles of second language learning
 - i. Conversational language proficiency is fundamentally different from academic language proficiency.
 - ii. ELLs need comprehensible input just beyond their current level of proficiency.
 - iii. Social interaction for authentic communicative purposes fosters ELL learning.
 - iv. Skills and concepts learned in the first language transfer to the second language.
 - v. Anxiety about performing in a second language can interfere with learning.
 - d. Scaffolding instruction to promote ELL students' learning.

The strength of this model is that it addresses not only the pedagogical skills needed for effective instruction in linguistically and culturally diverse settings, but attitudes

and dispositions as well. In places like Finland where migration has engendered polarizing political debates and, among some, negative feelings towards foreigners, both are necessary.

1.4 Culturally Responsive Teaching

The changing demographics and the appearance of achievement gaps among students in Finland make it imperative to prepare teachers for culturally and linguistically responsive practice (cp. Gay 2010; Ladson-Billings 2009; Lucas/Villegas 2013). An alternative to the mono-cultural approach is one that embodies culturally responsive and relevant pedagogy. Fundamental to this theory is that culture plays an important role in teaching and learning. In its essence, culturally responsive teaching is grounded in teacher-student relationships. Gay (2010) defined culturally responsive teaching “as using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them” (p. 31). It teaches to and through the strengths of these students.

Ladson-Billings (2001, 2009) defined culturally responsive teaching as an empowering approach that engages students intellectually, socially, emotionally, and politically by using known cultural references to enhance learning and outcomes. In her ethnographic work, Ladson-Billings (cp. 2001, 2009) demonstrated that although a teacher’s aptitude, credentials, and experience are important factors in determining his or her success with diverse students, all of these factors will be meaningless if the teacher lacks cultural competence.

A culturally responsive approach requires teachers to explore their beliefs about people from culturally different backgrounds, to learn about their students’ culture, and to develop strategies for educational equity. If teachers are culturally and linguistically competent and engage in culturally responsive pedagogy, students’ academic success will be improved and the achievement gap bridged (cp. Gay 2010; Ladson-Billings 2009; Lucas/Villegas 2013).

1.5 Finnish Teachers’ Knowledge of Skills for Linguistically and Culturally Responsive Teaching

In order to support teachers (practicing and beginning) in moving along a meaningful trajectory of competence building, it is important to understand what competences they already have. According to recent research, teachers in Finland do not have the appropriate knowledge base and strategies to address diversity (cp. Metsänen/Kämäräinen 2011; Mansikka/Holm 2011; Soilamo 2008). Koivisto’s (2014) review

of scholarly literature and media reports revealed that Finnish teachers still are lagging behind regarding practical knowledge about culturally and linguistically responsive teaching. Mansikka & Holm (2011) conducted an interview study of 26 Swedish-speaking teachers (Swedish is officially recognized as a national language in Finland and is used for instruction to the Swedish-speaking minority). They found out that most Swedish-speaking teachers had little experience with issues relating to diversity and did not feel well enough prepared to teach diverse students. These teachers had difficulty establishing meaningful relationships with students and their families; they considered teaching to be independent of culture and mainly adopted a color-blind approach to their work.

Acquah, Tandon & Lempinen (2015) examined notions of diversity and diverse learners among 89 practicing teachers in the teacher training school in Finland, which is also the site for the research reported here. The researchers found that even veteran teachers did not have in-depth knowledge about strategies that could help them work successfully with this population. In particular, they were unfamiliar with ways to use learners' prior knowledge and experiences as well as their linguistic resources. Soilamo's (2008) study of Finnish teachers showed that teachers held deficit notions about diverse learners, felt inadequately prepared to teach in culturally diverse classrooms, and, in fact, did not change their teaching style even when their classrooms became diverse.

Teachers about to enter the profession need special knowledge and skills to teach diverse learners well. They need a conceptual framework, as well as strategies to address the challenges posed by diversity to ensure that all their students are learning to the best of their abilities. A framework that accepts and affirms the pluralism of students and their communities (cp. Nieto/Bode 2008), uses students' cultural knowledge (cp. Gay 2010; Ladson-Billings 2009), and diverse languages and communication styles (cp. Brisk 2006; Lucas/Villegas 2013; Nguyen/Shin/Krashen 2001) as approaches to facilitate teaching and learning are not only empowering, but also required to address the needs of diverse learners.

2. Methods

2.1 Research Context

The research reported here was conducted with teacher trainees at the beginning of their studies at a large university in the Southwest of Finland who do their onsite teacher training in an ethnically and culturally diverse teacher training school. The multicultural teacher training school where the trainees do their fieldwork has, for over 15 years, had a high number of immigrants from countries such as Russia,

Estonia, Kosovo, Somalia, Thailand, and China. At the time of the survey, the school served over 1,100 students from 1st through 12th grade. About 54 percent of pupils in basic education and 19 percent in upper secondary spoke a home language other than Finnish or Swedish and were learning through Finnish as a second language. The large number of diverse learners in this school is explained by the fact that the school is located in an immigrant neighborhood in a city in Western Finland.

In Finland, classroom teachers have to obtain a Master's degree in Education that can be completed in five years. Subject teachers need to obtain a Master's degree in a subject they will teach, completed in various discipline departments, e.g. Mathematics, Biology/Geography, as well as to take one year school pedagogical studies (during or after the degree studies). The novice teachers have had no experience in interaction with and teaching diverse students.

This study provides initial findings based on a combination of two types of data – results from a survey of over 216 teacher trainees in Southwest Finland, regarding their awareness of how to address increasing linguistic and cultural diversity in classroom. The survey sought to uncover possible areas of strengths and needs that could become the basis for creating appropriate supports in their teacher training. The other data come from the online postings of five teacher trainees who participated in the online course “Second Language Acquisition” (SLA), developed through the eCALLMS project at the University of Colorado at Denver.¹

eCALLMS stands for “e-Learning Communities for Academic Language Learning in Mathematics and Science” and is a U.S. Department of Education National Professional Development grant funded project to support teacher development of linguistically responsive practices. The courses provide un-facilitated, multimedia resources that require about two hours a week; the professional communities of teachers learn collaboratively for six weeks. Each six-weeks course is informed by the latest research and knowledge in the fields of Second Language Acquisition, bilingual education and culturally and linguistically diverse education. Each course is designed around an essential question and each week is structured around a guiding question, thus supporting teacher inquiry into their practice with bilingual students. The Second Language Acquisition course was offered as a course for trainees becoming elementary teachers as a part of their fieldwork in autumn 2014 and spring 2015 (see Table 1 below for more information on their participation).

The essential question for the course “Second Language Acquisition” is: “How can knowledge about Second Language Acquisition improve my instruction with bilingual students?” Each week a more detailed guiding question is posed (e.g. Week 1:

1 In this supplement issue of „Die Deutsche Schule“, Viesca et al. give a detailed description of the eCALLMS project; they describe its development as a reaction to insufficient teacher preparation for emergent bilinguals.

“What are the similarities and differences between learning a first language and a second language? Why does this matter in your classroom?” or Week 4: “How can I incorporate native languages in instruction to support bilingualism and academic achievement?”).

Each week is divided into three parts: *Explore*, *Make it Work*, and *Share*. In the *Explore* part, participants are provided material, including videos and articles that address the topic. In the *Make It Work* part, the participants plan and carry out application activities chosen from three options. For example, during Week 1 Option 1 is: “Interview a Bilingual Learner”, Option 2 is: “Analyze Developmental Errors”, and Option 3 is: “You Make it Work”, in which participants can design their own activity to apply the understandings of the week to their own circumstances. Other examples of *Make it Work* activities: Week 2 Option 1 is: “Track a student inside or outside of school to document the different ways he or she uses language in different contexts.” In Week 4 Option 2 is: “Help students recognize their own linguistic tool box by having them collect words they come across (at home or at school) that are important to them. Create a class word wall of student-selected words (in any language) where students take turns sharing the word, what it means and why it is important to them.”

The final activity each week is *Share*. After doing the practical applications, participants share what they have created or found out as well as their considerations about it in an online discussion forum.

Table 1: Teacher trainees’ participation in eCALLMS module

Period	Signed up for the module	Completed the module	Male	Female
Autumn 2014 (4 th year students)	3	2	1 dropped out during the training	2 completed
Spring 2015 (2 nd year students)	8	3	1 completed	2 completed, 3 participated partly, 2 dropped out before starting

Source: own research

2.2 Participants

In the first phase of the research, 216 participants (male = 26%, female = 74%; mean age = 25) – 99 percent of our samples of teacher trainees – identified themselves as Finnish. The main subjects studied by the participants included History, Mathematics, Finnish Language, Biology, and Geography. In the second phase of the research, three 4th year teacher trainees doing their last teaching practice in the Teacher Training

School as well as six 2nd year students starting their second teaching practice were examined. Of the three 4th year students, only two completed the work while three of the 2nd year students who had enrolled completed the entire course and three participated only partly. The current analysis concentrates on the responses of those students who completed the entire course (five students: one male, four female; two 4th year students, three 2nd year students). All teacher candidates consented to participate in the study. Participation was voluntary and the course was offered as one of several options to complete as part of the teaching practice requirement. Participants were promised anonymity and confidentiality.

2.3 Measures and Procedures:

Questionnaires and Participation in a Short Online Course

2.3.1 Perceptions questionnaire

This survey was comprised of fourteen questions, eight of which were open-ended. The closed-ended questions (#s1-6) gathered data on the teachers' perceptions about diversity. These questions sought information about the participants' level of confidence and experience with regard to teaching diverse students. Informants were asked to rate their self-perceived levels of understanding and skill in each area on a six-point Likert-type scale as follows: 1 = extremely low, 2 = low, 3 = moderately low, 4 = moderately high, 5 = high, 6 = extremely high. The open ended questions (#s7-14), provided information about the teachers' experiences and interactions with people from diverse backgrounds in their own time as students in Finnish schools. This information was included to determine if the participants had academic and/or social contact with non-Finnish students as peers and classmates, thus making them aware of differences in teaching, learning, and academic outcomes.

2.3.2 Strategies for teaching questionnaire

At the beginning of their studies, all 216 teacher trainees completed this questionnaire with both open- and closed-ended questions regarding their knowledge of and ability to use strategies for teaching students learning content and literacy through their second (or third) languages. The closed-ended questions (#s1-8) gathered data on the strategies teachers use in the classrooms, including content modification and strategies for working with diverse parents and communities to enhance learning in the classroom. Informants were asked to rate their self-perceived levels of knowledge and skill in each area on a six-point Likert-type scale as follows: 1 = extremely low, 2 = low, 3 = moderately low, 4 = moderately high, 5 = high, 6 = extremely high. The open-ended questions (#s 9-11) solicited teachers' understanding of how to support multilingual learners and in what areas they felt they would need support.

The survey was conducted in fall 2014. Participants were given the questionnaires to complete at the beginning of one of their on-campus classes. The researchers explained the purpose of the survey and that participation was voluntary, and promised anonymity and confidentiality. The survey was distributed and collected within 25 minutes.

2.3.3 eCALLMS course postings

The data from the eCALLMS course consisted of teacher trainees' postings (both from 4th and 2nd year trainees) to the online discussion forum of the course. In addition it was possible to monitor teachers' engagement and conversations within the course. The purpose was to determine how these teacher trainees responded to information on linguistically responsive instruction.

At the beginning of the course, each participant introduced him-/herself by describing a time when they had traveled or lived in another culture, learned a language other than the first language, or interacted with someone from another culture. They were asked to discuss the benefits or challenges of experiencing another culture and/or language. After that, the trainees posted during each of the five weeks a response to a key question, focusing on a particular aspect of second language acquisition. They were instructed to comment on each other's postings. During the 6th week the trainees were asked to share their understandings with each other and reflect on their own learning. All the posts were written in Finnish and then translated into English by one of the authors who is bilingual in Finnish and English. In addition, two 4th year students wrote short essays in English at the end of the course, which are also included in the data.

2.4 Analysis

Data analysis for the survey occurred in two stages. First, the quantitative data were analyzed for descriptive statistics for each of the six perception/knowledge measures and eight strategy measures to determine the trainees' awareness of cultural diversity and strategies for teaching diverse students.

In the second stage of data analysis, the open-ended responses were qualitatively analyzed by coding and creating categories based on participants' responses (cp. Corbin/Strauss 2008). All data were approached inductively and were hand-coded. To determine the skills and knowledge participants indicated they needed to effectively teach diverse learners, a recursive thematic approach was employed whereby themes that recurred in participants' responses were coded and classified as categories. Six categories emerged:

- knowledge about different cultures;
- relevant teaching methods to teach multilingual learners or knowledge how to support their learning;
- information about skills needed to teach Finnish as a second language or more knowledge of Finnish language and its challenging traits;
- knowledge of how to build relationships with multilingual learners' parents and engage them;
- knowledge how to assess the students' language level;
- knowledge of how to talk to second language learners or how to encounter them.

2.5 Analysis of eCALLMS Course Data

The qualitative analysis of the eCALLMS postings focused on the categories that emerged from the analysis of the open-ended questions in the questionnaires. Due to the small sample size, the intent was to begin to explore themes in order to build upon them with additional data to be collected later during the school year 2015-2016.

3. Results

3.1 Teacher Trainees' Knowledge about Linguistic and Cultural Diversity

As shown in Table 2, teacher trainees reported relatively low levels of knowledge despite having what appeared to be positive attitudes toward culturally responsive pedagogy. This relatively low knowledge may reflect their limited experience with diversity in their childhood or adolescent years and with learners from other countries.

A positive attitude was also found in posts of the eCALLMS course participants at the beginning of the online course. All the participants had either been exchange students (4 students out of 5) or otherwise spent a long period of time in another culture (1 out of 5 students). All commented on learning about cultural differences and foreign language in a positive way; each of the five also noted that the time abroad made them see themselves and their own cultural background from a different point of view. The comments that follow were typical:

Spending time in another country and culture forces oneself to learn about one's own culture a lot as well. For example, things that I have taken for granted can be seen totally differently elsewhere or they are not known or acknowledged in another culture at all. (4th year trainee)

Living together with people sharing different cultural backgrounds needs compromises, abilities to adapt and accept from everyone. The belief that the habits of my own country are better stick strongly – this is something I have recognized in myself as well. (2nd year trainee)

Table 2: Means and standard deviations, for items on knowledge and perceptions of diversity among the Finnish teacher trainees

Items/Questions	
How people learn a second language	3.2 (0.83)
How language influences learning	3.8 (0.78)
The differences between proficiency in oral language and in written language	3.7 (0.81)
The nature of academic Finnish and the challenges it poses for multilingual learners	3.3 (0.93)
How culture influences learning	3.3 (0.84)

1 = extremely low, 6 = extremely high. Numbers are mean values. Standard deviations are in parentheses.

Source: own research

3.2 Knowledge about Strategies for Teaching a Diverse Student Population

Regarding the strategies for teaching a diverse student population, the results suggest that – as might be expected – the participants had little knowledge of strategies, which they could use to address linguistic and cultural diversity. Figure 1 summarizes the data on teacher trainees’ responses regarding their knowledge of strategies that they could use in class with a diverse student population.

These patterns are echoed by a participant in the online eCALLMS course who reflected on her learning at the end of the course:

When I started my studies at the university, I knew next to nothing about teaching children who had Finnish as a second language. The first teaching practice I had was a turning point for me. In the class I was teaching at the time, 16 of the 18 students were bilingual. It really opened my eyes to see how important it is to know about Second Language Acquisition when teaching bilingual students. (4th year trainee)

Participants’ posts also described how they had begun to analyze the materials they used with their pupils and the kind of lessons they had planned with the needs of bilingual pupils in mind. For example:

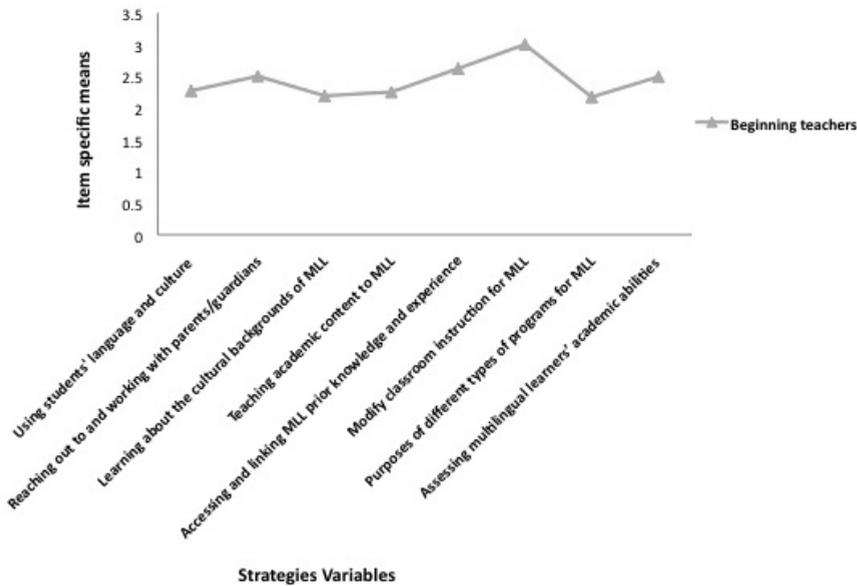
This is where I have found this Second Language Acquisition course to be helpful: it has helped me to evaluate my students and their language proficiency in a systematic manner, which in turn has aided me to

recognize what underlies their greatest difficulties. By analyzing my students' oral and written language production, I was able to identify certain students that needed the most support during classroom tasks and instruction. (4th year trainee)

Another 4th year trainee related:

This course gave me a lot of helpful tools, knowledge and exercises, that I will most certainly use when I start teaching. The course made me think about the support I give to my students when they study (for example week 3: high context – high challenge). The week 2 made me realize how I need to be a language role model and use academic language in school, because it might be the only place the bilingual students hear it. I'm also becoming an English teacher and the week 4 discussion about native language support helped me to understand some things concerning teaching English as a second language to Finnish pupils.

Fig. 1: Teacher trainees' knowledge about strategies for teaching multilingual learners here



Source: own illustration

3.3 Skills and Knowledge Required by Teachers

Analysis of the survey data showed that there were variations in the knowledge and skills that participants wished they had regarding teaching diverse students. Content analysis of participants' written responses also revealed that they wanted distinct types of information. These results are summarized in Table 3 and point to the fact

that many teacher trainees had not been taught about diversity and diverse learners in their teacher preparation programs. They expressed a desire to know more about these issues. 27 percent of the trainees held what could be characterized as deficit views, especially regarding students' behavior. These results suggest a gap in knowledge regarding the culture and experiences of diverse learners, and they strongly corroborate the limited connections teachers have had with people of different cultural backgrounds. This supports the notion that without experiences with diverse people and formal training, teachers have a limited repertoire for addressing issues related to diversity.

Specifically, these novice teachers wanted to acquire knowledge about how to support the learning of multilingual students in terms of teaching methods. About 70 percent of teacher trainees wanted to know more about different cultures and relevant teaching materials for culturally and linguistically diverse student populations. These novice teachers who had not had much previous contact with multilingual students, expressed a desire to know more about how to interact with these students and even to learn how to communicate effectively with them. Some 22.2 percent of the trainees expressed a desire to learn the languages of their linguistically different students in order to communicate with them effectively. A few, however, reported that considering the needs of linguistically and culturally diverse learners would not be necessary for subject teachers.

Table 3: Skills and knowledge teacher candidates would like to acquire (numbers reported as a percentage of respondents based on open-ended responses)

Knowledge about different cultures	33.8
Relevant teaching methods to teach multilingual learners or knowledge how to support their learning	37.0
Information of or skills to teach Finnish as a second language or more knowledge of Finnish language and its challenging traits	22.2
Knowledge of how to interact with multilingual learners' parents and engage them	5.5
Knowledge about available materials	0.9
Knowledge of how to assess students' level of language proficiency	4.2
Knowledge of how to interact with second language learners or how to engage them	13.3

Source: own research

Trainees who participated in the online eCALLMS course found the units to be beneficial because they provided them with both a theoretical framework and the practical strategies needed to apply this theory to their teaching in classroom. As an example, one of the participants described a unit she planned for her future pupils that combined both conceptual learning and native language support. Another 4th year trainee commented:

Knowledge about Second Language Acquisition can also inspire a teacher to come up with new teaching methods and lesson tasks that are likely to be more effective as well as motivating to the pupils. As part of this online course I prepared plans for teaching differences between social and academic languages and for preparing bilingual books with pupils. These are plans, which I intend to put into practice if I ever have the chance. Many of the traditional SLA teaching methods of Finnish still relies heavily on the learning of grammatical rules and structures, while current research suggests that an approach based on communication and interaction might be more effective. This is where knowledge is crucial: by having deep knowledge of second language acquisition a teacher is not overly reliant on tradition and textbook materials, but can instead break away from these in order to provide his or her students with better instructional methods. This is what I hope to do with my future SLA-classes.

4. Discussion

This study examined novice teachers' perceptions about increasing linguistic and cultural diversity and how to address it in their classrooms in Finland. The findings are important in light of the growing disparity in academic achievement between students of native Finnish background and those from immigrant backgrounds. Current practices that reflect a mono-cultural approach to teaching have not produced favorable outcomes for many students from diverse backgrounds. We argue that these discrepancies are due, at least in part, to the lack of preparation on the part of their teachers and that teacher candidates in Finland and other Scandinavian and European countries would benefit from knowing more about culturally responsive teaching.

The findings reveal that the sample participants were aware that the academic outcomes of their diverse learners were influenced by several factors including language, culture, and ethnicity. However, they did not have in-depth understanding of strategies that could help them work successfully with this population nor how to use learners' prior knowledge and experiences to enhance instruction.

The data provide insight into aspects of teacher trainee knowledge about both the linguistic and cultural needs of their students, as well as what constitutes a repertoire of approaches and strategies to assure students' academic success. The findings support the view that teacher trainees about to enter mainstream content classrooms are not prepared to work with students from varying linguistic backgrounds (cp. Freeman/Freeman 2014).

The patterns in the data parallel those of practicing teachers at the same school (cp. Acquah/Tandon/Lempinen 2015) who responded to the same survey. They report

that even veteran teachers did not have in-depth knowledge about strategies that could help them work successfully with this population. In particular, teachers were unfamiliar with ways to use learners' prior knowledge and experiences or the linguistic resources the students brought with them. One of the findings that gives us reason for hope is the fact that the teacher trainees were more aware and demonstrated higher levels of knowledge about cultural diversity than experienced teachers at other schools in Finland who also responded to the same survey as reported by Acquah, Tandon & Lempinen (2015).

On the other hand, it is troublesome that very few trainees chose to take the online course during their time at the teacher training school. This may suggest that the trainees are unaware of the importance of these issues. One reason for this could be that the trainees come from a variety of Finnish backgrounds, many of them representing more rural roots. Diversity issues are more common in bigger cities in Finland. Therefore diversity in the classroom is easily seen as an exception to the rule, not a typical part of school life. It would be important to include the course as part of the requirements of the training, not as a voluntary option one can choose.

The survey did not probe reasons underlying teachers' perceptions or knowledge, so it is not possible to ascertain how they attained them. It is plausible that the novice teachers, due to their lack of experience in teaching, may misconstrue previous interaction with culturally different people to mean awareness. In addition, because they had just begun their teacher education studies they might hold high expectations about themselves and the profession or their responses may be subject to social desirability.

As the need for linguistically and culturally responsive teaching increases, teacher educators are confronted with the question of what we can reasonably expect trainees to know at each stage of teacher preparation. Because the sample size is small, it is important not to speculate too much. The 2nd year students didn't seem to benefit as much from the course as the 4th year students. All of the 2nd year students commented on the lack of time for the course during their teaching practice, and perhaps for this reason their commitment to the project was somewhat superficial and the notes they made relied more on individual pupil's points of view or repeated general ideas already introduced in the material of the course. Students' lack of complete participation in itself may have implications for further research.

However, the fact that the 4th year students participated more consistently and deeply is indicative of the need to consider the timing of the imparting of certain knowledge or interventions. As much as we would like to see students engaged with these issues as early as possible, it may be wiser to let them first grow a little as teachers.

While better training of new teacher candidates is certainly needed, there is also need for in-service professional development, especially in Finland where teachers typical-

ly continue in their careers for 25 to 30 years. This preliminary data, though limited, provides some compelling examples of the power of focused interventions and suggests directions for future actions.

The present research provides insight into where teachers currently stand referring to their knowledge with regard to culturally and linguistically responsive teaching by characterizing their competence regarding diversity and specific needs. Educator training and intervention, especially of those already in place in teacher education programs, need to be streamlined to provide teachers with the opportunities for learning as both culturally and linguistically responsive teachers and to provide support and differentiated learning opportunities that meet the students' specific needs.

It is a promising finding that even during just a 6-week study course, participants could gain both theoretical knowledge about linguistically responsive teaching and practical ways to use meaningful strategies in the classroom regarding the diversity of pupils. Participants in the course were able to see how they could use what they were learning to create meaningful content for their future students. They were able to do so even given the relatively limited support and guidance provided by the course.

It is also positive that the online eCALLMS course developed in the U.S. was successfully used in Finland. That means that there are already easily accessible tools available to provide effective pre- and in-service training. Nonetheless, in the future it would be advantageous to translate current courses and create original ones in Finnish, thus making access to the material easier for more teachers, especially in areas outside of big cities where the use of English is not as prevalent.

References

- Acquah, E.O./Tandon, M./Lempinen, S. (2015): Teacher Diversity Awareness in the Context of Changing Demographics. In: *European Educational Research Journal*. DOI:10.1177/1474904115611676.
- Banks, J.A./Banks, C.A.M. (2004): *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Brisk, M.E. (2006): *Bilingual Education: From Compensatory to Quality Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Causey, V.E./Thomas, C.D./Armento, B.J. (2000): Cultural Diversity is Basically a Foreign Term to Me: The Challenges of Diversity of Pre-service Teacher Education. In: *Teaching and Teacher Education* 16, pp. 33-45.
- Corbin, J./Strauss, A. (2008): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Freeman, D./Freeman, Y. (2014): *Essential Linguistics: What Teachers Need to Know to Teach ESL, Reading, Spelling, and Grammar*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gay, G. (2010): *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.

- Gibbons, P. (2015): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goldenberg, C. (2008): Teaching English Language Learners: What the Research Does and Does not Say. In: *American Educator* 32, pp. 8-23, 42-44.
- Gottlieb, M. (2006): *Assessing English Language Learners: Bridges from Language Proficiency to Academic Achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Itkonen, T./Jahnukainen, M. (2007): An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. In: *International Journal of Disability, Development and Education* 54, pp. 5-23.
- Jordan, M.L.R. (1995): Reflections on the Challenges, Possibilities, and Perplexities of Preparing Preservice Teachers for Culturally Diverse Classrooms. In: *Journal of Teacher Education* 46, pp. 369-374.
- Kivirauma, J./Ruoho, K. (2007): Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. In: *Review of Education* 53, pp. 283-302.
- Koivisto, K. (2014): How to Support the Teaching of Multicultural Groups in Finland [The Open Repository of the Universities of Applied Sciences, Finland]. URL:
- Miramontes, O.B./Nadeau, A./Commins, N.L. (2011): *Restructuring Schools for Linguistic Diversity: Linking Decision-making to Effective Programs*. New York: Teachers College Press.
- Moberg, S./Savolainen, H. (2008): Suomalaisten 9- ja 15-vuotiaiden lukutaidon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle [The Change in Reading Literacy of Finnish 9- and 15-Year old Pupils from 1960s to 2000s]. In: *Kasvatus* 39, pp. 31-38.
- Nguyen, A./Shin, F./Krashen, S. (2001): Development of the First Language Is not a Barrier to Second Language Acquisition: Evidence from Vietnamese Immigrants to the US. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4, pp. 159-164.
- Nieto, S. (2005): Public Education in the Twentieth Century and beyond: High Hopes, Broken Promises, and an Uncertain Future. In: *Harvard Educational Review* 75, pp. 43-64.
- Nieto, S./Bode, P. (2008): *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.

- OECD (2006): *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2015): *PISA in Focus: Can the Performance Gap between Immigrant and Non-immigrant Students be Closed?* URL: http://www.oecd-ilibrary.org/education/can-the-performance-gap-between-immigrant-and-non-immigrant-students-be-closed_5jrxqs8mv327-en; date of access: 05.08.2015.
- Savolainen, H. (2009): *Responding to Diversity and Striving for Excellence: The Case of Finland*. In: *Prospects* 39, pp. 281-292.
- Savolainen, H./Engelbrecht, P./Nel, M./Malinen, O. (2011): *Understanding Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-service and In-service Teacher Education*. In: *European Journal of Special Needs Education* 27, pp. 51-68.
- Schleppegrell, M.J. (2004): *The Language of School: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Siimekselä, M./Tarvainen, M. (2010): *Monikulttuurisen ryhmän opettaminen. Haasteet opetusmenetelmällisestä näkökulmasta [Multicultural Group Teaching. Challenges from a Methodological Point of View]. Kehittämishankeraportti [Development Project Report]*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. URL: <https://www.theseus.fi/handle/10024/16034>; date of access: 23.12.2015.
- Soilamo, O. (2008): *Opettajan monikulttuurinen työ [Teacher's Multicultural work]*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.
- Statistics Finland (2013): Retrieved from: *Official Statistics of Finland (OSF): Migration [e-publication]*. 2012. Helsinki: Statistics Finland [referred: 21.07.2013]. URL: http://www.stat.fi/til/muutl/2012/muutl_2012_2013-04-26_tie_001_en.html; date of access: 23.12.2015.
- Wahlbeck, Ö. (2005): *Mångkulturalism i Finland – en kritisk litteraturoversikt [Multiculturalism in Finland – A Critical Literature Review]*. Åbo: Meddelanden från ekonomisk-statsvetenskapliga fakulteten vid Åbo Akademi. Sociologi. Ser. A, 532. Revised version. URL: <http://web.abo.fi/owahlbec/mangkult.pdf>.

Emmanuel Acquah, born in 1976, Researcher and University Teacher at the University of Turku, Doctoral Student.

Address: Dept. of Teacher Education/Centre for Learning Research, Assistentinkatu 7, 20014 University of Turku, Finland
E-Mail: eoacqu@utu.fi

Nancy Commins, PhD, born in 1952, Clinical and Visiting Professor at the University of Colorado Denver and the University of Turku.

Address: CU Denver School of Education & Human Development, 1380 Lawrence St., Denver, CO 80204, U.S.A.
E-Mail: Nancy.Commins@ucdenver.edu

Tuija Niemi, PhD, born in 1975, Teacher Educator at the University of Turku.

