



Judith Asmacher, Catherine Serrand, Heike Roll (Hrsg.)

Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache

Sprachliche Bildung

herausgegeben vom
Mercator-Institut für Sprachförderung
und Deutsch als Zweitsprache

Band 8

Judith Asmacher
Catherine Serrand
Heike Roll (Hrsg.)

Universitäre Weiterbildungen
im Handlungsfeld von
Deutsch als Zweitsprache



Waxmann 2021
Münster • New York

Gefördert durch das Ministerium für Kultur
und Wissenschaft des Landes NRW

Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Sprachliche Bildung, Band 8

ISSN 2510-4519

Print-ISBN 978-3-8309-4303-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9303-2

<https://doi.org/10.31244/9783830993032>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Münster

Umschlagbild: © N.Savranska – stock.adobe.com

Satz: Stodart Satz- und Layoutservice, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Grußwort	7
Einleitung	9

I. Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft und Grundlagen der Fort- und Weiterbildungsdidaktik

<i>Sara Hägi-Mead, Vivien Heller, Astrid Messerschmidt und Gabriele Molzberger</i> Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft	17
<i>Frank Lipowsky</i> Überlegungen zu einer Didaktik für die Fortbildung von Lehrpersonen	37
<i>Ludger Hoffmann</i> Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit – konzeptuelle Überlegungen zur Weiterbildung	71

II. Lehr-Lernprozesse in den DaZ-Weiterbildungsangeboten

<i>Anna Christiani, Irena Theuer und Veronika Vössing</i> Lehr- und Fachkräfte für sprachliche Förderung in Schule und Beruf professionalisieren Individualisierbarkeit und Praxisorientierung am Beispiel von zwei Weiterbildungen im Blended-Learning-Format	93
<i>Judith Asmacher, Damaris Borowski, Lydia Böttger, Günter Islinger und Christin Robers</i> Zur Wirkung der universitären DaZ-Weiterbildungen an den Standorten Duisburg-Essen, Münster und Paderborn Auswertung von schriftlichen Reflexionen teilnehmender Lehrkräfte	113
<i>Sonja Schöndorf und Eveliina Steinmetz</i> Umgang mit heterogenen Gruppen in der DaZ-Weiterbildung der Universität Siegen	143
<i>Olga Groh, Lydia Böttger und Constanze Niederhaus</i> Einflüsse einer Sprachlernerfahrung auf die Professionalisierung angehender DaF/DaZ-Lehrkräfte Ergebnisse einer Analyse von Portfolieinträgen und Ableitung eines Modells ..	171

III. Didaktische Ansätze und Materialentwicklung

Maria Bringmann

Kollektive Orientierungen in Gruppendiskussionen
zum Thema Mehrsprachigkeit.197

Mihail Sotkov und Annika Frank

Textanforderungen bedarfsanalytisch beurteilen für den
sprachsensiblen (Fach-)Unterricht mit Seiteneinsteigern217

*Rode Veiga-Pfeifer, Ina-Maria Maahs, Marco Triulzi,
Erol Hacısalihoğlu und Waltraud Steinborn*

Kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse
als Weiterbildungsbaustein 245

Jessica Böcker

Kollegiale Hospitationen als Reflexionsinstrument im
weiterbildenden Studienangebot „DaF/DaZ in Schule und
Erwachsenenbildung“ an der Ruhr-Universität Bochum 267

Nicola Huson und Catherine Serrand

Schreibbegleitung und Peer Feedback als reflexives Instrument
der Sprachbildung im Kontext der universitären Weiterbildung
Deutsch als Zweitsprache. 287

Mark Dietze

Schulgrammatik und Bildungssprache als
Problemfelder für die Lehrerweiterbildung –
Perspektiven der Funktionalen Pragmatik 309

Andrea DeCapua und Marco Triulzi

Formale Schul- und Kurspraktiken durch MALP zugänglich machen:
Dissonanz zwischen Lernvoraussetzungen und -erwartungen
bei Lernenden mit unterbrochener Bildungskarriere 329

Autorinnen und Autoren351

Grußwort

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

mit Beginn der zweiten Förderphase steht nun die Veröffentlichung des Sammelbandes zur Evaluation der ersten Förderphase der Weiterbildungsinitiative Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache zur Verfügung: Er stellt Rückblick und Vorausschau gleichermaßen dar.

Die Leistung des vorliegenden Sammelbandes liegt dabei einmal darin, dass das in der Startphase des erfolgreichen Programms erarbeitete Wissen zusammengetragen und damit in seiner Fülle und vor allem Vielfalt abgebildet wird. Sie liegt ferner darin, mögliche Anknüpfungspunkte aus vorangegangenem unterrichtlichen Handeln, Forschen und Evaluieren auf verwertbare Anwendungschancen hin zu überprüfen und künftige Vorgehensweisen herauszufiltern. Der Materialband blickt dabei auf die Konzepte und ihre praktizierten Handhabungen zurück, bewertet Rahmenbedingungen, Erfolgskriterien, Verbesserungsvorschläge und entwickelt sich damit zum Ideenband für künftige (didaktisch-methodische) Ansätze im Bereich der universitären Weiterbildung.

Die elf am Programm beteiligten Lehrkräfte ausbildenden Universitäten in Nordrhein-Westfalen initiierten und realisierten eine ganze Reihe sich zum Teil auch unterscheidende Weiterbildungsformate. Die Bandbreite dieser Denk- und Handlungsansätze sichtbar zu machen, die wissenschaftliche Begleitung zu dokumentieren und die gewonnene Expertise für den künftigen Einsatz in Vermittlungs- und Unterrichtspraxis verwertbar zu gestalten, gelingt der hier vorliegenden Zusammenstellung in hervorragender Weise. Entstanden ist ein wissenschaftlicher Sammelband mit Rüst- und Handwerkszeug für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der zweiten Projektlaufzeit, aber auch für eine Vielzahl weiterer in der Erwachsenenbildung Involvierter.

Danke sagen möchte ich daher an dieser Stelle allen Programmbeteiligten, die sich mit Kreativität, Sachverstand, Erfahrung und Engagement um den so wichtigen Bereich der Sprachvermittlung gekümmert haben, dies in den besonders herausfordernden Zeiten gesellschaftlichen Wandels. Der gemeinsame Kraftakt von Universitäts-, Wissenschaftsverwaltung und den einzelnen Hochschulstandorten hat sich als sensibel im Umgang mit der Klientel und den veränderten sozialen Rahmenbedingungen erwiesen, hat sich gerechnet und erfolgreich gezeigt, hat Blaupausenqualitäten demonstriert und bewiesen, dass konkretes Miteinander im Arbeiten Wirkungsketten optimiert und das Spannungsfeld zwischen theoretischen Konzepten und praktischem Handeln konstruktiv gestalten lässt.

Sprachliche Bildung, Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sind essentiell für die individuelle wie die gesellschaftliche Bildungsentwicklung. Die

Weiterbildungsinitiative Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache hat in Tiefe und Breite ihre positive Wirksamkeit bewiesen.

Alle Akteurinnen und Akteure und der gesamte Adressatenkreis im Bereich Sprachbildung profitieren von den im gemeinsamen Sammelband niedergeschriebenen Erfahrungen und Forschungsergebnissen. Den Autorinnen und Autoren sei an dieser Stelle gedankt für ihr Engagement und ihr Ideenpotential.

Für die bereits begonnene zweite Förderphase des Weiterbildungsstudiums wünsche ich allen Beteiligten die wirklich verdiente Fortsetzung des Erfolges.

In diesem Sinne mit besten Grüßen

Ihr Klaus Kaiser

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW

Einleitung

Die Zahl der Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen und Motiven nach Deutschland migrieren, ist in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen. Ihre Aufnahme stellt das Bildungssystem der Migrationsgesellschaft Deutschland erneut auf den Prüfstand: Das Ziel eines teilhabeorientierten Umgangs mit den neu zugewanderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erfordert nachhaltige und inklusive didaktische Konzepte und schulstrukturelle Organisationsformen, die eine sprach- und fachintegrierte Beschulung und Ausbildung ermöglichen. Entscheidend ist, den Erwerb bildungssprachlicher Kenntnisse der deutschen Sprache rasch voranzubringen und dabei auch mitgebrachte Ressourcen und Potenziale dieser Gruppe zu nutzen und zu stärken. Dies gelingt insbesondere dann, wenn die heterogenen Ausgangslagen der neu Zugewanderten, wie die schulische Vorbildung, der Bildungshintergrund, die Bildungsaspirationen und die häufig bereits mehrsprachig ausgebauten Sprachkenntnisse im Lernprozess individuell berücksichtigt werden können. Bei geflüchteten Menschen kommt hinzu, dass viele von ihnen psychisch belastet sind, weil sie traumatische Erfahrungen verarbeiten müssen und/oder sich aufgrund ihres rechtlich unsicheren Aufenthaltsstatus und anderer schwieriger Umstände in prekären Lebenslagen befinden.

Vor diesem Hintergrund besteht seit Jahren ein erhöhter Bedarf an pädagogisch tätigem Personal und qualifizierten Lehrkräften, die Schülerinnen und Schüler an Regelschulen, aber auch Sprachkursteilnehmende in der Erwachsenenbildung (z. B. in Integrationskursen) unterrichten können.

Lehrkräfte müssen dabei zum einen Deutsch als Zweitsprache systematisch vermitteln, zum anderen aber auch fachliche Inhalte mit sprachlichem und kultursensiblen Lernen so vernetzen können, dass für neu Zugewanderte eine umfassende Teilhabe an der deutschen Gesellschaft möglichst rasch erreicht werden kann. Erforderlich ist auch eine enge professionsfeldübergreifende Vernetzung der Akteurinnen und Akteure im Bereich schulischer und beruflicher Bildung, um sinnvolle Bildungswege für neu Zugewanderte zu organisieren und individuelle Wahlmöglichkeiten anbieten zu können. Hinzu kommt, dass Lehrkräfte auch mit Fragen von Zugehörigkeit, Partizipation und Anderssein konfrontiert sind und es daher Teil einer selbstreflexiven professionellen Verortung ist, sich mit diskriminierenden Strukturen und Denkmustern auseinanderzusetzen und sich neue Handlungsspielräume zu erschließen.

Zwar hat Nordrhein-Westfalen im Umgang mit Vielfalt und Heterogenität schon frühzeitig Anstrengungen in der Lehrerbildung unternommen: Im Jahr 2009 wurde die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich „Deutsch für Schüle-

rinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ für alle Lehramtsstudierenden verbindlich gemacht („DaZ-Modul“ oder „DSSZ-Modul“) und ist seit 2012 in der ersten Phase der Lehrerausbildung verankert. Mit dem Kerncurriculum 2016 werden Querschnittsthemen wie Mehrsprachigkeit und sprachsensibles Unterrichten auch für den Vorbereitungsdienst eingeführt und bilden die Grundlage für die schulpraktische Ausbildung im Umgang mit Vielfalt.¹

Deutsch als Zweit- und Fremdsprache gesteuert zu vermitteln ist aber bislang in der Regel nicht Inhalt eines Lehramtsstudiums. Daher unterrichten Lehrerinnen und Lehrer, gerade wenn sie ihr Studium vor 2012 abgeschlossen haben, DaZ häufig fachfremd. Wenngleich die jüngere Generation der Lehrkräfte inzwischen Kenntnisse im sprach- und fachsensiblen Lernen und Lehren mitbringt, so gilt es dennoch, diese Ansätze für die besonderen Anforderungen der neu Zugewanderten zu adaptieren, um beispielsweise den Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse professionell zu begleiten.

Auf den hohen Bedarf an qualifizierten Lehrkräften hat das Ministerium für Kultur und Wissenschaft in Nordrhein-Westfalen 2016 reagiert und die Weiterbildungsinitiative *Deutsch als Zweitsprache* an elf nordrhein-westfälischen Universitäten eingerichtet. Im Laufe der vergangenen Jahre konnten dadurch zahlreiche Weiterbildungsdurchgänge in unterschiedlichen Formaten realisiert werden; in der Regel wurde ein Programm für Lehrkräfte an Schulen mit 6 Leistungspunkten und/oder ein Programm für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung mit 30 Leistungspunkten angeboten. Die große Nachfrage und positive Resonanz von Lehrkräften aller Schulformen sowie aus dem Bereich der Erwachsenenbildung bestätigt die Relevanz dieser Maßnahme. Die Zusammenarbeit und der kollegiale Austausch mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Weiterbildung, die in den meisten Fällen bereits in der Praxis tätig sind und daher die erworbenen Kenntnisse direkt an den Unterricht koppeln können, bieten zahlreiche Chancen: Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Weiterbildungsprogrammen können unterschiedliche Lehr-Lernkonzepte und Materialien theoriegeleitet entwickeln, erproben und gemeinsam mit den teilnehmenden Lehrkräften evaluieren.

Die Beiträge im vorliegenden Band beleuchten sowohl wissenschaftliche Forschungsperspektiven als auch didaktisch-methodische Ansätze der universitären Weiterbildungen. Dadurch ermöglicht der Band sowohl den Transfer exemplarischer Didaktisierungsvorschläge und Materialien in die Praxis als auch die Ableitung weiterführender Implikationen für das Handlungsfeld ‚DaZ-Weiterbildung‘. Der Band gliedert sich thematisch in drei übergreifende Bereiche: Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft und Grundlagen der Fort- und Weiterbildungsdidaktik (I), Lehr-Lernprozesse in den DaZ-Weiterbildungsangeboten (II) sowie didaktische Ansätze und Materialentwicklung (III).

1 Vgl. <https://www.schulministerium.nrw.de/lehrkraefte/ich-moechte-lehrerin-werden/daz-umgang-mit-vielfalt-der-lehrerausbildung> (18.09.2020).

Der *erste Abschnitt* (I) stellt migrationspädagogische Grundannahmen und ihre Potenziale für eine Fort- und Weiterbildungsdidaktik im Handlungsfeld DaZ dar. Zu Beginn diskutieren *Sara Hägi-Mead*, *Vivien Heller*, *Astrid Messerschmidt* und *Gabriele Molzberger* die Relevanz einer migrationspädagogischen und diskriminierungskritischen Perspektive auf die als „selbstermächtigend“ postulierte Vermittlungsaufgabe „Deutsch als Zweitsprache“. Sie erläutern ein Verständnis von Professionalisierung, das linguistische, mehrsprachigkeitsdidaktische und migrationspädagogische Ansätze zusammenführt. Im zweiten Beitrag skizziert *Frank Lipowsky* Grundzüge einer qualitativ hochwertigen Fortbildungsdidaktik für Lehrpersonen, die an Prinzipien und Erkenntnissen der Erwachsenenbildung sowie an internationalen Befunden der empirischen Forschung zur Wirksamkeit von Fortbildungskonzeptionen orientiert ist. Die Auseinandersetzung mit kontrastierenden Fällen, der kollegiale Austausch sowie die langfristige Weiterentwicklung der Tiefenstruktur des Unterrichts weisen ein hohes Potenzial für Professionalisierungsprozesse auf. Im Anschluss behandelt *Ludger Hoffmann* die Verzahnung von Ergebnissen der Mehrsprachigkeitsforschung und sprachpolitischen Überlegungen zum Feld Deutsch als Zweitsprache abgeleitet und am Beispiel vom Weiterbildungskonzept an der TU Dortmund.

Der *zweite Abschnitt* (II) widmet sich unter verschiedenen Gesichtspunkten den Lehr-Lernprozessen in den DaZ-Weiterbildungsangeboten. Der erste Beitrag von *Anna Christiani*, *Irena Theuer* und *Veronika Vössing* setzt sich mit der Heterogenität der Lerngruppe auseinander. Dabei wird am Beispiel von zwei verschiedenen Weiterbildungsangeboten im Blended-Learning-Format an der Universität Bonn insbesondere die Individualisierbarkeit und Praxisorientierung fokussiert. Der standortübergreifende Beitrag von *Judith Asmacher*, *Damaris Borowski*, *Lydia Böttger*, *Günter Islinger* und *Christin Robers* untersucht schriftliche Reflexionen von Lehrkräften, die an den universitären Weiterbildungen der Universitäten Duisburg-Essen, Münster und Paderborn teilgenommen haben. Entlang der Kompetenzdimensionen Wissen, Können und Überzeugungen wurden Kategorien gebildet und als Analyse Kriterien eingesetzt, um Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Fortbildungen abzuleiten. Auch *Sonja Schöndorf* und *Eveliina Steinmetz* analysieren die Heterogenität der Weiterbildungsteilnehmenden und arbeiten die Unterschiede und gemeinsamen Voraussetzungen der Teilnehmenden heraus. Mithilfe von Selbsteinschätzungen während der Prä- und Postevaluierung im Weiterbildungsprogramm an der Universität Siegen wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die unterschiedlichen theoretischen Vorkenntnisse und praktischen Erfahrungen der Teilnehmenden zu abweichenden Kenntnisständen nach Abschluss der Weiterbildungsvariante mit 30 Leistungspunkten führen.

Olga Groh, *Lydia Böttger* und *Constanze Niederhaus* gehen der Frage nach dem Einfluss von eigenen Sprachlernerfahrungen mit einer Kontrastsprache auf das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften nach. Dazu analysieren sie Reflexions-

texte, die die teilnehmenden Lehrkräfte während ihrer Weiterbildung an der Universität Paderborn sowie in studienabschließenden Portfolios verfasst haben.

Der dritte Abschnitt (III) dieses Bandes beschäftigt sich mit praxisorientierten didaktischen Ansätzen der Weiterbildungsangebote bzw. mit unterrichtspraktischer Materialentwicklung und -evaluation. *Maria Bringmann* greift das Thema Mehrsprachigkeit aus Sicht der teilnehmenden Lehrkräfte auf. Analysiert wird die Relevanz von Mehrsprachigkeit für Lehrkräfte in der Schule anhand einer qualitativen Studie zu Gruppendiskussionen, die mit Teilnehmenden der Weiterbildung an der Universität Bielefeld durchgeführt wurden. *Mihail Sotkov* und *Annika Frank* schlagen ein mehrdimensionales Raster zur Einschätzung von Textanforderungen vor. Lehrkräften wird dadurch ermöglicht, (Fach-)Texte in Lehrbüchern auf verschiedenen sprachlichen Ebenen zu untersuchen und den Bedarfen unterschiedlicher Lerngruppen anzupassen. Im Beitrag von *Rode Veiga-Pfeifer*, *Ina-Maria Maahs*, *Marco Triulzi*, *Erol Hacisalihoğlu* und *Waltraud Steinborn* werden die diagnostischen Potenziale der Lernertextanalyse aufgezeigt. Die Entwicklung analytischer Kompetenzen von Lehrkräften durch die Teilnahme am Weiterbildungsangebot an der Universität zu Köln (Mercator Institut) wird anhand einer Erhebung im Rahmen der Weiterbildung beleuchtet. Im Beitrag von *Jessica Böcker* wird als ein Aspekt der universitären Weiterbildung von Lehrkräften die kollegiale Hospitation thematisiert, durch die eine reflektierende Perspektive auf das Unterrichten eingenommen wird. Der Beitrag liefert Einblicke in die Umsetzung in den Weiterbildungsprogrammen der Ruhr-Universität Bochum und fokussiert dabei die notwendige Wahrnehmungsschulung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Grundvoraussetzung für die kollegiale Hospitation. *Nicola Huson* und *Catherine Serrand* beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit wissenschaftlichen Hausarbeiten als Prüfungsleistung. Der Prozess der Schreibbegleitung im Rahmen der Weiterbildung „Neu Zugewanderte in der Erwachsenenbildung“ an der Universität Duisburg-Essen wird skizziert und analysiert. *Mark Dietze* greift die Problematik der Vermittlung von grammatischen Inhalten im sprachsensiblen Fachunterricht auf. Durch die Arbeit mit der funktionalen Pragmatik an der Bergischen Universität Wuppertal werden Weiterbildungsteilnehmenden Möglichkeiten aufgezeigt, jenseits der traditionellen grammatischen Terminologien bildungssprachliche Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler aufzubauen. Schließlich fokussiert der Beitrag von *Andrea DeCapua* und *Marco Triulzi* noch einmal die Seite der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler und geht dabei insbesondere auf die Dissonanz zwischen Lernvoraussetzungen und -erwartungen bei Lernenden mit unterbrochener Bildungskarriere ein. Als ein Lösungsansatz dafür wird der MALP-Ansatz vorgestellt, der individuelle Kenntnisse der Lernenden und die Akzeptanz ihrer unterschiedlichen Lernvoraussetzungen beim Unterrichtshandeln in den Vordergrund stellt.

Unser herzlicher Dank gilt allen Kolleginnen und Kollegen, die zum Zustandekommen des Bandes beigetragen haben. Wir bedanken uns für die internen

und externen Reviews zu allen Beiträgen, die den kollegialen Austausch unter den Standorten vertieften. Beate Plugge vom Waxmann Verlag stand uns in allen verlagstechnischen Fragen geduldig, freundlich und kompetent zur Seite. Den Herausgebern der Reihe „Sprachliche Bildung“, Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth, danken wir für die Aufnahme des Bandes.

I.
Sprachvermittlung in der
Migrationsgesellschaft und Grundlagen
der Fort- und Weiterbildungsdidaktik

Sara Hägi-Mead, Vivien Heller, Astrid Messerschmidt
und Gabriele Molzberger

Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft

1. Einleitung

Ausgehend vom Begriff der Migrationsgesellschaft als Kennzeichen des sozialen Kontextes sprachlicher Bildung skizziert der transdisziplinär angelegte Beitrag migrationspädagogische, linguistische, professionstheoretische und didaktische Grundlagen für zeitgemäße Formen der Sprachvermittlung. Die Reflexion von Mehrsprachigkeit(en) wird dafür als wesentlich aufgefasst. Am Beispiel des weiterbildenden Zertifikatskurses „Deutsch als Zweitsprache – Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft“ an der Bergischen Universität Wuppertal werden Perspektiven für die Weiterbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften vorgestellt. Abschnitt 2 entfaltet zunächst die migrationspädagogischen Grundannahmen der Konzeption des weiterbildenden Zertifikatskurses, indem Konnotationen des Begriffs der Migrationsgesellschaft und Konzeptionen von Bildung in der Migrationsgesellschaft beleuchtet werden. Aus linguistischer Perspektive wird in Abschnitt 3 das Verhältnis von Sprache und Raum bzw. sprachlicher Diversität reflektiert und es werden grundlegende mehrsprachigkeitsdidaktische Konsequenzen für die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache gezogen. Vor diesem Hintergrund wird sodann das Konzept des o.g. Zertifikatskurses dargestellt. Abschließend werden weiterführende Forschungsfragen und Gestaltungsaspekte zur Sprachvermittlung in Migrationsgesellschaften skizziert.

2. Der Kontext der Migrationsgesellschaft

Weil Migration nicht nur eine Tatsache ist, sondern zugleich diskursiv besetzt und eingesetzt wird, stößt der Ansatz, den Begriff der *Migrationsgesellschaft* im deutschsprachigen Raum als Ausdruck des gesellschaftlich Allgemeinen zu vermitteln, auf einige Schwierigkeiten. Die Gestaltung der Migrationsgesellschaft geht alle an, alle sind damit angesprochen. Doch mit dem Signalwort „Migration“ bietet auch diese Bezeichnung immer noch eine Gelegenheit, nicht über sich selbst, sondern über andere zu sprechen. Denn obwohl mit diesem Ausdruck eine Kennzeichnung gegenwärtiger gesellschaftlicher Erfahrungen und weltweiter Normalität angeregt wird, setzt sich eine personifizierende Sicht auf „Migrant_innen“, die national-kulturell ethnisiert und als „Migrationsandere“ positioniert werden (Mecheril, 2004, S. 36), immer wieder durch. Das attestierte Anderssein

von Migrant_innen wird untersucht und damit essenzialisierend aufgegriffen, anstatt die Perspektive zu wechseln und die Prozesse zu betrachten, die Gruppen als anders konstituieren und Differenz vereindeutigen.

Auch im europäischen Vergleich bleibt „der vom Nationalstaat als ‚normal‘ gesetzte Unterschied zwischen Ausländern/Migranten und Inländern/Einheimischen nach wie vor aktuell“ (Krüger-Potratz, 2011, S. 123 f.), was sich insbesondere an bildungspolitischen Dokumenten und statistischen Erfassungen zeigt. So differenziert beispielsweise der Bildungsbericht 2018 die Bevölkerung in Deutschland auf Basis des Mikrozensus in Familien und Lebensformen nach Altersgruppen und Ländergruppen sowie nach Migrationshintergrund der 1., 2. und 3. Generation.¹

Die deutsche Bildungspolitik hat einen starken Anteil an nationalen Selbstbildern, die noch wenig vermittelt sind mit der Tatsache, dass die meisten europäischen Gesellschaften Migrationsgesellschaften gewesen und geworden sind. Die Selbstbeschreibungen der Mehrheitsgesellschaft haben sich einerseits für plurale Verhältnisse geöffnet, andererseits führen sie immer wieder zu Schließungen, die gegenüber den alltagsweltlichen Beziehungen in den urbanen globalisierten Räumen unzeitgemäß erscheinen. Viele deutsche Staatsbürger_innen haben akzeptiert, in einer Gesellschaft zu leben, die durch Ein- und Auswanderungsprozesse geprägt und global vernetzt ist. Zugleich haben sich regressive Tendenzen verstärkt, die einen homogenen nationalen Raum als Heimat beanspruchen und aus diesem alles Fremde verbannen wollen.

Die Bundesrepublik Deutschland kann als eine verspätete Migrationsgesellschaft bezeichnet werden, weil von offizieller politischer Seite die Tatsache der Einwanderung jahrzehntelang geleugnet wurde (Messerschmidt, 2018). In dieser Verspätung spiegelt sich eine Schwierigkeit im Umgang mit innerer gesellschaftlicher Pluralität (Messerschmidt, 2016). Migration als innere Wirklichkeit der eigenen Gesellschaft anzuerkennen, bedeutet auch zu vermitteln, dass Migration vielfältige Bewegungen über nationale Grenzen kennzeichnet, wie auch Auswanderung, Transmigration und Remigration. Migrationsbewegungen haben nicht nur eine Richtung.

2.1 Konzeptionen von Bildung in der Migrationsgesellschaft

Die Probleme des bundesdeutschen Bildungssystems im Umgang mit Migration lassen sich insbesondere an einer *strukturellen Schlechterstellung* von Migrant_innen im Schulwesen ablesen. Indikatoren dafür sind die Überrepräsentation von migrantischen Schüler_innen an Haupt- und Sonderschulen und deren

1 <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (abgerufen: 27.08.2019), S. 260

Unterrepräsentation an Gymnasien (Mecheril, 2004, S. 134; Diefenbach, 2008). Schule trägt in ihrer Organisation dazu bei, das Schema von ‚Anderen‘ und ‚Nicht-Anderen‘ sozial wirksam werden zu lassen, wenn migrantische Schüler_innen an Orten positioniert werden, die kaum Bildungsaufstieg ermöglichen. Gleichzeitig liegen den staatlichen Bildungsinstitutionen der programmatische Gedanke demokratischer Beteiligung und das Konzept gleicher Bildungschancen für alle zugrunde. Institutionalisierte Bildung bewegt sich zwischen Ermöglichung und Begrenzung, Befähigung und sozialer Positionierung. Ihr liegt ein grundlegender innerer Widerspruch zugrunde, den Heinz-Joachim Heydorn bereits in den 1970er Jahren als Widersprüchlichkeit von Emanzipation und Herrschaft in jeder organisierten Form von Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft beschrieben hat (vgl. Heydorn, 2004). Dieses Spannungsverhältnis verschärft sich, wenn es um fremd gemachte Andere im Bildungssystem geht.

Ein ambivalenter Umgang mit Migration zeigt sich nicht nur in der Bildungsorganisation und Bildungspraxis, sondern auch im wissenschaftlichen pädagogischen Feld. Die Debatte entwickelt sich hier keineswegs geradlinig, sondern diskontinuierlich zwischen kritischer Reflexion der eigenen Wahrnehmungen von Migration und Migrant_innen und dem Festhalten an kulturalisierenden Identifizierungsmustern und Defizitdiagnosen. Ein Phasenmodell (vgl. Nieke, 1986; Mecheril, 2004) in der pädagogischen Thematisierung von Migration kann somit kaum als chronologische Darstellung eines Fortschritts verstanden werden. Eher kommen darin Motive vor, die gleichzeitig nebeneinander bestehen. Wolfgang Nieke rekonstruierte 1986 drei Phasen: Die Ausländerpädagogik als kompensatorische Erziehung, die Kritik an dieser als zweite Phase und eine dritte mit dem Konzept der interkulturellen Erziehung, bei der eine multikulturelle Gesellschaft als Kontext angenommen worden ist (Nieke, 1986). Paul Mecheril hat dieses Phasenmodell aufgegriffen und eine vierte Phase bestimmt, die er als „Kritik und Reflexion Interkultureller Pädagogik“ beschrieben hat (Mecheril, 2004, S. 88). Diese Kritik entfaltet sich am Unbehagen im Umgang mit der Kulturkategorie, die in der interkulturellen Pädagogik zum zentralen Differenzträger geworden war. Safiye Yıldız plädierte in der Folge dieser Entwicklung dafür, „von reproduzierten ‚nationalen Kulturen‘ abzusehen und damit neue Sichtweisen jenseits der kulturellen Aspekte für die Bildungsprobleme (zu) ermöglichen“, um den Blick auf die „strukturellen Zusammenhänge“ zu lenken (Yıldız, 2005, S. 243). Der Kontext der Migrationsgesellschaft als geteilter sozialer Raum ist erst in den 2000er Jahren in den Blick der pädagogischen Debatte gerückt, wobei dieser Raum im doppelten Sinne geteilt ist – als gemeinsamer Ort der Interaktion und als gespaltener Ort, an dem Ungleichheiten reproduziert werden und ein „Wir-Die-Gegensatz“ etabliert wird (Kalpaka, 1998; Terkessidis, 2004), der auf der „Spaltung der Gesellschaft in Migrantinnen und Deutsche“ basiert (Yıldız, 2005, S. 223).

Durch den semantischen Wechsel von der „interkulturellen Pädagogik“ zur „Migrationspädagogik“ (Mecheril, 2004) wird zum einen die Abkehr von kulturalistischen Zuschreibungen ausgedrückt, zum anderen steht der Ausdruck für eine Perspektive, die die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung und Wirkung von Migrationsprozessen in den Blick nimmt. Durch Migrationsprozesse stoßen Nationalstaaten auf ihre eigene Macht- und Gewaltgeschichte und ihre Homogenisierungskonzepte, durch die interne Differenzen und die innere Diversität zugunsten von Identitätsvorstellungen zurückgewiesen werden. Migration konfrontiert demokratische Gesellschaften mit ihren Zugehörigkeitsordnungen. Sie stellt diese Ordnungen in Frage und lässt neue Zugehörigkeiten entstehen. Migrationsphänomene irritieren „natio-ethno-kulturell kodierte Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril, 2016, S. 15), die viel mit der „Logik nationalstaatlicher Unterscheidungen“ zu tun haben (ebd., S. 16), ohne mit diesen gleichgesetzt werden zu können.

Die Bildungsinstitutionen sind ganz wesentlich an der Vermittlung von Zugehörigkeitsordnungen beteiligt und tragen zur „Bestätigung und Re-/Produktion der Unterscheidungsschemata“ bei (ebd., S. 20). Sie haben insofern großen Einfluss auf die gesellschaftlichen Selbstbilder und darauf, ob die Tatsache der Migration darin integriert wird oder ob diese etwas Äußeres bleibt, das es lediglich zu organisieren und zu regulieren gilt. Migration stellt einen Transformationsprozess dar, der die Selbstreflexion aller Gesellschaftsmitglieder herausfordert. Konzeptionell geht es in einer migrationspädagogischen Perspektive um die Kritik und Analyse der Bedingungen von Zugehörigkeit, Partizipation und Anderssein.

2.2 Ausgrenzung trotz Bildungserfolg

Die oftmals emotional aufgeladenen Debatten über Migration betrachtet Aladin El-Mafaalani als einen paradoxen Ausdruck gelungener Integration. Gerade der Bildungsaufstieg der Kinder der Arbeitsmigrant_innen steht in Deutschland dafür, auch wenn diesem immer wieder Hindernisse in den Weg gestellt worden sind. „Integration führt zu einer stärkeren Wahrnehmung und Thematisierung von Diskriminierung. Ein paradoxer Effekt, den man überall wiedererkennt. Die Teilhabechancen verbessern sich, und gleichzeitig wird viel mehr über Diskriminierung geklagt und diskutiert als vorher“ (El-Mafaalani, 2018, S. 109f.). Ein Symptom dieser Entwicklung ist die gestiegene Problematisierung diskriminierenden Sprechens und ausgrenzender rechtlicher Regelungen gegenüber geschlechtlichen, sexuellen, nationalen, kulturellen und weiteren Minderheiten. Konflikte um sexistische und rassistische Bezeichnungen zeigen an, wie sich die erhöhte Wahrnehmung der Komplexität der Gesellschaft in der Sprache widerspiegelt. Immer mehr Teile der Gesellschaft fordern Repräsentation ein,

und migrantische Präsenz ist in vielen Institutionen selbstverständlich geworden. Differenz wird lebbar, begleitet von Konflikten und Abwehrreaktionen. Im Bildungsbereich ergibt sich ein disparates Bild. Neben einem gewachsenen Einfluss diskriminierungskritischer und diversitätsorientierter Konzepte existieren nach wie vor Defizitsichtweisen und Idealvorstellungen von Homogenität in den pädagogischen Institutionen, sei es in Schulen oder in der Weiterbildung. Verschiedenheit wird zugleich begrüßt wie abgewehrt. Es ist unzutreffend, einseitig von gesellschaftlicher Öffnung oder Schließung auszugehen; vielmehr finden beide Prozesse gleichzeitig statt.

Ähnlich sieht es mit der sprachlichen Vielfalt aus. Die Fähigkeit, sich in mehreren Sprachen auszudrücken, ist einerseits von Vorteil in einer zunehmend globalisierten Arbeitswelt. Andererseits entgeht auch die sprachliche Diversität nicht den gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Unter „Sprachfähigkeit“ verstehen viele Lehrkräfte hierzulande lediglich „Deutschfähigkeit“, weshalb Personen, die (noch) kein Deutsch sprechen, in manchen Institutionen als mehr oder weniger sprachlos gelten. „Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ (Dirim, 2016, S. 313) kann nur dann umfassend anerkannt werden, wenn alle Sprachen als gleichberechtigt betrachtet werden, anstatt über das „Differenzmerkmal Sprache gesellschaftliche Verhältnisse der Über- und Unterordnung“ zu reproduzieren (ebd., S. 323).

Um dieses Ziel der Anerkennung zu erreichen ist u.E. eine differenzierte Auseinandersetzung mit „Mehrsprachigkeit(en)“ notwendig, die nicht erneut zu Fremdheitspositionierungen führen, sondern die Alltäglichkeit der mehrsprachigen Praktiken betonen. Die Verwendung eines Sortenplurals (Hägi-Mead, 2018) verdeutlicht, dass eine „migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ etwa (bisher) weder mit der Mehrsprachigkeit gleichzusetzen ist, die beispielsweise durch schulischen Fremdsprachenunterricht erreicht wird (und i.d.R. eine hohe Wertschätzung erfährt), noch mit der so genannten Elite-Mehrsprachigkeit, anzutreffen z.B. in internationalen Firmen (etwa mit Englisch als lingua franca) oder in EU-Parlamenten (etwa mit Englisch und Französisch als Amts- und Arbeitssprachen). In der Regel sind es aber primär letztere Beispiele, an die man im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit als Ressource denkt. Das erklärt auch, warum, wenn denn von einem positiv konnotierten Mehrwert die Rede ist, dieser in Bezug auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit häufig diffus und ein Lippenbekenntnis bleibt.

Wenn der Erwerb der Verkehrssprache als Anpassung an eine vermeintliche nationale Einsprachigkeit vermittelt wird, kann das für mehrsprachige Lernende frustrierend wirken und Lernprozesse blockieren. Insofern hängt viel von der Bewusstseinsbildung der Lehrkräfte ab. Deren Selbstverortung in der Wirklichkeit einer globalisierten Migrationsgesellschaft bildet eine wichtige Voraussetzung für eine zeitgemäße Sprachvermittlungskompetenz.

Zudem ist das Beherrschen der deutschen Sprache als alltäglicher Verkehrssprache Deutsch nicht der alleinige Schlüssel zu gelingenden Bildungslaufbahnen: Das Versprechen, sich durch den Deutsch-Spracherwerb in Deutschland die wichtigsten Türen für den beruflichen Erfolg zu öffnen (Fendel & Romiti 2016), läuft ins Leere, wenn trotz guter Deutschkenntnisse Diskriminierungserfahrungen gemacht werden (Ataman, 2019; Gorelik, 2012). Denn neben dem Differenzmerkmal Sprache beeinflussen die soziale Herkunft und die machtvollen national-kulturellen Zuordnungen die Bildungslaufbahnen. Sprachkenntnisse schützen nicht vor Diskriminierung, solange sich professionelle Akteur_innen in den Bildungsinstitutionen nicht mit ihren eigenen diskriminierenden Strukturen und Denkmustern auseinandersetzen und diese abbauen (vgl. Özaylı & Ortner, 2015).

3. Sprache(n) in der Migrationsgesellschaft

3.1 Sprachlich heterogene Räume und multilinguale Sprecher_innen als Normalfall

In den Erwartungen an sprachliches Verhalten von Eingewanderten spiegeln sich zumeist Vorstellungen über die räumliche Bindung von Sprache (Auer, 2004) wider. Diese beinhalten zumeist die Grundannahme, dass innerhalb eines nationalen oder geografischen Raums sprachliche Homogenität existiere, dass es also eine Sprache in einem Staat bzw. einen Dialekt in einer Region gebe (Fuller, 2012). Eng verbunden damit ist der Gedanke, dass Sprecher_innen innerhalb dieser Räume vornehmlich monolingual agieren, und dass Sprache ein einheitliches und relativ unveränderliches Vehikel des sozialen Austauschs darstellt. In der Konsequenz wird dann von Eingewanderten nicht nur erwartet, dass sie sich die jeweilige ‚Zielsprache‘ aneignen, sondern dass sie ‚ihre Herkunftssprache‘ durch die ‚Zielsprache‘ austauschen. Solche „target-language-only or one-language-at-a-time monolingual ideologies“ (Wei, 2018, S. 16) sind weit verbreitet:

„[t]he actual purpose of learning new languages – to become bilingual and multilingual, rather than to replace the learner’s L1 to become another monolingual – often gets forgotten or neglected, and the bilingual, rather than monolingual, speaker is rarely used as the model for teaching and learning.“ (ebd.).

Im Folgenden stellen wir dieser weit verbreiteten Vorstellung einige Befunde der linguistischen Forschung gegenüber und argumentieren, (i) dass das Verhältnis von Sprache, Individuum und Raum ein komplexes und dynamisches ist; (ii) dass Sprache – oder genauer: das Sprechen und Schreiben – nicht nur als Vehikel der Kommunikation in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Domänen, sondern auch zur Herstellung von Zugehörigkeit und Abgrenzung dient; (iii) dass

Sprecher_innen in der mündlichen und schriftlichen Interaktionen dynamisch zwischen Sprachen, Varietäten und Stilen wechseln. Diese Auffassung von Sprache, Sprechen und Schreiben hat Konsequenzen dafür, wie Deutsch als ein Element von Mehrsprachigkeit gedacht und vermittelt (3.2) wird.

Innerhalb des *nationalen* Raums wurde und wird nie nur Deutsch gesprochen. Es gibt also keine einfache Bindung von Sprache und nationalem Raum. Schon ein Blick auf Grenzverschiebungen und Migrationsbewegungen macht deutlich: Zum einen wird Deutsch nicht nur in Deutschland gesprochen; zum anderen ist Deutschland nicht monolingual: Gegenwärtig sind auch Dänisch, Friesisch, Sorbisch, Niederdeutsch und Romanes regional als Amtssprachen anerkannt, und es gibt Bemühungen, auch der Deutschen Gebärdensprache diesen Status zu verleihen. Neben den genannten Minderheitensprachen existieren *regional* gebundene Varietäten des Deutschen, die zu einer weiteren Form der Mehrsprachigkeit führen: Von inner(sprachlich)er Mehrsprachigkeit ist die Rede, wenn z.B. Sprecher_innen je nach kontextuellen Anforderungen entweder Dialekt oder Standard nutzen. War der Unterschied zwischen Dialekt und Standard ursprünglich primär ein geografischer, ist er inzwischen auch mit dem Ausdruck oder der Zuschreibung sozialer Identitäten verbunden. So können Merkmale einer regionalen Varietät anstelle bzw. zusätzlich zu ihrer indexikalischen Eigenschaft, geografische Zugehörigkeit anzuzeigen, auch mit sozialen Konnotationen aufgeladen und zu einem Marker für die Zugehörigkeit zu einem *sozialen* Milieu werden (Bourdieu, 1985; Ähnliches gilt für ethnische Marker, vgl. u.a. Wiese, 2012). Gleichzeitig ist die Standardvarietät, die sich durch die geografische Konzentration von Angehörigen gebildeter Klassen in administrativen und/oder ideologischen Zentren eines Landes herausgebildet hat, zugleich auch mit sozialem Prestige und Status verbunden (Mæhlum, 2009). Die transnationalen Migrationsprozesse innerhalb der letzten Jahrzehnte haben darüber hinaus zu einer Diversifizierung verteilter Sprachen und Formen von Mehrsprachigkeit geführt, die in der aktuellen Migrationslinguistik als „Superdiversität“ (Vertovec, 2007) bezeichnet wird. Die Spracheinstellungsforschung zeigt, dass den vertretenen Sprachen – ebenso wie Dialekten vs. Standardvarietäten – von Gesellschaftsmitgliedern jeweils ein unterschiedliches soziales Prestige beigemessen wird (Plewnia & Rothe, 2011 zu einer entsprechenden Studie des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim, bei der auch 500 Neunt- und Zehntklässler befragt wurden). Dementsprechend erfährt die migrationsinduzierte Mehrsprachigkeit im Unterschied zur schulisch vermittelten „Elitebilingualität“ (Fuller, 2012) zumeist eine Abwertung.

Dass sich innerhalb nationaler Räume sprachliche Praktiken vielfach differenzieren, zeigt sich auch darin, dass bspw. jugendliche Peerkulturen gruppenspezifische *Stile* ausprägen, mit denen sie Zugehörigkeit und Abgrenzung zu anderen Gruppen herstellen. Keim (2007) zeigt, dass solche Stile nicht

stabil sind. Die von ihr ethnographisch beobachtete Gruppe von Mädchen mit türkischer Familiensprache etabliert über einen bestimmten sprachlichen Stil zunächst Zugehörigkeit zu einer Ghetto-Subkultur und entwickelt schließlich als „Powergirls“ eine neue Gruppenidentität, die weder in der türkischen Community noch in der schulischen Gemeinschaft aufgeht. Übereinstimmend mit Keim zeigt Auer (2013), dass stilistische Selbstverortungen im sozialen Raum biografisch instabil sind. Die fortwährenden Veränderungen der demografischen und sprachlichen Gegebenheiten des sozialen Umfelds durch neue Zuwanderungsprozesse, aber auch mediale Stilisierungen verlangen von Jugendlichen stetig neue stilistische und soziale Selbstpositionierungen.

In ihren alltäglichen Interaktionen bewegen sich also Sprecher_innen dynamisch zwischen regionalen Varietäten und/oder gruppenbezogenen Stilen, deren Eigenschaften und soziale Bewertung sie fortlaufend verändern. Sie realisieren eine Vielzahl unterschiedlicher sozialer und kommunikativer Zwecke und konstruieren sprachliche Identitäten, die i.d.R. weder in herkunfts- oder regional-, noch ziel- oder amtssprachlichen Identitäten aufgehen (Wei, 2018, S. 26).

Sprachvermittlung ist nun selbst in einem bestimmten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Raum situiert. Professionelle pädagogische Akteurinnen und Akteure stehen damit vor der Aufgabe, sich mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen an Sprachvermittlung auseinanderzusetzen und deren Ziele zu reflektieren.

3.2 Deutsch als Zweitsprache als Vermittlungsaufgabe

Ausgehend von der Konzeption der Migrationsgesellschaft (vgl. Abschnitt 2) und der Mehrsprachigkeit als „Normalfall“ (vgl. Abschnitt 3.1) und mit Blick auf die Zielgruppe der Deutschlernenden, also Menschen, die selbst oder deren Familien nach Deutschland migriert und mit anderen Familiensprachen als Deutsch aufgewachsen sind, wird Folgendes deutlich: Soll Teilhabe ermöglicht werden, kann es nicht nur darum gehen, wie diesen Menschen so schnell wie möglich Deutsch beigebracht werden kann. Wann immer nämlich das Bild von „Sprache als Schlüssel zur Integration“ bemüht wird, gilt es, um bei der vielzitierten und zurecht kritisierten Metapher zu bleiben, auch nach Tür und Türschloss zu fragen. Um welche Zugangsmöglichkeit geht es? Ist es überhaupt der passende Schlüssel, der da an die Hand gegeben oder in die Hand genommen wird und wenn ja, bleibt nicht von der anderen Seite auf eine andere Art und Weise der Zugang weiter versperrt?

„Der vom lateinischen ‚integratio‘ abgeleitete Begriff bedeutet eigentlich die Eingliederung, den Einbezug in ein größeres Ganzes. Diese wortwörtliche Übersetzung spiegelt die Zweiseitigkeit des Prozesses: Man kann versuchen,

sich selbst einzugliedern, man braucht aber jemanden, der einen einbezieht. Sich selbst einzugliedern, ohne von anderen einbezogen zu werden, ist schwer.“ (Gorelik, 2012, S. 231)

Es geht also darum, dies auch den Lehrenden bewusst zu machen, weil sie i.d.R. Teil der etablierten Dominanzgesellschaft (vgl. Rommelspacher, 1995) sind und keine herkunftsbezogenen Diskriminierungserfahrungen machen. Dies ändert sich langsam, wenn Lehrkräfte beteiligt sind, die selbst über entsprechende Erfahrungen verfügen.² Ziel sollte sein, dass alle Lehrkräfte in Schulen und Weiterbildungseinrichtungen Lernenden einen möglichst selbstermächtigenden Unterricht im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Widhalm, 2019) anbieten.

Die Aufgaben der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache sind überaus komplex und erfordern nach unserem Verständnis eine Professionalisierung auf drei unterschiedlichen Ebenen (Hägi-Mead, 2018), die im Folgenden erläutert werden. Es handelt sich dabei um eine Weiterentwicklung und Erweiterung des „Framework Deutsch als Zweitsprache“ (Knappik, Dirim & Döll, 2013), das Deutsch als Zweitsprache im engeren Sinne (im Folgenden Ebene 1 und 2) von Deutsch als Zweitsprache im weiteren Sinne (im Folgenden Ebene 3) unterscheidet und ihm explizit einen migrationspädagogischen Ansatz zu Grunde legt (vgl. auch Dirim & Mecheril, 2018). Eine zusätzliche Ebene zu dem binär konzipierten Framework (Knappik, Dirim & Döll, 2013) ist u.E. hilfreich, um die institutionell geforderten sprachlichen Praktiken von Deutsch als Bildungssprache (Morek & Heller, 2012) deutlich herauszuarbeiten und die fächerübergreifend notwendige Zusammenarbeit im Kontext von Bildungsinstitutionen sichtbar zu machen. Die drei Ebenen (vgl. Abb. 1) sind sowohl inhaltlich als auch auf die Struktur der Vermittlung bezogen miteinander verwoben. Deswegen sind sie bewusst in gestrichelten Linien voneinander getrennt, um die Durchlässigkeit der Ebenen untereinander und damit den Modellcharakter hervorzuheben.

2 Dies wird bspw. im „Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ zum Thema gemacht. Vgl. <https://www.lmz-nrw.de/> (30.07.2020).

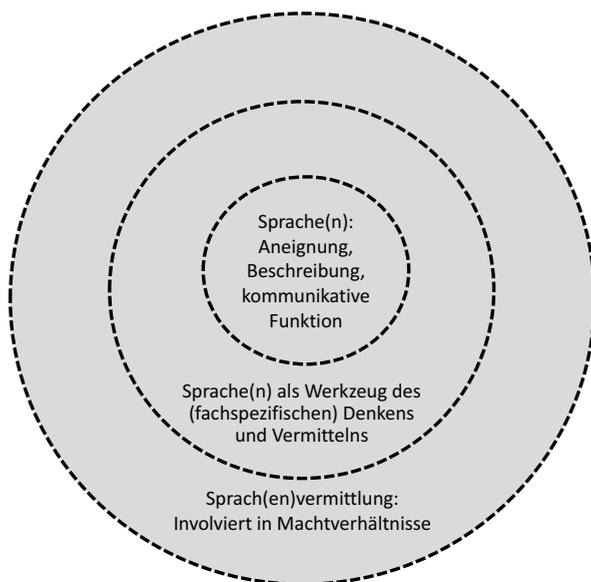


Abbildung 1: Vermittlung Deutsch als Zweitsprache in der Migrationsgesellschaft

Ebene 1: Sprache(n): Aneignung, Beschreibung und kommunikative Funktion. Sprach(en)erwerb, Erwerbshypothesen, Regularitäten des Sprachsystems, sprachkontrastive Analysen – diese primär sprach(en)bezogenen Aspekte stehen im Zentrum unseres Modells (vgl. Abb. 1). Die Auseinandersetzung mit den sprachlichen Ebenen (Aussprache, Orthographie, Grammatik, Semantik, Pragmatik) einer bzw. mehrerer Sprachen bildet die Grundlage für das Verständnis von Erwerbsprozessen und die lernprozessbegleitende Diagnostik. Die Professionalisierung in diesem Bereich erfordert somit eine intensive Auseinandersetzung mit der Sprach(en)beschreibung, mit dem Zweitspracherwerbsprozess und der Kompetenzdiagnose von Sprache(n).

Ebene 2: Sprache(n) als Werkzeug des (fachspezifischen) Denkens und Vermittelns. Auf der zweiten Ebene geht es um die Auseinandersetzung mit der kommunikativen und epistemischen Funktion von (Bildungs-)Sprache (Morek & Heller, 2012: 70), es geht also um Sprache als Werkzeug für das Lehren und Lernen. Damit kommt zu der linguistischen Bezugsdisziplin der Ebene eins (s.o.) eine sprachdidaktische und fachsprachdidaktische auf der Ebene zwei hinzu. Stichworte im Kontext der Schule sind etwa sprachsensibles bzw. sprachbewusstes Unterrichten (Tajmel & Hägi-Mead, 2017), unterrichtsmethodische, ressourcenorientierte Konzepte wie Scaffolding (Gibbons, 2002; Hägi-Mead, 2016; Heller, 2017) oder die Genredidaktik (Büttner & Gürsoy, 2018). Im Sinne der Durchgängigen Sprachbildung (Gogolin & Lange, 2011) sind Vernetzung, Austausch und Zusammenarbeit auf vertikaler Ebene (gemeint sind die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, die im Laufe einer Bildungskarriere durchlaufen werden)

und auf horizontaler Ebene (fächerübergreifend sowie mit Eltern und Vereinen) für die Professionalisierung grundlegend: Weil verschiedene Faktoren beim Deutsch-als-Zweitspracherwerb eine Rolle spielen, ist die multiprofessionelle Kooperation von unterschiedlichen Bezugs- und Fachpersonen bei der Vermittlung unabdingbar.

Ebene 3: Sprach(en)vermittlung: Involviert in Machtverhältnisse. Sprach(en)gebrauch und Sprach(en)vermittlung sind nie neutral, sondern spiegeln den gesellschaftlichen Kontext und die herrschenden Machtstrukturen wider. Auf der Ebene 3 geht es darum, Migrationsgesellschaft, wie in Abschnitt 2.1 angesprochenen, als geteilten sozialen Raum wahrzunehmen und zwar in dem bereits erwähnten doppelten Sinne, als einen gemeinsamen Ort der Interaktion und als einen gespaltenen Ort, in dem z.B. durch Othering Ungleichheiten reproduziert werden (Morek & Heller, 2012 zur sozialsymbolischen Funktion). Mit Othering werden Prozesse des Fremdmachens bezeichnet, die durch Machtverhältnisse strukturiert sind.³ Prozesse des Othering reproduzieren hierarchische Ordnungen der Ungleichwertigkeit (Gutiérrez Rodríguez, 2003). Auch diese Dimension ist bei der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache hochgradig relevant und wirkungsvoll: Wird sie nicht reflektiert, werden bestehende Verhältnisse oftmals unbewusst fortgeschrieben; wird sie hingegen reflektiert, können bestehende Muster u.U. aufgebrochen und verändert werden. Bedingung für letzteres ist es, machtvolle Strukturen überhaupt wahrzunehmen und die eigene Involviertheit zu erkennen (Messerschmidt, 2011).

Der Blick auf eigene Abhängigkeiten und auf Verhältnisse, die dem eigenen Bildungsanspruch widersprechen, verunsichert und ist zugleich der Ausgangspunkt für eine kritische Professionalisierung. (Messerschmidt, 2016, S. 61)

Messerschmidt weist zu Recht darauf hin, dass solche Prozesse des Aufbrechens mit Irritationen und Verunsicherungen einhergehen können. Irritationen zu evozieren, (selbst)kritische Reflexion zu begleiten und konkrete Handlungsoptionen zu diskutieren, ist u.E. eine der zentralen Aufgaben der Professionalisierung im Rahmen der Weiterbildung. Bezogen auf die Ebene 3 bedeutet das z.B. auch, als (angehende) Lehrperson eigene (*weiße*) Privilegiertheiten und die „ungleiche Verteilung der Diskriminierungsmöglichkeiten“ (Stefanowitsch, 2018, S. 43) zu reflektieren, die oft ein Wahrnehmen von Diskriminierung, die Deutsch als Zweitsprache Lernende möglicherweise erleben, verhindern.

Die programmatische Bezeichnung „Deutsch als Zweitsprache: Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft“ macht deutlich, dass es uns um den

3 Nicht von ungefähr kommt der Begriff aus der postkolonialen Diskussion und reflektiert die Geschichte europäischer Eroberungen, Besetzungen und Aneignungen.

gesamtgesellschaftlichen Kontext geht und nicht um Sondermaßnahmen für Neuzugewanderte. Der Titel steht für ein umfassendes Anliegen der Veränderung in und von Institutionen im Zeichen globaler Migrationsbewegungen. Davon erhoffen wir uns, professionell Handelnde in Institutionen so weiterzuqualifizieren, dass sie Lernende mit ihren mitgebrachten Sprachen wertschätzen und fördern und institutionelle Hürden für ihren Bildungsaufstieg abbauen. Und es geht darum anzuerkennen, dass, gekoppelt an die Positionierung der Sprechenden als natio-ethno-kulturell Andere (Mecheril, 2004) auch die Beherrschung der Schul- bzw. Bildungssprache keine Garantie für Akzeptiertsein und Integration (Ataman, 2019; Gorelik, 2012) ist. Der Weg der Integration hat sich als bildungspolitische Sackgasse erwiesen, da mit diesem Begriff nur der Logik der Anpassung an das Bestehende gefolgt wird, nicht aber der zeitgemäßen Veränderung des Bildungshandelns und seiner institutionellen Grundlagen. Statt von Integration schlägt Thomas Geier (2018) anknüpfend an Thomas Geisen (2010) vor, von „Vergesellschaftung“ (Geier, 2018, S. 48) zu sprechen, um den im Integrationsbegriff angelegten „Gegensatz von Eigenem und Fremdem“ (Geisen, 2010, S. 28) zu entgehen.

Hervorheben möchten wir an der Stelle unbedingt auch die Erfahrung, dass die Auseinandersetzung mit den bewussten und unbewussten Wirkmechanismen von Machtstrukturen ein sehr lohnender und bereichernder Weg ist: „Die neu gewonnenen Perspektiven ermöglichen nicht nur neue Wahrnehmungen und echte Begegnungen, sondern geben uns vor allem Handlungsspielräume, unsere Welt aktiv mit- und umzugestalten“ (Ogette, 2017, S. 17).

4. Begründung und Konzeption des weiterbildenden Studienangebots „Deutsch als Zweitsprache: Sprachvermittlung in Migrationsgesellschaft“

Vor dem oben skizzierten Hintergrund haben die Verfasserinnen einen Zertifikatskurs zur wissenschaftlichen Weiterbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften entwickelt.⁴ Programmatisch bündelt der Titel des Wuppertaler Zertifikatskurses die konzeptionellen Merkmale in der Bezeichnung „Deutsch

4 An der konzeptionellen Entwicklung des Zertifikatskurses haben außerdem Christian Efinger, Michael Grosche, Christian Huber, Corinna Peschel und Loriana Metzger mitgewirkt. Als Hauptlehrende im weiterbildenden DaZ-Programm wirken Arzu Çiçek, Mark Dietze und Resi Heitwerth sowie weitere Lehrbeauftragte. Die Koordination des Programms an der Universität Wuppertal sowie die Beratung von Teilnehmenden und die Öffentlichkeitsarbeit erfolgt seit April 2019 durch Christina Gembler in Nachfolge von Loriana Metzger.

als Zweitsprache: Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft“.⁵ Nach seiner Etablierung in den Jahren 2015 bis 2019 im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Deutsch als Zweitsprache wird dieses weiterbildende Studium durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen weiterhin gefördert und kann deshalb vorerst bis 2022 fortgeführt werden.

Die wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich sowohl an Lehrkräfte in allgemein- und berufsbildenden Schulen als auch an pädagogische Fachkräfte, die in sogenannten Integrationskursen unterrichten wollen oder in anderen Feldern der Erwachsenen- und Berufsbildung tätig sind. Ein modularer Aufbau ermöglicht es Interessierten, Schwerpunkte zu setzen und flexibel zu studieren. Es wurden insgesamt fünf Module entwickelt: Die ersten drei Module bauen aufeinander auf und werden konsekutiv studiert. Es werden linguistische Grundlagen (Modul 1) und Deutsch als Element von Mehrsprachigkeit (Modul 2) erarbeitet (beide Module haben ihren Schwerpunkt auf der Ebene 1, s. Abb. 1). Im dritten Modul folgt die Mehrsprachigkeitsdidaktik (s. Ebene 2, Abb. 1). Fokussiert werden Themen wie z.B. der Schriftspracherwerb, Textkompetenz in der Zweitsprache und die Analyse von Lehr- und Lernmaterialien. In den ersten drei Modulen werden bereits migrationsgesellschaftliche Aspekte, die den Spracherwerb betreffen, thematisiert. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf der Theorie und Didaktik von Deutsch als Zweitsprache. Das Verhältnis von Bildung und Migration wird explizit im vierten Modul zum Gegenstand gemacht (s. Ebene 3, Abb. 1). Es ermöglicht den Weiterbildungsstudierenden, sich mit dem Konzept einer migrationsgesellschaftlichen Bildung und ihrer eigenen Verortung als Lehrkraft und pädagogische Fachkraft auseinanderzusetzen. Hier können auch Erkenntnisse und Erfahrungen der vorgängigen Module systematisch reflektiert werden. So erweist sich zum Beispiel das Erlernen einer nichtindogermanischen Sprache im Rahmen von Modul eins als Schlüsselmoment für das sprachkontrastive Arbeiten, aber auch für den biografiesensiblen Nachvollzug von Zweit- und Drittspracherwerb, welcher immer auch mit einer neuen Betrachtungsweise von Lebenswirklichkeit einhergeht. Das fünfte Modul vertieft ausgewählte Bereiche, die in der Arbeit mit geflüchteten Menschen von Bedeutung sind. Hierzu gehören Veranstaltungen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen von Asyl und Aufenthaltsrecht, zu den Grundlagen von Flucht und Trauma und zu einer kontext- und biografiesensiblen pädagogischen Arbeit mit Eingewanderten.

Um auf die unterschiedlichen Weiterbildungsbedarfe differenziert eingehen zu können, kann der weiterbildende DaZ-Zertifikatskurs in Wuppertal in zwei unterschiedlichen Varianten studiert werden: Die Studienvariante „Basis plus Aufbau“ umfasst alle fünf Module, dauert zehn Monate und richtet sich an

5 Die konzeptionellen Merkmale sind im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Zentrums für Weiterbildung der Bergischen Universität, an dem der Zertifikatskurs institutionell verortet ist, publiziert worden (für die folgenden Abschnitte siehe Zentrum für Weiterbildung 2017, S. 12 ff. und S. 47 ff.).

(potenzielle) pädagogische Fachkräfte aus der Erwachsenen- und Berufsbildung, aus dem Bildungsmanagement, aus der Sozialarbeit und weiteren pädagogischen Bereichen, in denen die Sprachvermittlung einen relevanten Arbeitsschwerpunkt einnimmt. Die Studienvariante „Aufbau“ umfasst ausschließlich das Kernmodul „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, dauert vier Monate und richtet sich ausschließlich an Lehrkräfte, die das zweite Staatsexamen abgelegt und ein Sprachfach studiert haben.

Der Kurs wird berufsbegleitend angeboten und seine modularisierte Struktur erlaubt es, die Vorkenntnisse der Teilnehmenden zu berücksichtigen. Um der Zielgruppenspezifität Rechnung zu tragen, wird das Kernmodul drei (Mehrsprachigkeitsdidaktik) in zwei fachlichen Ausprägungen angeboten: mit einem Schwerpunkt auf Schule oder auf Erwachsenen/Berufsbildung. Die Bewerbungs-, Teilnehmenden- und Abschlusszahlen sind konstant hoch. Seit dem Start im Jahr 2015 zeigt sich ein zunehmendes Interesse an der umfanglicheren Studienvariante „Basis plus Aufbau“. In der Wahl der Schwerpunktsetzung auf „Schule“ oder „Erwachsenen-/Berufsbildung“ zeichnet sich hingegen keine eindeutige Tendenz ab. Beide Profile werden nachgefragt.

In der Begleitung der Programmentwicklung und -durchführung hat sich ein transdisziplinärer Arbeitszusammenhang an der Universität etabliert. Neben den regelmäßig durchgeführten Lehr- und Angebotsevaluationen in Form von anonymisierten Teilnehmendenbefragungen werden auch sogenannte Round Tables organisiert, an denen sich die kursgestaltenden Professuren, Lehrenden, Beratende, Studierende, das Sprachlehrinstitut und das Zentrum für Weiterbildung beteiligen.

Theorie und Praxis des skizzierten weiterbildenden Zertifikatskurses zur Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft verweisen nicht nur auf den Bedarf der Zusammenführung linguistischer, (mehr)sprach(igkeits)didaktischer und migrationspädagogischer Ansätze, sondern befördern zugleich weiterführende Forschungs- und Gestaltungsfragen, von denen einige abschließend skizziert werden.

5. Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft: weiterführende Fragen

Das weiterbildende Zertifikatskursangebot „Deutsch als Zweitsprache: Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft“ verdeutlicht eine Scharnierfunktion, die diese wissenschaftliche Weiterbildung in mehrfacher Hinsicht ausübt. In den Bildungs- und Berufsbiografien der Teilnehmenden eröffnet sie den vertieften oder erweiterten wissenschaftlichen Zugang zu Fachgebieten, die an die jeweilige wissenschaftliche Erstausbildung angrenzen. Ihre im vorangegangenen Kapitel

skizzierte gegenstandsgebundene Angebotsstruktur ermöglicht die Aneignung neuen wissenschaftlichen Wissens durch verschiedene pädagogische Berufsgruppen und überwindet disziplinäre Fachgrenzen. Professions- und wissenschaftstheoretisch ist die doppelseitig verknüpfte Relationierung der Aneignung neuester Forschungserkenntnisse einerseits und beruflichen Erfahrungswissens andererseits (Molzberger, 2015) in Bezug auf die Tatsache der migrationsgesellschaftlichen Bildung hervorzuheben.

Berufsfeldübergreifende Kooperation im migrationspädagogischen Feld. Erkenntnisse und Befunde der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung zeigen, dass sich in der Bildungspraxis das pädagogisch professionelle Handeln kaum an gemeinsamen Zielen und Standards ausrichtet. Selbst das plakative Leitmotiv des lebenslangen Lernens hat nur eine sehr begrenzte integrierende Funktion (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014). Die jeweiligen pädagogischen Berufsgruppen aus den Segmenten und Bereichen des Bildungssystems beziehen sich in ihrem professionellen Handeln wenig aufeinander. Angesichts dieser Diagnose ermutigen die Evaluationsergebnisse des DaZ-Programms, denen zufolge die Teilnehmenden untereinander Kooperationen und miteinander Arbeitsbeziehungen aufbauen. Wie diese zur institutionellen Vernetzung beitragen und in der Bildungspraxis professionsfeldübergreifend fortwirken, wäre im Rahmen von Wirkungs- und Implementationsforschung weiter zu untersuchen.

Migrationsgesellschaftliche Bewusstseinsbildung als Teil selbstreflexiver Professionsethik. Die migrationsgesellschaftliche Bewusstseinsbildung der Lehr- und Fachkräfte und ihre Selbstverortung in der Wirklichkeit globalisierter Migrationsgesellschaften ist, wie oben ausgeführt, eine entscheidende Voraussetzung für professionalisierte Sprachvermittlungsarbeit. Im Anschluss an Befunde der Professionalisierungsforschung fordert Micha Brumlik, dass sich pädagogisch „Professionelle ihrer eigenen ethnischen Gewordenheit in distanzierter Einstellung gegenwärtig werden“ (Brumlik, 2014, S. 259) und dass sie sich zugleich fragen müssen, „ob es ihnen gelungen ist, zwischen ethnisch gebundenen Vorstellungen eines guten und gelungenen Lebens sowie universalistischen Prinzipien einer freien und gerechten Gesellschaft zu unterscheiden“ (ebd., S. 259). Dabei sei, so Brumlik weiter, nicht zu erwarten, immer zu eindeutigen oder übereinstimmenden Ergebnissen zu kommen. Für eine selbstreflexive Professionsethik sei jedoch essenziell, „dass gleichsam naturwüchsig entstandene, selbstverständliche Annahmen und Vor-Urteile in Frage gestellt werden“ (ebd., S. 259). Das bedeutet für Lehr- und Fachkräfte im Bildungssystem und Sozialwesen, die eigene Positionierung innerhalb von Machtstrukturen wahrzunehmen, Multiperspektivität einzuüben, konfligierende Interessen bei sich und anderen zu erkennen und Ambiguität auszuhalten. Sonst kommt es im Alltag der Bildungspraxis zu Re-segregationen (Steinmann, 2018).

Die Tatsache der Migrationsgesellschaft verweist auf die Professionalisierungsbedürftigkeit der Sprachvermittlung in den Kontexten der Schule, der Berufs- und der Erwachsenenbildung. Die Praxis des Zweit- und Drittsprachenlernens sowie der Sprachvermittlung ist jedoch zumindest im außerschulischen Gegenstandsfeld der Erwachsenenbildungswissenschaft erstaunlich wenig erforscht. Dies verwundert, stellt man in Rechnung, wie groß der Anteil an Sprachkursen in öffentlichen wie privaten, kommerziellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung ist (Käpplinger, 2017). Die Untersuchungen Noldas (2017, 2018) weisen hier den Weg zu Antworten auf die zentrale Frage, auf welche Weise die Tatsache der Migrationsgesellschaft als Kontextanalyse und prägendes Prinzip der Vermittlungsarbeit Eingang findet in den Zweit- und Mehrspracherwerb.

Der Bedarf an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten im Bereich der Sprachvermittlung wird, davon sind wir überzeugt, sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Kontexten der Erwachsenen- und Berufsbildung unverändert hoch bleiben und wird auch über die mit dem Förderprogramm verlängerte dezentral organisierte Angebotsstruktur hinaus an den Universitäten nicht mehr wegzudenken sein.

Literatur

- Ataman, Ferda (2019). *Ich bin von hier. Hört auf zu fragen!* Frankfurt: S. Fischer.
- Auer, Peter (2004). Sprache, Grenze, Raum. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* (23), 149–179.
- Auer, Peter (2013). Ethnische Marker im Deutschen zwischen Varietät und Stil. In: Arnulf Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten* (S. 9–40). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/zfsw.2004.23.2.149>
- Bourdieu, Pierre (1985). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Brumlik, Micha (2014). Integration und Anerkennung – die Einwanderungsgesellschaft als Handlungsfeld. Professionsethische Implikationen ‚der Gegenwart‘. In: Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 242–261). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Büttner, Denise & Gürsoy, Erkan (2018). Mehrsprachig-inklusive Sprachbildung: Ein (Zukunfts-)Modell. In: Gutzmann, Marion (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen* (S. 96–111). Frankfurt/Main: Grundschulverband.
- Diefenbach, Heike (2008). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS.
- Dirim, İnci (2016). Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Weinheim: Beltz.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungskritische Einführung*. Unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Nata-

- scha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- El-Mafaalani, Aladin (2018). *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Fendel, Tanja & Romiti, Agnese (2016). Die Bedeutung von Bildung und Spracherwerb für die Arbeitsmarktintegration von Asylsuchenden. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1, 16–19.
- Fuller, Janet M. (2012). *Bilingual pre-teens. Competing ideologies and multiple identities in the US and Germany*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203110645>
- Geier, Thomas (2018). School on the move. Ein Plädoyer, andere Fragen zu stellen und neue Antworten zu suchen. In: Grimm, Marc & Schlupp, Sandra (Hrsg.), *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext* (S. 42–56). Weinheim: Beltz Juventa.
- Geisen, Thomas (2010). Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrationsparadigmas. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 13–34). Münster: Waxmann.
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gorelik, Lena (2012). „*Sie können aber gut Deutsch!*“ *Warum ich nicht mehr dankbar sein will, dass ich hier leben darf, und Toleranz nicht weiterhilft*. München: Pantheon.
- Gutierrez Rodriguez, Encarnación (2003). Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In: Steyerl, Hito & Gutierrez Rodriguez, Encarnación (Hrsg.), *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik* (S. 17–37). Münster: Unrast.
- Hägi-Mead, Sara (2016). Professionell zur Sache. Bewährte Ansätze aus der Didaktik von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Unterricht mit neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern. In: Bernholz, Claudia/Frank, Magnus/Niederhaus, Constanze (Hrsg.), *Neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus der Forschung und Schulpraxis* (S. 299–319). Münster: Waxmann.
- Hägi-Mead, Sara (2018). Mehrsprachigkeiten: Herausforderung für Schule und Unterricht. Antrittsvorlesung an der Bergischen Universität Wuppertal, 4. Juli 2018, Institut für Bildungsforschung.
- Heller, Vivien (2017). Lerngelegenheiten für bildungssprachliche Kompetenzen: Wie partizipieren DaZ-Lerner am Erklären und Argumentieren im Unterricht? In: Fuchs, Isabel/Jeuk, Stefan/Knapp, Werner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Schulentwicklung* (S. 165–182). Stuttgart: Fillibach.
- Heydorn, Heinz-Joachim [1971] (2004). Zum Widerspruch im Bildungsprozess. In: ders.: *Studienausgabe*, Band 4 (S. 151–163). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Käpplinger, Bernd (2017). Generationen von Geflüchteten und Generationen von institutionellen Antworten der Volkshochschulen: Eine historische Programmanalyse. In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning/Franz, Julia/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.), *Biografie – Lebenslauf – Generation: Perspektiven der Erwachsenenbildung* (S. 99–113). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Kalpaka, Annita (1998). Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. *Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, (3/4), 77–79.
- Keim, Inken (2007). *Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*. Tübingen: Narr.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci/Döll, Marion (2013). „Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?!“ Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachförderung – Versuch einer Klärung. *ÖDaF-Mitteilungen* (2), 7–15. <https://doi.org/10.14220/odaf.2013.29.2.7>
- Krüger-Potratz, Marianne (2011). Wer gehört dazu? Europa im Spiegel nationaler Integrations- und Bildungspolitik. In: Delory-Momberger, Christine et al. (Hrsg.), *Europäische Bürgerschaft in Bewegung* (S. 117–131). Münster: Waxmann.
- Mæhlum, Brit (2009). Language and social spaces. In: Auer, Peter (Hrsg.), *Language and space: Theories and methods* (S. 18–32). Berlin: de Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110220278.18>
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In: ders. (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–30). Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt, Astrid (2011). Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In: Breinbauer, Ines & Weiß, Gabriele (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 81–95), Würzburg.
- Messerschmidt, Astrid (2016). Migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeiten im Kontext globaler Fluchtbewegungen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Vielfalt statt Abgrenzung. Wohin steuert Deutschland in der Auseinandersetzung um Einwanderung und Flüchtlinge?* (S. 111–129). Gütersloh: Bertelsmann.
- Messerschmidt, Astrid (2018). Kritische Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Vortrag an der TU Darmstadt am 8. Februar 2015: <https://openlearnware.tu-darmstadt.de/resource/kritische-erwachsenen-bildung-in-der-migrationsgesellschaft-4465?start=2754> (30.07.2020).
- Molzberger, Gabriele (2015). Soziale Inwertsetzung von Wissen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Dietzen, Agnes/Powell, Justin W./Bahl, Anke/Lassnigg, Lorenz (Hrsg.), *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung* (S. 177–195). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57 (1), 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Nieke, Wolfgang (1986). Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. *Die Deutsche Schule*, (4), 462–473.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nolda, Sigrid (2017). *Fremdsprachenlernen Erwachsener. Qualitative Zugänge*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nolda, Sigrid (2018). Sprache und Erwachsenenbildung: Vergessene und aktuelle Aspekte in Theorie, Praxis und Empirie. *Hessische Blätter*, (1), 17–31.
- Ogette, Tupoka (2017). *exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen*. Münster: unrast.

- Özaylı, Günay & Ortner, Rosemarie (2015). Wie über sich selbst nachdenken? Machtkritische Reflexionsperspektiven für Pädagog_innen im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 205–222). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839427071-009>
- Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2011). Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albrecht/Steinle, Melanie (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (S. 215–253). Tübingen: Narr.
- Rommelspacher, Birgit (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda.
- Stefanowitsch, Anatol (2018). *Eine Frage der Moral. Warum wir politisch korrekte Sprache brauchen*. Berlin: Dudenverlag.
- Steinmann, Jan-Philip (2018). Resegregation in desegregierten Schulen? Ethnische Grenzbeziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern im Schulalltag. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 38 (4), 422–439.
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Terkessidis, Mark (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839402634>
- Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Wei, Li (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39 (1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Widhalm, Corinna (2019). *Selbstermächtigender Unterricht im Kontext von DaF/Z*. Wien: Praesens.
- Wiese, Heike (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406630354>
- Yıldız, Safiye (2005). Interkulturelle Erziehung im Niedergang oder Aufbruch? Ein retrospektiver Einblick in pädagogische Konzepte. In: IFADE (Hrsg.), *Insider – Outsider. Bilder, ethnisierte Räume und Partizipation im Migrationsprozess* (S. 223–244). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839403822-011>
- Zentrum für Weiterbildung (2017). *Jahresbericht*. Wuppertal. Verfügbar unter: https://www.zwb.uni-wuppertal.de/fileadmin/zwb/ZWB/Jahresbericht/ZWB_Jahresbericht_2017_WEB.pdf (30.08.2019).

Überlegungen zu einer Didaktik für die Fortbildung von Lehrpersonen

1. Einleitung

Dieser Beitrag skizziert Grundzüge einer Fortbildungsdidaktik für Lehrpersonen und orientiert sich hierbei zum einen an Prinzipien und Erkenntnissen der Erwachsenenbildung, zum anderen aber auch an Befunden der empirischen Forschung. Dabei wird ein breites Verständnis von Didaktik zugrunde gelegt, welches nicht bei der Auswahl von Fortbildungsinhalten und bei den Zielen von Fortbildungsangeboten stehen bleibt, sondern auch Fragen der Zugänglichkeit von Inhalten und der Gestaltung von Fortbildungen aufgreift.

Mit der Weiterentwicklung von Unterricht fokussiert dieser Entwurf einer Fortbildungsdidaktik auf einen, wenngleich zentralen beruflichen Anforderungsbereich von Lehrpersonen. Andere Anforderungen, wie z. B. die Gesunderhaltung im Lehrberuf und der Umgang mit Belastungen, ziehen in Teilen andere Überlegungen, andere Komponenten und Schwerpunkte nach sich. Auch auf fachspezifische und schulstufenbezogene Differenzierungen kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

2. Wer ist die Zielgruppe? – Zum Lernen von Erwachsenen im Allgemeinen und von Lehrpersonen im Besonderen

2.1 Nutzenorientierung und Motivation

Einen didaktischen Rahmen für die Fortbildung von Lehrpersonen zu skizzieren, setzt auch voraus, sich mit dem Lernen von Erwachsenen auseinanderzusetzen. Im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen verfügen Erwachsene über ein breiteres Repertoire an Wissen, Fähigkeiten, Strategien, Erfahrungen und Deutungsmustern (Nuißl, 2018). Lernaktivitäten Erwachsener zeichnen sich durch eine höhere Freiwilligkeit, eine ausgeprägtere Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit und durch einen engeren Interessens- und Erfahrungsbezug aus (Schellhammer, 2017). Entsprechend knüpfen Erwachsene ihre Motivation zum Weiter-, Um- und Neulernen häufig an den erwarteten Nutzen und die subjektiv wahrgenommene Sinnhaftigkeit des Lernangebots. „Erwachsene sind nicht sehr geneigt etwas zu lernen, das sie nicht interessiert oder das für sie keine Bedeutung oder Wichtigkeit hat. Auf jeden Fall lernen sie es typischerweise nur

in Teilen, verzerrt oder mit fehlender Motivation, was das Gelernte extrem anfällig macht für Vergessen und schwer anwendbar in Situationen, die keinen subjektiven Bezug zum Lernkontext aufweisen“ (Illeris, 2006, S. 37). Ein fehlender oder gering wahrgenommener Nutzen gilt demzufolge als eine bedeutsame Weiterbildungsbarriere (Schiersmann, 2006).

Lehrpersonen dürften diesbezüglich keine Ausnahme bilden, wie Oelkers (2011, S. 10) konstatiert: „Praktizierende Lehrkräfte sind Utilitaristen, sie beziehen jedes Angebot oder jede Entwicklungsperspektive auf den Nutzen, der sich damit für ihren Unterricht verbindet. [...] Fortbildung hat so aus der Sicht der Lehrkräfte ein ganz hartes Kriterium, nämlich den Nutzen für den Unterricht.“ Demzufolge können Erwartungs-x-Wert-Modelle der Motivation herangezogen werden, um das Fort- und Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen im Allgemeinen und von Lehrpersonen im Besonderen zu beschreiben und zu erklären. Ausgehend hiervon dürften Lehrpersonen dann eher bereit sein, mit Ausdauer und Engagement an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, wenn sie erwarten, dass mit der Teilnahme bestimmte Verbesserungen, Problemlösungen oder Erleichterungen verbunden sind und wenn sie dem erwarteten Ertrag bzw. dem angestrebten Ziel einen hohen Wert beimessen. Aber nicht nur instrumentelle Erwägungen sind für die Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen entscheidend, sondern auch der Wunsch nach Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und das Bedürfnis nach dem Erleben von Kompetenz und Wirksamkeit, was die Bedeutung der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) unterstreicht.

Obwohl die besondere Bedeutung motivationaler Voraussetzungen für das Lernen im Erwachsenenalter immer wieder herausgestellt wird, ist die Motivation zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen in der Erwachsenenbildung bislang wenig erforscht (Schmidt-Hertha, 2018). Für Lehrpersonen ist die Forschungslage mittlerweile reichhaltiger. Einige Studien untersuchten, wie sich die Teilnahmemotivation von Lehrpersonen erfassen lässt und welche Qualitäten die einzelnen Motivationsfacetten aufweisen (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Kao, Wu & Tsai, 2011; Richter, Engelbert, Weirich & Pant, 2013; Rzejak et al., 2014). In der Studie von Kao et al. (2011) und in der Untersuchung von Rzejak et al. (2014) waren das individuelle Interesse am Fortbildungsthema sowie der Wunsch, die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern und sich mit anderen Lehrpersonen auszutauschen, die am höchsten ausgeprägten Motivationsfacetten.

Darüber, wie sich motivationale Voraussetzungen von Lehrpersonen auf die Nutzung von Fortbildungsangeboten auswirken, ist bislang noch wenig bekannt (Kennedy, 2016a; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Im Rahmen der Evaluation einer sich über ca. zwei Jahre erstreckenden Fortbildung konnten Rzejak und Lipowsky (2019a) unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vier Motivationsprofile identifizieren. Die Zugehörigkeit zu diesen vier Typen konnte

in Teilen vorhersagen, wie die Lehrpersonen die Fortbildungsangebote wahrnahmen und wie sie sie bewerteten. Zudem zeigte sich, dass der Anteil derjenigen Lehrpersonen im Kollegium, die deshalb an der Fortbildung teilnahmen, weil sich die Schule als Ganzes mehrheitlich dafür entschieden hat, eine prädiktive Kraft für das Erleben der Fortbildung und für den selbstberichteten Lernertrag hatte. Je mehr Lehrkräfte in einem Kollegium berichteten, sich dem Mehrheitsentscheid des Kollegiums angepasst zu haben, desto ungünstiger wurde das Fortbildungsklima eingeschätzt, desto geringer wurde der Lernertrag beurteilt und desto seltener wurden die Fortbildungsinhalte nach eigenen Angaben der Lehrkräfte erprobt.

Dass die motivationalen Voraussetzungen von Lehrkräften insbesondere dann eine entscheidende Rolle spielen, wenn sich Fortbildungen über einen längeren Zeitraum erstrecken und dadurch mit einem höheren Zeit- und Ressourceninvestment verbunden sind, erscheint unmittelbar plausibel (vgl. auch Kennedy, 2016a). Damit rückt nicht nur die Teilnahmemotivation zu Beginn einer Fortbildung in den Fokus der Betrachtung, sondern vor allem die *Entwicklung der Motivation*, Fortbildungsinhalte umzusetzen und zu erproben. So konstatiert Kennedy (2016a, S. 974): „We need [...] a more nuanced understanding of what teachers do, what motivates them, and how they learn and grow. We also need to reconceptualize teachers as people with their own motivations and interests. [...] Future research should attend more to how PD programs motivate teachers, how they intellectually engage teachers, and to whether programs are meaningful to teachers themselves.“ Ähnlich äußern sich Timperley et al. (2007), wenn sie bilanzieren, dass es nicht so sehr darauf ankomme, ob Lehrpersonen freiwillig an einer Fortbildung teilnehmen oder nicht, sondern dass es wichtiger sei, sie im Laufe der Fortbildung zu einer engagierten Mitarbeit zu bewegen.

Die explizite Forderung nach einer Beachtung und Förderung der Motivation von Lehrkräften steht in gewissem Widerspruch zum Bild eines selbstgesteuert und von sich aus motiviert lernenden Erwachsenen, wie es in der Literatur immer wieder bemüht wird. Aber auch in der Erwachsenenbildung wird diese optimistische Grundfigur zunehmend in Frage gestellt und problematisiert, denn Bildungsprozesse im Erwachsenenalter unterliegen – ähnlich wie in der Schule – einer erheblichen Heterogenität: Längst nicht alle Erwachsene partizipieren an formellen und informellen Bildungsangeboten und sind gleich motiviert (Schmidt-Hertha, 2018; Schrader, 2018).

2.2 Durch Erfahrungen lernen – ein zweiseitiges Schwert

Unterschiede zum Lernen von Kindern und Jugendlichen in der Schule bestehen auch darin, dass Erwachsene in der Regel ein höheres Vorwissen besitzen,

ihr Wissen anders organisieren und strukturieren und über umfassendere metakognitive Fähigkeiten verfügen, welche ihnen die Überwachung, Regulation und Kontrolle des eigenen Lernens ermöglichen (Stern, 2006). Ihre Lernaktivitäten und -prozesse werden stärker als im Kindes- und Jugendalter durch eigene Erfahrungen und Routinen determiniert (Schmidt-Hertha, 2018; Siebert, 2009), was mit einer erheblichen Heterogenität an Lernvoraussetzungen und interindividuellen Differenzen in Lernstilen, präferierten Lernaktivitäten und -prozessen erwachsener Lernender einhergeht (Schrader, 2018). Da der Erwerb neuen Wissens und seine Integration – in jedem Alter – die Anknüpfung an Vorwissen voraussetzt, ergeben sich hieraus besondere Herausforderungen der Differenzierung von Lernumgebungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung (Schmidt-Hertha, 2018), denen allerdings auch im Bereich der Fortbildung von Lehrpersonen selten entsprochen wird.

Die hohe Bedeutung, die der bisherigen (Lern-)Biographie, dem erworbenen Wissen und den metakognitiven Fähigkeiten von Erwachsenen für das Weiter-, Neu- und Umlernen zugeschrieben werden muss, erklärt, warum eigene Erfahrungen und Verhaltensweisen, die automatisiert ausgeführt werden, das eigene Lernen erleichtern, aber auch erschweren und behindern können (Stern, 2009). Dies gilt insbesondere für das Handeln von Lehrpersonen, die in der Regel mit komplexen Situationen und „ill-defined problems“, also mit vielschichtigen, unbestimmten und in Teilen auch unvorhersehbaren Problemen und demzufolge mit unvermeidlichen Zielkonflikten konfrontiert sind. Diese Komplexität unterrichtlicher Anforderungen dürfte auch den vielfach beobachtbaren Wunsch von Lehrpersonen nach „Rezepten“ für die Bewältigung von Herausforderungen des schulischen Alltags und eine gewisse „Anfälligkeit“ für unzulässige Generalisierungen und ungünstige Lernprozesse erklären (Stern, 2009). Aber schematisch und rezeptologisch angewendetes Wissen stellt keine große Hilfe bei der Bewältigung der Komplexität und Vielfalt des Lehreralltags dar. Vielmehr wird die Fähigkeit benötigt, auf die vielgestaltigen Situationen des Alltags adaptiv und flexibel zu reagieren.

2.3 Wissen, Können und Reflexion

Diese adaptive Expertise umfasst implizite Könnensanteile und explizites fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen. „Erfahrung allein garantiert noch kein professionelles Handeln im Sinne eines flexiblen und zielgerechten Handelns. Wissenschaftliches Wissen und Denken allein genügt andererseits ebenfalls nicht für eine erfolgreiche Praxis. Erst die Verbindung von beidem ermöglicht Professionalität im Beruf“ (Messner, 2007, S. 370). Neben implizitem Erfahrungswissen und explizitem Erklärungswissen benötigen Lehr-

personen auch die Fähigkeit und die Bereitschaft, einen distanzierten zweiten Blick auf die eigene Praxis zu werfen, das eigene Handeln zu reflektieren und Feedback hierzu anzunehmen (Schrader, 2018; Stern, 2009; Timperley, 2013).

Wenn es an der Reflexion eigener Praxis – aus welchen Gründen auch immer – mangelt, kann die Prozeduralisierung von Wissen bei Lehrpersonen negative Wirkungen haben (Lin, Schwartz & Hatano, 2005; Stern, 2009), indem z. B. Praktiken erworben werden, die unzulässig generalisiert werden und dadurch alternative Handlungsmöglichkeiten nicht in den Blick geraten. Insbesondere in der Berufseinstiegsphase, in der viele neue und komplexe Herausforderungen in kurzer Zeit zu bewältigen sind, kann eine fehlende Unterstützung und Begleitung der Herausbildung von wenig zielführenden Routinen Vorschub leisten.

2.4 Überzeugungen und Alltagstheorien

Berufliche Erfahrungen und ihre Verfestigung in Routinen und Prozeduren sind auch insofern ein zweischneidiges Schwert, weil sie als „erfahrungsgesättigte Konstruktionen von Wirklichkeit“ (Siebert, 2006, S. 45) Alltagstheorien formen und prägen, die als eine Art Filter die Wahrnehmung und Interpretation von Situationen und Ereignissen sowie das berufliche Handeln beeinflussen. Dies gilt insbesondere auch für Lehrpersonen.

Überzeugungen und subjektive Theorien (z. B. darüber, wie sich Lernprozesse vollziehen und wie sie unterstützt und gefördert werden können) steuern in vielfältiger Weise, wie Lehrpersonen unterrichtliche Situationen wahrnehmen, deuten und verarbeiten, was sie für richtig oder falsch halten, welchen pädagogischen Ideen und didaktischen Ansätzen sie zustimmen und welche sie ablehnen und damit auch, welche Informationen und Erfahrungen sie zu integrieren versuchen und welche sie – weil sie den eigenen Positionen zu stark widersprechen – zurückweisen (Reusser & Pauli, 2014; Wahl, 2002). Überzeugungen gelten als sehr stabil und wirken in gewisser Weise entlastend, weil sie – wie Reusser und Pauli (2014, S. 645) es formulieren – vor Erschütterung und ständiger Infragestellung schützen. Sie werden aber auch als eine wesentliche Ursache dafür betrachtet, dass Reformen im Bildungswesen so selten die Praxis erreichen, da neue Erfahrungen, welche im Widerspruch oder in Konkurrenz zu existierenden Überzeugungen stehen, so umgedeutet werden, dass sie zu den bisherigen Überzeugungen und subjektiven Theorien passen und sich integrieren lassen, ohne dass es zu einer Akkommodation, also zu einer echten Veränderung von Überzeugungen, kommt (Reusser & Pauli, 2014).

2.5 Informelles Lernen

Lernen im Erwachsenenalter erfolgt nicht nur als formales Lernen in Bildungseinrichtungen (z. B. Universitäten, Volkshochschulen, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen) und Betrieben, sondern häufig auch informell, direkt am Arbeitsplatz, im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie autodidaktisch und selbstgesteuert (Gnahn, 2016; Schmidt-Hertha, 2018). Informelle Lernaktivitäten von Lehrpersonen vollziehen sich u. a. im Klassenzimmer, indem diese bspw. die Gestaltung ihres Unterrichts – ausgehend von den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler – verändern und weiterentwickeln oder indem sie sich mittels verschiedener Medien auf die kommende Unterrichtseinheit vorbereiten und ihr fachliches Wissen vertiefen. Motiviert sind solche informellen Lernaktivitäten oder -anstrengungen häufig durch besondere Anlässe und Herausforderungen: Lehrpersonen übernehmen einen Lehrauftrag in einem neuen Fach, bemerken, dass die Schülerinnen und Schüler demotiviert wirken oder sehen sich neuen Herausforderungen eines inklusiven Unterrichts gegenübergestellt. Aber nicht immer sind informelle Lernaktivitäten zielführend und verändern deklaratives oder prozedurales Wissen in angemessener Weise. Insbesondere, wenn es an Feedback und Reflexionsmöglichkeiten fehlt, laufen informelle Lernaktivitäten in Gefahr, dass sich unangemessene Routinen und nicht zielführende Skripts entwickeln.

2.6 Fazit

Ogleich es vielfältige Unterschiede im Lernen von Kindern und Jugendlichen auf der einen Seite und Erwachsenen auf der anderen Seite gibt, verlaufen Lernprozesse von Erwachsenen und von Kindern und Jugendlichen nicht grundsätzlich unterschiedlich. Unabhängig vom Alter kommt es beim Lernen zu einer Verknüpfung neuer Wissensbausteine mit bereits bestehenden Wissenskomponenten und somit zu einer Erweiterung, Stärkung und/oder Reorganisation der Wissensstruktur des Lernenden (Stern, 2006). Der Erwerb prozeduralen Wissens setzt – unabhängig vom Alter des Lernenden – wiederum Situationen voraus, in denen neues Wissen geübt, angewendet und schließlich automatisiert wird. Zu den prinzipiellen Gemeinsamkeiten im Lernen von Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen gehört auch, dass das neu erworbene Wissen künftiges Lernen und Verhalten beeinflusst (Stern, 2006). Als ein besonders zweischneidiges Schwert für das Lernen von Lehrpersonen erweist sich, dass die Prozeduralisierung von Wissen zu unerwünschten Effekten führen kann, welche einer Professionalisierung eher im Wege stehen.

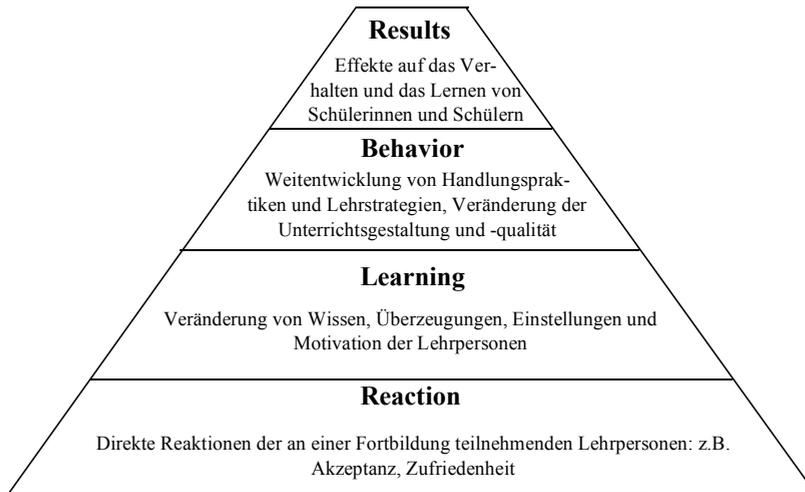


Abbildung 1: Wirkungen von Fortbildungen für Lehrpersonen auf den vier Ebenen nach Kirkpatrick (1979)

3. Welche Ziele verfolgt die Fortbildung?

Fortbildungen für Lehrpersonen können Wirkungen auf Ebenen unterschiedlicher Reichweite erzielen. Zur Differenzierung dieser Ebenen wird häufig auf das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (1979) Bezug genommen. Es wurde ursprünglich als Modell für die Evaluation von Trainingsmaßnahmen entwickelt, eignet sich aber auch zur Vergegenwärtigung der Ziele von Fortbildungsangeboten.

Ziele auf der *ersten Ebene* (Reaction) beziehen sich auf die Akzeptanz und Zufriedenheit von Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern. Zwar lässt sich annehmen, dass die Akzeptanz eine grundlegende Voraussetzung dafür ist, dass Lehrkräfte Fortbildungsinhalte in der Praxis erproben und z.B. ihren Unterricht weiterentwickeln. Nach allem, was bislang bekannt ist, hängen Angaben über die Zufriedenheit und Akzeptanz aber kaum mit Veränderungen und Weiterentwicklungen im Wissen, in der Motivation und im Handeln von Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern zusammen, wobei die meisten hierzu vorliegenden Befunde jedoch aus der Trainingsforschung stammen und damit nicht an Lehrpersonen gewonnen wurden (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997; Andersen & Wahlgren, 2015; Benning et al., 2018; Gessler, 2009; Goldschmidt & Phelps, 2007).

Weiterreichende Ziele verfolgen Fortbildungen, wenn sie die Weiterentwicklung von Wissen, motivationalen Orientierungen und von Überzeugungen und Einstellungen auf der *zweiten Ebene* (Learning) in den Blick nehmen. Hier ist nicht der Platz, die Relevanz dieser Kompetenzfacetten ausführlich darzu-

stellen. Die bisherige Forschung kann insbesondere Effekte fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Lehrpersonenwissens auf die Unterrichtsqualität und das Lernen von Schülerinnen und Schülern nachweisen (Baumert et al., 2010; König & Pflanzl, 2016; Kunter et al., 2013; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015). Was die motivationalen Werthaltungen von Lehrpersonen anbelangt, zeigt die Forschung in verschiedenen Studien, dass Unterricht motivierter und enthusiastischer Lehrpersonen in der Regel qualitätsvoller eingeschätzt wird und dass mit einer höheren Motivation und einem höheren Enthusiasmus von Lehrpersonen in Teilen auch eine höhere Motivation, Kreativität und Lernfreude von Schülerinnen und Schülern einhergeht (Bleck, 2019; Kunter & Holzberger, 2014). Die Bedeutung von Überzeugungen wurde bislang vor allem anhand konstruktivistischer und transmissiver Einstellungen untersucht. Mehrheitlich können positive Effekte konstruktivistischer Überzeugungen und eher negative Effekte transmissiver Überzeugungen auf die Unterrichtsgestaltung und teilweise auch auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern nachgewiesen werden (Reusser & Pauli, 2014).

Da mit diesen Kompetenzfacetten im Bereich des Wissens, der motivationalen Orientierungen und der Überzeugungen die Qualität des Unterrichts zunimmt und mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch bessere Lernleistungen bzw. eine höhere Motivation und Lernfreude verbunden sind, ist es gut begründbar, diese Kompetenzfacetten in Fortbildungen gezielt zu fördern.

Wenn Fortbildungen auf eine Veränderung der Unterrichtsgestaltung und auf eine Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität abzielen, ist die *dritte Ebene* (Behavior) angesprochen. Berücksichtigt man, dass das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte in Teilen automatisiert und intuitiv erfolgt (Neuweg, 2011; Stern, 2009) und sich teilweise auf langjährig praktizierte Routinen und Skripts stützt, so ist unmittelbar erkennbar, dass Veränderungen auf der Ebene 3 mit erheblichen Anforderungen an die Gestaltung der Fortbildung einhergehen (s. auch Kap. 2.2 und Kap. 5.1).

Die *vierte Zielebene* (Results) ist häufig implizit mitgemeint, wenn es um Fortbildungen zum Thema Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität geht. Vielfach zielen sie über eine Veränderung des Unterrichts darauf ab, die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern, ihr Verhalten, ihre Leistungen und/oder ihre Motivation positiv zu beeinflussen. Angebots- Nutzungs-Modelle der Fortbildungsforschung verdeutlichen (z. B. Lipowsky, 2014; 2019), wie lang der Wirkungspfad von der Fortbildung bis zu den Schülerinnen und Schülern ist und dass Fortbildungswirkungen auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern keine Selbstverständlichkeit sind.

Ogleich hier die vier Ebenen getrennt dargestellt wurden, dürften doch vielfältige Zusammenhänge und Verschränkungen zwischen den Kompetenzfacetten der einzelnen Ebenen bestehen, über deren Genese und Zusammenwirken bis-

lang wenig bekannt ist. Beispielsweise stellt sich die Frage, inwieweit Überzeugungen – wie vielfach angenommen – das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen determinieren oder inwieweit es nicht auch umgekehrt wirkmächtige Rückkopplungen vom Handeln auf die Überzeugungen der Lehrpersonen gibt, z.B. wenn diese bemerken, dass ein zunächst skeptisch betrachtetes Unterrichtskonzept zu merkbar Veränderungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler führt (Lipowsky & Rzejak, 2019b; Prediger, 2019; Reusser & Pauli, 2014). Vor diesem Hintergrund ist es auch plausibel anzunehmen, dass eine Weiterentwicklung von Überzeugungen einer Veränderung im Handeln nicht unbedingt vorausgeht, sondern eher die Folge ‚funktionierender‘ und erfolgreichen unterrichtlichen Handelns ist (Guskey, 1985; Richardson & Placier, 2001).

Die Unterscheidung der vier Ebenen hat für Entwicklerinnen und Entwickler von Fortbildungskonzepten eine wichtige Funktion, da sie den Blick für den Zusammenhang zwischen den Lerngelegenheiten in der Fortbildung und den intendierten Zielen schärft: Was sollen die teilnehmenden Lehrpersonen mehr wissen oder besser können als vor der Fortbildung? Sind die Lerngelegenheiten im Rahmen der Fortbildung geeignet, diese Ziele zu erreichen? Welche Lernwege und Lernprozesse lassen sich hierfür konkret vorstellen, welche Wirkmechanismen lassen sich annehmen? Und: Woran lässt sich ablesen, d.h. konkret beobachten oder feststellen, dass die Fortbildung die Ziele erreicht hat?

4. Warum sind Fortbildungen ein erfolgversprechender Weg zur Steigerung der Bildungsqualität?

Warum stellt die Fortbildung von Lehrpersonen eine erfolgversprechende Strategie zur Steigerung der Qualität des Bildungswesens dar? Ein entsprechender Argumentationsstrang nimmt die bisherigen Befunde der vorliegenden Metaanalysen auf. Diese zeichnen grundsätzlich ein positives Bild von der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen, selbst wenn man die Ebene 4, also die Effekte auf die Schülerinnen und Schüler in den Blick nimmt und damit das „härteste“ Kriterium ansetzt. Die vorliegenden Metaanalysen ermitteln – je nach Domäne und Schulstufe – Effekte, die zwischen ca. $d=0.20$ und ca. $d=0.60$ liegen (Basma & Savage, 2018; Blank & De las Alas, 2009; Hattie, 2009; Timperley et al., 2007; Tinoca, 2004; Wade, 1984; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley, 2007).

Auch zahlreiche Reviews, die auf die Berechnung von Effektstärken verzichten, unterstreichen das Potenzial von Fortbildungen. In einem aktuellen Review werteten Leidig et al. (2016) insgesamt 15 Studien aus, die Fortbildungen zum Thema Inklusion im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ untersuchten. Insgesamt gelangen die Autoren zu einem positiven Fazit: In acht von neun Studien

konnten positive Effekte auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern nachgewiesen werden.

Kalinowski, Gronostaj und Vock (2019) widmeten sich dem Thema bildungssprachliche Kompetenzen und bezogen 38 Studien zu insgesamt 29 unterschiedlichen Fortbildungsprogrammen ein, die in den USA durchgeführt wurden. Die Autorinnen bilanzieren, dass sich in allen 38 Studien Hinweise auf positive Wirkungen der Fortbildungen ergaben, wenngleich in der Regel nur einzelne Wirksamkeitsebenen evaluiert wurden.

Darling-Hammond, Hyler und Gardner (2017) betrachteten 35 Studien genauer, die einen positiven Effekt der jeweiligen Fortbildung auf den Unterricht (Ebene 3) und auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (Ebene 4) zeigten. Da die Autorinnen nur Studien einbezogen, die positive Effekte hatten, kann hier nicht von einer Metaanalyse aller verfügbaren Studien gesprochen werden. Die Analyse der ausgewerteten 35 Studien ergab eine vergleichsweise hohe Übereinstimmung in den realisierten Komponenten der Fortbildungen. Das Review verdeutlicht damit, dass man trotz der hier optimistisch klingenden Befunde nicht von einer grundsätzlichen Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen ausgehen kann, sondern dass wirksame Fortbildungen offenbar erhebliche Anforderungen an die entsprechende Konzeption und Durchführung stellen. Zu beachten ist in dem Zusammenhang, dass die Fortbildungen, die in den dargestellten Metaanalysen und Reviews ausgewertet wurden, nicht repräsentativ sind für die Praxis der Lehrerfortbildung in den jeweiligen Ländern. Die dargestellten Befunde sprechen also nicht für eine grundsätzliche Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen, sondern nur dafür, dass qualitativ hochwertige Fortbildungen mit bestimmten Merkmalen positive Effekte erzielen können.

Statt auf eine systematische und qualitätsvolle Fortbildung auf die zunehmende Berufserfahrung und auf informelles Lernen von Lehrpersonen zu setzen, stellt jedoch keine erfolgversprechende Strategie für eine nachhaltige Qualitätsverbesserung von Schule dar. Denn nach allem, was bisher bekannt ist, existiert kein oder allenfalls ein geringer Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung von Lehrpersonen und den Lernerfolgen von Schülerinnen und Schülern. Mit zunehmender Berufserfahrung ist somit nicht automatisch ein Zuwachs an Lehrerexpertise und -kompetenzen und eine Steigerung der Unterrichtsqualität zu erwarten (Lipowsky & Rzejak, 2015, 2019b). Zu beachten ist zudem, dass der Lehrkräftemangel auch in den nächsten Jahren anhalten wird, sodass weiterhin ein zusätzlicher Qualifizierungsbedarf für eine hohe Zahl von Seiten- und Quereinsteigern besteht.

5. Welche Fortbildungsinhalte sind relevant? – Zur Auswahl der Fortbildungsinhalte

Wie werden Fortbildungsinhalte festgelegt und wie lässt sich deren Auswahl begründen? Worauf sollten Fortbildungen inhaltlich fokussieren, wenn sie den Unterricht erreichen und sich ggf. auch auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern auswirken sollen?

In diesem Kapitel wird zwischen forschungsbasierten Zugängen auf der einen Seite und Vorgehensweisen der gängigen Praxis auf der anderen Seite unterschieden.

5.1 Forschungsbasierte Zugänge

Forschungsbasierte Zugänge nehmen die Ergebnisse der Unterrichts- und der Fortbildungsforschung auf und führen beide Forschungsstränge zusammen.

Orientierung an Befunden der Unterrichtsforschung

Eine Strategie zur Setzung von Fortbildungsthemen orientiert sich an der Bedeutung der sogenannten Tiefenstruktur von Unterricht für erfolgreiches und nachhaltiges Lernen der Schülerinnen und Schüler. Zu den Merkmalen der Tiefenstruktur gehören bspw. die inhaltliche Klarheit und die kognitive Strukturierung des Unterrichts, die kognitive Aktivierung und die metakognitive Förderung der Lernenden, konstruktives Feedback an die Schülerinnen und Schüler, formatives Assessment, eine effektive Klassenführung, Formen intelligenten Übens, eine konstruktive Lernunterstützung und damit auch Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion (Hamre et al., 2012; Hattie, 2009; Lipowsky, 2015). Fortbildungen, die diese Merkmale lernwirksamen und motivationsförderlichen Unterrichts zum Thema machen, haben das Potenzial, positive Effekte auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern zu erzielen, wie die Forschung zeigen kann (Lipowsky & Rzejak, 2019b). Beispielsweise thematisierten die von Caulfield-Sloan und Ruzicka (2005), von Louis und Marks (1998) sowie von Matsumura, Garnier und Spybrook (2013) untersuchten Fortbildungen Aspekte *kognitiver Aktivierung* mit entsprechend positiven Effekten auf Schülerinnen und Schüler. In der von Piwowar, Thiel und Ophardt (2013) analysierten Fortbildung ging es um Techniken *effektiver Klassenführung* und in der Fortbildungsstudie von Andersson und Palm (2017) um *formatives Assessment*. Im Zentrum der Fortbildungen von Kleickmann, Tröbst, Jonen, Vehmeyer und Möller (2016) und Roth et al. (2011) standen Aspekte *kognitiver Strukturierung*, im Mittelpunkt der Studien von Allen, Pianta, Gregory, Mikami und Lun (2011), von Galton, Hargreaves und Pell (2009) und von Kiemer, Gröschner, Pehmer und Seidel (2015) Komponenten der

Lehrer-Schüler-Interaktion. Eine ganze Reihe von Fortbildungen adressierte auch Methoden und Trainings *selbstgesteuerten Lernens* und *metakognitiver Förderung* (z. B. Greenleaf et al., 2011; Guthrie et al., 1998; Harris, Graham & Adkins, 2015; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006), deren Wirksamkeit teilweise in bereits vorab durchgeführten kontrollierten Studien nachgewiesen wurde.

Ein ganz ähnlicher Zugang zur Bestimmung von relevanten Fortbildungsthemen geht von sogenannten *Core Practices* aus, also von wichtigen, immer wiederkehrenden Unterrichts- oder Kernpraktiken von Lehrpersonen, denen aus Sicht der Forschung eine grundsätzliche Bedeutung für das Lernen von Schülerinnen und Schülern zugeschrieben wird und die bei einer entsprechenden Thematisierung in Fortbildungen demzufolge positive Effekte auf Lernende erzielen können. Entsprechende Praktiken sind z. B. die Gestaltung von Unterrichtsgesprächen, das Erteilen von Feedback, das Erklären von Inhalten und das Erfassen und Interpretieren von Konzepten und Ideen der Lernenden (Fraefel & Scheidig, 2018; Grossman, Schneider Kavanagh & Dean, 2018; Kennedy, 2016b; Pauli & Reusser, 2018).

Vor dem Hintergrund dieser Befunde und Überlegungen erscheint es wichtig, dass Fortbildungsplanerinnen und -planer entweder selbst über das erforderliche Forschungswissen verfügen oder aber durch die Wissenschaft bei der Konzeption von Fortbildungen beraten und unterstützt werden.

Inhaltliche Fokussierung und Orientierung am Lernen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler

Die Fortbildungsforschung zeigt eindrücklich, dass wirksame Fortbildungen, die sich positiv auf unterrichtliches Handeln von Lehrpersonen und/oder auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern auswirken, einen vergleichsweise engen inhaltlichen Fokus („*Content Focus*“) aufweisen, indem sie sich bspw. auf ein bestimmtes Unterrichtsthema, eine ausgewählte Unterrichtseinheit, auf fachbezogene Lehr- oder Lernstrategien oder auf Ausschnitte des Curriculums eines Fachs konzentrieren (z. B. Darling-Hammond et al., 2017; Desimone & Pak, 2017; Lipowsky & Rzejak, 2019b; Timperley et al., 2007; van Veen, Zwart & Meirink, 2012).

In vielen wirksamen Fortbildungen ist mit der inhaltlichen Fokussierung verbunden, dass die Lehrkräfte dazu angeregt werden, sich intensiv mit den fachbezogenen Vorstellungen und Konzepten, den möglichen Lern- und Bearbeitungswegen und den Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern auseinanderzusetzen, sich in diese Lernschwierigkeiten hineinzusetzen und die Lernwege zu antizipieren (z. B. Carpenter, Fennema, Peterson, Chiang & Loef, 1989; Kleickmann et al., 2016; Polly et al., 2015). Dies wird auch explizit in den sogenannten *Learning-Studies* angestrebt (Lipowsky & Rzejak, 2019b). Ähnlich wie bei einer Lesson-Study wird auch bei einer Learning-Study eine Unterrichts-

stunde oder -einheit im Team vorbereitet, durchgeführt, danach überarbeitet und erneut – in einer anderen Klasse – gehalten. Dabei liegt die Bedeutung der mehrmaligen Durchführung der Unterrichtsstunde darin, zu überprüfen, ob sich in Folge der vorgenommenen Veränderungen Hinweise auf ein besseres Verständnis und ein tieferes Lernen der Schülerinnen und Schüler ergeben (Posch, 2018).

Als Erklärungen für die positiven Effekte von Fortbildungen, die eine inhaltliche Fokussierung vornehmen und das fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen, kommen verschiedene Aspekte in Frage.

Erstens dürften entsprechende Fortbildungen erhebliche Lerngelegenheiten für die Weiterentwicklung fachdidaktischen Wissens und für die Schulung der professionellen Wahrnehmung enthalten. Von beiden Aspekten weiß man, wie bedeutsam sie für einen kognitiv aktivierenden und verständnisfördernden Unterricht und damit für das Lernen der Schülerinnen und Schüler sind (z. B. Baumert et al., 2010; Kersting, Givvin, Thompson, Santagata & Stigler, 2012; Kleickmann et al., 2016; Roth et al., 2011; Polly et al., 2015; Sherin & Han, 2004). Der professionellen Wahrnehmung von Lehrpersonen wird hierbei eine Art Brückenfunktion zwischen dem Wissen und dem Handeln von Lehrpersonen zugeschrieben (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015).

Als eine zweite mögliche Erklärung für die positiven Effekte von Fortbildungen mit einem inhaltlichen Bezug kommt in Betracht, dass die vertiefte und exemplarische Auseinandersetzung anhand einer Unterrichtseinheit in Kombination mit einem Fokus auf die entsprechenden Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler dazu beiträgt, dass diese Episoden und Fälle besser erinnert, enger mit dem erworbenen fachgebundenen Wissen verbunden und auch als relevanter für die eigene Tätigkeit betrachtet werden. Schließlich dürfte es Fortbildnerinnen und Fortbildnern und den teilnehmenden Lehrpersonen bei einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung leichter fallen, in die Tiefe zu gehen und die fachlichen Lern- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler genauer und differenzierter zu analysieren, womit wiederum Merkmale der Tiefenstruktur von Unterricht in den Blick geraten.

Die Bedeutung inhaltlich fokussierter Fortbildungen wirft die Frage auf, ob schulinterne Fortbildungen mit dem gesamten Kollegium, wie sie häufig eingefordert und propagiert werden, tatsächlich eine erfolgreiche Strategie für eine wirksame Unterrichtsentwicklung darstellen.

5.2 Zugänge der Praxis

In der Praxis dürften die forschungs- bzw. wissenschaftsbasierten Verfahren der Themensetzung eher eine untergeordnete Rolle spielen. In gewisser Weise spiegelt sich die Heterogenität an Anbietern und Institutionen im Bereich der Lehrerfort-

bildung auch in einem Dickicht an Interessen wider, die die Setzung von Fortbildungsthemen beeinflussen. Die folgenden Ansätze der Themengewinnung erheben somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Tatsächlich dürfte es eine deutlich größere Bandbreite an Modi curricularer Entscheidungen geben als im Folgenden dargestellt.

Festlegung der Themen durch Fortbildnerinnen und Fortbildner

Viele Fortbildungsthemen dürften auf individuelle Entscheidungen von Fortbildnerinnen und Fortbildnern zurückzuführen sein, die durch ihre subjektiven Interessen und/oder bestehenden „Steckenpferde“ beeinflusst oder von einer entsprechenden Nachfrage durch Schulen motiviert sind. Eine inhaltliche Kohärenz dieser auf individuellen Interessen beruhenden Angebote ist daher nicht zu erwarten. Dass dies keine Ausnahme zu sein scheint, zeigt eine Befragung von Cramer, Johannmeyer und Drahmman (2019) in Baden-Württemberg, die hinsichtlich der thematischen Abstimmung und Kohärenz von Fortbildungsangeboten einen erheblichen Handlungsbedarf identifiziert.