Address: Matinkatu 4 C 57, 20810 Turku, Finland
E-Mail: tuileh@utu.fi

Nazan Gültekin-Karakoç/Anne Köker/Désirée Hirsch/Timo Ehmke/
Svenja Hammer/Barbara Koch-Priewe/Udo Ohm

Bestimmung von Standards und Stufen der Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Zusammenfassung

Um Standards und qualitative Stufen von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften nicht nur theoretisch zu modellieren, sondern auch empirisch bestimmen zu können, wurde im BMBF-Projekt „Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache“ (DaZKom) ein Standard-Setting-Verfahren durchgeführt. Im Beitrag werden das Verfahren und das diesem zugrunde liegende Modell vorgestellt sowie die Ergebnisse einer Normierungstichprobe präsentiert, wonach nur eine Minderheit der angehenden Lehrpersonen den Regelstandard an DaZ-Kompetenz erreicht.

Schlüsselwörter: Deutsch als Zweitsprache, Lehrerbildung, Kompetenz, Kompetenzstufen

Definition of Competence Standards and Levels of Pre-service Teachers for all Subjects with Regard to German as a Second Language

Abstract

In order to define standards and quality levels of pre-service teachers' GSL competencies not only theoretically but also empirically, a standard-setting process was carried out in the BMBF-project "Professional Competencies of Pre-Service Teachers for Secondary Education in the Field of German as a Second Language" (DaZKom). This article presents this standard-setting process and the underlying competency model as well as the results of a standardization sample. These results show that only a minority of the pre-service teachers achieved the regular standard in GSL competencies.

Keywords: German as a Second Language, teacher education, competency, competency levels

1. Einleitung

Da in deutschen Schulen in der Regel ein monolingualer Habitus (vgl. Gogolin 2008) dominiert, müssen Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache die Anpassungsleistung erbringen und die an der Schule dominante Sprache erwerben, um einen Zugang zu Bildungsinhalten zu erhalten. Hierfür reicht der Erwerb von alltagssprachlichen Kompetenzen nicht aus; vielmehr bedarf es angemessener Kenntnisse des Registers Bildungssprache, über das in der Schule Zugänge zu Bildungsinhalten vermittelt werden. Dieses Register zeichnet sich im Gegensatz zur Alltagssprache durch einen hohen Komplexitäts- und Abstraktionsgrad, Kontextentbundenheit und konzeptionelle Schriftlichkeit aus, und dies auf allen Ebenen, d.h. auf der Wort-, Satz- und Textebene (vgl. Feilke 2012). Die Erkenntnis, dass Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen in ihrer Zweitsprache nicht ohne Weiteres durch Submersion („Eintauchen in das Sprachbad“) erlangen, sondern gezielter Unterstützung bei dieser Herausforderung bedürfen, ist allerdings erst seit den ersten Ergebnissen der Large-Scale-Bildungsstudien Anfang der 2000er-Jahre in das Bewusstsein von Bildungswissenschaft und Bildungspolitik gedrungen.

Trotz defizitärer Forschungslage, die einen repräsentativen empirischen Nachweis über die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen noch missen lässt (vgl. Gogolin 2014), geben eine Reihe von Studien (vgl. Beese/Benholz 2013) und die analytische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Unterrichtssprache (vgl. Halliday 1978; Gibbons 2002; Schleppegrell 2007; Frank/Gürsoy 2014) hinreichend Hinweise darauf, dass eine bildungssprachlich fördernde Gestaltung des Fachunterrichts hochgradig relevant ist.

Vor allem im englischsprachigen Diskurs ist der Konsens über die Notwendigkeit einer durchgängigen und systematischen Sprachförderung im Rahmen des Fachunterrichts (Stichwort *Mainstreaming*) groß (vgl. Bunch 2013; Lucas/Grinberg 2008). Da Fachinhalte nicht losgelöst von Fach- und Bildungssprache zum Lerngegenstand werden können und umgekehrt die Bildungssprache nur über Fachinhalte vermittelbar ist, sollen Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer in der Lage sein, den Unterricht „sprachsensibel“ zu gestalten (vgl. Leisen 2010; Schmolzer-Eibinger 2013; Willems et al. 2013; Krüger-Potratz/Supik 2010; Paetsch et al. 2014).

Die damit einhergehende Forderung nach einer bildungssprachlichen Kompetenz resp. eines „pedagogical language knowledge“ (vgl. Galguera 2011; Bunch 2013) oder eines „linguistically responsive teacher“ (vgl. Lucas/Villegas 2011) wird aber bislang nur theoretisch-normativ untermauert. Gitomer und Zisk (2015) fordern für die englischsprachige Forschung ein sowohl theoretisch als auch empirisch abgesichertes Kompetenzmodell, das eine einheitliche Basis für die Entwicklung von Aus- und Weiterbildungsprogrammen für angehende und erfahrene Fachlehrerinnen und Fachlehrer darstellt.

Auch in Deutschland herrscht bislang keine Einigkeit, über welche konkreten Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer angesichts der Anforderungen verfügen sollten. Dass diese nicht nur auf linguistisches Wissen beschränkt sein können, sondern u.a. ebenso Kenntnisse über Zweitspracherwerbsprozesse, pädagogische Implikationen von Mehrsprachigkeit und spezifische didaktische Fähigkeiten erfordern, liegt nahe. In einigen Bundesländern (z.B. in NRW und Berlin) ist daher eine Ausbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache im Lehramtsstudium aller Fächer bereits länger verankert. Jedoch existieren erst seit dem Abschluss des BMBF-geförderten Projekts *Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (DaZKom) im Jahre 2015 ein theoretisch und empirisch untermauertes Modell und ein Testverfahren, an denen sich die Ausgestaltung von akademischen Lerngelegenheiten orientieren kann (vgl. Köker et al. 2015; zu weiteren, auf das Messen von *Beliefs* bezogenen Ergebnissen dieses Projekts vgl. Hammer/Fischer/Koch-Priewe in diesem Band).

Im Folgenden werden nach einer Einführung in die wesentlichen Inhalte des DaZKom-Modells die Ergebnisse eines Experten-Standard-Settings vorgestellt. Letzteres zielt auf die Frage, wie man methodisch unterstützt zu unterscheidbaren Niveaustufen von Kompetenz gelangen kann, die dann als Mindest- oder Regelstandards ausgewiesen werden können. Im Rahmen dieses Verfahrens wurde ausgehend von den mit dem DaZKom-Test erhobenen Items bzw. der Beantwortung der Items durch die Stichprobe festgelegt, welche qualitativen Stufen von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften aus Sicht einer Expertengruppe unterschieden werden können. Die Methode des Standardsettings erlaubt eine empirisch gestützte Aussage darüber, welche unterschiedlichen Kompetenzstufen Lehramtsstudierende erreichen.

2. Modellierung und Messung von Lehrerkompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Das theoretische Kompetenzmodell, das im Rahmen des DaZKom-Projekts entwickelt wurde, schließt an die konzeptionellen Vorstellungen von Kompetenz nach Weinert (2001) und Hartig/Klieme (2006) an. Zurückgegriffen wurde außerdem auf Vorarbeiten aus der Lehrerprofessionalisierungsforschung (Shulman 1986; Bromme 1992; Krauss et al. 2004; vgl. Buchholtz et al. 2012; Blömeke/Zlatkin-Troitschanskaia 2013a; Blömeke/Zlatkin-Troitschanskaia 2013b). Das DaZKom-Projekt stand vor der Herausforderung, einerseits an diese Vorarbeiten anzuknüpfen, andererseits den spezifischen Charakteristika der zu modellierenden Kompetenz gerecht zu werden. So war eine einfache Übernahme oder Adaption bestehender Lehrer-Handlungskompetenzmodelle (COACTIV, TEDS-M, TEDS-LT etc.) aus mehreren Gründen nicht möglich: Zum einen ist Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Regel kein Unterrichtsfach, sondern vielmehr konstitutiv für das Lehren

und Lernen in jedem Fach; für die Lehrperson ist DaZ-Fachwissen dementsprechend für die Vermittlung von Fachwissen im jeweiligen Unterrichtsfach grundlegend. Zum anderen ist das in der Ausbildung den zukünftigen Lehrkräften zu vermittelnde DaZ-Fachwissen unmittelbar an didaktischem Handeln ausgerichtet, da es die Basis für (zweit-)sprachensible Unterrichtsplanung und (zweit-)sprachsibles Unterrichtshandeln bildet.

Für die Modellierung von DaZ-Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern aller Unterrichtsfächer war es demnach erforderlich, das DaZ-Fachwissen in seiner konstitutiven Funktion für die Vermittlung von fachunterrichtlichem Wissen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Handlungsorientierung abzubilden. Hierzu wurden in der DaZKom-Studie auf der Basis einer Dokumentenanalyse mit anschließenden Expertenbefragungen sowie Aufgabenerprobungen die drei Kompetenzdimensionen *Fachregister*, *Mehrsprachigkeit* und *Didaktik* ermittelt und mit inhaltlich ausformulierten Kompetenzfacetten beschrieben (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Theoretische Rahmenkonzeption zur DaZ-Kompetenz und Ausdifferenzierung der Kompetenzdimensionen

	Dimension	Subdimension	Facetten und Kompetenzstufen		
			Stufe I	Stufe II	Stufe III
DaZ-Kompetenzen	Fachregister (Fokus auf Sprache)	Grammatische Strukturen und Wortschatz	<i>Morphologie</i>		
			<i>(lexikalische) Semantik</i>		
			<i>Syntax</i>		
			<i>Textlinguistik</i>		
		Semiotische Systeme	<i>Darstellungsformen</i>		
			<i>Sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen</i>		
	Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozess)	Zweitspracherwerb	<i>Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit</i>		
			<i>Interlanguage-Hypothese</i>		
			<i>Meilensteine zweitsprachlicher Entwicklung</i>		
			<i>Gesteuerter vs. ungesteuerter Zweitspracherwerb</i>		
		Migration	<i>Literacy / Bildungssprache</i>		
			<i>Sprachliche Vielfalt in der Schule</i>		
	Didaktik (Fokus auf Lehrprozess)	Diagnose	<i>Umgang mit Heterogenität</i>		
			<i>Mikro-Scaffolding</i>		
			<i>Makro-Scaffolding</i>		
		Förderung	<i>Umgang mit Fehlern</i>		
<i>Mikro-Scaffolding</i>					
<i>Makro-Scaffolding</i>					

Quellen: Köker et al. (2015) und eigene Darstellung

Darüber hinaus sollte die Kompetenzentwicklung mit Blick auf die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften und die Beurteilung geeigneter Lernmöglichkeiten operationalisiert werden. Die Kompetenzdimensionen und -facetten des Strukturmodells mussten daher gestuft beschrieben werden, um Kompetenzzuwachs als Entwicklung von Professionskompetenz darstellen zu können. Hierzu bedurfte es eines Strukturmodells, das Kompetenzentwicklung nicht ausschließlich als Wissenszuwachs modelliert, sondern das auch geeignet ist, Erfahrungslernen und Handlungsorientierung abzubilden (vgl. Koch-Priewe 2002). Dazu wurde das Kompetenzmodell (*Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition*) von Dreyfus/Dreyfus (1987) als Referenz gewählt. Es bietet die entsprechende Grundlage zur Modellierung von Professionalisierung, indem es das Entwicklungsmuster vom Novizen zum Experten in fünf Stufen zu beschreiben erlaubt (vgl. ebd.):

- 1) Der Novize/die Novizin (*Novice*) kann unterschiedliche objektive Fakten und relevante Muster erkennen und mit Hilfe erlernter Regeln seine/ihre Handlungen bestimmen. Dies geschieht weitgehend situationsunspezifisch bzw. „kontextfrei“.
- 2) Der fortgeschrittene Anfänger/die fortgeschrittene Anfängerin (*Advanced Beginner*) befolgt kontextfreie Fakten/Regeln, orientiert sein/ihr Handeln aber auch an bedeutungsvollen Elementen, die er/sie aus Situationen praktischer Erfahrungen abgeleitet hat. Hierbei kann er/sie wiederkehrende Bestandteile einer typischen Situation erkennen und einordnen.
- 3) Im Stadium der Kompetenz (*Competence*) geht der/die Handelnde planvoll vor und überlegt, welche Aspekte bei gegenwärtigen und zukünftigen Situationen wichtig sind und welche ignoriert werden können.
- 4) In dem Stadium der Gewandtheit (*Proficiency*) erkennt der/die Handelnde die bedeutsamen Aspekte und begreift intuitiv die Situation. Er/sie benutzt Muster, ohne sie zu analysieren. Er/sie versteht mühelos, wenn die aktuelle Situation vergangenen Ereignissen ähnelt.
- 5) Im Stadium des Expertentums (*Expertise*) versteht der/die Handelnde intuitiv die Situation und kann Probleme direkt angehen, ohne an Alternativen oder Folgen zu denken oder Pläne zu entwerfen. „Experten [lösen] weder Probleme, noch treffen sie Entscheidungen; sie machen einfach das, was normalerweise funktioniert“ (ebd., S. 55).

Analog zu dem Modell von Dreyfus/Dreyfus und unter Einbezug der herausgearbeiteten Dimensionen wurde auch im DaZKom-Projekt ein Progression-abbildendes Stufenmodell entwickelt. Theoretischer Ausgangspunkt war auch für die Modellierung der DaZ-Kompetenzstufen, dass eine angehende Lehrperson zunächst „novizenhaft Regeln befolgt, später, als fortgeschrittener Anfänger, bestimmte Aspekte auswählt und so weiter durch die fünf Stufen hindurch“, bis er oder sie die „besten Leistungen schließlich durch Erfahrung und das intuitive Erkennen von Ähnlichkeiten erreichen – also als Experte handeln“ wird (ebd., S. 60).

Im Hinblick auf das Ziel des ersten Projektabschnittes, das darin lag, ein theoretisches Modell und ein Testinstrument für das Messen der DaZ-Kompetenz von Lehramtsstudierenden zu entwickeln, wurden die DaZ-Kompetenzen zunächst für die ersten drei Kompetenzstufen in allen Dimensionen, deren Subdimensionen und Facetten in Form von Kann-Beschreibungen ausdifferenziert (vgl. Köker et al. 2015).¹ Als Beispiel soll hier die Dimension *Fachregister*, Subdimension *Grammatische Strukturen und Wortschatz* angeführt werden (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Kompetenzstufenbeschreibungen in der Dimension *Fachregister*, Subdimension *Grammatische Strukturen und Wortschatz*

Dimension: Fachregister		Stufe I: NovizIn	Stufe II: Fortgeschrittene AnfängerIn	Stufe III: Kompetent Handelnder
		Sub- dimension: Grammatische Strukturen und Wortschatz	Weiß zu überprüfen, ob in den Texten, Übungen und Aufgaben, die sie/er im Unterricht einsetzen will, komplexe sprachliche Strukturen und unbekannte Wörter vorkommen.	Kann die sprachlichen Anforderungen von Fachtexten, Übungen und Aufgaben einschätzen und dabei die Funktion fachregister-typischer sprachlicher Strukturen für Vermittlung fachlicher Inhalte begründen.

Quelle: eigene Darstellung

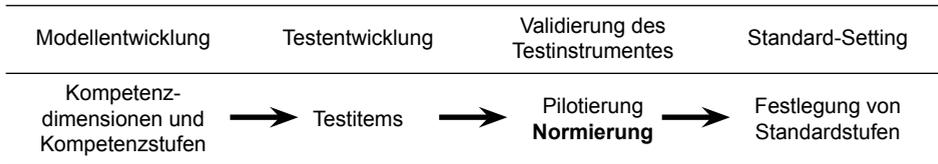
3. Methodisches Vorgehen

Die qualitativ-empirisch und theoretisch herausgearbeiteten Kompetenzen und Kompetenzstufen bildeten die Grundlage für die Entwicklung der Items des Papier-Bleistift-Testinstrumentes, das in Pilotierungs-,² Normierungs- und Standardisierungserhebungen erprobt wurde (vgl. Tab. 2). Anhand der Testergebnisse der

- 1 Wir gehen wie Neuweg (1999, 2015) davon aus, dass ab „Stufe 4 und speziell auf der Expertenstufe 5 [...] sich Wahrnehmen, Interpretieren, Prognostizieren und das ‚Sehen‘ einer Handlungsanforderung so häufig als mentale Einheit [präsentieren], dass die Bearbeitung der von den Forschern bereitgestellten Items zu einer Übung im Rationalisieren werden kann“ (Neuweg 2015, S. 381). Dementsprechend stellt die Entwicklung eines Testinstrumentes für diese Stufen eine besondere Herausforderung dar, die sich keinesfalls in einem Papier-Bleistift-Format realisieren lässt und somit die Aufgabe einer zweiten Projektphase sein wird.
- 2 Da der Schwerpunkt des vorliegenden Artikels auf der Bestimmung von Kompetenzstufen liegt, werden die Ergebnisse der Pilotierung und der Validierungsstudie an dieser Stelle nicht aufgeführt (vgl. hierzu Hammer et al. 2015).

Normierungsstichprobe konnten Itemschwierigkeiten bestimmt werden, die auch für das Standard-Setting (siehe den nächsten Abschnitt) maßgeblich waren.

Tab. 2: Vereinfachter Ablauf der Studie



Quelle: eigene Darstellung

Die mit dem DaZKom-Test erhobenen Normierungsdaten³ bilden die Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfrage, welche qualitativen Stufen von DaZ-Kompetenz sich aus der Sicht akademischer Expertinnen und Experten unterscheiden lassen. Im Folgenden wird zunächst das Standard-Setting nach der Bookmark-Methode vorgestellt und dessen Durchführung im Rahmen des DaZKom-Projektes beschrieben. Im Anschluss werden die daraus resultierenden Ergebnisse präsentiert.

3.1 Zielsetzung des Standard-Setting-Verfahrens

Das Standard-Setting kann als „the proper following of a prescribed, rational system of rules or procedures resulting in the assignment of a number to differentiate between two or more states or degrees of performance“ (Cizek 1993, S. 100; Cizek/Bunch/Koons 2004, S. 32) definiert werden. Anwendung findet dieses Verfahren z.B. in der Kompetenzdiagnostik der Bildungsstandards (vgl. Freunberger/Yanagida 2012; Pant/Tiffin-Richards/Köller 2010). Ziel des Standard-Settings ist „die Unterteilung einer kontinuierlichen Kompetenzskala in mehrere diskrete Kompetenzstufen, um Personen klar hinsichtlich erworbener Kompetenzen klassifizieren und beschreiben zu können“ (Freunberger/Yanagida 2012, S. 396). Hierfür ist es erforderlich, sog. *Cut-Scores* (Grenzen) zu setzen (vgl. Cizek/Bunch 2007, S. 13; Freunberger/Yanagida 2012, S. 398). Dieser „komplexe Entscheidungsprozess“ wird mit einer ausgewählten Expertengruppe unter Verwendung einer Standard-Setting-Methode durchgeführt (Freunberger/Yanagida 2012, S. 396; siehe auch Cizek/Bunch 2007).⁴

3 Die Daten der Normierungsstichprobe stammen von 496 angehenden Lehrkräften an 12 Universitäten in Deutschland. Die Stichprobe setzt sich aus 18 Prozent männlichen und 82 Prozent weiblichen Lehramtsstudierenden zusammen. Das Durchschnittsalter lag bei 23 Jahren. 45 Prozent der Probanden waren in einem Bachelor eingeschrieben, 20 Prozent im Master und 35 Prozent waren Lehramtsstudierende mit dem Abschluss Staatsexamen. Die größten Fächergruppen (über 20%) waren Deutsch, Mathematik, Englisch und DaZ.

4 Neben der Bookmark-Methode, die im hier vorgestellten Projekt ausgewählt wurde, ist eine weitere gängige Standard-Setting-Methode die sog. Angoff-Methode (für nähere Ausführungen zu verschiedenen Methoden vgl. Cizek/Bunch/Koons 2004; Freunberger/Yanagida 2012).

Die Bookmark-Methode ist die am häufigsten eingesetzte Methode in Standard-Settings (vgl. Karantonis/Sireci 2006; Cizek/Bunch 2007). Bei dieser Methode werden den Expertinnen und Experten ausgewählte Items, aufsteigend nach ihrer empirisch ermittelten Itemschwierigkeit geordnet, in dem sogenannten *Ordered-Item-Booklet* (OIB) vorgegeben (vgl. Cizek/Bunch 2007).

3.2 Das Standard-Setting-Verfahren im DaZKom-Projekt

In mehreren Arbeitsphasen des DaZKom-Projektes wurden Expertinnen und Experten einbezogen (vgl. hierzu Köker et al. 2015), so auch im nachfolgend beschriebenen Standard-Setting-Verfahren. Dieses Verfahren wurde im November 2014 ganztätig durchgeführt und verfolgte das Ziel, Niveau- bzw. Kompetenzstufen zu definieren.

Als Expertinnen und Experten wurden sechs Fachleute aus Schule und/oder Hochschule und aus den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und/oder Mathematik⁵ hinzugezogen. Da auch in der Projektgruppe DaZ-Expertise vorhanden ist, wurde beschlossen, auch diese Expertise für das Standard-Setting zu nutzen.

Die mit dem DaZKom-Test erhobene DaZ-Kompetenz kann zunächst auf einer kontinuierlichen Kompetenzskala betrachtet werden, indem je nach Anzahl der korrekt beantworteten Items lediglich eine Unterscheidung zwischen niedriger und hoher DaZ-Kompetenz getroffen wird (vgl. Freunberger/Yanagida 2012, S. 397). Um jedoch eine Eingruppierung der befragten Studierenden in diskrete Standardstufen vornehmen zu können, müssen Cut-Scores gesetzt werden, mit denen festgelegt wird, „wo sich jeweils Übergänge zwischen Aufgabengruppen befinden, die abgrenzbare Anforderungen beinhalten und für deren sichere Lösung aufsteigende kognitive Leistungen notwendig sind“ (Pant/Böhme/Köller 2012, S. 53). Im Rahmen des hier beschriebenen Standard-Setting-Verfahrens wurde somit das Ziel verfolgt, die Kompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache durch Festlegung von zwei Cut-Scores zu definieren, so dass drei Stufen entstehen: unter Mindeststandard, Mindeststandard und Regelstandard.

Hierfür wurde ein OIB mit 25, d.h., etwa der Hälfte der Items aus dem gesamten Schwierigkeitsspektrum des Originaltests zusammengestellt (vgl. Abb. 2). Zusammen mit dem OIB erhielten die Expertinnen und Experten vorab Informationen zum Vorgehen, die Kodieranweisung für die Items sowie einen Zeit- bzw. Ablaufplan. Sie wurden gebeten, bereits vor dem eigentlichen Treffen zwei Grenzen zu setzen; zu diesem Zweck erhielten sie folgende Instruktion:

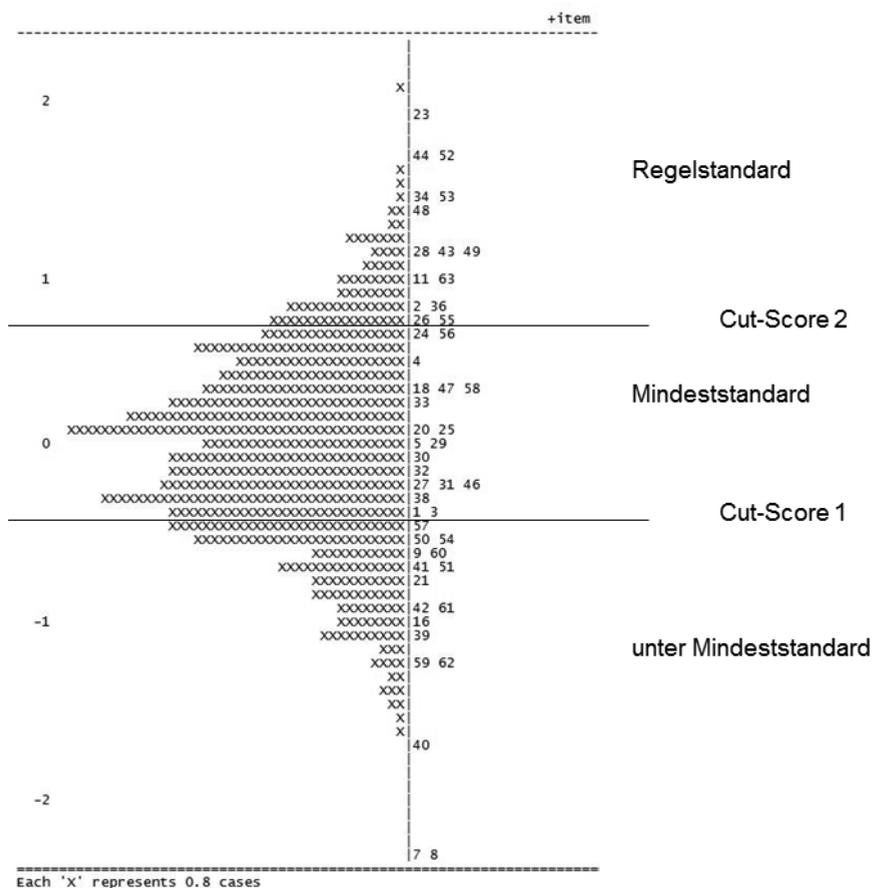
⁵ Bei der Entwicklung des DaZKom-Testinstruments diente das Unterrichtsfach Mathematik exemplarisch als Bezugsrahmen, weshalb auch hierzu Expertise im Standard-Setting-Verfahren vertreten war.

Bitte fragen Sie sich bei jedem Item „Sollte ein Lehramtsstudierender am Ende seines Studiums das Item in Bezug auf die schulischen Anforderungen richtig beantworten können?“ Mit dieser Frage bewerten Sie, was ein Lehramtsstudierender am Ende seines Studiums mindestens können sollte (Mindeststandard). Kommen Sie dann zu einem Item, bei dem Sie diese Frage nicht bejahen können, setzen Sie bei diesem Item die erste Grenze. Für die Festlegung der zweiten Grenze fragen Sie sich bitte, ab welchem Item die Beantwortung über die Anforderungen, die man durchschnittlich von Lehramtsstudierenden am Ende des Studiums erwarten würde, hinausgeht (Regelstandard).

Am Tag des Standard-Settings wurden die Ergebnisse der vorab von den Expertinnen und Experten einzeln gesetzten Cut-Scores vorgestellt und diskutiert. Danach erhielten die Expertinnen und Experten erneut das OIB und eine Instruktion für das weitere Vorgehen, um – wiederum einzeln – neue Bookmarks zu setzen. Die Ergebnisse dieser zweiten Runde wurden vor Ort ausgewertet, präsentiert und diskutiert. Die von den Expertinnen und Experten gesetzten Grenzen lagen schon in der Vorab-Einschätzung nahe beieinander und führten nach insgesamt drei Diskussionsrunden zu einer Übereinstimmung. In der letzten Diskussionsrunde konnten endgültige Cut-Scores festgelegt werden.

4. Ergebnisse des Standard-Settings

Die abschließende Festlegung der Standardstufen (unter Mindeststandard, Mindeststandard, Regelstandard) kann der nachfolgenden Abb. 2 entnommen werden.

Abb. 2: *Wright Map* mit Cut-Scores

Quelle: eigene Darstellung

Diese sog. *Wright Map* zeigt die von der Expertengruppe festgelegten Cut-Scores und die daraus resultierenden drei Bereiche mit den der jeweiligen Stufe zugeordneten Itemnummern auf. Das Spektrum der Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten variiert zwischen -2 und +2 logits. Auf der linken Seite ist die Verteilung der Personenfähigkeiten (-2 bis +2) und auf der rechten Seite sind die Itemnummern (insgesamt 51 Items) aus dem Originaltest abgetragen. Die Kreuze stehen für die einzelnen Probanden. Abbildung 2 zeigt, dass es eine gute Passung zwischen der Verteilung der Personenfähigkeit und der Aufgabenschwierigkeit gibt.

Nach Abschluss des Verfahrens mit den oben beschriebenen Ratingphasen und der jeweils anschließenden Diskussion konnten schließlich folgende drei Standardstufen bestimmt und auf der Grundlage der Itemanforderungen inhaltlich bzw. kriterial charakterisiert werden (vgl. Tab. 3):

Tab. 3: Stufen der DaZ-Kompetenz

Stufen der DaZ-Kompetenz	Prozentangaben / Bezeichnung	Beschreibung
<i>Regelstandard</i>	13,4 % über DaZ informierte Studierende	z.B. kennt Sprachfördererelemente, kann Unterrichtsinteraktionen, Schülerproduktionen, Lehr- und Lernmaterial analysieren
<i>Mindeststandard</i>	59,4 % Studierende, die für DaZ sensibilisiert sind	z.B. kennt den Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen, hat selektive DaZ-Kenntnisse, hat erste Ideen zu DaZ-Förderung
<i>Unter Mindeststandard</i>	27,2 % Studierende mit unspezifischem Ansatz zu DaZ	z.B. realisiert unspezifisch die Rolle der Sprache beim Lernen, hat linguistisches Basiswissen, realisiert Unterscheidung zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache

Quelle: eigene Darstellung

27,2 Prozent der Studierenden aus der Normierungserhebung sind auf der Stufe *Unter Mindeststandard* einzuordnen, d.h. sie verfügen nicht über das notwendige Mindestniveau an DaZ-Kompetenz; für sie wurde hier die Bezeichnung *Studierende mit unspezifischem Ansatz zu DaZ* gewählt. Eine Aufgabe, die nach den empirisch ermittelten Itemschwierigkeiten dieser Stufe zugeordnet werden kann, ist das in Abbildung 3 dargestellte Item *DaVinci*:

Abb. 3: Beispielitem *Unter Mindeststandard*

Da Vinci

Folgende Aufgabe möchten Sie in der nächsten Unterrichtsstunde einsetzen:

Leonardo da Vinci (1452-1519) beschreibt die idealen Maße des Menschen so:

„Die gesamte Hand entspricht einem Zehntel der Körpergröße. Der Fuß macht den siebenten Teil der Größe eines Menschen aus. Vom Kinn bis zum Scheitel ist es ein Achtel. Die Entfernung von der Kinnschuppe bis zur Nase und vom Haaransatz zu den Augenbrauen ist immer die gleiche und entspricht, wie das Ohr, einem Drittel des Gesichtes.“

Miss deine Körpergröße. Wie lang müssten deine Hände, deine Füße, dein Gesicht oder deine Ohren nach da Vinci sein?

Welche sprachlichen Elemente erkennen Sie in der Aufgabe?
Kreuzen Sie die richtige Antwort an und nennen Sie gegebenenfalls ein Beispiel aus dem Text.

	Ja	Wenn ja, welche? Nennen Sie jeweils ein Beispiel.		Nein
Imperative (Aufforderungsverben)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="checkbox"/>

Quelle: eigene Darstellung

Bei diesem Item handelt es sich um eine geschlossene Aufgabe, bei der die Antwortkategorie vorgegeben ist und zusätzlich eine Erklärung zum Imperativ (Aufforderungsverben) gegeben wird. Für die Lösung dieses Items sind also keine fachspezifischen Kenntnisse vonnöten. Zudem ist davon auszugehen, dass bei Studierenden auf dieser Stufe linguistisches Basiswissen vorhanden ist und der Begriff des Imperativs als Teil des Allgemeinwissen bzw. Alltagswissens von Personen mit Hochschulzugangsberechtigung angesehen werden kann.