Bedarfe von Schulen und Lehrpersonen

Immer wieder wird gefordert, dass sich die Fortbildungsinhalte an den Bedarfen von Schulen und Lehrpersonen orientieren sollten. Begründet wird dies damit, dass Schulen und Lehrpersonen schließlich am besten wüssten, was sie benötigen. Selbst wenn diese Argumentation grundsätzlich plausibel und nachvollziehbar erscheint, sind einige problematisierende Bemerkungen hierzu angebracht. Zum einen lässt sich kritisch fragen, ob Schulen und Lehrpersonen tatsächlich immer wissen, was sie benötigen, um ein qualitativvolles und nachhaltiges Bildungsangebot zu schaffen, und dies in konkrete, Erfolg versprechende Fortbildungsbedarfe „übersetzen“ können. Ein entsprechendes Wissen setzt voraus, dass Schulen und Lehrpersonen Kenntnisse über den entsprechenden aktuellen Stand der Forschung z. B. in den Fachdidaktiken, der Psychologie oder auch den Fachwissenschaften haben und damit ermitteln können, in welchen Bereichen Entwicklungsbedarf existiert. Dies wiederum setzt Bestandsaufnahmen und einen Abgleich zwischen Ist- und Sollzustand voraus, womit Schulen und Lehrpersonen mitunter überfordert sein dürften.

Zum anderen sind Wünsche und Bedarfe von Schulen häufig durch einen hohen Pragmatismus geprägt, der sich vor allem aus schulorganisatorischen Erfordernissen speist. Beispielsweise lassen Schulleitungen Lehrpersonen ihrer Schule zuweilen nur ungern an langfristig angelegten Professionalisierungsvorhaben teilnehmen, weil dadurch zu viel Unterricht ausfällt. So präferieren Schulen und Lehrpersonen vielfach kurze Fortbildungen (z. B. Richter & Schellenbach-Zell, 2016; Schmitt, 2015; für Österreich: Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur & Soukup-Altrichter, 2019).

Hinzu kommt, dass eine aussagekräftige Ermittlung der Bedarfe Bereitschaft und Motivation voraussetzt, sich auch den eigenen Entwicklungsfeldern zu stellen, was vielfach mit erheblichem Aufwand und auch mit unangenehmen Einverständnissen verbunden sein kann.

Neue Themen, die durch Bildungspolitik und Schulverwaltung gesetzt werden

Fortbildungen werden auch als ein Weg betrachtet, Lehrpersonen mit neuen Themen und Inhalten, die durch die Bildungsadministration gesetzt werden, vertraut zu machen. Beispiele für solche Themen sind die Einführung von Bildungsstandards, die Implementierung neuer Curricula oder Bildungspläne, die Einrichtung neuer Schularten oder das Thema Inklusion. Problematisch an diesen von der Bildungsadministration gesetzten Themen ist, dass sie meist sehr komplex sind, dass häufig wenig Fortbildungszeit für ihre Zugänglichmachung zur Verfügung steht, dass – sofern es sich um neue Themen handelt – meist zu wenig qualifizierte Fortbildnerinnen und Fortbildner zur Verfügung stehen, dass die entsprechenden Maßnahmen häufig kaskadenartig über kurzfristig entwickelte Train-the-Trainer-Modelle, deren Wirksamkeit ungeklärt ist, in die Fläche gebracht werden, dass wenig unterrichts- und schulpraktische Erfahrungen und auch wenig wissenschaftliche Erkenntnisse zu diesen Themen vorliegen und dass die Verbindung dieser neuen Vorhaben zu übergreifenden und wichtigen Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, wie z. B. die Förderung von Unterrichtsqualität, zu selten hergestellt wird.

Orientierungsrahmen Fortbildung

In den letzten Jahren haben einige Bundesländer und Institutionen damit begonnen, Orientierungsrahmen für die Fortbildung zu entwickeln, in denen teilweise auch dargelegt wird bzw. dargelegt werden soll, welchen Ansprüchen Fortbildungsinhalte genügen sollen und woran sich die Setzung von Fortbildungsinhalten orientieren soll. Die hierzu vorliegenden Entwürfe oder Rahmen-dokumente bleiben, was die inhaltliche Orientierung anbelangt, jedoch bislang eher vage und allgemein.

5.3 Fazit

Vieles spricht dafür, die Setzung von Fortbildungsthemen vorrangig von den Befunden der Forschung abhängig zu machen. Zu beachten ist allerdings, dass längst nicht für alle Fächer und für alle unterrichtlichen Anforderungsbereiche belastbare Forschungsbefunde vorliegen, die es erlauben, hieraus Fortbildungsangebote abzuleiten. Hinzu kommt, dass die Vorgabe von Themen vor dem Hintergrund der starken Nutzenorientierung (Kap. 2.1) besondere Herausforderungen an Fort-

bildnerinnen und Fortbildner stellt, Lehrpersonen die Relevanz der (gesetzten) Themen zu verdeutlichen. Unter anderem verlangt dies von Fortbildnerinnen und Fortbildnern die anspruchsvolle Fähigkeit, die wissenschaftlich gewonnenen Inhalte mit Beispielen, Fällen und Situationen aus der Praxis zu verknüpfen und so Wissenschaft und Praxis zusammenzuführen.

6. Wie sollten Fortbildungen gestaltet werden?

Die Forschung zur Wirksamkeit von Fortbildungen zeichnet ein vergleichsweise konsistentes Bild davon, wie Fortbildungen angelegt und gestaltet sein sollten, damit sie das Wissen, die Überzeugungen und das Handeln von Lehrpersonen sowie das Lernen von Schülerinnen und Schülern positiv beeinflussen können (z. B. Darling-Hammond et al., 2017). Im Folgenden werden die entsprechenden Befunde kurz zusammengefasst. Ausführlicher findet sich der entsprechende Forschungsstand in Lipowsky und Rzejak (2019a, b) dargestellt.

6.1 Gelegenheiten zur Erprobung und Reflexion der Fortbildungsinhalte

Die Forschung zeigt zwar, dass kein linearer Zusammenhang zwischen der Dauer einer Fortbildung und ihrer Wirksamkeit besteht (Lipowsky, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2019b). Hieraus abzuleiten, dass auch – die vielfach noch üblichen – Eintagesveranstaltungen wirksam sein können, wäre jedoch ein unzulässiger Umkehrschluss. Kalinowski et al. (2019) kommen in ihrem systematischen Review von Fortbildungen zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen zu dem Ergebnis, dass sich ca. 2/3 der analysierten 38 Fortbildungen über mindestens ein Schuljahr erstreckten. Von den von Darling-Hammond et al. (2017) genauer analysierten 35 erfolgreichen Fortbildungskonzeptionen bestand keine einzige aus einem Eintagesangebot.

Betrachtet man den Aufbau der einzelnen Fortbildungskonzeptionen genauer, die auf eine Veränderung der Unterrichtsgestaltung abzielen, so bestehen diese häufig aus Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen und erstrecken sich demzufolge über einen längeren Zeitraum. In den Erprobungsphasen erhalten Lehrpersonen hierbei Gelegenheit, die (neuen) Fortbildungsinhalte anzuwenden und so mit der eigenen Praxis zu verknüpfen (z. B. Dreher, Holzäpfel, Leuders & Stahnke, 2018; Harris et al., 2015; Kleickmann et al., 2016; Piwowar et al., 2013; Polly et al., 2015; Taylor, Roth, Wilson, Stuhlsatz & Tipton, 2017).

Dieses Üben und Anwenden ist wichtig, um neue Verhaltensweisen und Unterrichtsstrategien aufzubauen, aber auch, um bestehende Routinen und das

zugrundeliegende Erfahrungswissen aufzubrechen und ggf. zu „verlernen“. Hierbei dürfte es wichtig sein, dass Lehrpersonen die Gelegenheit haben, alternative Modelle und Handlungen, die mindestens genauso gut „funktionieren“ wie ihre bisherigen, zu beobachten und zu erleben. Neue Perspektiven auf den eigenen Unterricht dürften dann mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eröffnet werden, wenn Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gelegenheit haben, sich intensiv untereinander und mit den Fortbildnerinnen und Fortbildnern über Unterricht auszutauschen.

Fortbildungen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, bieten aber nicht nur besondere Möglichkeiten der Verknüpfung von Wissen, Handeln und Reflexion (vgl. Kap. 2.3), sondern haben auch eher das Potenzial, Lehrpersonen in anspruchsvollere Aktivitäten zu involvieren und sie kognitiv zu aktivieren. Im Rahmen entsprechender Fortbildungsprogramme werden Lehrpersonen z.B. dazu angeregt, Konzepte und Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu analysieren und zu deuten, Lösungswege und -strategien der Lernenden zu antizipieren und zu vergleichen, das fachliche Lernen und Verstehen von Schülerinnen und Schülern nachzuvollziehen, eigenen oder fremden Unterricht kriterial zu beobachten, Lehrstrategien und Handlungspraktiken im Unterricht zu erproben und ihre Wirkungen auf die Lernenden zu analysieren, sich mit den eigenen Überzeugungen, Deutungsmustern und Vorstellungen auseinanderzusetzen sowie Unterricht gemeinsam zu planen und in verschiedenen Varianten durchzuführen. Häufig sehen über einen längeren Zeitraum angelegte Fortbildungen auch Feedback durch Fortbildnerinnen und Fortbildner und/oder Kolleginnen und Kollegen vor.

6.2 Feedback bereitstellen und erwünschtes Handeln modellieren

Feedback ist nicht nur für das Lernen von Schülerinnen und Schülern (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007), sondern auch für das Lernen von Lehrpersonen von Bedeutung (Rzejak & Lipowsky, 2019b; Lipowsky & Rzejak, 2019b). In vielen aktuellen Fortbildungskonzeptionen wurden Feedbackelemente z.B. in Form eines Coachings berücksichtigt und umgesetzt. Coaching steht hierbei in der Regel für eine 1:1-Situation, d.h. eine Lehrkraft erhält von einer Expertin oder einem Experten Feedback zu ihrem Unterricht und wird angeregt, hierüber zu reflektieren (Loucks-Horsley, Stiles, Mundry, Love & Hewson, 2010).

Die Befunde der entsprechenden Studien mit Realisierung von Coachingelementen sind insgesamt vielversprechend. Häufig zeigen die Studien positive Effekte, teilweise sogar bis auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (z.B. Allen et al., 2011; Biancarosa, Bryk & Dexter, 2010; Matsumura et al., 2013; Lipowsky & Rzejak 2019a; Rzejak & Lipowsky, 2019b).

Die Coaches in den unterschiedlichen Fortbildungskonzeptionen gaben dabei nicht nur Feedback, sondern übernahmen insgesamt ein breites Spektrum an unterstützenden, anregenden und beratenden Funktionen. Sie bereiten mit den Lehrpersonen gemeinsam Unterricht vor und führen ihn teilweise auch mit durch, lenken die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen auf die Verbindung von Lehrerhandeln und Schülerreaktionen, regen zur Analyse des Unterrichts unter Heranziehung von Merkmalen der Tiefenstruktur an, unterstützen die Verknüpfung von unterrichtspraktischem Handeln und wissenschaftlichem Wissen und demonstrieren das erwünschte bzw. angestrebte unterrichtliche Handeln modellhaft (Rzejak & Lipowsky, 2019b). Kennedy (2016a) macht darauf aufmerksam, dass es weniger auf das *Ob*, sondern vielmehr auf das *Wie* ankommt. Fortbildungen, in denen die Coaches lediglich abgleichen, inwieweit Lehrpersonen ein bestimmtes Verhalten zeigen und hierzu Rückmeldungen geben, zeigen eher eine geringe Wirksamkeit.

Alle 35 der von Darling-Hammond et al. (2017) analysierten Fortbildungskonzeptionen weisen „Models of Effective Practice“ auf. Darunter verstehen die Autorinnen, dass den teilnehmenden Lehrpersonen gezeigt wird, welche Art von Praxis durch die Fortbildung angestrebt wird, z.B. indem unterrichtliches Handeln demonstriert wird oder Strategien vorgeführt werden, mit denen man Konzepte von Schülerinnen und Schüler sichtbar machen kann. Konkret beinhalten die Fortbildungen bspw. die Arbeit an Videofällen, die Auseinandersetzung mit Unterrichtsverläufen, die Beobachtung des intendierten Verhaltens bei Expertenlehrpersonen oder Kolleginnen und Kollegen und/oder die Analyse von Unterrichtsmaterialien und Dokumenten von Schülerinnen und Schülern.

6.3 Training von Handlungskompetenzen und Kernpraktiken

Das explizite Training von Handlungskompetenzen und Kernpraktiken, die Lehrpersonen im Unterricht benötigen, wird in der aktuellen Diskussion selten aufgegriffen und demzufolge kaum erforscht. Dabei fielen die älteren Befunde zum Microteaching, welches sich auf das Training spezifischer Fertigkeiten und Verhaltensweisen von Lehrpersonen konzentrierte, insgesamt positiv aus (Hattie, 2009; Klinzing, 2002). Aus heutiger Sicht kann man diese Konzentration auf behaviorale Anteile des Lehrerhandelns jedoch auch kritisch betrachten, denn eine nachhaltige Veränderung im Handeln dürfte nur dann erreichbar sein, wenn Lehrpersonen auch vom Nutzen und der Relevanz der zu erlernenden Handlungskompetenzen überzeugt sind und wenn dieses Handeln auf Einsicht gründet und mit Wissen unterlegt ist (vgl. Kap. 2.2).

Eine gewisse Renaissance erlebt die Orientierung am konkreten Handeln im Ansatz der sogenannten *Core Practices* (vgl. Kap. 5.1). Hierbei werden zentrale

Praktiken, die im Unterricht häufig vorkommen und für das Lernen von Schülerinnen und Schülern relevant sind, unter Nutzung wissenschaftlichen Wissens erlernt, vertieft und zu flexibel einsetzbaren Handlungsschemata weiterentwickelt (Fraefel & Scheidig, 2018; Grossman et al., 2018; Kennedy, 2016b).

Auch in anderen aktuelleren Veröffentlichungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen wird diese Hinwendung zu den konkreten beruflichen Handlungsanforderungen im Unterricht erkennbar. „Changing procedural classroom behavior is easier than improving content knowledge or inquiry-oriented instruction techniques. One finding is that discrete teacher behaviors are easier to change than either teacher content knowledge or complex instructional approaches“ (Desimone & Garet, 2015, S. 254). Damit sind keine enggeführten Trainings gemeint, sondern Maßnahmen, in denen Lehrpersonen auch Wissen darüber erwerben, warum die intendierten Handlungspraktiken erfolgversprechend sind und mit welchen Theorien und Konzepten dies erklärt werden kann, und Maßnahmen, in denen Lehrpersonen angeregt werden, über die Verbindung von *Überzeugungen* und Handlungsmustern nachzudenken. Es geht also mehr als um das Training spezifischer „Teaching Skills“, nämlich auch um das Analysieren, das Verstehen und Begründen unterrichtlichen Handelns.

Theory and practice also need to be integrated. In effective professional development, theories of curriculum, effective teaching, and assessment are developed alongside their applications to practice. This integration allows teachers to use their theoretical understandings as the basis for making ongoing, principled decisions about practice. A skills-only focus does not develop the deep understandings teachers need if they are to change practice in ways that flexibly meet the complex demands of everyday teaching. In fact, without a thorough understanding of the theory, teachers are apt to believe they are teaching in ways consistent with the promoted practice when in fact the relationship between theory and practice is actually very superficial – and any changes they make have little impact on student outcomes. Similarly, using approaches that integrate theory and practice is more effective than merely teaching theoretical constructs to teachers without helping them translate those constructs into practice (Timperley, 2008, S. 11).

Kennedy (2016a) verfolgt für ihr Review des Forschungsstands einen neuen Analyseansatz, indem sie die untersuchten, mindestens einjährigen Fortbildungsprogramme in vier Gruppen einteilt: a) Fortbildungen, die vorrangig auf den Erwerb von Lehrerwissen setzen, aber ohne dieses Wissen mit dem Handeln im Unterricht zu verbinden, b) Fortbildungen, die Techniken und Praktiken in eng strukturierter Weise, eher vorschreibend und direktiv vermitteln, c) Fortbildungen, die Strategien und Praktiken zum Thema der Fortbildung machen und hierbei auch deren Zweck und die Ziele verdeutlichen, damit Lehrpersonen verstehen, wann und warum sie diese Strategien einsetzen sollen, und d) Fort-

bildungen, die auf Einsicht und Erkenntnis setzen, indem Lehrpersonen z. B. darin geschult werden, unterrichtliche Situationen und das Lernen und Verstehen von Schülerinnen und Schülern differenziert wahrzunehmen und zu interpretieren. Kennedys (2016a) Analysen zeigen: Am wirksamsten sind jene Fortbildungen, die zu den letzten beiden Gruppen gehören.

6.4 Das Erleben eigener Wirksamkeit

An erlernbaren, umgrenzten und nicht zu komplexen Kernpraktiken anzusetzen, ist auch aus motivationaler Sicht von zentraler Bedeutung, denn das Erleben eigener Wirksamkeit gilt aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie als zentrale Säule intrinsischer Motivation. Guskey (1994, S. 11) fordert in dem Zusammenhang schon vor 25 Jahren: „Think big, but start small“, also Fortbildungen so zu konzipieren, dass mit eng umgrenzten Veränderungen im konkreten Handeln der Lehrkräfte begonnen wird, sodass diese von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als verknüpfbar mit ihrer bisherigen Praxis wahrgenommen werden. „Start small“ kann somit auch als eine Strategie verstanden werden, Lehrpersonen das Erleben von Wirksamkeit zu ermöglichen und zu verhindern, dass Lehrpersonen infolge der Konfrontation mit anfänglich zu komplexen, aufwändigen und/oder fremdartigen Konzepten und den damit verbundenen Anforderungen mit Verunsicherung, Passivität, Motivationsverlust oder Widerstand reagieren. Eine Fortbildung sollte sich nach Guskey (1994) aber auch nicht auf leicht erlernbare Verhaltensweisen und Praktiken beschränken, sondern diese auch in einen größeren konzeptionellen Zusammenhang einbetten („Think big“).

Lehrpersonen die Wirksamkeit ihres eigenen Handelns erleben zu lassen, spielt in vielen wirksamen Fortbildungskonzeptionen eine Rolle, auch wenn es nicht immer explizit erwähnt wird. Im Lesson-Study-Ansatz und insbesondere auch im Learning-Study-Ansatz geht es aufbauend auf der Variationstheorie u. a. darum, dass Lehrpersonen erkennen, welche Wirkungen Veränderungen im eigenen Handeln auf das Lernen und Verstehen ihrer Schülerinnen und Schüler haben. Deshalb ist die Realisierung mehrerer Zyklen aus Planung, Durchführung und Reflexion auch so wichtig. Auch im Fortbildungsprogramm *My Teaching Partner-Secondary* findet sich die Bewusstmachung der Verschränkung von Lehrerhandeln und Schülerlernen wieder, indem die Lehrpersonen von einem Coach angeregt werden, videografierte Situationen, die gelungene („nice work“) und weniger gelungene Lehrer-Schüler-Interaktionen („consider this“) zeigen, vergleichend zu analysieren (Gregory, Allen, Mikami, Hafen & Pianta, 2014). Die Bewusstmachung der Beziehung zwischen unterrichtlichem Handeln und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler spielt ebenso in den Quality Teaching Rounds (QTR), einem australischen Fortbildungsprogramm, eine wichtige Rolle

(Gore et al., 2017), das die Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften mit der kriterialen Analyse der Tiefenstruktur des eigenen Unterrichts verbindet.

In einem Fallbeispiel berichten Lipowsky, Rzejak und Dorst (2011) von einer hessischen Fortbildung, in der den teilnehmenden Lehrpersonen bewusst wurde, welche Veränderungen in den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler ein verändertes Frageverhalten von Lehrpersonen hervorrufen kann. Diese Erkenntnis zog bei einigen Lehrpersonen auch Veränderungen in Überzeugungen nach sich (vgl. auch Lipowsky & Rzejak, 2019a).

Somit ist das Erleben der eigenen Wirksamkeit nicht nur für die intrinsische Motivation bedeutsam (Deci & Ryan, 2000), sondern dürfte auch die wahrgenommene Relevanz der Fortbildung erhöhen und Routinen aufbrechen helfen. Zu einer ganz ähnlichen Schlussfolgerung gelangen Timperley et al. (2007, S. 81) in ihrem systematischen Review des Forschungsstands zur Wirksamkeit von Fortbildungen: „It is reasonable to expect that new teaching practices will be reinforced when teachers observe that they are having a positive impact on student outcomes.“

Wenn Lehrpersonen bemerken, dass die in einer Fortbildung vorgestellten Unterrichtskonzepte und Lehrstrategien tatsächlich ‚funktionieren‘ und erfolgreich umgesetzt werden können, kann dies zudem zu einem kognitiven Konflikt und demzufolge zu einer Weiterentwicklung von Überzeugungen beitragen. „The most significant changes in teacher attitudes come after they begin using a new practice successfully and see changes in student learning“ (Guskey, 1985, S. 57).

Für Fortbildnerinnen und Fortbildner gilt es somit, Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen Lehrpersonen bewusst wird, wie das eigene didaktische Handeln mit dem Lernen, dem Verstehen und/oder der Motivation ihrer Lernenden verbunden ist.

6.5 Lernen an Fällen und Beispielen

Die Arbeit mit Fällen und anschaulichen Beispielen gilt als erfolgversprechender Ansatz für das Lernen von Erwachsenen im Allgemeinen (Siebert, 2009; Tietgens, 1997) und für die Professionalisierung von Lehrpersonen im Besonderen (Beck, Helsper, Heuer, Stelmaszyk & Ullrich, 2000; Lundeberg, Levin & Harrington, 1999; Reh, Geiling & Heinzl, 2013).

Relevanz erfährt die Arbeit an Fällen und Beispielen vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung der Erfahrungsorientierung beim Lernen von Erwachsenen. Oben wurde dargestellt, dass diese Orientierung an Erfahrungen insbesondere auch für Lehrpersonen ein zweischneidiges Schwert ist. Sie kann insbesondere dann ein Risiko darstellen, wenn Lehrpersonen unangemessene Handlungsschemata ausbilden, diese Schemata unzulässig generalisieren und nicht mehr

reflektieren (Stern, 2009) sowie unterrichtliche Situationen auf der Basis dieser Erfahrungen unter einem eingeschränkten Blickwinkel wahrnehmen und deuten (Kap. 2.2).

Die Konfrontation mit kontrastierenden Fällen und Beispielen, ähnlich wie dies in dem Fortbildungsprogramm *My-Teaching-Partner-Secondary*-Programm erfolgt (Kap. 6.4), kann vor diesem Hintergrund dazu beitragen, dass Lehrpersonen alternative Verhaltensweisen und Strategien kennenlernen und ihre bisherigen Praktiken und Sichtweisen in Frage stellen und im günstigsten Fall verändern.

Die Auseinandersetzung mit multiplen Beispielen oder Fällen, die dasselbe Konzept oder Prinzip bzw. dieselbe Strategie repräsentieren bzw. veranschaulichen (z.B. Revoicing oder kognitive Aktivierung), kann helfen, dass Lehrpersonen wesentliche Kennzeichen dieses Konzepts abstrahieren, demzufolge flexibles konzeptuelles Wissen aufbauen und dafür sensibilisiert werden, unterrichtliche Situationen auf der Basis dieses Wissens in anderer Weise wahrzunehmen und zu interpretieren. Damit kann die Auseinandersetzung mit multiplen Fällen auch dazu beitragen, dass neues Wissen stärker vernetzt und behalten wird, was die Anwendung und den Transfer des Wissens erleichtern kann (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Mandl, Kopp & Dvorak, 2004). Auch die Suche nach passenden Beispielen und Fällen kann in diesem Zusammenhang eine effektive Lernmethode sein (Stern, 2009). In der Studie von Heller, Daehler, Wong, Shinohara und Miratrix (2012) erwies sich z.B. die Arbeit an Fällen als wirksamer und nachhaltiger für den Aufbau von Begründungswissen der teilnehmenden Lehrpersonen als alternative Fortbildungskonzeptionen.

Die Arbeit mit Beispielen und Fällen ist aber nicht nur aus kognitionspsychologischer, sondern auch aus motivationspsychologischer Sicht von Bedeutung, da sie über die situierte Einbettung und die authentischen Situationen das Erleben von Relevanz steigern kann.

Ob Beispiele und Fälle in Fortbildungen für Lehrpersonen eher induktiv oder deduktiv genutzt werden sollten und ob man eher von den eigenen Fällen der Lehrpersonen oder von konstruierten Fällen ausgehen sollte, ist bislang nicht hinreichend geklärt und beantwortet (Heller et al., 2012; Kammermeyer et al., 2019; Rank, Gebauer, Hartinger & Fölling-Albers, 2012).

Für Fortbildnerinnen und Fortbildner stellt sich damit die nicht triviale Aufgabe, Beispiele und Fälle auszuwählen oder zu generieren, die die o.g. Funktionen erfüllen können. Nicht immer wird man hierbei auf Beispiele und Fälle der Teilnehmerinnen und Teilnehmer rekurrieren können.

6.6 Lehrpersonen zur Kooperation und zum vertieften Austausch anregen

Die intensive und kollegiale Kooperation von Lehrpersonen zählt zu den Kernmerkmalen einer effektiven Schule und zu den zentralen Voraussetzungen einer erfolgreichen Schul- und Unterrichtsentwicklung. Aktuelle Herausforderungen, wie der konstruktive Umgang mit der Heterogenität von Lerngruppen und die Implementierung umfassend angelegter Reformvorhaben, lassen sich – so die Argumentation – nur dann bewältigen, wenn Lehrpersonen intensiv kooperieren (Richter & Pant, 2016; Steinert et al., 2006; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015).

Der Austausch und die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen kann zudem neue Perspektiven auf das eigene Handeln eröffnen und dazu beitragen, einen distanzierteren Blick auf das eigene Handeln einzunehmen und sich eigener blinder Flecken bewusst zu werden (Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos, 2011). Darüber hinaus können durch die Auseinandersetzung mit Kolleginnen und Kollegen neue Positionen und Sichtweisen salient werden, die im Widerspruch zu bisherigen Überzeugungen stehen und die dadurch zu einer Irritation und Weiterentwicklung der existierenden Überzeugungen beitragen. Betrachtet man den Forschungsstand zur Kooperation von Lehrkräften genauer, so wird aber deutlich, dass längst nicht alle Studien positive Effekte von Lehrerkooperation zeigen (Massenkeil & Rothland, 2016; Vangrieken et al., 2015).

Im Kontext der Fortbildungsforschung wird der Zusammenarbeit von Lehrpersonen in *professionellen Lerngemeinschaften* ein erhebliches Potenzial für Professionalisierungsprozesse zugeschrieben. Die vorliegende Forschung kann zwar positive Effekte professioneller Lerngemeinschaften auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern nachweisen (z. B. Lomos, Hofman & Bosker, 2011). Hierbei zeigt sich jedoch ebenfalls, dass man nicht per se von positiven Kooperationswirkungen ausgehen kann. Erfolgreiche Konzepte zur Einrichtung professioneller Lerngemeinschaften involvieren Lehrpersonen in analytische, planerische und reflexive Tätigkeiten und regen sie an, über einen längeren Zeitraum an der konkreten Weiterentwicklung der Tiefenstruktur ihres Unterrichts zu arbeiten. In diesem Zusammenhang haben auch Professionalisierungsansätze, wie die *Lesson-Study*, die *Learning-Study*, die *Quality Teaching Rounds* (Gore et al., 2017) und die *Study-Groups* nach Gersten, Dimino, Jayanthi, Kim und Santoro (2010) ihre Bedeutung, indem sie Lehrpersonen zu einer inhaltlich fokussierten Weiterentwicklung sowie zur kriterialen Analyse ihres Unterrichts und seiner Wirkungen herausfordern (Lipowsky & Rzejak, 2019b).

An wirksamen Konzepten professioneller Lerngemeinschaften sind, wie die Forschung verdeutlicht, häufig Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beteiligt, die z. B. eine entsprechende Beratung gewähren und/oder Materialien zur

Verfügung stellen, die der Weiterentwicklung des Unterrichts dienen oder bei der Fokussierung auf relevante Aspekte der Tiefenstruktur von Unterricht helfen (z. B. Cordingley, Bell, Thomason & Firth, 2005; Gersten et al., 2010; Gore et al., 2017; Kennedy, 2016a).

Diese Formen direkter oder indirekter wissenschaftlicher Unterstützung orientieren sich demnach an Evidenzen und fokussieren auf Merkmale, von denen man weiß, dass sie das Lernen der Schülerinnen und Schüler mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit positiv beeinflussen können (Darling-Hammond et al., 2017; Kennedy, 2016a). Das Setzen von Schwerpunkten im Rahmen der Unterrichtsentwicklung wird somit nicht in das Belieben der professionellen Lerngemeinschaften gestellt, sondern aktiv angeleitet, inhaltlich gesteuert und impulsgebend unterstützt.

Der Einbezug externer Expertise erscheint insbesondere auch bei schulinternen Entwicklungsvorhaben wichtig, da Kollegien und Teams bei selbstorganisierten Maßnahmen mitunter nicht an den relevanten Stellen von Schule und Unterricht ansetzen und sich eher in den existierenden Sichtweisen auf Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler bestärken statt diese in Frage zu stellen (Guskey & Yoon, 2009).

7. Ausblick

Die hier dargelegten Überlegungen zu einer Fortbildungsdidaktik für Lehrpersonen verdeutlichen die Herausforderungen, die mit der Planung und Durchführung von qualitativ hochwertigen Fortbildungen verbunden sind. Hierfür verantwortliche Personen benötigen nicht nur ein hohes fachdidaktisches Wissen und damit ein ausgeprägtes Wissen über das Lernen von Schülerinnen und Schülern bezogen auf den für die Fortbildung relevanten Gegenstand, sondern sie brauchen auch Kenntnisse über das Lernen von Lehrpersonen und darüber, wie diese Lernprozesse angeregt und unterstützt werden können. Da Fortbildungen einen fach- und inhaltsbezogenen Fokus haben sollten, wenn sie die Unterrichtsebene zu erreichen beanspruchen, ist es für die die Fortbildung planenden und durchführenden Personen auch wichtig, zu wissen, über welche inhaltsbezogenen Kenntnisse die Lehrpersonen vor Beginn der Fortbildung bereits verfügen und welche Konzepte und Überzeugungen zum Lehren und Lernen dieses Inhalts sie mitbringen, welche Lernwege und -prozesse zu erwarten sind und wie diese Lernprozesse initiiert, unterstützt und auch herausgefordert werden können (Lipowsky & Rzejak, 2019a; Prediger, 2019). Hinzu kommt, dass Fortbildnerinnen und Fortbildner – analog zum Lehren in der Schule – über Kompetenzen guter Lehrkräfte verfügen sollten, also z.B. Inhalte verständlich, strukturiert und anregend zugänglich machen sollten. Darüber hinaus sollten Fortbildnerinnen

und Fortbildner in der Lage sein, Forschungsbefunde und wissenschaftliche Erkenntnisse sowie Situationen und Beispiele aus der Praxis zu integrieren und die Relevanz und Sinnhaftigkeit des Fortbildungsthemas nachvollziehbar zu verdeutlichen. Schließlich dürfte auch die Begeisterungsfähigkeit und Motivationskraft von Fortbildnerinnen und Fortbildnern eine wesentliche Rolle für die Erhaltung und Förderung der Teilnehmermotivation spielen (Bleck, 2019; Rzejak & Lipowsky, 2019a).

Damit wird deutlich, wie komplex diese Anforderungen an Fortbildungspersonen sind und auf welchen unterschiedlichen Ebenen sie sich beziehen. Die bisherigen Qualifizierungsprogramme und -lehrgänge, wie sie in einigen Bundesländern überarbeitet oder neu entwickelt wurden, können diesbezüglich nur ein erster Schritt zu einer umfassenderen und angemesseneren Ausbildung von Fortbildnerinnen und Fortbildnern sein.

Literatur

- Allen, Joseph P.; Pianta, Robert C.; Gregory, Anne; Mikami, Amori Y. & Lun, Janetta (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034–1037. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>
- Alliger, George M.; Tannenbaum, Scott I.; Bennett, Winston Jr.; Traver, Holly & Shotland, Allison (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341–358. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x>
- Andersen, Michael & Wahlgren, Bjarne (2015). Conference evaluation focusing on learning and transfer. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 11(25), 34–50.
- Andersson, Catarina & Palm, Torulf (2017). The impact of formative assessment on student achievement. A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92–102. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.006>
- Basma, Badriah & Savage, Robert (2018): Teacher professional development and student literacy growth: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 30(2), 457–481. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9416-4>
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Brunner, Martin; Voss, Thamar; Jordan, Alexander; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael & Tsai, Yi-Miau (2010). Teachers' math-ematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Beck, Christian; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard; Stelmaszyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10029-4>
- Benning, Katharina; Daumiller, Martin H.; Praetorius, Anna-Katharina; Lenske, Gerlinde; Dickhäuser, Oliver & Dresel, Markus (2018). Evaluation eines Interventionsansatzes zur Verbesserung von Motivation und motivationsförderlichem Unterrichtshan-

- deln von Lehrkräften auf Basis der Zielorientierungstheorie. *Unterrichtswissenschaft*. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42010-018-0025-91-23> [29.07.2019]. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0025-9>
- Berkemeyer, Nils; Järvinen, Hanna; Otto, Johanna & Bos, Wilfried (2011). *Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken*. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 225–247). Weinheim: Beltz.
- Biancarosa, Gina; Bryk, Anthony S. & Dexter, Emily R. (2010). Assessing the value-added effects of literacy collaborative professional development on student learning. *Elementary School Journal*, 111(1), 7–34. <https://doi.org/10.1086/653468>
- Blank, Rolf K. & De las Alas, Nina (2009). *Effects of teacher professional development on gains in student achievement: How meta-analysis provides evidence useful to education leaders*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Bleck, Victoria (2019). *Lehrerenthusiasmus: Entwicklung, Determinanten, Wirkungen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23102-6>
- Blömeke, Sigrid; Gustafsson, Jan-Eric & Shavelson, Richard J. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bransford, John D.; Brown, Ann L. & Cocking, Rodney R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academies Press.
- Carpenter, Thomas P.; Fennema, Elizabeth; Peterson, Penelope L.; Chiang, Chi-Pang & Loef, Megan (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American Educational Research Journal*, 26(4), 499–531. <https://doi.org/10.3102/00028312026004499>
- Caulfield-Sloan, Maryrose B. & Ruzicka, Mary F. (2005). The effect of teachers' staff development in the use of higher-order questioning strategies on third grade students' rubric science assessment performance. *Planning and Changing*, 36(3–4), 157–175.
- Cordingley, Philippa; Bell, Miranda; Thomason, Sarah & Firth, Antonia (2005). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* London, UK: EPPi-Centre.
- Cramer, Colin, Johannmeyer, Karen & Drahmman, Martin (Hrsg.) (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Baden-Württemberg.
- Darling-Hammond, Linda; Hyler, Maria E. & Gardner, Madelyn (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (Hrsg.) (2000). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Desimone, Laura M. & Garet, Michael S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252–263. <https://doi.org/10.25115/psy.v7i3.515>
- Desimone, Laura M. & Pak, Katie (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, 56(1), 3–12. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>
- Dreher, Ulrike; Holzäpfel, Lars; Leuders, Timo & Stahnke, Rebekka (2018). Problemlösen lehren lernen – Effekte einer Lehrerfortbildung auf die prozessbezogenen mathema-

- tischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 39(2), 227–256. <https://doi.org/10.1007/s13138-017-0121-0>
- Fraefel, Urban & Scheidig, Falk (2018). Mit Pragmatik zur professionellen Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 344–364.
- Galton, Maurice; Hargreaves, Linda & Pell, Tony (2009). Group work and whole-class teaching with 11- to 14-year-olds compared. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 119–140. <https://doi.org/10.1080/03057640802701994>
- Gersten, Russell; Dimino, Joseph; Jayanthi, Madhavi; Kim, James S. & Santoro, Lana E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 47(3), 694–739. <https://doi.org/10.3102/0002831209361208>
- Gessler, Michael (2009). The correlation of participant satisfaction, learning success and learning transfer: An empirical investigation of correlation assumptions in Kirkpatrick's four-level model. *International Journal of Management in Education*, 3(3–4), 346–358. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2009.027355>
- Gnahn, Dieter (2016). Informelles Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 107–122). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_8
- Goldschmidt, Pete & Phelps, Geoffrey (2007). *Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long?* Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST), Center for the Study of Evaluation (CSE).
- Gore, Jennifer; Lloyd, Adam; Smith, Maxwell; Bowe, Julie; Ellis, Hywel & Lubans, David (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99–113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007>
- Gorozidis, Georgios & Papaioannou, Athanasios G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Greenleaf, Cynthia L.; Litman, Cindy; Hanson, Thomas L.; Rosen, Rachel; Boscardin, Christy K.; Herman, Joan; Schneider, Steven A.; Madden, Sarah & Jones, Barbara (2011). Integrating literacy and science in biology: Teaching and learning impacts of reading apprenticeship professional development. *American Educational Research Journal*, 48(3), 647–717. <https://doi.org/10.3102/0002831210384839>
- Gregory, Anne; Allen, Joseph P.; Mikami, Amori Y.; Hafen, Christopher A. & Pianta, Robert C. (2014). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. *Psychology in the Schools*, 51(2), 143–163. <https://doi.org/10.1002/pits.21741>
- Grossman, Pam; Schneider Kavanagh, Sarah S. & Dean, Christopher P. (2018). The turn to practice in teacher education. In Pam Grossman (Hrsg.), *Teaching core practices in teacher education* (S. 1–14). Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Guskey, Thomas R. (1985). Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42(7), 57–60.
- Guskey, Thomas R. (1994). *Professional development in education: In search of the optimal mix*. Verfügbar unter: <https://eric.ed.gov/?id=ED369181> [03.08.2019].

- Guskey, Thomas R. & Yoon, Kwang S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495–500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Guthrie, John T.; Van Meter, Peggy; Hancock, Gregory R.; Alao, Solomon; Anderson, Emily & McCann, Ann (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 261–278. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.261>
- Hamre, Bridget K.; Pianta, Robert C.; Burchinal, Margaret; Field, Samuel; LoCasale-Crouch, Jennifer; Downer, Jason T.; Howes, Carollee; LaParo, Karen & Scott-Little, Catherine (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88–123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Harris, Karen R.; Graham, Steve & Adkins, Mary (2015). Practice-based professional development and self-regulated strategy development for Tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 5–16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.003>
- Hattie, John (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heller, Joan I.; Daehler, Kirsten R.; Wong, Nicole; Shinohara, Mayumi & Miratrix, Luke W. (2012). Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3), 333–362. <https://doi.org/10.1002/tea.21004>
- Illeris, Knud (2006). Das „Lerndreieck“: Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In Ekkehard Nuißl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 29–41). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kalinowski, Eva; Gronostaj, Anna & Vock, Miriam (2019). Effective professional development for teachers to foster students' academic language proficiency across the curriculum: A systematic review. *AERA Open*, 5(1), 1–23. <https://doi.org/10.1177/2332858419828691>
- Kammermeyer, Gisela; Leber, Anja; Metz, Astrid; Roux, Susanna; Biskup-Ackermann, Beate & Fondel, Eva (2019). Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes „Mit Kindern im Gespräch“ zur Sprachförderung in Kindertagesstätten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(4), 285–302. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art20d>
- Kao, Chia-Pin; Wu, Ying-Tien & Tsai, Chin-Chung (2011). Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 406–415. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.010>
- Kennedy, Mary (2016a). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kennedy, Mary (2016b). Parsing the practice of teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 6–17. <https://doi.org/10.1177/0022487115614617>
- Kersting, Nicole B.; Givvin, Karen B.; Thompson, Belinda J.; Santagata, Rosella & Stigler, James W. (2012). Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Educational Research Journal*, 49(3), 568–589. <https://doi.org/10.3102/0002831212437853>

- Kiemer, Katharina; Gröschner, Alexander; Pehmer, Ann-Kathrin & Seidel, Tina (2015). Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. *Learning and instruction*, 35, 94–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.003>
- Kirkpatrick, Donald L. (1979). Techniques for Evaluating Training Programs. *Training and Development Journal*, 33(6), 78–92.
- Kleickmann, Thilo; Tröbst, Steffen; Jonen, Angela; Vehmeyer, Julia & Möller, Kornelia (2016). The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers' beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 21–42. <https://doi.org/10.1037/edu0000041>
- Klinzing, Hans G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 194–214.
- König, Johannes & Pflanzl, Barbara (2016). Is teacher knowledge associated with performance? On the relationship between teachers' general pedagogical knowledge and instructional quality. *European Journal of Teacher Education*, 39, 419–436. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1214128>
- Kunter, Mareike & Holzberger, Doris (2014). Loving teaching. Research on teachers' intrinsic orientations. In Paul W. Richardson; Stuart A. Karabenick & Helen M. Watt (Hrsg.), *Teacher motivation. Theory and practice* (S. 83–99). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119273-6>
- Kunter, Mareike; Klusmann, Uta; Baumert, Jürgen; Richter, Dirk; Voss, Thamar & Hachfeld, Axinja (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Leidig, Tatjana; Hennemann, Thomas; Casale, Gino; König, Johannes; Melzer, Conny & Hillenbrand, Clemens (2016). Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zur inklusiven Beschulung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein systematisches Review empirischer Studien. *Heilpädagogische Forschung*, 42(2), 61–77.
- Lin, Xiaodong; Schwartz, Daniel L. & Hatano, Giyoo (2005). Toward teachers' adaptive metacognition. *Educational Psychologist*, 40(4), 245–255. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4004_6
- Lipowsky, Frank (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, Frank (2015). Unterricht. In Elke Wild & Jens Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. überarbeitete Aufl., S. 69–105). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_4
- Lipowsky, Frank (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In Christian Donie; Frank Foerster; Marlene Obermayr; Anne Deckwerth; Gisela Kammermeyer; Gerlinde Lenke; Miriam Leuchter & Anja Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 144–161). (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 23). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_18

- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2015). Das Lernen von Lehrpersonen und Schülern/-innen im Fokus. Was zeichnet wirksame Lehrerfortbildungen aus? *Loccumer Protokoll, Band 26/14, Reihe Forum Lehrerfortbildung, 46*, 11–49.
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2019a). Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In Botho Priebe, Wolfgang Böttcher, Ulrich Heinemann & Christian Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 103–151). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2019b). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In Bernd Groot-Wilken & Rolf Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). Bielefeld: WBV.
- Lipowsky, Frank; Rzejak, Daniela & Dorst, Gisela (2011). Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung. Oder: Wie können Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar gemacht werden? *Pädagogik, 63*(12), 38–41.
- Lomos, Catalina; Hofman, Roelande H. & Bosker, Roel J. (2011). Professional communities and student achievement. A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(2), 121–148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>
- Loucks-Horsley, Susan; Stiles, Katherine E.; Mundry, Susan; Love, Nancy & Hewson, Peter W. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (3. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Louis, Karen S. & Marks, Helen (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education, 106*(4), 532–575. <https://doi.org/10.1086/444197>
- Lundeberg, Mary A.; Levin, Barbara B. & Harrington, Helen L. (Hrsg.). (1999). *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mandl, Heinz; Kopp, Brigitta & Dvorak, Susanne (2004). *Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf [03.08.2019].
- Massenkeil, Julius & Rothland, Martin (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. *Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. Schulpädagogik heute, 7*(13), 1–28. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3xtt.8>
- Matsumura, Lindsay C.; Garnier, Helen E. & Spybrook, Jessaca (2013). Literacy coaching to improve student reading achievement: A multi-level mediation model. *Learning and Instruction, 25*, 35–48. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.11.001>
- Messner, Helmut (2007). Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung, 25*(3), 364–376.
- Müller, Florian H.; Kemethofer, David; Andreitz, Irina; Nachbaur, Gertrud & Soukup-Altrichter, Katharina (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In Simone Breit; Ferdinand Eder; Konrad Krainer; Claudia Schreiner; Andrea Seel & Christiane Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Band 2* (S. 99–142). Graz: Leykam.
- Neuweg, Georg H. (2011). Reine Pädagogik – nackte Pädagogen. Fachkompetenz im Zeitalter der „Kompetenzorientierung“. *wissenplus, 29*(5), 6–13.

- Nuissl, Ekkehard (2018). Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 485–504). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_20
- Oelkers, Jürgen (2011). Schulentwicklung, Fortbildung der Lehrkräfte und Bildungsstandards. Vortrag am Institut für Lehrerfortbildung, Gars, 13.09.2011. Verfügbar unter: <https://www.ife.uzh.ch/de/ueberuns/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprof/oelkers/vortraege2011.html> [01.08.2019].
- Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2018). Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 365–377.
- Piowar, Valentina; Thiel, Felicitas & Ophardt, Diemut (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.007>
- Polly, Drew; McGee, Jennifer; Wang, Chuang; Martin, Christie; Lambert, Richard & Pugalee, David K. (2015). Linking professional development, teacher outcomes, and student achievement: The case of a learner-centered mathematics program for elementary school teachers. *International Journal of Educational Research*, 72, 26–37. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.002>
- Posch, Peter (2018). Learning Studies – eine Herausforderung für die Fachdidaktik. In Peter Posch; Franz Rauch & Stefan Zehetmeier (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen* (S. 21–36). Münster: Waxmann.
- Prediger, Susanne (2019). Fortbildungsdidaktische Kompetenz ist mehr als unterrichtsbezogene plus fortbildungsmethodische Kompetenz – Zur notwendigen fortbildungsdidaktischen Qualifizierung von Fortbildenden am Beispiel des verstehensfördernden Umgangs mit Darstellungen. In Andreas Büchter, Matthias Glade, Raja Herold-Blasius, Marcel Klinger, Florian Schacht & Petra Scherer (Hrsg.), *Vielfältige Zugänge zum Mathematikunterricht: Konzepte und Beispiele aus Forschung und Praxis*. Festschrift für Bärbel Barzel (S. 311–325). Wiesbaden: Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24292-3_22
- Rank, Astrid; Gebauer, Susanne; Hartinger, Andreas & Fölling-Albers, Maria (2012). Situiertes Lernen in der Lehrerfortbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(2), 180–199.
- Reh, Sabine; Geiling, Ute & Heinzl, Friederike (2013). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In Barbara Friebertshäuser; Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 911–924). Weinheim: Juventa.
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart; Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Richardson, Virginia & Placier, Peggy (2001). Teacher change. In Virginia Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (4. Aufl., S. 905–947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Richter, Dirk; Engelbert, Maria; Weirich, Sebastian & Pant, Hans A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 193–207. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000104>

- Richter, Dirk & Pant, Hans A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Verfügbar unter: <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/lehrerkooperation-deutschland> [10.12.2018].
- Richter, Dirk & Schellenbach-Zell, Judith (2016). *Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein: Ergebnisse einer Befragung im Jahr 2016*. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein. Verfügbar unter <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Organisation/Material/berichtLehrerfortbildungSH-2016.html> [31.07.2019].
- Roth, Kathleen J.; Garnier, Helen E.; Chen, Catherine; Lemmens, Meike; Schulle, Kathleen & Wickler, Nicole I. Z. (2011). Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. *Journal on Research in Science Teaching*, 48(2), 117–148. <https://doi.org/10.1002/tea.20408>
- Rzejak, Daniela; Künsting, Josef; Lipowsky, Frank; Fischer, Elisabeth; Dezhgahi, Uwe & Reichardt, Anke (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 139–159.
- Rzejak, Daniela & Lipowsky, Frank (2019a). Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Fortbildung „Vielfalt fördern“. Universität Kassel. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/in-vielfalt-besser-lernen/projektnachrichten/abschlussbericht-vielfalt-foerdern> [10.01.2020].
- Rzejak, Daniela & Lipowsky, Frank (2019b). Feedback durch Coaching – eine zentrale Komponente wirksamer Lehrkräftefortbildungen. In Marie-Christine Vierbuchen & Federike Bartels (Hrsg.), *Feedback in der Unterrichtspraxis. Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen* (S. 161–177). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schellhammer, Barbara (2017). *Wie lernen Erwachsene (heute)? Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.
- Schiersmann, Christiane (2006). *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2018). Bildung im Erwachsenenalter. In Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 827–844). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_35
- Schmitt, Anna K. (2015). *Entwicklung und Evaluation einer Chemielehrerfortbildung zum Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung*. Berlin: Logos.
- Schrader, Josef (2018). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Sherin, Miriam G. & Han, Sandra Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163–183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.08.001>
- Siebert, Horst (2006). Subjektive Lerntheorien Erwachsener. Lernen als Konstruktion von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden der Erwachsenenbildung. In Ekkehard Nuißl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 43–58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Siebert, Horst (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung* (6. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Souvignier, Elmar & Mokhlesgerami, Judith (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy-instruction to foster reading comprehension. *Learning & Instruction*, 16(1), 57–71. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.12.006>

- Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard; Maag Merki, Katharina; Döbrich, Peter; Halbheer, Ueli & Kunz, André (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Stern, Elsbeth (2006). Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans hinterher. Der Erwerb geistiger Kompetenzen bei Kindern und Erwachsenen aus kognitionspsychologischer Perspektive. In Ekkehard Nuisl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 93–105). Bielefeld: WBV.
- Stern, Elsbeth (2009). Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In Olga Zlatkin-Troitschanskaia; Klaus Beck; Detlef Sembill; Reinhold Nickolaus & Regina Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 355–364). Weinheim: Beltz.
- Taylor, Joseph A.; Roth, Kathleen; Wilson, Christopher D.; Stuhlsatz, Molly A. & Tipton, Elizabeth (2017). The effect of an analysis-of-practice, videocase-based, teacher professional development program on elementary students' science achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 241–271. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1147628>
- Tietgens, Hans (1997). Allgemeine Bildungsangebote. In Franz E. Weinert & Heinz Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung, D/I/4, Enzyklopädie der Psychologie* (S. 469–505). Göttingen: Hogrefe.
- Timperley, Helen (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational Practices Series – 18. Genf: UNESCO International Bureau of Education.
- Timperley, Helen (2013). *Learning to practise*. Wellington: Ministry of Education.
- Timperley, Helen; Wilson, Aaron; Barrar, Heather & Fung, Irene (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.
- Tinoca, Luis T. (2004). *From professional development for science teachers to student learning in science*. Doctoral Dissertations. Austin: University of Texas. Verfügbar unter: <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/2010> [01.08.2019].
- Vangrieken, Katrien; Dochy, Filip; Raes, Elisabeth & Kyndt, Eva (2015). Teacher collaboration. A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- van Veen, Klaas; Zwart, Rosanne & Meirink, Jacobiene (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In Mary Kooy & Klaas van Veen (Hrsg.), *Teacher learning that matters* (S. 3–21). London: Routledge.
- Voss, Thamar; Kunina-Habenicht, Olga; Hoehne, Verena & Kunter, Mareike (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Wade, Ruth (1984). *What makes a difference in inservice teacher education? A meta-analysis of the research*. Doctoral Dissertations. Boston: University of Massachusetts. Verfügbar unter: https://scholarworks.umass.edu/dissertations_1/4148/ [01.08.2019].
- Wahl, Diethelm (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227–241.
- Yoon, Kwang S.; Duncan, Teresa; Lee, Silvia W.-Y.; Scarloss, Beth & Shapley, Kathy L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers Report*, 33, 1–62. Verfügbar unter: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf [01.08.2019].

Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit – konzeptuelle Überlegungen zur Weiterbildung

1. Einführung

In diesem Aufsatz wird der theoretische Hintergrund eines weiterbildenden Studienangebots im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ behandelt.

Das Angebot enthält zwei Kurstypen: DaZ I umfasst etwa ein Semester und gibt einen ersten sensibilisierenden Einblick in Deutsch als Zweitsprache und wird gern von Lehrkräften im aktiven Dienst wahrgenommen, DaZ II ist zweisemestrig, vertieft und ergänzt die in DaZ I vermittelten Kenntnisse; DaZ II berechtigt zusätzlich, Integrationskurse zu leiten und wird von akademisch ausgebildeten Personen wahrgenommen, darunter viele mit beruflicher Auslandserfahrung, weniger von Lehrkräften.

In diesem Text werden zunächst die Voraussetzungen und die stete Revisionsnotwendigkeit der Weiterbildung (2), dann der Lerngegenstand Deutsch als Zweitsprache in seiner Entwicklung und seinem gegenwärtigen Stand (3) beschrieben. Anschließend wird der Fokus auf Mehrsprachigkeit als neue und zentrale Perspektive im Bereich Deutsch als Zweitsprache gelenkt; dabei wird zunächst auf die spezifisch deutsche sprachpolitische Situation in diesem Bereich (4) und dann auf der Grundlage aktueller Forschung auf die individuelle Mehrsprachigkeit eingegangen (5). Für einen mehrsprachigen Unterricht ist wichtig, wie sich die Schule in Deutschland zur Mehrsprachigkeit positioniert und welche Probleme bestehen (6). Kapitel 7 stellt dar, wie der Stand zu Deutsch als Zweitsprache mit den Zielgruppen Kinder/Jugendliche und Erwachsene und zur Mehrsprachigkeit in die Weiterbildung an der TU Dortmund eingegangen ist und skizziert praktische Erfahrungen, die nach der ersten Phase (2016–2019) gezogen wurden. Kapitel 8 bringt ein Fazit.

2. Weiterbildung

Eine wissenschaftliche Weiterbildung beruht auf dem Vorwissen (ggf. auch dem berufspraktischen Wissen) der Teilnehmenden aus primären und mehr oder minder einschlägigen Bildungsgängen und entwickelt es mit einer spezifischen Zielrichtung fort. Voraussetzungen sind also

- a) ein möglichst genaues Wissen über die Eingangsvoraussetzungen;
- b) eine praxisorientierte und wissenschaftlich haltbare Fassung der zu vermittelnden Wissensbestände, die den Lernenden transparent zu machen ist;
- c) eine präzise Analyse der Ziele und der Wege, das herauspräparierte Wissen zu erreichen;
- d) eine durchgehende Qualitätskontrolle, die sich an den Stufen oder Modulen der Vermittlung orientiert;
- e) eine abschließende Evaluation des Lernstandes;
- f) bei repetitivem Angebot: nach Möglichkeit Rückmeldungen aus der Praxis nach dem Kurs.

Es lassen sich die Punkte a. bis c. nur antizipieren und dann aktualisieren, d. bis f. sorgen für systematische Fortentwicklung, wozu auch neue Erkenntnisse aus Wissenschaft und Vermittlungsdisziplinen sowie gesellschaftliche Entwicklungen gehören; damit ergeben sich Modifikationen und Weiterentwicklungen des Lehrkonzepts, um das Kursprogramm passgenau auf die aktuellen Erfordernisse abzustimmen.

Es reicht nicht, Inhalte dessen, was im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) an den Hochschulen, die ein systematisches Angebot vorhalten, angeboten wird, einfach abzubilden. Die Weiterbildung muss sich für die unmittelbare praktische Umsetzung als fruchtbar erweisen. Dafür sind auch Inhalte zusammenzubringen, die im Studium nicht oder mit anderem, z.B. theoretischerem Akzent, und oft nicht innerhalb eines Faches wie der Germanistik gelehrt werden. Vor allem müssen die gesellschaftlichen Bedingungen der Mehrsprachigkeit in Institutionen und die sprachpolitische Rolle der in Deutschland gesprochenen Kontaktsprachen¹ einbezogen werden, da sie die Einstellungen bestimmen, die die Lernenden mitbringen². Adressiert sind nicht nur Deutsch-Lehrkräfte, sondern auch Lehrkräfte anderer Fächer, die sich mit den sprachlichen Grundlagen fachlichen Lernens auseinandersetzen wollen, sowie Menschen mit anderem akademischen Hintergrund, die sich nicht auf die Schule, sondern auf das Unterrichten in Integrationskursen bzw. auf andere berufliche Ausbildungsgänge vorbereiten. Sie brauchen zielgerichtete linguistische Informationen, die didaktisch gut und auf den Punkt präpariert sind. Das Angebot ist mit den beiden Kurstypen heterogen adressiert und ein vergleichbarer Wissenstand muss angezielt werden. Da die verfügbare Zeit sehr begrenzt ist, ist eine strikte Relevanzauslese nötig, wie sie im Fachstudium, das eine gewisse Breite anstrebt, nicht gegeben ist. Methodisch muss, wenn auf eine Praxis vorbereitet wird, der Weg eigene Lerneraktivität und fortdauernde Wissenszugänge jenseits passiver Rezeption und die

1 Das sind die Sprachen, die in Deutschland auch im öffentlichen Raum – fast gar nicht in den Institutionen – gesprochen werden.

2 Das zeigt sich im geringen Prestige, das Sprachen wie Russisch, Türkisch oder Arabisch im Vergleich mit Englisch, Französisch oder Italienisch genießen.

selbstständige Aneignung von Lehrgegenständen beinhalten. Die Vermittlung muss stets rückgekoppelt sein an Bedürfnisse und auch aktuelle Fokussierungen der Lernenden. Die Entwicklungen seit 2014 machen die Berücksichtigung von Fluchterfahrungen, Traumata und ihrer Verarbeitung ebenso nötig wie die Notwendigkeiten von Veränderungen in der schulischen Organisation (Diskussion: frühzeitige Integration in die Klassen statt (längerfristigen) Sonderklassen/internationalen Klassen für Geflüchtete, Förderunterricht am Nachmittag, Offener Ganztag). Sie erfordern gemeinsames Nachdenken mit Theorieschüben an wichtigen Schnittstellen des Kurses, so dass erarbeitet werden kann, wie mit den jeweiligen Konstellationen der Gruppen von Schülerinnen und Schülern am besten umzugehen ist. Ein flexibles Kursprogramm enthält Leerstellen oder Verschiebepunkte für Zusatzangebote, die der Aktualität geschuldet sind. Gegenwärtig ist etwa über Exkurse zu Hassrede und Rassismus nachzudenken. Somit gilt für alle Modulhalte, dass sie dynamisch gehandhabt werden müssen, also ergänzt, erweitert und vertieft, aber auch – solange der Kern nicht tangiert ist – reduziert werden können.

Das in den folgenden Kapiteln skizzierte Programm der Weiterbildung beruht auf langjähriger Tradition in der Dortmunder Germanistik, die Grammatik und Deutsch als Zweitsprache für alle verpflichtend gemacht und ein spezifisches Zertifikatsstudium DaZ schon in den 1990er Jahren entwickelt hat.

3. Deutsch als Zweitsprache

Auch fast 60 Jahre nach Einsetzen der letzten Arbeitsmigration und fast 10 Jahre nach der jüngsten Fluchtbewegung kann man nicht von einem fest umrissenen Wissensbestand sprechen, der umstandslos vermittelt werden kann, sondern von einem Aggregat, das bei allen Vermittlern anders aussieht und noch auf Systematisierung wartet. Das liegt letztlich an mangelnder Integrationsbereitschaft der bundesdeutschen Gesellschaft und an einseitigen Sichtweisen („Deutschland ist kein Einwanderungsland“) dominierte die Politik etwa bis zum Jahre 2000 und wurde 2015 ff. wieder neu belebt; schließlich fehlte jede Wertschätzung der Mehrsprachigkeit, wie wir sie aus vielen Ländern der Welt (Indien, afrikanische Länder) als Selbstverständlichkeit kennen. Manche Inhalte wurden aus dem Bereich *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) einfach übernommen (etwa Butzkamm, 2004), gelegentlich wird nicht einmal klar zwischen DaZ und DaF unterschieden. Das scheint legitim, wenn doch beispielsweise der Europäische Referenzrahmen, der Minimalanforderungen und Kompetenzen für den Fremdsprachenunterricht festlegt, auf beide Bereiche angewendet wird. Ein klar profiliertes Fach DaZ hätte aber ein eigenes Curriculum und ein spezifisches Spektrum für erreichbare *Fähigkeiten* festzulegen – das ist ein wichtiges Desiderat, das unbedingt zu beheben

ist (vgl. Rehbein, 2012). Vielleicht können externen Erfordernissen geschuldete Weiterbildungen hier einen Beitrag leisten.

Leicht übersieht man, dass DaZ-Lernende sich im Alltag einer mehrsprachigen, aber durch Varietäten des Deutschen übergreifend geprägten Gesellschaft befinden und in ihrem außerschulischen Alltag naturwüchsig Deutsch lernen, mit deutschen Umgebungen (Plakate, Schilder, Zeichen, Filme) und Praxen (Beratungen, Entscheidungsverfahren, Termine im Job-Center, Arztgespräche u.v.a.m.) konfrontiert sind, zu denen sie sich verhalten müssen. Gerade die Kommunikation mit und in Behörden ist eine erhebliche Herausforderung, deren Gipfel die institutionelle Schriftlichkeit darstellt. Die Umgebungen vermitteln Sprache in erheblich größerem Umfang als der Unterricht, wenngleich nicht in der Standard-Varietät. Unterricht und Praxisfelder können aber gewinnbringend aufeinander bezogen werden. Das angeeignete Sprachwissen steht unter dem Druck, unmittelbar angewendet werden zu müssen, so dass erfolgreiches und nicht gelungenes Lernen sofort zu unterscheiden sind. Erwachsenen macht das Probleme, denn sie fürchten, aufgrund ihrer Fehler nicht als autonome Person, die Respekt verdient, sondern nur als Hilfesuchende und Unselbstständige wahrgenommen zu werden. Solche Probleme des Alltags sind nicht trivial und mit Lernenden müssen sie besprochen werden (Strategien sich sprachlich durchzuschlagen, andere zu Lehrenden zu machen und sich helfen zu lassen, Angst vor Fehlern verlieren, auf den Erfolg achten, Sprachen wechseln und mischen bei geeigneten Partnern). DaZ-Unterricht bereitet also unmittelbar auf das ganze Spektrum alltäglicher Kommunikation vor – das Sprachbad, dem man sich nicht entziehen sollte und das nur zu bewältigen ist, wenn man sich baldmöglichst traut, selbst zu sprechen und mit der Resonanz zu arbeiten. In Institutionen finden wir eigene Ausprägungen der Alltagssprache, die den Zwecken ihrer Kommunikation folgen. Diese wurden auch im klassischen Deutschunterricht – noch bevor er zum Literaturunterricht mit sprachdidaktischen Einsprengseln mutierte – kaum vermittelt, spielen aber für Eingewanderte eine größere Rolle, da viel mehr beantragt, belegt, beantwortet werden muss (Hoffmann & Quasthoff, 2013). Fähigkeiten und Strategien der Bewältigung sind elementar wichtig, wiewohl sie in Tests nicht positiv durchschlagen. Der Test gemäß dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ bewertet normgerechtes Verhalten und Fertigkeiten, wie sie in der Schule und in der Schriftlichkeit von Schulen und Behörden erwartet werden, nicht die mehrsprachig geprägte Sprachfähigkeit; zudem ist für Geflüchtete die Prüfung in B1 kaum erreichbar; A2 wäre realistischer (Cindark et al., 2019). Aber wie man erfolgreich mündlich kommuniziert, ist ebenso wichtig.

Der traditionelle Zugang, der DaZ als Reparaturbetrieb einschätzt, der Fehler und Defizite behebt, Abweichungen als Übernahmen aus der Mündlichkeit korrigiert und die Erstsprache ausblendet, verkennt den Spracherwerb

unter Mehrsprachigkeitsbedingungen. Dieser Erwerb hat nur ein Ziel: den unmittelbaren Erfolg mit allen, auch gestischen und parasprachlichen Mitteln, der sich auch auf Ressourcen aus mehreren Sprachen, auf das entfaltete Sprachwissen stützen kann. Grammatisch heißt das beispielsweise, dass man auch ohne Sätze im traditionellen Sinn sehr weit kommen kann; in der ersten Migrantengeneration werden oft Äußerungen gebildet, die eine klare Sukzession von Bekanntem und Neuem/Relevanten als funktionales Strukturprinzip aufweisen, das durch deutliche Intonation und Akzentuierung und kaum durch Syntax gestützt wird; Intonation wirkt holistisch und ist viel flexibler als Syntax (Hoffmann & Quasthoff, 2013; Hoffmann, 2016). Was realisiert wird, entspricht nicht den überkommenen Sprachnormen, ist aber, wenn man sich einhört und ins Verstehen einübt, oft verständlich. Erfolgreich ist nicht, wer sich wie in der Schule an die Normen hält, seien sie sinnvoll oder nicht, sondern wer sich verständlich macht. In der beobachtbaren Kommunikation Mehrsprachiger beobachten wir oft den Rückgriff auf die Erstsprache (z. B. Farsi), die Zweitsprache (Deutsch/regional oder lokal) und Farsi-Deutsch-Mehrsprachigkeit nahezu nebeneinander, eingebettet in die gestische Nutzung des Wahrnehmungsfeldes. Über Familiäres wird bei geeigneten Partnern in der Erstsprache oder mit häufigem Wechsel in die Erstsprache gesprochen, über schulische Dinge in der Zweitsprache Deutsch und bei Freizeitkommunikation in einer Sprache mit Farsi- und Deutsch-Anteilen. Deutsch als Zweitsprache lässt sich also als Mehrsprachigkeit im Rahmen der deutschen Gesellschaft mit einem deutschen Hauptstrom explizieren. Wobei der Hauptstrom nur selten die Standardsprache ist, eher eine regionale Varietät des Deutschen mit Einsprengseln aus anderen Varietäten (Fachsprache, Behörden-sprache etc.).

4. Deutschland und die Mehrsprachigkeit

Einziges übergreifende Amtssprache in Deutschland ist die deutsche Sprache. Allerdings regelt nicht das Grundgesetz die Sprachenfrage; die Kommunikationssprache wird durch einzelne Gesetze bestimmt. Beispielsweise legt das Gerichtsverfassungsgesetz (GVG) fest, dass die Gerichtssprache Deutsch ist (§ 184); daher werden z. B. schriftliche Eingaben in einer anderen Sprache nicht beachtet, nur der Eid als Rechtshandlung kann auch in einer anderen Sprache geleistet werden. Zugleich ist im GVG festgelegt, dass in den „Heimatkreisen der sorbischen Bevölkerung“ vor Gericht sorbisch gesprochen werden kann. Damit wurde das Gesetz an den Einigungsvertrag (31.08.1990) angepasst. Bei fehlenden Deutschkenntnissen muss ein Dolmetscher herangezogen werden (§ 185 GVG); im Vorverfahren bzw. außerhalb der Hauptverhandlung kann eine andere Sprache als Deutsch genutzt werden, solange alle Beteiligten sie beherrschen.

Die „Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“ (1998) schützt bestimmte Minderheiten- bzw. Regionalsprachen auch in Deutschland, zuständig sind aufgrund ihrer Kulturhoheit die Bundesländer. So ist in Schleswig-Holstein (Nordfriesland, Helgoland) das Nordfriesische als weitere Amtssprache zugelassen und wird in wenigen Schulen auch gelehrt; in Schleswig ist das Dänische anerkannte Minderheitensprache und Unterrichtssprache in 46 Schulen, in Niedersachsen wird das Saterfriesische geschützt, in Hessen – als Besonderheit – das Romani. Mit dem Einigungsvertrag wurde das Sorbische als Minderheitensprache in der Lausitz anerkannt und es wird dort in 25 Grundschulen sowie in einem Gymnasium als Unterrichtssprache eingesetzt.

Während Minderheitensprachen europäischen Schutz genießen, werden Kontaktsprachen in Deutschland nicht als Konstituenten der Mehrsprachigkeit, sondern vor allem als Hindernisse beim Erwerb des Deutschen wahrgenommen, die es, sieht man sie als Defizit, zu überwinden gilt, um das Deutsche zu beherrschen und die sprachgeprägten schulischen Anforderungen zu bewältigen. Insbesondere genießen Sprachen wie Türkisch, Arabisch, Albanisch, Farsi, Dari und Polnisch, seit 1990 auch Russisch weniger Prestige und werden eher geduldet, kaum gefördert. Die Situation ist erstaunlich, verbinden Deutschland und die meisten Herkunftsländer doch intensive Wirtschaftsbeziehungen, die durch wechselseitige Sprachkenntnisse oder mindestens „rezeptive Mehrsprachigkeit“ befördert werden könnten. Rezeptive Mehrsprachigkeit bedeutet, dass Menschen nicht in ein und derselben Sprache kommunizieren, sondern jeder seine Erstsprache spricht, die die Anderen (aufgrund von Lernen oder naturwüchsig) passiv beherrschen (vgl. Braunmüller, 2001; Ribbert/ten Thije, 2007; Zeevaert, 2007). Rezeptive Mehrsprachigkeit spielte in der Zeit der Hanse (12.–17. Jahrhundert) im wirtschaftlichen Austausch zwischen norddeutschen Städten mit dem Zentrum Lübeck und Nordeuropa eine große Rolle, heute gilt das für Grenzregionen und auch für Hochschulkommunikation, etwa in Skandinavien (Zeevaert, 2007). Die EU-Minimalanforderung, dass jeder in Europa mindestens drei Sprachen können sollte, wäre gut dadurch einzulösen, dass neben Englisch oder Französisch prinzipiell eine Kontaktsprache, die in Deutschland gesprochen wird, gelernt wird. Man kann auch mit dem Schutz der Erstsprachen argumentieren: Kinder sollten die Chance haben, sie so auszubauen, dass sie in ihr mündlich und schriftlich angemessen kommunizieren können.

Tatsächlich sind die Institutionen in Deutschland nur im Ausnahmefall auf Mehrsprachigkeit eingestellt; in den Behörden finden sich gelegentlich (in zwei der drei Sprachen) übersetzte Broschüren, seltener Formulare in einer Herkunftssprache und kaum Kommunikationsmöglichkeiten in einer Sprache außer Deutsch (in Problemfällen wird gedolmetscht, öfter über das Telefon – eine sehr anfällige Lösung).

Großer Akzeptanz erfreut sich in Deutschland das Englische als Sprache internationaler Kommunikation mit der Rolle einer *Lingua Franca*. Es ist die wichtigste Fremdsprache, sie wird auch gern öffentlich akzeptiert und dominiert in international ausgerichteten Wirtschaftsunternehmen sowie in größeren Teilen der Wissenschaft. Als weitere Sprachen mit Prestige gelten Französisch (der Austausch mit Frankreich ist seit vielen Jahren außerinstitutionell intensiv, zur Frankophonie gehören etwa 220 Millionen Sprechende in 57 Ländern), Spanisch (die Sprache wichtiger Urlaubsländer, zudem eine Weltsprache mit 500 Millionen Sprechenden) und Italienisch (vor allem aus kulturellen und touristischen Gründen). In der DDR wurde flächendeckend Russisch unterrichtet, was politische Gründe hatte, aber diese Sprache nicht zu einer Prestigesprache werden ließ; es gab Schulen mit erweitertem Russischunterricht („R-Schulen“), insbesondere für Begabte. Russisch wurde nach 1990 weitgehend aufgegeben, obwohl traditionell Deutschland und Osteuropa ein breiter kultureller und wirtschaftlicher Austausch verbindet.

Die Politik betont immer wieder die Notwendigkeit, Deutsch zu können. Das ist unstrittig, aber es führt zur fatalen Implikation, dass es ausreicht, neben den Schulsprachen wie Englisch nur Deutsch zu beherrschen, und die Schule sich mit den Kontaktsprachen wie Russisch, Arabisch oder Türkisch nicht zu befassen habe. Viele Eingewanderte haben sich dieser gesellschaftlichen Tendenz angepasst und ihre Herkunftssprache partiell schon aufgegeben; die jüngere Generation lernt die Herkunftssprache nur in reduzierter, für das Herkunftsland kaum ausreichender Form und gelangt oft nicht einmal zur Schrift. Solche Sprachwandelprozesse kennen wir auch aus anderen Ländern und von deutschen Dialekt-sprechenden.

5. Individuelle Mehrsprachigkeit

Wir wissen, dass Kinder von entwickelter Mehrsprachigkeit sehr profitieren (Franceschini, 2017). Das betrifft das Feld kognitiver Leistungen, zu dem zahlreiche empirische Studien vorliegen. Mehrsprachige sind in bestimmten Konstellationen bessere Problemlöser, sind weniger von Altersdemenz und Alzheimer-Krankheit bedroht, können eher die Perspektive des Anderen einnehmen. Die Notwendigkeit, zwischen den Sprachen – oft schnell – zu wechseln, führt zu besserer Konzentration und höherer Aufmerksamkeit. Beim Wechsel werden unterschiedliche neuronale Aktivitätsmuster initiiert. Von den zu erbringenden Leistungen im *Nucleus caudatus* und im *anterioren cingulären Cortex* (ACC) profitieren einerseits Jüngere, andererseits Senioren in besonderem Maße.

Mehrsprachigkeit vergrößert die kommunikative Reichweite und die Effektivität, mit der Gedanken areal und sozial distribuiert werden können. Wer (auch

ohne einen Flucht- oder Migrationshintergrund) über Kontaktsprachen verfügt, kann im eigenen Land dichtere kommunikative Netze etablieren und erhält Zugang zu anderen Gesellschaften und Kulturen. So kann er sich ein differenziertes Bild anderer Lebensformen und kultureller Praktiken machen.

Von besonderer Bedeutung ist die Möglichkeit, am kulturellen, künstlerischen, politischen und wirtschaftlichen Austausch teilzunehmen und damit auch das eigene Qualifikationsspektrum bedeutend zu erweitern. Eine globalisierte Welt erhöht den Bedarf an mündlichen und schriftlichen Kompetenzen beträchtlich. Auch wenn wir wissen, dass der Erwerb von Sprachen in späterem Alter noch möglich ist, so ist er doch in den frühen Jahren (etwa bis zu 6 oder 7 Jahren) relativ problemlos – später hingegen für viele schwieriger (Lautbildung, Artikulation, differenziertes Hörverstehen), aber keineswegs aussichtslos. Eine begrenzte Kompensation kann im Zugang zur Schriftlichkeit liegen. Gleichwohl gibt es gute Gründe für frühen und anhaltenden Erwerb, der auch die Schrift einschließt, und damit auch dafür, geeignete Konstellationen für mehrsprachigen Erwerb zu schaffen.

Probleme mit dem Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen sind aus heutiger Sicht der Sprachwissenschaft nicht gegeben. Schwierigkeiten, wie sie der deutsche Sprachwissenschaftler Leo Weisgerber zur NS-Zeit und danach immer wieder behauptet hat, gibt es nicht (vgl. Weisgerber, 1933; 1966). Zweisprachigkeit zerstört für Weisgerber die „geistige Eigenart“ einer „Volksgruppe“. Wir begegnen hier der Engführung des Volksbegriffs der Romantik und des Konzepts von Herder und v. Humboldt auf das „Völkische“ als nationalen Charakter in einer Weise, die vor wenigen Jahren schwer nachvollziehbar war, gegenwärtig aber wieder in die politische Diskussion transportiert werden soll. Das Gesagte fokussiert die „große Menge“, die zugleich elitär aus Sicht von Anführern betrachtet wird, durchaus in der Kontinuität der NS-Zeit, und deren geistige Prägung durch eine einzige Sprache völlig ausreicht, ja, das Volk „vollauf beschäftigt“. Das „Weltbild“ einer Sprache, die „Zwischenwelt“ (Weisgerber) ermöglicht eine Welterfahrung, die durch weitere Weltbilder/Sprachen gestört würde. Man erkennt hier eine verzerrte Humboldt-Interpretation (vgl. Griebhaber, 2005).

Heute gilt eine Position wie die von Weisgerber als spekulativ und wissenschaftlich nicht belegbar, sie ist weit entfernt von dem, was wir aus mehrsprachigen Gesellschaften, über mehrsprachigen Spracherwerb und neuronale Strukturen Mehrsprachiger wissen. Sprachen eröffnen unterschiedliche Zugangsweisen zu einer Sache, sie können beispielsweise Ereignisse je anders perspektivieren, aber das hindert nicht am Erkennen dieser Ereignisse. Der sprachliche Ausdruck ist grundsätzlich nur ein Moment in der Wissensverarbeitung, er kann einen Sachverhalt grundsätzlich nicht ‚vollständig‘ entwerfen, er kann ihn nur in die Denkprozesse und eine spezifische Wissensverarbeitung einbringen. Und ist etwas in verschiedenen Sprachen formuliert dem Verstehen

zugänglich, ergibt sich ein Mehrwert in der Wissensintegration. Weisgerber hat die Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik in Deutschland lange geprägt, bis in die sechziger Jahre hinein, seine ideologischen Annahmen scheinen aber lang- lebig zu sein. Gerade wenn es um Sprache geht, ist der Graben zwischen Wissen- schaft und Sprach- und Lehrpraxis bzw. Sprachenpolitik tief, und es ist an der Zeit, Brücken zu bauen und fundierte Argumente zu liefern und zu rezipieren (vgl. etwa Rehbein, 1988; 2012).

Erzwungene Einsprachigkeit ist ein Verstoß gegen die Menschenrechte. In der globalen Welt gehört die Beherrschung mehrerer Sprachen zu allen anspruchsvolleren Berufen. Entwickelte Mehrsprachigkeit fördert die geistigen Fähigkeiten, sie erlaubt es, die Welt gleichzeitig unter verschiedenen Perspektiven – wie die Sprachen und ihre kulturellen Hintergründe sie bereitstellen – zu sehen und ein differenziertes Weltbild zu entwickeln.

6. Mehrsprachigkeit in der Schule

Dem gesellschaftlichen Desinteresse an den Sprachen, die in Deutschland gesprochen werden, entspricht die Auffassung der Bildungspolitik, wonach Deutsch als Sprache des Unterrichts eine nicht weiter zu hinterfragende Selbstverständlichkeit sei und Sprachen unterschiedliche Wertigkeit besäßen. Hochwertsprache ist Englisch und diese Sprache hat es schon in die Grundschulen geschafft, mit z. T. zweifelhaftem Erfolg.³ Als EU-Sprachen bedeutsam sind Französisch, Spanisch, Italienisch, Polnisch, Niederländisch (angeboten aber nur in Grenzregionen). Kaum Beachtung finden Sprachen der Niedrigwertgruppe wie Türkisch, Russisch, Serbisch/Kroatisch, Arabisch, Farsi; Unterricht in der Erstsprache wird isoliert und ausgelagert, er ist selten an die zeitgenössische Didaktik angebunden. Die Ausdünnung des Russisch-Angebots seit 1990 wurde kaum öffentlich erörtert. Für die Kommunikation in den Schulen und die zu lernenden Sprachen gibt es bisher nur einzelne Diskussionsbeiträge aus der Wissenschaft, aber keine überzeugende Sprachenplanung, Sprachenpolitik oder Sprachlernstrategie. Hier sind Gesellschaft und Politik gefragt. Auch wenn eine Diskussion angesichts der Kulturhoheit der Länder nicht einfach zu Konsequenzen führt, vielmehr ein länderübergreifender Konsens gesucht werden muss, so wäre es doch für die Zukunft der Gesellschaft sehr wichtig, für die Schulen eine durchdachte und zukunftsweisende Sprachenpolitik zu entwickeln, aus der Generalisierungen ableitbar sind. Damit entziehen sich wichtige Fragen offenbar der gesellschaftlichen Diskussion. Gegenwärtig wird

3 Eine Langzeitstudie, die zeigt, dass das bisherige Angebot in NRW wenig bringt (Jäckel, Schurig, Florian & Ritter, 2017), wurde in den Medien besprochen, führte aber nicht zu Konsequenzen; der Integrationsrat NRW forderte daraufhin, Türkisch in die Grundschule zu bringen, was angesichts der sprachpolitischen Situation den erwartbaren medialen Widerstand hervorrief.

auch gern ausgeblendet, was öffentliche Empörung in den Medien bzw. sozialen Netzwerken und Foren erzeugen und populistischen Gruppierungen Agitation ermöglichen könnte. Schließlich stellt sich die Frage, welche Lobby Sprache und die Sprachen haben und ob überhaupt noch wissenschaftliche Expertise in Diskussionen herangezogen werden soll. Oft genug werden Diskussionen auf der Basis von Meinungen und Intuitionen sowie politischer Opportunität und Popularität geführt. Es mangelt der Sprachwissenschaft an medialer Präsenz, mit der sie ihre Anliegen zu Gehör bringen könnte.

Die gegenwärtige Situation des Sprachunterrichts in den deutschen Schulen ist verwirrend (Überblick: Abb. 1).

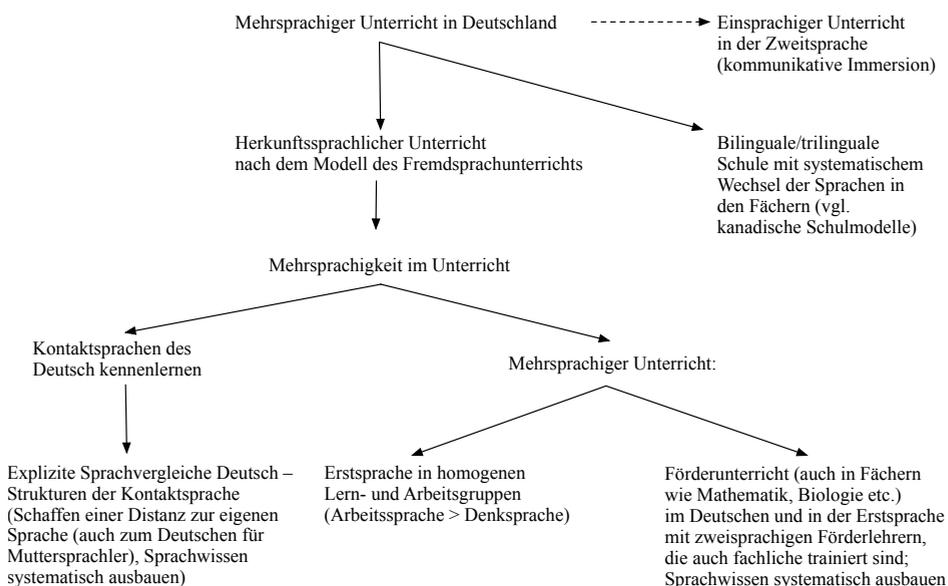


Abbildung 1: Mehrsprachiger Unterricht in Deutschland

Wenn der Maßstab des Unterrichts ist, dass und wie man die Kompetenzen im Deutschen fördert, scheint es nicht sinnvoll, Schülerinnen und Schüler mit einer weiteren konkurrierenden Sprache zu konfrontieren, hier begegnet manchmal das pädagogische ‚time-on-task-Argument‘. Der Fremdsprachenunterricht blendet in einigen Versionen eines ‚kommunikativen‘ Unterrichts die Erstsprache soweit wie möglich aus, um ungehindert durch Interferenz in ein Sprachbad einzutauchen, wie es frühem Erstspracherwerb entsprechen soll. Mit einem solchen Sprachunterricht verbindet sich neben behavioristischem Pattern-Drill die herkömmliche Form eines deskriptiven Grammatikzugangs, der den als bekannt unterstellten grammatischen Unterscheidungsmerkmalen benennende Etiketten verleiht und sich damit begnügt, aber kaum das Sprachwissen befördert. Mit

puren Benennungen ohne Erkenntnishintergrund schafft man keine analytische Grundlage. Wenn sich das methodische Instrumentarium des Grammatikunterrichts auf das schein-objektive Operieren an der bereits zugänglichen deutschen Sprache beschränkt, ist es nur sehr begrenzt für den Sprachvergleich einzusetzen. Tatsächlich versagen diese Methoden oft; sie bleiben weit hinter den aktuellen Möglichkeiten eines funktionalen, kontrastiven Grammatikunterrichts zurück und lassen Mehrsprachige außen vor. Der traditionelle Sprachunterricht schafft eine eigene, autonome Wirklichkeit jenseits faktischer Sprachverwendung und des ausgeprägten Sprachwissens, das insbesondere Mehrsprachige besitzen. Das Ergebnis ist bekannt: Viele Schülerinnen und Schüler entwickeln kein Grammatikverständnis und kaum einschlägiges, transferierbares Sprachwissen; sie halten sich für unfähig, die Unterrichtsinhalte zu verstehen; gerade die besseren verstehen die Methoden, die sie mechanisch anwenden, in ihrer Logik nicht. Entscheidend ist: Sie können ihre Zugänge nicht im Unterricht artikulieren, als Mehrsprachige ihr Sprachwissen nicht nutzen. Alle teilen mit den Lehrkräften ein großes Unbehagen am Grammatikunterricht, das zum Vermeidungsverhalten von Studierenden der Germanistik führt.

Eine systematische funktionale Grammatik, die auch den Sprachvergleich einbezieht, ist Hoffmann (2016). Sie basiert auf eine Theorie sprachlichen Handelns, die auch die kleinsten Einheiten („Prozeduren“ der funktionalen Pragmatik) einbezieht und die Kombinatorik der Syntax durchgehend funktional aufbaut. Eine Alternative zum kommunikativen Eintauchen im Fremdsprachenunterricht basiert auf Mehrsprachigkeit und setzt die L1 Deutsch und damit das Sprachwissen unmittelbar in Beziehung zu einer anderen Sprache (vgl. Butzkamm, 2004; Hoffmann et al., 2017).

Faktisch sind die meisten Formen des Unterrichts in einer Herkunftssprache nicht auf mehrsprachige Lebensformen in Deutschland ausgerichtet, sondern am Modell des Fremdsprachenunterrichts orientiert und nicht in die anderen Unterrichtskonzepte deutscher Schulen integriert. Die Lernenden haben diese Sprache als Familiensprache erworben, eine Förderung des Sprachbewusstseins und der Textkompetenz wäre sinnvoll. Eine Konfrontation mit dem Deutschen oder anderen Kontaktsprachen, die eine grammatische Reflexion anstoßen könnte, findet nicht statt.

Im Regelunterricht kann die Erstsprache in bestimmten Phasen (z. B. in der Gruppenarbeit mit Kindern, die diese Sprache können) als „Arbeitsprache“ verwendet werden, so dass sie auch als „Denksprache“ genutzt werden kann (vgl. Rehbein, 2011). Aber dieser Sprachenwechsel wird nicht immer gestattet, denn es fehlt in den Schulen häufig an Kenntnissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und die Erstsprache soll geradezu verbannt sein. Das gilt auch für Kitas.

In der Schule kann die Erstsprache hilfreich sein, wenn die fachlichen Termini auch in der Erstsprache zur Verfügung stehen. Hier kann der Einsatz von zwei-

sprachigen, entsprechend ausgebildeten Förderlehrkräften von großer Bedeutung sein (Redder, Çelikkol, Wagner & Rehbein, 2018); tatsächlich besteht – wie die Studie zeigt – noch großer Forschungsbedarf zu fruchtbaren Support-Stilen und zu den Nutzungsbereichen der Erstsprache (Aufgabenstellung, Befestigung des Gelernten im Wissen etc.). Solche Modelle erfordern eine fachlich tiefgehende Diskussion und eine sachgerechte Umsetzung, die gegenwärtig behutsam und explorativ sein muss.

Für bilinguale Schulen gibt es funktionsfähige Beispiele, etwa aus Kanada. Auch in Deutschland gibt es solche Modelle, vorwiegend mit der Kombination Deutsch-Englisch. Hier wird stufenweise zwischen den Sprachen gewechselt, um die Fachterminologie in beiden Sprachen zu erwerben. Eine Didaktik, die für solche Schulen die Sprachen verzahnt, steht aber noch aus.

Sprachlernen muss den Lernenden erlauben, neben der zweiten auch ihre erste Sprache auszubauen und sich darin mündlich und schriftlich reflektiert ausdrücken zu können. Insbesondere bedarf es in der Schule eines angemessenen Wortschatzaufbaus. Lexikalisches Lernen steht dem grammatischen Lernen nicht nach und es geschieht nicht nebenbei. Ohne zureichenden Wortschatz und Verstehenskontrolle hängt die Unterrichtskommunikation und damit das fachliche Lernen in der Luft. Wortschatzförderung ist nur in kleineren Gruppen möglich.

Wer bilingual ist, verfügt oft nicht über ausbalancierte Kompetenzen in mehr als einer Sprache und kann auch nicht in jeder Sprache spontan alles sagen. Unterricht auch in der Erstsprache sollte daher in jeder Stadt bzw. in jedem Stadtteil als reguläres Schulfach, durch an deutschen Hochschulen ausgebildete Lehrkräfte unterrichtet, zugänglich sein. Der Sprachgebrauch hängt davon ab, welche Sprachen in der familiären Konstellation gesprochen werden, wie in einem Jugendzentrum, in dem entsprechende Varietäten mit besonderer Lexik hinzukommen, uns auf dem Schulhof geredet und zwischen Sprachen gewechselt wird. Entscheidend ist, dass man in der Form verstanden und im Sprachstil respektiert wird. Solche Stil- und Registerwahlen sind auch im Unterricht zu berücksichtigen.

Zugänge zur gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit sind ein bedeutender Beitrag zur Partizipation – das gilt auch für deutsche Schülerinnen und Schüler, die lernen, sich in Migrationssprachen zu bewegen. Sprache ist Moment kultureller Praxis und Lebensformen; die Kompetenz, sich in verschiedenen sprachlichen und kulturellen Zusammenhängen bewegen zu können, ist von unschätzbarem Wert im transnationalen Austausch, kann Verständnis und Toleranz befördern und kulturelle Konflikte verhindern.

7. Folgerungen für die Weiterbildung Deutsch als Zweitsprache

Die Weiterbildung Deutsch als Zweitsprache richtet sich an eine zunächst inhomogene Gruppe. Angesichts der aktuellen Hochschulausbildung und der Tatsache, dass die Lernenden zu unterschiedlichen Zeiten und nach differenten Programmen studiert haben, ist Homogenität auch nicht zu erwarten. Nach unseren Erfahrungen fehlt nahezu allen (auch Deutsch-Lehrkräften) eine solide grammatische Ausbildung im Deutschen, ohne die man nicht auskommt, und ein Wissen um die Bedeutung des Wortschatzaufbaus. Vielen mangelt es an Wissen aus der gegenwärtigen Mehrsprachigkeits- und Bilingualismusforschung. Wenig bekannt ist ferner die neuere Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung. Sie sieht den Sprachaufbau nicht einfach (wie Chomsky) durch ein Sprachen gesteuert, das dann wie ein Automat aus dem Input die Kerngrammatik jeder beliebigen menschlichen Sprache hervorbringt und sprachliches Handeln in Lehr-/Lerndiskursen wie soziale und kulturelle Hintergründe ausblendet. Spracherwerb erscheint gegenwärtig als Aneignung sprachlicher Handlungsfähigkeit in informellen Lehr-Lern-Diskursen und durch Texte, für die der menschliche Lernapparat und eine geeignete Umgebung ausreichen. In der Weiterbildung zu vermitteln sind auch Sprachdiagnose und Testpraxis, schließlich das Verhältnis von Sprache und Institutionen bzw. Behördenkommunikation.

Wer aus der Schulpraxis kommt, bringt Problembewusstsein im Bereich der Diversität und Erfahrungen aus der Gestaltung und Organisation von Unterricht mit. Die Motivation besteht oft darin, Unzulänglichkeiten der Schule im Umgang mit Mehrsprachigen zu überwinden und die eigene Reflexions- und Handlungsfähigkeit auszubauen. Einige Weiterzubildende kommen mit beruflich bzw. in Auslandsjahren erworbenen Kenntnissen einer Kontaktsprache des Deutschen in den Kurs, andere verfügen schon über eine Erstsprache, die Kontaktsprache des Deutschen ist – das sind hoch relevante Kompetenzen, an die anzuschließen gilt.

Fundierte Weiterbildung impliziert, dass die Lernumgebung gleiche Bedingungen zu schaffen sucht und Differenzen im ersten Lernblock schrittweise bearbeitet. In der Folge sollen vertiefende Lernprozesse Deutsch als Zweitsprache in den praxisrelevanten Dimensionen erschließen, realistische Umsetzung in konkreten Unterricht und gut begründete Planung erlauben, aber auch langfristig nutzbares Hintergrundwissen bereitstellen, das gesellschaftliche und institutionelle Kommunikationsverhältnisse (berufliche Kommunikation und Fachsprachen, Rechtskommunikation etc.) einbezieht.

In den folgenden Abschnitten werden modulare Elemente der Dortmunder Weiterbildung Deutsch als Zweitsprache dargestellt. Abb. 2 gibt eine Gesamtübersicht.

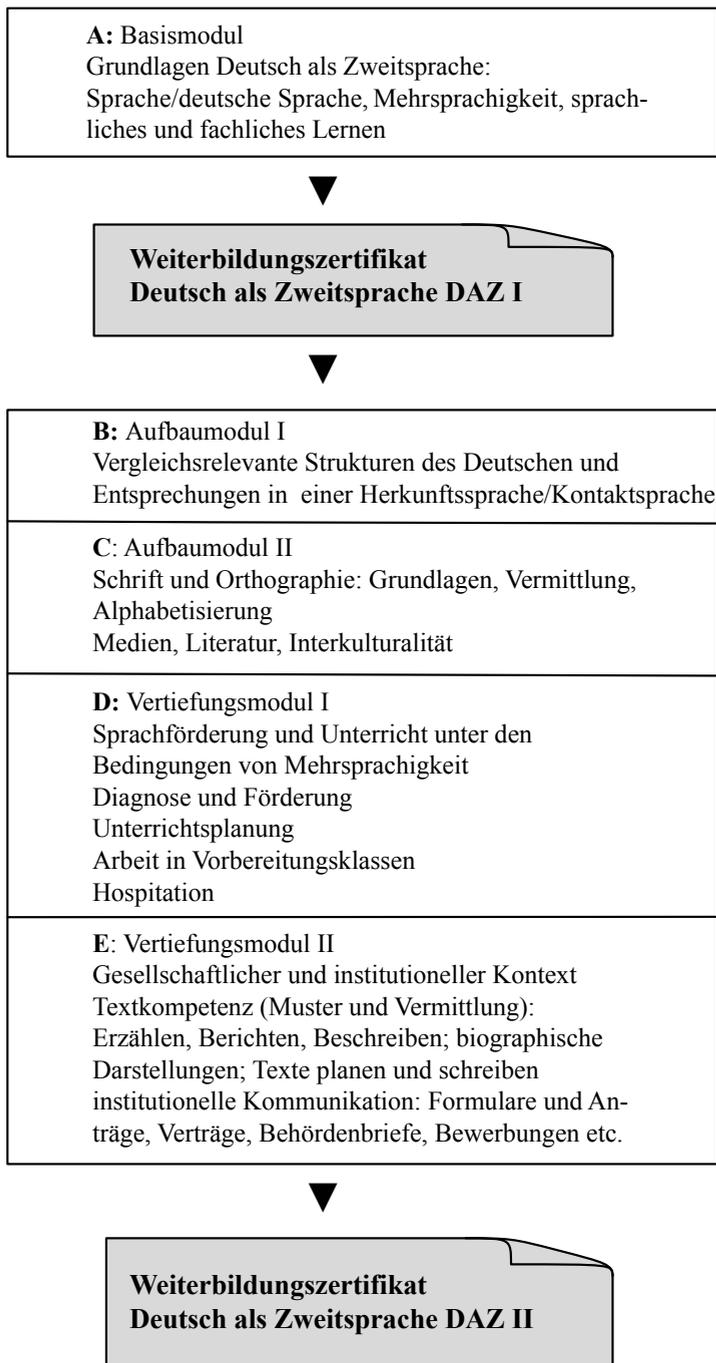


Abbildung 2: Weiterbildung DaZ

7.1 Das Fundament

Zunächst gilt es in der Weiterbildung, Einsichten in die gesellschaftliche Fundiertheit der Mehrsprachigkeit in Deutschland zu schaffen und die Wege Mehrsprachiger in Bildungsinstitutionen zu verdeutlichen. Zugleich müssen begriffliche und inhaltliche Grundlagen der Sprachanalyse, der deutschen Grammatik in ihren Besonderheiten und der Mehrsprachigkeitsforschung gelehrt werden, damit die Beschäftigung mit Deutsch als Zweitsprache ein von allen Teilnehmenden geteiltes Fundament erhält, so dass die Inhomogenität reduziert wird. In einem weiteren Lernblock steht der Zusammenhang von zweitsprachlichem Handeln und Fachlichkeit (Wortschatz, Terminologie, spezifische Handlungsmuster) im Mittelpunkt. Es muss deutlich werden, dass und inwiefern schulisches Lernen in allen Fächern sprachabhängig ist und wie im Unterricht das Verstehen von Fachtexten und Fachkommunikation gesichert werden kann.

Für die Schülerinnen und Schüler geht es darum, die Informationsentnahme aus Fachtexten mit ihrer spezifischen Schreibweise (z. B. Intersubjektivität und Entpersönlichung, Generalisierung und Quantifizierung, begriffliche Abstraktion jenseits der semantischen Basisebene) mit dem Einbezug von Illustrationen, multimodalen Lernumgebungen und digitalen Medien zu routinisieren und Schreibstrategien auch für fachliche Texte einzuüben.

Im Modul A ist mit den Teilbereichen (a) Sprache, Mehrsprachigkeit, Bilingualismus und (b) Relevanz von Sprache und schulischer Bildungs- und Fachsprache für Lernprozesse und die Entwicklung von Sprachfähigkeit im rezeptiven und produktiven Bereich eine Basis für den sensiblen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht und in der Ausbildung gelegt. Konstellationen der Mehrsprachigkeit (Schul- und Bildungssprache, Familiensprache, Sprache in Behörden) und im Wissenserwerb (Kategorisierung, Wissensverarbeitung, Handlungswissen) werden den Lernenden damit zugänglich. Zugleich können sie die Rolle der Erstsprache für den Erwerb von Sprache und Wissen einschätzen, dazu haben sie sich mit sprachkontrastbedingten Lernproblemen auseinandergesetzt. Das Wissen über die Bedeutung der Fachsprache für das Lernen ermöglicht ihnen eine bessere Textauswahl, schafft Sensibilität für grammatisch und lexikalische bedingte Verstehensprobleme und lässt sie die Notwendigkeit individueller Förderung erkennen.

7.2 Aufbau und Vertiefung

Das basal Gelernte ermöglicht einen ersten Angang konkreter Probleme und stellt ein Grundwissen für Lehrkräfte und Ausbilder dar. Für eine umfassendere Spracharbeit, vertieftes Wissen über Sprache, institutionelle Kommunikation und

ihre Textarten sowie Sprachdiagnostik und Sprachförderung bedarf es der Vermittlung *aufbauenden Wissens* zur Zielsprache Deutsch und ihrer Grammatik sowie Einblicke in Strukturbesonderheiten von Kontaktsprachen wie Russisch, Türkisch, Arabisch. Im Aufbauelement B geht es nicht um ein Bild der Grammatik insgesamt, wie es aus einer systematischen Darstellung zu entwickeln ist, sondern um die Bereiche der Grammatik, die erfahrungsgemäß Schwierigkeiten bereiten und genauere Kenntnisse der Lehrenden erfordern. Das sind:

- das Lautsystem des Deutschen (z.B. Vokallänge, Auslautverhärtung, Silbenstruktur);
- Wortarten, Wortgruppen, Satzfunktionen (Satzglieder);
- Nomen, Adjektiv, Artikel: Kongruenz und Flexion;
- Determinative, besonders der bestimmte Artikel⁴ und das possessive Determinativ;
- Deixis;
- Genus, Kongruenz und Anapher;
- Verb und Konjugation, Verbgruppe, Passivformen, Konjunktiv etc.;
- Präpositionen (Semantik, Kasusreaktion);
- Konjunktionen *und, oder, aber*, Subjunktionen wie *als, weil*;
- Lineare Abfolge und Gewichtung, gewichtende Ausdrücke.

Im Sprachvergleich mit einer Kontaktsprache werden grammatische Bereiche fokussiert, die Probleme im Erwerb des Deutschen verursachen können, z. B.:

- Unterscheidet die Sprache lang und kurze Vokale, hat sie eine Auslautverhärtung oder eine ähnliche Assimilation, sind Silbenanfangs- bzw. Endrand komplex? Ist die Sprache akzentzählend oder silbenzählend?
- Welche Wortarten lassen sich unterscheiden (existiert eine Anapher, ein Relativum, ein bestimmter Artikel)?
- Gibt es ein Genus und welche Dimensionen hat es?
- Wie wird determiniert (Artikel, Possessivkonstruktion, Kasusform (z. B. bestimmter Akkusativ im Türkischen und im Farsi), Abfolge (z. B. Beginn mit bestimmter Nominalgruppe), Unbestimmtheit durch das Suffix *-i* wie im Farsi: *ketāb-i* ‚ein Buch‘ etc.)
- Wie ist die Verbstruktur, welchen Aufbau hat die Verbszene?
- Verfügt die Sprache über Prä- oder Postpositionen (mit/ohne Kasusreaktion) oder hat sie ein nominales Relationierungssystem?
- Wie sind komplexe Sätze aufgebaut? Gibt es Nebensätze oder Partizipkonstruktionen? Gibt es Juxtaposition?

4 Hier kann der Blick auf das Türkische oder die slavischen Sprachen (Ausnahme: Bulgarisch) gelenkt werden, die Determination ohne einen bestimmten Artikel realisieren (Stellung, Possessiv-, Genitivkonstruktion etc.); Arabisch hat einen bestimmten Artikel, der aber unveränderlich ist und vorangestellt wird.

- Welcher informationsstrukturelle Aufbau ist für Äußerungen gewählt (Abfolge und Gewichtung)?

Als Hintergrundliteratur können eingesetzt werden: Hoffmann, 2016 als einschlägige Grammatik mit kontrastiven Aspekten, das Handbuch Hoffmann et al., 2017.

Was jeweils dargestellt wird, hängt vom Sprachvergleich ab, der von den Dozierenden der Weiterbildung initiiert werden muss. Prinzipiell geht es um eine Fokussierung erwerbsrelevanter Bereiche, nicht etwa um das Lernen weiterer Sprachen, so erwünscht das ist, oder um grammatische bzw. typologische Spezialkenntnisse. Maßstab ist, was für die Vermittlung und Diagnose gebraucht wird. Es ist aber hervorzuheben, dass ohne solche Arbeit im Bereich des grammatischen Systems kein tieferes Verständnis von Deutsch als Zweitsprache und kein Erwerb von Expertise möglich ist.

Zum Aufbauwissen zählt auch ein weiterer Teilbereich der deutschen Grammatik: Orthographie und Interpunktion. Im Aufbaumodul C geht es um

- koordinierte Alphabetisierung und Zweitalphabetisierung;
- Wortschreibung;
- silbisches und morphologisches Prinzip;
- Graphem-Phonem-Korrespondenzen;
- Interpunktion als grammatisches Mittel.

Hier spielen die Erfahrungen mit der Schrift der Erstsprache eine wichtige Rolle. Wenn SeiteneinsteigerInnen oder Erwachsene die Prinzipien der Schrift schon in ihrem Sprachwissen integriert haben, fällt ihnen eine zweite Schrift leichter. Da das neue Lautsystem länger noch nicht komplett zur Verfügung steht, bieten sich klassisch synthetische und neuere silbenorientierte Methoden der Schriftaneignung an. Ein Akzent in diesem Bereich ist sehr sinnvoll, denn in Integrationskursen, die recht schnell zu B1 führen sollen, ist nur wenig Zeit dafür vorgesehen – was m. E. zur Folge hat, dass gegenwärtig viele das Ziel des Integrationskurses (B1) nicht oder nur A2 oder A1 erreichen.

„Im ersten Halbjahr 2018 schlossen 52,4 Prozent der erstmaligen Kursteilnehmenden den DTZ mit dem Niveau B 1 GER ab. 34,4 Prozent der erstmaligen Kursteilnehmenden erreichten das Niveau A 2 GER.“ (BAMF [<http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge-node.html>], 04.03.2019)

Ein weiteres Teilmodul behandelt Medien, Literatur und Interkulturalität. Fragen von Kultur und Handlungspraxis, biografischer Erfahrung und Identität lassen sich im Rekurs auf Medien (Literatur, Film, Internet etc.) angehen und reflektieren. Die Wahrnehmung (oder fehlende Wahrnehmung) kultureller Differenz führt zu tiefgreifenden Konflikten in persönlicher und

institutioneller Kommunikation. Verstehensdifferenzen, unterschiedliche Systeme von Normen und Werten, Rassismus- und Fremdheitserfahrungen bedürfen distanter Positionierung, um sinnvoll verarbeitet zu werden und zu Empathie und Perspektivenwechseln zu führen. Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen machen solche Thematisierungen notwendig.

Im Vertiefungselement D wird die Praxis des Unterrichts Gegenstand. Eine Voraussetzung für Sprachförderung ist die Sprachdiagnose mit C-Test, Profilanalyse (nach Grieshaber, 2010), Wortschatztests und dergleichen, deren Grundlagen ebenso zu vermitteln sind wie die spezielle Unterrichtsplanung, die Relationierung von Lehrwerken mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, die kriteriengeleitete Lehrwerkskritik und Lehrwerkswahl. Unterrichtsformen und Unterrichtsinteraktion bilden einen weiteren Schwerpunkt. Schließlich können DaZ-Hospitationen (einschließlich eigenem Unterricht) mit kritischer Reflexion wertvolle Praxiseinblicke und Diskussionen ergeben, mit denen die stärker theoretische Arbeit geerdet werden kann. Es hat sich durch Rückmeldungen gezeigt, dass die Weiterbildung von weiteren Praxiszugängen profitieren kann. Da an der Weiterbildung viele Lehrkräfte teilnehmen, kann man leicht Praxiszugänge und Unterrichtsbesuche organisieren, die gute Einblicke in die schulischen Möglichkeiten schaffen. Das haben wir für die Weiterbildungsphase 2019–2022 umgesetzt. Insgesamt müsste das Angebot für Lehrkräfte (Sensibilisierung: DaZ I) umfassender sein; einer Ausweitung stehen aber die institutionellen Rahmenbedingungen leider entgegen. So kann man nur auf vertiefende Anschluss-Weiterbildungen setzen.

Im abschließenden Vertiefungselement E wird zum einen die Förderung von Handlungsfähigkeit und Textkompetenz (Muster wie Erzählen, Erklären, Beschreiben, Argumentieren, Instruieren, Inhaltsangabe, Bericht etc.), zum anderen die institutionelle bzw. berufliche Kommunikation mit rechtlich geprägten Textarten (Formulare, Anträge, Behördenschreiben, Verträge etc.), mit der Kommunikation am Arbeitsplatz und in Besprechungen, Bewerbungsgesprächen, Beratungen etc. behandelt. Hier besteht ein hoher Vermittlungsbedarf, denn es geht um Muster, die den Alltag der Menschen bestimmen und deren Bewältigung praktisch lebensnotwendig ist. Zugleich decken sich hier die Probleme der lange in Deutschland Lebenden mit denen der Zugewanderten und Geflüchteten, so dass sich sehr gut Unterrichtsformate entwickeln lassen, an denen alle mit Gewinn teilhaben können.

8. Fazit

Es ist ein langer Weg, wenn die Anforderungen a. bis f. (Kap. 2) erfüllt werden sollen, aber es lohnt sich und man kann die Teilnehmenden an die aktuellen Forschungsergebnisse heranführen und zugleich mit ihrer eigenen Praxis und von

ihnen erarbeiteten Unterrichtsmodellen (das ist Inhalt unserer Abschlussprüfung) heranführen. Wichtig ist zu begreifen, dass der Kurs die Voraussetzungen für praktische Anwendungen und Weiterarbeit schafft, zugleich muss der Zugang zu aktuellen und neuesten Entwicklungen gesichert sein (Hoffmann, 2007 ff. bildet dafür eine Plattform).

Die Evaluationen bestätigen, dass die Kurse eine gesellschaftliche Notwendigkeit erfüllen und weiterer Bedarf besteht, dem man mit zusätzlichen Angeboten (DaZ für Fortgeschrittene) nachkommen könnte. Dann hätte man ein neuartiges, wissenschaftlich fundiertes Weiterbildungsmodell zur Vermittlung der Grundlagen einer mehrsprachigen Gesellschaft in Deutschland, das Schule machen kann. Gerade gegenwärtig brauchen wir positive Utopien und praktisches Engagement auf dem Weg zu einem Zusammenleben, in dem Teilhabe, Toleranz und Suche nach Verständigung dominieren und das Gespräch mit den Akteuren nicht abreißt.

Literatur

- Braunmüller, Kurt (2001). *Semicommunication and accommodation. Observations from the linguistic situation in Scandinavia* (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B). Hamburg: Universität Hamburg (SFB Mehrsprachigkeit).
- Butzkamm, Wolfgang (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Cindark, Ibrahim et al. (2019). *Perspektive Beruf. Mündliche Kompetenz von Teilnehmenden an Integrationskursen und Vorschläge für die Praxis*. Verfügbar unter: <https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/start/9/rows/10/sortfield/score/sortorder/desc/searchtype/simple/query/perspektive+beruf/docId/9202> [20.01.2020].
- Europäische Charta der Minderheitensprachen (1998). Verfügbar unter: <https://www.coe.int/de/web/european-charter-regional-or-minority-languages> [13.11.2020]
- Franceschini, Rita (2017). Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit. In Krause, Arno/Lehmann, Gesa/Thielmann, Winfried & Trautmann, Caroline (Hrsg.). *Form und Funktion*. Tübingen: Stauffenburg, S. 471–483.
- Grieffhaber, Wilhelm (2005). Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung für die sprachwissenschaftliche Theorie. *OBST* 69, 7–69.
- Grieffhaber, Wilhelm (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache*. Duisburg: Universitätsverlag RR
- Hoffmann, Ludger (2007 ff.). *Kleines A-B-C: Migration und Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter: http://www.germanistik.tu-dortmund.de/~hoffmann/ABC/ABC_Zuwand.html
- Hoffmann, Ludger (2016³). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin Erich Schmidt Verlag.
- Hoffmann, Ludger (2020). Zur Sprache des Rassismus. In: Sprachreport 1, 40–47.
- Hoffmann, Ludger & Frank, Annika (2020, in Druck). Zur Pragmatik rassistischer Beleidigungen. (erscheint in Hohenstein, Christiane (Hrsg.). *Sprache/n, Institutionen und mehrsprachige Gesellschaften*. Münster: Waxmann).

- Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika/Şahiner, Pembe & Wulff, Nadja (Hrsg.). (2017). *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hoffmann, Ludger & Quasthoff, Uta (2013). Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen. Kommunikation mit und über Behörden. In Deppermann, A. (Hrsg.). *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: de Gruyter, S. 269–310.
- Jäckel, Nils/Schurig, Michael/Florian, Merle & Ritter, Markus (2017). From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning* 67(3), 631–664. <https://doi.org/10.1111/lang.12242>
- Redder, Angelika/Çelikkol, Meriyem/Wagner, Jonas & Rehbein, Jochen (2018). *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Redder, Angelika/Naumann, Johannes & Tracy, Rosemarie (Hrsg.). (2015). *Forschungsinitative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster: Waxmann.
- Rehbein, Jochen (1988). Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In Apeltauer, Ernst (Hrsg.). *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber, S. 113–171.
- Rehbein, Jochen (2011). ‚Arbeitssprache‘ Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule – ein Plädoyer. In Prediger, Susanne & Özdil, Erkan (Hrsg.). *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann, S. 205–232.
- Rehbein, Jochen (2012). Mehrsprachige Erziehung heute – für eine zeitgemäße Erweiterung des „Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ von 1982. In Winters-Ohle, Elmar/Seipp, Bettina & Ralle, Bernd (Hrsg.). (2012). *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte*. Münster: Waxmann, S. 66–92.
- Ribbert, Anne & ten Thije, Jan (2007). Rezeptive Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation am Arbeitsplatz. In Kameyama, Shinichi & Meyer, Bernd (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*. Frankfurt: Lang, S. 109–127.
- Weisgerber, Leo (1933). Zweisprachigkeit. Wiederabdruck in: Weisgerber, Leo (Hrsg.). (1964). *Zur Grundlegung der ganzheitlichen Sprachauffassung. Aufsätze 1925–1933*. Düsseldorf: Schwann, S. 423–430.
- Weisgerber, Leo (1966). Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. *Wirkendes Wort* 3(65), 273–289.
- Zeevaert, Ludger (2007). Rezeptive Mehrsprachigkeit am Beispiel der Zusammenarbeit der skandinavischen Hochschulen. In Kameyama, Shinichi & Meyer, Bernd (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*. Frankfurt: Lang, S. 87–107.

II. Lehr-Lernprozesse in den DaZ-Weiterbildungsangeboten

Lehr- und Fachkräfte für sprachliche Förderung in Schule und Beruf professionalisieren

Individualisierbarkeit und Praxisorientierung am Beispiel von zwei Weiterbildungen im Blended-Learning-Format

1. Einführung

Durch den Anstieg der fluchtbedingten Migration nach Deutschland in den letzten Jahren kann man von einer neuen Dynamik im deutschen Schul- und Ausbildungssystem sprechen (von Dewitz, Massumi & Griefsbach, 2016, 8 f.). Da qualifizierte Schul- und Berufsabschlüsse nicht ohne ausreichende Deutschkenntnisse zu erreichen sind, müssen langfristig Strukturen geschaffen und Kompetenzen ausgebildet werden, um die Integration von neu zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule, Ausbildung und Beruf zu ermöglichen. Die hier fragten Lehr- und Fachkräfte sind jedoch oftmals nicht dahingehend ausgebildet, die besondere sprachliche Förderung dieser neuen Ausbildungsgruppe in ihrer pädagogischen Arbeit bedarfsorientiert zu berücksichtigen.

Der vorliegende Beitrag beschreibt Erfahrungen und Ansätze aus zwei berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, die sich an unterschiedliche, beruflich heterogene Zielgruppen richten. Das Programm „*Deutsch als Zweitsprache für Lehrkräfte in Seiteneinsteigerklassen im Bereich Sek. I/II*“ (DLS) bildet Lehrkräfte aller Schulformen und Fächer für den Unterricht in Klassen mit neu zugewanderten und geflüchteten Schülerinnen und Schülern fort. Ein weiteres Angebot, „*Perspektive Integration – sprachsensibles Lehren und Ausbilden für den Beruf*“ (PIB), unterstützt Ausbildungspersonal, Fachlehrkräfte sowie Fachleute aus Institutionen der Berufsbildung und -beratung im Umgang mit DaZ am Arbeitsplatz.