Der Großteil der befragten Studierenden (59,4%) erreicht den *Mindeststandard* und kann als *DaZ-sensibilisiert* gelten. Die Studierenden auf dieser Stufe verfügen über das notwendige Mindestniveau an DaZ-Kompetenz, um eine sprachliche Benachteiligung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Fachunterricht zu erkennen und auf diese didaktisch eingeschränkt zu reagieren. Eine der Stufe *Mindeststandard* zugeordnete Aufgabe liegt mit dem Item *Winkel* vor (vgl. Abb. 4):

Abb. 4: Beispielimitem *Mindeststandard*

Winkel

Folgende Interaktion entsteht im Mathematikunterricht einer 7. Klasse Gesamtschule zwischen dem Mathematiklehrer und Ismael, dessen Eltern aus Kirgisistan stammen und der seit seinem 7. Lebensjahr in Deutschland lebt.

Ismael: „Es gibt kein rechte Winkel nicht.“
Lehrer: „Es gibt also einen rechten Winkel?“
Ismael: „Nein, es gibt nicht rechten Winkel.“
Lehrer: „Ja, eben hast du gesagt, es gäbe nicht keinen rechten Winkel.
Das ist eine doppelte Verneinung, also sagst du: Ja, es gibt einen rechten Winkel.“
Ismael: „Egal.“

Welche zwei zusammenhängenden grammatikalischen Fehler macht Ismael in seiner Aussage „kein rechte Winkel“?
Kreuzen Sie an.

Ja	Nein	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ismael flektiert das Adjektiv „rechte“ wie nach einem bestimmten Artikel („der“) im Nominativ.

Quelle: eigene Darstellung

Die korrekte Beantwortung dieses Items verlangt im Gegensatz zum vorherigen Beispielimitem fortgeschrittenes grammatisches Wissen über die Flexion von Adjektiven sowie über die Kasus im Deutschen.

13,4 Prozent der angehenden Lehrkräfte erreichen die Stufe *Regelstandard*, hier als *über DaZ informierte Studierende* bezeichnet. Sie können Unterrichtsinteraktionen, Schülertexte und Materialien im Fachunterricht analysieren und kennen entsprechende sprachfördernde Elemente. Eine Beispielaufgabe für diese Stufe ist das Item *Kamila und Ivan* (vgl. Abb. 5):

Abb. 5: Beispielitem *Regelstandard*

Kamila und Ivan

Sie beobachten zwei Ihrer Lernenden aus der 7. Klasse einer Realschule und machen folgende Feststellung:

Kamila kommt aus Polen und ist seit neun Monaten in Deutschland. Obwohl sie zweimal wöchentlich Förderung in Deutsch als Zweitsprache bekommt, macht sie immer noch Äußerungen wie „Gestern ich nicht machen Hausaufgaben“, schreibt aber zu Mathematikaufgaben Antwortsätze wie „Herr Jens bekommt nach 3 Jahren 530 € Zinsen“.

Ihr Mitschüler Ivan, der in Deutschland aufgewachsen ist und einen ukrainischen Migrationshintergrund hat, kann anscheinend fehlerlos Deutsch sprechen. Er schreibt hingegen Antwortsätze wie „Der Zinssatz ist das ein Kunde kriegt sind 5,7%“.

Warum verwendet Kamila immer noch mündliche Äußerungen in dieser Form, jedoch im Schriftlichen bereits korrekte Grammatik?

Geben Sie mindestens zwei mögliche Gründe an.

Quelle: eigene Darstellung

Die hohe Itemschwierigkeit bei dieser Beispielaufgabe kann zunächst auf das Aufgabenformat zurückgeführt werden (offene Aufgabe). Darüber hinaus wird hier spezifisches Fachwissen gefordert, dass die Differenzierung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf verschiedenen Ebenen der Sprachverwendung fordert.

5. Diskussion

Das theoretische Modell bildet die ideale Professionsentwicklung von Fachlehrkräften bzgl. ihrer DaZ-Kompetenz ab und beantwortet die Frage: Was sollten Lehrerinnen und Lehrer können, um ihre Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der bildungssprachlichen Anforderungen angemessen zu unterstützen und zu fördern? Das Standardstufen-Modell hingegen beantwortet die Frage: Welche qualitativen Stufen von DaZ-Kompetenz lassen sich anhand des DaZKom-Tests identifizieren? Zur Beantwortung dieser Frage wurde das Standard-Setting-Verfahren mit Expertinnen und Experten durchgeführt.

Das Ergebnis des Standard-Settings war die kriteriale Charakterisierung von drei Standardstufen, die durch gesetzte Cut-Scores der Expertengruppe unter Einbezug der empirisch ermittelten Itemschwierigkeiten (vgl. Abb. 2) festgelegt wurden. Neben der Festlegung von Grenzen, die „*per se* einen bewertenden Vorgang“ (Pant/Böhme/Köller 2012, S. 53; Hervorh. im Original) darstellt, wurde davon ausgehend in einem nächsten wichtigen Schritt eine inhaltliche Beschreibung für jede Kompetenzstufe formuliert, um transparent zu machen, welche konkreten Kompetenzen auf der jeweiligen Stufe von den angehenden Lehrkräften erwartet werden (können) (vgl. Tab. 3; Pant/Böhme/Köller 2012).

Die vorhandenen Kompetenzen müssen jedoch auch mit Blick auf die Lerngelegenheiten von Lehramtsstudierenden betrachtet werden, die von Universität zu Universität sehr unterschiedlich sind. Erste Analysen der Normierungsdaten zeigen, dass korrelative Zusammenhänge zwischen der DaZ-Kompetenz und der Nutzung von universitären Lerngelegenheiten bestehen (vgl. Hammer et al. 2015). Der DaZKom-Test kann zur Evaluierung und Weiterentwicklung dieser Lerngelegenheiten eingesetzt werden, wie bereits an verschiedenen universitären Standorten (Berlin, Köln, Bielefeld) geschehen und für den englischsprachigen Raum geplant (englische Adaption des DaZKom-Tests in Vorbereitung).

In den kommenden Arbeitsschritten gilt es, eine mögliche Diskrepanz zwischen theoretischem und empirischem Modell zu prüfen. Dementsprechend wird die Aufgabe darin bestehen, durch gegenseitige Bezugnahme zwischen theoretischem Modell und empirisch ermittelten Standardstufen Übereinstimmungen und/oder Abweichungen der empirisch ermittelten Itemschwierigkeiten mit der theoretisch vorgenommenen Einordnung der Items in die Kompetenzstufen offenzulegen. Damit ist das Ziel verbunden, eine Passung zwischen der theoretisch vorgenommenen und der empirisch ermittelten Schwierigkeit zu erlangen.

Literatur und Internetquelle

- Beese, M./Benholz, C. (2013): Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In: Röhner, C./Hövelbrinks, B. (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 37-56.
- Blömeke, S./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2013a): Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor: Ziele, theoretischer Rahmen, Design und Herausforderungen des BMBF-Forschungsprogramms KoKoHs. Berlin/Mainz: Humboldt-Universität/Johannes Gutenberg-Universität.
- Blömeke, S./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.) (2013b): The German Funding Initiative “Modeling and Measuring Competencies in Higher Education”: 23 Research Projects on Engineering, Economics and Social Sciences, Education and Generic Skills of Higher Education Students. Berlin/Mainz: Humboldt University/Johannes Gutenberg University.

- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Lehrwissens. Göttingen: Hans Huber.
- Buchholtz, N./Scheiner, T./Döhrmann, M./Suhl, U./Kaiser, G./Blömeke, S. (2012): TEDS-shortM: Kurzfassung der mathematischen und mathematikdidaktischen Testinstrumente aus TEDS-M, TEDS-LT und TEDS-Telekom. Hamburg: Universität.
- Bunch, G.C. (2013): Pedagogical Language Knowledge: Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era. In: *Review of Research in Education* 37, H. 1, S. 298-341.
- Cizek, G.J. (1993): Reconsidering Standards and Criteria. In: *Journal of Educational Measurement* 30, H. 2, S. 93-106.
- Cizek, G.J./Bunch, M.B. (2007): *Standard Setting. A Guide to Establishing and Evaluating Performance Standards on Tests*. London: Sage.
- Cizek, G.J./Bunch, M.B./Koons, H.H. (2004): Setting Performance Standards: Contemporary Methods. In: *Educational Measurement: Issues and Practice* 23, H. 4, S. 31-50.
- Dreyfus, H.L./Dreyfus, S.E. (1987): *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt.
- Feilke, H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 39, H. 233, S. 4-13.
- Frank, M./Gürsoy, E. (2014): Professionskompetenzen von Mathematiklehrkräften in der Mehrsprachigkeit – Zu Analyse und Diagnose mathematisch-sprachlicher Anforderungen und Schülerkompetenzen in der Sekundarstufe I. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/mathematik_analyse_diagnose_frank_g_rsoy.pdf; Zugriffsdatum: 08.09.2015.
- Freunberger, R./Yanagida, T. (2012): Kompetenzdiagnostik in Österreich: Der Prozess des Standard-Settings. In: *Psychologie in Österreich* 23, H. 5, S. 396-403.
- Galguera, T. (2011): Participant Structures as Professional Learning Tasks and the Development of Pedagogical Language Knowledge among Preservice Teachers. In: *Teacher Education Quarterly* 38, H. 1, S. 85-106.
- Gibbons, P. (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gitomer, D.H./Zisk, C. (2015): Knowing What Teachers Know. In: *Review of Research in Education* 39, H. 1, S. 1-55.
- Gogolin, I. (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, I. (2014): Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, H. 3, S. 407-431.
- Halliday, M.A.K. (1978): *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hammer, S./Carlson, S.A./Ehmke, T./Koch-Priewe, B./Köker, A./Ohm, U./Rosenbrock, S./Schulze, N. (2015): Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache: Validierung des GSL-Testinstruments. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Beiheft, S. 32-54.
- Hartig, J./Klieme, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, K. (Hrsg.): *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Berlin: Springer, S. 127-143.
- Karantonis, A./Sireci, S.G. (2006): The Bookmark Standard Setting Method: A Literature Review. In: *Educational Measurement: Issues and Practice* 25, H. 1, S. 4-12.
- Koch-Priewe, B. (2002): Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von JunglehrerInnen gelingen kann. In: Beetz-Rahm, S./Denner, L./Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit*, Bd. 3. Weinheim/München: Juventa, S. 311-324.

- Köker, A./Rosenbrock, S./Ohm, U./Ehmke, T./Hammer, S./Koch-Priewe, B./Schulze, N. (2015): DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Koch-Priewe, B./Köker, A./Seifried, J./Wuttke, E. (Hrsg.): *Kompetenz-erwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177-205.
- Krauss, S./Kunter, M./Brunner, M./Baumert, J./Blum, W./Neubrand, M. (2004): COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): *Die Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 31-53.
- Krüger-Potratz, M./Supik, L. (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 298-312.
- Leisen, J. (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Lucas, T./Grinberg, J. (2008): Responding to the Linguistic Reality of Mainstream Classrooms. Preparing All Teachers to Teach English Language Learners. In: Cochran-Smith, M./Feiman-Nemser, S./McIntyre, J.D. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions and Changing Contexts*. New York/London: Routledge, S. 606-636.
- Lucas, T./Villegas, A.M. (2011): A Framework for Preparing Linguistically Responsive Teachers. In: Lucas, T. (Hrsg.): *Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms: A Resource for Teacher Educators*. New York: Routledge, S. 55-72.
- Neuweg, G.H. (1999): Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: *Erziehung und Unterricht* 149, H. 5-6, S. 363-372.
- Neuweg, G.H. (2015): Kontextualisierte Kompetenzmessung. Eine Bilanz zu aktuellen Konzeptionen und forschungsmethodischen Zugängen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, H. 3, S. 377-383.
- Paetsch, J./Wolf, K.M./Stanat, P./Darsow, A. (2014): Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, Sonderheft 24, S. 315-347.
- Pant, H.A./Böhme, K./Köller, O. (2012): Das Kompetenzkonzept der Bildungsstandards und die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen. In: Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik*. Münster u.a.: Waxmann, S. 49-55.
- Pant, H.A./Tiffin-Richards, S.P./Köller, O. (2010): Standard-Setting für Kompetenztests im Large-Scale-Assessment. In: Klieme, E./Leutner, D./Kenk, M. (Hrsg.): *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Beiheft, S. 175-188.
- Schleppegrell, M.J. (2007): The Linguistic Challenges of Mathematics Teaching and Learning: A Research Review. In: *Reading & Writing Quarterly* 23, H. 2, S. 139-159.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E./Vollmer, H.J. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u.a.: Waxmann, S. 25-40.
- Shulman, L.S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher* 15, H. 2, S. 4-14.

- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u.a.: Beltz, S. 17-31.
- Willems, A.S./Bos, W./Wilmanns, I./Platz, U. (2013): Der Einsatz von SprachFörderCoaches zur Förderung sprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der Unterrichtssprache Deutsch: Wirksamkeit und Effekte eines Qualifizierungsprogramms für Lehrkräfte. In: Beutel, S.-I./Bos, W./Porsch, R. (Hrsg.): Lernen in der Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster u.a.: Waxmann, S. 155-184.

Nazan Gültekin-Karakoç, M.A., geb. 1978, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld.
E-Mail: nazan.gueltekin@uni-bielefeld.de

Anne Köker, Dr., geb. 1965, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.
E-Mail-Adresse: anne.koeker@uni-bielefeld.de

Désirée Hirsch, M.A., geb. 1988, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld.
E-Mail-Adresse: desiree.hirsch@uni-bielefeld.de

Timo Ehmke, Prof. Dr., geb. 1971, Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaften, insbesondere Empirische Bildungsforschung, am Institut für Bildungswissenschaft an der Leuphana Universität Lüneburg.
E-Mail-Adresse: tehmke@leuphana.de

Svenja Hammer, M.A., geb. 1985, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft an der Leuphana Universität Lüneburg.
E-Mail-Adresse: svenja.hammer@leuphana.de

Barbara Koch-Priewe, Prof.in Dr., geb. 1950, Universitätsprofessorin i.R. für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik der Sekundarstufe I an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.
E-Mail-Adresse: bkoch-priewe@uni-bielefeld.de

Udo Ohm, Prof. Dr., geb. 1958, Universitätsprofessor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Bielefeld.
E-Mail-Adresse: udo.ohm@uni-bielefeld.de

Anschrift Bielefeld: Universität Bielefeld, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

Anschrift Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg, Scharnhorststraße 1, 21335 Lüneburg

Svenja Hammer/Nele Fischer/Barbara Koch-Priewe

Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wurde anhand der Daten der Normierungsstichprobe des Projektes DaZKom (N=427) analysiert, wie ausgeprägt die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich Mehrsprachigkeit sind. Hierfür wurde eine dreidimensionale Skala entwickelt: (1) Sprachsensibilität im Fachunterricht, (2) Zuständigkeit für Sprachförderung und (3) Wertschätzung von Mehrsprachigkeit. Untersucht wird, ob sich mit der entwickelten Skala Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit abbilden lassen. Weiterhin wird danach gefragt, ob Studierende mit Praxiserfahrungen andere Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit als Studierende ohne Praxiserfahrungen besitzen und ob Studierende mit Praxiserfahrungen über eine höhere Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz als Studierende ohne Praxiserfahrungen verfügen.

Schlüsselwörter: Überzeugungen, Einstellungen, Beliefs, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Lehrerbildung, Kompetenzen

Pre-Service Teachers' Beliefs Regarding Multilingualism in School

Abstract

This study examines pre-service teachers' beliefs concerning multilingualism in school based on the data of the DaZKom project (N=427). Therefore a three-dimensional scale was developed: (1) Linguistical Responsiveness, (2) Responsibility for Language Facilitation and (3) Valuing Multilingualism. The study concentrates on the following questions: Is the respective scale able to display beliefs towards multilingualism? How are beliefs towards multilingualism and practical experience in schools related? Which relationship can be found between practical experience and German as a second language competency?

Keywords: beliefs, German as a second language, multilingualism, teacher education, competencies

1. Einleitung

„Zu den Bildungsressourcen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zählt ihre Zweisprachigkeit“ (Bender-Szymanski 2005, S. 2). Diese Aussage verhält sich auf den ersten Blick gegensätzlich zu den Ergebnissen von Schulleistungsstudien, in denen Lernende nicht deutscher Erstsprache verglichen mit den deutsch-muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern Leistungsdefizite zeigen (vgl. Lütke 2011, S. 16). Aufgeklärt werden könnte diese Widersprüchlichkeit durch Thesen über den monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994), der bisher das deutsche Schulsystem geprägt hat. Verbunden mit diesem Habitus ist „die Überzeugung, dass Individuen und Staaten ‚normalerweise‘ einsprachig seien“ (Gogolin 2001, S. 2). Bei Maßnahmen zur Sprachförderung von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache¹ wird häufig der Fokus auf die Förderung der deutschen Sprache im Deutschunterricht oder im fachexternen Förderunterricht gelegt. Zwei- oder Mehrsprachigkeit werden dabei nicht selten als Defizit betrachtet (vgl. Michalak 2008, S. 10). Aus der Perspektive einer ressourcenorientierten Pädagogik würde man eine andere Haltung erwarten. Entsprechendes gilt nicht nur in Hinblick auf DaZ-Lernende, sondern auch für deutsch-muttersprachliche Lernende, die ebenfalls auf ein zukunftsorientiertes mehrsprachig-kulturelles Miteinander vorbereitet werden sollen (vgl. Luchtenberg 2009, S. 280). Mit dieser Zielsetzung sollten mehrsprachige Schülerinnen und Schüler so unterstützt werden, dass ihnen ihre vorhandenen sprachlichen Stärken bewusst werden; eine derartige Erfahrung hat wiederum einen positiven Effekt auf den weiteren Spracherwerb (vgl. Gürsoy 2010, S. 4; Gogolin 2009, S. 276). Dazu gehört auch, dass die Sprachen der Lernenden im kulturellen Kontext wertgeschätzt werden, da sie ganz zentral mit der Identitätsentwicklung der Kinder verbunden sind (vgl. Wolfgramm et al. 2010, S. 59). Schülerinnen und Schüler sollten nicht in Situationen kommen, in denen sie sich für ihre Erstsprachen schämen oder etwa die Kompetenzen in diesen verdrängen (vgl. Gogolin 2001, S. 4; Fürstenau/Gomolla 2011, S. 13). Um dieses Ziel zu erreichen, ist es höchst sinnvoll, Sprachförderung in alle Fächer zu integrieren (vgl. u.a. Leisen 2011; Vetter 2013; Michalak 2014).

Angesichts dieser Forderungen an das deutsche Schulsystem stellt sich die Frage, welche Überzeugungen Lehrkräfte in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache besitzen. Eine erste Antwort auf diese Frage ist auf Grund einer Studie aus dem BMBF-geförderten Projekt *DaZKom*² zu Überzeugungen (*beliefs*) möglich. Der Blick wird dabei auf angehende Lehrkräfte gerichtet, weil diese die aktuellen universitären Lerngelegenheiten nutzen, mit denen sie auf die oben

1 Im Folgenden abgekürzt: DaZ-Lernende.

2 Diese Untersuchung war Teil des DaZKom-Projektes; ihm gehören außer den o.g. Autorinnen Prof. Dr. Udo Ohm, Dr. Anne Köker und Prof. Dr. Timo Ehmke an sowie zu unterschiedlichen Zeitpunkten auch Sonja Carlson, Nazan Gültekin-Karakoç, Sonja Rosenbrock-Agyei und Nina Schulze. Zusätzlich verdankt das Projekt Ann-Katrin van den Ham wichtige Anregungen.

genannten Herausforderungen des Bildungssystems vorbereitet werden. Mit der Untersuchung soll erfasst werden, inwiefern sich die Studierenden für die sprachliche Förderung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zuständig fühlen und was sie über Sprachförderung und den Umgang mit Mehrsprachigkeit denken.

2. Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext: Definition und Forschungsbefunde

2.1 Definition von Überzeugungen bzw. *beliefs*

Beliefs werden oft mit „Einstellungen, Werten, Meinungen oder Handlungsstrategien“ gleichgesetzt (vgl. Trautmann 2005, S. 39); im deutschsprachigen Raum scheint sich jedoch der Begriff „Überzeugungen“ etabliert zu haben (vgl. Reusser/Pauli/Elmer 2011, S. 479), weshalb beide Begriffe innerhalb dieser Arbeit verwendet werden. Für eine allgemeine Definition scheint von besonderer Bedeutung zu sein, dass *beliefs* das menschliche Denken, Handeln und die Wahrnehmung beeinflussen (vgl. Borg 2011, S. 186). Außerdem beinhalten sie Erwartungen und Thesen und wirken auf Analysen von Sachverhalten, Situationen und Personen (vgl. Blömeke/Oser 2012, S. 415; Nisbett/Ross 1980, S. 28). Dadurch werden *beliefs* auch mit verallgemeinerten Konstrukten verglichen, die Handlungsentscheidungen erleichtern sollen (vgl. Sigel 1985, S. 351). Häufig werden sie durch den Ausdruck „Ich glaube/bin überzeugt davon, dass ...“ veranschaulicht (vgl. Rokeach 1968, S. 113), was ihren subjektiv geprägten Charakter unterstreicht (vgl. Borg 2011, S. 186; Nespor 1987, S. 320). Ein wichtiger Aspekt ist hier der Zusammenhang mit persönlichen Erfahrungen, die Überzeugungen in einem hohen Maße beeinflussen (vgl. Sigel 1985, S. 351; Nespor 1987, S. 320). Aufgrund dieser „Herkunft“ werden Überzeugungen von ihren Trägern als wahr angesehen und meist auch bei gegenteiligen Beweisen nicht leicht aufgegeben (vgl. Borg 2011, S. 186; Trautmann 2005, S. 40; Pajares 1992, S. 313; Baumert/Kunter 2006, S. 497). Strittig ist, ob *beliefs* bewusst oder unbewusst sind (vgl. Borg 2011, S. 186) und inwieweit sie veränderbar oder stabil sind (vgl. Trautwein 2013, S. 6). Eine weitere Kontroverse konzentriert sich auf die Abgrenzung zum „Wissen“. Einige Autorinnen und Autoren nehmen die Unterscheidung anhand der Objektivität von Wissen und der Subjektivität von Überzeugungen vor (vgl. Pajares 1992, S. 313). Wissen sei leichter zu falsifizieren als Überzeugungen, die nicht fachbezogen, sondern durch Erfahrungen angeeignet würden (vgl. ebd., S. 310; Borg 2011, S. 186). Andere Ansätze verstehen *beliefs* als Teil von Wissen; sie teilen diese in subjektive (individuelle) und objektive (formale bzw. allgemein gültige) ein und fassen Überzeugungen so als „implizites Wissen“ auf (vgl. Furinghetti/Pehkonen 2002; Pehkonen/Pietilä 2003). Ein dritter Standpunkt, und diesen teilen die Autorinnen der vorliegenden Arbeit, betont die Untrennbarkeit von Überzeugungen und Wissen (vgl. Hartinger/Kleickmann/Hawelke 2006, S. 133), womit eine gegenseitige Beeinflussung der bei-

den Konstrukte angenommen wird (vgl. Wischmeier 2012; Furinghetti/Pehkonen 2002). Blömeke, Kaiser und Lehmann (2008) sehen im Begriff *beliefs* ein relativ weites Konstrukt. Dabei wird davon ausgegangen, „dass sich in Überzeugungen affektiv-motivationale mit kognitiven Aspekten mischen“ (ebd., S. 220). Folgt man dieser Annahme, ist auch erwartbar, dass *beliefs* durch gezieltes Einwirken von Wissen (beispielsweise in der Lehrerausbildung) veränderbar sind (vgl. hierzu auch Hachfeld et al. 2012, S. 116).

In Bezug auf Lehrkräfte umfassen *beliefs* Überzeugungen zur Schule im Allgemeinen sowie zum Lehren und Lernen und zu den Lernenden (vgl. Pajares 1992, S. 316). Weitergehend werden ihnen auch Überzeugungen hinsichtlich der Rolle der Lehrkraft und der Ziele von Bildung zugeordnet (vgl. Kagan 1990, S. 423). Beeinflusst sind *teachers' beliefs* durch die individuellen, persönlichen Erfahrungen des Lehrens und Lernens (vgl. ebd., S. 310f.; Trautwein 2013, S. 4). Außerdem setzen sich Überzeugungen von Lehrenden in Bezug auf ihre Lernenden zum einen aus dem subjektiven Eindruck der Leistungen sowie zum anderen aus den subjektiv wahrgenommenen Charaktereigenschaften der Lernenden zusammen (vgl. Hachfeld et al. 2012, S. 105). Im Allgemeinen dienen *teachers' beliefs* insbesondere dazu, sich im Unterricht – dem Handeln unter Druck – Entlastung vom zeitraubenden Abwägen unterschiedlicher Optionen und Strategien zu verschaffen, um schnell und effektiv reagieren zu können (vgl. Trautwein 2013, S. 2). Daher wird bei vielen Definitionen der Aspekt der Verallgemeinerung bzw. Generalisierung von Überzeugungen hervorgehoben (vgl. Pehkonen/Pietilä 2003, S. 1; Clark 1988, S. 5).

Zusammenfassend lassen sich folgende Aussagen treffen: Trotz einer gewissen Unschärfe der Definition lassen sich *beliefs* bzw. Überzeugungen relativ übereinstimmend als subjektiv geprägte und als legitim angesehene Thesen auffassen, die die Analysen von und Reaktionen auf Sachverhalte, Situationen und Personen beeinflussen. Im Hinblick auf die Überzeugungen von Lehrkräften beinhalten *teachers' beliefs* Einstellungen zum Schulwesen, zum Lehren und Lernen sowie zu den Lernenden. Überzeugungen stehen in einem engen Zusammenhang mit persönlichen Erfahrungen, die im Kontext der Lehrprofession insbesondere den eigenen Bildungsweg betreffen. Außerdem beeinflussen sie die subjektive Wahrnehmung, beispielsweise welche Charaktereigenschaften einem Lernenden zugeschrieben werden. Sie stellen generalisierende Konstrukte dar, die in Form von Strategien Handlungsentscheidungen erleichtern. Dies ist insbesondere in Unterrichtssituationen von großer Bedeutung. Uneinigkeit besteht bisher darin, inwiefern Überzeugungen bewusst und wie stabil sie sind. Da Wissen sich unserer Auffassung nach nicht klar von Überzeugungen trennen lässt, beinhaltet unsere Verwendung des Begriffs *beliefs* neben affektiv-motivationalen auch kognitive Aspekte, während Wissen auf letztere beschränkt ist.

2.2 Forschungsbefunde zu *beliefs* von Lehrkräften über Mehrsprachigkeit

Die im deutschsprachigen Raum vorliegenden Untersuchungen widmen sich unter anderem der Entwicklung angehender Lehrkräfte in Hinblick auf den Umgang mit kultureller Differenz und kulturellen Konflikten (Bender-Szymanski 2001), dem Beurteilungsverhalten (auch in sprachlicher Hinsicht) von Grundschullehrkräften unter Aspekten der migrationsbedingten Heterogenität (Allemann-Ghionda et al. 2006) oder den Überzeugungen zur migrationsbedingten Heterogenität im Unterricht (Hallitzky/Schliessler 2008). Erforscht wurde auch die Wahrnehmung von Heterogenität im Allgemeinen (Kampshoff/Walther 2010), die Rolle, die Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund spielen (Hachfeld et al. 2012), und die Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern zu Lernenden mit Migrationshintergrund (Wischmeier 2012).

Die Ergebnisse der Studien sind sehr uneinheitlich. So berichtet Bender-Szymanski (2001) von Lehrkräften, die um kulturelle Verständigung bemüht sind, aber auch von solchen, die kulturelle Anpassung erwarten. Hallitzky/Schliessler (vgl. 2008, S. 270) kritisieren, dass die befragten Studierenden weder fundiertes Wissen noch Überzeugungen für ein professionelles Lehrerhandeln in Hinblick auf migrationsbedingte Heterogenität vertreten. Kampshoff und Walther (vgl. 2010, S. 140f.) heben hervor, dass bayerische Lehrkräfte Heterogenität eher als problembehaftet wahrnehmen. Wischmeier (vgl. 2012, S. 181) belegt, dass die von ihr befragten Lehrkräfte von Lernenden mit Migrationshintergrund geringere Leistungen erwarten, sie aber nicht als zusätzliche „Belastung“ im Unterricht wahrnehmen.

Explizite Forschung zum Umgang von Lehrkräften mit sprachlicher Heterogenität, vor allem auch im Fachunterricht, wird bisher vor allem in der Untersuchung von Edelmann (2006) und etwas stärker noch in der von Riebling (2013) realisiert. Edelmann (vgl. 2006, S. 163ff.) identifiziert sechs Handlungstypen im Umgang mit kultureller Heterogenität, die sich sowohl in ihrer Haltung gegenüber mehrsprachigen Lernenden als auch in Bezug auf die Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte unterscheiden. Die Typen reichen von „abgrenzend-distanziert“ bis hin zu „kooperativ-synergieorientiert“ (vgl. ebd., S. 242ff.). Aufgrund des gewählten Forschungsdesigns lassen sich keine Aussagen über die quantitative Verteilung der Typen innerhalb der Lehrerschaft treffen (vgl. ebd., S. 248).

Riebling (vgl. 2013, S. 129) extrahiert aus ihrer Untersuchung vier Handlungstypen von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer im Umgang mit sprachlicher Heterogenität und erfasst dabei explizit „Einstellungen zur Sprachbildung“. In der von ihr vorgenommenen Typisierung finden sich am häufigsten „der wenig sprachorientierte Typus“ (n=96) und „der ausschließlich entlastende Typus“ (n=20). Nur wenige Probanden lassen sich als „entlastend sprachorientiert“ (n=5) oder „expli-

zit sprachorientiert“ (n=6) klassifizieren (vgl. ebd., S. 166ff.). Die Autorin charakterisiert die identifizierten Handlungstypen auf Grund einer Selbstauskunft zur Unterrichtsgestaltung und auch durch die zusätzlich erhobenen Personenmerkmale. Lehrkräfte des explizit sprachorientierten Typus geben eine hohe Zahl an Aus- und Weiterbildungsaktivitäten an; sie bilden die Gruppe, die den größten Anteil von sprachbezogenen Zusatzqualifikationen absolviert hat. Sie sind überwiegend weiblich und unterrichten neben dem naturwissenschaftlichen Fach das Fach Deutsch (vgl. ebd., S. 191). Im Kontrast dazu zeigt der wenig sprachorientierte Typus nur geringere Aus- und Weiterbildungsaktivität und hat meist ein zweites naturwissenschaftliches Fach studiert. Außerdem unterrichten die meisten dieser Lehrkräfte in der Oberstufe (vgl. ebd., S. 193). Nach Riebling lassen sich die Typen vor allem durch ihre Angaben zu Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen und sprachlichen Zusatzqualifikationen, durch das Geschlecht und den Fachhintergrund beschreiben (vgl. ebd., S. 179-196).