Wenngleich in der universitären Ausbildung von Lehrkräften zunehmend Qualifizierungsangebote im Bereich DaZ geschaffen werden,¹ besteht weiterhin ein hoher Nachqualifizierungsbedarf.² Davon ausgehend richtet sich das Programm DLS an erfahrene Lehrkräfte aller Fächer und Schulformen sowie an

1 So müssen seit 2009 alle Lehramtsstudierenden in NRW Leistungen in „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte für alle Lehrämter“ im Rahmen des sogenannten DaZ-Moduls erbringen (Krüger-Potratz, 2017).

2 In einer bundesweiten Umfrage des Mercator-Instituts gaben nur 8% der befragten Lehrkräfte an, dass das Thema Sprachförderung/DaZ ein verpflichtender Teil ihrer

solche, die die Lehramtsausbildung erst kürzlich abgeschlossen haben. Innerhalb dieser heterogenen Zielgruppe variieren nicht nur die Vorbildung und Vorerfahrungen im Bereich DaZ, sondern auch die praktischen Unterrichtskontexte der Lehrenden und nicht zuletzt die Zielsetzung der jeweiligen schulischen Ausbildung. Das in der Weiterbildung DLS vermittelte methodisch-didaktische Repertoire muss deshalb sowohl Lerngruppen berücksichtigen, die nur aus DaZ-Lernenden bestehen – wie die sogenannten Vorbereitungs- oder Seiteneinsteigerklassen –, als auch Unterrichtskontexten Rechnung tragen, in denen nur einzelne DaZ-Lernende in Regelklassen unterrichtet werden (Jeuk, 2018, 141).

Auch im dualen System der Berufsbildung ist das Thema Sprachförderung mittlerweile bundesweit stärker in den Fokus gerückt.³ Trotzdem ist die Vielzahl der Akteurinnen und Akteure, die in der beruflichen Bildung tätig sind, auf die Bedarfe an sprachlicher Unterstützung von DaZ-Lernenden nicht ausreichend vorbereitet (Bethschneider, Käferlein & Kimmelman, 2016, 165). Lehr-, Fach- und Führungskräfte am schulischen, außerschulischen und betrieblichen Lernort werden aktuell und zunehmend mit defizitären Sprachkenntnissen motivierter Berufsanwärterinnen und -anwärter konfrontiert, was eine rasche Integration in Ausbildung und Beschäftigung erheblich erschwert. Das Studienangebot PIB, das ebenso wie das Programm DLS acht Veranstaltungstage über einen Zeitraum von vier Monaten umfasst,⁴ richtet sich an genau diese Zielgruppe, die häufig über keine oder nur geringe Erfahrung im Bereich DaZ verfügt. Das Spektrum der Arbeitskontexte und Aufgabenbereiche, aber auch der Branchen, Berufs- bzw. Studienabschlüsse dieses Adressatenkreises ist sehr breit gefächert. Eine passgenaue Weiterbildung muss also zum einen der Diversität betrieblicher Realität Rechnung tragen und Ansätze für Sprachförderung im Beruf bereitstellen

universitären Ausbildung war (Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012, 5).

- 3 Im Bereich der Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen ist exemplarisch das Projekt „Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen“ zu nennen, das an der Ludwig-Maximilians-Universität München in Kooperation mit der Technischen Universität München und dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst eingeführt wurde (Ludwig-Maximilians-Universität München, www.daf.uni-muenchen.de/forschung/projekteroeche/projekte/bildungssprache_deutsch/index.html). Für den Sektor Professionalisierung des Ausbildungspersonals im Themengebiet DaZ/DaF wird hier auf das Verbundprojekt „Stark für die Ausbildung“ (Langer & Sauter, www.stark-fuer-ausbildung.de) sowie auf verschiedene Maßnahmen des Netzwerks Integration durch Qualifizierung (Snippe & Kaufmann, www.netzwerk-iq.de/berufsbezogenes-deutsch/angebote/unterstuetzung-fuer-betriebe.html) verwiesen.
- 4 Mit Blick auf die zeitlichen Kapazitäten der Zielgruppe wird das Programm PIB in der zweiten Projektförderphase (2019–2022) auf sechs Präsenztage reduziert. Die Zielgruppe des Programms DLS, für das im Rahmen der zweiten Förderphase kein Antrag auf Fortführung gestellt wurde, wird künftig gemeinsam mit Interessentinnen und Interessenten aus dem Bereich der Erwachsenenbildung über das neu eingerichtete zehnmonatige Weiterbildungsangebot *WBS DaZ Bonn* bedient.

(Bethschneider et al., 2016, 166). Zum anderen soll sie für die Konzeption von Lerneinheiten zur Förderung allgemeiner und beruflicher Sprachkompetenzen im schulischen Kontext qualifizieren (Riedl, 2017, 24).

Wie können Weiterbildungsangebote trotz dieser großen Heterogenität und unterschiedlichen Bedarfe der berufstätigen Zielgruppen „close to the job“ sein (Lipowsky & Rzejak, 2017, 390), sich also unmittelbar auf die individuelle berufliche Praxis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beziehen? Angelehnt an die Gliederung der hier vorgestellten Weiterbildungen in Präsenzlernen und eLearning soll in diesem Beitrag zweierlei gezeigt werden: Im ersten Schritt wird dargelegt, wie im Präsenzbereich der beiden Programme DLS und PIB vorhandene Erfahrungen der Teilnehmenden genutzt, zusammengeführt und zu individuell einsetzbaren Sprachförderangeboten ausgebaut werden. Im zweiten Schritt wird erläutert, wie die eLearning-Komponenten der Programme nicht nur Transfer- und Reflexionsprozesse unterstützen, sondern auch eine Individualisierung der vermittelten Inhalte – z.B. im Hinblick auf Schulformen, Branchen und Tätigkeitsfelder der Teilnehmenden – ermöglichen. An konkreten Aufgabenbeispielen werden vor dem Hintergrund der genannten Zielgruppen Chancen und Herausforderungen halboffener und offener eLearning-Aufgaben, mit Hilfe derer Seminarinhalte in die jeweilige Praxis transferiert werden, sowie passende Tutorierungsformen skizziert.

2. Möglichkeiten der Individualisierung von schulform- und berufsübergreifenden Lernangeboten im Präsenzbereich

2.1 Studienangebot DLS: Sprachförderung in der Schule

Während manche der teilnehmenden Lehrkräfte im Programm DLS bereits über umfangreiches Grundlagenwissen zur Vermittlung von DaZ verfügen, müssen viele Lehrkräfte fachfremd, d.h. ohne entsprechende Qualifizierung und Vorbereitungszeit DaZ unterrichten – zuweilen einzelne DaZ-Lernende in Regelklassen, teils aber auch größere Sprachfördergruppen (Krüger-Potratz, 2017, 386f.; Jeuk, 2018, 7). Es lässt sich daher festhalten, dass Angebote für Lehrkräfte *aller* Fächer erforderlich sind, um die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften bedarfsgerecht gestalten und weiterentwickeln zu können. Die Tatsache, dass jeder Fachunterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler zugleich Sprachunterricht ist, bringt es mit sich, dass auch Fachlehrkräfte für eine erfolgreiche Sprachförderung Grundlagenwissen im Bereich DaZ benötigen. Daneben gehören ebenso Strategien für den ressourcenorientierten Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht zu den Fertigkeiten, die im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsangeboten vermittelt werden sollten (Krüger-Potratz, 2017). Im Folgenden wird

dargestellt, wie Teilnehmende mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Fächern und aus unterschiedlichen Schulformen in den Präsenzveranstaltungen Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie des sprachsensiblen Fachunterrichts zur Entwicklung von sprachlichen Förderangeboten nutzen können.

Dass die Schule bei weitem kein einsprachiger Lernort ist oder sein sollte (Dirim, 2007), belegen inzwischen zahlreiche Forschungsarbeiten (Hoffmann, Kameyama, Riedel, Sahiner & Wulff, 2017, 79; Tracy, 2014). Aber auch in der nichtwissenschaftlichen Öffentlichkeit gewinnt das Thema Mehrsprachigkeit zunehmend an Bedeutung. Eine „monolinguale Orientierung“ (Chlosta & Schäfer, 2017, 369) in der Institution Schule wird in keinem Falle dem Umstand gerecht, dass Lehrkräfte i.d.R. mehrsprachige Lerngruppen unterrichten – auch wenn sie diese mitunter gar nicht als solche wahrnehmen (Chlosta & Ostermann, 2017, 23f.). Die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung sollte in diesem Sinne „Mehrsprachigkeit als konstituierenden Faktor der Schule“ begreifen (Chlosta & Ostermann, 2017, 38).

Die am Studienangebot DLS teilnehmenden Lehrkräfte sind zwar alle mit mehrsprachigen Lerngruppen konfrontiert, verfügen aber mitunter nicht über ausreichendes Hintergrundwissen, um diese Realität im Sinne eines ressourcenorientierten und produktiven Umgangs mit vorhandenen sprachlichen Kompetenzen didaktisch nutzen zu können. Das Programm fokussiert darum v.a. zwei Aspekte: Während theoretisches Wissen zu den Bereichen Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit und durchgängige Sprachbildung explizit vermittelt wird, werden die Teilnehmenden implizit auch für die konstruktive Nutzung vorhandener sprachlicher Kompetenzen⁵ und die besondere schulische Spracherwerbssituation neu zugewanderter und geflüchteter Schülerinnen und Schüler sensibilisiert (von Dewitz et al., 2016, 11–14).

Die heterogenen Unterrichtskontexte und -erfahrungen der Teilnehmenden lassen sich v.a. im Rahmen von kooperativen Lernformen produktiv aufgreifen und didaktisch fruchtbar machen. Um vorhandene Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen und zu fördern, erarbeiten die Teilnehmenden beispielsweise in Gruppen kleinere, meist spielerisch gestaltete Sequenzen zum Themenbereich Mehrsprachigkeit, die sie anschließend in ihrem eigenen Unterricht erproben. Die entwickelten Ideen und Beispiele setzen immer die vorhandenen Sprachkenntnisse der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler ins Zentrum und reichen von

5 Zu Beginn der Projektphase war unter den Teilnehmenden der Weiterbildung DLS der Begriff des „Nullsprachlers“ noch recht frequent, der deutlich macht, wie vorhandene Ressourcen von neu zugewanderten und geflüchteten Schülerinnen und Schülern oftmals geradezu unsichtbar blieben und in ihrem Potenzial für den Zweitspracherwerb nicht nutzbar gemacht werden konnten. Die Beobachtung, dass dieser Begriff unter den Teilnehmenden in den letzten anderthalb Jahren immer weniger bekannt ist, lässt vermuten, dass sich der schulische Sprachgebrauch in dieser Hinsicht verändert hat.

Wandzeitungen zur bestehenden Sprachenvielfalt und mehrsprachigen Klassenritualen über sprachkontrastive Übungen und Textarbeiten bis hin zu längerfristig angelegten Projekten. So gestaltete beispielsweise die Klasse einer Teilnehmerin im Anschluss an das Seminar eine „Willkommenswand“ für neu angekommene Schülerinnen und Schüler, die wichtige Chunks⁶ im Deutschen in zahlreichen Herkunftssprachen zur Verfügung stellte – und mit jeder neuen Schülerin und jedem neuen Schüler der Klasse beständig erweitert wurde.

Während die Lehrkräfte die sprachliche Heterogenität der Lernenden initial meist als Herausforderung wahrnehmen, wird diese in den Seminarveranstaltungen als Ressource und Chance reflektiert. Indem Lehrkräfte in Praxisaufgaben an die Erarbeitung von zeitschonenden, materialarmen Unterrichtsangeboten herangeführt werden, die den gezielten Einbezug anderer Sprachen (bzw. der Herkunftssprachen) in kleinen Lehr-/Lernsequenzen zum Gegenstand haben, lassen sich Skepsis ab- und positive Erfahrungen aufbauen. Solche Erlebnisse machen in der Regel Lust auf mehr – sowohl seitens der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrkräfte (Freitag, Havkic & Schulze, 2017).

Auch wenn durch den produktiven Umgang mit vorhandener Mehrsprachigkeit wichtige Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ausgebildet bzw. gefördert werden, sind neu zugewanderte DaZ-Lernende immer auch auf gezielte Unterstützung angewiesen, wenn es darum geht, neben dem allgemeinen *sprachlichen* Lernen bildungssprachliche Kompetenzen zu erwerben, um das *fachliche* Lernen in der für sie neuen Sprache meistern zu können. Diese ‚doppelte‘ Herausforderung für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger (Kniffka, 2012, 208f.) hat zur Folge, dass das Thema Sprachförderung auch für Lehrkräfte im schulischen Regelunterricht eine zentrale Rolle spielt. Da Sprache vor diesem Hintergrund nicht selbstverständliches Medium des Unterrichts sein kann, sondern auch Unterrichtsgegenstand sein sollte, müssen Lehrkräfte identifizieren können, wo genau sprachliche Hürden fachliches Lernen erschweren. Dazu wiederum müssen sie strukturelle Besonderheiten von fach- und bildungssprachlichen Varietäten reflektieren und vermitteln können:

„Erforderlich sind, neben dem fachspezifischen Wissen, Kenntnisse in der Sprachwissenschaft, vor allem mit Bezug auf Fachsprache und Deutsch als Zweitsprache. [...] Auch muss ein Fachlehrer wissen, wie der fachsprachliche Bedarf ermittelt wird, welche (fach)sprachlichen Besonderheiten für eine konkrete Unterrichtseinheit relevant sind. Dazu kommen Diagnosefähigkeiten, die es ihm erlauben, den Sprachstand seiner Schülerinnen und Schüler einzu-

6 Der Begriff Chunk stammt aus dem Englischen und bedeutet wörtlich übersetzt Batzen, Klotz, Klumpen oder großes Stück. In der Sprachlehr- und Lernforschung bezeichnet er „einen sprachlichen Baustein, der aus mehreren Wörtern besteht, festgefügt und ritualisiert verwendet wird und von den Lernenden als Ganzes automatisiert aus dem Gedächtnis abgerufen werden kann“ (Oberdrevermann, 2018, 16).

schätzen, um den Fachunterricht dem Sprachstand entsprechend sprachsensibel auszurichten.“ (Kniffka, 2012, 221)

Angesichts solch komplexer Anforderungen können im begrenzten Umfang der Weiterbildung diesbezüglich nur erste Impulse gesetzt werden. Durch die Zusammenarbeit von Sprach- und Fachlehrkräften wird jedoch deutlich, dass Sprachförderung vor allem eines ist: eine Querschnittsaufgabe der ganzen Schule und damit aller Lehrkräfte – nicht nur der DaZ-Lehrkräfte (Kniffka, 2012, 221 f.). Aus diesem Grunde ist der Austausch untereinander so zentral, denn so werden wichtige Schnittstellen zwischen den unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren und den Fachbereichen sichtbar. Zudem sollen die teilnehmenden Lehrkräfte (und damit langfristig die schulischen Strukturen) davon profitieren, unterschiedliche Perspektiven erörtern, reflektieren und diskutieren zu können.⁷

Obwohl sich die Lerngruppen und damit auch die Bedarfe der Teilnehmenden i.d.R. deutlich unterscheiden, lassen sich im Hinblick auf die Erarbeitung von Förderangeboten durchaus typische Hürden in Fachtexten, Arbeitsanweisungen etc. für alle DaZ-Lernenden im schulischen Bereich ausmachen (Kniffka & Neuer, 2017). Dies wird im Rahmen der Seminarveranstaltung „Sprachförderung in allen Fächern“ besonders deutlich, wenn die Teilnehmenden nach der sprachlichen Analyse ihrer zuvor eingereichten Fachtexte im anschließenden Reflexionsgespräch feststellen, dass z.B. Komposita, Attribute sowie bedeutungsverändernde Affixe von Verben und Adjektiven das Verständnis von Texten fach- und schulübergreifend erschweren. Außerdem werden sie für die Merkmale von Alltagssprache und Bildungssprache bzw. von konzeptionell-mündlichen und -schriftlichen Varietäten sensibilisiert und erarbeiten die Grundlagen des Scaffolding-Prinzips (z.B. Kniffka, 2012). Anhand ihrer eigenen Materialien entwickeln die Teilnehmenden konkrete Vorschläge z.B. für Textpuzzles, Visualisierungen, Wortlisten oder Wortgeländer, die sie in ihrem eigenen Unterricht nutzen können.⁸ Auf diese Weise sollen Lehrkräfte zum einen ihren Blick für sprachliche Herausforderungen schärfen und zum anderen Ansätze kennenlernen, die sie dabei unterstützen, herkunftssprachliche Ressourcen nicht nur im

7 Dies bestätigen auch die Ergebnisse der Evaluationen, die über die gesamte Projektlaufzeit der ersten Förderphase (2016–2019) im Format von vierstufigen Antwortskalen (3 = „stimme voll zu“ bis 0 = „stimme überhaupt nicht zu“) nach den einzelnen Veranstaltungen erhoben wurden. Das Item „Der Austausch mit den anderen war nützlich“ wurde im Programm DLS jeweils nach der ersten Seminarveranstaltung („DaZ im Kontext von Mehrsprachigkeit in der Schule“) evaluiert. Hierzu gaben 98% der befragten Teilnehmenden die Kategorie „stimme voll zu“ (84%) bzw. „stimme zu“ (14%) an.

8 Im Rahmen des Bausteins „Sprachförderung in allen Fächern“ stimmten 86% der befragten Teilnehmenden dem Item „In diesem Baustein wurden mir für meine berufliche Praxis hilfreiche Kenntnisse vermittelt“ zu (davon wählten 66% die Kategorie „stimme voll zu“ und 20% die Kategorie „stimme zu“).

Sprach-, sondern auch im Fachunterricht zu berücksichtigen. Viele Schulen haben außerdem bereits umfangreiche Fördermodelle entwickelt, die als Best-practice-Beispiele im Rahmen der Weiterbildung ausgetauscht und diskutiert werden können.

2.2 Studienangebot PIB: Sprachförderung im Beruf

Will eine universitäre Weiterbildung für Sprachförderung in Ausbildung und Beruf weiterqualifizieren und dabei auf die individuelle Praxis der Teilnehmenden zielen, müssen sowohl allen Teilnehmenden gemeinsame Ansatzpunkte angeboten als auch arbeitsplatzspezifische Vertiefungsmöglichkeiten in den Blick genommen werden. Hierzu wird nachfolgend das Register Berufssprache als zentrale, verbindende Sprachvarietät in der beruflichen Ausbildung konturiert und im Hinblick auf seine Funktion in unterschiedlichen beruflichen Kontexten diskutiert. Daran anknüpfend wird mit der Szenario-Methode ein Ansatz der berufsübergreifenden Sprachförderung vorgestellt, der insbesondere bezüglich seiner Anwendbarkeit in heterogenen Gruppen reflektiert wird.

Unter dem Begriff des Registers wird in der Sprachwissenschaft das Sprachhandeln verstanden, das in einer bestimmten Kommunikationssituation als angemessen wahrgenommen wird und das funktional an Rahmenbedingungen wie z. B. „Ort, Zeit, Umstände, Kommunikationspartner, institutionelle Zwecke [und] Medium“ gebunden ist (Efing, 2014, 417). Register sind damit als „durch Rollen, Situation und Redegegenstand festgelegte konventionalisierte Gebrauchsmuster“ (Dittmar, 2004, 217, 223) zu verstehen. Neben Registern wie Alltags-, Bildungs- und Fachsprache(n) muss für die Zielgruppe des Programms PIB zudem das berufsübergreifende und fachunspezifische Register Berufssprache fokussiert werden, da ein Großteil der beruflichen Kommunikation nicht mittels Fachsprache bestritten wird (Efing, 2014, 419).⁹ So spielen beispielsweise fachübergreifende Sprachhandlungen wie Vertragsverhandlungen oder Krankmeldungen eine wichtige Rolle für die berufliche und soziale Integration des Sprechers bzw. der Sprecherin in das Arbeitsumfeld (Efing, 2014, 429f.).¹⁰ Im Rahmen der Weiterbildung PIB ermöglichen es gerade die unterschiedlichen beruflichen

9 Die beginnende Thematisierung des Registers Berufssprache soll jedoch keineswegs eine „Entfachsprachlichung“ der beruflichen Kommunikation implizieren, sondern ist laut Efing „Resultat eines veränderten, empirisch basierten Wissens um die registerspezifische Zusammensetzung realer beruflicher Kommunikation, in der Fachsprache offenbar ein geringerer Stellenwert zukommt als bisher in der Didaktik angenommen“ (Efing, 2014, 438).

10 Solche fachübergreifenden Sprachhandlungen wurden bereits in Form berufswelttypischer Handlungsfelder wie Unterweisung, [Störungen der] Arbeitsabläufe und Qualitätskontrolle zusammengefasst (Braunert, 2000, 158–160; Grünhage-Monetti, 2010, 33; Weissenberg, 2010, 19–22).

Kontexte der Teilnehmenden, Gemeinsamkeiten im beruflichen Sprachgebrauch zu erkennen und das Register Berufssprache konkret zu modellieren. Lehr- und Ausbildungskräfte können (Deutsch-)Lernende jedoch nur dann zu effektiver und angemessener Kommunikation in beruflichen Kontexten befähigen, wenn sie selbst über „Registerkompetenz“ (Efing, 2014, 417) im Sinne eines breiten Registerrepertoires verfügen. Die Teilnehmenden werden deshalb anhand von eigenen Fachtexten für sprachliche Hürden in der allgemeinen Berufs- und der jeweils spezifischen Fachsprache, sowie für Registerunterschiede und Formen des Registerwechsels innerhalb einer Aufgabe oder eines Textes sensibilisiert.

Berufssprachliche Handlungen wie z. B. ‚Arbeitsanweisungen von Vorgesetzten verstehen‘ oder ‚Störungen im Ablauf von Arbeitsprozessen kommunizieren‘ erhalten jedoch erst im Rahmen des konkreten Arbeitsplatzes ihre soziale Signifikanz (Grünhage-Monetti, 2010, 9f.). Die Teilnehmenden der Weiterbildung PIB führen daher in ihrem jeweiligen beruflichen Bezugsrahmen Sprachbedarfsermittlungen durch, um die sprachlichen und kommunikativen Bedarfe ihrer Zielgruppen eruieren und diese in die Entwicklung von Sprachförderkonzepten einbeziehen zu können. Im Rahmen einer Praxisaufgabe erkunden sie Betriebe und Arbeitsplätze, befragen Personalverantwortliche, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, beobachten Lernprozesse im Unterricht oder führen berufsbezogene Recherchen durch (Weissenberg, 2012). Die Ergebnisse der Sprachbedarfsermittlungen werden in einem Kompetenzraster als Kann-Beschreibungen festgehalten:

	Mündliche Fertigkeiten	Schriftliche Fertigkeiten
Rezeptive Fertigkeiten	Was sollen die Lernenden am Arbeitsplatz hören und verstehen können?	Was sollen die Lernenden am Arbeitsplatz lesen und verstehen können?
Produktive Fertigkeiten	Was sollen die Lernenden am Arbeitsplatz mündlich ausdrücken können?	Was sollen die Lernenden am Arbeitsplatz schriftlich ausdrücken können?

Abbildung 1: Kompetenzraster für die Sprachbedarfsermittlung nach Maurer (2010)

Die exemplarische Auswertung der Sprachbedarfsermittlungen einer Studien-
gruppe¹¹ zeigt, dass z. B. sowohl im Berufsschulunterricht für Hotelfachleute,
als auch in Pflege- und Gesundheitsschulungen, im Friseursalon sowie in einer
ausbildungsvorbereitenden Maßnahme folgende Sprachfertigkeiten erforderlich
sind:¹²

11 Die betreffende Studiengruppe umfasste 16 Teilnehmenden aus zehn verschiedenen Branchen.

12 Bei diesen sprachlich-kommunikativen Anforderungen handelt es sich um zusammenfassende Kategorisierungen von Einzelanforderungen aus den Sprachbedarfsanalysen der Teilnehmenden.

- kunden-, gast- bzw. patientenorientierte Gespräche führen (auch am Telefon),
- mündliche und schriftliche Arbeitsanweisungen verstehen,
- Termine in arbeitsplatzspezifische Kalendersysteme eintragen und
- handschriftliche und digitale Dokumentationen lesen.

Die Sprachhandlungen ‚Nachfragen‘ und ‚Erklären‘, die Textsorten ‚Arbeitsanweisung‘, ‚Kalendersystem‘ und ‚Dokumentation‘ sowie die Darstellungsformen ‚Tabellen‘ und ‚Formulare‘ sind somit dem Register Berufssprache zuzurechnen. Hiervon ausgehend entwickeln die Teilnehmenden gemeinsam – aber ausgehend von ihren individuellen Bedarfen – berufsübergreifende Sprachförderinstrumente und Übungsmöglichkeiten (wie z.B. Chunks, vgl. Abb. 2, oder Szenarien). Diese können sie später im Hinblick auf typische betriebliche Handlungskontexte und spezifische fachsprachliche Anforderungen für den eigenen Arbeitskontext konkretisieren. Da die Teilnehmenden trotz unterschiedlicher fachsprachlicher Anforderungen bei ihrer Zielgruppe vergleichbare Probleme identifizieren, erweisen sich Chunks durch ihre Übertragbarkeit auf neue Situationen als vielseitig einsetzbares Förderinstrument.¹³

Von den Teilnehmenden gemeinsam entwickelte Chunks für kundenorientierte Gespräche am Telefon

- Guten Tag, Frau/Herr ... Wie kann ich Ihnen helfen?
- Das gebe ich gern an meine Kollegin/meinen Kollegen weiter.
- Ich verbinde Sie mit ...
- Das ist leider nicht möglich. Wir können Ihnen aber anbieten ... (+ *Infinitiv mit zu*)
- Ich habe Sie leider nicht verstanden. Können Sie das noch einmal wiederholen?
- Sie möchten also ... Habe ich Sie richtig verstanden?
- Einen Moment bitte, ich notiere ...

Abbildung 2: Chunks für kundenorientierte Gespräche am Telefon

Mit der Szenario-Methode wiederum, die Lernende auf typische mündliche und schriftliche Kommunikationssituationen im Beruf vorbereitet, wird ein konkretes Verfahren zur sprachlichen Förderung vorgestellt, das sich im berufsvorbereitenden Sprachunterricht sowie im betrieblichen Kontext bewährt hat (Sass & Eilert-Ebke, 2016, 34; Eilert-Ebke & Berg, 2018).¹⁴ Ein Szenario besteht aus einer Kette von fiktiven Handlungsschritten und vorgegebenen Rollen und stiftet einen

13 Auch Braunert betont, dass berufliche Heterogenität in berufsorientierten Sprachkursen ein Gewinn ist, da rein „[b]erufsfachliche Inhalte [...] den Blick auf die signifikanten, übertragbaren Redemittel“ verstellen (Braunert, 2014, 63). Dieser Ansatz lässt sich auf beruflich heterogene Weiterbildungen zum sprachsensiblen Anleiten übertragen.

14 Die Methode geht einerseits auf Ansätze in der innerbetrieblichen Fortbildung und dualen Ausbildung, andererseits auf die Einsicht in die Kommunikations- und Handlungsorientierung von Lehr-Lernszenarien in der Fremdsprachendidaktik zurück (Sass & Eilert-Ebke, 2017, 7 f.).

realitätsnahen, an den spezifischen Arbeitsplatz anknüpfenden Hintergrund (Sass & Eilert-Ebke, 2017, 6). Im Gegensatz zu einem Rollenspiel setzt sich ein Szenario immer aus einer Reihe von aufeinander aufbauenden Kommunikationssituationen zusammen (wie z. B. Kundenaufträge oder Beschwerden annehmen), die mehrere sprachliche Kompetenzen verbinden:

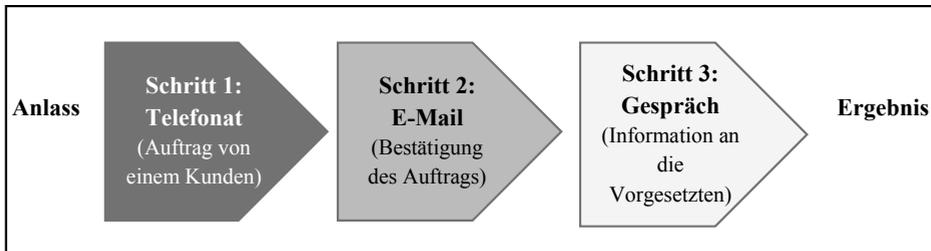


Abbildung 3: Sprachhandlungen als Handlungskette nach Sass & Eilert-Ebke, 2016, 35.

Ziel ist es, konkrete, arbeitsplatzbezogene Sprachhandlungen zu simulieren und so zugleich fach- und berufssprachliches, betriebliches sowie (trans)kulturelles Lernen zu ermöglichen.

Die Teilnehmenden entwerfen und simulieren deshalb mit unterschiedlicher Rollenverteilung in beruflich heterogenen Kleingruppen Szenarien für ihre jeweiligen Arbeitsbereiche. So können Lehrkräfte an Berufskollegs gemeinsam mit Ausbilderinnen und Ausbildern ein Szenario zum Thema ‚Kundenbeschwerde im Restaurant‘ kreieren, das z. B. die Anforderungen ‚Small Talk mit Gästen‘, ‚Bestellungen aufnehmen‘, ‚Empfehlungen des Hauses aussprechen‘ und ‚Konflikte mit Kundinnen und Kunden lösen‘ umfasst. Dadurch werden den Teilnehmenden die teils stark voneinander abweichenden schulischen und betrieblichen Anforderungen im dualen Ausbildungssystem bewusst. In diesem Zuge kann eine stärkere Passung der Szenarien an die Praxis erreicht werden, da die Perspektiven der an der Ausbildung beteiligten Akteurinnen und Akteure zusammengeführt werden.¹⁵ Den Hintergrund für alle Szenarien stellen die in der Bedarfserhebung ermittelten Kann-Beschreibungen dar, die für jedes Szenario neu festgelegt werden. Es hat sich bewährt, die Teilnehmenden durch strukturierte Vorlagen, Checklisten und Beobachtungsbögen bei der Erstellung der Szenarien zu unterstützen, um Austausch- und Feedbackprozesse in Gang zu setzen. Auf diese Weise werden sie auch für die sprachlichen Herausforderungen hinter den beruf-

¹⁵ In den Evaluationen zur Veranstaltung „Sprache aktiv nutzen – die Szenario-Methode“ stimmten 100% der befragten Teilnehmenden auf einer vierstufigen Skala dem Item „Der Austausch mit den anderen war nützlich“ zu (davon wählten 85% die Kategorie „stimme voll zu“ und 15% die Kategorie „stimme zu“). Das Item „Die Inhalte des Bausteins kann ich für meine konkrete berufliche Praxis verwenden“ stimmten 85% der befragten Teilnehmenden zu (davon wählten 56% die Kategorie „stimme voll zu“ und 29% „stimme zu“).

lichen Handlungsanforderungen sensibilisiert und formulieren für die einzelnen Handlungsschritte der Szenarien (z. B. ‚aktiv nachfragen‘, ‚höfliche Bitten und Aufforderungen formulieren‘) die notwendigen fach- und berufssprachlichen Strukturen und Redemittel aus.

Es ist festzuhalten, dass die Teilnehmenden beider Weiterbildungsprogramme von der Heterogenität innerhalb der Gruppe profitieren können, weil die Ermittlung gemeinsamer Bedarfe und der Einbezug unterschiedlicher Perspektiven Synergieeffekte generieren.¹⁶ Die Verknüpfung der Lernangebote mit der individuellen beruflichen Praxis der Teilnehmenden erfordert jedoch einen hohen Vorbereitungsaufwand seitens der Projektkoordination bzw. der Referentinnen und Referenten, da die Seminarinhalte an jede Studiengruppe neu adaptiert werden müssen. Im Präsenzbereich kann die kooperative Erarbeitung von praxisbezogenen Methoden zur Erstellung von flexibel einsetzbaren Sprachlernhilfen genutzt werden, sollte jedoch durch individuelle Vertiefungsmöglichkeiten im Online-Bereich ergänzt werden.

3. eLearning als Instrument zur Individualisierung und zum praktischen Transfer der Seminarinhalte

3.1 Chancen und Herausforderungen digitaler Lernangebote im Kontext der Weiterbildungen DLS und PIB

Erfolgreiche Lehrkräftefortbildungen sollten neben der Gelegenheit zu Austausch und Zusammenarbeit der Teilnehmenden auch den „Wechsel zwischen Input- und Arbeitsphasen, praktischen Erprobungs- bzw. Trainingsphasen und unterrichtsbezogenen Reflexionsphasen“ (Lipowsky, 2004, 473) sowie differenzierte Feedbacks zu den ausgeführten Übungseinheiten anbieten (Lipowsky & Rzejak, 2017, 386). Um dies zu gewährleisten, sind die Präsenzveranstaltungen der Weiterbildungen DLS und PIB über ein Blended-Learning-Konzept¹⁷ mit eLearning-Aufgaben verbunden. Während der Fokus in den Präsenzveranstaltungen auf der

16 Diese Annahme wird durch die Ergebnisse der Evaluationen nach der ersten Veranstaltung in beiden Programmen gestützt: Im Programm PIB stimmten dem Item „Die Heterogenität der Gruppe empfinde ich als positiv“ alle befragten Teilnehmenden zu (90% „stimme voll zu“, 10% „stimme zu“). Im Programm DLS stimmten 96% der befragten Teilnehmenden zu (84% „stimme voll zu“, 12% „stimme zu“). Es liegen außerdem Daten vor, die belegen, dass die Heterogenität der Teilnehmenden in der gesamten Weiterbildung als positiv empfunden wurde (PIB, Erhebung nach letzter Veranstaltung, 83% „stimme voll zu“).

17 Blended Learning wird definiert als „Lernen mit verschiedenen Medien und Methoden unter Einbezug von virtuellen und physischen Räumen“ (Reinmann, 2011, 7), d. h. als Lernmodell, bei dem Präsenzlehre und digitale Lerneinheiten eng verzahnt sind (vgl. z. B. Arnold, Kilian, Thilloßen & Zimmer, 2011, 18).

Erarbeitung, Erprobung und Reflexion von Theorien und Methoden liegt, die auf die gemeinsamen Bedarfe der Teilnehmenden ausgerichtet sind, bieten die nachbereitenden Praxisaufgaben der eLearning-Komponenten die Möglichkeit der schulform- bzw. branchenspezifischen Individualisierung und der Anwendung von Präsenzinhalten sowie des praktischen Transfers auf den spezifischen Arbeitsplatz der Teilnehmenden.

Wenn digitale Lernangebote individuelle und nachhaltige Lernprozesse in Gang setzen sollen, können sie nicht einfach nur Wissen bereitstellen bzw. dieses von einer Wissensquelle auf einen Wissensempfänger transportieren, sondern müssen in Abhängigkeit von Lerninhalten und -zielen, der Zielgruppe sowie der Lernsituation aufgebaut werden (Kerres & de Witt, 2003). Bei der Konzeption von eLearning-Komponenten müssen daher die unterschiedlichen beruflichen Einsatzbereiche, die in der jeweiligen Studiengruppe vertreten sind, mitgedacht werden. Zudem stellt sich die Frage, welche individuellen oder kooperativen Lernaktivitäten zur Lösung der Aufgabe erforderlich sind und welcher Aufgabentyp eine sinnvolle Ergänzung zu den Präsenzinhalten darstellt. Geschlossene Aufgabenformate lassen nur eine Antwortmöglichkeit zu, halboffene Aufgabenformate bieten eine überschaubare Auswahl an möglichen Lösungen an und offene Aufgabenformate zielen auf eine freie Bearbeitung mit unterschiedlichen Lösungswegen ab (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise & Wicke, 2014, 30).

Damit die digitalen Aufgaben – v.a. für berufstätige Zielgruppen – als motivierend und verbindlich wahrgenommen werden und komplexere Aktivitäten wie Anwenden und Transfer in die eigene berufliche Praxis begleitet werden können, braucht es neben eindeutigen Aufgabenstellungen und klaren Praxisbezügen auch eine individuelle, tutorielle Betreuung des Lernens (Reinmann, 2013; Kerres & de Witt, 2003). Je offener eine Aufgabe konzipiert ist, desto differenzierter bzw. individueller sollte das Feedback idealerweise ausfallen, was wiederum mit einem höheren zeitlichen Einsatz des Tutors/der Tutorin einhergeht. Da zudem ein beträchtlicher Anteil der Programmteilnehmenden wenig bis keine Erfahrung mit der Nutzung digitaler Lernmedien hat, muss neben dem zeitlichen Tutorierungsaufwand bei dieser Zielgruppe ein im Vergleich zu studentischen Lerngruppen deutlich höherer Betreuungsaufwand für die Nutzung der eLearning-Plattform einkalkuliert werden. Damit alle Teilnehmenden die Bearbeitung der eLearning-Aufgaben auch technisch bewältigen können, haben sich die Bereitstellung detaillierter Bedienungsanleitungen zur Lernplattform und den zur Verfügung stehenden eLearningtools sowie eine eLearning-Sprechstunde bewährt.

3.2 Aufgabenformate und Tutorierungsformen

Geschlossene Aufgabenformate können zwar mithilfe automatisierter Rückmeldungen sehr zeitschonend tutoriert werden, eignen sich aufgrund der eingeschränkten Lösungsmöglichkeiten jedoch nicht zum praktischen Transfer von Seminarinhalten. Eine schulform-, fächer-, branchen- und arbeitsplatzspezifische Individualisierung hingegen gelingt mit Freitextaufgaben im halboffenen Format. Sie bieten die Möglichkeit, Methoden aus den Präsenzveranstaltungen anzuwenden, beispielsweise im Rahmen von Sprachstands- und Fehleranalysen authentischer Texte von DaZ-Lernenden. Als Tutorierungsform hat sich bei diesem Aufgabentyp der Einsatz von detaillierten Musterlösungen bewährt. Auch wenn die Erstellung solcher Musterlösungen zunächst zeitaufwendig ist, handelt es sich langfristig um eine zeitökonomische Form der Tutorierung, da diese nach der Erstellung keine weiteren zeitlichen Ressourcen bindet. Ein weiterer Vorteil von Musterlösungen darf in dem Umstand gesehen werden, dass diese den Teilnehmenden unmittelbar und automatisch nach Einreichung ihrer Aufgabenbearbeitung zugänglich sind – d. h., während die eigenen Gedanken- und Lösungsprozesse noch präsent sind.

Aufgrund ihrer vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten werden in den beiden hier beschriebenen Weiterbildungsangeboten PIB und DLS am häufigsten offene Aufgaben eingesetzt, etwa im Rahmen von Transfer- oder Reflexionsaufgaben. Die Ergebnisse der Aufgabenbearbeitungen sowie Erfahrungsberichte können auf der eLearning-Plattform in kooperativen Lernarrangements wie z. B. Foren oder Blogs ausgetauscht und gemeinsam reflektiert werden. Als Tutorierungsformen kommen, wie im Folgenden exemplifiziert wird, je nach Aufgabenstellung und Sozialform individuelle bzw. an die Gruppe gerichtete Tutoren-Feedbacks, didaktisierte Musterlösungen und verschiedene Formen des Peer-Feedbacks zum Einsatz.

Im Anschluss an die erste Präsenzveranstaltung der Weiterbildung PIB führen die Teilnehmenden als Transferaufgabe eine Sprachbedarfsanalyse durch, indem sie die sprachlich-kommunikativen Anforderungen ihrer individuellen Arbeitsbereiche an die Lernenden ermitteln (vgl. 2.2). Sie laden ihre Ergebnisse auf der Lernplattform hoch und erhalten dazu ein individuelles Feedback, das Aufschluss darüber gibt, ob die sprachlich-kommunikativen Anforderungen angemessen erfasst und den vier Sprachfertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) korrekt zugeordnet wurden. Da es erfahrungsgemäß einigen Teilnehmenden schwerfällt, sprachlich-kommunikative Anforderungen von allgemeinen kognitiven Aufgaben zu trennen, wird zudem darauf hingewiesen, wenn es sich bei aufgeführten Anforderungen nicht um sprachliche Anforderungen handelt.¹⁸

18 In einer exemplarischen Sprachbedarfsanalyse sind beispielsweise die Anforderungen „Gäste angemessen begrüßen“ und „Gästetypen erkennen“ (z. B. eilige Gäste, sparsa-

Um den Tutorierungsaufwand für das individuelle Feedback zeitlich zu begrenzen und die Überarbeitung der Sprachbedarfsermittlungen für die Teilnehmenden zu erleichtern, wird zusätzlich eine vollständige Sprachbedarfsanalyse zum Ausbildungsberuf „Koch/Köchin“ als Musterlösung angeboten. Diese zeigt exemplarisch, wie detailliert die sprachlich-kommunikativen Anforderungen eines Berufsfeldes zur individuellen Sprachförderung von Lernenden beschrieben werden sollten. Auf diese Weise kann in den Feedbacks mit einem Verweis auf Formulierungen in der Musterlösung an vielen Stellen auf die Einbindung von Beispielen zur Veranschaulichung der Anmerkungen verzichtet werden. Ein zweiter – didaktisierter – Teil der Musterlösung demonstriert Schritt für Schritt, wie die in der Musterlösung aufgeführten sprachlich-kommunikativen Anforderungen aus dem Ausbildungsrahmenplan für den Beruf zum Koch/zur Köchin¹⁹ abgeleitet wurden. Der dort aufgeführten Tätigkeit „Gespräche gäste- und unternehmensorientiert führen“ können beispielsweise für die Fertigkeit Sprechen folgende Sprachhandlungen zugeordnet werden:

- Gäste begrüßen können,
- sich nach der Zufriedenheit und (weiteren) Wünschen der Gäste erkundigen können,
- Nachfragen zu Gerichten und Getränken (Zutaten, Inhaltsstoffe, Zubereitungsformen, Geschmack, Menge etc.) beantworten können,
- ...

An anderer Stelle fertigen die Teilnehmenden im Online-Bereich ein Szenario für ihre Zielgruppe an, das auf die zuvor von ihnen ermittelten sprachlich-kommunikativen Anforderungen ihres Arbeitsplatzes abgestimmt ist. Hierzu findet abermals eine gemischte Form der Tutorierung statt: Zunächst geben sich die Teilnehmenden gegenseitig ein Feedback zu ihren Aufgabenbearbeitungen. Dafür nutzen sie eine bereitgestellte Checkliste, die ein Kriterienraster für die Erstellung von Szenarien enthält. Zusätzlich zu den Peer-Feedbacks wird den Teilnehmenden ein kurzes individuelles Feedback der Tutorierenden zur Angemessenheit der sprachlichen Komplexität und/oder zu den ggf. verwendeten sprachlichen Stolpersteinen angeboten. Im Anschluss werden die überarbeiteten Szenarien allen zum Download zur Verfügung gestellt. Dadurch entsteht eine Sammlung von Szenarien zu unterschiedlichen Themen (z. B. Krankmeldung, Be-

me Gäste, unentschlossene Gäste) unter der Fertigkeit *Sprechen* eingetragen, wobei die Einschätzung, um welchen Gästetyp es sich handelt, noch keine Sprachhandlung darstellt. Um aus der Sprachbedarfsanalyse eine Grundlage für sprachliche Förderangebote zu machen, müsste hier u. a. detaillierter aufgeschlüsselt werden, an welchen kommunikativen Mustern man Gästetypen häufig erkennt und wie man im Service darauf reagieren kann.

19 Hierbei handelt es sich um den Ausbildungsrahmenplan für die Berufsausbildung zum Koch/zur Köchin der Industrie- und Handelskammer zu Köln (IHK, 1998, www.ihk-koeln.de/upload/01317-RP_Koch_1317.pdf).

werbungsgespräch, Kundenbeschwerde), die durch kleinere Modifikationen an verschiedenen Arbeitsplätzen einsetzbar sind.

Eine andere Form des Peer-Feedbacks kommt in einer Onlineaufgabe zur Mehrsprachigkeit (vgl. 2.1) zur Anwendung. Die Teilnehmenden entwickeln anhand der Impulse aus der Präsenzveranstaltung Methoden zur produktiven Nutzung von Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht und erproben diese. Im Anschluss beschreiben sie die Methode und dokumentieren die praktische Durchführung (z. B. durch Fotos) in einem für ihre Kolleginnen und Kollegen zunächst nicht sichtbaren Forumsbeitrag. Nach einem individuellen Feedback seitens der Tutorierenden werden die Forumsbeiträge von den Teilnehmenden überarbeitet und online gestellt, sodass eine mit Praxiserfahrungen versehene Methodensammlung entsteht. Sie können die Methoden ihrer Kolleginnen und Kollegen nun für ihren Unterricht verwenden und haben im Anschluss die Möglichkeit, wiederum ihre Erfahrungen, mögliche Varianten etc. im Forum zu teilen und diese im Sinne eines Peer-Feedbacks gemeinsam zu reflektieren. So entsteht ein interaktiver, hybrider Lernraum, der die heterogenen beruflichen Hintergründe der Teilnehmenden produktiv nutzt.

Als weitere Tutorierungsform werden Feedbacks zu Gruppenarbeiten oder gemeinsamen Reflexionsphasen eingesetzt, die im Vergleich zu individuellen Feedbacks zeitökonomischer ist. Im Programm DLS führen die Teilnehmenden beispielsweise in Einzelarbeit die Fehleranalyse eines authentischen Textes einer DaZ-Lernenden durch. Im Anschluss identifizieren sie im Forum die Fehlerarten im Text und schätzen ein, welche Fehlerarten die gravierendste Auswirkung auf die schriftliche Sprachproduktion haben und somit in der Sprachförderung die höchste Priorität haben sollten – und welche Methoden sich dazu anbieten. Diese Einschätzungen werden gemeinsam im Forum diskutiert. Zum Abschluss erfolgt ein Feedback der Tutorierenden an die Gruppe, sodass mit einer einzigen Rückmeldung die wesentlichen in der Diskussion genannten Vorschläge und Fragen der Teilnehmenden kommentiert werden können. Zudem umfasst das Feedback Hinweise auf die passgenaue fachliche Eignung und Qualität der vorgeschlagenen Methoden für den DaZ-Unterricht.

Wie gezeigt wurde, ermöglicht der Einsatz des Blended-Learning-Formates gerade bei heterogenen Lerngruppen eine schulform- und fachspezifische bzw. branchen- und arbeitsplatzbezogene Individualisierung der Präsenzinhalte. Unverzichtbare Bedingung für den Erfolg dieser Maßnahme ist der Einsatz digitaler Aufgaben im halboffenen und offenen Format mit anschließender differenzierter Tutorierung, die u.U. sehr zeitaufwendig ist. Eine gewisse Ökonomisierung des zeitlichen Tutorierungsaufwands ist hierbei durch den kombinierten Einsatz verschiedener Feedbackformen möglich.

4. Zusammenfassung und Ausblick

In den weiterbildenden Studienangeboten DLS und PIB, die sich jeweils an unterschiedliche Zielgruppen richten und dementsprechend differente inhaltliche Schwerpunkte haben, ist der didaktische Ansatz der Individualisierung und der Praxisorientierung weitestgehend parallel umgesetzt. Die berufliche Heterogenität der teilnehmenden Lehr- und Fachkräfte wird – v.a. in den Präsenzveranstaltungen – für die kooperative Erarbeitung von sprachlichen Förderangeboten genutzt, indem zunächst die *Gemeinsamkeiten* des beruflichen Handelns fokussiert werden. Solche gemeinsamen Grundlagen für die Entwicklung von sprachbildenden Lerngelegenheiten können z.B. der Umgang mit Mehrsprachigkeit, fach- und berufsübergreifende sprachliche Hürden in Fachtexten und Arbeitsanweisungen, die Modellierung und Vermittlung des Registers Berufssprache sowie die kommunikativen Anforderungen in typischen beruflichen Situationen sein. Darüber hinaus lässt sich das Potenzial, das in den heterogenen Berufskontexten beider Zielgruppen steckt, durch einen konzeptionell integrierten, multiperspektivischen *Austausch* für die Teilnehmenden sichtbar und für die einzelnen Arbeitsplätze produktiv machen.

Um den praktischen Transfer von allgemeinen Inhalten auf fach-, schulform- und berufsspezifische Fragestellungen und deren *individuelle Spezifizierung und Reflexion* zu gewährleisten, sind die Präsenzbausteine der Weiterbildungen mit digitalen Lernarrangements verzahnt. Die entsprechenden eLearning-Aufgaben müssen also einerseits eng an die Seminarinhalte anknüpfen. Andererseits ist ihre Anpassung an die konkreten Gegebenheiten der spezifischen Arbeitsplätze nötig, bevor sie durch die Teilnehmenden bearbeitet und schließlich möglichst individuell und zeitnah tutoriert werden können. Da tutorielles Feedback für den Lernerfolg zwar unerlässlich, aber – trotz der aufgezeigten Ökonomisierungsmöglichkeiten – sehr zeitaufwendig ist, müssen für die erfolgreiche Durchführung einer Weiterbildungsmaßnahme im Blended-Learning-Format entsprechende personelle und zeitliche Ressourcen für die Verknüpfung von Präsenzveranstaltungen mit digitalen Lehr-Lernformaten eingeplant werden.

Angesichts der stetig wachsenden Bedeutung von qualifizierten Lehr- und Fachkräften für die erfolgreiche Teilhabe von Neuzugewanderten an (Aus-)Bildung und Berufsleben kommt passgenauen DaZ-Weiterbildungsangeboten ein zentraler Stellenwert im Weiterbildungssektor zu. Hierbei kann eine unterstützende Haltung von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern die langfristige Wirkung solcher Maßnahmen nur verstärken. Diese Haltung kann auf individueller Ebene von der Förderung kollegialer Vernetzung, über die Ermunterung einzelner Personen zur Teilnahme, ihrer konkreten Entlastung im Arbeitsalltag bis hin zur Gewährung von Lernzeiten im Arbeitsleben reichen. Auf struktureller Ebene drückt sich die Wertschätzung der Teilnahme an DaZ-Weiter-

bildungen u. a. in der konkreten Nutzung der neuen Expertise im Bildungsalltag aus. Gleichwohl lässt sich die nachhaltige Wirkung erfolgreich implementierter DaZ-Maßnahmen im Alltag von Schulen, Betrieben und Institutionen nur im Rahmen einer Langzeitstudie ermitteln.

Literatur

- Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thillosen, Anne & Zimmer, Gerhard (2011). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (2. überarbeitete Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin & Linnemann, Markus (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Hamburg: IPSOS im Auftrag des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache Universität zu Köln. Verfügbar unter: www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf [30.11.2020].
- Bethschneider, Monika; Käferlein, Anna & Kimmelman, Nicole (2016). Sprachlich-kommunikative Schwierigkeiten in der betrieblichen Ausbildung. In Jens Siemon, Birgit Ziegler, Nicole Kimmelman & Ralf Tenberg (Hrsg.), *Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Förderung* (S. 165–182). Stuttgart: Franz-Steiner Verlag.
- Braunert, Jörg (2000). Die Handlungsfelder der beruflichen Kommunikation. Bericht über die Erhebung des Sprachbedarfs am Arbeitsplatz. *Fachsprache*, 22 (3–4), 153–166.
- Braunert, Jörg (2014). Ermittlung des Sprachbedarfs: Fachsprache und Kommunikation am Arbeitsplatz. In Karl-Hubert Kiefer, Christian Efing, Matthias Jung & Annegret Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch* (S. 49–66). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Chlosta, Christoph & Ostermann, Torsten (2017). Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 21–40). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Chlosta, Christoph & Schäfer, Andrea (2017). Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 369–381). Hohengehren: Schneider Verlag.
- von Dewitz, Nora; Massumi, Mona & Grießbach, Johanna (2016). *Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Dirim, İnci (2007). Zur Notwendigkeit einer Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf die Nutzung und Entwicklung von Mehrsprachigkeit im schulischen Bereich. In Michael Hug & Gesa Siebert-Ott (Hrsg.), *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit* (S. 144–157). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Dittmar, Nobert (2004). Register. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier & Peter Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society* (S. 216–226). Berlin: de Gruyter.
- Efing, Christian (2014). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. In-

- formationen *Deutsch als Fremdsprache*, 41 (4), 415–441. <https://doi.org/10.1515/in-fodaf-2014-0403>
- Eilert-Ebke, Gabriele & Berg, Wilhelmine (2018). Szenariobasierte Lernstandsmessung in Beruf und Schule. *Fremdsprache Deutsch*, 58, 54–57. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2018.59.12>
- Freitag, Dagmar; Havkic, Amra & Schulze, Nina (2017). Reflexion über Sprache – Sprachkontrastives Arbeiten. In Alexandra Eberhardt & Constanze Niederhaus (Hrsg.), *Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung* (S. 16–19). Stuttgart: Klett.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea & Wicke, Rainer E. (2014). *Deutsch Lehren Lernen 4. Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Sprachen.
- Grünhage-Monetti, Matilde (2010). *Expertise: Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter: www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/25968/ssoar-2010-grunhage-monetti-sprachlicher_bedarf_von_personen_mit.pdf?sequence=1 [30.11.2020].
- Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shinichi; Riedel, Monika; Sahiner, Pembe & Wulff, Nadja (Hrsg.). (2017). *Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Industrie- und Handelskammer zu Köln (1998). *Ausbildungsrahmenplan für die Berufsausbildung zum Koch/zur Köchin*, 7 Seiten. Verfügbar unter: www.ihk-koeln.de/upload/01317-RP_Koch_1317.pdf [30.11.2020].
- Jeuk, Stefan (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kerres, Michael & de Witt, Claudia (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Educational Media*, 28, 101–114. <https://doi.org/10.1080/1358165032000165653>
- Kniffka, Gabriele (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In Magdalena Michalak & Michaela Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–225). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kniffka, Gabriele & Neuer, Birgit (2017). Sprachliche Anforderungen in der Schule. In Hartmut Günther, Gabriele Kniffka, Gabriela Knoop & Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten* (S. 37–49). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Krüger-Potratz, Marianne (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (S. 382–397). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Lipowsky, Frank (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *DDS – Die deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 96 (4), 462–479.
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70 (4), 379–399.

- Maurer, Ernst (2010). *Deutsch für den Arbeitsmarkt. Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen*. Zug: Klett & Balmer.
- Oberdrevermann, Susanne (2018). Oh, viel zu tun! Chunks im berufsbezogenen und -vorbereitenden DaF/DaZ-Unterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 59, 16–21. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2018.59.05>
- Reinmann, Gabi (2011). Blended Learning in der Lehrerbildung: Didaktische Grundlagen am Beispiel der Lehrkompetenzförderung. In Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter (BaK) (Hrsg.), *Blended Learning und Medienkompetenz. Lehrerbildung und Schule* (S. 7–16), 3/2011. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Reinmann, Gabi (2013). Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. In Martin Ebner, Sandra Schön, Jennifer C. Frey (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (S. 127–138). 2. Auflage. Berlin: epubli.
- Riedl, Alfred (2017). Berufliche Bildung in Deutschland: System, migrationsbedingte Herausforderungen und pädagogische Aufgaben. In Elisabetta Terrassi-Haufe & Anke Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung* (S. 13–27). Münster: Waxmann.
- Sass, Anne & Eilert-Ebke, Gabriele (2016). Der Szenario-Ansatz in der berufsbezogenen Sprachförderung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6, 34–37.
- Sass, Anne & Eilert-Ebke, Gabriele (2017). *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache*. Hamburg: IQ-Fachstelle berufsbezogenes Deutsch.
- Tracy, Rosemarie (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In Manfred Krifka, Joanna Błaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy & Hubert Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13–34). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5_2
- Weissenberg, Jens (2010). Sprachlich-kommunikative Handlungsfelder am Arbeitsplatz. Konzeptioneller Ansatz zur Entwicklung, Durchführung und Evaluation berufsbezogener Zweitsprachförderangebote. *Deutsch als Zweitsprache*, 2, 13–34.
- Weissenberg, Jens (2012). *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis*. Hamburg: IQ-Fachstelle berufsbezogenes Deutsch.

Internet-Adressen

- Langer, Stefan & Sauter, Michael. *Verbundprojekt „Stark für Ausbildung“* (BMW, DIHK, ZWH). Verfügbar unter: www.stark-fuer-ausbildung.de [30.11.2020].
- Ludwig-Maximilians-Universität München. *Projekt „Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen“*. Verfügbar unter: www.daf.uni-muenchen.de/forschung/projekteroe/projekte/bildungssprache_deutsch/index.html [30.11.2020].
- Snippe, Andrea & Kaufmann, Susan. *Unterstützung für Betriebe* (Maßnahmen des Netzwerks Integration durch Qualifizierung – Berufsbezogenes Deutsch). Verfügbar unter www.netzwerk-iq.de/berufsbezogenes-deutsch/angebote/unterstuetzung-fuer-betriebe.html [30.11.2020].

*Judith Asmacher, Damaris Borowski, Lydia Böttger, Günter Islinger
und Christin Robers*

Zur Wirkung der universitären DaZ-Weiterbildungen an den Standorten Duisburg-Essen, Münster und Paderborn

Auswertung von schriftlichen Reflexionen teilnehmender Lehrkräfte

1. Einführung

Die Lehrkräfte, die an einer universitären DaZ-Weiterbildung der Standorte Duisburg-Essen, Münster oder Paderborn teilgenommen haben, haben als Leistungsnachweis schriftliche Reflexionen eingereicht. Diese wurden von jedem Standort hinsichtlich der Frage analysiert, welche Einsichten zu einer oder mehreren der drei Kompetenzdimensionen Wissen – Überzeugungen – Können formuliert wurden. Aus den Ergebnissen wurden Rückschlüsse auf die Wirkung der DaZ-Weiterbildungen gezogen. Die Ergebnisse der drei Standorte wurden abschließend zueinander in Beziehung gesetzt, um daraus Impulse für eine Weiterentwicklung der Weiterbildungsmaßnahme zu gewinnen.

1.1 Schriftliche Reflexionen im Kontext von Lehrerweiterbildungen

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Individualisierung von Lernprozessen ist der Stellenwert von Portfolios in den letzten Jahrzehnten gestiegen (Häcker, 2005, S. 1). Auch in der Hochschulbildung werden vermehrt Portfolios und schriftliche Reflexionen als Mittel reflexiver Praxis eingesetzt (Bräuer, 2016, S. 21). Sie können dazu genutzt werden, Lehrinhalte auf den konkreten beruflichen Bedarf und somit auf das eigene praktische Handeln zu übertragen (Jäger, 2007, S. 305; Bräuer, 2016, S. 21 f.). Darüber hinaus kann mithilfe von Reflexionen der Lernprozess transparent und zugänglich gemacht werden (Jäger, 2007, S. 305). Die Anfertigung von Reflexionen über das eigene Lernen kann somit als Herzstück der Portfolioarbeit bezeichnet werden (Häcker, 2005, S. 6).

Die Bearbeitung gut angeleiteter Reflexionsaufgaben reicht über das Oberflächenlernen hinaus, da sie auf eine individuelle selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung und nicht auf eine bloße Wissensrekonstruktion wie etwa Tests abzielt (Bräuer, 2016, S. 21 f.; Jäger 2007, S. 302). Zudem haben sowohl Aufgabenstellende als auch Portfolioverfassende die Möglichkeit, Themen nach individueller Relevanz auszuwählen und zu vertiefen. Schriftliche Reflexionen dokumentieren

erbrachte Leistungen sowie geänderte Verhaltensweisen und eigene Überlegungen zu Unterrichtsgegenständen. Damit erlauben sie Rückschlüsse auf Lernzuwächse und die Entwicklung individueller Kompetenzen und eignen sich im Rahmen der Weiterbildung als Leistungsnachweis (Maag Merki & Werner, 2014, S. 582). Schriftliche Reflexionen können daher eine doppelte Funktion erfüllen: Sie sind einerseits Elemente eines didaktisch-reflexiven Prozesses, in dem die Lehrkräfte das Bearbeitete für sich selbst darstellen und verarbeiten, und andererseits können sie als Leistungsnachweis für die erfolgreiche Teilnahme an der Weiterbildung genutzt werden. Diese Doppelfunktion kann dazu führen, dass einzelne Stellen im Rahmen sozialer Erwünschtheit weniger Ausdruck eines reflexiven Prozesses als einer direkten Ansprache der Teilnehmenden an den Prüfenden darstellen. Es besteht demnach das Risiko eines *defensiven Reflektierens* (Häcker, 2005, S. 7; Merkt, 2013, S. 277), also der rechtfertigenden Darstellung der Lernbereiche und des Kompetenzzuwachses. Des Weiteren ist anzumerken, dass durch die Analyse von Reflexionen lediglich *die* Kompetenzentwicklungen sichtbar gemacht werden, deren sich die Teilnehmenden bewusst sind oder sich während der Erstellung des Portfolios bewusst werden und welche sie präsentieren wollen. Außerdem kann weder eine Aussage darüber gemacht werden, ob sich das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte durch den Lernprozess *tatsächlich* und auch *langfristig* ändert, noch kann direkt überprüft werden, ob sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Weiterbildungsteilnehmenden verbessern. Darüber hinaus setzen gewisse Lernerfolge durch Weiterbildungsmaßnahmen häufig erst zeitlich versetzt ein (Uemminghaus, 2009, S. 40). Insofern kann eine Analyse schriftlicher Reflexionen zwar Aufschluss über Lernzuwächse und damit die Wirkung der Weiterbildung geben, aber sie kann diese nicht in Gänze erfassen. Ferner geben schriftliche Reflexionen den Lehrenden eine wichtige Rückmeldung, die dazu führen kann und soll, die Seminarinhalte bezüglich des folgenden Durchgangs zu optimieren und somit die Qualität der Lehre zu erhöhen.

1.2 Auswertung von schriftlichen Reflexionen von Teilnehmenden an den Weiterbildungen in Paderborn, Duisburg-Essen und Münster

Die drei Universitäten Paderborn (UPB), Duisburg-Essen (UDE) und Münster (WWU) haben sich anhand von schriftlichen Reflexionen mit den Wirkungen der Lehrerweiterbildungen, die an diesen drei Standorten im Rahmen der *Weiterbildungsinitiative Deutsch als Zweitsprache* durchgeführt wurden, auseinandergesetzt. Während von der UPB und der UDE als Forschungsmethode die *Qualitative Inhaltsanalyse* (QIA) gewählt wurde, fand bei der WWU die *Grounded Theory* (GT) Anwendung. Von der UPB wurde der Fokus auf die Kompetenzkategorien *Wissen*, *Überzeugungen* und *Können* sowie ihre jeweiligen Anteile am

Kompetenzzuwachs gesetzt. In Bezug auf die Kompetenzkategorien hat die UDE den Schwerpunkt auf das *Können* gelegt. Die WWU hat sich vertieft mit den von Teilnehmenden verfassten Vorsätzen beschäftigt.

Die drei Weiterbildungen richten sich sowohl an Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, die neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in DaZ-Klassen unterrichten, als auch an solche, die in Regelklassen unterrichten. Entsprechend adressieren die behandelten Themen einerseits DaF-/DaZ-Unterricht und andererseits sprachbildenden Fachunterricht. Im Einzelnen werden Sprachfertigkeiten, Wortschatz, Grammatik, Alphabetisierung, Lehr-Lernmaterialien, Mehrsprachigkeit, Lernerautonomie und Binnendifferenzierung, sprachsensibler Fachunterricht, Diagnostik sowie Traumapädagogik von allen drei Weiterbildungen behandelt. Die drei Weiterbildungen, deren Unterschiede in Tabelle 1 zusammengefasst werden, umfassen 60 Seminarstunden, werden zweimal jährlich angeboten und schließen mit einem Zertifikat über sechs Leistungspunkte ab.

Tabelle 1: Unterschiede zwischen den Weiterbildungen der drei Standorte

	Universität Paderborn (UPB)	Universität Duisburg-Essen (UDE)	Westfälische Wilhelms-Universität Münster (WWU)
Name der Weiterbildung	„DaZ – Kleine Studienvariante“	„Neu Zugewanderte in der Schule“	„DaZ-Schule“
Zahl der Teilnehmenden pro Durchgang	ca. 25	ca. 30	ca. 50
Leistungsnachweise	regelmäßige Anwesenheit; Begleitlektüre; regelmäßige Hausaufgaben auf der Lernplattform (E-Learning); Portfolio (Seminarreflexion, Praxisprojekt)	regelmäßige Anwesenheit; Begleitlektüre; Portfolio (Diagnostikaufgabe, Unterrichtsplannung, Reflexion); mündliche Abschlussprüfung	regelmäßige Anwesenheit; Vorbereitungs-/ Begleitlektüre; Kurzvorstellung von Material; Abschlusstest; Reflexionstagebuch zur Seminarreflexion; Praxisprojekt

2. Theoretische Grundlagen

Die in diesen Beitrag einfließenden Studien teilen mehrere theoretische Annahmen, die im Folgenden dargestellt werden.

2.1 Wirksamkeit von Lehrerweiterbildungen

Lehrerweiterbildungen haben vielfältige Wirkungen, die sich laut dem Bildungsforscher Frank Lipowsky auf vier Ebenen untersuchen lassen:

Die *erste Ebene* zielt auf die unmittelbaren Einschätzungen und Reaktionen der Teilnehmenden auf die Weiterbildung ab und ist relativ häufig Gegenstand der Evaluation und Erforschung von Lehrerweiterbildung (Lipowsky, 2010, S. 52). Allerdings konnte bisher nur ein geringer Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit einer Weiterbildung und ihrem Wissenserwerb bzw. einer Veränderung ihres beruflichen Verhaltens festgestellt werden (ebd., S. 53f.). Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass ein Minimum an Akzeptanz eine notwendige Voraussetzung für den Erfolg einer Lehrerweiterbildung ist. Die Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der Nützlichkeit und Relevanz einer Weiterbildung einerseits und dem Erwerb von Wissen bzw. einem veränderten beruflichen Handeln andererseits sind ausgeprägter (ebd., S. 54).

Als *zweite Ebene* nennt Lipowsky die Erweiterung der Lehrerkognitionen, die sich aus Überzeugungen sowie fachlichem, fachdidaktischem, pädagogisch-psychologischem und diagnostischem Wissen von Lehrkräften zusammensetzen sowie aus Veränderungen der affektiv-motivationalen Voraussetzungen des Lehrens. Der Zuwachs an Lehrerwissen und eine eingetretene Veränderung von Lehrerüberzeugungen beeinflussen mehreren Studien zufolge Unterricht auf eine positive Weise (ebd., S. 57; Lipowsky, 2014, S. 515).

Die *dritte Ebene* bezieht sich auf das unterrichtspraktische Handeln, dessen Veränderung durch Weiterbildung nur mit größerem methodischem Aufwand zu messen ist. In den Studien, die diese Ebene untersucht haben, konnten Zusammenhänge zwischen Weiterbildungsinhalten und Veränderungen im Unterricht belegt werden (Lipowsky, 2010, S. 59).

Die *vierte Ebene* nimmt die Effekte auf Schülerinnen und Schüler in den Blick. In mehreren Studien konnten positive Effekte von Weiterbildung auf Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 59) nachgewiesen werden, wobei die Fachkompetenz der Schülerinnen und Schüler leichter zu beeinflussen ist als die affektiv-motivationale Entwicklung der Lernenden (ebd., S. 62).

Von diesen vier von Lipowsky unterschiedenen Ebenen sind die hier dargestellten Studien auf der zweiten Ebene, der Erweiterung der Lehrerkognitionen, angesiedelt.

2.2 Der Kompetenzbegriff im Kontext von Lehrerprofessionalität

Ausgehend von den zahlreichen Auffassungen von Kompetenz (Weinert, 2001) auch in Bezug auf den Lehrerberuf (Frey, 2014) versteht dieser Beitrag Kompetenz als „Trias aus Wissen, Können und Beliefs“ (Koch-Priewe, 2018, S. 11), womit eine Kurzformel aufgenommen wird, die laut Koch-Priewe im Kontext des COACTIV-Projekts¹ entstand und große Verbreitung erfuhr (ebd., S. 10). Diese Kurzformel entspricht auch dem Kompetenzverständnis, das 2005 im Projekt „Definition and Selection of Competencies“ von der OECD und 2006 in den „Schlüsselkompetenzen für ein lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen“ (Europäische Kommission, 2007) von der EU für die Bildungspolitik erarbeitet wurde und das dem für Nordrhein-Westfalen adaptierten Europäischen Kerncurriculum für die Lehrerbildung hinsichtlich der inklusiven Förderung von Bildungssprache zugrunde liegt (EUCIM-TE, 2010, S. 22f.). Da sich im „deutschen Sprachraum (...) als Übersetzung [von beliefs] die Bezeichnung Überzeugungen in den letzten Jahren weitgehend durchgesetzt“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 643) hat, wird in diesem Beitrag der Begriff ‚Überzeugung‘ verwendet.

2.3 Untersuchungsmethoden

Die diesem Beitrag zugrundeliegenden Textanalysen arbeiten mit zwei verschiedenen qualitativen Forschungsmethoden: Die Studien der UPB und der UDE basieren auf Varianten der QIA und die der WWU auf der GT. Diese Forschungsmethoden werden im Folgenden kurz dargestellt. Die genauen Vorgehensweisen der einzelnen Studien werden in den Einzeldarstellungen in Kapitel 3 beschrieben.

Qualitative Inhaltsanalyse (QIA)

Die QIA ist ein textanalytisches Verfahren, das durch eine theoriegeleitete Fragestellung und qualitative Analyseschritte eine mithilfe bestimmter Regeln herausgearbeitete Kategorisierung von Einzelaspekten vornimmt (Mayring, 2015, S. 51). Die Anwendung der QIA orientiert sich stark an dem Ausgangsmaterial und basiert auf der Formulierung von inhaltsanalytischen Regeln zur Kategorisierung von Textstellen durch ein festgelegtes Ablaufmodell. So wird es mit diesem Verfahren möglich, geschriebenes Material qualitativ zu analysieren, wobei die starke

1 „Cognitive Activation in the Classroom. The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics“ oder auf Deutsch „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz“ – einflussreiche Studie zur professionellen Handlungskompetenz von Mathematiklehrkräften der PISA-Klassen 2003/04 unter der Leitung von J. Baumert, W. Blum und M. Neubrand.

Regelhaftigkeit die Analyseschritte systematisiert und überprüfbar macht, was die QIA von anderen textanalytischen Verfahren unterscheidet (Mayring & Fenzl, 2014).

Aus den Varianten der QIA (Schreier, 2014) wurde an der UPB die inhaltlich strukturierende QIA nach Kuckartz (2016) ausgewählt. Diese unterscheidet sich im Wesentlichen von der QIA nach Mayring, die die UDE verwendet hat, in der Genese des Kategoriensystems: Mayring hält es aus methodischen Gründen für unerlässlich, dass das Kategoriensystem vor der Analyse – entweder deduktiv aus einer Theorie oder induktiv aus einem Teil des Materials – abgeleitet und während der Analyse nicht mehr verändert wird. Für Kuckartz hingegen ist die Passung von Material und Kategoriensystem zentral, weshalb er es für unabdingbar hält, zumindest einen Teil der Kategorien induktiv am Material zu entwickeln und das Kategoriensystem auch während der Analyse überarbeiten und anpassen zu können (ebd., S. 73–79; Schreier, 2014).

Grounded Theory (GT)

Die GT ist eine qualitative Forschungsmethode, die im Gegensatz zur QIA hypothesengenerierend ist. Es entspricht der GT, offenen Forschungsfragen nachzugehen, die prozess- und handlungsorientiert sind (Strauss & Corbin, 1996). Das Ziel besteht darin, Bedingungen und Ursachen von z. B. Handlungen zu erfassen und daraus Konsequenzen für die Praxis zu ziehen.

Im Sinne des *theoretical sampling* werden Datenerhebung und -analyse verknüpft: Auf der Grundlage des jeweiligen Analysestandes werden Fragen und Untersuchungsaspekte aufgeworfen und weitere Daten ausgewählt bzw. erhoben (Strübing, 2008). Nach dem Prinzip *all is data* können dabei ganz verschiedene Datenformen einbezogen werden. Bei der Datenanalyse werden Konzepte und Kategorien als Theoriebausteine entwickelt. Im Verlauf können Hypothesen generiert und diese wiederum an den Daten überprüft werden.

3. Universität Paderborn (UPB)

3.1 Hintergrund

Im Sommersemester 2017 führte die UPB eine speziell auf berufliche Schulen zugeschnittene Variante der Weiterbildung durch, an der insgesamt 26 Lehrkräfte von vier beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen teilnahmen. Inhaltlich war die Weiterbildung wie in Tabelle 1 beschrieben aufgebaut, organisatorisch hatte sie ein Blended-Learning-Format. Sie bestand also sowohl aus Präsenzseminaren als auch aus E-Learning-Aufgaben, die auf der universitätseigenen Lernplattform

zu bearbeiten waren und einerseits der Vertiefung des Stoffs und andererseits einer möglichst engen Theorie-Praxis-Verzahnung dienen.

Den abschließenden Leistungsnachweis bildeten individuell zu erstellende zweiteilige Portfolios mit einem Gesamtumfang von 10 bis 15 Seiten: Der erste Teil mit ca. 5 Seiten diente der Reflexion der einzelnen Präsenzseminare mit Blick auf die eigene Unterrichtspraxis. Zur Unterstützung der Reflexion wurden den Teilnehmenden folgende Leitfragen gegeben: Inwiefern sind die Inhalte für meinen Unterricht wichtig? Wie bauen die Inhalte aufeinander auf? Wann können mir die einzelnen Inhalte/Themen helfen? Was war für mich das Wichtigste und warum? Was hat mich überrascht? Im zweiten Teil (5 bis 10 Seiten) war ein Praxisprojekt zu präsentieren, in dem Inhalte der Weiterbildung für die eigene Unterrichtspraxis umgesetzt werden sollten. Dies konnte in Form von sprachbildendem Material oder einer sprachbildenden Unterrichtseinheit geschehen, aber auch durch das Erarbeiten von Möglichkeiten, Mehrsprachigkeit im Unterricht zu berücksichtigen.

Von den 26 Teilnehmenden wurden insgesamt 25 Portfolios eingereicht. Diese 25 Portfolios wurden vollständig hinsichtlich der Fragestellung analysiert, welche Inhalte der Weiterbildung in den Portfolios aufgegriffen wurden. Die zugrundeliegende Annahme ist, dass Inhalte der Weiterbildung, die in den Portfolios aufgegriffen werden, von den Teilnehmenden nicht nur behalten, sondern auch für wichtig genug erachtet werden, um sich damit aktiv auseinanderzusetzen, was als Zeichen für eine Änderung der Kognition bei den jeweiligen Teilnehmenden verstanden werden kann. Auch wenn die Art der Änderung zunächst offenbleibt, können solche Änderungen als in den Reflexionen der Teilnehmenden sichtbar werdende Wirkungen der Weiterbildung verstanden werden, was die zentrale Fragestellung dieses Beitrags ist.

Die Analyse der Portfolios hatte zum Ziel, die Wirkung der Weiterbildung zu erfassen, indem untersucht wurde, inwieweit sich die Kompetenz der Teilnehmenden entwickelt hat (vgl. Böttger et al., 2019). Dieser Frage wurde mit einem Mixed-Methods-Design nachgegangen, in dem die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden in einem Prä-Post-Design mithilfe des DaZKom-Instruments (vgl. Köker et al., 2015) gemessen wurde und die Ergebnisse anschließend mit denen einer QIA der Portfolios nach Kuckartz korreliert wurden. Um eine solche Korrelation zu ermöglichen, orientierte sich die Inhaltsanalyse ebenfalls am Begriff der Kompetenz mit Koch-Priewe (2018, S. 11) verstanden als Trias aus Wissen, Können und Beliefs (siehe 2.2).

Aus den drei Kompetenzdimensionen wurden für die QIA die drei Oberkategorien *Wissen*, *Können* und *Überzeugungen* deduktiv abgeleitet. Dabei beinhaltet die Oberkategorie *Wissen* deklarative Aussagen zu faktischem Wissen über die Themen der Weiterbildung. In der Oberkategorie *Überzeugungen* werden Aussagen zu Werten und Normdarstellungen in Bezug auf die Vermittlung von

Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit erfasst und in der Kategorie *Können* Aussagen zum Transfer von Wissen und Überzeugungen in die Unterrichtspraxis, z. B. kleinschrittige Arbeitsanweisungen oder der Einbezug der Erstsprachen in den Unterricht.

Nach der Analyse von etwa einem Viertel des Datenmaterials wurde das Kategoriensystem modifiziert, indem zu den drei Oberkategorien *Wissen*, *Überzeugungen*, *Können* induktiv aus dem Material jeweils die sieben Subkategorien *Methodik und Didaktik*, *Lernerautonomie*, *Lebensweltbezug*, *Traumata*, *Bildungs- und Fachsprache*, *Diagnostik* sowie *Mehrsprachigkeit* abgeleitet wurden. Mit dem modifizierten Kategoriensystem wurde das Datenmaterial vollständig analysiert.

3.2 Ergebnisse

Die zentralen Ergebnisse werden der Verständlichkeit halber nach den drei Oberkategorien geordnet in Tabellen dargestellt und jeweils mit einem Beispielzitat veranschaulicht, dessen Hauptinhalt in der Spalte links neben dem Zitat jeweils in einem Stichwort zusammengefasst ist, ohne dass dieses Stichwort eine Subkategorie bildet. Zunächst werden die Ergebnisse in der Oberkategorie *Wissen* dargestellt, bei der es abgesehen vom Lebensweltbezug zu allen Subkategorien Einträge gibt, welche teilweise weiter ausdifferenziert wurden (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: UPB Ergebnisse Oberkategorie *Wissen*

	Bereiche	Beispielzitat	
WISSEN	Methodik und Didaktik	Visualisierung	Für mich war beeindruckend, wie sehr Bilder zur „Vor-entlastung“ eines Textes beitragen können . Das ist sehr wichtig für den Unterricht, denn dadurch kann ich den Schülerinnen und Schülern eine einfache, aber wichtige Unterstützung geben... (UPB_LK14_3)
		Binnendifferenzierung	Inhaltlich lässt sich Sprachförderung im Fachunterricht konsequenterweise mit Methoden und Konzepten der Binnendifferenzierung und Individueller Förderung umsetzen . (UPB_LK4_7)
		Wortschatzerwerb	In der heutigen Stunde ist mir erst richtig bewusst geworden, wie wichtig und wie umfangreich der Wortschatz der deutschen Sprache und dann nochmal der Fachsprache ist bzw. sein kann und wie viele Wiederholungen es braucht, bis ein Wort wirklich fest verankert ist . (UPB_LK14_2)
		Lauter Lesen	Besonders interessant fand ich [...], dass das laute Vorlesen vor der Klasse nicht dem inhaltlichen Verständnis zuträglich sein kann... (UPB_LK19_6)

	Bereiche		Beispielzitat
WISSEN	Lernerautonomie	Lernerautonomie entwickeln	Gerade für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ist also das Erlernen selbstgesteuerten Lernens von erheblicher Bedeutung. (UPB_LK8_10)
		Scaffolding	Besonders interessant war die Aussage, dass es im Unterricht nicht hilfreich ist Texte oder Aufgabenstellungen für Fachinhalte immer weiter zu reduzieren, vielmehr sollten Hilfen angeboten werden, diese Herausforderungen zu bewältigen. (UPB_LK17_10)
	Traumata	Relevanz von Selbstwirksamkeitserfahrungen	Darüber hinaus habe ich gelernt, dass das Erleben von Selbstwirksamkeit und Erfolgserlebnissen für die traumatisierten Schülerinnen und Schüler besonders wichtig für eine Stabilisation und Erholung ist. (UPB_LK14_7)
	Bildungs- und Fachsprache	Merkmale	In Fachtexten werden zudem häufig Satzkonstruktionen verwendet, die in der Alltagssprache ungebrauchlich sind und DAZ-Lernern , aber nicht nur diesen, Probleme bereiten. Üblich sind beispielsweise folgende Konstruktionen Unpersönliche Ausdrücke mit „man“ (...) Passivsätze (...) Komplexe Sätze (...) (UPB_LK3_6)
		Vermittlung im Fachunterricht	In seinem Fach sollte sich jeder Unterrichtende die Sprachprobleme seiner Schüler vor Augen führen, sie im Unterricht thematisieren und den Schülerinnen und Schülern Hilfen an die Hand geben, damit diese die Unterrichtsinhalte bewältigen können. (UPB_LK3_3)
	Diagnostik	C-Test	Eine angemessene Hilfe den Sprachentwicklungsstand (Rezeption und Produktion) der Schülerinnen und Schüler festzustellen, kann hier der C-Test sein. (UPB_LK7_10)
		Profilanalyse	Für Lehrkräfte bietet die Profilanalyse mehrere Vorteile: sie ermöglicht eine schnelle und zuverlässige Ermittlung von Sprachkenntnissen, ist eine Basis für didaktische Hilfen und zudem eine Grundlage für Bewertung. (UPB_LK5_6)
		Fast Catch Bumerang	Die Schreibaufgabe Fast Catch Bumerang besteht aus zwei Teilen (...). Die Analyseergebnisse zeigen die vorhandenen Kompetenzen, auf den bei der weiteren Förderung der Schriftsprache und fachsprachlichen Kompetenz am Übergang in den Beruf aufgebaut werden kann. (UPB_LK5_10)
	Mehrsprachigkeit	Mehrsprachigkeit zulassen	In Unterrichtssequenzen, die vorher mit den Schülerinnen und Schülern abgesprochen werden, ist es sinnvoll auch die Muttersprachen zuzulassen. So kann man Schule mehrsprachig gestalten, was auch für einsprachige Schüler durchaus interessant sein kann. (UPB_LK7_8)

Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse in der Oberkategorie Überzeugungen, bei der es zu allen Subkategorien Einträge gibt (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: UPB Ergebnisse Oberkategorie *Überzeugungen*

	Bereiche		Beispielzitat
ÜBERZEUGUNGEN	Methodik und Didaktik	Rolle von Wortschatz und Grammatik	Ohne den entsprechenden Wortschatz kommt eine Kommunikation eher zum Erliegen als bei mangelndem Grammatikwissen. (UPB_LK1_2)
	Lernerautonomie	Lernerautonomie entwickeln	So gilt es, den Fokus vor allem auf den Aufbau von Methodenkompetenzen und die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen zu legen. (UPB_LK8_7)
	Traumata	das Erleben von Selbstwirksamkeit und Erfolg ermöglichen	Darüber hinaus habe ich gelernt, dass das Erleben von Selbstwirksamkeit und Erfolgserlebnissen für die traumatisierten Schülerinnen und Schüler besonders wichtig für eine Stabilisation und Erholung ist. Bei meiner Unterrichtsgestaltung kann ich darauf achten, derartige Erlebnisse für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen... (UPB_LK14_7)
	Bildungs- und Fachsprache	Stolpersteine kennen	Lehrer/innen sollten Stolpersteine der deutschen (Bildungs-) Sprache kennen . (UPB_LK2_4)
	Diagnostik	Diagnostik ist wichtig	Binnendifferenzierter Unterricht bedarf auch immer einer geeigneten Diagnostik, um den Förderbedarf der Lernenden festzustellen und ihren Defiziten abzuhelpfen. (UPB_LK1_12)
	Lebensweltbezug	Sprechanlässe sollten möglichst authentisch sein	Die im Unterricht vorkommenden Sprechanlässe sollten möglichst authentisch und nah an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sein. (UPB_LK3_8)
	Mehrsprachigkeit	Mehrsprachigkeit als Chance	Die Mehrsprachigkeit sollte daher als Chance und Möglichkeit betrachtet werden, die gewinnbringend und voneinander profitierend in heterogenen Lerngruppen akzeptiert werden sollte und genutzt werden kann. (UPB_LK2_3)

In der dritten Tabelle werden die Ergebnisse in der Oberkategorie *Können* dargestellt, in der es zu allen Subkategorien außer Lernerautonomie, Traumata und Diagnostik Einträge gibt (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: UPB Ergebnisse Oberkategorie *Können*

	Bereiche	Beispielzitat	
KÖNNEN	Methodik und Didaktik	Visualisierung	Zur weiteren Veranschaulichung habe ich bei einigen Abteilungen Abbildungen zu den Tätigkeiten oder zu typischen Arbeitsgegenständen ergänzt . (UPB_LK14_13)
		Binnendifferenzierung	Lernende, die schneller arbeiten können , erhalten schwierigere Aufgaben, Zusatzaufgaben oder können individuelle Lernprodukte wie Kurzvorträge erstellen und präsentieren. Langsamere Schüler arbeiten die Pflichtaufgaben und generell einfachere Aufgaben ab und haben zusätzlich die Möglichkeit die Hilfe von schnelleren Mitschülern oder Lehrern in Anspruch zu nehmen . (UPB_LK1_13f.)
		Unterstützung beim Wortschatzerwerb	Auch das Fachvokabular (Kraulen, Brustschwimmen, etc.) lasse ich daher in meinem Schwimmunterricht immer wieder wiederholen , damit die Frauen lernen meine Anweisungen auch ohne Vormachen zu verstehen. (UPB_LK16_3)
	Bildungs- und Fachsprache	Einsatz von Scaffolds	In der letzten Erarbeitungsphase geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler einen Darstellungswechsel zwischen Brüchen und Graphiken durchführen sollen. (UPB_LK15_3)
		Einsatz des Planungsrahmens	Für eine konkretere sprachliche Analyse der untergeordneten Unterrichtssequenzen verwende ich den „Planungsrahmen zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung“ von T. Tajmel. (UPB_LK14_11)
	Lebensweltbezug	Authentizität	Um die Sprechgelegenheiten so authentisch wie möglich im Klassenzimmer darzustellen, bekommen die Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft Beutelchen mit Bildern von Lebensmitteln aufgeteilt, die sie auf den Tischen auslegen und welche als Lebensmittelsortiment auf dem Markt fungieren sollen. Den Schülerinnen und Schülern soll dadurch ermöglicht werden, sich auf die Einkaufssituation einzustellen.... (UPB_LK10_11)
	Mehrsprachigkeit	Mehrsprachigkeit zulassen	Die Partnerarbeit wurde gewählt, damit die Schülerinnen und Schüler sich neue Begriffe bei Schwierigkeiten auch in ihrer Muttersprache übersetzen können . (UPB_LK15_4)

3.3 Diskussion

Betrachtet man die Ergebnisse in der Oberkategorie *Wissen*, fällt auf, dass durch die Weiterbildung einerseits neue Inhalte vermittelt wurden, z.B. beim Wortschatz oder der Traumapädagogik, andererseits bei bekannten Inhalten, z.B. der Binnendifferenzierung oder der Visualisierung, das Potential für den Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern bewusstgeworden ist.

Des Weiteren wird deutlich, dass bei erfahrenen Lehrkräften die Kompetenzdimensionen *Wissen* und *Können* eng miteinander verzahnt sind, wenn z. B. aus der Erkenntnis „Für mich war beeindruckend, wie sehr Bilder zur ‚Vorentlastung‘ eines Textes beitragen können“ direkte Schlussfolgerungen für den Unterricht gezogen werden: „(...) dadurch kann ich den Schülerinnen und Schülern eine einfache, aber wichtige Unterstützung geben.“ (UPB_LK14_3) Das Gleiche gilt für die Kompetenzdimensionen *Wissen* und *Überzeugungen*, wie das Zitat zur Mehrsprachigkeit zeigt, in dem die *Überzeugung* „(...) es ist sinnvoll, auch die Muttersprache zuzulassen“ direkt in die Aussage mündet „(...) so kann man Schule mehrsprachig gestalten (...)“ (UPB_LK7_8). Das gleiche Phänomen zeigt sich in der Oberkategorie *Überzeugungen*, Subkategorie *Traumata*, wo aus dem Wissen „Darüber hinaus habe ich gelernt, dass das Erleben von Selbstwirksamkeit und Erfolgserlebnissen für die traumatisierten Schülerinnen und Schüler besonders wichtig für eine Stabilisation und Erholung ist“ direkt die *Überzeugung* abgeleitet wird „Bei meiner Unterrichtsgestaltung kann ich darauf achten, derartige Erlebnisse für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen.“ (UPB_LK14_7)

Insgesamt ist in der Oberkategorie *Überzeugungen* klar erkennbar, dass die Teilnehmenden nach der Weiterbildung sowohl ein Bewusstsein für ihre Zuständigkeit für die Sprachbildung im Fachunterricht entwickelt haben als auch eine Vorstellung davon, wie diese aussehen kann.

In der Oberkategorie *Können* sind Belege zu finden, in denen Lehrkräfte davon berichten, was sie tatsächlich im Unterricht machen, z. B. einen „Darstellungswechsel zwischen Brüchen und Graphiken durchführen“ (UPB_LK15_3) lassen oder den „Planungsrahmen zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung“ von T. Tajmel“ (UPB_LK14_11) verwenden. Diese Belege zeigen deutlich, dass Inhalte der Weiterbildung von den Teilnehmenden aufgenommen und im Unterricht eingesetzt werden, auch wenn das Unterrichtsgeschehen selbst nicht beobachtet wurde und sich diese Aussagen daher ausschließlich auf die subjektiven Aussagen der Lehrkräfte zur Umsetzung von Elementen des sprachbildenden Unterrichts beziehen.

4. Universität Duisburg-Essen (UDE)

4.1 Hintergrund

Im Rahmen der Weiterbildung „Neu Zugewanderte in der Schule“ an der UDE werden Portfolios sowohl für die Darstellung und Verarbeitung des Erlernten als auch als Bestandteil der Prüfungsleistung verwendet. In den Portfolios sollen die Teilnehmenden neben einer Reflexion der eigenen Rolle als DaZ-Lehrkraft eine Profilanalyse durchführen und auswerten, eine DaZ-Unterrichtssequenz planen

und durchführen sowie ein selbstgewähltes DaZ-Lehrwerk analysieren. Alle Aufgabenstellungen werden zu Semesterbeginn veröffentlicht und besprochen, damit die Aufgaben im Verlauf des Semesters bearbeitet werden können. So können sich die Lehrkräfte sowohl mit den Inhalten der Weiterbildung, mit ihrer Unterrichtspraxis als auch mit der Reflexion und der Anwendung des Gelernten über das Semester hinweg beschäftigen.

Für die vorliegende Analyse wird der Teil „Reflexion der eigenen Rolle als DaZ-Lehrkraft“ fokussiert, da gerade hier Aussagen über einen vollzogenen Lernprozess und Kompetenzerwerb erwartet werden.² Bei den erstellten Reflexionen handelt es sich um Fließtexte, die zu Hause erstellt und in digitaler Form eingereicht werden.

Untersucht werden nachfolgend 49 Reflexionen aus dem Sommersemester 2017 und dem Wintersemester 2017/2018. Dabei wird die folgende Fragestellung fokussiert: Inwiefern kann durch das Erstellen von Reflexionen eine Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte sichtbar gemacht werden? Die Verfasserinnen sind überwiegend Lehrkräfte mit zweitem Staatsexamen an allen Schulformen des Landes NRW sowie zwei Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger. Insgesamt vier Lehrkräfte haben eine andere Erstsprache als Deutsch. Alle Lehrkräfte verfügten bereits vor dem Besuch der Weiterbildung über Erfahrungen im Unterrichten von neu Zugewanderten.

Zur Analyse der Reflexionstexte und zur Feststellung des Kompetenzzuwachses wurde das Verfahren der QIA nach Mayring (2015) gewählt (siehe 2.3). Da die den Reflexionstexten zugrundeliegende Aufgabenstellung allgemein formuliert war, handelt es sich um eine offene Textform, aus der keine konkreten Inhalte erwartet werden und induktiv aus den Texten herausgebildet werden können. Als AnalyseEinstieg bei solchem Material eignet sich deshalb besonders die strukturierende Analyse, bei der theoriegeleitet deduktive Kategorien gebildet werden. Dieses Verfahren erlaubt eine erste Kategorisierung der Daten und eine erste Auswahl an Textstellen, die in einem zweiten Schritt induktiv nach dem Prinzip der zusammenfassenden Inhaltsanalyse weiter kategorisiert werden.

Im folgenden Abschnitt werden die Schritte der Kategorienbildung, der Analyse und der Interpretation der Daten exemplarisch vorgestellt.

2 Die Aufgabenstellung der Reflexionsaufgabe lautet: „Reflektieren Sie vor dem Hintergrund der im Seminar diskutierten sowie selbsterlebten Erfahrungen und Herausforderungen im DaZ-Unterricht Ihre Rolle als DaZ-Lehrkraft. Beziehen Sie Ihre Lehrerpersönlichkeit ein.“ Bis auf einen Hinweis zum Umfang von zwei bis drei Seiten werden keine weiteren Vorgaben zur Bearbeitung der Aufgabe gegeben.

4.2 Ergebnisse

Wie einleitend angeführt, werden in der Literatur verschiedene Kategorien der Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildungen genannt (Lipowsky 2010, 2014). Entsprechend der Ziele der Weiterbildung an der UDE, werden die Kategorien im Folgenden als *Überzeugung*, *Wissen* und *Können* definiert (vgl. Tabelle 5). Für die Analyse der Reflexionstexte wurde ein Kodierleitfaden entwickelt, wodurch die einzelnen Textstellen theoriegeleitet und deduktiv isoliert wurden und eindeutig den drei Kategorien zugeordnet werden konnten.

Tabelle 5: Kodierleitfaden für den deduktiven Vorgang

Kategorie	Definition (Lipowsky 2014)	Kodierregeln	Beispiele
Überzeugung	Veränderung beruflicher und Werteorientierung	Zu dieser Kategorie gehören Zitate, die auf eine Umstellung des Umgangs mit kulturellen, sprachlichen und lernspezifischen Aspekten von Schülerinnen und Schülern eingehen.	„Erstsprachen einbeziehen“; „hineinversetzen“; „sensibilisiert“; „Es hat mir bewusst gemacht“
Wissen	Entwicklung deklarativer Wissensanteile	Zitate müssen Wörter oder Wortgruppen beinhalten, die auf neu erworbenes Wissen hindeuten.	„ich habe gelernt“; „Jetzt weiß ich“; „Nun verstehe ich“
Können	Erweiterung und Flexibilisierung unterrichtlichen Handelns	Zitate müssen Wörter (Verben, Adverbien) bzw. Wortgruppen beinhalten, die auf eine Veränderung des unterrichtlichen Handelns hinweisen. Auch die Absicht, das unterrichtliche Handeln zu ändern, wird dieser Kategorie zugeordnet.	„ich werde einsetzen“; „Jetzt kann ich“; „Nun werde ich“; „Ich bin jetzt in der Lage“

Bei der Kodierung der Äußerungen ist festzuhalten, dass einzelne Zitate auch mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten.

Tabelle 6: Übersicht Beispielzitate in den Kategorien: *Überzeugung*, *Wissen* und *Können*

Kategorie	Beispielzitat
Überzeugung	„Dieser Perspektivwechsel war sehr hilfreich.“ (DUE_LK1)
Wissen	„In Bezug auf das Unterrichten in DaZ-Klassen hat mir die Veranstaltung ‚Neu Zugewanderte in der Schule‘ viele hilfreiche Inhalte vermitteln können.“ (UDE_LK2)
Können	„Heute würde ich erkennen , dass sie [die Schülerin, Anmerkung der Autorin] damit schon einen Schritt zur Regelbildung geschafft hat. Überhaupt ist meine Fehlertoleranz – auch bei mündlichen Beiträgen – gestiegen .“ (UDE_LK3)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im ersten Analysedurchlauf die drei Zielsetzungen der Weiterbildung (*Überzeugung*, *Wissen* und *Können*) in den Portfolios identifiziert werden konnten (vgl. Tabelle 6). Die offen gehaltene Reflexionsaufgabe scheint dafür ein wichtiges Instrument zu sein, denn sie ermöglicht die Verschriftlichung sowohl der Lernfortschritte als auch des Wissenszuwachses der Verfassenden. Dass nicht in jedem Text auf die Ziele und den Effekt der Weiterbildung eingegangen wurde, liegt an ebendieser offenen Aufgabenstellung.³

Bei der ersten Analyse konnten allen drei Kategorien Zitate zugeordnet werden. An dieser Stelle sei allerdings auch darauf hingewiesen, dass die Kategorie *Können* nur unter Vorbehalt angeführt werden konnte, da in den Reflexionstexten lediglich die subjektive Einschätzung der Lehrkräfte in Bezug auf ihre Verhaltensänderung im Unterricht herausgestellt wird, jedoch nicht direkt abgebildet werden kann, ob sich das unterrichtspraktische Handeln tatsächlich ändert und die Leistung der Schülerinnen und Schüler langfristig beeinflusst. Auch bleibt zu diesem Zeitpunkt der Untersuchung unklar, welche Bereiche des unterrichtlichen Handelns dieser Kompetenzzuwachs tatsächlich betrifft. Um herauszustellen, in welchen Bereichen des unterrichtlichen Handelns ein selbst wahrgenommener Kompetenzzuwachs stattgefunden hat, wurden induktiv weitere Ebenen zur Kategorie *Können* herausgearbeitet. Dadurch kann der selbst wahrgenommene Kompetenzzuwachs der Lehrkräfte kategorisiert und somit ein Einblick in die Auswirkungen der Weiterbildung für die unterrichtliche Praxis gewonnen werden. Im Folgenden wird die induktive Bildung dieser Ebenen vorgestellt.

Bei den Kodierkriterien handelte es sich um semantische Einheiten, denen eine positive Entwicklung durch die Weiterbildung zu entnehmen war. Ausgelassen wurden Textstellen, bei denen zwar auf Kompetenzen hingewiesen wurde, aber nicht ersichtlich war, ob es sich um eine direkte Kompetenzentwicklung bedingt durch den Besuch der Seminare handelte. Nach der erneuten Sichtung des Materials konnten in der Kategorie *Können* drei Ebenen zu den Themen *Lehrerrolle*, *didaktische Umsetzung* und *Diagnostik* definiert und induktiv herausgebildet werden:

3 Eine genaue, lenkende Fragestellung mit vorgegebenen inhaltlichen Angaben ist u.E. nicht im Sinne einer Reflexionsaufgabe, die vielmehr darauf hinzielen sollte, dass Verfasser*innen einer Selbstreflexion sich mit ihrem eigenen Lernprozess beschäftigen und daraus eigene Schlussfolgerungen für ihre berufliche Praxis formulieren (vgl. auch Merkt 2013 zur Möglichkeit der Beeinflussung von Kompetenzdarstellung durch Reflexionsaufgaben in Portfolios).

Tabelle 7: Definition der Ebenen

Kategorie	Ebene	Definition
Können	Lehrerrolle	Verhalten im Unterricht und Verständnis des Einflusses, den das eigene Verhalten auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler haben kann
	didaktische Umsetzung	methodisch-didaktische Überlegungen zur Verbesserung des eigenen Unterrichts bzw. Einsatz gezielter Materialien
	Diagnostik	Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler messen und aus diesen Erkenntnissen Fördermöglichkeiten entwickeln

Aufgrund des zeitlichen Rahmens, in dem die ausgewerteten Texte entstanden sind – teilweise wurden diese Texte direkt vor oder gar während der Schulferien geschrieben –, musste bei der Bewertung und der Zuordnung von Textstellen zu den jeweiligen Bereichen ein sehr hohes Abstraktionsniveau angewandt werden; viele Lehrkräfte konnten die Reflexionsaufgabe im Portfolio zum Anlass nehmen, neu erworbenes Wissen und Handlungsabsichten darzustellen, die aber zum Zeitpunkt des Schreibens noch keinen Einzug in die Praxis finden konnten.

Nach der Festlegung der Analyse Kriterien durch die Erarbeitung unterschiedlicher Ebenen der Kategorie konnten diese an dem Material angewandt und ihre jeweilige Definition (vgl. Tabelle 7) überprüft werden. Die Ergebnisse des induktiven Vorgangs zeigt Tabelle 8 exemplarisch. Aus diesem Schritt der Untersuchung wird deutlich, dass konkrete Themen und Methoden in den Reflexionstexten sichtbar gemacht wurden. Somit kann ein Überblick der Bereiche abgebildet werden, die den Lehrkräften bisher nicht bekannt waren bzw. durch die Weiterbildung zum umfangreichsten Kompetenzzuwachs geführt haben.

Tabelle 8: Beispielzitate nach Ebenen in der Kategorie Können

Kategorie	Ebene	Beispielzitat
Können	Lehrerrolle	„Ebenso setze ich vermehrt positiv verstärkende Rückmeldungen wie Überformungen ein. “ (UDE_LK6)
	didaktische Umsetzung	„Die Notwendigkeit eines sprachsensiblen Unterrichtes wurde mir noch bewusster und die dazu gehörenden Methoden setze ich jetzt verstärkter ein. “ (UDE_LK11)
	Diagnostik	„Mit der Profilanalyse habe ich durch die Weiterbildung ein Instrument an die Hand bekommen, das ich einsetzen kann, um den Sprachstand meiner Schüler und Fortschritte systematisch zu ermitteln und individuelle Förderhorizonte zu entwickeln. “ (UDE_LK12)

Da sich auch in diesem Analyseschritt noch Mehrfachkodierungen ergeben haben und die Ebenen der Lehrerrolle und der didaktischen Umsetzung jeweils unter verschiedenen Aspekten beleuchtet wurden, war ein wiederholter Sichtungsvor-

gang des Materials notwendig. Bei diesem ebenfalls induktiven Vorgehen wurden zu diesen beiden Ebenen insgesamt sieben Bereiche identifiziert (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Überarbeitung der Definition der induktiv entstandenen Ebenen

Kategorie	Ebene	Bereiche
Können	Lehrerrolle	Unterrichtskonzeption, Empathie für Schülerinnen und Schüler, Bewusster Einsatz von (Körper-)Sprache, Fehlertoleranz
	didaktische Umsetzung	Regelunterricht, Differenzierung, Anpassung von Material
	Diagnostik	Profilanalyse

Im Kontext unserer Analyse konnte demnach keine Kategorienreduktion vorgenommen werden, sondern die Bandbreite der angesprochenen Kompetenzbereiche durch die Lehrkräfte musste in einem erneuten Durchgang der Daten stärker präzisiert werden.

4.3 Diskussion

Mit dem Instrument der QIA konnte gezeigt werden, auf welchen konkreten Ebenen eine Kompetenzentwicklung stattgefunden hat. Dabei ist zu beachten, dass es sich immer um selbstwahrgenommene Lernprozesse handelt, die durch die QIA aus den Reflexionstexten herausgearbeitet werden konnten. Es können mit dieser Analyse keine Aussagen über tatsächliche Verhaltensänderungen im Unterricht getroffen werden. Aus der hier vorgestellten Untersuchung wird ersichtlich, dass der Lernprozess, den die Teilnehmenden während der Weiterbildung durchlaufen haben, sich nicht auf den Erwerb reinen Wissens reduzieren lässt. Ein (selbst wahrgenommener) Kompetenzzuwachs im Bereich des unterrichtlichen Handelns (Kategorie *Können*) wurde von den Lehrkräften in den Reflexionstexten deutlich angesprochen und somit sichtbar gemacht. Darüber hinaus wurde aus der Analyse der Texte ersichtlich, dass die Teilnehmenden über ihre bisherigen fachlichen und didaktischen Kenntnisse hinaus nun weitere Bereiche des unterrichtlichen Handelns erkannt haben, die sie in der Praxis bewusst anwenden.

Nach der Analyse wurde das Lehr-Lernportfolio in der Weiterbildung „Neu Zugewanderte in der Schule“ an der UDE zum Sommersemester 2018 weiterentwickelt. Die Reflexion wurde zweigeteilt, sodass im ersten Teil des Portfolios Anlässe geschaffen werden, über mögliche und selbsterfahrene Herausforderungen im Rahmen der Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. In der zweiten Reflexion, die im Anschluss an den Besuch der Weiterbildung verfasst wird, soll weiterhin auf die eigene Rolle als Lehr-

kraft eingegangen werden und es sollen Bezüge zu den eingangs genannten Herausforderungen in der unterrichtlichen Praxis hergestellt werden. Aus dieser Neustrukturierung erhoffen wir uns, dass eine Kompetenzentwicklung durch den möglichen Rückbezug zu den anfangs genannten Aspekten vor Beginn der Weiterbildung expliziter sichtbar wird, ohne eine konkret leitende Aufgabenstellung zu formulieren.

5. Westfälische Wilhelms-Universität Münster (WWU)

5.1 Hintergrund

In diesem Kapitel werden Ergebnisse der qualitativen Analyse von Reflexionstagebüchern präsentiert, die von teilnehmenden Lehrkräften der Weiterbildung „DaZ-Schule“ im Jahr 2018 angefertigt und als Leistungsnachweis abgegeben wurden. Bei der Analyse wurde der Fokus auf die von den Teilnehmenden formulierten Vorsätze zum Themenbereich Förderdiagnostik und Vorsätze zu weiteren Themenbereichen gelegt. Diese Fokussierung wird unten genauer beschrieben und erklärt.

Es wird der Frage nachgegangen, welche Hinweise auf eine Wirkung der Weiterbildung beobachtet werden können. Die Frage hat sich in der Praxis – d. h. während der Durchführung der Weiterbildung – ergeben. Das Ziel besteht darin, Konsequenzen für diese Praxis zu ziehen.

Die 17 Lehrkräfte, deren Reflexionstagebücher hier in den Blick genommen werden, arbeiteten in unterschiedlichen Schularten (Primarstufe, Sekundarstufe I/II) mit Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache im Regelunterricht und/oder in der additiven DaZ-Förderung in Kleingruppen bzw. in DaZ-Klassen lernen. In der ersten Seminarsitzung wurden die Teilnehmenden mit dem Ziel der Klarheit und Transparenz detailliert in die Arbeit mit dem Reflexionstagebuch eingeführt und es wurde verdeutlicht, dass weder eine Betonung noch eine Veröffentlichung vorgenommen wird. Dadurch sollte die Gefahr eines *defensiven Reflektierens* vermindert werden (siehe 1.1). Die schriftliche Anleitung zum Führen des Reflexionstagebuchs setzt sich aus vier Teilen zusammen: In der *allgemeinen Beschreibung* (1) wird u. a. die Bedeutung des Instruments als Impulsgeber für die eigene Unterrichtspraxis betont. In der *Umsetzung* (2) werden die Teilnehmenden angehalten, zeitnah nach jeder Sitzung einen Eintrag zu schreiben. Außerdem werden Angaben zum Umfang der Einträge gemacht: Zur Orientierung werden sechs *Reflexionsfragen* vorgelegt (3), die hauptsächlich auf die Kompetenzdimensionen Überzeugungen und Können bzw. die Wirkungsebenen 2 und 3 abzielen (vgl. Tabelle 9). Durch die Erklärungen und Fragen wurde bewusst versucht, den Teilnehmenden eine hilfreiche Unter-

stützung zu geben, ihnen aber dennoch möglichst viel Freiheit beim Führen des Reflexionstagebuchs zu lassen.

Tabelle 9: Reflexionsfragen für die Teilnehmenden

Die dritte Frage ist zentral für das Fassen von Vorsätzen, die sich auf konkrete Aspekte der jeweiligen Seminarsitzungen beziehen. Als letzter Punkt in der Anleitung wurde den Teilnehmenden ein *Beispiel zur konkreten Gestaltung eines Eintrags* (4) an die Hand gegeben.

Zusätzlich zum Reflexionstagebuch wurden von den Lehrkräften noch weitere schriftliche Produkte verfasst, die ebenfalls Einblicke in die Wirkung der Weiterbildung geben können (vgl. Tabelle 10):

Tabelle 10: Weitere schriftliche Produkte der Teilnehmenden und darauf bezogene Wirkungsebenen

Schriftliches Produkt	Wirkungsebene(n) (siehe 2.1)
unterrichtsbezogene Praxisaufgabe	2 und 3
Abschlusstest	2; speziell Kompetenzdimension <i>Wissen</i>
Ausfüllen eines Evaluationsbogens	1

Im Rahmen dieses Artikels kann auf diese weiteren schriftlichen Produkte nur marginal eingegangen werden.

Wie bereits erwähnt, wird in diesem Beitrag ein besonderer Fokus auf die von den Lehrkräften formulierten Vorsätze gelegt. Die Entscheidung für diese Fokussierung ist darin begründet, dass Vorsätze als Kristallisationspunkte verstanden werden können, an denen eine Veränderung der Lehrerkognition und der affektiv-motivationalen Voraussetzungen (Wirkungsebene 2) besonders deut-

lich wird. Sie sind die notwendige (aber nicht hinreichende) Voraussetzung für eine Veränderung des unterrichtspraktischen Handelns der Lehrkräfte (Wirkungsebene 3).

Zur Auseinandersetzung mit Vorsätzen wird das aus der Motivationspsychologie stammende *Rubikon-Modell* der Handlungsphasen nach Heckhausen und Gollwitzer (Achtziger & Gollwitzer, 2018, S. 357–360) angewendet, welches den Wechsel der Bewusstseinslagen in den unterschiedlichen Phasen einer Handlung beschreibt. In der ersten Phase ist eine handelnde Person in der Bewusstseinslage des Abwägens. Sobald der Handelnde das Abwägen abgeschlossen hat und die Entscheidung zur Handlung trifft, überschreitet die Person den Rubikon. In dieser Phase steht die Planung der Handlung im Vordergrund, welche sich in Form von Vorsätzen äußert. Sobald alle Vorbereitungen getroffen sind, wird die gewünschte Handlung ausgeführt (Phase der Durchführung). Nach Abschluss der Durchführung bewertet der Handelnde die Handlung (Phase der Reflexion). Wer einen Vorsatz formuliert, hat folglich die Phase des Abwägens hinter sich gelassen und tritt in die Phase der Planung und letztlich der Durchführung der geplanten Handlung ein.

In Bezug auf die konkrete Wirkung der Weiterbildung in der Schulpraxis ist das Eintreten in die Phase des Planens besonders wünschenswert: Die Wahrscheinlichkeit der tatsächlichen Umsetzung ist in der Phase des Planens bedeutend höher als in der Phase des Abwägens. Die Lehrkraft ist nun optimistischer, das angestrebte Ziel zu erreichen. Sie schätzt sich selbst und ihren Erfolg positiver ein. In dieser Phase hat die Lehrkraft eine gesteigerte Motivation und ist mit einer höheren Ausdauer für die Realisierung des Ziels und mit einer gesteigerten Leistungsmotivation ausgestattet (ebd., S. 366–370). Vor diesem Hintergrund wird angenommen, dass eine Analyse der von den Lehrkräften verfassten Vorsätze besonders aufschlussreiche Einblicke in die Wirkung der Weiterbildung geben kann.

5.2 Ergebnisse

Kategorisierung von Vorsätzen

Im Rahmen der Analyse von Vorsätzen zu verschiedenen Themenbereichen (siehe unten) wurde eine vorläufige Kategorisierung von Vorsätzen entwickelt. Einzelne Vorsätze können dabei einer oder mehreren Kategorien angehören. Im Folgenden wird die Kategorisierung anhand von Datenbeispielen skizziert: Eine erste Kategorie bilden Vorsätze, die *explizit formuliert* werden:

„Für die Zukunft nehme ich mir vor, die Anmeldebögen für Kinder mit Migrationshintergrund zu erweitern.“ (WWU_LK1)

Weitere Kategorien bilden Vorsätze, die verschiedene *konkrete Planungselemente* (Ziel, Zeit, Setting etc.) beinhalten:

- *Ziel*: „zur Aktivierung des Vorwissens“
- *Zeit*: „zukünftig“, „nach den Ferien“, „beim nächsten Elterngespräch“
- *Setting*: „in meinem Unterricht“, „an unserer Schule“
- *Werkzeug* (Instrument/Methode): „Wortigel“, „Profilanalyse“
- *Handelnde*: „ich“, „wir“, „ich ... mit X“
- *Handlung*: „durchführen“, „empfehlen“

Betrachten wir folgendes Beispiel:

„Den Wortigel zur Aktivierung des Vorwissens finde ich sehr ansprechend für meine Schülerinnen und Schüler. Ich kann mir gut vorstellen, diesen in meiner Unterrichtspraxis anzuwenden.“ (WWU_LK9)

Hier wird das Ergebnis des Abwägens anhand einer positiven Wertung festgehalten, aber nicht explizit ein Vorsatz formuliert. Dennoch werden konkrete Planungselemente benannt: Setting (eigener Unterricht), Werkzeug (Wortigel) und Ziel (Aktivierung von Vorwissen) werden konkret definiert, was nach dem *Rubikon-Modell* nicht mehr zur *Phase des Abwägens*, sondern bereits zur *Phase des Planens* gehört. Im folgenden Beispiel wird hingegen explizit ein Vorsatz formuliert („ich werde ... tun“), allerdings werden nur wenig konkrete Planungselemente benannt:

„Wenn ich in Zukunft eine DaZ-Gruppe habe, werde ich die Vermittlung und Durchführung der verschiedenen Aufgaben genauer durchdenken und in den verschiedenen Phasen durcharbeiten.“ (WWU_LK9)

Auf der Grundlage der Analyse und der einbezogenen Modelle wurde folgende Hypothese aufgestellt: Vorsätze, in denen konkrete Planungselemente benannt werden, werden in der Unterrichtspraxis mit höherer Wahrscheinlichkeit umgesetzt als weniger konkrete Vorsätze. Dabei spielt es keine Rolle, ob ein Vorschlag explizit als solcher formuliert wird. Diese Hypothese wird von Hintergrundwissen gestützt, das zu dem folgenden Ausschnitt aus einem Reflexionstagebuch vorliegt:

„Für die B.-Schule habe ich dann in der Pause überlegt, diese Profilanalyse gemeinsam mit Frau L. vorzubereiten und dann auch gemeinsam mit ihr auszuwerten.“ (WWU_LK1)

Hier wird nicht explizit ein Vorsatz formuliert, allerdings werden mehrere konkrete Planungselemente benannt: Setting (B.-Schule), Werkzeug (Profilanalyse), Handelnde (Schreiber/in und Frau L.) und einzelne Handlungen (vor-

bereiten, auswerten). Bei dieser Schule liegt die Information vor, dass im Anschluss an diesen Eintrag im Reflexionstagebuch tatsächlich die Profilanalyse zum Einsatz gekommen ist. Dies konnte mitverfolgt werden, weil die Schule bei der Umsetzung Unterstützung vonseiten der WWU in Anspruch genommen hat. Das Beispiel stützt demnach die Hypothese, dass die Benennung konkreter Planungselemente die Wahrscheinlichkeit einer Umsetzung in der Schulpraxis erhöht.