Die hier referierten Untersuchungen beziehen sich nicht konkret auf das Konstrukt der Überzeugungen bzw. *beliefs*, obgleich sie die Rolle von Sprache im Fachunterricht bzw. von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext analysieren. Somit liegt hier ein wenig bearbeitetes Forschungsfeld vor.³ Die Perspektive auf *beliefs* ist deswegen besonders interessant, da angenommen werden kann, dass multikulturelle Überzeugungen veränderbar (vgl. Hachfeld et al. 2012, S. 116) und im Umgang mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern handlungsleitend sind. Die Ergebnisse einer solchen Untersuchung könnten in Bezug auf die Merkmale der Ausbildung von Lehrkräften relevant werden. Nicht von ungefähr fordern viele Autoren und Autorinnen, dass schon im Lehramtsstudium und im Vorbereitungsdienst die eigenen Überzeugungen systematisch reflektiert werden (v.a. Hachfeld et al. 2012; Hallitzky/Schliessler 2008; Wischmeier 2012). Um dieser Forderung nachzukommen, muss zuerst der „Ist-Zustand“ in Bezug auf die Überzeugungen angehender Lehrkräfte hinsichtlich Mehrsprachigkeit in der Schule festgestellt werden. Diesem Forschungsdesiderat hat sich das Projekt *DaZKom* gewidmet, aus dem die folgenden Ergebnisse stammen. Der Beitrag beginnt mit Ausführungen zur theoretischen Fundierung, auf deren Basis die Dimensionen des Testinstruments entwickelt wurden.

2.3 Theoretische Fundierung der Dimensionen von Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit

Ausgehend von dem im *DaZKom*-Projekt entwickelten Modell zu DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte (vgl. den Beitrag von Gültekin-Karakoç et al. in diesem Heft) wurden theoretisch abgeleitete Dimensionen von Überzeugungen hinsicht-

3 Vgl. als eine Ausnahme Fränze Sophie Wagner (2012): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften zu sprachlichen Aspekten migrationsbedingter Heterogenität (Diplomarbeit Universität Bielefeld); dort wird diese Forschungslücke anhand einer qualitativen Interviewstudie bearbeitet.

lich Mehrsprachigkeit in der Schule entwickelt.⁴ Ausgangspunkt war das im o.g. Projekt entstandene Konstrukt DaZ-Kompetenz, das die drei Dimensionen *Fachregister*, *Didaktik* und *Mehrsprachigkeit* umfasst. Die Dimension *Fachregister* fokussiert die sprachlichen Aspekte im Fachunterricht, die Dimension *Didaktik* hat Sprachförderung im Unterricht zum Gegenstand, und *Mehrsprachigkeit* nimmt den Umgang mit Heterogenität in den Blick (vgl. Köker et al. 2015). Ausgehend von diesen drei Dimensionen der auf Wissen bezogenen Kompetenzaspekte wurde zentrale Fachliteratur gesichtet, um geeignete Dimensionen für das Konstrukt der Überzeugungen abzuleiten. Diese Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt:

Allem voran wird verstärkt die Forderung nach sprachsensiblen Fachunterricht laut (vgl. u.a. Ahrenholz 2010; Leisen 2011; Prediger 2013). Sprache wird als „Schlüssel zum Bildungserfolg“ gesehen, da Leistungen sprachlich erfasst und bewertet werden (vgl. Thürmann/Vollmer 2013, S. 212). Sprache ist also nicht nur Lernvoraussetzung, sondern kann auch ein Lernhindernis darstellen und dies nicht ausschließlich für DaZ-Lernende, sondern für alle Schülerinnen und Schüler (vgl. Meyer/Prediger 2012, S. 2; Ahrenholz 2010, S. 17f.). Dies ist vor allem auf die verschiedenen Register zurückzuführen, die im Unterricht genutzt werden: Alltags-, Bildungs- und Fachsprache finden sich in Texten, in der Unterrichtskommunikation und in den Fachdiskursen wieder (vgl. Ahrenholz 2010). Es ist also nötig, dass Lehrkräfte ein „Sprachgespür“ für ihren Unterricht entwickeln, indem sie sprachliche Hürden erkennen und abbauen (vgl. Michalak/Bachtsevanidis 2012) und so konsequent sprachsensibel unterrichten (vgl. Ahrenholz 2010, S. 5). Daraus folgt, dass Sprachbildung Aufgabe aller Fächer ist (vgl. Leisen 2011, S. 5; Thürmann/Vollmer 2013, S. 212), verbunden mit der Zielsetzung, das fachliche Lernen nicht durch sprachliche Schwierigkeiten zu behindern (vgl. Ahrenholz 2010, S. 5). Leider sind Fachlehrkräfte für diese Aufgabe meist weniger sensibilisiert als Sprachlehrkräfte (vgl. Michalak/Bachtsevanidis 2012, S. 4) und sie fühlen sich auch deutlich weniger zuständig für Sprachförderung in ihrem Fach, was vor allem auf Defizite in der Ausbildung zurückzuführen ist (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2012).

Von vielen Autorinnen und Autoren wird inzwischen gefordert, Mehrsprachigkeit nicht als Belastung, sondern als Bereicherung des Unterrichts wahrzunehmen und zu nutzen (vgl. Gogolin 2001; Gürsoy 2010; Oomen-Welke 1997, 1999). Der bereits oben erwähnte, durch Gogolin geprägte Begriff des *monolingualen Habitus* unterstellt, dass in der deutschen Schule nur Deutsch die als legitim geltende „Sprache der Schule“ sei. Damit verbunden ist die Überzeugung von einer verbindlichen Norm: „Andere Sprachen, die auf deutschem Boden existieren, bekommen unter bestimmten Umständen und mit Einschränkungen Legitimität zuerkannt“ (ebd.).

4 Als inhaltliche Domäne wurde bei der Fragebogenentwicklung das Bezugsfach Mathematik gewählt.

Mehrsprachigkeit wird in diesem Kontext häufig nur als Bildungsziel für privilegierte Personen und Gruppen genannt (vgl. Allemann-Ghionda 2007, S. 184). Dem gegenüber steht der Ansatz Oomen-Welkes, der als „Kultur der Mehrsprachigkeit“ bezeichnet wird (vgl. Oomen-Welke 1997, 1999). Das Konzept stellt Ansätze zur Nutzung von Mehrsprachigkeit dar, die beispielsweise vorsehen, die Herkunftssprachen der Lernenden zuzulassen und beispielsweise durch Sprachvergleiche zu nutzen (vgl. Oomen-Welke 1997, S. 35ff.).

Ausgehend von diesen Vorarbeiten und angelehnt an die Dimensionen von DaZ-Kompetenz wurden Dimensionen für das Konstrukt der Überzeugungen abgeleitet: Die geforderte Sprachsensibilität im Fachunterricht lässt sich der Dimension *Fachregister* zuordnen. Die fehlende Klärung der Zuständigkeit für die damit verbundene Sprachförderung im Deutschen in allen Fächern (vgl. v.a. Becker-Mrotzek et al. 2012) lässt sich in der Dimension *Didaktik* verorten, und die verschiedenen Konzepte, mit deren Hilfe eine Wertschätzung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht integriert werden kann (vgl. v.a. Oomen-Welke 1997), sind der Dimension *Mehrsprachigkeit* zuzuordnen. Im Folgenden werden die abgeleiteten Dimensionen noch einmal zusammengefasst, auf deren Basis eine Skala zum Erfassen von *beliefs* konstruiert wurde:

- Dimension 1: Sprachsensibilität im Fachunterricht
Um mehrsprachige Lernende angemessen in ihrem fachlichen und sprachlichen Lernen unterstützen zu können, müssen Lehrkräfte deren sprachliche Voraussetzungen wahrnehmen und ihren Unterricht dementsprechend ausrichten (vgl. u.a. Ahrenholz 2010; Leisen 2011; Meyer/Prediger 2012; Thürmann/Vollmer 2013). Zu dieser Thematik enthält der entwickelte Fragebogen Aussagen, die sprachliche Elemente des Mathematik- und Fachunterrichts bewerten. (Item-Beispiel: „Lehrkräfte sollten bei der Auswahl von Aufgaben die sprachlichen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler berücksichtigen.“)
- Dimension 2: Zuständigkeit für Sprachförderung
Es wird angenommen, dass sich viele Fachlehrkräfte für die Sprachförderung ihrer Lernenden nicht zuständig fühlen (vgl. Leisen 2011; Becker-Mrotzek et al. 2012). Zudem ist die Annahme weit verbreitet, dass sich ausschließlich der Deutschunterricht um sprachliche Förderung bemühen müsse, während sich der Fachunterricht auf inhaltliche Aspekte beschränken könne (vgl. Wagner 2012, S. 188). Diese Sichtweise steht im Kontrast zur Auffassung der Fachdisziplin DaZ, die die Sprachbildung der Schülerinnen und Schüler als Aufgabe aller Fächer ansieht (vgl. Thürmann/Vollmer 2013, S. 212). Die Dimension umfasst also die Bereitschaft, sich auch im Fachunterricht um die sprachliche Unterstützung der Lernenden zu bemühen. (Item-Beispiel: „Für Sprachförderung ist der Deutschunterricht da.“)
- Dimension 3: Wertschätzung von Mehrsprachigkeit
Forschungsergebnisse zeigen, dass sich zweisprachige Lernende häufig für ihre Erstsprachen schämen, da diese vom Schulalltag ausgeschlossen werden (vgl.

Gogolin 2001, S. 4). Untersuchungsergebnisse belegen aber auch, dass eine Wertschätzung und Berücksichtigung der Herkunftssprachen lernförderlich und identitätsunterstützend wirkt (vgl. Gürsoy 2010, S. 4). Die Wertschätzung der Herkunftssprachen und die Bereitschaft, diese im Unterricht gezielt zu nutzen (vgl. Oomen-Welke 1997, 1999), sollen mit diesem Bereich erfasst werden. (Item-Beispiel: „Im Mathematikunterricht sollten die SchülerInnen Bedeutungen von Lerninhalten in ihren Herkunftssprachen besprechen dürfen.“)

3. Zielsetzung und Forschungsfragen

Um den „Ist-Zustand“ in Bezug auf die Überzeugungen angehender Lehrkräfte hinsichtlich Mehrsprachigkeit in der Schule feststellen zu können, wurde – wie bereits erwähnt – ein Fragebogen mit den oben genannten Dimensionen entwickelt. Dieser soll sowohl dazu dienen, bestehende Überzeugungen und Zusammenhänge mit Personenmerkmalen zu ermitteln, als auch die Möglichkeit bieten, Veränderungen im Verlauf des Studiums festzustellen. Mit den Ergebnissen von Veränderungsmessungen ist es dann möglich, Konsequenzen für geeignete Lerngelegenheiten in der universitären Lehrerausbildung zu ziehen. Um sowohl die Stichprobenvariation als auch die Veränderungsmessungen möglich zu machen, wurde methodisch auf probabilistische Messmodelle (in diesem Fall das Rasch-Modell) zurückgegriffen, die sich im Vergleich zu Modellen der Klassischen Testtheorie besser eignen (siehe statistisches Vorgehen). Die hier vorgestellte Studie geht von folgenden Forschungsfragen und Annahmen aus:

- 1) Ist es möglich, die Skalen zu Überzeugungen hinsichtlich Mehrsprachigkeit auf Basis des Rasch-Modells zu skalieren und ein theoretisch angenommenes, dreidimensionales Konstrukt zu bestätigen?

Hinsichtlich dieser Fragestellung wird angenommen, dass das Konstrukt der *beliefs* die drei Dimensionen *Wertschätzung der Herkunftssprachen*, *Zuständigkeit für Sprachförderung* und *Sprachsensibilität im Fachunterricht* umfasst (siehe Abschnitt 4.1).

- 2) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Überzeugungen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich Mehrsprachigkeit, ihren Personenmerkmalen und ihrer DaZ-Kompetenz?

Hinsichtlich dieser Frage wird angenommen, dass eine ausgeprägte DaZ-Kompetenz und affirmative Überzeugungen einen positiven Zusammenhang zeigen. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass Studierende sprachintensiver Studienfächer wie Deutsch, Englisch und DaZ positivere Überzeugungen vertreten als Studierende naturwissenschaftlicher Fächer. Ebenso wird angenommen, dass interkulturelle Erfahrungen durch einen Auslandsaufenthalt die Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit positiv beeinflussen.

- 3) Welche Profile im Bereich der Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit lassen sich bei den befragten Lehramtsstudierenden identifizieren?

Es wird vermutet, dass sich die Profile von Studierenden hinsichtlich der Ausprägung der Überzeugungen bezogen auf die drei Dimensionen *Wertschätzung der Herkunftssprachen*, *Zuständigkeit für Sprachförderung* und *Sprachsensibilität im Fachunterricht* unterscheiden. Hier wird vermutet, dass es einen Typus gibt, der die Notwendigkeit von Sprachförderung zwar wahrnimmt, sich jedoch nicht zuständig fühlt, diese durchzuführen. Ebenso lässt sich vermuten, dass sich ein wenig sprachorientierter Typus erkennen lässt, der sich eher als Fachlehrkraft sieht und Sprache als nicht essenziell für den Fachunterricht ansieht.

4. Methodisches Vorgehen bei der Testkonstruktion

4.1 Instrumente

a) Fragebogen zu Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit

Auf Grundlage des DaZ-Kompetenzmodells sowie zentraler Literatur wurden für die Skala Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit drei inhaltliche Dimensionen angenommen: (1) *Sprachsensibilität im Fachunterricht*, (2) *Zuständigkeit für Sprachförderung* und (3) *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit*. Ausgehend von diesen Vorarbeiten wurden Items formuliert, die auf einer vierstufigen Likert-Skala mit den Labels (1) *stimme überhaupt nicht zu*, (2) *stimme eher nicht zu*, (3) *stimme eher zu* und (4) *stimme völlig zu* bewertet werden sollten. Die Gesamtskala umfasst insgesamt 31 Items (EAP Reliabilität = 0.84). Hiervon befinden sich 15 in der Dimension *Sprachsensibilität im Fachunterricht* (EAP Reliabilität = 0.81), 10 in der Dimension *Zuständigkeit für Sprachförderung* (EAP Reliabilität = 0.73) und 6 in der Dimension *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit* (EAP Reliabilität = 0.77).

b) DaZKom-Test (auch GSL-Test genannt; siehe unten)

Um die Relation zwischen Überzeugungen und Wissen zu erfassen, wurde das erwähnte Testinstrument zur Erfassung der Kompetenzen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich Deutsch als Zweitsprache (vgl. Gültekin-Karakoç et al. in diesem Heft) eingesetzt, das im Rahmen des BMBF-Projekts *DaZKom* entwickelt worden war (GSL = German as a Second Language-Test). Anhand authentischer Stimuli war die Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, DaZ-Lernende im schulischen Kontext zu fördern, messbar gemacht worden (vgl. Hammer et al. 2015; Köker et al. 2015). Die Skala dieses Tests umfasst insgesamt 51 Items, die sich inhaltlich auf drei Dimensionen verteilen: (1) *Fachregister* mit dem Fokus auf Sprache, (2) *Mehrsprachigkeit* mit dem Fokus auf Lernprozessen und (3) *Didaktik* mit dem Fokus auf Lehrprozessen. Auf Grundlage der Ergebnisse einer Normierungsstudie waren mit Hilfe eines Standardsetting-Verfahrens Kompetenzstufen für Mindest- und

Regelstandards für DaZ-Kompetenz bei Lehramtsstudierenden ermittelt worden (vgl. Gültekin-Karakoç et al. in diesem Band).

c) Soziodemographische Daten und Lerngelegenheiten

Neben den Überzeugungen wurden zusätzlich noch Lerngelegenheiten sowie sowohl universitäre als auch außeruniversitäre Praxiserfahrungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit erhoben (59 Items). Soziodemographische Daten wie Alter, Geschlecht, Studienfach und studierte Semester wurden ebenfalls erfasst (41 Items).

4.2 Stichprobe und Untersuchungsablauf

Die Stichprobe umfasst $N=427$ Lehramtsstudierende zwölf deutscher Universitäten aus neun Bundesländern. 82 Prozent der Probanden sind weiblich, 88,7 Prozent sprechen Deutsch als Muttersprache. Im Mittel sind die Probanden 23 Jahre alt ($SD = 3,7$). Die Unterrichtsfächer der Teilnehmenden sind breit gefächert (Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Geschichte, Politik, Religion, Philosophie, Musik, Kunst, Sport). 45,9 Prozent der Befragten studierten Mathematik, 57,3 Prozent Deutsch, und 27,6 Prozent gaben an, Deutsch als Zweitsprache zu studieren. 50,5 Prozent der Studierenden befanden sich im Bachelor-, 23,8 Prozent im Master-Studiengang und 25,7 Prozent im Studium mit dem Ziel Staatsexamen. Die Testzeit betrug insgesamt 85 Minuten und gliederte sich in 60 Minuten für den DaZ-Kompetenz-Test, 10 Minuten für die Skala zu Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit, 10 Minuten für das Erfassen von Lerngelegenheiten und 5 Minuten für soziodemographische Daten.

4.3 Statistisches Vorgehen

Die Items wurden mit Hilfe mehrdimensionaler Item-Response-Theorie-Modelle Rasch-skaliert. Anhand probabilistischer Item-Response-Modelle wurde geprüft, ob durch das Antwortverhalten (*item responses*) der Probanden messfehlerbereinigte Rückschlüsse auf Personenmerkmale gezogen werden können. Die Rasch-Skalierung bietet den Vorteil, dass damit eine bessere Differenzierung zwischen den gemessenen Fähigkeiten oder Überzeugungen der Probanden möglich ist. Auf die vorliegende Studie bezogen heißt dies, dass man zwischen einem Lehramtsstudierenden mit positiven Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit und einem Lehramtsstudierenden mit sehr positiven Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit unterscheiden könnte – unabhängig davon, wie die jeweils anderen Probanden in der gesamten Messung abgeschnitten haben. Für die Testentwicklung besteht ein weiterer Vorteil darin, dass Items, die nicht die gewünschte Fähigkeitsdimension messen, selektiert werden können (vgl. Wilson 2005).

Die Dateneingabe und die Auswertung der Häufigkeiten erfolgten in SPSS 23 (IBM 2015). Die Item- und Skalenanalyse für den Fragebogen wurden zusätzlich mit dem Programm *ConQuest* (Adams/Wu/Wilson 2012) auf der Basis des Rasch-Modells (vgl. z.B. Rost 2004) durchgeführt. Anhand von Personenfähigkeitsschätzern – *Weighted Likelihood Estimates* (WLE) – wurden die Personenmesswerte bestimmt. Zusammenhänge mit externen Maßen wurden anhand von bivariaten Korrelationen berechnet. Die interne Konsistenz der Skalen wurde durch EAP-Reliabilitäten geprüft (vgl. z.B. Wilson 2005). Fehlende Antworten, d.h. ungültige und nicht ausgefüllte Antwortfelder, wurden mit Hilfe des EM-Algorithmus' in SPSS ersetzt. Negativ formulierte Items wurden umcodiert. Die Analysen zur Ermittlung der latenten Klassen wurden mit dem Programm *MPlus 6* (vgl. Muthén/Muthén 2010) durchgeführt. Die kategorialen Variablen wurden mit der statistischen Methode der Latent-Class-Analyse ausgewertet (vgl. Hagenaars/McCutcheon 2002).

5. Ergebnisse

5.1 Ist es möglich, die Skalen zu Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit auf Basis des Rasch-Modells zu skalieren und ein theoretisch angenommenes, dreidimensionales Konstrukt zu bestätigen?

Tabelle 1 zeigt die psychometrischen Eigenschaften des *beliefs*-Fragebogens. Itemschwierigkeit ($M = 1.01$, $SD = 0.66$) und Personenparameter ($M = -0.01$, $SD = 0.66$) sollten nahe beieinander liegen, um einen möglichst hohen Informationsgewinn zu erzielen. Wenn Items zu schwer oder zu einfach bezogen auf die Personenfähigkeit sind, ist der Informationsgehalt, den man über die Personenfähigkeit erlangt, geringer. Die Daten zeigen, dass diese Passung im Mittel weitgehend gegeben ist. In den Randbereichen zeigt sich, dass es offenbar nicht genügend „einfache“ Items gibt ($MIN = -3.67$ vs. $MIN = -1.19$) und somit Deckeneffekte auftreten. Der Fit zum Rasch-Modell wird durch den MNSQ dargestellt. Ein perfekt passendes Item hat einen Fit-Wert von 1. Die Daten zeigen daher, dass die Items im dreidimensionalen Modell im Mittel einen perfekten Fit zum Rasch-Modell aufweisen, es aber auch Items gibt, die keinen perfekten Fit zeigen (siehe *MAX/MIN*). Diese übersteigen jedoch nicht den Wert von 1.25, der als „unzureichend“ gilt (vgl. Adams/Wu 2002). Die Itemschwierigkeit wird berechnet, indem die Wahrscheinlichkeit einer Person, dieses Item zu lösen, ermittelt wird. Die Itemschwierigkeit und die Personenparameter werden auf einer Skala dargestellt. Dies ermöglicht es, Interpretationen von Inhalten bestimmter Items vorzunehmen und diese mit den Fähigkeiten der Personen in Beziehung setzen zu können. Die Items zeigen im Mittel eine Trennschärfe von $r_{it} = 0.33$. Items mit einer geringeren Trennschärfe als 0.2 wurden aus testtheoretischen Gründen aus den Berechnungen ausgeschlossen; lediglich ein Item mit der

Trennschärfe 0.19 wurde aus inhaltlichen Gründen im Fragebogen belassen. Eine Darstellung der trennschärfsten Items findet sich in Abschnitt 5.3.

Tab. 1: Item- und Skalenkennwerte

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Personenparameter (<i>WLE</i>)	Gesamtskala	-0.01	0.66	-3.67	1.93
	Sprachsensibilität	-0.01	0.74	-3.95	2.33
	Zuständigkeit	-0.01	0.85	-3.85	2.00
	Wertschätzung	0.00	0.87	-3.35	2.41
Itemschwierigkeit		1.01	0.66	-1.19	1.95
Trennschärfe		0.33	0.09	0.19	0.53
Weighted fit <i>MNSQ</i>	eindimensional	1.00	0.07	0.85	1.13
	dreidimensional	1.00	0.08	0.85	1.17

Quelle: eigene Berechnung

Die Dimensionalitätsprüfung in Tabelle 2 zeigt kein einheitliches Bild. Im Sinne des Parsimonitätsprinzips soll das sparsamere und damit weniger komplexe Modell gewählt werden. Für das eindimensionale Modell sprechen die niedrigeren Fit-Werte des BIC und des CAIC und für das dreidimensionale Modell die Werte des AIC und des aBIC. Das uneinheitliche Ergebnis spricht dafür, dass das Konstrukt sowohl eindimensional als auch dreidimensional interpretiert werden kann. Für die weitere Betrachtung des dreidimensionalen Konstrukts spricht zudem, dass hierdurch eine detailliertere Interpretation möglich ist.

Tab. 2: Informationstheoretische Maße

	N	Parameter	Deviance	AIC	BIC	CAIC	aBIC
1-dimensional	428	93	26661	26847	27225	27318	26929
3-dimensional	428	98	26644	26840	27238	27336	26927

Quelle: eigene Berechnung

Die Ergebnisse der IRT-Skalierung weisen größtenteils akzeptable Werte auf. Der Fragebogen besitzt zufriedenstellende *EAP/PV*-Reliabilitätswerte, sowohl beim eindimensionalen Modell ($\alpha = 0.84$) als auch beim dreidimensionalen Modell ((1) *Sprachsensibilität im Fachunterricht*: $\alpha = 0.80$, (2) *Zuständigkeit für Sprachförderung*: $\alpha = 0.73$, (3) *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit*: $\alpha = 0.77$). Es ist demnach möglich, die Skala der Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit mit einem Rasch-Modell abzubilden. Da die Dimensionalitätsprüfung kein einheitliches Bild liefert, werden im Folgenden beide Modelle betrachtet. Das dreidimensionale Modell bietet hierbei die Möglichkeit differenzierterer Analysen.

5.2 Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Überzeugungen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich Mehrsprachigkeit, Personenmerkmalen und DaZ-Kompetenz?

Tabelle 3 stellt die Korrelationen zwischen den Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit, der DaZ-Kompetenz und den soziodemographischen Merkmalen dar. Die bivariaten Korrelationen zeigen, dass Studierende mit hoher DaZ-Kompetenz (mit dem o.g. DaZ-Test bzw. GSL-Test gemessen) auch positivere Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit aufweisen. Dies zeigt sich sowohl für die allgemeinen Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit als auch für die einzelnen Teilbereiche. Zusätzlich kann gezeigt werden, dass die abgeleiteten Überzeugungs-Dimensionen (1) *Sprachsensibilität im Fachunterricht*, (2) *Zuständigkeit für Sprachförderung* und (3) *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit* im Zusammenhang mit den eher wissensbezogenen Dimensionen des DaZ-Kompetenzmodells (a) Fachregister, (b) Didaktik und (c) Mehrsprachigkeit stehen ($r_{1a} = 0.31$, $r_{2b} = 0.14$, $r_{3c} = 0.23$). Studierende höheren Semesters, sowohl im Bachelor/Master-Studiengang als auch im Studium mit dem Ziel Staatsexamen, haben positivere Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit. Es gibt demnach offenbar Hinweise dafür, dass sich Überzeugungen im Laufe des Studiums positiv verändern können. Dies könnte sowohl mit steigender Praxiserfahrung zusammenhängen als auch mit dem Zugewinn an Wissen (siehe DaZ-Kompetenz).

Studierende, die DaZ als Studienfach angeben, zeigen positivere Überzeugungen gegenüber Mehrsprachigkeit. Dies wird besonders deutlich bei der Dimension *Sprachsensibilität im Fachunterricht*, die vermehrt Items mit Wissenselementen aufweist. Dieses Ergebnis lässt die Vermutung zu, dass steigendes Wissen sich positiv auf die Überzeugungen der Studierenden auswirkt. Die Vermutung ist jedoch mit Unsicherheit behaftet, da anhand des Antwortformates nicht ersichtlich ist, in welchem Umfang DaZ als Studienfach studiert wurde.

Tab. 3: Korrelation zwischen Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit (Gesamtskala und Teilskalen) mit DaZ-Kompetenz und persönlichen Merkmalen

	Gesamtskala Mehrsprachig- keit	Teilskalen		
		Sprach- sensibilität im Fachunterricht	Zuständigkeit für Sprach- förderung	Wertschätzung von Mehr- sprachigkeit
DaZ-Kompetenztest	.34**	.33**	.26**	.23**
Semesterzahl	.11*	.16**	.02	.03
Fach Mathematik	-.11*	-.14**	-.05	-.06
Fach Physik	-.01	.01	-.05	.02
Fach Deutsch	.05	.05	-.02	.08
Fach Englisch	.03	-.08	.05	-.02
Fach DaZ	.13*	.13**	.09	.08
Geschlecht (w=0; m=1)	-.09	-.09	-.03	-.08
Erstsprache (Deutsch=0; andere=1)	-.03	-.03	-.01	-.03
Auslandserfahrung (>3 Wochen)	.11*	.14**	.02	.10*

**p < 0.01; *p < 0.05

Quelle: eigene Berechnungen

Bei Studierenden anderer sprachbezogener Fächer wie Deutsch oder Englisch, ebenso bei denen mit nur bedingt sprachaffinen Fächern wie Mathematik und Physik, zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge mit Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit. Dieses Ergebnis könnte auf die Zwei-Fächer-Struktur im Lehramtsstudium zurückzuführen sein, sodass sich kein eindeutiges Ergebnis für bestimmte Fächer zeigt. Studierendenmerkmale wie das Geschlecht und die Erstsprache Deutsch haben ebenfalls keinen Zusammenhang mit den Überzeugungen der Lehramtsstudierenden. Betrachtet man jedoch die Variable Auslandserfahrung, so scheint diese einen Zusammenhang mit Überzeugungen zu haben. Diese Ausprägung zeigt sich sowohl für die Dimension *Sprachsensibilität im Fachunterricht* als auch für die Dimension *Wertschätzung der Herkunftssprache*. Es ergibt sich demnach das Bild, dass die Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit bei Lehramtsstudierenden veränderbar sind und dass sie sich mit zunehmendem Wissen über Mehrsprachigkeit positiv verändern.

5.3 Welche Profile im Bereich der Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit lassen sich bei den befragten Lehramtsstudierenden identifizieren?

Zur Ermittlung einer Typisierung von Lehramtsstudierenden mit unterschiedlichen Überzeugungsprofilen wurde eine Latent-Class-Analyse (LCA) durchgeführt. Tabelle 4 umfasst die Items mit zugehörigen Trennschärfen und der jeweiligen Dimensionszuordnung. Die Itemnummerierung lässt eine Zuordnung der Items zu den Datenpunkten auf Abbildung 1 zu.