Einen Gegensatz zu den konkreten Planungselementen bilden die *Relativierungen* oder Einschränkungen von Vorsätzen. Im folgenden Beispiel relativiert die Lehrkraft ihren Vorsatz deutlich:

„Sobald ich Unterrichtsbedingungen vorfinde, die es mir erlauben, das Gelernte umzusetzen, werde ich mich bemühen, meinen Unterricht so zu gestalten, dass er lernziel-, kommunikations- und situationsorientiert abläuft und den Schülern Möglichkeiten bietet, zu einem metasprachlichen Bewusstsein zu gelangen.“ (WWU_LK5)

In diesem Ausschnitt und bezogen auf den Kontext scheint eine gewisse Resignation zum Ausdruck zu kommen. Die Lehrkraft hat den Wunsch „das Gelernte umzusetzen“, sieht sich aber aufgrund der „Unterrichtsbedingungen“ nicht in der Lage dazu. Hierzu passend ist der Vorsatz sehr allgemein gehalten und es werden keine konkreten Planungselemente benannt. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Wirkung von Weiterbildungen nicht alleine auf die Inhalte, Methoden etc. der Weiterbildung zurückgeführt werden kann. Die Wirkung ist auch von den Rahmenbedingungen an den einzelnen Schulen abhängig.

Vorsätze im Überblick

In den 17 Reflexionstagebüchern wurden Vorsätze zu verschiedenen Themenbereichen identifiziert. Insgesamt wurden 94 entsprechende Textstellen in die Analyse einbezogen.

Die Analyse hat ergeben, dass die Lehrkräfte zu den folgenden Themenbereichen Vorsätze formulieren: Diagnostik, Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, Herkunftssprachen, sozialer Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, Heterogenität und Binnendifferenzierung, didaktische Ansätze zur Sprachförderung und Zweitspracherwerbstheorien, Einsatz von Gebärden, Alphabetisierung, sprachsensibler Fachunterricht, die vier Sprachfertigkeiten, Wortschatz, Grammatik, verschiedene Unterrichtsmaterialien, Einbezug von Familie und Mitschülerinnen und Mitschülern, Weiterbildungsangebote.

Der Vergleich der Themenbereiche, zu denen die Teilnehmenden Vorsätze formuliert haben, mit den im Rahmen der Weiterbildung angebotenen Themenbereichen, führt zu folgender Annahme: Die in der Weiterbildung „DaZ-Schule“ gewählten Themen sind für die Zielgruppe relevant und praktisch umsetzbar. In Bezug auf alle Themenbereiche können in den Reflexionstagebüchern Hinweise

darauf gefunden werden, dass sich die Teilnehmenden bereits in der Phase des Planens befunden haben.

Diese Annahme wird von den Ergebnissen der Fragebogenevaluation bestätigt. Im Fragebogen, der von den Teilnehmenden am Ende des Seminars ausgefüllt wurde, sollten die Teilnehmenden auf einer Skala von 1 bis 5 die Relevanz und den Anteil der theoretischen und unterrichtspraktischen Inhalte der Weiterbildung einschätzen. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass sowohl die theoretischen als auch die unterrichtspraktischen Inhalte der Weiterbildung als sehr oder überwiegend hilfreich empfunden wurden.

Außerdem wurde der Anteil der theoretischen und unterrichtspraktischen Inhalte von den Teilnehmenden als ausgewogen eingeschätzt.

Die Teilnehmenden haben im Evaluationsbogen die einzelnen Themenbereiche überwiegend positiv bewertet. Demnach bestätigt die Evaluation die Annahme, dass die Weiterbildungsinhalte für die Lehrkräfte relevant und praktisch umsetzbar sind.

Vorsätze zur Diagnostik

Exemplarisch wurden die Vorsätze zur Diagnostik detaillierter analysiert.⁴ Durch die Analyse unter Einbezug des Rubikon-Modells konnte herausgestellt werden, dass sich 11 von 17 Teilnehmenden bezüglich des Themenbereichs Diagnostik bereits in der Phase des Planens befanden und dementsprechend mehrere Vorsätze formulierten, während 8 Lehrkräfte noch in der Phase des Abwägens waren. Dabei befanden sich zwei Teilnehmende sowohl in der Phase des Abwägens als auch in der Phase des Planens. Hinsichtlich der acht Lehrkräfte im Abwägungsprozess ist zu betonen, dass ausschließlich Abwägungen in Bezug auf den Einsatz der verschiedenen Diagnoseverfahren, die in der Weiterbildung vorgestellt und eingeübt wurden, formuliert wurden. Es kann angenommen werden, dass nicht die Durchführung einer Diagnostik allgemein abgewägt wurde, sondern lediglich der Einsatz bestimmter Verfahren. So stellen die Aussagekraft der Verfahren nach den Testgütekriterien und die Unsicherheit in der Durchführung Faktoren dar, die von den Teilnehmenden abgewägt wurden. Zudem wurde der Einsatz der Verfahren im Vergleich mit anderen Verfahren und den Voraussetzungen der eignen Lerngruppe kritisch betrachtet. Folgendes Beispiel gibt einen Einblick in die Abwägungen:

„Ich kann z.B. einen C-Test durchführen, der allerdings hohe Lese- und Schreibfähigkeiten von den Schülerinnen und Schülern fordert und daher, wenn überhaupt in den höheren Klassenstufen der Grundschule einzusetzen ist. Realistischer ist hingegen die Profilanalyse, die auch mit mündlichen

4 Die Vorsätze zur Diagnostik wurden im Rahmen der Masterarbeit *„Keine Fördermaßnahmen ohne Diagnose!“ – Wirksamkeit einer Lehrerweiterbildung in Bezug auf DaZ-Förderdiagnostik* von Christin Robers analysiert.

„Äußerungen von Schülerinnen und Schülern arbeitet und daher schon eher Einsatz finden kann.“ (WWU_LK4)

Teilnehmende, die bereits die Entscheidung für die Durchführung eines konkreten Verfahrens getroffen und somit den Wechsel in die planende Phase vollzogen hatten, formulierten (sowohl konkrete als auch weniger konkrete) Vorsätze. So sind in den Reflexionstagebüchern von fünf Teilnehmenden Vorsätze zur konkreten Anwendung von C-Tests, der Profilanalyse nach Griefshaber, der Niveaubeschreibungen und von Selbsteinschätzungsbögen zu finden. Zwei Lehrkräfte planten eine Veränderung in der Unterrichtsgestaltung nach der Diagnostik, indem sie sich vornahmen, Förderpläne zu erstellen und einen Sprachordner für jedes Kind anzulegen. Zudem wurden von sieben Lehrkräften Vorsätze zur Veränderung der Schulorganisation bezüglich der Diagnostik formuliert. So plante eine Lehrkraft, in der Schule Informationen über die Diagnostik einzuholen, um auf die Planung innerhalb der Schule Einfluss nehmen zu können:

„Ich weiß aber, dass die diagnostische Praxis an unserer Schule derzeit optimiert und überarbeitet wird. Nach den Ferien möchte ich mehr darüber in Erfahrung bringen. Vielleicht kann ich mein erworbenes Wissen gewinnbringend anwenden.“ (WWU_LK17)

Eine weitere Lehrkraft formulierte sehr konkrete Vorsätze, beispielsweise die Erweiterung von Anmeldebögen für Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. WWU_LK1).

Die Analyse der Vorsätze zur Diagnostik zeigt, dass die Lehrerweiterbildung „DaZ-Schule“ die Lehrkräfte vermehrt dazu anregt, *den Rubikon zu überschreiten* und Vorsätze zu formulieren bzw. in die Phase des Planens überzugehen. Wie in Kapitel 5.1 dargestellt, ist diese Entwicklung in Bezug auf die Wirkung der Weiterbildung positiv zu bewerten.

5.3 Diskussion

Wie an den beiden anderen Standorten wurden auch an der WWU schriftliche Reflexionen von Lehrkräften analysiert, die im Rahmen der Weiterbildung verfasst wurden. Die Daten geben einen Einblick in die Veränderung der Lehrerkognition und der affektiv-motivationalen Voraussetzungen (Wirkungsebene 2). In Münster wurden speziell die von den Lehrkräften formulierten Vorsätze fokussiert, da hierdurch ein besonders aufschlussreicher Einblick in die Wirkung der Weiterbildung angenommen wurde.

Die Analyse der Vorsätze zur Diagnostik hat gezeigt, dass die Weiterbildung „DaZ-Schule“ den teilnehmenden Lehrkräften Impulse dazu geben kann, *den Rubikon zu überschreiten* und Vorsätze zu formulieren.

Diese Beobachtung konnte auch in Bezug auf andere Themenbereiche der Weiterbildung gemacht werden. Ein Vergleich der Themenbereiche, zu denen Vorsätze formuliert wurden, mit jenen im Rahmen der Weiterbildung angebotenen Themenbereichen lässt annehmen, dass die in der Weiterbildung gewählten Themen für die Zielgruppe relevant und praktisch umsetzbar sind. Diese Annahme wird von den Ergebnissen einer Fragebogenevaluation bestätigt.

Auf der Grundlage der Analyse und der einbezogenen theoretischen Modelle (siehe 5.1) wurde folgende Hypothese aufgestellt: Vorsätze, in denen konkrete Planungselemente benannt werden, werden in der Unterrichtspraxis mit höherer Wahrscheinlichkeit umgesetzt als weniger konkrete Vorsätze. Dabei spielt es keine Rolle, ob ein Vorsatz explizit als solcher formuliert wird. Diese Hypothese konnte von einem konkreten Beispiel aus der Schulpraxis gestützt werden.

In Bezug auf die Weiterbildungsmaßnahme ist daher dafür zu plädieren, dass die Lehrkräfte unterstützt werden, nicht nur *den Rubikon zu überschreiten* (d.h. von der abwägenden in die planende Phase zu gelangen), sondern auch Vorsätze mit konkreten Planungselementen zu fassen. Auf diese Weise können die Vorsätze als Brücke von der Wirkungsebene 2 (Veränderung der Lehrerkognition und affektiv-motivationaler Voraussetzungen) zur Wirkungsebene 3 (Veränderung des unterrichtspraktischen Handelns) fungieren und die Umsetzung der Weiterbildungsinhalte in die schulische Praxis kann gefördert werden. Daraus ergibt sich, dass eine wichtige Aufgabe der Fortbildenden darin besteht, geeignete Impulse zum Fassen von realistischen und umsetzbaren Vorsätzen zu geben.

Die Analyse der Vorsätze hat darüber hinaus gezeigt, dass die Wirkung von Weiterbildungen nicht alleine auf die Inhalte, Methoden etc. der Weiterbildung zurückgeführt werden kann. Die Wirkung ist auch von den Rahmenbedingungen an den einzelnen Schulen abhängig. Eine umfassende Auseinandersetzung mit der Wirkung von Weiterbildungsmaßnahmen sollte dementsprechend Beobachtungen an Schulen einschließen.

6. Schlussfolgerung

An den drei Standorten (UPB, UDE und WWU) wurde das Verfassen von Reflexionen im Rahmen der DaZ-Weiterbildungen zur Unterstützung von Lernprozessen und zur Bewusstmachung eigener Wissens- und Kompetenzzuwächse seitens der Teilnehmenden eingesetzt. Durch die Analyse dieser schriftlich vorliegenden Reflexionen konnten Wirkungen der Lehrerweiterbildungen in den Kompetenzdimensionen Wissen, Überzeugungen und Können sichtbar gemacht

werden. Dieses Verständnis von Kompetenz entspricht u. a. dem der OECD und der EU in der Bildungspolitik (siehe 2.2).

In den Studien der drei Weiterbildungsstandorte konnten die Methoden Qualitative Inhaltsanalyse und Grounded Theory gewinnbringend eingesetzt werden, um die schriftlichen Reflexionen der Teilnehmenden hinsichtlich der Wirkung der Weiterbildung zu analysieren.

Der Bezug auf das metaanalytische Modell der Wirkungsebenen von Lipowsky ist als Analysegrundlage der schriftlichen Reflexionen hilfreich. Insbesondere die Wirkungsebene 2 (Erweiterung von Lehrerkognitionen) kann mit Hilfe der schriftlichen Reflexionen gut erfasst werden. Allerdings können aufgrund der schriftlichen Reflexionen nur sehr eingeschränkt Rückschlüsse auf die Wirkungsebene 3 (Unterrichtshandeln) gezogen werden, da die Reflexionen (nur) die subjektive Sichtweise der Teilnehmenden widerspiegeln und eine (Fremd-)Beobachtung fehlt. Die Ergebnisse können auch keine Aussage bezüglich der Wirkungsebene 4 (Effekte auf die Schülerinnen und Schüler) machen. Die Wirkungsebene 1 (Zufriedenheit) wurde in den Studien weitestgehend ausgeklammert, da sich hierfür zum einen Evaluationsbögen besser eignen und zum anderen kaum eine Korrelation zwischen der Wirkungsebene 1 und den weiteren Wirkungsebenen besteht.

Im Folgenden werden die standortspezifischen Ergebnisse zusammengeführt und diskutiert.

Insgesamt deuten die Ergebnisse der drei Standorte darauf hin, dass die in den Seminarinhalten behandelten Themenbereiche und die damit zusammenhängenden Impulse für die Zielgruppe relevant und umsetzbar sind. Es wurde angestrebt, den Einfluss des defensiven Reflektierens bzw. von sozialer Erwünschtheit möglichst gering zu halten. Beispielsweise wurden die Reflexionsaufgaben relativ offen gestellt und die Reflexionen nicht benotet. Hinweise darauf, dass tatsächlich defensiv reflektiert wurde, wurden nicht gefunden.

Alle drei Standorte beschränken sich im Sinne einer theoretisch fundierten aber praxisorientierten Weiterbildung nicht auf die Vermittlung von Wissen, sondern sie zielen auch auf eine Veränderung der Überzeugungen und des Könnens der teilnehmenden Lehrkräfte ab. Die schriftlichen Reflexionen deuten darauf hin, dass es in allen drei Standorten zu positiven Veränderungen in allen drei genannten Kategorien gekommen ist, wobei sich der Anteil der einzelnen Kategorien je nach Standort unterscheidet (siehe 1.2). Angesichts der unterschiedlichen Untersuchungsschwerpunkte lassen sich aus den verschiedenen Ergebnissen keine Schlussfolgerungen ableiten, ob eine spezifische Ausgestaltung der Weiterbildung Veränderungen insbesondere in der einen oder einer anderen Kompetenzdimension fördert (siehe 1.2 und 2.3). Hierzu wäre weitere Forschung nötig.

Der Transfer von den Weiterbildungsinhalten zum unterrichtlichen Handeln (Wirkungsebene 3) kann durch das gezielte Fassen von Vorsätzen seitens der Teilnehmenden gefördert werden (siehe 5.3). Hierfür ist es notwendig, dass die Fortbildenden in den Seminaren kontinuierlich geeignete Impulse und Anregungen geben, damit sich die Teilnehmenden realistische Vorsätze vornehmen und in die Phase des Planens eintreten können. Dies setzt voraus, dass die Fortbildenden die Situation der DaZ-Lehrkräfte an Schulen gut einschätzen können, um davon ausgehend Impulse für die Praxis zu geben.

Die Seminarinhalte bzw. Vorsätze für die (Unterrichts-)Praxis können von den Teilnehmenden nur dann umgesetzt werden, wenn es die Rahmenbedingungen an den einzelnen Schulen zulassen. Bei Vorhaben, die über den unterrichtlichen Kontext bzw. über die Weiterbildung der einzelnen Lehrkraft hinausgehen, wäre eine weitere Unterstützung sinnvoll bzw. notwendig.

Ein engerer Kontakt zwischen den Fortbildenden und den Schulen könnte neue Kenntnisse bezüglich der Wirkung von DaZ-Weiterbildungen auf der Ebene des Könnens zur Folge haben. Darüber hinaus könnte dies die Praxisorientierung bzw. Passung der Weiterbildung weiter optimieren. In diesem Kontext wären Beratungsgespräche und Unterrichtshospitation parallel zu oder im Anschluss an die Erstellung der schriftlichen Reflexionen denkbar. Durch Hospitationen könnte das Unterrichtshandeln dokumentiert, sichtbar gemacht und in einem anschließenden Gespräch mit der Lehrkraft konstruktiv reflektiert werden. Bezüglich einer Wirkungsforschung könnte die subjektive Sichtweise der Lehrkraft um die Perspektive der Fortbildenden ergänzt werden. Hinsichtlich der Weiterentwicklung der DaZ-Weiterbildung würde dadurch die Praxisnähe noch weiter optimiert werden, da die Fortbildenden in den Seminaren und darüber hinaus den Ist-Zustand an Schulen besser einschätzen und folglich bessere Anregungen geben könnten. Selbstverständlich ist eine engere Zusammenarbeit mit den Schulen (z. B. Hospitationen) mit einem höheren zeitlichen und organisatorischen Aufwand verbunden.

Literatur

- Achtziger, Anja & Gollwitzer, Peter (2018). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In Jutta Heckhausen & Heinz Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 355–388). (5. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_12
- Böttger, Lydia; Groh, Olga; Otto, Lisa; Fischer, Nele; Hammer, Svenja; Jung, Ulla & Niederhaus, Constanze (2019). Kompetenzzuwachs und veränderte Unterrichtspraxis. Erste Ergebnisse aus der Evaluation eines DaZ-Weiterbildungsstudiums für Lehrkräfte an beruflichen Schulen. In Thomas Hochleitner & Jörg Roche (Hrsg.), *Berufliche Integration durch Sprache* (S. 169–186). Bonn: Verlag Barbara Budrich.

- Bräuer, Gerd (2016). *Das Portfolio als Reflexionsinstrument für Lehrende und Studierende*. Stuttgart: utb. <https://doi.org/10.12795/mAGAzin.2015.i23.09>
- EUCIM-TE = European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language – Teacher Education. European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. *Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter: <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf> [16.05.2019].
- Europäische Kommission (2007). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen*. Veröffentlicht am 30. Dezember 2006 im Amtsblatt der Europäischen Union Nr. L 394 im Anhang zur Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Verfügbar unter: http://kompetenzrahmen.de/files/europaeische_kommission2007de.pdf [10.5.2020].
- Frey, Andreas (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In Ewald Terhardt, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 712–744). (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Münster, New York: Waxmann.
- Häcker, Thomas H. (2005). Portfolios als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 8, 1–11.
- Jäger, Reinhold S. (2007). *Beobachten, Beurteilen und Fördern! Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Koch-Priewe, Barbara (2018). Das DaZKom-Projekt – ein Überblick. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe, *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 7–37). Münster, New York: Waxmann.
- Köker, Anne; Rosenbrock-Agyei, Sonja; Ohm, Udo; Carbon, Sonja A.; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara & Schulze, Nina (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In Barbara Koch-Priewe, Anne Köker, Jürgen Seifried & Eveline Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 189–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (3. überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lipowsky, Frank (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In Florian A. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders & Johannes Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, Frank (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–542). Münster: Waxmann.
- Maag Merki, Katharina & Werner, Silke (2014). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 745–763). Münster: Waxmann.

- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Merkt, Marianne (2013). Hochschuldidaktische Weiterbildung in der Hochschullehre. In Damian Miller & Benno Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S. 276–295). Münster: Waxmann.
- OECD (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [10.5.2020].
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhardt, Henna Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Münster, New York: Waxmann.
- Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung* [Online] 15/1, Art.18, 1–27. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prinfterfriendly/2043/3635> [25.03.2019].
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet, M (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91968-3>
- Uemminghaus, Monika (2009). *Lernen und Lernerfolgskontrolle in der Weiterbildung. Überlegungen zu einem Konzept der Lernstandortbestimmung erwachsener Lernender*. Augsburg: ZIEL.
- Weinert, Franz E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Dominique Simone Rychen & Laura Salganik Hersh, *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Göttingen: Hofgreffe & Huber Publishers.

Umgang mit heterogenen Gruppen in der DaZ-Weiterbildung der Universität Siegen

1. Einleitung

Heterogenität und die damit verbundene Notwendigkeit der Binnendifferenzierung sind gerade im DaZ-Unterricht der Regelfall. Das gilt für die Erwachsenenbildung in Integrations- und Sprachkursen ebenso wie für Willkommensklassen¹ und den Übergang zum Regelunterricht. Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen betrifft nicht nur Lehrkräfte im Schuldienst, sondern auch Lehrende in der DaZ-Weiterbildung der Universität Siegen. An der Weiterbildung nehmen sowohl Lehrkräfte aus der Regelschule als auch aus der Erwachsenenbildung teil, die in jedem Durchgang gemeinsam unterrichtet werden.

In diesem Beitrag werden im theoretischen Teil die Herausforderungen und das Potential des Unterrichtens von heterogenen Lerngruppen im Fremdsprachenunterricht beleuchtet und es wird aufgezeigt, welche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung in der Literatur vorgeschlagen werden. Im Anschluss wird die Heterogenität der Zielgruppe der Weiterbildung dargestellt und der Fragestellung nachgegangen, inwiefern die unterschiedlichen theoretischen Vorkenntnisse und praktischen Erfahrungen der Teilnehmenden zu abweichenden Kenntnisständen nach Abschluss der Vollversion führen.

Zu diesem Zweck wird mit den Selbsteinschätzungen der Pre- und Postevaluierung der Teilnehmenden aus einzelnen Modulen jedes Durchgangs gearbeitet. Die Unterschiede und gemeinsamen Voraussetzungen der Teilnehmenden sollen zwar herausgearbeitet werden, der Fokus der Untersuchung liegt jedoch auf der Eruiierung der unterschiedlichen Wissensstände nach den Zielgruppen *Schule/Lehramt* und *Erwachsenenbildung* sowie das in Beziehung setzen zu den Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden bezüglich des Erreichens der Lehrziele der Weiterbildung.

Daraus werden Möglichkeiten des Umgangs mit heterogenen Gruppen in der Praxis abgeleitet und binnendifferenzierende Vorgehensweisen an konkreten Beispielen diskutiert.

1 Die Bezeichnung für Kinder und Jugendliche in DaZ-Klassen und im Übergang zum Regelunterricht variiert je nach Schulart und Bundesland.

2. Theorie

2.1 Heterogenität und Binnendifferenzierung im Unterricht

Lehrende von DaZ-Gruppen – sei es in der Regelschule oder in der Erwachsenenbildung – stehen vor der Herausforderung, heterogenen Klassen oder Kursen im Unterricht gerecht zu werden. Heterogenität umfasst weitaus mehr Faktoren als Unterschiede im Sprachniveau (Brinitzer 2013, S. 119), die im Unterrichtsalltag zum Tragen kommen. Neben den sprachlichen Unterschieden können u. a. folgende Unterschiede genannt werden (Kaufmann, 2007, S. 188; Demmig, 2008, S. 34):

- Alter, Geschlecht, Herkunftsland, Familienstand
- Muttersprache, weitere Sprachkenntnisse, Schulbildung
- Kulturell bedingte Unterschiede in Lernvoraussetzungen, Lerntraditionen
- Lerntyp, Lerngeschwindigkeit
- Sprachstand im Deutschen bei Unterrichtsbeginn
- Motivation sowie Lernziele und -absichten
- Unterschiedliche kulturelle, familiäre und persönliche Hintergründe

Bei erwachsenen Lernenden kommen im Gegensatz zu Kindern oder Jugendlichen weitere Faktoren wie Berufs- und Lebenserfahrung hinzu, die sich im Unterricht durch Themenauswahl und Unterrichtsgespräche widerspiegeln.

Heterogenität in Lerngruppen ist kein neues Phänomen, da es keine absolut homogene Gruppe gibt. Weitgehend homogene Lerngruppen weisen Gemeinsamkeiten in ausgewählten Kriterien auf, aber es gibt dennoch Unterschiede in Bezug auf z. B. Alter, Geschlecht, Interessen (Klafki & Stöcker, 2007, S. 177). In den letzten Jahren haben jedoch die Formen der Heterogenität in der Bildungslandschaft aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Situation² zugenommen. Daher stellt sich die Frage, wie unterschiedliche Bildungseinrichtungen dieser Vielfalt gerecht werden können (Eisenmann, 2016, S. 358). Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen stellt Lehrkräfte vor eine schwierige Aufgabe, die ein hohes Maß an Professionalität verlangt (Demmig, 2008, 34), um der Herausforderung der Unterrichtsgestaltung bezüglich der Leistungsunterschiede, Lerngewohnheiten, Lernstile usw. gerecht zu werden. Neben der Mehrbelastung der Lehrkraft in der Unterrichtsgestaltung können auch bereichernde Aspekte der Heterogenität genannt werden (Kaufmann 2007, 190 f.):

- Verschiedene Erfahrungen, Meinungen, Kulturen und Lernstile können als Reichtum genutzt werden, um einen interessanten, lebendigen Unterricht zu gestalten.

2 Sog. „Flüchtlingswelle“ im Jahr 2015

- Menschen mit unterschiedlichem Alter, Lerntempo und Bildungsstand können voneinander lernen und sich im Lernprozess unterstützen. Lernende profitieren von Partner- und Gruppenarbeit, da sie sich insbesondere in diesen Sozialformen gegenseitig unterstützen und voneinander lernen können.
- In Lerngruppen mit gemischten Ausgangssprachen ist die Notwendigkeit in der Zielsprache zu interagieren offensichtlich und unumgänglich.

Hoffmann betont, dass Heterogenität als unabdinglicher Bestandteil des Lebens betrachtet werden sollte, „mühevoll, aber auch ungemein anregend im Unterricht [...] und vor allem lernförderlich“ (Hoffmann, 2013, S. 161). Die Gesellschaft setzt sich aus Individuen zusammen, die eine heterogene Gemeinschaft bilden. Daher können heterogene Lerngruppen als Abriss der Gesellschaft im Kleinen betrachtet werden. Ein positiver und produktiver Zugang zur Heterogenität setzt ihre Akzeptanz und wertschätzende Wahrnehmung voraus. Die Herausforderung für Lehrkräfte besteht darin, Heterogenität als Chance und Ressource zu betrachten, die es zu aktivieren gilt (Eisenmann, 2016, S. 361; Altrichter & Messner, 2004, S. 68; Karpa, 2012, S. 164).

Differenzierung gilt als die Antwort und die beste Möglichkeit, konstruktiv mit heterogenen Lerngruppen im Unterricht zu arbeiten (Demmig, 2008, S. 34). Es wird zwischen *äußerer Differenzierung* und *innerer Differenzierung* unterschieden. Im Rahmen einer äußeren Differenzierung werden Lernende nach Auswahlkriterien, z.B. nach Sprachstand, Interessen, oder Alter, in Gruppen eingeteilt und räumlich getrennt von verschiedenen Lehrpersonen zu verschiedenen Zeiten unterrichtet (Klafki & Stöcker, 2007, S. 173). Dieser Artikel bezieht sich auf die innere Differenzierung, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Lerngruppe erfolgt. Unter innerer Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung³ werden laut Kaufmann „alle Maßnahmen verstanden, die innerhalb einer Gruppe dazu beitragen, unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Rechnung zu tragen bzw. den Lernprozess für verschiedene Lernende unterschiedlich zu gestalten“ (Kaufmann, 2007, S. 192). Der Fokus sollte dabei darauf liegen, die Stärken des einzelnen Lernenden aufzubauen. Diesem geht ein respektvolles Miteinander von Lehrkraft und Lernenden voraus und führt dazu, dass die Lehrkraft neben der Wissensvermittlung das individuelle Lernen in der Rolle eines Lernberaters anregt und begleitet (Eisenmann, 2016, S. 361; Prenzel, 2004, S. 45). Des Weiteren betont Eisenmann, dass Binnendifferenzierung nicht durch die Reduktion oder Erweiterung des Lernstoffes geschieht, sondern durch die Differenzierung von verschiedenen Lernarrangements (Eisenmann, 2016, S. 360).

3 Im Folgenden werden die Begriffe *Binnendifferenzierung* bzw. *Differenzierung* als Synonym für *innere Differenzierung* verwendet.

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, Binnendifferenzierung im Unterricht einzusetzen. Im Folgenden werden zwei lernerorientierte Ansätze der Binnendifferenzierung skizziert, die ein autonomes, selbstgesteuertes Lernen anvisieren:

Zum einen wird durch kooperative Lernformen, z.B. Projektarbeit, offener Unterricht oder Wochenplanarbeit, eine Differenzierung von Lernprozessen ermöglicht, indem in Partner- und Gruppenarbeit unterschiedliche Aufgaben bearbeitet werden. Dadurch wird das Lerntempo variiert und die Lernenden unterstützen sich im Idealfall. Zum anderen gilt das individualisierte Lernen in Form von Einzelarbeit, z.B. auch im Rahmen von Wochenplanarbeit, als Binnendifferenzierung, indem sich die Lehrkraft einzelnen Lernenden verstärkt zuwenden kann, sie unterstützen kann und die Lernenden die Möglichkeit haben, in ihrem eigenen Tempo unterschiedliche Aufgaben zu bearbeiten (Wischer, 2008, S. 716).

Empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von Binnendifferenzierung gelten als uneinheitlich und lückenhaft, da es sich um unterschiedliche methodologisch Zugänge und didaktische Konzepte handelt, die sich wiederum auf unterschiedliche Zielgruppen beziehen. (Bohl, Batzel & Richey, 2012, S. 56). Konkrete Empfehlungen für Binnendifferenzierung basieren auf Erfahrungsberichten aus Interviews mit Lehrkräften. Aschemann hat eine Auflistung von acht Arten der Binnendifferenzierung auf Grundlage von Forschungsliteratur zusammengetragen, auf die wir uns im Folgenden beziehen und diese mithilfe weiterer Literatur erläutern. Aufgrund unterrichtspraktischer Erfahrungen haben wir den Punkt „Differenzierung nach Methoden bzw. (geschlossenen/offenen) Aufgabentypen“ geteilt. (Aschemann, 2011, S. 5). Daher umfasst die folgende Aufzählung neun Punkte, die die Diskussionsgrundlage in Kapitel 4 darstellen.

1. *Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad*: Gleiche Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad werden beispielsweise in Form von Arbeitsblättern zugewiesen. Dies wird von Demmig als „weniger geeignet“ bezeichnet, mit der Begründung, dass dies zu Zementierung von Leistungsunterschieden führen kann und letztlich eine Art äußere Differenzierung im selben Raum bewirken kann (Demmig, 2010, S. 32).
2. *Differenzierung nach Lerninhalten bzw. Themen*: Die Lernenden bekommen die Möglichkeit, Inhalte oder Themen, die sie bearbeiten, nach eigenen Interessen auszuwählen. Die Wahlfreiheit kann zur Motivation der Lernenden beitragen.
3. *Differenzierung nach Lernzielen*: Je nach der Zielsetzung der Teilnahme am Unterricht können verschiedene Aufgabenstellungen oder Themen gewählt und in verschiedenen Konstellationen bearbeitet werden.
4. *Differenzierung nach Material- und Medienvarianz*: Die Lernenden bekommen die Möglichkeit, ein Thema mithilfe von Medien, Materialien und Textsorten zu bearbeiten, wodurch verschiedene Lernkanäle angesprochen werden. Es könnten für ein Thema beispielsweise Bewerbungsgespräche, sowohl Hör- und Lesetexte angeboten werden, mit Sachtexten und Videoclips gearbeitet

als auch verschiedene Textsorten in Form von Zeitungsartikeln oder Briefen/ E-Mails herangezogen werden. Somit kann „derselbe Inhalt je nach Interesse, Medienpräferenz, (Vor-)Erfahrungen und individuellen Fähigkeiten unterschiedlich erarbeitet werden“ (Eisenmann, 2016, S. 360).

5. *Differenzierung nach Methoden*: Die Methodenvielfalt dient als Grundlage für einen abwechslungsreichen, interessanten und aktivierenden Unterricht. Dies äußert sich im Einsatz verschiedener Sozial- und Arbeitsformen im Unterrichtsverlauf (Eisenmann, 2016, S. 360), wodurch verschiedene Lernkanäle angesprochen werden.
6. *Differenzierung nach Aufgabentypen*: Verschiedene Aufgabentypen werden im Unterricht eingesetzt, beispielsweise geschlossene/offene, reproduktive/produktive, mündliche/schriftliche, um eine Vielfalt an Aufgaben und Übungen anzubieten und die Lernenden durch eine sinnvolle Aufgabenprogression zu unterstützen. Eine Wahl der Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung kann ebenfalls angeboten werden.
7. *Differenzierung nach Lernzeit*: Die Lernenden bearbeiten die gleiche Aufgabe in ihrem individuellen Lerntempo. Schnelle Lernende bekommen zusätzliche Aufgaben zum gleichen Thema, die sie lösen, um ihr Wissen zu erweitern und zu festigen.
8. *Differenzierung nach Lernstrategien*: Lernenden werden verschiedene Lernstrategien, beispielsweise zum Schreiben von Texten, präsentiert, die mit ihnen eingeübt werden. Sie werden darin unterstützt, geeignete Strategien zu finden und einzusetzen, die ihnen beim Schreiben helfen.
9. *Differenzierung nach Ausgangssprachen*: In Lerngruppen mit verschiedenen Ausgangssprachen bekommen die Lernenden die Möglichkeit, sich gegenseitig zu unterstützen, indem sie sich in Kleingruppen mit der gleichen Ausgangssprache Aufgabenstellungen und Inhalte erklären. Das Endprodukt soll jedoch in der Zielsprache vorliegen. Die Ausgangssprache soll nicht als Unterrichtssprache fungieren, sondern als Unterstützung der Unterrichtskommunikation dienen.

Alle genannten Arten der Differenzierung können durch den Einsatz verschiedener Sozialformen zusätzlich variiert oder miteinander kombiniert werden (Aschemann, 2011, S. 5). Schwerdtfeger betont, dass die Auswahl und der Einsatz von Binnendifferenzierung mit den Rahmenbedingungen einhergeht. Je nach institutionellen Vorgaben oder räumlichen Gegebenheiten sind bestimmte Arten der Binnendifferenzierung einfach oder schwierig umzusetzen, sodass die Lehrkraft anhand der Rahmenbedingungen eine Auswahl treffen muss, die sie an die Bedürfnisse der Zielgruppe anpasst (Schwerdtfeger, 2001, S. 107).

Der Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen muss schrittweise an die Lernenden herangeführt werden, damit sie die Möglichkeit haben, sich an neue Unterrichtsformen zu gewöhnen und diese zu akzeptieren. Dies gilt vor

allem für erwachsene Lernende, für die binnendifferenzierende Maßnahmen Neuland sind (Freiling, Biloa & Sonntag, 2010, S. 25 ff.).

Trotz der breiten Palette an Möglichkeiten muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass Binnendifferenzierung mit einer hohen diagnostischen Kompetenz der Lehrkraft einhergeht, da erst die Bedarfsanalyse und der Einsatz der ausgewählten Verfahren im Unterricht zu einer Leistungssteigerung führen (Wischer, 2008, S. 717). Darüber hinaus bedeutet die Suche und Didaktisierung von Materialien zwecks Binnendifferenzierung zusätzliche Arbeit für die Lehrkraft. Sie muss neben einem professionellen Methodenwerkzeug auch über Kenntnisse von vielseitigen Materialien und Medien für den Unterrichtseinsatz verfügen. Differenzierung durch den Einsatz verschiedener Sozial- oder Arbeitsformen oder über das Lerntempo gilt als ressourcenschonend, da sie keine langwierige Unterrichtsvorbereitung erfordert.

Ein binnendifferenzierter Unterricht ist effektiv, wenn die Lehrkraft im Unterricht als Moderator agieren kann und die Möglichkeit hat, sich phasenweise verstärkt einzelnen Lernenden zuzuwenden, damit einzelne Lernenden davon profitieren. Letztendlich sollten laut Holzbrecher nicht die Lerngegenstände und deren Vermittlung im Fokus stehen, sondern die Lernenden und deren Ressourcen, die es im Unterricht wertzuschätzen, zu fördern und weiterzuentwickeln gilt (Holzbrecher, 2014, S. 129). Trautmann & Wischer betonen, dass die Herausforderung einerseits darin bestehe, Lehrkräfte für den Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen zu gewinnen, andererseits zu überlegen, in welchem Ausmaß Binnendifferenzierung betrieben werden kann, ohne die Lehrkraft zu überfordern (Trautmann & Wischer, 2012, S. 36).

2.2 Heterogenität und Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht

In einem handlungsorientierten Fremdsprachen- bzw. DaZ-Unterricht besteht das Ziel darin, die kommunikative Kompetenz der Lernenden aufzubauen (Europarat, 2013, S. 153 f.). Zu diesem Zweck können alle der genannten Formen der Binnendifferenzierung herangezogen werden, um kommunikative Teilkompetenzen zu fördern und auszubauen.

Hierfür eignen sich produktive Aufgaben, da sie binnendifferenziert umgesetzt werden können. Mithilfe von Dialogarbeit, z.B. situative Dialoge erstellen oder Rollenspiele durchführen, können Lernende je nach Sprachstand und Interessen die Dialoge mit eigenen Inhalten und verfügbaren sprachlichen Mitteln füllen (Demmig, 2008, S. 37). Auch das kreative Schreiben stellt eine Möglichkeit für Lernende mit unterschiedlichen Sprachständen dar, Texte mit eigenem, bekanntem Wortschatz zu erstellen, eigene Gefühle und Ideen in der Fremd-/Zweitsprache auszudrücken. Darüber hinaus enthält die Aufgabenstellung von

offenen Schreibaufgaben zwar Vorgaben, aber deren Bearbeitung bezüglich der Zeit und des Inhalts lässt individuellen Spielraum zu, der als Differenzierung betrachtet werden kann.

Zudem sei Stationenarbeit als eine vielseitige Form der Differenzierung genannt, innerhalb der verschiedene Formen der Differenzierung zum Tragen kommen. Lernende können je nach Rahmenbedingungen in Einzel- oder Gruppenarbeit an den Stationen arbeiten. Außerdem können verschiedene Themen durch eine Varianz an Materialien, Medien und Aufgabentypen zugänglich gemacht und im individuellen Tempo bearbeitet werden.

Mithilfe von offenen und kooperativen Methoden können laut Hilgers/Jürgens differenzierende Wege des Lernens angeboten und unterstützt werden, insofern offene und kooperative Formen des Lernens den Lernenden bekannt sind (Hilgers & Jürgens 2020, S. 56f.). Kooperatives Lernen erfolgt in Partner- oder Gruppenarbeit, die eine gewisse Einteilung voraussetzt. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Gruppen einzuteilen: nach Nachbarschaft, nach dem Zufallsprinzip, nach dem Wahlprinzip oder nach einer gezielten Gruppeneinteilung seitens der Lehrkraft, z.B. Leistungsstärke oder Interessen (Schwerdtfeger, 2001, S. 104). Folglich kann Gruppeneinteilung auch als Differenzierung herangezogen werden. Die Arbeit in unterschiedlichen Konstellationen fördert das soziale Lernen und trägt zu einer positiven Gruppenatmosphäre bei, wenn die Lernenden untereinander bekannt sind und in der Lage sind, zusammenzuarbeiten und sich gegenseitig zu unterstützen.

2.3 Heterogenität und Binnendifferenzierung in der Weiterbildung für Lehrkräfte

Lerngruppen in der Erwachsenenbildung sind stets von zahlreichen Merkmalen der Heterogenität gekennzeichnet (Bonz, 2009, S. 226). Auch Weiterbildungen für Lehrkräfte zählen zu den heterogenen Lerngruppen: Neben den Unterschieden unter den teilnehmenden Lehrkräften bezüglich des Fachs, der Schulform und Ausbildung beziehen die Teilnehmenden einer Lehrerweiterbildung die Inhalte auf ihre jeweiligen Zielgruppen, die sich untereinander unterscheiden.

Eine Lehrerweiterbildung erzielt laut Lipowsky einen positiven Effekt auf das unterrichtende Handeln und das Lernen der Teilnehmenden, wenn die Inhalte eng mit dem Curriculum bzw. den Bildungsstandards verknüpft sind und sie die Möglichkeit bieten, bestehende Kognition, Konzepte und Wissensbestände der Lehrkräfte weiterzuentwickeln (Lipowsky, 2014, S. 519, S. 529). Eine enge Verzahnung der genannten Bezüge kann durch innere Differenzierung erreicht werden, indem Wissenslücken geschlossen und unterschiedliche zielgruppenorientierte Interessen fokussiert werden.

3. Praxis

3.1 Hypothese

Bei der folgenden Untersuchung soll herausgefunden werden, ob heterogene Lerngruppen (Teilnehmende verschiedener Durchgänge der DaZ-Weiterbildung an der Universität Siegen) nach Abschluss einen vergleichbaren Kenntnisstand sowohl subjektiv (durch Selbsteinschätzung) als auch durch Belegarbeiten⁴ in Bezug auf die Lehrziele der DaZ-Weiterbildung aufweisen. Kenntnisstand bezieht sich hier auf den kognitiv abrufbaren Wissensstand der Teilnehmenden in Bezug auf die Inhalte der Fortbildung. Ähnlich wie bei der interkulturellen Kompetenz können affektive und pragmatische Lehrziele (Überzeugungen und Können) durch die Evaluierung nicht überprüft werden. Die Teilnehmenden verfügen dabei zu Beginn der Fortbildung über verschiedene Kenntnisstände, Abschlüsse, Fachrichtungen, Interessen, Herkunft, Muttersprache und Alter (die Heterogenität der Gruppen ist, wie in Kapitel 3.2 beschrieben, statistisch beleg- und beschreibbar). Dabei lässt sich auch feststellen, ob die subjektive Selbsteinschätzung und die messbaren Leistungen durch Nachweis von Klausur (nach dem Basismodul) und Portfolio (nach den Aufbaumodulen) korrelieren.⁵ Wir gehen von der Hypothese aus, dass trotz unterschiedlicher Vorkenntnisse und Voraussetzungen (s. Kapitel 3.2) ein annähernd gleicher kognitiver Kenntnisstand beider Gruppen (Erwachsenenbildung und Schule/Lehramt) erzielt wird.

Ziel der Untersuchung ist die Beschreibung der unterschiedlichen Vorkenntnisse nach Gruppen und das in Beziehung setzen zu den Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden, bezüglich des Erreichens der Lehrziele.

3.2 Zielgruppe der DaZ-Weiterbildung an der Universität Siegen

Die Teilnehmenden an der Weiterbildung bilden belegbar eine heterogene Zielgruppe, da es lediglich drei Voraussetzungen gibt, die erfüllt sein müssen, um an der DaZ-Weiterbildung der Universität Siegen teilzunehmen: ein erster Hochschulabschluss (mind. B.A.), die Motivation zur Teilnahme, die in der schriftlichen Bewerbung durch aktuelle oder vergangene Tätigkeit im DaZ-Bereich hin-

4 Nach dem Basismodul erfolgt als Prüfungsleistung eine Take-Away-Klausur: 3 Wochen Bearbeitungszeit zur Beantwortung 6 verschiedener Fragen zum Modul (je zwei zur Theorie, zwei zur Praxis und zwei zur Reflexion)

5 Die Kompaktversion besteht aus dem Basismodul und die Vollversion aus 3 Modulen: Basismodul, Aufbaumodul 1, Aufbaumodul 2. Ein Modul umfasst 8 Termine à 4–5 Zeitstunden (s. Anhang 2)

reichend belegt werden muss,⁶ und deutsche Sprachkenntnisse auf C1-Niveau (nachgewiesen durch eine anerkannte Sprachprüfung wie DSH, TestDaF, Sprachprüfung des Goethe-Instituts).

Zudem richtet sich die Weiterbildung an Lehrende aller Schulformen inklusive Förderschulen und Institutionen der Erwachsenenbildung. Dementsprechend gilt es auch in der Weiterbildung für die Dozentinnen den Umgang mit Heterogenität und Binnendifferenzierung zu meistern. An dieser Stelle sollen zunächst einige Faktoren für Heterogenität in der DaZ-Weiterbildung identifiziert werden. Die Untersuchung beschränkt sich jedoch auf die Teilnehmenden, die an einer Schule unterrichten (werden) und denen, die in der Erwachsenenbildung unterrichten (wollen) bzw. durch die Teilnahme an der DaZ-Weiterbildung das Äquivalent einer BAMF-Zusatzqualifizierung zur Unterrichtstätigkeit in Integrationskursen erlangen, da auch die Evaluierungen der einzelnen Module in diesem Punkt differenziert werden. So sind folgende Kriterien bei der Bestimmung von Heterogenität ebenfalls auf die bisher abgehaltenen und evaluierten Durchgänge der DaZ-Weiterbildung mit insgesamt 180 Teilnehmenden vom Sommersemester 2017 bis zum Sommersemester 2019 zutreffend:

Alter: Der bisher älteste Teilnehmende an der Weiterbildung wurde 1947 geboren, der bisher jüngste Teilnehmende im Jahr 1996. Demzufolge betrug der Altersunterschied in einem Durchgang fast 50 Jahre.

Wohnort: Viele Teilnehmende nehmen lange Strecken auf sich, um an der Weiterbildung teilzunehmen. So kamen Teilnehmende bislang aus Hessen, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und natürlich Nordrhein-Westfalen. Die bislang weiteste Entfernung zwischen Wohnort und Veranstaltungsort betrug 450 km.

Kulturelle Sozialisation: Es haben auch Teilnehmende mit ausländischen Studienabschlüssen (in Deutschland anerkannt) an der Fortbildung teilgenommen, z. B. aus Russland, Weißrussland, Syrien, Japan, der Türkei oder Island.

Ausbildung: Die DaZ-Weiterbildung der Universität Siegen fordert lediglich einen ersten qualifizierenden Hochschulabschluss (mind. B.A.), ist ansonsten bezüglich der Zielgruppe jedoch nicht beschränkt. Demnach nehmen sowohl Masterstudierende als auch Referendarinnen und Referendare sowie praktizierende Lehrkräfte an der Fortbildung teil. Des Weiteren unterscheiden sich die Teilnehmenden in der gewählten Fachrichtung und Schulform. Neben Grundschule, Förderschule, Haupt-/Real-/Gesamtschule sowie Gymnasium/Gesamtschule nehmen auch verstärkt Lehrkräfte aus dem Bereich Berufskolleg bzw. Berufsschule an der Fortbildung teil.

6 Das bedeutet nicht unbedingt eine bezahlte Tätigkeit im DaZ-Bereich, allerdings muss ein begründetes Interesse an der Arbeit mit neu Zugewanderten im Motivations-schreiben/Lebenslauf erkennbar werden, oder eine ehrenamtliche Tätigkeit in einer Erstaufnahmeeinrichtung.

Zudem werden auch Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung zugelassen, die oft Quereinsteiger*innen sind und mit unterschiedlichen Abschlüssen und Vorkenntnissen sowie Berufserfahrungen am Unterricht teilnehmen. Teilnehmende mit u. a. folgenden Abschlüssen nahmen bislang an der Fortbildung teil: Dipl. Betriebswirtschaft, Dipl. Holzwirtschaft, B.A. Soziale Arbeit, B.A. Kunstgeschichte, Dipl. Psychologie und Dipl. Wirtschaftsingenieurwesen.

Es wird deutlich, dass auch die Teilnehmenden an der Weiterbildung eine sehr heterogene Gruppe bilden, die unterschiedliche Erfahrungen und Voraussetzungen mitbringt. Innerhalb der Weiterbildung gilt dies zu berücksichtigen. Gleichzeitig soll diese heterogene Lerngruppe in Bezug auf die Lernziele einen vergleichbar hohen Kenntnisstand erreichen, der es den Teilnehmenden ermöglicht, im eigenen Unterricht mit heterogenen Gruppen binnendifferenziert zu arbeiten.

3.3 Methode und Bewertung der Auswertung der erhobenen Daten

Für diese Untersuchung wird mit den Selbsteinschätzungen der Pre- und Postevaluierung unserer Teilnehmenden aus den einzelnen Modulen jedes Durchgangs gearbeitet. Insgesamt werden drei Module (s. Anhang 2) – unterteilt in Basismodul (= Kompaktversion), Aufbaumodul 1 und Aufbaumodul 2 – ausgewertet, d.h. aus jeder Vollversion (bestehend aus den drei Modulen) je drei Pre- und drei Postevaluierungen. Dadurch lässt sich je nach Modul feststellen, inwieweit abweichende Kenntnisse der beiden Gruppen (Schule/Erwachsenenbildung) zu Beginn der jeweiligen Module die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden nach Abschluss der Module beeinflussen sowie auf welchem subjektiven Stand sich beide Gruppen nach Abschluss der einzelnen Module befinden. Zur Validierung der subjektiven Selbsteinschätzungen sollen die Zusammenfassungen der einzelnen Gruppen mit den Ergebnissen der Take-Away-Klausur (nach Noten) im Anschluss an die Kompaktversion sowie den Ergebnissen des Portfolios (nach Noten) im Anschluss an die Vollversion abgeglichen werden.

Dadurch soll die Untersuchung mittels Triangulation von Daten (Albert & Marx, 2016, S. 34f.) eine höhere Validität der subjektiven Selbsteinschätzung liefern.⁷ Die Rohdaten werden mittels Grafstat gebündelt und im Hinblick auf die Fragestellung analysiert. Die Rohdaten bilden für jeden Wert (= Lehr-/Lernziel) sowohl einen Mittelwert als auch ein Minimum und ein Maximum ab.

Die Pre- und Postevaluierung umfasst jeweils einen mehrseitigen Fragebogen, der von den Dozentinnen formulierte zu erreichende Lernziele im Design

7 Hier wird eine Methodentriangulierung verwendet.

von skalierten Antworten umfasst. Die Teilnehmenden an der Weiterbildung markieren ihren aktuellen Kenntnisstand durch ein Kreuz auf einer Linie, welche eine Skala von 0–100 darstellt.

Pre- und Postevaluierung enthalten jeweils die gleichen Formulierungen und die gleichen Lernziele. Damit soll versucht werden, einen Kenntniszuwachs nach Lernziel und Gruppe zu ermitteln.

Um die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen detaillierter betrachten zu können, werden außerdem zwei Themen aus jeder Vollversion noch einmal separat aufgeschlüsselt. Zum einen handelt es sich dabei um den Lernzuwachs beider Gruppen beim Thema „Aussprachevermittlung auf A1-Niveau“ aus dem Aufbaumodul 1, zum anderen um den Lernzuwachs hinsichtlich der „Schreibförderung auf A2/B1-Niveau“ aus dem Aufbaumodul 2, beide unterrichtet von Eveliina Steinmetz und Svenja Groß-Prinz. Zu jedem Thema wurden fünf Lernziele formuliert und anhand der Pre- und Postevaluierung der verschiedenen Durchgänge ausgewertet. Diese zehn Lehrziele aus den beiden ausgewählten Schwerpunktthemen finden sich hier im Anhang (s. Anhang 1).

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden beim Thema Aussprachevermittlung bei beiden Gruppen (Schule/Lehramt und Erwachsenenbildung, im Folgenden als LA und EWB bezeichnet) bei der Pre-Evaluierung auf einem ähnlichen Niveau befinden, da dieses Thema für den DaZ-Bereich hohe Relevanz hat, im DSSZ-Modul⁸ (Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) der Universität Siegen jedoch thematisch eine untergeordnete Rolle spielt. Weitere Inhalte des DSSZ-Moduls der Universität Siegen finden sich auf der Homepage⁹.

Die Schreibförderung und die damit verbundenen Strategien und Prozesse sind dagegen bei der Gruppe LA vorauszusetzen, da der Großteil der Teilnehmenden aus dem Bereich Schule entweder Deutsch oder eine Fremdsprache studiert (hat). Daher sollte es interessant sein zu sehen, ob beide Gruppen in der Postevaluation ähnliche Ergebnisse der Selbsteinschätzung aufweisen, bei entweder divergierendem oder gleichbleibendem Lernzuwachs.

Es muss festgestellt werden, dass dieses Forschungsdesign einige Problematiken aufweist, welche zum einen der Arbeit mit den subjektiven Selbstein-

8 „Nordrhein-Westfalen hat im Umgang mit Vielfalt und Heterogenität schon frühzeitig systematische Anstrengungen in der Lehrerbildung unternommen. So hat Nordrhein-Westfalen als einziges Flächenland mit der Reform des Lehrerausbildungsgesetzes im Jahr 2009 die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ für alle lehrerbildenden Studiengänge und ausnahmslos für alle Lehramtsstudierenden verbindlich gemacht (DaZ-Modul).“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/DaZ-und-Umgang-mit-Vielfalt-in-der-Lehrerausbildung/index.html>, abgerufen am 13.8.2019.

9 https://www.uni-siegen.de/start/news/amtliche_mitteilungen/2014/24_2014_fsb_modul_deutsch_ba_lehramt_dssz.pdf

schätzungen der Teilnehmenden geschuldet sind, zum anderen dem Versuch, vergleichbare Ergebnisse von einer grundlegend heterogenen Lerngruppe bzw. von verschiedenen heterogenen Lerngruppen zu erhalten. Die Selbsteinschätzung erhält eine höhere Validität durch die skalierten Fragebögen, aus denen jeweils der Mittelwert gebildet wird.

U. a. ist die Festlegung der Zielgruppe EWB und LA zum Teil relativ willkürlich von den Teilnehmenden selbst gezogen, da sie auf den Fragebögen die Zugehörigkeit zu einer Gruppe frei wählen können. Außerdem finden sich auch Teilnehmende mit abgeschlossenem Lehramtsstudium in der Gruppe der EWB, da sie beispielsweise einen Wechsel in ihrer Laufbahn anstreben. Zudem weist die Gruppe LA in sich eine große Heterogenität auf (s. Kapitel 3.2), welcher durch die grobe Einteilung in EWB und LA nicht Rechnung getragen wird. Zusätzlich setzt sich jeder Durchgang aus anderen Individuen zusammen, was Alter, Fachrichtung, Schulform etc. betrifft. Es ist also auf Grund der wechselnden Anzahl der Teilnehmenden aus verschiedenen Bereichen schwierig, eine Relevanz bei der Untersuchung festzustellen. Dies scheint ein Grundproblem bei Untersuchungen zu heterogenen Lerngruppen darzustellen.

Aus diesem Grund wird ein weiterer wichtiger Punkt in die Untersuchung aufgenommen. So sollen die beiden Gruppen auch mittels der ausgewählten Themenbereiche Aussprachevermittlung und Schreibförderung (je fünf Lernziele pro Thema) näher beleuchtet werden, indem die Differenz der jeweils gewählten Minimum- und Maximum-Werte nach Zielgruppe und Pre- und Postevaluierung gebildet wird. Dadurch soll eine Überprüfbarkeit hinsichtlich einer sich verringernden Differenz auf der von 0–100 begrenzten Skala in der Pre- und Postevaluierung gegeben sein.

Dieser Aufbau ermöglicht den Nachweis einer bestehenden Heterogenität in beiden Gruppen zu Beginn der Module (durch eine hohe Differenz zwischen den einzelnen Polen Minimum und Maximum). Sollte sich in der Postevaluierung die Differenz innerhalb der einzelnen Gruppen und Durchgänge verringern, ließe sich darauf schließen, dass zumindest im Bereich der Aussprachevermittlung und Schreibförderung die Gruppe einen einheitlicheren Kenntnisstand erreicht und somit homogener wird.

Das Bestreben, den Nachweis zu erbringen, einen Faktor (angewandte Binnendifferenzierung) im Seminar als Grundlage der Annäherung des Kenntnisstandes beider Gruppen zu isolieren und zu operationalisieren, kann hier nicht gelingen. Natürlich ließe sich spekulieren, warum (oder warum nicht) heterogene Gruppen ähnliche Ergebnisse erreichen können. Dies auf Binnendifferenzierung der Dozentinnen zurückzuführen, ist jedoch durch Auswertung von Evaluierungsbögen und Abgleich mit den Noten nicht möglich.

Vielversprechender als der Notenabgleich ist die Möglichkeit, eine Differenz von Minimum und Maximum nach Themen zu ermitteln. Dadurch kann eine

zu Anfang bestehende Heterogenität, den Kenntnisstand der Teilnehmenden allgemein in Bezug auf ein Thema nachgewiesen werden. Ebenso kann eine sich verringernde Differenz Nachweis der Homogenisierung in Hinblick auf die untersuchten Themen sein.

Die meisten Artikel zum Thema Heterogenität und Binnendifferenzierung beruhen auf Erfahrungsberichten und geben didaktische Empfehlungen zum Thema „binnendifferenzierte Arbeit im FSU“, allerdings ohne durch Zahlen belegbare Erfolge zu dokumentieren.