Tab. 4: Übersicht der Items der Latenten Klassenanalyse

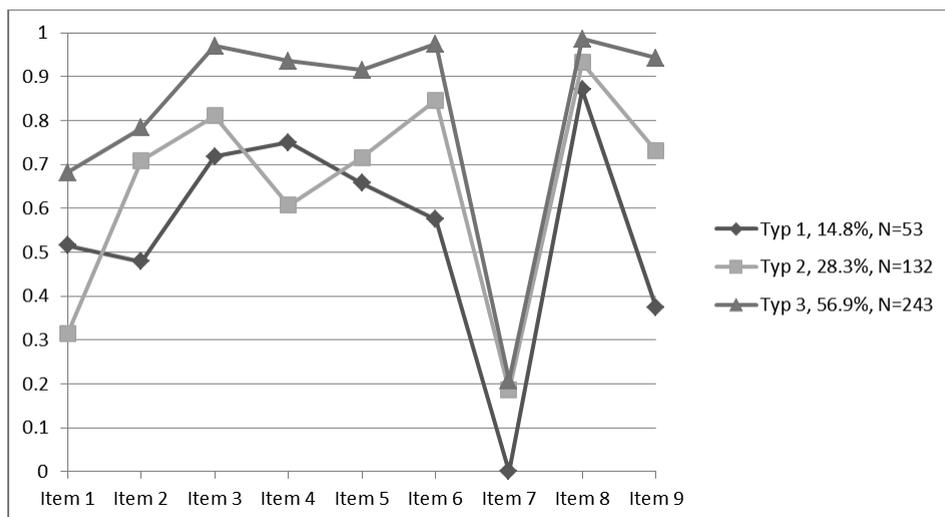
Item-Nr.	Dimension	Item	Trennschärfe
1	Sprach-sensibilität im Fachunterricht	Textaufgaben erschweren das Rechnen nur unnötig, weil vor der Lösung der Aufgabe erst nach Hinweisen auf die mathematischen Operationen gesucht werden muss. (–)	0.44
2		Wenn das Ergebnis richtig ist, spielt die sprachliche Form der Antwort keine Rolle. (–)	0.45
3		Die mathematische Sprache kann unabhängig von Alltagssprache und Bildungssprache erworben und beherrscht werden. (–)	0.53
4	Zuständigkeit für Sprachförderung	SchülerInnen müssen im Mathematikunterricht auch lernen, sprachlich komplexe Aufgaben zu bearbeiten.	0.38
5		Fachliches Lernen ist immer mit sprachlichem Lernen verbunden. Sprachförderung gehört daher auch in den Fachunterricht.	0.46
6		Mathematiklehrkräfte sind auch für die sprachliche Entwicklung ihrer SchülerInnen zuständig.	0.50
7	Wertschätzung von Mehrsprachigkeit	Manche Herkunftssprachen, zum Beispiel Türkisch, sind einfache Sprachen. Deutsch dagegen ist eine sehr komplexe Sprache. (–)	0.39
8		Im Mathematikunterricht sollten die SchülerInnen Bedeutungen von Lerninhalten in ihren Herkunftssprachen besprechen dürfen.	0.40
9		Es ist besser, wenn die Eltern mit den Kindern auf Deutsch und nicht in der Familiensprache sprechen. (–)	0.42

Anmerkung. (–) Items wurden aufgrund ihrer negativen Formulierung umcodiert.

Quelle: eigene Darstellung

An dieser Stelle wurden verschiedene Modelle für die Gruppierung der Daten anhand des BIC-Wertes gegeneinander geprüft. Die Prüfung ermöglicht es, den Modell-Fit für z.B. zwei Klassen mit dem Modell-Fit für z.B. drei oder vier Klassen zu vergleichen. Der beste Modell-Fit für die vorliegenden Daten zeigte sich für eine 3-Klassen-Lösung (vgl. Schwarz 1978). Es wurden dann aus jeder Dimension die drei Items mit der höchsten Trennschärfe in die Analyse einbezogen.

Abb. 1: Typen zu Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit⁵



Quelle: eigene Darstellung

Die Typen wurden sowohl anhand von repräsentativen Items der Dimensionen als auch, orientiert an Riebling (2013), mittels soziodemographischer Merkmale und Lerngelegenheiten betrachtet; sie lassen sich wie folgt charakterisieren:

Typ 1: Der erfahrungsarme Fachorientierte

Dieses Profil zeichnet sich durch eine niedrige Ausprägung in nahezu allen Bereichen aus und lässt eine eher fachorientierte Einstellung erkennen. Typ 1 verfügt über unterdurchschnittliche praktische Erfahrungen (s.u.) im Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität. Das erste Item wird von ihm zwar etwas *sprachsensibler* beantwortet als von Typ 2; dieses ist jedoch auch sehr fachspezifisch formuliert. Gleiches Antwortverhalten lässt sich bei Item 2 und 3 feststellen, was dafür spricht, dass Personen dieser Gruppe davon überzeugt sind, dass eine erfolgreiche Teilnahme am Fachunterricht hauptsächlich durch ausreichende Kenntnisse der Fachsprache möglich ist. Eine ähnliche Tendenz zeigt sich in der zweiten Dimension *Zuständigkeit für Sprachförderung*. Item 4, welches ebenfalls eher fachspezifisch interpretiert werden kann, erhält erneut mehr Zustimmung von diesem Typ als von Personen des Typs 2; die anderen beiden Items, die explizit die Zuständigkeit für Sprachförderung ansprechen, werden hingegen am schwächsten beantwortet. In der dritten Dimension lässt sich erkennen, dass dieser Typ sich im Bereich *Wertschätzung*

⁵ In der Graphik sind auf der X-Achse die 9 trennschärfsten Items dargestellt. Auf der Y-Achse wurden die Erwartungswerte der Ausprägung in einer Dimension abgetragen. Je höher der Wert auf der Y-Achse, desto ausgeprägter (positiver) die jeweilige Dimension. Ein Beispiel: Probanden des Typs 2 geben zu 30 Prozent (0.3) eine sprachensible Antwort auf das Item: *Textaufgaben erschweren das Rechnen nur unnötig, weil vor der Lösung der Aufgabe erst nach Hinweisen auf die mathematischen Operationen gesucht werden muss.*

erheblich von den Überzeugungen der anderen Typen unterscheidet. Bezogen auf die Hintergrundinformationen zeichnen sich Personen in dieser Gruppe durch die geringste Praxiserfahrung aus. Hierbei wurden inner- und außeruniversitäre Praktika, Nachhilfeunterricht und Förderunterricht abgefragt.

Insgesamt sind 14,8 Prozent der Stichprobe durch diesen Typ repräsentiert. Er wird als der „erfahrungsarme Fachorientierte“ bezeichnet, da er am wenigsten Unterrichts-/Praxiserfahrungen aufweist und einen stärkeren Fokus auf das Fachliche als auf das Sprachliche legt. Ihm fehlt es an Sprachsensibilität, er fühlt sich am wenigsten zuständig für die Sprachförderung im Unterricht, und er zeigt die geringste Wertschätzung für Mehrsprachigkeit.

Typ 2: Der naive Beschützer

Dieser Typ zeigt deutlich positivere Überzeugungen im Hinblick auf die drei Dimensionen als Typ 1. Studierende dieser Gruppierung scheinen aber Maßnahmen für sinnvoll zu halten, die die Lernenden z.B. vor sprachlicher Komplexität in Aufgaben *schützen* sollen. Diese mögen zwar nicht sprachförderlich sein, sind aber vermutlich positiv gemeint. Typ 2 verfügt über mehr Unterrichts-/Praxiserfahrungen als Typ 1, bleibt aber noch weit hinter denen von Typ 3 zurück. Er besticht im Vergleich zu Typ 1 durch höhere Ausprägungen in nahezu allen Bereichen, unterscheidet sich hingegen in Item 1 und 4, die beschützende Tendenzen vermuten lassen. Die Beantwortung von Item 6 verdeutlicht, dass sich Personen dieses Profils dennoch für Sprachförderung zuständig fühlen.

Typ 2 wird von 28,3 Prozent der Befragten vertreten und wurde von uns als „der naive Beschützer“ bezeichnet, da schützende Tendenzen zu erkennen sind, die zwar gut gemeint, aber nicht professionell genug durchdacht sind.

Typ 3: Der bewusste Unterstützer

Die letzte Gruppe zeigt durchweg die höchsten Ausprägungen in allen drei Bereichen und verfügt zudem tendenziell auch über die meisten Praxiserfahrungen. In der Dimension *Sprachsensibilität im Fachunterricht* zeigt sich wie bei allen Typen eine etwas geringere Ausprägung, was damit zusammenhängen kann, dass hier eher allgemeine Aussagen getätigt werden (Item 1 und 2). Im Bereich *Zuständigkeit im Fachunterricht* sind sehr hohe Ausprägungen zu verzeichnen, während das erste Item aus dem dritten Bereich *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit* wie bei allen anderen Gruppen eine sehr niedrige Ausprägung zeigt.

Dieser Typ repräsentiert mit 59,9 Prozent den größten Teil der Stichprobe. Er ist der „bewusste Unterstützer“, da er als eher erfahren gilt und seine Beantwortung auf klar ausgeprägte Überzeugungen hinsichtlich Mehrsprachigkeit schließen lässt. Er fühlt sich ganz offensichtlich zuständig für die Sprachförderung seiner Schülerinnen und Schüler und zeigt ebenso eine hohe Wertschätzung für ihre Mehrsprachigkeit.

In Hinblick auf die drei Profile zeigt sich ein inkonsistentes Bild bei der Verteilung der Studierenden auf die Studienfächer. So lassen sich nahezu ausgeglichene Mathematik-, Deutsch- und Englischstudierende bei allen Typen wiederfinden, und auch die übrigen Fächer lassen sich nicht auf einzelne Typen beschränken. Tendenziell lässt sich aber sagen, dass sich Studierende des Haupt-, Real- und Gesamtschullehramts vermehrt dem Typ 3 (*bewusster Unterstützer*) zuordnen lassen, während sich Studierende des Grundschullehramts eher gleichmäßig verteilen. Studierende des Gymnasiallehramts lassen sich am häufigsten in Gruppe 2 (*naiver Beschützer*) finden.

Betrachtet man nun die Verteilung der drei Typen auf die Stufen der DaZ-Kompetenz in Tabelle 5 (vgl. Gültekin-Karakoç et al. in diesem Band), so wird der Zusammenhang zwischen DaZ-Kompetenz und Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit nochmals deutlich.

Tab. 5: Prozentuale Verteilung der DaZ-Kompetenzstufen nach Typen

		DaZ-Kompetenzstufe			Gesamt
		1	2	3	
Typ	1	30.2%	62.3%	7.5%	100%
	2	26.5%	61.4%	12.1%	100%
	3	19.8%	62.1%	18.1%	100%
Gesamt		23.1%	61.9%	15.0%	100%

Quelle: eigene Berechnung

Es zeigt sich, dass sich 30,2 Prozent der Lehramtsstudierenden, die dem Typ 1 (dem *erfahrungsarmen Fachorientierten*) zugeordnet werden, auf der geringsten Kompetenzstufe (Stufe 1: *Studierende mit unspezifischem Ansatz zu DaZ*) befinden. Es wird ebenfalls deutlich, dass eine hohe DaZ-Kompetenz (Stufe 3: *informiert über DaZ*) und besonders positiv ausgeprägte Überzeugungen bislang bei der Mehrzahl der Studierenden noch nicht in hohem Maße vorhanden sind. Wenn sich jedoch Studierende auf Stufe 3 befinden, gehören sie zumeist (18,1%) auch zum Typ 3 (dem *bewussten Unterstützer*). Der Großteil der Stichprobe (61,9%) befindet sich auf Stufe 2 (*für DaZ sensibilisierter Studierender*) der DaZ-Kompetenzskala. Hier ist die Verteilung auf die drei Klassen sehr ausgeglichen.

6. Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde anhand der Daten der Normierungsstichprobe des Projektes *DaZKom* analysiert, wie ausgeprägt die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit sind. Hierfür wurde eine Skala entwickelt, die es ermöglicht, Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit in den drei Dimensionen (1) *Sprachsensibilität im Fachunterricht*, (2) *Zuständigkeit für Sprachförderung* und (3) *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit* zu erfassen. Die Studie erbringt folgende Erkenntnisse:

- 1) Mit der entwickelten Skala lassen sich Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit abbilden.
- 2) Studierende mit Praxiserfahrungen zeigen positivere Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit als Studierende ohne Praxiserfahrungen.
- 3) Studierende mit Praxiserfahrungen verfügen über eine höhere Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz als Studierende ohne Praxiserfahrungen.

Die erste Erkenntnis fußt auf den psychometrischen Ergebnissen einer IRT-Skalierung, die akzeptable Werte in den internen Konsistenzwerten und einen positiven Fit zum Rasch-Modell aufweist. Darüber hinaus wurden in einer weiteren Analyse Typen ermittelt, die eine Charakterisierung der Lehramtsstudierenden ermöglichen. Anhand einer latenten Klassenanalyse konnten drei Typen identifiziert werden. Typ 1: *der erfahrungsarme Fachorientierte*, Typ 2: *der naive Beschützer*, und Typ 3: *der bewusste Unterstützer*. Bei der Betrachtung dieser drei Typen zeigen sich in Teilen Parallelen zu bisherigen Typisierungen anderer Untersuchungen. So lässt sich der *erfahrungsarme fachorientierte* Typ beispielsweise im „stillschweigend anerkennenden Typus“ Edelmanns (vgl. 2006) wiederfinden. Dieser erkennt die sprachlich-kulturelle Heterogenität seiner Lernenden an, thematisiert dies im Unterricht aber nicht explizit (vgl. ebd., S. 242). Auch bei Rieblings Handlungstypen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität lassen sich Gemeinsamkeiten zu Typ 1 finden. So beinhaltet ihre Typisierung einen „wenig sprachorientierten Typus“, der davon ausgeht, dass Bildungssprache im Fachunterricht „nebenbei“ erworben wird (vgl. Riebling 2013, S. 175). Auch Typ 2 lässt sich in Rieblings Arbeit eindeutig wiedererkennen – der „entlastende sprachorientierte Typus“ gestaltet den Unterricht nach eigener Einschätzung sprachförderlich, zeigt jedoch deutliche Tendenzen zur sprachlichen Entlastung (vgl. ebd., S. 167). Der von Riebling beschriebene *bewusste Unterstützer* lässt sich in der bisherigen Stichprobe nicht eindeutig wiederfinden, da Rieblings Typisierung vor allem stark unterrichtsbezogen ist. Sie unterscheidet in der Untersuchung jedoch ganz allgemein zwischen zwei Reaktionsmöglichkeiten auf sprachliche Heterogenität: einerseits die sprachliche Entlastung des Unterrichts und andererseits die Integration sprachlicher Bildung in den Unterricht (vgl. ebd., S. 103). Insbesondere durch die hohe Merkmalsausprägung im Bereich *Zuständigkeit für Sprachförderung* ließe sich Typ 3 klar in die zweite Reaktionsmöglichkeit einordnen.

Es zeigt sich, dass ein Gefühl der Zuständigkeit und der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit nicht zwingend mit Sprachsensibilität im Fachunterricht einhergeht. Dies lässt darauf schließen, dass den Studierenden das nötige Wissen fehlt, um Mehrsprachigkeit praktisch zu begegnen. Das wird auch durch die Ergebnisse des DaZ-Kompetenztests bestätigt, denn die meisten Studierenden befinden sich auf Stufe 2; sie erreichen nicht das höhere Niveau 3. Stufe 2 stellt den Mindeststandard dar und beschreibt *sensibilisierte*, aber nicht *informierte* (das wäre Regelstandard, Stufe 3) Studierende (vgl. Gültekin-Karakoç et al. in diesem Band). Es zeigt sich also, dass die Lehramtsausbildung die Studierenden zwar an das Thema Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext heranführt, sie auf den entscheidenden Schritt der Umsetzung allerdings noch nicht ausreichend vorbereitet.

Trotz dieser bedeutsamen Erkenntnisse müssen auch die Grenzen der vorliegenden Studie betrachtet werden. Die psychometrischen Kennwerte lassen die Annahme zu, dass der Fragebogen zu *beliefs* zwar eine Messung von Überzeugungen auf Grundlage des Rasch-Modells möglich macht, es jedoch Deckeneffekte gibt, sodass die Personen-„Fähigkeiten“ in den Randbereichen mit dem Fragebogen nur schwer erfasst werden können. Es müssten demnach noch weitere Items entwickelt werden, die die Unterschiede in den Überzeugungen noch besser abbilden. Dafür könnte zum einen auf internationale Forschung, z.B. auf das vielversprechende Modell von Lucas und Villegas (2011), zurückgegriffen werden. Die Autorinnen haben ein „Framework for Preparing Linguistically Responsive Teachers“ konzeptualisiert, in dem ein Aspekt als „Orientations of Linguistically Responsive Teachers“ bezeichnet wird (vgl. ebd., S. 57). Diese Dimension fokussiert soziolinguistische Bewusstheit, vor allem über die Verknüpfung von Sprache, Kultur und Identität, Wertschätzung für sprachliche Vielfalt („value for linguistic diversity“) und die Tendenz, sich für Zweitsprachenlernende einzusetzen („inclination to advocate for ELL students“). Um diese Aspekte sollte die eingesetzte Skala ergänzt werden, um diese gesellschaftsrelevanten Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden ebenfalls erfassen zu können.

Des Weiteren ist es sinnvoll, bisherige Modelle zu Überzeugungen in den Blick zu nehmen, um weitere Dimensionen von *beliefs* hinsichtlich Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext auszdifferenzieren. Die bisher durchgeführten Studien zu Lehrerprofessionalität beziehen sich jedoch hauptsächlich auf das Fach Mathematik (z.B. MT21: Blömeke/Kaiser/Lehmann 2008; TEDS-M: Blömeke/Kaiser/Lehmann 2010; COACTIV: Kunter et al. 2011); der Bereich Mehrsprachigkeit wird hingegen bisher nicht gezielt betrachtet. Außerdem sollten nicht nur Lehramtsstudierende befragt werden, sondern auch praktizierende Lehrkräfte, um zu prüfen, ob die zusätzlichen Erfahrungen in der Praxis positiven Einfluss auf die Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit haben. Diese Erkenntnisse könnten dann wiederum in der Lehramtsausbildung berücksichtigt werden.

Literatur, Internetquellen und Software

- Adams, R./Wu, M. (2002): PISA 2000 Technical Report. Paris: OECD.
- Adams, R.J./Wu, M./Wilson, M. (2012): ACER ConQuest. Australian Council for Educational Research (ACER) [Computer Software].
- Ahrenholz, B. (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Durchgesehene u. aktualisierte Aufl. Tübingen: Narr, S. 15-35.
- Allemann-Ghionda, C. (2007): Zur Bedeutung der Mehrsprachigkeit für internationale Bildung. In: Riehl, C./Roth, H.-J./Siebert-Ott, G./Woggon-Schulz, S./Guentner, S. (Hrsg.): Erziehung zum Frieden. Beiträge zum Dialog der Kulturen und Religionen in der Schule. Münster: LIT, S. 157-169.
- Allemann-Ghionda, C./Auernheimer, G./Grabbe, H./Krämer, A. (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 250-265.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469-520.
- Becker-Mrotzek, M./Hentschel, B./Hippmann, K./Linnemann, M. (2012): Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Universität zu Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Bender-Szymanski, D. (2001): Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In: Auernheimer, G./van Dick, R./Pretzel, T./Wagner, U. (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske + Budrich, S. 63-97.
- Bender-Szymanski, D. (2005): Wohin steuert unser Bildungssystem angesichts zunehmender sprachlich-kultureller Heterogenität? Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Münster u.a.: Waxmann.
- Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.) (2010): TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.
- Blömeke, S./Oser, F. (2012): Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, H. 4, S. 415-421.
- Borg, M. (2011): Teachers' Beliefs. In: ELT Journal 55, H. 2, S. 186-188.
- Clark, C.M. (1988): Asking the Right Questions about Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. In: Educational Researcher 17, H. 2, S. 5-12.
- Edelmann, D. (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In: Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim: Beltz, S. 235-249.
- Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS.
- Furinghetti, F./Pehkonen, E. (2002): Rethinking Characterizations of Beliefs. In: Leder, G.C./Pehkonen, E./Törner, G. (Hrsg.): Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education? Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, S. 39-57.

- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, I. (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt? URL: http://www.good-practice.de/1_Gogolin.pdf, Zugriffsdatum: 14.01.2016.
- Gogolin, I. (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fertigkeiten. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit. Wiesbaden: VS, S. 263-280.
- Gürsoy, E. (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. URL: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>, Zugriffsdatum: 14.01.2016.
- Hachfeld, A./Schroeder, S./Anders, Y./Hahn, A./Kunter, M. (2012): Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 26, H. 2, S. 101-120.
- Hagenaars, J.A./McCutcheon, A.L. (2002): Applied Latent Class Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hallitzky, M./Schliessler, M. (2008): Welche pädagogischen Leitbilder haben Lehramtsstudierende in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität? In: Ramseger, J./Wagener, M. (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS, S. 267-270.
- Hammer, S./Carlson, S./Ehmke, T./Koch-Priewe, B./Köker, A./Ohm, U./Rosenbrock, S./Schulze, N. (2015): Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache – Validierung des GSL-Testinstruments. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61. Beiheft, S. 32-54.
- Hartinger, A./Kleickmann, T./Hawelke, B. (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lehren und Lernen auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 1, S. 110-126.
- IBM (2015): IBM SPSS Statistics for Mac. New York: IBM Corp. [Computer Software].
- Kagan, D.M. (1990): Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. In: Review of Educational Research 60, H. 3, S. 419-469.
- Kampshoff, M./Walther, M. (2010): Einstellungen von Lehrer/innen gegenüber heterogenen Schulklassen. Ein Vergleich von oberösterreichischen und bayerischen Lehrkräften aus Schulen mit altersgemischten, Integrations- und ‚Migrationsklassen‘. In: Erziehung und Unterricht 160, H. 3-4, S. 401-414.
- Köker, A./Rosenbrock-Agyei, S./Ohm, U./Carlson, S.A./Ehmke, T./Hammer, S./Koch-Priewe, B./Schulze, N. (2015): DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Koch-Priewe, B./Köker, A./Seifried, J./Wuttke, E. (Hrsg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177-205.
- Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u.a.: Waxmann.
- Leisen, J. (2011): Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht. URL: http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf; Zugriffsdatum: 14.01.2016.
- Lucas, T./Villegas, A.M. (2011): A Framework for Preparing Linguistically Responsive Teachers. In: Lucas, T. (Hrsg.): Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms. New York: Routledge, S. 55-72.

- Luchtenberg, S. (2009): Vermittlung interkultureller sprachlicher Kompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: Nauwerck, P. (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 277-289.
- Lütke, B. (2011): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule: Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen. Berlin: de Gruyter.
- Meyer, M./Prediger, S. (2012): Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht – Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. In: PM (Praxis der Mathematik in der Schule) 54, H. 45, S. 2-9.
- Michalak, M. (2008): Fördern durch Fordern – Didaktische Überlegungen zum Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache an Schulen. In: Fachzeitschrift Deutsch als Zweitsprache, H. 3, S. 7-17.
- Michalak, M. (Hrsg.) (2014): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Michalak, M./Bachtsevanidis, V. (2012): Zweitsprache Deutsch in Chemie, Geschichte und Co. – Sprachliche Voraussetzungen und didaktische Anforderungen im fachsprachlichen Schulunterricht. In: Deutsch als Zweitsprache, H. 2, S. 4-19.
- Muthén, L.K./Muthén, B.O. (2006): Mplus User's Guide. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nespor, J. (1987): The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. In: Journal of Curriculum Studies 19, H. 4, S. 317-328.
- Nisbett, R./Ross, L. (1980): Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Oomen-Welke, I. (1997): Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik 21, H. 1, S. 33-47.
- Oomen-Welke, I. (1999) (Hrsg.): Sprachen in der Klasse. Praxis Deutsch 157.
- Pajares, F.M. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research 62, H. 3, S. 307-332.
- Pehkonen, E./Pietilä, A. (2003): On Relationships Between Beliefs and Knowledge in Mathematics Education. In: European Research in Mathematics Education III. URL: http://www.erne.tu-dortmund.de/~erne/CERME3/Groups/TG2/TG2_pehkonen_cerme3.pdf; Zugriffsdatum: 14.01.2016.
- Prediger, S. (2013): Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und überwinden. In: Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E./Vollmer, H.J. (Hrsg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a.: Waxmann, S. 167-183.
- Reusser, K./Pauli, C./Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 478-495.
- Riebling, L. (2013): Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Münster u.a.: Waxmann.
- Rokeach, M. (1968): Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rost, J. (2004): Testtheorie Testkonstruktion. Vollständig überarb. u. erweiterte Aufl. Bern: Huber.
- Schwarz, G. (1978): Estimating the Dimension of a Model. In: Annals of Statistics 6, H. 2, S. 461-464.
- Sigel, I.E. (1985): A Conceptual Analysis of Beliefs. In: Sigel, I.E. (Hrsg.): Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, S. 345-371.

- Thürmann, E./Vollmer, H.J. (2013): Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, C./Hövelbrinks, B. (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 212-233.
- Trautmann, M. (2005): Überzeugungen vom Englischlernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, H. 1, S. 38-52.
- Trautwein, C. (2013): Lehrerbezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8, H. 3, S. 1-14.
- Vetter, E. (Hrsg.) (2013): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wagner, F.S. (2012): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften zu sprachlichen Aspekten migrationsbedingter Heterogenität. Diplomarbeit. Universität Bielefeld: Fakultät für Erziehungswissenschaft.
- Wilson, M. (2005): Constructing Measures. An Item Response Modeling Approach. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wischmeier, I. (2012): „Teachers’ Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In: Wiater, W./Manschke, D. (Hrsg.): Verstehen und Kultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 167-189.
- Wolfgramm, C./Rau, M./Zander-Music, L./Neuhaus, J./Hannover, B. (2010): Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen. Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Beiheft, S. 59-77.

Svenja Hammer, M.A., geb. 1985, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leuphana Universität Lüneburg.
E-Mail: svenja.hammer@leuphana.de

Nele Fischer, M.Ed., geb. 1990, Promotionstipendiatin an der Leuphana Universität Lüneburg.
E-Mail: nele.fischer@leuphana.de

Anschrift: Leuphana Universität Lüneburg, Scharnhorststr. 1, C1.232, 21335 Lüneburg

Barbara Koch-Priewe, Prof.in Dr., geb. 1950, Professorin i.R. an der Universität Bielefeld, AG 4: Schulentwicklung und Schulforschung, Fakultät für Erziehungswissenschaft.
E-Mail: bkoch-priewe@uni-bielefeld.de

Anschrift: Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld, Postfach 100131, 33501 Bielefeld

**SPRACHFÖRDERUNG
UND
SCHULENTWICKLUNG**

Katrin Huxel

„... die Sprachen, die tauchen einfach jetzt öfter auf im Unterricht ...“

Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Erfahrungen aus einem Schulentwicklungsprojekt

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird ein Schulentwicklungsprojekt vorgestellt, das Kollegien an Grundschulen darin unterstützt, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Kinder als Ressource in der Schule einzubinden. Anhand erster Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts wird gezeigt, dass durch die Intervention Veränderungen monolingualer Überzeugungen und Transformationen von Praxis angestoßen wurden. Schlüsselwörter: Grundschule, Schulentwicklung, Mehrsprachigkeit, Lehrerfortbildung

“... in Class, the Languages Are Showing up more and more ...”

Multilingualism in Primary Schools – Experiences from a School Development Project

Abstract

The article presents a school development project, in which primary school teachers are trained to perceive the multilingualism of their students as a valuable resource and to integrate it in everyday school life. Based on results of the scientific evaluation, changes in the monolingual teacher beliefs and transformations in their action will be shown. Keywords: primary school, school development, multilingualism, teacher training

1. Einleitung

Seitdem Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien schulpflichtig sind, auch wenn sie nicht die deutsche Staatsbürgerschaft haben, ist Mehrsprachigkeit eine der Ausgangsbedingungen im schulischen Kontext. Noch wird Mehrsprachigkeit vielfach nur unter der Perspektive der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache in den

Blick genommen, und häufig geht damit eine Perspektive einher, die vor allem die Defizite mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler beleuchtet. Doch die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und Vermittlung und Förderung des Deutschen schließen einander nicht aus. Hier setzt das Projekt *Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung* (MIKS)¹, das im Folgenden vorgestellt wird, an. Im Zentrum des Projekts steht die Frage nach dem konstruktiven Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in das Leben und Lernen in der (Grund-)Schule.

Dem Einbezug anderer Sprachen als Deutsch steht in der Schule ein „monolingualer Habitus“, ein an der monolingualen Norm orientiertes Selbstverständnis der Institution entgegen, das sich in einem langen historischen Prozess in die Strukturen der Schule als Institution wie auch in die Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata des in ihr tätigen Personals eingeschrieben hat (vgl. Gogolin 1994). Eine Veränderung des „monolingualen Habitus“ kann zwar von außen angestoßen werden, muss aber von den Schulen als Teil der Schulentwicklung aufgenommen und weiterentwickelt werden. Mit dieser Perspektive ist im Rahmen des MIKS-Projekts ein Interventionskonzept in Form einer schulinternen Professionalisierungsmaßnahme entwickelt worden. Die Qualifizierungsmaßnahme ist beendet; noch stehen die abschließenden Interviews aus. Die im Verlauf der Maßnahme erhobenen Daten werden derzeit im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung ausgewertet, so dass im vierten Abschnitt dieses Beitrags erste Ergebnisse vorgestellt werden können.

2. Professionalisierung von Lehrkräften im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit

Zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften gehören sowohl das Wissen mit all seinen unterschiedlichen Ausprägungen (vgl. Baumert/Kunter 2006) als auch das Können, also die Handlungskompetenz, sowie eine Überzeugungen, Einstellungen, Haltungen oder auch „beliefs“ genannte Facette professioneller Kompetenz. Die für diese Facette gewählten Bezeichnungen sind uneinheitlich, und den Konzepten liegen unterschiedliche theoretische Zugänge und Fokussierungen zugrunde (für einen Überblick vgl. Reusser/Pauli/Elmer 2011). Gemeinsam ist den Konzepten jedoch, dass sie auf Bereiche pädagogischer Professionalität verweisen, die grundsätzlich anders organisiert sind als fachliches, pädagogisches oder fachdidaktisches Wissen – eben „kategorial [vom Wissen; K.H.] verschiedene Kompetenzfacetten“ (Baumert/Kunter 2006, S. 496), die „im Unterschied zu Wissen weder den Kriterien der

1 Das BMBF-geförderte Projekt MIKS (Laufzeit Oktober 2013 - Oktober 2016) wird in der Arbeitsgruppe Interkulturelle Erziehungswissenschaft der Universität Münster unter der Leitung von Prof. Sara Fürstenau durchgeführt.

Widerspruchsfreiheit noch den Anforderungen der argumentativen Rechtfertigung und der diskursiven Validierung zu genügen [haben]“ (ebd., S. 497).

Überzeugungen sind

„affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“ (Reusser/Pauli/Elmer 2011, S. 478).

Wenngleich nicht unbestritten ist, ob und wie sehr sich Veränderungen in den Überzeugungen auch im Handeln der Lehrkräfte widerspiegeln, und umgekehrt, wie stark veränderte Handlungsrouitinen Veränderungen in Haltungen und Überzeugungen zur Folge haben (vgl. Ertmer et al. 2012), so wird in der Forschung mehrheitlich davon ausgegangen, dass sich Wissen, Überzeugungen und Können bzw. das konkrete Handeln wechselseitig beeinflussen. Überzeugungen wird in der Forschung zu Lehrerprofessionalität eine große Bedeutung beigemessen; zugleich wird aber auch auf die Gefahr hingewiesen, Überzeugungen und Einstellungen normativ und programmatisch zu bewerten und Wissen und Können demgegenüber in den Hintergrund zu rücken (vgl. Wischer 2010). Gerade im Bereich des Einbezugs von Minderheitensprachen, denen gesellschaftlich ein niedriger Status zugeschrieben wird, spielen die von gesellschaftlichen Wert- und Normvorstellungen sowie von alltagstheoretischen Annahmen beeinflussten Überzeugungen von Lehrkräften eine wichtige Rolle (vgl. Hachfeld et al. 2012).

Bei der Konzeption des MIKS-Projekts wurde von einer engen Verbindung von Wissen, Können und Überzeugungen ausgegangen, ohne einer dieser Facetten von professioneller Kompetenz den Vorrang einzuräumen. Sowohl Wissen, Können als auch Überzeugungen sind Teil des professionellen Habitus von Lehrkräften und aufgrund ihrer engen Verbindung nur analytisch voneinander zu trennen. Sie sind als Facetten professioneller Kompetenz von Lehrkräften einzubeziehen, wenn Veränderungen durch Professionalisierung erreicht werden sollen. Daher ist in der Intervention des MIKS-Projekts allen drei Bereichen – Erwerb von Wissen, Erproben ungewohnter, mit dem monolingualen Habitus unvereinbarer Handlungsweisen und Reflexion eigener Überzeugungen – die gleiche Bedeutung beigemessen worden.

3. Das Konzept der Professionalisierungsmaßnahme

Am MIKS-Projekt nahmen die Kollegien von drei Grundschulen teil, und für einen Teil des Projekts wurde eine Vergleichsgruppe aus drei anderen Grundschulen gebildet. In den erstgenannten Schulen wurde in den Jahren 2014 und 2015 über einen Zeitraum von knapp 1,5 Jahren eine Professionalisierungsmaßnahme durchgeführt, die das Ziel hatte, Schulentwicklungsprozesse im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit anzustoßen. Die Maßnahme umfasste Fortbildungen, Praxisphasen und Reflexionstage, die in zwei mehrwöchigen Modulen angeboten wurden. Die Maßnahme schloss in jeder Schule mit einer ganztägigen Abschlussfortbildung ab. Insgesamt wurden in jeder Schule drei ganztägige Fortbildungen, zwei mehrwöchige Praxisphasen und zwei Reflexionstage durchgeführt.

Vor Beginn der Maßnahme wurden mit den Schulleitungen und mit Steuergruppen Vorgespräche geführt, um einen engen Bezug des neu zu erwerbenden und zu erprobenden Wissens und Könnens zur laufenden Schul- und Unterrichtspraxis zu gewährleisten und den Teilnehmenden zu ermöglichen, die Inhalte und Anregungen aus der Fortbildung mit ihrem Unterrichtsalltag so gut wie möglich zu verbinden. In diesen Gesprächen wurden Erwartungen der Kollegien geklärt, das Angebot der Fortbildung transparent gemacht und Schwerpunktsetzungen der Einzelschule besprochen. Jede Schule suchte sich – ausgehend von bereits laufenden Entwicklungsprozessen – einen thematischen Schwerpunkt, innerhalb dessen die Implementierung des Einbezugs migrationsbedingter Mehrsprachigkeit erprobt werden sollte. Die Kollegien der teilnehmenden Schulen wählten die Schwerpunkte *Lesen* bzw. *Grammatik*.

Die Fortbildungstage wurden in Absprache mit den Schulleitungen vorbereitet, um die Gegebenheiten der einzelnen Schule und den Stand der dortigen Entwicklungsprozesse berücksichtigen zu können. So konnten die Bausteine der einzelnen Fortbildungs- und Reflexionstage in ihrer konkreten Ausgestaltung an die Situation, die laufenden Schulentwicklungsprozesse und die Bedürfnisse der jeweiligen Schulen angepasst werden. Die Qualifizierung richtete sich an das gesamte pädagogische Personal der Grundschulen; ausdrücklich waren auch die Fachkräfte des Offenen Ganztages zur Teilnahme eingeladen. Allerdings konnten letztlich nicht alle Fachkräfte aus dem Offenen Ganztage teilnehmen, weil einige Kinder an den Fortbildungstagen und während der nachmittags stattfindenden Reflexionstage in der Schule betreut werden mussten.

Jedes der beiden Module begann mit einer ganztägigen Fortbildung des Kollegiums. In einem längeren Einstiegsvortrag wurden zunächst der Forschungsstand zum Lernen und Lehren im Kontext von Mehrsprachigkeit dargestellt und die Reflexion eigener Überzeugungen angeregt. Am ersten Fortbildungstag stand die Vorstellung von Spezifika lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt des Vortrags (vgl.

Fürstenau 2011; Gogolin 2005) und am zweiten die mehr oder weniger expliziten Bewertungen von Sprachen und sprachlichen Praxen sowie die Zuschreibungen von „Andersheit“ („*Othering*“) im Kontext der Einbindung anderer Sprachen als Deutsch (vgl. Huxel, im Druck). Im Anschluss an den Einstiegsvortrag folgten praktische Übungen: Am ersten Fortbildungstag erstellten die Lehrkräfte eigene Sprachenporträts (vgl. Fürstenau, im Druck; Galling 2011); am zweiten Tag erkundeten sie ihre Schule in einem Schulrundgang und überlegten, wo und wie sie Mehrsprachigkeit sichtbar und hörbar machen könnten. Beide Übungen wurden von den Lehrkräften in der Praxisphase im Anschluss an die Fortbildung auch mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt, im Rahmen von Projekttagen oder im Unterricht. Nach den Übungen folgten Arbeitsgruppenphasen, unterbrochen von kleineren Impulsvorträgen. Themen letzterer waren in allen Schulen „Bildungssprache/ Schriftkultur und Mehrsprachigkeit“ und „Was Zweitsprachlernenden im Unterricht hilft“. Weitere Impulse zielten auf die gewählten Schwerpunktthemen *Lesen* oder *Grammatik*. In den Arbeitsgruppenphasen bereiteten die Lehrkräfte konkrete Unterrichtseinheiten vor, um den Einbezug anderer Sprachen als Deutsch erproben zu können. Anregungen wurden von den Fortbildnerinnen gegeben und von den Lehrkräften in Jahrgangsteams an die Unterrichtsgestaltung angepasst.² Die so vorbereiteten Ansätze zum Einbezug von Mehrsprachigkeit wurden in der an die Fortbildung anschließenden Praxisphase erprobt.

Die Qualifizierungsmaßnahme in den Schulen mündete in den *Abschlussfortbildungstag*, wiederum im Wechsel von Vorträgen und Arbeitsgruppenphasen. Themen des Einstiegsvortrags waren Schulentwicklung und der Einbezug von Mehrsprachigkeit in das Schulleben und den täglichen Unterricht. In dieser Perspektive ging es um die Implementierung und Institutionalisierung bestimmter Maßnahmen als Teil der Schulprogrammarbeit. Im Anschluss waren die Lehrkräfte aufgefordert, die bis dahin durchgeführten Projekte und erarbeiteten Ansätze planerisch in die regelmäßigen Abläufe der Schule zu integrieren und entsprechende Absprachen über Jahrgangsteams hinweg zu treffen. Zur Unterstützung wurde in allen Schulen ein Impulsvortrag zum Thema „Öffnung von Konzepten in einer migrationssensiblen Schule“ gehalten. In den Arbeitsgruppenphasen des dritten Fortbildungstages erarbeiteten die Lehrkräfte Lese- oder Sprachförderkonzepte der Schule unter der Perspektive auf Mehrsprachigkeit.

In jeder Schule fanden – im Anschluss an die Praxisphasen – zwei Reflexionstage statt, jeweils ein halber Tag. Sie boten die Gelegenheit, unter Anleitung die eigenen Überzeugungen vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen zu reflektieren und untereinander die Erfahrungen bei der Umsetzung der Ansätze auszutauschen sowie Probleme und Erfolge in der Umsetzung, weitere Möglichkeiten der Implementierung und auch die Ausweitung der Ansätze zu diskutieren.

2 Die Anregungen wurden Schader (2012) entnommen.

4. **Veränderungsprozesse – „Also das ist bei mir so in den Gang gesetzt worden durch die Fortbildung“**

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des MIKS-Projekts wurden verschiedene Daten erhoben: Mit den Schulleitungen wurden teilstrukturierte Leitfadenterviews vor Beginn der Intervention geführt, ebenso mit den Lehrkräften zwischen der ersten und der dritten Fortbildung. Die Schulleitungen wurden einzeln, die Lehrkräfte entweder einzeln oder zu zweit (als Jahrgangsteam) interviewt. Den Lehrkräften wurden offene Fragen vorgegeben, zu denen sich Gespräche und im Fall der Jahrgangsteams auch Diskussionen entwickelten. Die Interviews wurden als Tondokumente aufgezeichnet und transkribiert. Im Rahmen erster inhaltsanalytischer Auswertungen wurden zentrale Themengebiete der Interviews identifiziert, denen einzelne Sequenzen zugewiesen wurden (vgl. Mayring 2010). Die abschließenden Interviews, die sechs Monate nach Ende der letzten Fortbildung mit jeder Schulleitung vorgesehen sind, stehen noch aus.

Die Fortbildungen und Reflexionstage wurden teilnehmend beobachtet und protokolliert; desgleichen fanden teilnehmende Beobachtungen in den Unterrichtsstunden und an den Projekttagen statt, in bzw. an denen Ansätze zum Einbezug anderer Sprachen als Deutsch erprobt wurden. Vor Beginn der Maßnahme wurde außerdem eine Fragebogenerhebung unter den Lehrkräften der teilnehmenden Schulen und in drei Vergleichsschulen durchgeführt. Diese Erhebung wird 2016, d.h. sechs Monate nach Ende der Maßnahme, in den teilnehmenden Schulen und parallel in den Vergleichsschulen wiederholt.

Derzeit werden die zwischen den Fortbildungen geführten Interviews mit den Lehrkräften ausgewertet. Aus einem dieser Interviews werden im Folgenden kurze Ausschnitte vorgestellt und kommentiert. Ausgewählt wurden Passagen aus einem Interview mit einem Jahrgangsteam der L-Schule, die Hinweise darauf geben, welche Veränderungen hinsichtlich Überzeugungen, Wissen und Handeln durch die Fortbildung angestoßen worden sind. Frau T. und Frau M.³ sind Lehrerinnen der ersten Klassen der L-Schule. Die L-Schule gehört zu den Schulen, die einen grundsätzlich offenen und konstruktiven Umgang mit anderen Sprachen als Deutsch aufweisen (vgl. Fürstenau 2015); einzelne Lehrkräfte der L-Schule hatten sich auch schon vor der Intervention in positiver Weise mit Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt. Die beiden hier vorgestellten Lehrerinnen hingegen lassen – wie auch andere Lehrkräfte – eine vergleichsweise starke monolinguale Orientierung erkennen. Zugleich wird im Interview mit Frau T. und Frau M. erkennbar, dass die Lehrkräfte in Beachtung der bei der Fortbildung vermittelten Inhalte wie auch der in der Erprobungsphase ge-

3 Alle Namen von Schulen und Personen sind pseudonymisiert. Den Schulen wurden Pseudonyme zugewiesen; die Lehrkräfte wurden gebeten, sich eigene Pseudonyme auszudenken. Die Buchstaben sind die Anfangsbuchstaben der selbstgewählten Pseudonyme.

machten Erfahrungen begonnen haben, ihre Überzeugungen zu reflektieren und ihre Handlungsmuster zu hinterfragen.

Lehrkraft T.: *Also das ist bei mir so in den Gang gesetzt worden durch die Fortbildung, durch das Sprachenprofil⁴, was wir gemacht haben mit den Kindern und für mich dann das Bewusstsein, wie diese Kinder leben und dass meine Anforderungen, was die deutsche Sprache angeht – also da bin ich noch so auch in der Auseinandersetzung, weil ich persönlich – ähm – es sehr schade finde, wenn wir die Schönheit und die Vielfalt unserer Sprache verlieren. Ich finde unsere Sprache sehr schön –*

Interviewerin 1: *Die deutsche Sprache (jetzt)*

Lehrkraft T.: *Die deutsche Sprache, und ich finde, wenn dann in diesen doch nicht mehr grammatisch richtigen Sätzen die Fälle nicht mehr richtig benutzt werden, die Artikel kaum noch benutzt werden, dann ist das für mich – ähm – ein schmerzhafter Verlust.*

Frau T. deutet in dieser Interviewsequenz eine Veränderung in ihrem „Bewusstsein“ an: Durch die Fortbildung, vor allem durch die Methode des Sprachenporträts, scheint ihr etwas deutlich geworden zu sein, das sie selbst an dieser Stelle noch nicht in Worte zu fassen vermag. Sie beschreibt, dass sie sich „in der Auseinandersetzung“ befindet mit ihren hohen normativen Ansprüchen an eine korrekte deutsche Sprache und dem „Bewusstsein“ für die vielsprachige Sprachpraxis „dieser Kinder“. Dieses Bewusstsein kann auch als „Verständnis“ interpretiert werden, das bei Frau T. durch die Beschäftigung mit der multilingualen Lebenswelt der Kinder geweckt wurde. Aber noch kleidet sie ihr „gewecktes Verständnis“ für die multilinguale Lebenswelt der Kinder in Formulierungen der Sorge: Sie befürchtet einen „schmerzhaften Verlust“, den sie nicht direkt auf die Kinder bezieht, sondern auf ein abstraktes „wir“: Nicht die Kinder verlieren etwas, sondern „wir“, nämlich „die Schönheit und Vielfalt unserer Sprache“. Frau T. konstruiert eine alltagstheoretisch verbreitete Differenz zwischen einem imaginären „wir“, den Sprechern und Sprecherinnen der (korrekten) deutschen Sprache, und „diesen Kindern“ – also den Kindern, die mit anderen Sprachen aufwachsen.

In Frau T.s Beitrag werden monolinguale normative Vorstellungen und Zuschreibungen von Differenz und Andersheit deutlich, aber auch Verständnis für die individuellen, in diesem Falle mehrsprachigen Sozialisationsbedingungen der Kinder. Dieses Verständnis steht für sie jedoch in einem Spannungsverhältnis zu den normativen Bewertungsmaßstäben, die hier ästhetisch begründet werden: *„Ich finde unsere Sprache sehr schön“*.

4 Gemeint ist ein Sprachenporträt, das im Rahmen der Fortbildung von den Lehrkräften selbst angefertigt und im Anschluss im Unterricht von den Lehrkräften mit allen Kindern der Schule durchgeführt wurde (vgl. Gallig 2011).

Obwohl Frau T. ihre Auffassung mit ihrem subjektiven ästhetischen Empfinden begründet – als sei es „nur“ eine Frage des Geschmacks, ob man eine „korrekte“ deutsche Sprache bevorzugt –, ist der Widerspruch zwischen dem Verständnis für die multilinguale Lebenswelt der Kinder und den normativen Ansprüchen der Schule bezüglich der (deutschen) Sprache keineswegs eine Frage des individuellen Geschmacks, sondern Teil ihrer Position als Lehrerin im sozialen Raum und des (auch professionellen) Habitus (vgl. Bourdieu 1982). Es ist ihre Aufgabe, die schöne, korrekte deutsche Sprache als Sprache der Schule und der Bildung zu vermitteln, auch an mehrsprachige Kinder. Dies jedoch nimmt Frau T. hier kaum in den Blick: Sie fokussiert nur auf den Sprachverlust durch nicht korrektes Deutsch, nicht aber auf den Gewinn durch den Einbezug der Familiensprachen der Kinder *und* die Vermittlung des schönen, korrekten Deutschen.

Frau M., die gemeinsam mit Frau T. interviewt wird, berichtet ebenfalls, dass sich ihre Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit und ihre Bewertung sprachlicher Praxen verändert hätten.

Lehrkraft M.: Seit dieser Fortbildung und auch mit diesem Sprachenporträt, was wir gemacht haben, das fand ich total interessant. Sehr hilfreich, gerade weil ich eine Eins [erste Klasse] habe und gesehen habe, dass eben wirklich viele Kinder mit so vielen Sprachen ... außer Deutsch eben in Kontakt kommen beziehungsweise da irgendwie ge – gezwungen oder wie auch immer sind, die zu nutzen. [Das] hat mich auch etwas milder gestimmt.

Die Erfahrungen mit dem Einbezug von Mehrsprachigkeit werden von Frau M. als grundsätzlich positiv beschrieben: Ähnlich wie bei Frau T. steht auch bei ihr das gewonnene Verständnis für die Situation der Kinder im Vordergrund. Wie bei Frau T. sind auch bei ihr monolinguale Orientierungen in Gestalt normativer Perspektiven auf die Sprachpraxis Mehrsprachiger zu erkennen, etwa wenn sie davon spricht, dass die Kinder „gezwungen seien“, mehrere Sprachen zu sprechen, oder wenn sie angibt, „milder gestimmt zu sein“, wenn sie um den vielsprachigen Hintergrund der Kinder wisse.

Das Interview mit den Lehrerinnen enthält weitere Hinweise auf Reflexion und erste Veränderungen ihrer Denk- und Wahrnehmungsmuster, die sich im Anschluss an die Fortbildung ergeben haben, etwa wenn Frau T. sich im Folgenden auf den Einstiegsvortrag der ersten Fortbildung bezieht, in dem unter anderem von den mit den verschiedenen Begriffen „Muttersprache“, „Zweitsprache“, „Herkunftssprache“ usw. verbundenen Implikationen die Rede war:

Lehrkraft T.: Die ganzen verschiedenen Bezeichnungen – äh – das hat mich auch nochmal ans genauere Denken gebracht – ähm – und – äh – dass die türkische Sprache im Vergleich oder in der Bewertung in den Weltsprachen so schlecht weg kommt, da habe ich auch nochmal – äh – gedacht, das

„... die Sprachen, die tauchen einfach jetzt öfter auf im Unterricht ...“ |

ist nicht fair und – äh – und war aber auch bei mir so, also ich fand irgendwie Englisch und Französisch wichtiger {lacht} und – äh – das hat auch nochmal (...) was in Bewegung gesetzt.

Frau T. beschreibt, dass sie die eigenen Bewertungen von Sprachen nun erkennt und hinterfragt. Der Satz „das hat nochmal was in Bewegung gesetzt“ kann als Beschreibung von Reflexionsprozessen, die durch die Vermittlung neuen Wissens ausgelöst wurden, gelesen werden. Auch hier sind die Bewertungsmaßstäbe, die sie beschreibt, nicht als Ausdruck individueller Einstellungen oder Vorlieben zu werten, sondern als Effekt der in der Institution Schule geltenden Bewertungsmaßstäbe. Englisch und Französisch sind als Schulfremdsprachen legitime Sprachen, Teil des Curriculums und umwandelbar in kulturelles Kapital. Für die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Ressourcen jedes einzelnen Kindes – etwa seine Türkischkenntnisse – gilt dies in der Regel nicht. In den Interviews finden sich weitere Hinweise auf veränderte Denk- und Wahrnehmungsschemata und – so die Lehrerinnen – auch auf Veränderungen in den Handlungsmustern:

Lehrkraft T.: Und also für mich ist jetzt einfach, die Sprachen, die tauchen einfach jetzt öfter auf im Unterricht. Also im Mündlichen wird auch öfter nochmal mit – „wie heißt das denn auf Arabisch oder wie heißt das denn hier – äh – auf Portugiesisch“ also das passiert mehr, ne das ist – äh – lockerer und offener geworden.

Auch Frau M. beschreibt neben Veränderungen ihrer Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf die Sprachkompetenzen mehrsprachiger Kinder Veränderungen ihrer persönlichen, aber auch ihrer schulischen Praxis:

Lehrkraft M.: Also jetzt auch im Unterricht habe ich auch noch gemerkt, auch im Gespräch mit den Eltern (...) dass ich das auch öfter sage, wie toll das ist, dass die Kinder mehrsprachig sind. Oder wenn die jetzt große Schwierigkeiten haben, Worte zu finden, dass ich dann sage „meine Güte du kannst ja auch zwei andere Sprachen“ ne und es gibt auch Kinder, die lachen dann und dann sag ich „ja du hast nur eine und das sind drei Sprachen und da dauert es ein bisschen bis man die richtigen Worte finden kann“. Also da ist diese Wertschätzung, die habe ich also doch nochmal, die ist mir nochmal ganz klar geworden und die versuche ich auch zu transportieren. Versuchen wir auch den Eltern nochmal zu sagen, wie wichtig ihre Muttersprache auch ist. Viele haben jetzt ja auch angefangen, Muttersprachlichen Unterricht zu kündigen mit den Kindern und wir kämpfen hier darum, dass die auch Muttersprachlichen Unterricht machen.

Frau M. berichtet, dass sie die mehrsprachigen Sprachkompetenzen der Schüler und Schülerinnen nun häufiger explizit positiv bewertet und diese Wertung auch den Eltern gegenüber ausdrückt. Auch in der Klasse wirkt sie auf Anerkennung durch die anderen Kinder hin, indem sie abwertende Praxen, wie das Auslachen bei

Wortfindungsschwierigkeiten, thematisiert und Verständnis zu wecken versucht. Ihr Anliegen ist es, „Wertschätzung“ zu „transportieren“.

Zugleich gibt Frau M. auch Hinweise auf Veränderungen in der institutionellen Praxis: Sie berichtet, dass sich die Schule für den Muttersprachlichen Unterricht einsetzt, und wechselt in diesem Zusammenhang von der ersten Person Singular in den Plural – „*wir* kämpfen hier darum“.

5. Schluss

Das MIKS-Projekt beinhaltet eine Professionalisierungsmaßnahme im Bereich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der Schule. Die Professionalisierungsmaßnahme zielt auf alle Bereiche pädagogischer Professionalität, auf Wissenserwerb, Überzeugungen und Handlungskompetenzen.

Die bisherigen Erfahrungen aus dem MIKS-Projekt bestätigen zum einen, dass monolinguale Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata in der Schule weiterhin dominieren. Auch im Interview mit Frau M. und Frau T. wird deutlich, wie eng professionelles Wissen und Handeln im Handlungsfeld Lehren und Lernen im Kontext von Mehrsprachigkeit mit alltagstheoretischen Annahmen und mit den in der Gesellschaft und den (staatlichen) Institutionen vorhandenen Denkmustern verbunden sind. Es wird deutlich, welche Beharrungskräfte diese Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster aufweisen. Aber die Ergebnisse der Analysen der Interviews mit den teilnehmenden Lehrkräften zeigen auch, dass Veränderungen möglich sind. Transformation wird da möglich, wo neue Erfahrungen gemacht und hergebrachte Überzeugungen vor dem Hintergrund neu erworbenen Wissens reflektiert werden.

Wenn, wie Frau T. es beschreibt, ein „lockerer und offener“ Umgang mit den Sprachen aller Kinder in der Schule gepflegt wird, so ist ein maßgebliches erstes Ziel der Fortbildungen des MIKS-Projekts erreicht worden. Erste Schritte zur Veränderung des monolingualen Habitus in der Schule sind getan, wenn dieser offener Umgang institutionalisiert und in die schulischen Routinen implementiert wird – hierauf gibt es in Frau M.s Beitrag Hinweise. Ob die Institutionalisierung und nachhaltige Implementierung der angestoßenen Maßnahmen in den Projektschulen gelingt, wird sich erst in zeitlichem Abstand zu den Fortbildungen zeigen.

Literatur und Internetquelle

- Baumert, J./Kunter M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469-520.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ertmer, P.A./Ottenbreit-Leftwich, A./Sadik, O./Sendurur, E./Sendurur, P. (2012): Teacher Beliefs and Technology Integration Practices: Examining the Alignment between Espoused and Enacted Beliefs. In: König, J. (Hrsg.): Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change. Münster u.a.: Waxmann, S. 149-169.
- Fürstenau, S. (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-68.
- Fürstenau, S. (2015): Multilingualism and School Development in Transnational Educational Spaces. Insights from an Intervention Study at German Elementary Schools. In: Küppers, A./Pusch, B./Uyan, P. (Hrsg.): Bildung in transnationalen Räumen. Education in Transnational Spaces. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-89.
- Fürstenau, S. (im Druck): „Da kann ein Kind so viele Sprachen, und ich kann aber nur Deutsch.“ Lehrerinnen und Lehrer denken über die Sprachenportraits der Kinder nach. In: Die Grundschulzeitschrift, voraussichtlicher Erscheinungstermin Mai 2016.
- Galling I. (2011): Sprachenporträts im Unterricht. In: Fürstenau, S./Gomolla, M.: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VS. URL: <http://www.springer.com/de/book/9783531153810>; Zugriffsdatum: 12.12.2015.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, I. (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Röhner, C. (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim: Juventa, S. 13-24.
- Hachfeld, A./Schroeder, S./Anders, Y./Hahn, A./Kunter, M. (2012): Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 26, H. 2, S. 101-120.
- Huxel, K. (im Druck): Mit Kindern Sprache(n) reflektieren. Beobachtungen im Unterricht mehrsprachiger Schulklassen. In: Die Grundschulzeitschrift, voraussichtlicher Erscheinungstermin Mai 2016.
- Mayring, P. (12010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reusser, K./Pauli, C./Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 478-495.
- Schader, B. (2012): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. 101 praktische Vorschläge. Zürich: Orell Füssli.
- Wischer, B. (2010): Alles eine Frage der richtigen Einstellung? Pädagogisches Ethos und die Widersprüche des Lehrerhandelns. In: Feindt, A./Klaffke, T./Röbe, E./Rothland, M./Terhart, E./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Lehrerarbeit, Lehrer sein. Friedrich Jahresheft 2010. Seelze: Friedrich Verlag, S. 26-29.

| Katrin Huxel

Katrin Huxel, Dr., geb. 1976, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Interkulturelle Erziehungswissenschaft, der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität, Georgskommende 33, 48143 Münster
E-Mail: katrin.huxel@uni-muenster.de

Marcus Pietsch/Meike Heckt

Family Literacy in Hamburg

Hält das Programm, was es verspricht?

Zusammenfassung

Family-Literacy-Programme sollen Eltern darin unterstützen, den Schriftspracherwerb ihrer Kinder besser zu verstehen und das Lernen zu Hause begleiten zu können. Ziel ist es, die Literalität von Kindern durch die Aktivierung von Eltern zur Mitarbeit in der Schule frühest- und bestmöglich zu fördern. Die vorliegende Studie untersucht die Wirksamkeit des Hamburger Programms FLY und prüft, ob es gelingt, die intendierten intermediären Ziele – aktive Einbeziehung der Eltern in den Unterricht, Information der Eltern zum Lernen ihrer Kinder sowie die Stimulation außerschulischer Literacy-Aktivitäten – zu erreichen.

Schlüsselwörter: Effektivität, Elternarbeit, Family Literacy

Family Literacy in Hamburg

Does the Program Fulfill What It Promises?

Abstract

Family literacy programs are supposed to support parents in understanding the written language acquisition of their children and in counselling their learning processes. By means of involving parents in classroom life and in-school activities, the literacy of children is supposed to be promoted and developed at its best and as early as possible. The present study investigates the effectiveness of the Hamburg FLY program and explores if intermediate goals – parental involvement in classroom life, information of parents regarding the learning of their children, as well as stimulating extracurricular literacy activities – are achieved.

Keywords: effectiveness, family literacy, parental involvement

1. Einführung

Für eine wachsende Gruppe von Kindern in Hamburg ist die lebensweltliche Mehrsprachigkeit alltägliche Realität. Ergebnisse des seit 2003 in Hamburg alljährlich durchgeführten „Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige“ zeigen, dass in knapp der Hälfte der Familien der Kinder gut ein Jahr vor der Einschulung neben Deutsch eine weitere Familiensprache gesprochen wird; insgesamt sind es rund 100 verschiedene Sprachen, die durch die Viereinhalbjährigen in den Bildungseinrichtungen präsent sind (vgl. Heckt/Pohlmann 2015). Etwa ein Fünftel dieser Kinder lebt in Familien, in denen überwiegend nicht oder gar nicht Deutsch gesprochen wird; gut ein weiteres Fünftel der Kinder lebt in Familien, in denen neben Deutsch als überwiegender Familiensprache auch eine weitere Sprache gesprochen wird. Der Anteil von viereinhalbjährigen Kindern mit ausgeprägtem Förderbedarf in der deutschen Sprache liegt dabei derzeit Hamburg-weit bei rund 12 Prozent, wobei der Anteil bei Kindern mit Migrationshintergrund gut 22 und derjenige von Kindern ohne Migrationshintergrund in etwa zwei Prozent beträgt. Bei der steigenden Zahl von Flüchtlingsfamilien, die nach Hamburg kommen, ist davon auszugehen, dass der Anteil der mehrsprachigen und überwiegend nicht deutschsprachigen Familien weiter zunehmen wird.

Die Stadt Hamburg reagiert auf diese Herausforderung, indem seit gut zehn Jahren im Rahmen des an allen Hamburger Schulen verbindlich eingeführten sogenannten „Sprachförderkonzeptes“ die Schulen – je nach Anteil an Kindern mit Sprachförderbedarfen – zusätzliche Ressourcen und Fachkräfte einsetzen können. Jede Schule hat ein schuleigenes Sprachförderkonzept zur durchgängigen und bei Bedarf auch additiven Sprachförderung erstellt, welches von speziell fortgebildeten Sprachlernberaterinnen und -beratern umgesetzt wird (vgl. Büchel 2011).

Teil dieses Konzeptes ist das Programm „Family Literacy“ (FLY). Dem Programm entsprechend lädt die Schule die Eltern zu regelmäßigen FLY-Treffen ein, um sie als Partner für die frühe sprachliche Bildung und Förderung zu gewinnen. Das Programm wird mittlerweile an über 70 Schulen angeboten. Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) erhielt 2010 für das Projekt „FLY in Hamburg“ den internationalen Alphabetisierungspreis der UNESCO, den King-Sejong-Preis.

Internationale Befunde zur Wirksamkeit derartiger Programme zeigen, dass diese einen geringen, aber dennoch empirisch nachweisbaren Effekt auf den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern haben (vgl. van Steensel et al. 2011). Gleichwohl ist derzeit noch unklar, wie diese Effekte zustande kommen und ob Family-Literacy-Programme die intendierten Ziele einer Stärkung der kindlichen Kompetenzentwicklung durch Partnerschaft von Eltern und Schule erreichen.

So zeigen erste Befunde zur Wirksamkeit des Hamburger FLY-Programms zwar, dass Eltern, Kinder und Lehrkräfte das Programm als Gewinn einschätzen und Veränderungen im Schulalltag und in der Lernhaltung der Kinder wahrnehmen. Dennoch liegt bislang keine Untersuchung vor, die mithilfe experimenteller oder quasi-experimenteller Methoden überprüft, ob das Programm die gesteckten intermedialen Ziele tatsächlich erreicht. Mit dem vorliegenden Beitrag soll gezeigt werden, welche Effekte sich an den FLY-Schulen ergeben haben im Vergleich zu Schulen, die zwar unter vergleichbaren Bedingungen arbeiten, aber nicht am Programm teilnehmen.

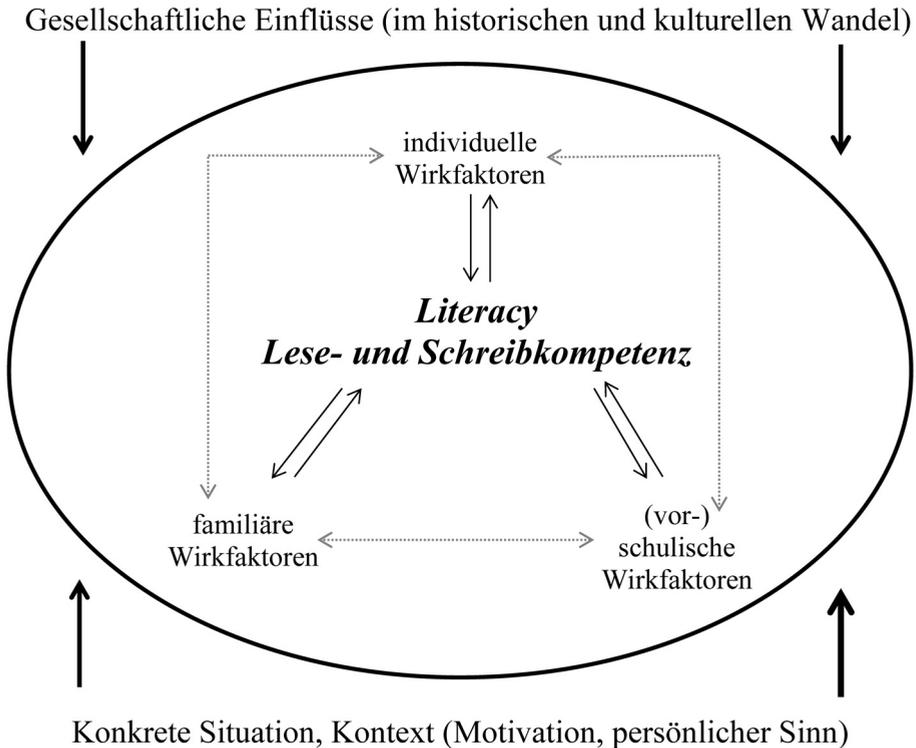
Im Folgenden wird mithilfe eines *Propensity Score Matching* und anhand von Daten der Schulinspektion Hamburg überprüft, ob sich Unterschiede in den unmittelbaren Zielvariablen des Programms ergeben. Nach einer Darstellung der Programmidee sowie Befunden zur Wirksamkeit von Family Literacy an Schulen werden die Untersuchungsanlage und die empirischen Befunde vorgestellt. Abschließend werden Forschungsdesiderata aufgezeigt, die sich aus der vorliegenden Untersuchung ergeben.

2. Family Literacy als Teil schulischer Sprachförderung

2.1 Was ist Family Literacy und was bewirkt es?

Nach Elfert und Rabkin (2007) umfasst der Begriff „Literacy“ nicht nur die Grundfertigkeiten Lesen und Schreiben, sondern unter „Literacy“ werden auch Kompetenzen verstanden wie Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, die Vertrautheit mit Büchern und die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten beginnt schon lange vor dem Schuleintritt. Family Literacy zielt darauf ab, den Erfahrungsraum der Familie zu nutzen, möglichst früh und intensiv die Förderung von literalen Praktiken als Grundlagen für den Erwerb von Schriftkultur und Bildungssprache im vertrauten familiären Umfeld zu unterstützen und für den Bereich Schule nutzbar zu machen. Dabei zielen die Aktivitäten der FLY-Arbeit sowohl auf die Stärkung der elterlichen Kompetenzen als auch auf die Verbesserung der schriftsprachlichen Kompetenzen von Kindern.

Abb. 1: Bedingungsgefüge für die Ausbildung von Literalität



Quelle: nach Nickel 2011

Elterliches Handeln und das Familienklima gelten als wichtige Voraussetzungen für die Lesesozialisation des Kindes und die literale Entwicklung von Kindern (vgl. Hannon/Brooks/Bird 2007; Brooks et al. 1996; siehe auch Abb. 1). Entsprechende Befunde lassen sich der Metastudie von Hattie (2013) entnehmen: Hier wird festgestellt, dass die Erwartungshaltung von Eltern an ihr Kind von großer Bedeutung ist. Indem Eltern ihrem Kind eine positive Einstellung zur Schule und zum Stellenwert von Bildung für seine Zukunft vermitteln, setzen sie Impulse für seinen Lernerfolg (hinsichtlich Motivation und Selbstwirksamkeit). Außerdem wird der Erwerb der „Sprache der Schule“ für Eltern und Kinder als Bedingung für den Schulerfolg herausgestellt.

Nicht alle Kinder haben jedoch die Chance, qualitativ entsprechende Literacy-Erfahrungen zu sammeln. Insbesondere die frühen, familiär geprägten Literacy-Erfahrungen sind abhängig vom sozioökonomischen Status und Bildungsniveau der Eltern. Hier setzen verschiedene Projekte zur Förderung literaler Praktiken an, die auf dem Family-Literacy-Konzept beruhen (vgl. Nickel 2007). Sie reagieren auf die Ergebnisse von Studien, mit denen nachgewiesen worden ist, dass die Mitwirkung der

Eltern im Schulgeschehen ein Schlüsselfaktor für den schulischen Erfolg der Kinder darstellt (vgl. z.B. Gomolla 2009). Die Mitwirkung der Eltern kann sich dabei sowohl innerhalb der Schule als auch außerhalb, im Familienalltag, positiv auswirken.

Durch die regelhafte Kommunikation von Eltern mit Lehrerinnen und Lehrern erfahren erstere einerseits aus erster Hand, was von ihren Kindern in der Schule verlangt wird und was sie selber mit Blick auf die Bildung ihrer Kinder zu Hause tun können (vgl. Epstein 1987). Auf Basis einer solch informierten Einbeziehung (*informed involvement*) in die Schulbildung ihrer Kinder können sie dann wissensbasiert und mit der Schule abgestimmt Einfluss auf den Kompetenzerwerb ihrer Kinder nehmen (vgl. Izzo et al. 1999). Andererseits kann die aktive Beteiligung von Eltern am Unterricht in der Schule zu einem effizienteren Unterricht führen, da hierdurch Störungen reduziert werden, der Anteil echter Lernzeit erhöht wird (vgl. Hill et al. 2004; Oyserman/Brickman/Rhodes 2007) und die zusätzliche soziale Kontrolle seitens der Eltern vor Ort zu einem besseren Schüler-Lehrer-Verhältnis (vgl. Hill/Craft 2003) und somit in der Konsequenz zu einer Verbesserung des unterstützenden Unterrichtsklimas beiträgt.

Ein Schwerpunkt bei Family-Literacy-Programmen liegt daher auf einer Stärkung der elterlichen Kompetenzen, den Schriftspracherwerb ihrer Kinder zuhause zu unterstützen. Im Sinne eines *Empowerment* soll das Unterstützungspotential der Familie für die kindliche Entwicklung genutzt und durch ein schulisches Angebot niedrigschwelliger, lernförderlicher Anregungen für Eltern gestärkt werden (vgl. Nickel 2007). FLY-Angebote zielen somit darauf ab, über die Aktivierung von Eltern für die Mitarbeit in der Schule

- a) die Eltern in ihrer Kompetenz zu bestärken, ihre Kinder besser beim Schriftspracherwerb sowie bei der Bewältigung schulischer Herausforderungen zu unterstützen,
- b) den Kompetenzerwerb der Kinder sowie ihre Selbstwirksamkeitsvorstellung und Motivation zu stärken sowie
- c) Lehrkräfte für eine sinnvolle Zusammenarbeit mit Eltern fortzubilden.

Studien im englischsprachigen Raum zur Wirksamkeit von Elternarbeit beim frühkindlichen Lesen- und Schreiben-Lernen (vgl. zur Übersicht van Steensel et al. 2011) zeigen, dass Family-Literacy-Programme nur dann positive Effekte auf das Lernen und den Kompetenzerwerb von Kindern haben, wenn die Maßnahmen systematisch im Schulalltag verankert sind und damit dem Anspruch gerecht werden, Eltern in den schulischen Bildungsalltag ihrer Kinder miteinzubeziehen. Nahezu unerforscht ist jedoch, ob Family-Literacy-Programme Effekte zeitigen, die über die Kompetenzentwicklung von Kindern hinausgehen, und vor allem auch welche Effekte aufseiten von Eltern nachweisbar sind (vgl. Brooks/Hannon 2013). Zu der Frage, ob Family-Literacy-Programme – durch die Einbeziehung der Eltern und/oder die gezielte Fortbildung von Lehrkräften – Effekte auf die Gestaltung bzw. die Qualität des

Unterrichts und somit gegebenenfalls sogar das Potential haben, schulweit wirksam zu werden, finden sich bislang nur vereinzelte Hinweise (vgl. Dickinson/St. Pierre/Pettengill 2004).

2.2 FLY – Family Literacy in Hamburg

2.2.1 Einführung des FLY-Programms

„Family Literacy“ wird seit dem Jahr 2004 in Hamburg insbesondere für Schulen mit vielen mehrsprachigen Kindern als ein niedrigschwelliges, praxisnahes und flexibel anpassbares Konzept entwickelt. Voraussetzung dafür war anfänglich eine Kooperation zwischen dem Hamburger Institut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und dem UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). In einer ersten Phase, von 2004 bis 2009, wurde FLY im Rahmen des fünfjährigen BLK-Modellversuchsprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig“ an sieben Schulen erprobt und anhand der praktischen Erfahrungen weiterentwickelt.

Nach Beendigung der Pilotprojektphase entschied die Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung, FLY zu implementieren, wobei insbesondere Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Sprachförderbedarf berücksichtigt werden soll(t)en. Über ein jährliches Ausschreibungsverfahren der Behörde kommen in jedem Schuljahr neue Standorte für FLY hinzu; aktuell nehmen mehr als 70 Schulen teil. Tabelle 1 zeigt die konzeptionellen Varianten, die inzwischen als FLY-Lerngruppen an den Schulen und Bildungseinrichtungen angeboten werden.

Tab. 1: FLY-Konzepte in Hamburg im Schuljahr 2015/16

FLY-Teilkonzepte	Anzahl der FLY-Lerngruppen Schuljahr 2015/16
FLY in Vorschulklassen (VSK)	78
FLY in der additiven Sprachförderung (§ 28a in VSK)	5
FLY in Jahrgang 1	65
FLY im jahrgangsübergreifenden Unterricht (Jül)	12
FLY in Jahrgang 2 und 3	44
FLY in Jahrgang 3 und 4	11
FLY in Jahrgang 5	3
FLY in Kindertagesstätten	6
FLY in Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK)	14
FLY-Väterkurse	5

Quelle: eigene Darstellung

2.2.2 Konzeption des FLY-Programms

Eine wichtige Basis des Hamburger FLY-Konzeptes ist die kontinuierliche Lehrerfortbildung für alle FLY-Kolleginnen und -Kollegen am Landesinstitut. Für die langjährigen FLY-Lehrkräfte gibt es darüber hinaus ein regelmäßig stattfindendes, projektbegleitendes Jahresseminar. Hier werden unterschiedliche konzeptionelle Schwerpunkte vertieft und die Möglichkeit zum gegenseitigen Austausch geboten.

Als didaktische Grundlage gibt es ein FLY-Curriculum (vgl. Rabkin 2014). Dieses Curriculum bezieht sich auf Grundaspekte einer elementaren Literalität, anhand derer in der Schule und in der Familie praxisnah gearbeitet werden kann. Behandelt werden Themen aus den Bereichen Schriftbewusstsein, Bücher, (Vor-)Lesen, Frühes Schreiben und (Meta-)Sprache. Dazu gibt es jeweils eigens entwickelte Materialien, die in den Teams sowie begleitend zu den Veranstaltungen zur Fortbildung in der Praxis erprobt wurden. Da viele der teilnehmenden Schulen eine multilinguale Schülerschaft haben und *language awareness* für alle Kinder in der multikulturellen und multilingualen Gesellschaft von hoher Bedeutung ist, wurde von Anfang an darauf Wert gelegt, entsprechende mehrsprachige Materialien zu erstellen. Dies wird von vielen nicht muttersprachlich deutschen Eltern als „Türöffner“ zur Schule wahrgenommen.

Die Family-Literacy-Praxis in den Schulen umfasst im Wesentlichen einen regelmäßigen, zweistündigen Termin pro Woche, wobei inzwischen auch alternative Zeitmodelle entwickelt worden sind (z.B. monatliche oder vierzehntägige Treffen; vgl. Rabkin 2014). Damit die mit den Eltern durchgeführten Aktivitäten anschließend auch zu Hause in der Zusammenarbeit mit ihren Kindern aufgegriffen und fortgeführt werden, müssen sie drei Kriterien erfüllen: Sie sollen a) niedrigschwellig, d.h. einfach strukturiert, sowie b) handlungsorientiert sein und c) möglichst einen persönlichen Bezug haben. Die Arbeit mit den Eltern findet – von einem Team von zwei Lehrkräften angeleitet – in der Schule oder Kita statt; sie basiert im Wesentlichen auf drei Säulen:

Säule 1: Aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht (*mit Kindern*)

Diese Form der Elternmitarbeit sieht vor, dass die Eltern gemeinsam mit ihren Kindern in der Klasse etwas erarbeiten. Ziel dieser Säule ist es vor allem, sowohl Kinder als auch Eltern in ihrer Lernmotivation und Selbstwirksamkeit zu bestärken und gemeinsame, praktische Literacy-Aktivitäten zu initiieren. Außerdem geht es darum, den Eltern, die mit der deutschen Schule weniger vertraut sind, praktische Informationen über das Lernen ihrer Kinder und Unterstützungsmöglichkeiten zu vermitteln und die Schule für eine regelmäßige Zusammenarbeit mit Eltern zu öffnen. Konkret heißt dies, dass die Eltern an einem bestimmten Wochentag in der Klasse bleiben und am Unterricht teilnehmen können, vielfach z.B. in den ersten Unterrichtsstunden, nachdem sie ihre Kinder zur Schule gebracht haben. In ei-

ner offenen Eingangsphase besteht z.B. die Möglichkeit, dass Eltern mit ihren Kindern frei ausliegende Bücher auswählen, diese gemeinsam lesen und darüber sprechen. Das Buchangebot wird danach häufig durch einfache Spiele (z.B. Anlaut-Memory, Farbquartett) ergänzt. Dann führt die Lehrperson jeweils ein bestimmtes Thema ein, das anschließend von den Eltern mit den Kindern in der Klasse wiederum in Kleingruppen (zwei bis drei Kinder) weitergeführt wird. Im Anschluss an die Kleingruppenarbeit kommt es meist noch zu einer kurzen Besprechung oder Präsentation der Ergebnisse.

Säule 2: Elternarbeit (ohne Kinder) parallel zum Unterricht

Die Eltern gehen zumeist im Anschluss an die Aktivität in Säule 1 mit einer zweiten Pädagogin bzw. Kursleiterin, d.h. der Sprachförderlehrerin oder einer auf Honorarbasis arbeitenden Fachkraft, in einen anderen Raum, wo den Eltern die Gelegenheit gegeben wird, der Pädagogin Fragen zu dem gemeinsam erlebten Unterricht in der Klasse zu stellen. Häufig ergeben sich hieraus weitere Anschlussfragen zu pädagogischen Haltungen oder zu Besonderheiten im deutschen Schulsystem. Auch häusliche Erziehungsprobleme werden thematisiert, und es gibt die Möglichkeit, sich untereinander auszutauschen. Auch besondere Vorhaben (gemeinsame Feste, Ausflüge, „Eltern-Kind-Aktivitäten“) werden hier gemeinsam geplant und vorbereitet, und die Eltern bereiten Materialien für die FLY-Arbeit mit ihren Kindern zu Hause vor, die eine „Brücke“ darstellen, um schulische Inhalte in spielerischer Form in die Familie zu transportieren und dort weiter zu vertiefen.

Säule 3: Gemeinsame außerschulische Aktivitäten

Diese dritte Form der Elternmitarbeit findet in jedem Elternkurs nur einige Male statt. Die Aktivitäten werden häufig als „Highlights“ empfunden, denn es sind besondere Anlässe wie Ausflüge (Museumsbesuch, Besuch der Bibliothek), aber auch kleinere Unternehmungen wie das „Buchstaben-Sammeln“ im Stadtteil, der Besuch eines Gemüseladens oder Wochenmarktes in der schulischen Umgebung. Gemeinsame Feste, zumeist in den Räumlichkeiten der Schule, gehören ebenfalls in diese Säule. Ziel ist es, in den Familien über den Raum Schule hinaus Aktivitäten im Bereich Literacy anzuregen, damit diese anschließend auch in Eigeninitiative im Freizeitbereich fortgesetzt werden können.

2.2.3 Befunde zu Effekten des FLY-Programms

Das Hamburger FLY-Programm wurde in der Anfangsphase von 2004 bis 2007 evaluiert (vgl. May/Eickmeyer 2007; Heckt/May 2009). Befragungen von beteiligten Eltern und pädagogischen Fachkräften ergaben, dass sich Veränderungen hinsichtlich der Öffnung der Schulen bzw. Lehrkräfte für die Zusammenarbeit mit Eltern sowie bezüglich der Aktivierung von Eltern für die Unterstützung ihrer Kinder zeigten. Fast alle Eltern gaben an, sehr viel mehr Anregungen zum Lernen und Spielen

mit ihrem Kind bekommen und mehr Handlungssicherheit entwickelt zu haben. Die Kommunikation mit dem Kind und die Zusammenarbeit mit der Schule hätten sich bei allen Eltern verbessert. Die Eltern hätten mehr Kontakt zu anderen Familien als zuvor. Bezüglich der sprachlichen und literalen Fähigkeiten und Interessen der Kinder sowie ihrer Lernfreude wurde nach Einschätzung der Eltern ein deutlicher Zuwachs verzeichnet. FLY war nach den übereinstimmenden Einschätzungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften geeignet, Eltern und Kinder zu engagierter Mitarbeit zu motivieren und positive Veränderungen hinsichtlich des Interesses der Kinder an Büchern und Schrift und ihrer Lernfreude zu bewirken. Die aktivere Einbeziehung der Eltern in den Schulalltag habe daneben zu neuen Lernerfahrungen nicht nur bei den Eltern selbst, sondern auch bei den pädagogischen Fachkräften geführt.

Abb. 2: Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern zu FLY

<p>1. Ich fand das mit den Schellehe und das Leporello wärtoll. ly Robin Fly! Up! up to the sky. Ibe ich das von meiner Oma gelernt. Das heißt: „FLieg Rotkehlchen FLiegt Hoch in den HämmeL.“</p> 	<p>Bei FLY hat mir gut gefallen dass wir spaß hatten mit den ELtern. und gebastelt. haben und kekse- gemacht haben und Bilder mit den ELtern gebastet haben. Ich war froh das die ELtern gekommen waren. ♥♥ Klassen Motor A lbarschah</p>
<p>„Mein Kind hat durch das FLY-Projekt ein besseres Gefühl für die Artikel bekommen. Sie verwendet jetzt fast immer die richtigen Artikel in ihrer Spontansprache. Mein Kind hat sich immer bemüht, mir zu zeigen, was es gelernt hat. Da wir als Mütter immer dabei waren, haben die Kinder immer versucht, sich alles besser zu merken, damit sie einen guten Eindruck bei den Müttern hinterlassen.“</p> <p>Mutter, Schule B.</p>	<p>„Ich finde es ganz toll, dass wir Mütter und Kinder gemeinsam im Morgenkreis singen. [...] Wie sie sich weiterentwickeln und was sie lernen. Dass ich zwei Stunden mit meinem Kind immer wieder neue kreative Sachen mache, wie z.B. neue Lieder kennenlerne [...] schöne Sachen: basteln, spielen, lernen. Mein Kind findet es immer besonders toll, dass die Mütter mitmachen dürfen.“</p> <p>Mutter, Schule W.</p>

Quelle: eigene Darstellung

Dies verdeutlichen auch die regelhaft im Programm erhobenen Einzelrückmeldungen (vgl. Abb. 2). So beschreiben Kinder insbesondere die Teilnahme der Eltern am Unterricht als besonders attraktiv und auch emotional sehr bedeutsam. Eltern wiederum beschreiben es als wichtig, ihr Kind in der Klasse bzw. Lerngruppe zu erleben und es im Vergleich mit den anderen aus einer neuen Perspektive wahrzunehmen. Lehrkräfte merken darüber hinaus häufig an, dass die FLY-Stunden recht anspruchs-

voll in der Vorbereitung seien, da es darum gehe, dass die Eltern sinnvoll aktiv in das Unterrichtsgeschehen miteinbezogen werden sollen.

3. Forschungsfragen und Hypothesen

Anders als bei den bisherigen Evaluationsstudien zur Wirksamkeit des Programms „Family Literacy in Hamburg“ wird im Folgenden eine Untersuchung vorgestellt, in der die Wirksamkeit des Ansatzes mithilfe eines kontrafaktischen Analyseverfahrens inspiziert wurde. Erstmals wurde ein quasi-experimentelles Design eingesetzt, das es ermöglicht, FLY-Schulen mit einer Kontrollgruppe von Schulen zu vergleichen, die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten, jedoch nicht am Programm teilgenommen haben. Konkret sollte dabei die Frage geklärt werden:

- Gelingt es an FLY-Schulen besser als an vergleichbaren Schulen, die nicht am Programm teilnehmen, Eltern in Schule und Unterricht miteinzubeziehen?

Im Detail soll ermittelt werden, ob sich Unterschiede in der Wirksamkeit der drei Säulen der Elterneinbeziehung in den Schul- und Lernalltag nachweisen lassen, wie sie im Rahmen von FLY definiert worden sind:

- die aktive Einbeziehung der Eltern in den Unterricht,
- die Elternarbeit (ohne Kinder) parallel zum Unterricht in Elternsitzungen sowie
- gemeinsame außerschulische Aktivitäten mit Eltern und Kindern.

4. Methodisches Vorgehen

Um zu prüfen, ob die Elternbeteiligung an Schulen des FLY-Programms besser gelingt als an Schulen, die nicht am Programm teilnehmen, wurden langjährige FLY-Schulen mit solchen Schulen verglichen, die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten, jedoch nicht an FLY teilgenommen haben. Zur Erstellung der Vergleichsgruppe wurde ein so genanntes *Propensity Score Matching* genutzt, um sicherzustellen, dass nur Schulen einbezogen werden, die unter vergleichbaren Bedingungen arbeiten.

Die Datengrundlage wurde aus Daten gewonnen, die unabhängig vom Projekt im Rahmen der Hamburger Schulinspektion erhoben worden sind. Dies hat einerseits den Vorteil, dass umfassende Datensätze genutzt werden konnten, die auf Annahmen und Befunde der Schuleffektivitätsforschung – in deren Forschungsstrang die Einbeziehung von Eltern als wichtiger Aspekt effizienter Schulen gesehen wird (vgl. Scheerens 2013) – rekurrieren (vgl. Ehren/Scheerens 2015). Andererseits bietet eine solche Sekundäranalyse den Vorteil, dass die Daten unabhängig und „unaufdringlich“ (*unobstrusive measure*) erhoben werden können und somit nicht die Gefahr besteht, dass die Ergebnisse durch die Ausgestaltung und Durchführung der Datenerhebung

resp. des Studiendesigns verzerrt werden, da sie in der Primäruntersuchung einem anderen Zweck dienen (vgl. Brewer 2015; Smith 2008).

4.1 Datengrundlage

4.1.1 Fragebogendaten zur Einbeziehung von Eltern sowie zu außerschulischen Aktivitäten

Die Informationen zur Einbeziehung von Eltern in Schule und Unterricht entstammen den quantitativen Datensätzen der Schulinspektion Hamburg. Diese führt im Rahmen der Inspektion umfangreiche Datenerhebungen durch und befragt mithilfe von Onlinefragebögen an jeder Schule alle Schülerinnen und Schüler ab der dritten Jahrgangsstufe, alle Eltern sowie alle Lehrkräfte (vgl. Leist et al. 2009; Pietsch et al. 2013). Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig. Die Elternbefragung wird in verschiedenen Sprachen angeboten, u.a. in Albanisch, Dari, Englisch, Farsi, Französisch, Russisch und Türkisch. Im Rahmen der Onlineerhebung werden Eltern z.B. danach gefragt, ob sie sich gut in den Schulalltag einbezogen fühlen und durch die Schule informiert werden (Beispielitem aus der Elternbefragung: „Ich bin zufrieden mit der Einbeziehung der Eltern“). Weiterhin wurden im ersten Zyklus der Inspektion Informationen zu außerschulischen familiären Aktivitäten erhoben (Beispielitem aus der Elternbefragung: „Wie häufig waren Sie im letzten Jahr gemeinsam mit ihrem Kind im Theater, in einer Kunstaussstellung, im Museum?“), oder den Schülerinnen und Schülern ab Klassenstufe vier wurde z.B. die Frage gestellt, wie häufig sie mit ihren besten Freunden eine andere Sprache als Deutsch sprechen.

4.1.2 Beobachtungsdaten zur Qualität des Unterrichts

Ergänzend wurde der Unterricht an den inspizierten Schulen systematisch mithilfe 20-minütiger Unterrichtsbeobachtungen eingeschätzt (vgl. z.B. Pietsch et al. 2011). Die Bewertung der Schulinspektorinnen und Schulinspektoren erfolgte anhand von 30 Kriterien, die sich primär an den Merkmalen guten Unterrichts nach Helmke (2006) orientieren. Diese 30 Items wurden auf einer vierstufigen Ratingskala (Skalenniveau: „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“) bewertet. Die Schulinspektion Hamburg meldet sowohl die Summenscores einzelner Items als auch den Wert einer Gesamtskala „Unterrichtsqualität“ an die inspizierten Schulen zurück (vgl. Pietsch et al. 2011).

Darüber hinaus unterscheidet die Schulinspektion Hamburg (vgl. IfBQ 2012) vier Stufen der Unterrichtsqualität voneinander: Unterricht, in dem es ausschließlich darum geht, das Lernklima und pädagogische Strukturen zu sichern (Stufe 1); er erfüllt nicht die Mindestanforderungen an lernwirksamen Unterricht. Die wei-

teren drei Stufen sind als Mindeststandard (Stufe 2), Regelstandard (Stufe 3) und Maximalstandard (Stufe 4) ausgewiesen. Diese einzelnen Stufen korrespondieren mit den Basisdimensionen effektiven Unterrichts – Klassenführung, Schülerorientierung, kognitive Aktivierung und Lernautonomie (vgl. Klieme 2011).

4.2 Beschreibung der Datensätze

Diese Informationen der Schulinspektion Hamburg bilden die Grundlage der im Folgenden vorgestellten Analysen. Da bekannt ist, dass größer angelegte Programme und Maßnahmen an Schulen erste robust nachweisbare Effekte in der Regel nach ca. vier bis fünf Jahren zeigen (vgl. z.B. Borman et al. 2003), wurde in einem ersten Schritt geklärt, ob und, falls ja, wie lange eine Schule im Vorfeld einer Inspektion bereits am FLY-Programm teilgenommen hat. Hier konnten insgesamt vier Schulen identifiziert werden, die zum Zeitpunkt ihrer Inspektion bereits mindestens vier Jahre am FLY-Programm teilgenommen hatten. An drei dieser Schulen wurde FLY in der Vorschule sowie in der ersten Klassenstufe umgesetzt, an der vierten Schule von der Vorschule bis zur vierten Jahrgangsstufe. Insgesamt wurden an diesen Schulen zum Zeitpunkt der Inspektion 565 Schülerinnen und Schüler von 131 Lehrkräften unterrichtet. Diesen vier Schulen standen 159 Schulen gegenüber, die nicht oder deutlich kürzer am Fly-Programm teilnahmen. An diesen Schulen wurden zum Zeitpunkt der Inspektion 19.407 Schülerinnen und Schüler von 3.887 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet.

4.3 Analysemethode

Für die Untersuchung wurde ein so genanntes *Propensity Score Matching* genutzt (vgl. Rosenbaum/Rubin 1983). Die Grundidee dieses Verfahrens besteht darin, für alle Schulen der Treatmentgruppe (FLY-Schulen) eine Kontrollgruppe zu ermitteln, die diesen Schulen in relevanten Merkmalen möglichst ähnlich ist.

Die Schätzung der *Propensity Scores* sowie das Matching wurden mithilfe des SPSS-Plugins *PS Matching* (vgl. Thoemmes 2014), das auf das R-Paket *MatchIt* zurückgreift, durchgeführt. Für das praktische Vorgehen existieren hier verschiedene Möglichkeiten (vgl. Thoemmes/Kim 2011), wobei im vorliegenden Fall ein *Nearest Neighbor Matching* mit einer 1-zu-1-Zuordnung gewählt wurde. Dabei wurde die Prozedur ohne Zurücklegen durchgeführt und keine Begrenzung der Distanz der *Scores* (Caliper) berücksichtigt. Nicht zugeordnete Schulen ohne FLY-Teilnahme wurden hingegen aus dem Datensatz entfernt, sodass – wie beabsichtigt – ebenso viele Schulen als Kontroll- wie als Treatmentgruppe im Analysedatensatz verblieben.

Als Kovariaten für das Matching wurden analog zu Pietsch und Ehmke (2015) drei Bereiche definiert, für die eine Ähnlichkeit zwischen Kontroll- und Treatmentgruppe gewährleistet werden soll: a) die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft an der Schule, gemessen an deren Sozialindex, b) die Schulgröße, indiziert über die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an der Schule sowie die Größe der jeweiligen Lehrerkollegien, und c) das Inspektionsjahr.

5. Befunde

5.1 Befunde zur Matchingqualität

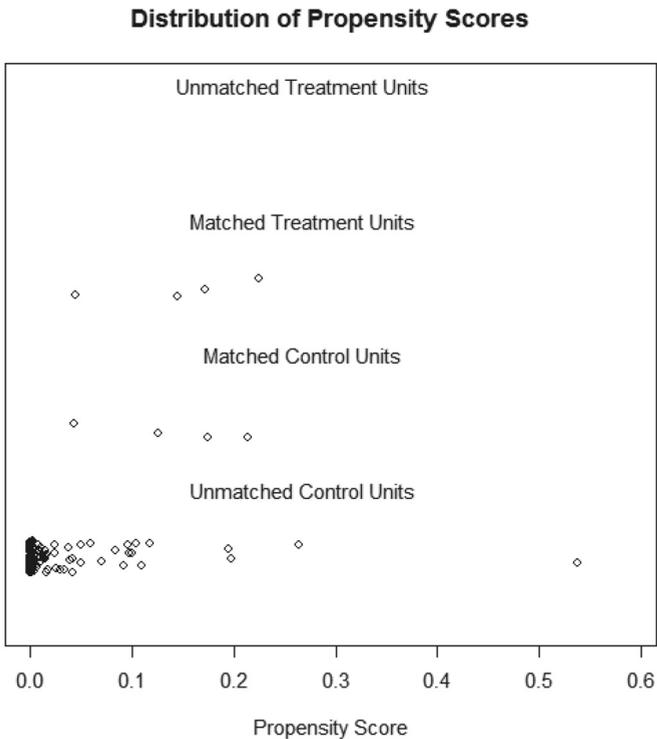
Die Güte des Matching lässt sich anhand verschiedener Indikatoren überprüfen: Einerseits sollten sich die beiden Gruppen hinsichtlich der kontrollierten Variablen nach dem Matching möglichst nicht mehr statistisch nachweisbar unterscheiden. Andererseits sollte der Standardisierte Bias (SB), der Unterschied in den Mittelwerten der Kovariaten unter Berücksichtigung der Varianz dieser Merkmale (vgl. Rosenbaum/Rubin 1985), auf einen Wert von möglichst 5 Prozent oder weniger reduziert worden sein (vgl. Caliendo/Kopeinig 2008). Weiterhin sollte sich der vorhandene Bias nach dem Matching (*Percent Bias Reduction*, PBR) um mindestens 80 Prozent reduziert haben (vgl. Pan/Bai 2015). Darüber hinaus musste die nicht parametrische Identifikation des Treatmenteffekts durch eine Überlappung der *Propensity Scores* (*Common Support*) der beiden Gruppen garantiert werden (vgl. Rubin 2001).

Die Untersuchung der Mittelwertunterschiede (vgl. Tab. 2) zeigt, dass sich die FLY-Schulen vor dem Matching hinsichtlich der Kontrollvariablen statistisch nachweisbar von den anderen Schulen im Datensatz mit Blick auf das Inspektionsjahr sowie den Sozialindex, die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft, unterscheiden ($p < 0.05$). Der mittlere Standardisierte Bias vor dem Matching liegt bei rund 29 und im Anschluss bei 5 Prozent. Infolge des Matchings wurde der Bias um gut 83 Prozent reduziert.

Tab. 2: Übersicht über die Kontrollvariablen vor und nach dem Matching und den standardisierten Bias

	vor Matching			nach Matching		
	FLY (N=4)	ohne FLY (N=120)	Signifikanz	FLY (N=4)	ohne FLY (N=4)	Signifikanz
Anzahl Schülerinnen und Schüler	144	125	p>0.10	144	140	p>0.10
Anzahl Lehrerinnen und Lehrer	33	23	p>0.10	33	31	p>0.10
Inspektionsjahr 2007 (in %)	–	11,3		–		
Inspektionsjahr 2008 (in %)	–	11,3		–		
Inspektionsjahr 2009 (in %)	–	16,9		–		
Inspektionsjahr 2010 (in %)	50,0	16,9	p<0.05	50,0	50,0	p>0.10
Inspektionsjahr 2011 (in %)	50,0	28,2		50,0	50,0	
Inspektionsjahr 2012 (in %)	–	12,9		–		
Inspektionsjahr 2013 (in %)	–	2,4		–		
Sozialindex I (in %)	50,0	12,1		50,0	50,0	
Sozialindex II (in %)	50,0	13,7		50,0	50,0	
Sozialindex III (in %)	–	8,9		–	–	
Sozialindex IV (in %)	–	19,4	p<0.05	–	–	p>0.10
Sozialindex V (in %)	–	21,8		–	–	
Sozialindex VI (in %)	–	18,5		–	–	
Sozialindex nicht vorhanden (in %)	–	5,6		–	–	
Mittlerer Standardisierter Bias (in %)		28,6			5	

Quelle: eigene Darstellung

Abb. 3: Verteilung der *Propensity Scores*

Quelle: eigene Darstellung

Darüber hinaus konnten für alle vier Schulen der Treatmentgruppe vergleichbare Schulen mit nahezu identischen *Propensity Scores* gefunden werden (vgl. Abb. 3). Dies bestätigen auch der globale χ^2 -Test ($p=0.99$) zur Prüfung der Stichprobenbalance nach Hansen und Bowers (2008) sowie die von Iacus, King und Porro (2009) zur Prüfung der Balanceoptimierung vorgeschlagene \mathcal{L}_1 -Statistik ($\Delta\mathcal{L}_1=0.05$).

5.2 Befunde zur Wirksamkeit des FLY-Programms

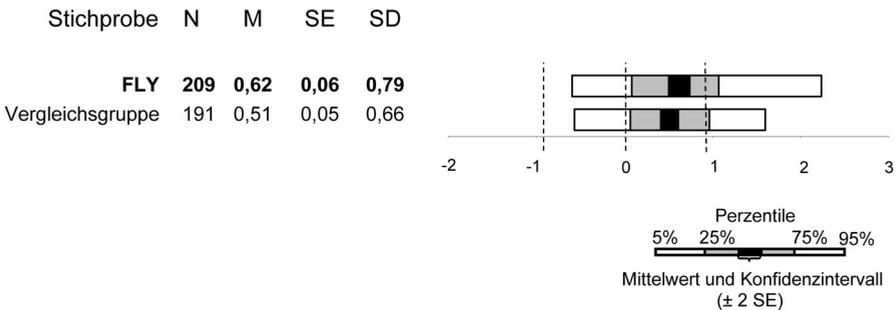
Die nachfolgenden Analysen beziehen sich entsprechend auf die Daten der FLY-Schulen und diejenigen der mittels *Propensity Score Matching* erzeugten Vergleichsgruppe. Für die Gruppe der FLY-Schulen liegen aufseiten der Schülerinnen und Schüler $N=362$ und aufseiten der Eltern $N=278$ Fragebögen vor. Darüber hinaus wurden im Rahmen der Schulinspektion $N=209$ Unterrichtssequenzen beobachtet. Für die Schulen der Vergleichsgruppe stehen Informationen aus $N=344$ Schülerfragebögen, $N=264$ Elternfragebögen sowie 191 Unterrichtsbeobachtungen

zur Verfügung. Dabei liegt für 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler an den FLY-Schulen sowie für 64 Prozent der Schülerinnen und Schüler an den Schulen der Vergleichsgruppe ein Migrationshinweis vor.

5.2.1 Aktive Einbeziehung der Eltern in den Unterricht

Ziel der aktiven Einbeziehung der Eltern in den Unterricht – wie dies oben vorgestellt wurde – ist es, das Wissen der Eltern über Inhalte des Unterrichts zu verbessern und ihre Möglichkeiten zu erweitern, die Kinder hinsichtlich des Schriftspracherwerbs und bildungssprachlicher Kompetenzen zu unterstützen. Auch sollen Motivation und Selbstwirksamkeitsvorstellung von Kindern und Eltern in Bezug auf den Schriftspracherwerb und erfolgreiches Lernen insgesamt gestärkt werden. Aus Perspektive der Lehrkräfte geht es darum, den Unterricht an die spezifischen Bedürfnisse der Kinder und Eltern anzupassen, beispielsweise hinsichtlich der multi-lingualen Ausgangslage vieler Kinder.

Abb. 4: Qualität des Unterrichts an Schulen mit und ohne FLY-Teilnahme (nach dem Matching)



Quelle: eigene Darstellung

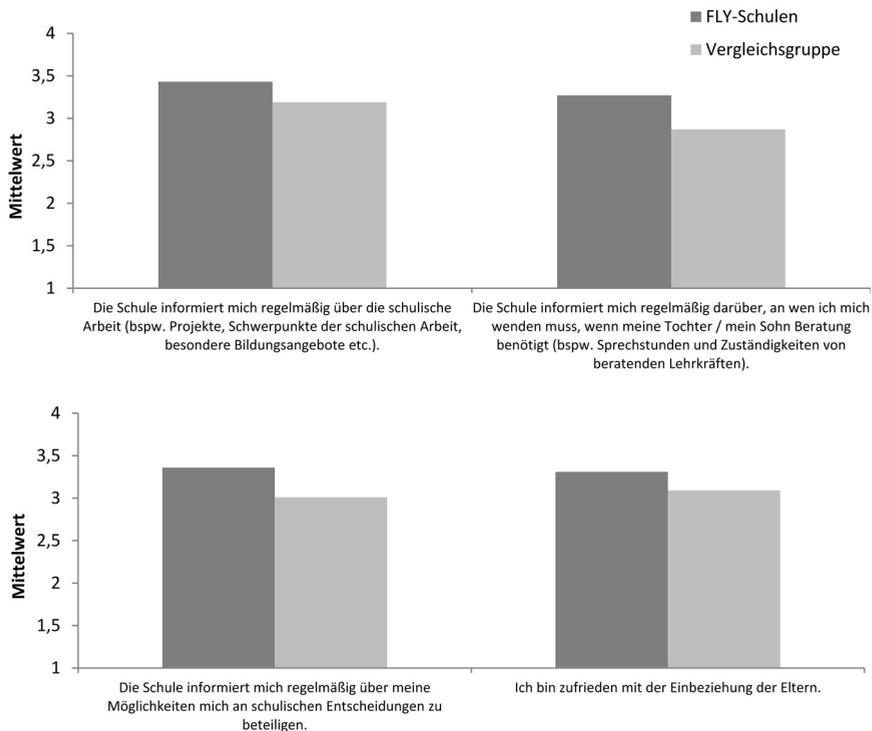
Die Unterrichtsbeobachtungen der Schulinspektion zeigen (vgl. Abb. 4), dass sich dieser Baustein der FLY-Arbeit grundsätzlich in der besseren Qualität des Unterrichts an FLY-Schulen widerspiegelt. So gehen die Einbeziehung der Eltern in den Unterricht sowie die gezielte Fortbildung von Lehrkräften im Rahmen des Programms mit einem besseren Klassenmanagement (Störungspräventive Unterrichtsführung: $MW_{FLY}=3,35$, $MW_{Kontrolle}=3,18$, $p<0.01$) sowie einem deutlich stärker ausgeprägten unterstützenden Unterrichtsklima (Schülerorientierung: $MW_{FLY}=2,44$, $MW_{Kontrolle}=2,05$, $p<0.01$) einher. Dabei liegt die Qualität des Unterrichts an FLY-Schulen insgesamt rund 20 Prozent über derjenigen an vergleichbaren Schulen (Cohens $d=0.16$), wenn auch dieser Unterschied statistisch nicht signifikant ist ($p>0.05$). Gleichwohl ist auffällig, dass es an FLY-Schulen deutlich häufiger als an den Vergleichsschulen gelingt, den Unterricht

lernwirksam zu gestalten. So erhöht das Programm die Chance (*Odds Ratio*) auf einen Unterricht, der sich an den Bedürfnissen und individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ausrichtet und darüber hinaus kompetenzorientiert erfolgt, um 40 Prozent bzw. um das 1,4-fache (Cohens $d=0.20$, $p<0.01$). Hierbei lassen sich mit Blick auf die Klassenstufe, in der der Unterricht beobachtet wurde, keine Unterschiede feststellen ($\eta^2=0.05$, $p>0.10$); dieser Effekt lässt sich somit für alle Klassenstufen der FLY-Schulen nachweisen.

5.2.2 Elternarbeit (ohne Kinder) parallel zum Unterricht in Elternsitzen

Eltern der FLY-Schulen können sich mit den Lehrkräften über ihre Eindrücke aus der Unterrichtsphase austauschen (Säule 2) und Fragen zu dem gemeinsam erlebten Unterricht in der Klasse stellen, pädagogische Haltungen hinterfragen und Erziehungsprobleme diskutieren.

Abb. 5: Beteiligung und Information von Eltern an Schulen mit und ohne FLY-Teilnahme (nach dem Matching)



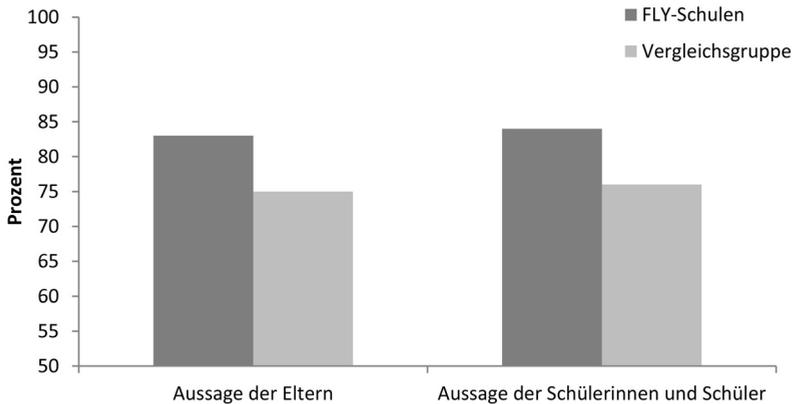
Quelle: eigene Darstellung

Wie Abbildung 5 zeigt, fühlen sich die Eltern an FLY-Schulen deutlich besser durch die Schule über das Lernen ihrer Kinder, Beteiligungsaspekte und schulische Belange informiert als an vergleichbaren Schulen (alle Unterschiede $p < 0.01$), wobei diese Unterschiede bei allen Aspekten mindestens 10 Prozent betragen. Darüber hinaus zeigen diese Eltern sich deutlich zufriedener mit der Einbeziehung in den Schulalltag als Eltern von Kindern an den anderen Schulen, die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten ($p < 0.01$). Diese Unterschiede zwischen FLY- und vergleichbaren Schulen finden sich unabhängig davon, welche Klassenstufe ein Kind der befragten Eltern besucht (η^2 zwischen 0.01 und 0.04, alle $p > 0.10$).

5.2.3 Gemeinsame außerschulische Aktivitäten mit Eltern und Kindern

Hier waren die gemeinsamen Unternehmungen von Eltern, Kindern und Lehrkräften Gegenstand der Untersuchung (Säule 3).

Abb. 6: Prozent der Eltern, die gemeinsam mit ihrem Kind im Jahr vor der Inspektion mindestens einmal ein Theater, ein Museum oder eine Kunstaussstellung besucht haben (nach dem Matching), in Prozent



Quelle: eigene Darstellung

Die Daten der Schulinspektion zeigen, dass auch diese Säule in FLY-Schulen Wirkungen zeigt (vgl. Abb. 6). So gaben 83 Prozent der Eltern an FLY-Schulen an, im Jahr vor der Inspektion mindestens ein Mal gemeinsam mit ihrem Kind ein Theater, ein Museum oder eine Kunstaussstellung besucht zu haben, wohingegen dies nur von 75 Prozent der Eltern an den Vergleichsschulen angegeben wurde (Cohen's $d = 0.22$, $p < 0.01$). Diese Aussage deckt sich mit denen der befragten Schülerinnen und Schüler: Von diesen gaben an FLY-Schulen 84 Prozent an, im Jahr vor der Inspektion ein Theater, ein Museum oder eine Kunstaussstellung besucht zu haben, während von denjenigen, die an Schulen unterrichtet werden, die nicht am Programm teilgenom-

men haben, nur 76 Prozent eine solche Literacy-bezogene Aktivität gemeinsam mit ihren Eltern in der Freizeit unternommen haben (Cohen's $d=0.27$, $p<0.01$). Konkret reduziert die Teilnahme am FLY-Programm das relative Risiko (RR), dass Eltern und Kinder keine gemeinsamen Literacy-bezogenen Aktivitäten außerhalb der Schule unternehmen, um 29 (Elternbefragung) bzw. 34 (Schülerbefragung) Prozent bzw. erhöht die Chance (*Odds Ratio*), dass solche Aktivitäten von Eltern und Kindern gemeinsam unternommen werden, um 50 (Elternbefragung) bis 60 (Schülerbefragung) Prozent. Auch in diesem Falle lassen sich keine Unterschiede zwischen Klassenstufen nachweisen (η^2 bei Eltern und Schülern = 0.04, p bei beiden >0.10), so dass sich der Effekt des FLY-Programms jeweils auf die gesamte Schule erstreckt und über die unteren Klassenstufen hinausreicht.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die Befunde zeigen, dass Schulen mit der Umsetzung des FLY-Konzepts die intendierten naheliegenden Ziele eindeutig erreichen können: Eltern in den vier Hamburger FLY-Schulen werden und fühlen sich am Lernprozess ihrer Kinder beteiligt, die Qualität des Unterrichts steigt, und dieser wird vor allem kompetenzorientiert ausgerichtet. Letzteres ist vorwiegend darauf zurückzuführen, dass das Klassenmanagement wie auch das unterstützende Lernklima an den FLY-Schulen deutlich stärker ausgeprägt sind als an den Schulen der Vergleichsgruppe.

Auch die Möglichkeit für Kinder, kulturelles Kapital in außerschulischen Kontexten zu inkorporieren und sich in einem Umfeld zu bewegen, das ihre Literacy-Kompetenzen konkret und wirksam anregt und fördert, erhöht sich deutlich. Bemerkenswert ist dabei, dass der Effekt des Programms sich nicht nur für die aktuell im Programm befindlichen Klassen bzw. Klassenstufen nachweisen lässt, sondern darüber hinausreicht und in den Schulen insgesamt wirkt. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass das FLY-Programm zu einer Veränderung der gesamten Schulkultur beitragen kann. An Schulen, die an diesem Programm teilnehmen, dürfte somit die Wahrscheinlichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler vergleichsweise hohe Lernzuwächse erzielen, deutlich höher sein als an Schulen, an denen Eltern weniger stark oder gar nicht in das schulische Lernen ihrer Kinder miteinbezogen werden.

Aufgrund dieser Befunde lassen sich folgende Forschungsdesiderata ableiten:

- Grundsätzlich müsste im Rahmen zukünftiger Untersuchungen noch abgeklärt werden, ob sich bei Kindern aus FLY-Schulen im Verlauf ihrer Bildungskarriere im Vergleich zu Kindern an anderen Schulen in entsprechender Lage Unterschiede hinsichtlich schriftsprachlicher und bildungssprachlicher Kompetenzen feststellen lassen.

- Zu klären wäre außerdem, ob sich darüber hinaus auch Effekte auf die Kompetenz der Eltern zur Begleitung ihrer Kinder bei der Entwicklung literaler Kompetenzen sowie empirisch nachweisbare Veränderungen in den Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern zur Gestaltung eines lernwirksamen Unterrichts finden lassen.
- Zu untersuchen wäre auch, in welcher Weise die FLY-Aktivitäten das Klima in einer Schule insgesamt positiv hinsichtlich der Förderung bildungs- und schriftsprachlicher Kompetenzen verändern und warum der Unterricht hier offenbar deutlich stärker kompetenzorientiert ausgerichtet wird als an den Vergleichsschulen.
- Zu prüfen wäre weiterhin, ob die gesteigerte Unterrichtsqualität an den FLY-Schulen auf die regelmäßige Anwesenheit der Eltern zurückzuführen ist, die es gegebenenfalls den Lehrkräften ermöglicht, den Fokus des Unterrichts auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu lenken, oder auf die gezielten pädagogischen Fortbildungsmaßnahmen im Programm oder gar auf eine Mischung aus beidem.

Da mittlerweile gut ein Drittel der Hamburger Grundschulen FLY-Aktivitäten zur Sprachförderung in Kooperation mit Eltern anbietet und fast ein Fünftel dieser Schulen dabei bereits über eine mehrjährige Erfahrung verfügt, läge es außerdem nahe, eine entsprechende Evaluation der Hamburger FLY-Arbeit in einer größeren Stichprobe mit entsprechender Vergleichsgruppe zu initiieren, um den skizzierten, noch offenen Fragen nachzugehen.

Literatur und Internetquelle

- Ban, W./Bai, H. (2015): *Propensity Score Analysis: Fundamentals and Developments*. New York: The Guilford Press.
- Borman, G./Hewes, G./Overman, L./Brown, S. (2003): *Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis*. In: *Review of Educational Research* 73, H. 2, S. 125-230.
- Brewer, E.W. (2015): *Secondary Data Analysis*. In: Goodwin, J. (Hrsg.): *SAGE Secondary Data Analysis*. London: SAGE, S. 165-176.
- Brooks, G./Hannon, P. (2013): *Research Issues in Family Literacy*. In: Marson, J./Marsh, J. (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE, S. 194-207.
- Brooks, G./Gorman, T./Harman, J./Hutchinson, D./Wilkin, A. (1996): *Family Literacy Works: The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Family Literacy Demonstration Programmes*. London: Basic Skills Agency.
- Büchel, H. (2011): *Sprachförderung in Hamburg*. In: Neumann, U./Schneider, J. (Hrsg.): *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster u.a.: Waxmann, S. 60-69.
- Caliendo, M./Kopeinig, S. (2008): *Some Practical Guidance for the Implementation of Propensity Score Matching*. In: *Journal of Economic Surveys* 22, H. 1, S. 31-72.
- Dickinson, D.K./St. Pierre, R.G./Pettengill, J. (2004): *High-Quality Classrooms: A Key Ingredient to Family Literacy Programs' Support for Children's Literacy*. In: Wasik, B.H. (Hrsg.): *Handbook of Family Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 137-154.

- Ehren, M.C.M./Scheerens, J. (2015): Evidenzbasierte Referenzrahmen zur Schulqualität als Grundlage von Schulinspektion. In: Pietsch, M./Scholand, B./Schulte, K. (Hrsg.): Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde, Perspektiven. Münster u.a.: Waxmann, S. 233-272.
- Elfert, M./Rabkin, G. (2007): Das Hamburger Pilotprojekt Family Literacy (FLY). In: Elfert, M./Rabkin, G. (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Klett, S. 32-57.
- Epstein, J.L. (1987): Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement. In: Hurrelmann, K./Kaufmann, F.X./Lösel, F. (Hrsg.): Social Intervention: Potential and Constraints. Berlin: de Gruyter, S. 121-136.
- Gomolla, M. (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS, S. 21-50.
- Hannon, P./Brooks, G./Bird, V. (2007): Family Literacy in England. In: Elfert, M./Rabkin, G. (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Klett, S. 11-31.
- Hansen, B.B./Bowers, J. (2008): Covariate Balance in Simple, Stratified and Clustered Comparative Studies. In: Statistical Science 23, S. 219-236.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heckt, M./May, P. (2009): FörMig-Hamburg – Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Hamburger Teilprojekte – Zusammenfassung. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Heckt, M./Pohlmann, B. (2015): Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger in Hamburg. Ergebnisse für das Schuljahr 2013/14. Hamburg: IfBQ.
- Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik 58, H. 2, S. 42-45.
- Hill, N./Craft, S.A. (2003): Parent-School Involvement and School Performance: Mediated Pathways among Socioeconomically Comparable African-American and Euro-American Families. In: Journal of Educational Psychology 96, S. 74-83.
- Hill, N.E./Castellino, D.R./Lansford, J.E./Nowlin, P./Dodge, K.A./Bates, J.E./Pettit, G.S. (2004): Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations across Adolescence. In: Child Development 75, H. 5, S. 1491-1509.
- Iacus, S.M./King, G./Porro, G. (2009): CEM: Coarsened Exact Matching Software. In: Journal of Statistical Software 30, S. 1-27.
- IfBQ (Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung) (2012): Jahresbericht der Schulinspektion Hamburg. Schuljahr 2010/2011. Hamburg: IfBQ.
- Izzo, C.V./Weissberg, R.P./Kasprow, W.J./Fendrich, M. (1999): A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. In: American Journal of Community Psychology 27, S. 817-839.
- Klieme, E. (2011): Standards für die Unterrichtsqualität. Kann es das geben? Vortrag an der Universität Zürich, 20. November 2011. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Leist, S./Pietsch, M./Tosana, S./Bardowicks, S. (2009): Item- und Skalenhandbuch der Schulinspektion Hamburg: Dokumentation der quantitativen Erhebungsinstrumente. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.
- May, P./Eickmeyer, A. (2007): Das FLY-Projekt aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In: Elfert, M./Rabkin, G. (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Klett, S. 58-64.
- Nickel, S. (2007): Family Literacy in Deutschland. In: Elfert, M./Rabkin, G. (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Klett, S. 65-84.

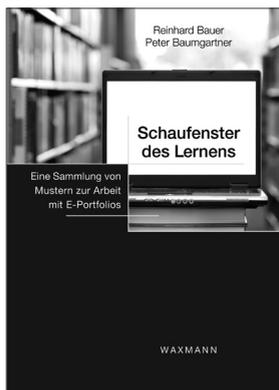
- Nickel, S. (2011): Literalität – Familie – Family Literacy: Die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 35, H. 3, S. 53-77.
- Oyserman, D./Brickman, D./Rhodes, M. (2007): School Success, Possible Selves, and Parent School Involvement. In: *Family Relations* 56, S. 479-489.
- Pietsch, M./Ehmke, T. (2015): Die Qualität des Unterrichts an SINUS-Grundschulen: Eine Programmevaluation mithilfe von Daten der Schulinspektion Hamburg. In: Pietsch, M./Scholand, B./Schulte, K. (Hrsg.): *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde, Perspektiven*. Münster u.a.: Waxmann, S. 295-316.
- Pietsch, M./Scholand, B./Graw, S./Hengstmann, E./Kulin, S. (2013): *Skalenhandbuch der Schulinspektion Hamburg. Fragebögen für Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und Schülerinnen und Schüler*. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung.
- Pietsch, M./Schulze, P./Schnack, J./Krause, M. (2011): Elaborierte Rückmeldungen zur Qualität von Unterricht. Über empirisch abgesicherte Bezugsnormen als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule. In: Müller, S./Pietsch, M./Bos, W. (Hrsg.): *Schulinspektionen in Deutschland – Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht*. Münster u.a.: Waxmann, S. 193–216.
- Rabkin, G. (2014): *Learning to FLY. Familienorientierte Bildung im Raum Schule / Family-oriented Literacy Education in Schools*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung/UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Rosenbaum, P./Rubin, D. (1983): The Central Role of Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects. In: *Biometrika* 70, H. 1, S. 41-55.
- Rosenbaum, P./Rubin, D. (1985): Constructing a Control Group Using Multivariate Matched Sampling Methods that Incorporate the Propensity Score. In: *The American Statistician* 39, S. 33-38.
- Rubin, D. (2001): Using Propensity Scores to Help Design Observational Studies: Application to the Tobacco Litigation. In: *Health Services & Outcomes Research Methodology* 2, H. 3, S. 169-188.
- Scheerens, J. (2013): The Use of Theory in School Effectiveness Research Revisited. In: *School Effectiveness and School Improvement* 24, H. 1, S. 1-38.
- Smith, E. (2008): *Using Secondary Data in Educational and Science Research*. Maidenhead: Open University Press.
- Thoemmes, F. (2014): Propensity Score Matching in SPSS. URL: <http://sourceforge.net/projects/psmsspss/>; Zugriffsdatum: 17.12.2015.
- Thoemmes, F./Kim, E.S. (2011): A Systematic Review of Propensity Score Methods in the Social Sciences. In: *Multivariate Behavioral Research* 46, S. 90-118.
- van Steensel, R./McElvany, N./Kurvers, J./Herppich, S. (2011): How Effective Are Family Literacy Programs? Results of a Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research* 81, H. 1, S. 69-96.

Marcus Pietsch, Dr., geb. 1974, Stipendiat für Empirische Bildungsforschung an der Leuphana-Universität Lüneburg, wissenschaftlicher Referent im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg.

Anschrift: Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Bildungswissenschaft, Scharnhorststraße 1, C1.203, 21335 Lüneburg
E-Mail: pietsch@leuphana.de

Meike Heckt, Dr., geb. 1966, wissenschaftliche Referentin am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) im Referat BQ-21 (Monitoring, Evaluation, Diagnoseverfahren).

Anschrift: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, BQ-21-2,
Beltgens Garten 25, 20537 Hamburg
E-Mail: meike.heckt@ifbq.hamburg.de



Reinhard Bauer,
Peter Baumgartner

Schaufenster des Lernens

Eine Sammlung von Mustern
zur Arbeit mit E-Portfolios

2012, 350 Seiten, geb., 44,90 €,
ISBN 978-3-8309-2643-6
E-Book: 40,99 €, ISBN 978-3-8309-7643-1

Dieser Band ist eine neue Art von Handreichung für den erfolgreichen Einsatz von E-Portfolios. Er richtet sich sowohl an alle Lehrenden, die in ihrem Unterricht E-Portfolios einsetzen wollen, als auch an die Lernenden selbst, die E-Portfolios zur Unterstützung ihres Lernprozesses nutzen wollen. Ausgehend von einer Taxonomie für E-Portfolios, die im Rahmen eines Forschungsprojekts für das österreichische Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (bmf) als theoretische Grundlage erarbeitet wurde, werden 38 Handlungsmuster, die im Umgang mit E-Portfolios unverzichtbar sind, vorgestellt. Es werden sowohl die allgemeinen Grundlagen des Musteransatzes als auch das hinter der Mustersammlung stehende pädagogische Konzept erläutert.



WAXMANN



Peter Baumgartner

Taxonomie von Unterrichtsmethoden

Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt

2011, 2. aktualisierte und korrigierte Auflage,
376 Seiten, geb., 44,90 €, ISBN 978-3-8309-3186-7
E-Book: 39,99 €, ISBN 978-3-8309-8186-2

Nach wie vor gibt es für die didaktische Gestaltung von Unterrichtssituationen wenig zufrieden stellende Hilfsmittel, die sowohl unerfahrene Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen, gleichzeitig aber auch Kreativität und didaktische Vielfalt von Expertinnen und Experten fördern. Hier wird für dieses Dilemma ein neuer Lösungsansatz präsentiert.

Peter Baumgartner entwickelt eine didaktische Taxonomie, die acht Handlungsschichten mit sechs Beschreibungsebenen verknüpft. Ausgehend von einem Kategorialmodell, das nicht Lehrende, sondern Lernende in den Mittelpunkt stellt, werden didaktische Dimensionen und Prinzipien konstruiert, die für Unterrichtsmethoden eine handlungsanleitende Funktion übernehmen können. Ein Glossar sowie ein umfangreiches Sach- und Personenregister erleichtern den Zugriff und machen diesen Band zu einem vielseitig nutzbaren Werkzeug.

<http://www.peter.baumgartner.name/Members/baumgartner/news/ph-wien-fachwissenschaftstag-2011>



WAXMANN



Christian Fischer (Hrsg.)

Damit Unterricht gelingt

Von der Qualitätsanalyse
zur Qualitätsentwicklung

2014, 280 Seiten, br., 24,90 €,

ISBN 978-3-8309-3023-5

E-Book: 21,99 €, ISBN 978-3-8309-8023-0

Dieser Band bilanziert bisherige Erfahrungen bei der Evaluation von Schulen. Gefragt wird, was die eingesetzten Analyse-Instrumente leisten und ob sie einem bildungstheoretisch verantworteten Begriff von Unterricht gerecht werden. Konkrete Ergebnisse und Verfahren aus unterschiedlichen Bundesländern und von freien Schulträgern werden dargestellt und diskutiert. Betrachtet wird außerdem die Phase der auf die Analyse folgenden Qualitätsentwicklung. Unterstützungssysteme, Rahmenbedingungen und Leitvorstellungen, die Schul- und Unterrichtsentwicklung prägen, werden problematisiert. Perspektiven einer neuen Kombination von Qualitätsanalyse und Qualitätsentwicklung, die stärker auf Dialog und Partizipation setzt, deuten sich an.



WAXMANN