Auch die folgende Untersuchung kann den Nachweis der erfolgreichen Anwendung von Binnendifferenzierung nicht erbringen, sie kann jedoch grundsätzlich etwas dazu aussagen, in welcher Beziehung die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden zur Benotung steht und wie „erfolgreich“ die Teilnehmenden einerseits subjektiv, andererseits durch die Benotung waren. Wie erfolgreich eine Fortbildung für die Praxis von Lehrkräften tatsächlich gewesen ist, lässt sich allerdings weder durch das eine noch durch das andere bestätigen. Im Bereich messbarer Erfolge von Lehrerfortbildungen hat sich eine Metaanalyse bewährt (gemessen wird der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, nachdem die Lehrkräfte eine Fortbildung besucht hatten). Lipowsky zufolge werden Lehrerfortbildungen als besonders erfolgreich bewertet, wenn sie auf eine Erweiterung fachdidaktischen Wissens und domänenspezifisch ausgerichtet sind (Lipowsky, 2014, S. 520f.).

Hier lässt sich feststellen, mit welchen Vorkenntnissen die Teilnehmenden der beiden Gruppen LA und EWB starten (durch Auswertung der Pre-Evaluierung) und in welchem Maße sie die Lernziele erreichen können (durch Auswertung der Post-Evaluierung und Ergebnisse der Prüfungen). Das kann bei nachzuweisender Annäherung beider Gruppen durchaus die Vermutung nahelegen, dass im Seminar unterschiedliche Kenntnisstände zu Beginn der jeweiligen Module ausgeglichen werden können, sollte sich die Hypothese als verifizierbar erweisen.

Im Folgenden werden die ausgewerteten Daten grafisch dargestellt, um eine bessere Vergleichbarkeit der Gruppen sowie deren Lernzuwachs zu dokumentieren.

3.4 Auswertung und Triangulierung

Folgende Daten werden bei der Erhebung zu Grunde gelegt: Die Pre- und Postevaluierungen ab Kompaktversion 4 bzw. Vollversion 3 (ab WiSe 2017/2018), da erst ab der 3. Kompaktversion skalierte Evaluationsbögen mit Pre- und Postversion erstellt wurden. Insgesamt werden also 3 Basismodule (Kompaktversionen) und 3 Aufbaumodule (Vollversionen) miteinander verglichen. Das bedeutet

Evaluationen von ca. 180 Teilnehmenden, wobei 120 auf die Kompaktversionen entfallen.

Zur Triangulierung werden die Prüfungen nach Basismodul und nach Aufbaumodul 2 zum Teil herangezogen: Da ab Kompaktversion 3 für den zweiten Teil des Seminars eine Trennung nach Gruppen (EWB und LA) stattfand, werden hier nur die Noten des ersten Teils berücksichtigt, den alle Teilnehmende besucht haben. Auch wird sich nur auf die Evaluierung des ersten (gemeinsamen) Teils berufen.

Für die Aufbaumodule werden die Teil- und Gesamtnoten des Portfolios berücksichtigt, wobei sich das Portfolio aus drei Teilen zusammensetzt: Reflexion (nicht bewertet), Unterrichtsplanung (1. Teilnote) und Lehrwerkanalyse (2. Teilnote).

Nicht berücksichtigt wird die mündliche Prüfung, bei der die Teilnehmenden aus einem Pool von 11 Themen eines auswählen können, da hier auch nach gewähltem Thema differenziert werden müsste.

Ein Problem stellt die Auswertung der Portfolios der aktuellen Vollversion dar. Während die Pre- und Postevaluierungen abgeschlossen sind, wurden noch keine Portfolios erstellt bzw. bewertet. Die Triangulierung von Evaluierungen mit den Ergebnissen der Portfolios kann aktuell somit nicht erfolgen.

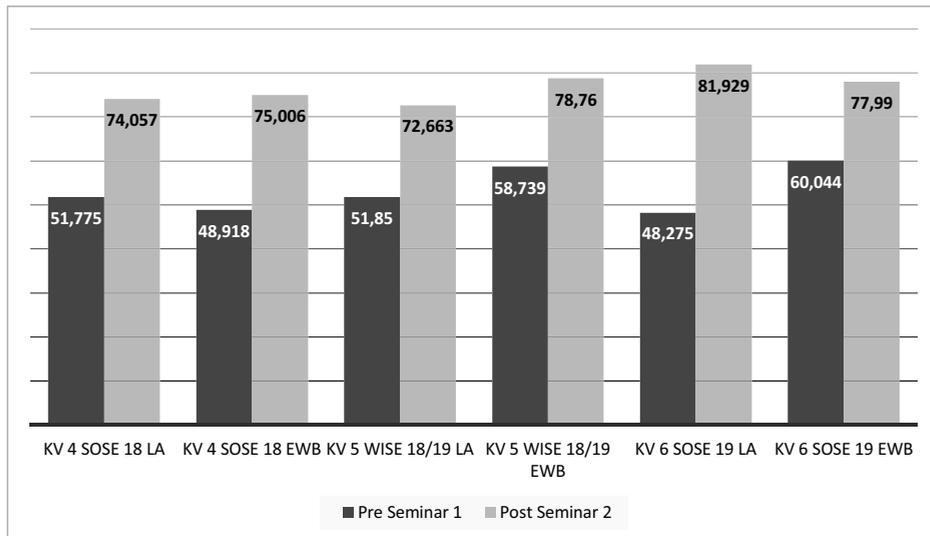


Abbildung 1: Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden des Basismoduls/Kompaktversion, getrennt nach LA und EWB auf der einen Seite, nach Durchgängen auf der anderen Seite (bezogen auf die definierten Lehrziele für die Kompaktversion, Skala von 0–100).

Befriedigend ist, dass beide Gruppen in allen Durchgängen einen (subjektiven) Kenntniszuwachs erleben, in der Pre-Evaluierung schätzt die Gruppe LA (Schule) sich jedoch einmal höher ein als die Gruppe EWB.

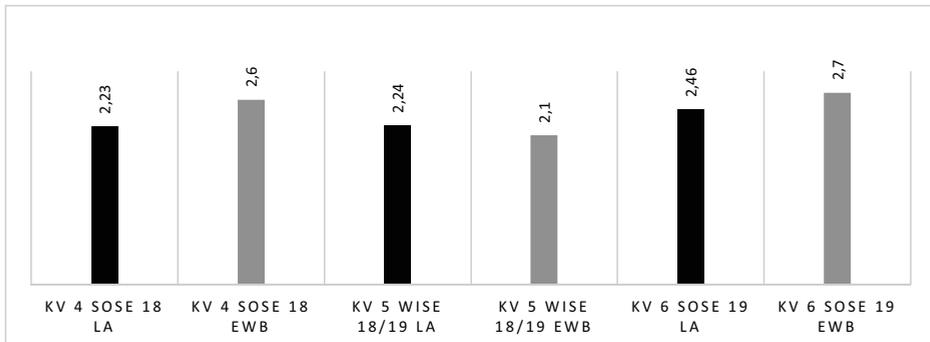


Abbildung 2: Teilnoten nach Abschluss des Basismoduls, aufgeschlüsselt in LA und EWB, Notenvergabe nach Drittelnoten von 1,0 bis 4,0.

Im Vergleich von Abbildung 1 und 2 lässt sich kein Muster erkennen. Es ist allerdings interessant, dass die Teilnehmenden aus dem Bereich LA ausgerechnet in dem Basismodul den höchsten Lernzuwachs in der Postevaluierung vermelden, in dem der Durchschnitt nach Noten für LA am schlechtesten ausfällt, die Selbsteinschätzung bietet also keinen Indikator für den Notendurchschnitt.

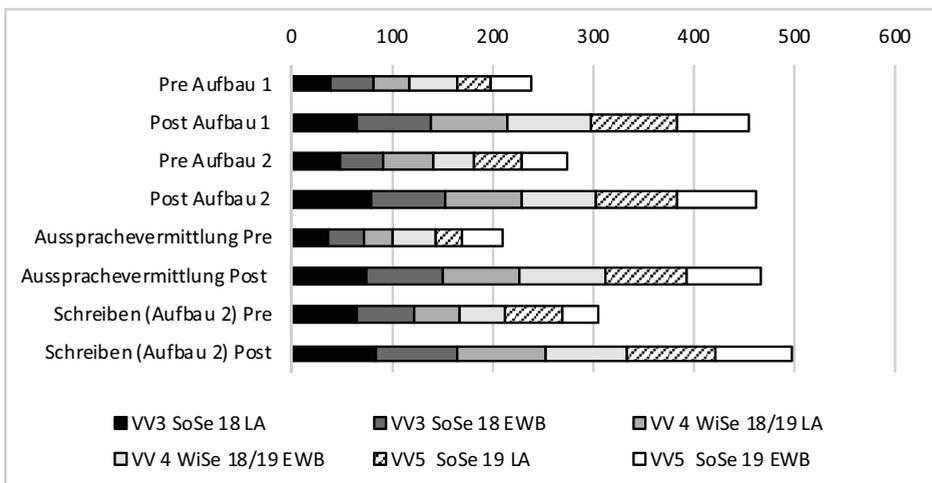


Abbildung 3: Auswertung der Aufbaumodule (gesamt) nach Pre und Post und verschiedenen Durchgängen sowie nach Themen (Schreiben: Aufbaumodul 2 und Aussprachevermittlung: Aufbaumodul 1)

Auch in Abbildung 3 lassen sich kaum Regelmäßigkeiten feststellen, sieht man vom Lernzuwachs in den Postevaluierungen ab. Wider Erwarten geben Teilnehmende der EWB mehrfach sogar höhere Werte in der Pre-Evaluierung an als Teilnehmende mit Lehramtsabschlüssen. Dabei wurden jeweils die evaluierten Lehrziele (Skala von 0–100) nach Durchgang (Vollversion) und getrennt nach LA und EWB summiert und in der Grafik hintereinandergelegt.

Es kristallisiert sich allerdings heraus, dass alle Teilnehmenden beim Thema „Schreibförderung“ bereits vor dem Seminar auf einem weitaus höheren Stand sind als beim Thema „Ausprachevermittlung“. Da dies zu erwarten war, wurden zwei Themen ausgewählt, deren Gewichtung im Lehramtsstudiengang unterschiedlich behandelt werden. Dazu mehr in den Abbildungen 5, 6 und 7.

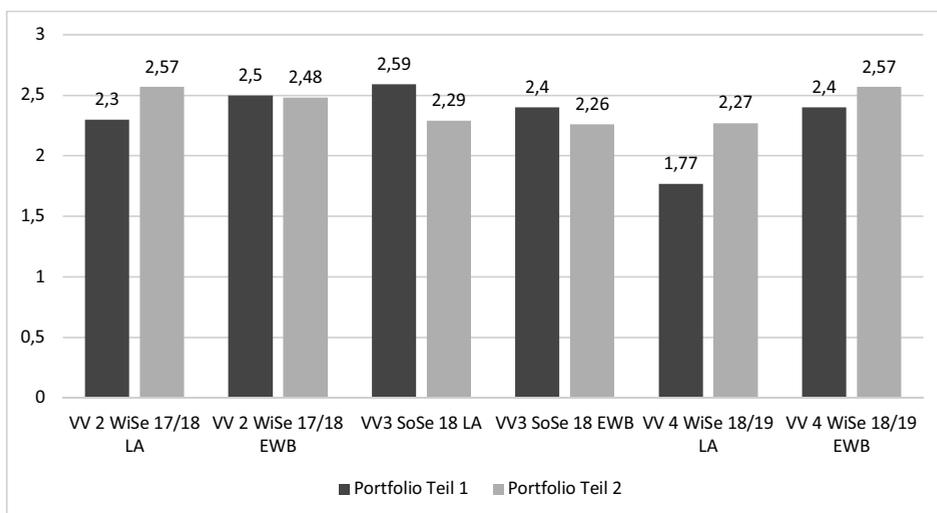


Abbildung 4: Noten der Abschlussprüfungen (Portfolio Teil 1 und 2) nach Gruppe und Durchgang

Da die Auswertung nach Noten für den letzten Durchgang (5. Vollversion) nicht vorlag, wurde hier die 2. Vollversion mit herangezogen. Eine direkte Vergleichbarkeit von Notendurchschnitt und Selbsteinschätzungen ist in diesem Fall nur für die Durchgänge 3 und 4 gegeben.

Allerdings gibt es im Vergleich der Grafiken in Abbildung 3 und 4 auch hier wenig Zusammenhängendes zwischen Noten und subjektivem Lernzuwachs, wobei festzuhalten ist, dass die Teilnehmenden in Durchgang 4 und 5 durchgängig einen höheren Lernzuwachs in der Selbsteinschätzung verzeichnen als in Durchgang 3. Dies lässt sich zumindest durch die Notenvergabe in Durchgang 3 und 4 bestätigen.

Der subjektive Lernzuwachs wird grafisch in Abbildung 3 dargestellt. Teil 1 des Portfolios lässt sich inhaltlich Aufbaumodul 1 zuordnen, Teil 2 dem Aufbau-

modul 2. Im direkten Vergleich von Abbildung 3 und 4 sollte sich der subjektive Lernzuwachs (Post Aufbau 1 und 2) den Noten des Portfolios (Teil 1 und 2) zuordnen lassen, was jedoch ebenso wie im Vergleich von Abbildung 1 und 2 (Selbsteinschätzung Basismodul und Noten) keine einheitlichen Ergebnisse zutage fördert. Weder lassen sich Korrelationen zwischen Selbsteinschätzungen und Noten feststellen noch scheint die Unterscheidung nach Gruppen (LA und EWB) sinnvoll zu sein.

Daher beziehen sich die folgenden Grafiken auf die Themen Aussprachevermittlung und Schreibförderung. Die 10 definierten Lernziele, die in der jeweiligen Evaluierung abgefragt werden, finden sich im Anhang (Anhang 1).

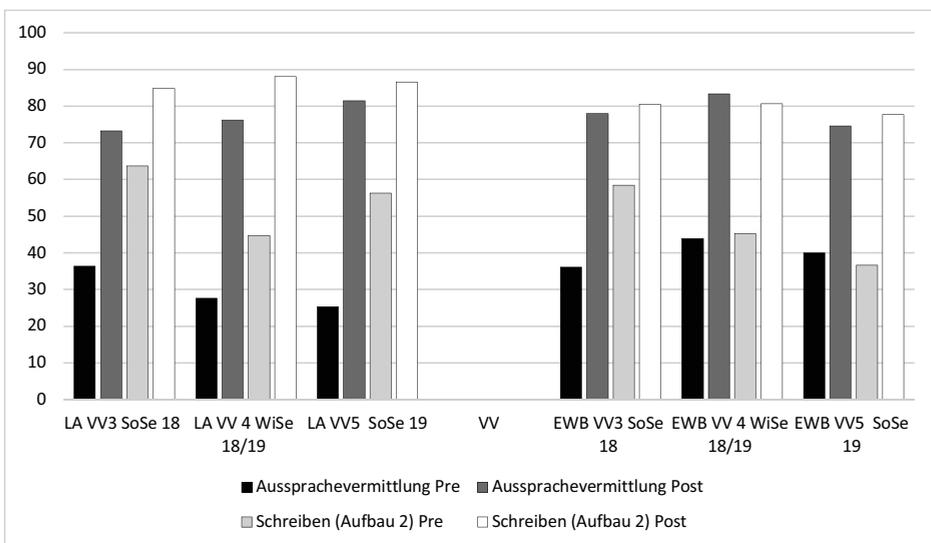


Abbildung 5: Die Themen Aussprache und Schreiben nach Gruppen getrennt und unterteilt in Pre und Post

Beide Gruppen verzeichnen bei den Themen Schreibförderung und Aussprachevermittlung einen deutlichen Lernzuwachs. Interessant hierbei ist, dass sowohl LA als auch EWB bei der Pre-Evaluierung des Themas Aussprachevermittlung einen niedrigeren Mittelwert erreichen als beim Thema Schreibförderung. Entgegen der vorgestellten Hypothese unterscheiden sich beide Gruppen allerdings nicht grundlegend im Bereich der Pre-Evaluierung, lediglich bei den Post-Evaluierungen erreicht die Gruppe LA bei der Schreibförderung stets einen Mittelwert von deutlich über 80, unabhängig von einer starken oder schwachen Einschätzung des eigenen Kenntnisstandes vor dem Seminar.

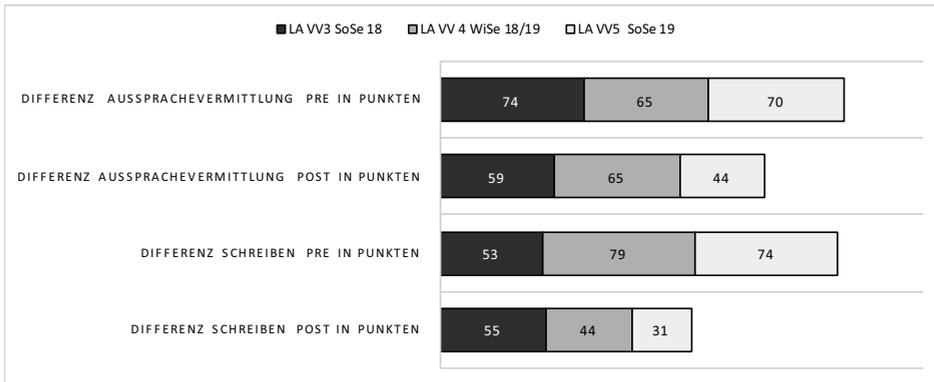


Abbildung 6: Entwicklung der Kenntnisstände nach Differenz von Minimum und Maximum bei Pre- und Postevaluierung für den Bereich LA

Diese Abbildung zeigt deutlich, dass allein in der Pre-Evaluierung die durchschnittliche Differenz bei bis zu 79 Punkten liegt (für einzelne Lernziele zum Thema konnten Differenzen von bis zu 89 Punkten ausgemacht werden, also Minimum: 0, Maximum: 89), während die Differenz in den Postevaluierungen deutlich verringert wird.

Hier zeigt sich innerhalb der Gruppe LA ein hoher Grad an Differenzierung beim subjektiv empfundenen Wissensstand der Teilnehmenden, vor allem zu Beginn der Aufbaumodule.

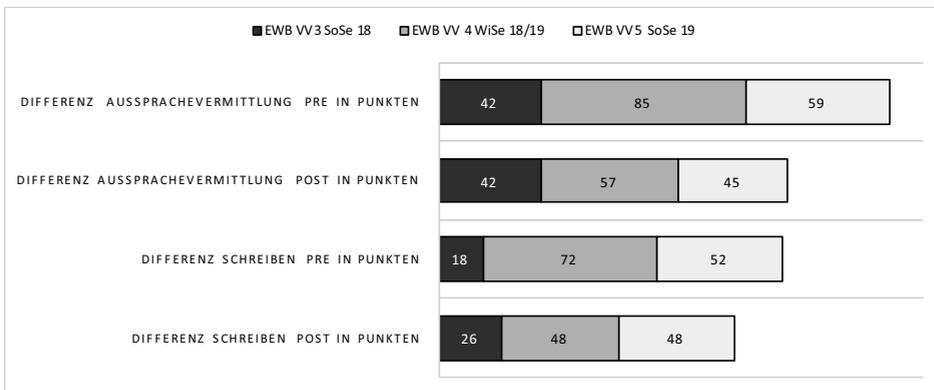


Abbildung 7: Entwicklung der Kenntnisstände nach Differenz von Minimum und Maximum bei Pre- und Postevaluierung für den Bereich EWB

Ähnliches lässt sich für den Bereich der EWB feststellen, auffällig ist hier, dass die Differenzen sowohl in Pre- als auch in Postevaluierungen im Vergleich zu LA geringer ausgeprägt sind, allerdings auch auf einem niedrigeren Niveau (vgl. Abbildung 5). Während bei VV4 und VV5 die Differenzen innerhalb der Gruppe EWB erwartungsgemäß stark verringert wurden, zeigt sich bei VV3 eine gleichbleibende bzw. größer werdende Differenz zwischen Pre- und Postevaluierung. Das liegt auch an der geringen Zahl der Teilnehmenden in der VV3, die aus der EWB kamen. Allerdings zeigt Abbildung 6, dass sich die Differenzen beim Wissensstand in der Gruppe LA ebenfalls in der VV3 am wenigsten verringert haben (gemessen an den Zahlen der Differenzen innerhalb der Gruppe).

3.5 Schlussfolgerungen

Es wurde die Hypothese formuliert, dass die beiden Gruppen EWB und LA mit unterschiedlichen Voraussetzungen die Fortbildung besuchen, im Endeffekt jedoch sowohl nach Noten als auch nach Selbsteinschätzung in der Post-Evaluierung ähnliche Ergebnisse erzielen und sich so eine Homogenisierung der Gruppen bezüglich des Erreichens der Lehrziele einstellt. Diese Hypothese konnte durch Berechnungen nicht verifiziert werden. Stattdessen stellte sich durch die Auswertung der Daten heraus, dass beide Gruppen in sich jeweils zu heterogen sind, um sie nach einer Einteilung in EWB und LA vergleichen zu können (das zeigt insbesondere die Abbildung 3, in der lediglich die Konstante gefunden werden konnte, dass die Teilnehmenden ihren subjektiven Wissensstand in der Post-Evaluierung höher einschätzten als in der Pre-Evaluierung).

Interessante Ergebnisse liefert dabei die Betrachtung der Differenzen innerhalb der beiden Gruppen nach Pre- und Post-Evaluierung in Hinblick auf die beiden Themen Aussprachevermittlung und Schreibförderung. Hier konnte festgestellt werden, dass besonders die Teilnehmenden der Gruppe LA heterogener in der Selbsteinschätzung vor den Modulen waren als die Teilnehmenden der EWB, deren Differenzierung auf einem geringeren Kenntnisstand bei der Selbsteinschätzung in der Pre-Evaluierung lag, dies jedoch bei geringerer Differenzierung. Das lässt den Schluss zu, dass die Gruppe der EWB in ihren Vorkenntnissen weniger heterogen als die Gruppe LA ist, wobei die Vorkenntnisse der Gruppe EWB geringer sind als die der Gruppe LA.

Weiterhin ließ sich feststellen, dass sowohl EWB als auch LA je nach Thema unterschiedliche Kenntnisstände vor Beginn der Seminare aufwiesen. Dies bestätigt die Hypothese insofern, dass vermutet wurde, EWB und LA würden geringe Kenntnisstände beim Thema Aussprachevermittlung auf A1-Niveau aufweisen, allerdings weisen beide Gruppen hohe Kenntnisstände im Bereich Schreibförderung auf. Hier wurde vermutet, dass die Teilnehmenden des Bereichs

Schule im Gegensatz zu Teilnehmenden aus dem Bereich EWB über mehr Vorkenntnisse verfügen, was sich nicht bewahrheitet hat.

Mit jedem Durchgang konnten jedoch die Differenzen, welche durch die Pre-Evaluierung festgestellt wurden, in der Post-Evaluierung modifiziert (teilweise sogar mehr als halbiert werden), was für eine Homogenisierung der Lerngruppe hinsichtlich des Erreichens der Lernziele spricht. Dies führt zu der berechtigten Annahme, dass die Dozentinnen der DaZ-Weiterbildung von Durchgang zu Durchgang besser auf die heterogene Gruppe der Teilnehmenden an der Weiterbildung eingestellt waren und ihre Seminare entsprechend angepasst haben.

4. Umgang mit Heterogenität in der DaZ-Weiterbildung

Die heterogene Lerngruppe in der DaZ-Weiterbildung (s. Kapitel 3.2) erfordert den Einsatz verschiedener Formen der Binnendifferenzierung, um der Heterogenität angemessen zu begegnen. Im Folgenden wird beschrieben, wie die Dozentinnen verschiedene Ansätze und Arten der Binnendifferenzierung (s. Kapitel 2.1) im Seminar umsetzen.

Binnendifferenzierung in Form von kooperativem Lernen, vor allem in Partner- und in Kleingruppenarbeit, ist ein wesentlicher Bestandteil der DaZ-Weiterbildung an der Universität Siegen. Einerseits um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, sich mit Kolleg*innen über Inhalte und Erfahrungen im Seminar auszutauschen, aber andererseits auch, um das Seminar methodisch abwechslungsreich zu gestalten: Die Lehrkräfte nehmen im Anschluss einer intensiven Arbeitswoche an der Weiterbildung teil, sodass der Einsatz verschiedener Sozialformen zur Aktivierung beiträgt und einem ermüdenden Frontalunterricht entgegenwirkt. Davon abgesehen soll die Seminargestaltung eine Vorbildfunktion haben, die die Lehrkräfte inspirieren soll, neue methodische Vorgehensweisen und einen abwechselnden Einsatz der Sozialformen zu erleben und diese im eigenen Unterricht auszuprobieren.

Individualisierung in Form von Einzelarbeit schlägt sich in der Bearbeitung der E-Learning-Aufgaben auf der Lernplattform moodle nieder. Ein Arbeitsumfang von 20 Prozent soll laut der Prüfungsordnung als E-Learning umgesetzt werden. Die Aufgaben sind in obligatorische und fakultative Aufgaben unterteilt und werden asynchron außerhalb der Seminarzeiten bearbeitet.

Neben der inneren Differenzierung gibt es an einem Wochenende eine äußere Differenzierung für Teilnehmende nach den Zielgruppen Schule und Erwachsenenbildung. Davon abgesehen wird nur innerhalb der gesamten Lerngruppe differenziert.

Als nächstes werden verschiedene Arten der Binnendifferenzierung beleuchtet, die im Seminar zum Einsatz kommen. Eine Differenzierung von Lerninhalten

bzw. Themen erfolgt in Form von Stationenarbeit in jedem Modul mindestens einmal: Beispielsweise können Teilnehmende in einer Stationenarbeit zur Grammatikvermittlung auf A1-Niveau sowie einer Stationenarbeit zur Schreibförderung auf A2-/B1-Niveau Materialien und Aufgaben in ca. 10 Stationen ausprobieren und reflektieren. Die Gruppen werden nach Zielgruppen der Teilnehmenden gebildet und sie können in ihrem eigenen Tempo eine Auswahl der Stationen innerhalb einer Stunde bearbeiten. Das Ziel besteht darin, dass sich die Teilnehmenden thematisch interessanten Stationen zuwenden und sich dadurch mit neuen Materialien für ihre Zielgruppen vertraut machen, diese in der Gruppe ausprobieren, ihren Einsatz diskutieren und Anregungen für ihren Unterricht mitnehmen.

Eine Differenzierung nach Lernzielen ergibt sich durch die Trennung der Teilnehmenden nach ihren Zielgruppen: Grundschule, Sekundarstufe I und Erwachsenenbildung, gelegentlich auch Berufsschule/Berufskolleg, falls mehrere dieser Zielgruppe am Durchgang teilnehmen. Die Teilnehmenden führen beispielsweise regelmäßig kurze Analysen von Lehrmaterialien/Lehrwerken für ihre Zielgruppe im Seminar durch oder konzipieren nach besprochenen Kriterien Aufgaben für die entsprechende Zielgruppe, die im Anschluss in Gruppen präsentiert und diskutiert werden. Hierbei kommen verschiedene Arbeitsformen wie Think-Pair-Share, Gruppenpuzzle oder Klassenspaziergang zum Einsatz.

Eine Differenzierung in Form einer Varianz von Materialien und Medien wird vor allem während der Stationenarbeit angeboten, sodass beispielsweise in der Stationenarbeit zur Grammatikvermittlung Medien wie Grammatik-Clips, Lieder, Spiele wie Brett- und Kartenspiele, Memory oder Domino präsentiert werden. Verschiedene Materialien in Form von Grammatikscheiben, Story Cubes sowie Lehr- und Lernmaterialien mit Grammatikübungen werden ebenfalls eingesetzt.

Differenzierung durch den Einsatz verschiedener Sozialformen erfolgt in regelmäßigen Abständen in Partner- und Kleingruppen. Hierfür werden zahlreiche Möglichkeiten der Gruppeneinteilung herangezogen, um den Teilnehmenden neue Ideen für Gruppeneinteilungen vor Augen zu führen und die Vorteile des kooperativen Lernens zu demonstrieren. Es werden vor allem zufällige Gruppeneinteilungen eingesetzt, indem sich die Teilnehmenden in Gruppen von 2 bis 4 Personen mithilfe von Sprichwörtern, Farb- oder Zahlkarten, Memory-Karten, Kleingegenständen oder zerschnittenen Postkarten zusammenfinden sollen. Neben den genannten Möglichkeiten der Gruppeneinteilung wird das Abzählen in Gruppen im Seminarraum oder das Heranziehen verschiedener Arbeitsformen wie Line Ups oder Lebendige Statistik eingesetzt, um danach in Gruppen abzuzählen oder in den formierten Gruppen zu arbeiten. Die freie Gruppenwahl kommt selten zum Einsatz, da die Formation von neuen Gruppen der Aktivierung dient. Außerdem trägt sie dazu bei, dass sich Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen kennen lernen und in Austausch treten.

Eine methodische Vielfalt erfolgt u.a. durch den Einsatz verschiedener Arbeitsformen. Neben der Aktivierung können Inhalte mithilfe unterschiedlicher Arbeitsformen vertieft und wiederholt werden, indem beispielsweise zentrale Begriffe durch den „Glückstopf“¹⁰ wiederholt werden oder mithilfe eines Galerie-rundgangs Ergebnisse von Gruppenarbeit festgehalten und präsentiert werden. Stationenarbeit kann ebenfalls in verschiedener Form umgesetzt werden, z. B. indem die Rahmenbedingungen wie folgt variiert werden: Bearbeitung nach festgelegten Kriterien oder in frei wählbaren Gruppen, festgelegte oder frei wählbare Bearbeitungsreihenfolge der Stationen.

Eine Differenzierung nach Aufgabentypen und Lernzeit erfolgt vor allem im Rahmen von Stationenarbeit und der E-Learning-Aufgaben, indem die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, Aufgaben und Übungen im individuellen Tempo zu bearbeiten. Des Weiteren werden in Kleingruppen Aufgaben und Übungen für bestimmte Zielgruppen erstellt, z. B. die Bearbeitung eines Hörtextes unter didaktischen Gesichtspunkten, bei der es eine zielgruppenorientierte Aufgabe zu berücksichtigen gilt.

Eine gezielte Differenzierung nach Lernstrategien wird in der Weiterbildung nicht umgesetzt, obwohl verschiedene Lernstrategien thematisiert werden, z. B. Hör-, Lese- und Schreibstrategien. Im Kontext der Schreibförderung wird über die Schreibstrategien gesprochen. Im Anschluss schreiben die Teilnehmenden einen Teil des Portfolios in Eigenarbeit zu Hause, der in der folgenden Seminar-sitzung mithilfe der kooperativen Überarbeitsmethode Textlupe im Seminar überarbeitet wird. Während des Schreibprozesses haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, verschiedene Schreibstrategien auszuprobieren und dies in einer fakultativen E-Learning-Aufgabe sowie im Portfolio zu reflektieren.

Eine Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad liegt in der Weiterbildung nicht vor, da wir davon ausgehen, dass alle Lehrkräfte in der Lage sind, die vorliegenden Aufgaben aufgrund ihres Hochschulabschlusses sowie ihrer Erfahrung oder ihrem Interesse am DaZ-Unterricht zu bearbeiten.

5. Fazit

Aus der theoretischen Betrachtung geht hervor, dass mithilfe der Binnendifferenzierung heterogenen Lerngruppen im Unterricht begegnet werden kann. Aufgrund der heterogenen Teilnehmergruppen, die pro Durchgang unterschiedliche Ausprägungen der Heterogenität aufweisen, ist der regelmäßige Einsatz von Binnendifferenzierung in der DaZ-Weiterbildung unumgänglich. Binnen-

10 Glückstopf: Neue Begriffe werden in einer Kleingruppe gesammelt, notiert, in einen Topf geworfen oder vorgegeben, einzeln aus dem Topf gezogen und von einem Teilnehmenden erklärt. Diese Arbeitsform dient der Wiederholung und Festigung von Begriffen bzw. Inhalten.

differenzierung erfolgt in Form des kooperativen Lernens im Seminar sowie in Einzelarbeit auf der Lernplattform moodle. Vor allem die Differenzierung nach Zielgruppen und Themen hat sich in verschiedenen Aufgaben sowohl im Seminar als auch auf der Lernplattform bewährt. Für die Arbeit im Seminar hat sich die Arbeitsform Stationenarbeit als vorteilhaft herausgestellt, innerhalb der vielseitig u. a. nach Wahlmöglichkeiten, Interesse, Zeit, Bearbeitungsintensität und Zielgruppen differenziert werden kann.

Des Weiteren hat sich der rege Wechsel von Sozial- und Arbeitsformen sowie der Einsatz verschiedener Möglichkeiten der Gruppeneinteilung zur Aktivierung der Teilnehmenden im Seminar und als Anregung für den eigenen Unterricht bewährt.

Bei der Untersuchung hat sich herausgestellt, dass die Unterteilung in die zwei Gruppen Erwachsenenbildung und Schule/Lehramt wenig Relevantes bei der Datenauswertung ergab. Vielversprechender war die Auswertung in Bezug auf die Differenzierung nach Themen und Lehrzielen, die sich auf die beiden Themen Aussprachevermittlung und Schreibförderung beziehen (s. Anhang 1). Hier konnte in der Auswertung nachvollzogen werden, dass vor den jeweiligen Seminaren große Differenzen von max. 89 Punkten bei einzelnen Lernzielen bestehen, die in den jeweiligen Post-Evaluierungen deutlich verringert, teilweise sogar halbiert wurden. Es kann daher angenommen werden, dass die zu Beginn unterschiedlichen Wissensstände hinsichtlich der Lehrziele durch die Teilnahme am jeweiligen Seminar teilweise relativiert werden konnten und die vorherrschende Heterogenität der Lerngruppe mit jedem Durchgang besser von den Dozentinnen in die Unterrichtspraxis eingebunden werden konnte.

Aufgrund der vorliegenden Untersuchung werden folgende Vorschläge zur Optimierung der DaZ-Weiterbildung unterbreitet: Die Teilnahmevoraussetzungen sollten differenzierter formuliert werden, z. B. sollte Unterrichtserfahrung vorausgesetzt werden, um die Heterogenität bezüglich der mangelnden Unterrichtserfahrung und Praxiskenntnisse zu minimieren. Eine weitere Möglichkeit wäre eine äußere Differenzierung nach den Zielgruppen Schule und Erwachsenenbildung vorzunehmen, sodass beide Gruppen, die aufgrund der unterschiedlichen Schulformen der Zielgruppe Schule und der variierenden Ausbildungshintergründe der Zielgruppe Erwachsenenbildung heterogen sind, besser inhaltlich bedient werden könnten. Stattdessen könnte eine Fokussierung auf nur eine der beiden Zielgruppen in der Weiterbildung vielversprechend bezogen auf die äußere Differenzierung sein. Eine Verschärfung der Zulassungsbedingungen würde die Bandbreite der Heterogenität verringern und vermutlich die Qualität der Weiterbildung erhöhen.¹¹

11 Lehrerfortbildungen sind umso erfolgreicher, je mehr sie auf die Zielgruppe der Lehrenden fokussiert sind (Schulform, Schulfach etc.). Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte sind am effektivsten, wenn sie an bestehende Wissensbestände anknüpfen können, was eine äußere Differenzierung nötig macht (Lipowsky, 2014, S. 519f.).

Abschließend kann festgehalten werden, dass den Dozentinnen der DaZ-Weiterbildung ein erfolgreicher Umgang mit der Heterogenität gelungen ist und eine zunehmende Homogenisierung in Bezug auf die Lernziele bei beiden Zielgruppen stattgefunden hat. Dies ist vermutlich u. a. auf den Einsatz ausgewählter Formen der inneren Differenzierung zurückzuführen.

Literatur

- Albert, Ruth & Marx, Nicole (2016). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht* (Narr Studienbücher, 3., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- Altrichter, Herbert & Messner, Elgrid (2004). Gefahr: Entmischung und Polarisierung. Über den Umgang mit Heterogenität in der Lehrerschaft. In: Becker, Gerold; Lenzen, Klaus-Dieter; Stäudel, Lutz; Tillmann, Klaus-Jürgen; Werning, Rolf & Winter, Felix (Hrsg.). Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeit stärken. *Friedrich Jahresheft*, 66–69.
- Bohl, Thorsten; Batzel, Andrea & Richey, Petra (2012). *Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität*. In: Bohl, Thorsten; Bönsch, Manfred; Trautmann, Matthias & Wischer, Beate. Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht (Reihe, Band 17). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag. S. 40–69. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzrnj.6>
- Bonz, Bernhard (2009). *Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch* (Weiter @ lernen, 2., Neubearb. und erg. Aufl.). Stuttgart: Hirzel.
- Brinitzer, Michaela (2013). *Heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung*. In: Brinitzer, Michaela; Hantschel, Hans-Jürgen; Kroemer, Sandra; Möller-Frorath, Monika & Ros-El-Hosni, Lourdes. DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Deutsch als Fremdsprache, 1. Auflage). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 118–130.
- Demmig, Silvia (2008). Binnendifferenzierung und Heterogenität im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Beispiele aus dem Unterricht mit erwachsenen Lernenden. *Deutsch als Zweitsprache* (4), 34–39.
- Demmig, Silvia (2010). *Binnendifferenzierung*. In: Barkowski, Hans (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (UTB, Bd. 8422). Tübingen: Francke, 31–32.
- Eisenmann, Maria (2016): *Binnendifferenzierung*. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht (utb-studi-e-book, Bd. 8043, 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag, 358–361.
- Europarat (2013). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen; Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. München: Klett-Langenscheidt.
- Freiling, Elke; Onana, Marie Biloa & Sonntag, Ilse (2010). Binnendifferenzierung: gezielt und wohldosiert. *Alfa-Forum* (74), 25–27.

- Hilgers, Klaudia & Jürgens, Hans-Joachim (2020). *Binnendifferenzierung und kooperative Lehr- und Lernformen in Internationalen Förderklassen bzw. DaZ-Klassen*. In: Scholz, Janek; Wassermann, Marvin & Zahn, Johanna (Hrsg.). *DaZ-Unterricht an Schulen. Didaktische Grundlagen und methodische Zugänge* (Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion), S. 35–59.
- Hoffmann, Sabine (2013). *Heterogenität und Differenzierung*. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (2. Aufl.). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, 160–164.
- Holzbrecher, Alfred (2014): *Interkulturelles Lernen*. In: Ahrenholz, Bernt. *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9, 3. korr. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 118–130.
- Karpa, Dietrich (2012). *Differenzierendes Unterrichten lernen – ein Blick auf die erste Phase der Lehrerbildung*. Bönsch, Manfred & Moegling, Klaus (Hrsg.). *Binnendifferenzierung. Teil 2: Unterrichtsbeispiele für den binnendifferenzierten Unterricht*. (Reihe, Band 18). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, 161–171. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzjxq.14>
- Kaufmann, Susan (2007). *Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht* In: Kaufmann, Susan & Zehnder, Erich & Vanderheiden, Elisabeth & Frank, Winfried (Hrsg.). *Fortbildung für Kursleitende DaZ – Band 1*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 186–214.
- Klafki, Wolfgang & Stöcker, Hermann (2007). *Innere Differenzierung des Unterrichts*. In: Klafki, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (Beltz-Bibliothek, 6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz, 173–208.
- Lipowsky, Frank (2014): *Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und Weiterbildung*. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann, 511–542.
- Prenzel, Annedore (2004). Spannungsfelder, nicht Wahrheiten. Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive. In: Becker, Gerold; Lenzen, Klaus-Dieter; Stäudel, Lutz; Tillmann, Klaus-Jürgen; Werning, Rolf & Winter, Felix (Hrsg.). *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeit stärken*. *Friedrich Jahresheft*, 44–46.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2001). *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Stuttgart: Klett (Ernst) Verlag.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2012): *Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger? Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen*. In: Bohl, Thorsten; Bönsch, Manfred; Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (Hrsg.). *Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (Reihe, Band 17). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, 24–39. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzrnj.5>

Internetquellen

- Aschemann, Birgit (2011). *Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen*. Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf?m=1494705546& [29.08.2019].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW: *DaZ & Umgang mit Vielfalt in der Lehrerausbildung*. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/DaZ-und-Umgang-mit-Vielfalt-in-der-Lehrerausbildung/index.html> [19.12.2019].
- Universität Siegen: *Fachspezifische Bestimmung für das Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ) im Bachelorstudiengang für das Lehramt an Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen, Gymnasien und Gesamtschulen sowie Berufskollegs der Universität Siegen*. Verfügbar unter https://www.uni-siegen.de/start/news/amtliche_mitteilungen/2014/24_2014_fsb_modul_deutsch_ba_lehramt_dssz.pdf [06.01.2020].
- Wischer, Beate (2008). „*Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers*“. *Erziehung und Unterricht*: 9–10. Verfügbar unter http://forschungsnetzwerk.at/downloadpub/beate_wischer2008_Binnendifferenzierung.pdf [29.08.2019].

Anhang 1

Lehr-/Lernziele: „Aussprachevermittlung auf A1-Niveau“ (Aufbaumodul 1)

1. Ich kann Laute benennen, die den Teilnehmenden bei der Aussprache häufig Schwierigkeiten bereiten.
2. Ich kann Artikulationsübungen präsentieren, die die Aussprache unterstützen.
3. Ich kenne Übungen, um das Hören / Identifizieren / Unterscheiden noch unbekannter Laute zu unterstützen.
4. Ich kann einen Unterricht mit verschiedenen abwechslungsreichen Ausspracheübungen planen.
5. Ich kenne gute Aussprachematerialien, die ich im Unterricht einsetzen kann.

Lehr-/Lernziele: „Schreibförderung auf A2/B1-Niveau“ (Aufbaumodul 2)

1. Ich kenne verschiedene Möglichkeiten zur Schreibförderung und kann sie zielgruppenorientiert einsetzen.
2. Ich kenne die Operationen des Schreibprozesses (Planen, Formulieren und Überarbeiten) und deren Bedeutung für den Unterricht.
3. Ich kann Schreibkompetenz definieren und kann Herausforderungen im Schreibprozess benennen.
4. Ich kenne Schreibstrategien (z. B. PIRSCH+, ELK) und weiß, wie ich meine Teilnehmenden anleiten kann, Texte mithilfe dieser Strategien zu verfassen.
5. Ich kenne mindestens eine kooperative Überarbeitungsmethode für Texte (z. B. Textlupe) und kann diese einsetzen.

Anhang 2

Aufbau der zwei Weiterbildungsangebote an der Universität Siegen

- Kompaktversion à 9 LP bestehend aus dem Basismodul
- Vollversion à 30 LP bestehend aus drei Modulen: Basismodul, Aufbaumodul 1, Aufbaumodul 2

KOMPAKTVERSION		VOLLVERSION
Die Kompaktversion findet an vier Wochenendblöcken (Freitag/Samstag) statt und wird berufsbegleitend durchgeführt.		Die Vollversion ist auf sechs Monate angelegt und wird berufsbegleitend durchgeführt. Sie besteht aus der Kompaktversion und zwei Aufbaumodulen.
Zielgruppe		
Bereits eingestellte und zukünftige Lehrkräfte aller Schulformen und der Erwachsenenbildung mit einem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss		
Zeitraum		
Jedes Semester (zweimal jährlich, Dauer: sechs Monate)		
9	Umfang der Leistungspunkte	30
4 Wochenendblöcke: Fr 16-20 Uhr und Sa 10-15 Uhr	Anzahl der Präsenztermine	12 Wochenendblöcke: Fr 16-20 Uhr und Sa 10-15 Uhr
Aktuelle Präsenztermine www.uni-siegen.de/phil/dazsi www.facebook.com/Dazsiegen		
36	Anzahl der Präsenzstunden	108
Aufbau		
Basismodul Deutsch als Zweitsprache = Kompaktversion 1.1 Grundlagen 1.2 Diagnostik und bildungssprachliche Kompetenzen		Basismodul Deutsch als Zweitsprache = Kompaktversion 1.1 Grundlagen 1.2 Diagnostik und bildungssprachliche Kompetenzen Aufbaumodul 1: Deutsch als Zweitsprache für Lernende ohne Deutschkenntnisse 2.1 Entwicklungs- und fertigkeitsbezogenes Unterrichten: Mündlichkeit (basale Kompetenzen) 2.2 Entwicklungs- und fertigkeitsbezogenes Unterrichten: Schriftlichkeit (basale Kompetenzen) Aufbaumodul 2: Deutsch als Zweitsprache für Lernende mit Deutschkenntnissen 3.1 Entwicklungs- und fertigkeitsbezogenes Unterrichten: Mündlichkeit (erweiterte Kompetenzen) 3.2 Entwicklungs- und fertigkeitsbezogenes Unterrichten: Schriftlichkeit (erweiterte Kompetenzen)
Bewerbungsvoraussetzungen		
Erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss (z.B. B.A., M.A., Diplom, 1. Staatsexamen)		
Bewerbungsfristen		
05.11.-05.01. für das Sommersemester 05.06.-05.08. für das Wintersemester		
Klausur	Prüfungsform Klausur, Portfolioarbeit und mündliche Prüfung	

Einflüsse einer Sprachlernerfahrung auf die Professionalisierung angehender DaF/DaZ-Lehrkräfte

Ergebnisse einer Analyse von Portfolioeinträgen und Ableitung eines Modells

1. Problemaufriss

Die Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ-Lehrkräften) ist eine wichtige Aufgabe, denn professionell geleitete Sprachkurse tragen wesentlich zu einer erfolgreichen Aneignung der deutschen Sprache bei. Dabei können qualifizierte Sprachlehrkräfte grob kategorisiert werden in solche, die ihre Erstsprache unterrichten, und solche, die eine Sprache unterrichten, die sie selbst als Fremdsprache gelernt haben¹. Ein wesentlicher Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen besteht darin, dass die zweite Gruppe vor und/oder während ihrer Ausbildung selbst den Prozess des Erlernens einer Fremdsprache durchläuft und daher als Erwachsene über eine eigene Sprachlernerfahrung (SLE) verfügt. Der ersten Gruppe hingegen fehlt solch eine SLE.

Aus diesem und weiteren Gründen (siehe dazu Kapitel 2.1) sind SLE im deutschsprachigen Raum regelmäßig Bestandteil der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften. 2002 war das Erlernen einer neuen Fremdsprache beispielsweise in knapp der Hälfte der 91 DaF/DaZ-Studiengänge Bestandteil des Studiums, wobei es in DaZ-Studiengängen häufiger ein obligatorischer Studieninhalt war als in DaF-Studiengängen (Baur & Kis, 2002, S. 144)². Derzeit ist eine SLE in 28,6% von 126 DaF/DaZ-Studiengängen in Deutschland Bestandteil des Studiums (eigene Berechnung auf der Datengrundlage aus: Jung, Middeke & Panferov, 2017, S. 15–18), wobei unberücksichtigt bleibt, ob die SLE durch eine Reflexion begleitet wird. Die ‚Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘ des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) sieht eine SLE mit Reflexion vor (Buhlmann, 2007, S. 30).

-
- 1 Über Sprachlehrkräfte, die ihre Zweitsprache unterrichten, ist wenig bekannt, da dieses Szenario in der Literatur keine Beachtung findet.
 - 2 Das Erlernen einer Fremdsprache war in 32% von 50 DaF-Studiengängen und in 65,6% von 32 DaZ-Studiengängen Bestandteil des Studiums. Zur Begründung dieser Diskrepanz wird darauf verwiesen, dass in DaF-Studiengängen das Erlernen einer Fremdsprache oft empfohlen, aber nicht obligatorisch verlangt wird, und dass Fremdsprachenkenntnisse häufig Voraussetzung für die Studienzulassung oder den Studienabschluss sind (Baur & Kis, 2002, S. 145).

Angesichts der Häufigkeit, mit der SLE Bestandteil der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften sind, liegen in der Forschung überraschend wenige empirische Erkenntnisse zu den Fragen vor, wie eine SLE „funktioniert“, welche Faktoren sie beeinflussen und was eine SLE zur Professionalisierung angehender DaF/DaZ-Lehrkräfte beitragen kann.

Diese Forschungslücke soll ein Stück weit geschlossen werden, indem im Folgenden schriftliche Reflexionen von SLE, die angehende Sprachlehrkräfte im Rahmen des Paderborner Weiterbildungsstudiums ‚Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache – Große Studienvariante‘ (WBS) als Teil ihres Abschlussportfolios verfasst haben, mithilfe der Grounded Theory Methodologie (GTM) untersucht werden. Dabei liegt der Fokus auf den oben genannten Fragen.

Bevor die Erkenntnisse dargestellt werden, werden ein Überblick über die Forschung zu SLE in der Ausbildung von Sprachlehrkräften gegeben und die Bedeutung von Reflexion für die Professionalisierung von Lehrkräften erläutert.

2. Theoretische Einbettung

2.1 Sprachlernerfahrungen in der Ausbildung von Sprachlehrkräften

Die Forschungsliteratur zu SLE in der Ausbildung von Sprachlehrkräften ist überschaubar. Zwar liegen eine Reihe theoretisch formulierter Lernziele vor, aber es gibt nur wenige empirische Untersuchungen dazu, welchen Beitrag eine SLE zur Ausbildung von Sprachlehrkräften leistet.

Als *Ziele* einer SLE in der Ausbildung von Sprachlehrkräften werden in der *theoretischen Fachdiskussion* u. a. genannt: den Sprachlernprozess besser zu verstehen (Little & Sanders, 1992, S. 2), eine lernerzentrierte Perspektive einzunehmen und die gewonnenen Einsichten auf den eigenen Unterricht zu übertragen (Waters et al., 1990). Außerdem sollen SLE die Kommunikationsfähigkeit in einer Herkunftssprache (Bausch & Königs, 1982, S. 211) sowie die Entwicklung von Wahrnehmungsflexibilität und Empathiefähigkeit als Vorbereitung auf die mehrsprachige Schule (Baur, 1992, S. 21) unterstützen. Des Weiteren sollen sie eine Einsicht in die Bedingungen und Prozesse der Sprachaneignung und die Relevanz des Sprachwissens für das Sprachkönnen sowie eine praktische Vertrautheit mit den Techniken des Fremdsprachenunterrichts (Bleyhl, 1992, S. 32) fördern. SLE sollen zudem zu einer Überprüfung der vermittelten lerntheoretischen Konzepte und Konstrukte durch die eigene Erfahrung und zu einer Erweiterung der Fähigkeit zur didaktischen Reflexion von Mehrsprachigkeit (Thürmann, 2001, S. 150) beitragen sowie eine Einsicht in die Produkt- und Prozessebenen von Mehrsprachigkeit (Meißner, 2001, S. 120) ermöglichen. Überdies sollen sie die Reflexion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen

(Königs, 2001, S. 27) und die Selbstreflexion von Lernerfahrungen im Erwachsenenalter (Riemer, 2003, S. 200) anregen. Das BAMF schreibt für die Qualifizierung von DaF/DaZ-Lehrkräften, die in Integrationskursen DaF/DaZ unterrichten werden, eine SLE mit dem Lernziel vor, „die Situation des Lernens als Erwachsener und die Wirkung von Unterricht in einer Fremdsprache, möglichst eines anderen Sprachtyps und mit einem anderen Schriftsystem, auf Anfängerniveau nachempfinden“ (Buhlmann, 2007, S. 30) zu können.

Empirische Studien lassen erkennen, dass eine SLE sowohl in der Aus- als auch der Fortbildung von Sprachlehrkräften – zumindest in Bezug auf einige der genannten Ziele – wirksam ist. So zeigt eine Analyse von Sprachlerntagebüchern von Studierenden mit der Erstsprache Kantonesisch, die nach der Fremdsprache Englisch ein Semester lang Deutsch, Spanisch oder Französisch lernten, dass durch eine begleitete SLE das theoretische Wissen so vertieft, weiterentwickelt und mit Erfahrungswissen verzahnt werden kann, dass Lernschwierigkeiten besser verstanden und Lehrmethoden sowie Sprachlerntheorien gründlicher durchdacht werden (Flowerdew, 1998). Hyatt und Beigy (1999) finden durch eine Analyse reflexiver Tagebücher und ergänzender Interviews mit acht Englischlehrkräften in Ausbildung heraus, dass abhängig vom Ausmaß eigener Unterrichtserfahrungen durch eine SLE eine Reflexion des eigenen Unterrichts in Gang gesetzt werden kann, durch die die Relevanz der Ausgangssprache, die Lernprozesse von Individuen und Gruppen sowie der Einfluss des Unterrichts auf den Lernprozess besser verstanden werden. Die Studie zeigt allerdings auch, dass die Teilnehmenden ihre Einsichten nicht direkt auf ihr Unterrichtshandeln übertragen können:

„The implication is that while trainees had understood the basic principles behind classroom teaching and had become reflective and critical of their own teaching, they could not transfer this awareness into active operational strategies for ‘on the spot’ use in the classroom.“ (ebd. S. 37)

Eine weitere Studie, in der Interviews mit 31 erfahrenen Sprachlehrkräften ausgewertet werden, enthält Hinweise darauf, dass mehrfache SLE einen positiven Einfluss darauf haben, informierte professionelle Entscheidungen im Unterrichtskontext treffen zu können (Ellis, 2006).

Neben diesen Studien, die sich auf die Ausbildung von Sprachlehrkräften für Englisch beziehen, gibt es nur wenige Studien, die im Kontext der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften angesiedelt sind. Zwei solcher Studien sollen hier ausführlicher dargestellt werden.

Grein führt zwischen September 2007 und Oktober 2009 im Rahmen von BAMF-Zusatzqualifikationen mit 450 Integrationskurslehrkräften 30minütige einsprachige SLE Japanisch durch mit dem Ziel, die Teilnehmenden für die Schwierigkeiten von einsprachigem Unterricht in der Zielsprache zu

sensibilisieren. Für die anschließende Reflexion sammelt sie die Antworten der Teilnehmenden auf drei Fragen: 1. *Wie habe ich mich gefühlt?* 2. *Was ist mir besonders schwergefallen?* 3. *Was hat mir das Lernen erleichtert?* Die Äußerungen der Teilnehmenden ergänzt um weitere Anmerkungen der Lehrkräfte wertet sie aus und kommt zu folgenden Ergebnissen: Die Nennungen zu Frage 1 sind Erschöpfung der Konzentrationsfähigkeit, Stress, Versagensangst und Überforderung; zu Frage 2 das Hören und Artikulieren ungewohnter Laute, das Erkennen der Wortgrenzen, die „ungewohnte Struktur, die fehlende Verschriftlichung bzw. die unbekannte Schrift und die fehlende Vernetzung im mentalen Lexikon“ (Grein, 2010, S. 76). Zu Frage 3 nennen die Teilnehmenden den Einsatz vieler Bilder, zahlreiche Wiederholungen, eine angenehme Atmosphäre, den Einsatz von Gestik, Mimik und Pantomime, eine angenehme Fehlerkorrektur und den Austausch mit Sitznachbarn. Grein kann damit zeigen, dass eine kurze SLE im Rahmen der Qualifizierung von DaF/DaZ-Lehrkräften ein Nachvollziehen der Lernerperspektive sowie typischer Lernerschwierigkeiten ermöglicht und auch ein Bewusstsein dafür schafft, welche Methoden aus Lernerperspektive den Sprachlernprozess sinnvoll unterstützen können.

Weitere Daten zu SLE im Rahmen von BAMF-Zusatzqualifizierungen stellt Röttger (2011) vor. Die SLE bestehen aus 90-minütigen Anfängerstunden in Neugriechisch, die von der Forscherin selbst durchgeführt werden, um die Teilnehmenden zugleich in die Methoden kommunikativen Unterrichts einzuführen. Direkt im Anschluss reflektieren sie die SLE in einer fünfminütigen Phase automatischen Schreibens zu der Frage *Wie fühle ich mich nach meiner ersten Griechischstunde?* Sie nennen auf den Schreibimpuls Gefühle wie Erschöpfung, Überforderung, Unsicherheit und Hilflosigkeit. Häufig werden auch Rückschlüsse auf die Lernsituation in Integrationskursen gezogen und Vorsätze für einen veränderten eigenen Unterricht formuliert. Darüber hinaus zeigt Röttger anhand von Zitaten, dass die Teilnehmenden hinsichtlich des Einflusses der persönlichen Voraussetzungen der Lernenden (Erstsprache, Sprachlernbiographie, bevorzugter Lernstil, Einstellung zum Lernen etc.), der Bedeutung einer angstfreien Lernatmosphäre, der Relevanz von Erfolgserlebnissen, der Normalität des Vergessens, der Rolle von Wiederholung und eines methodisch vielfältigen Unterrichts sensibilisiert werden. Angaben zur Zahl der Teilnehmenden und zur Auswertungsmethode fehlen.

Betrachtet man die Studien, kann man zusammenfassend feststellen, dass angehende Sprachlehrkräfte durch eine SLE wesentliche Einsichten gewinnen können. Sie können die Relevanz der Ausgangsvoraussetzungen der Lernenden, die das Lernen begleitenden Emotionen und auftretende Lernschwierigkeiten besser verstehen. Hinsichtlich des Unterrichts gibt es ein verbessertes Verständnis für die ablaufenden Lernprozesse, die Relevanz der Unterrichtsgestaltung und hilfreiche Lehrmethoden. In Abhängigkeit von der eigenen Unterrichtserfahrung

kann auch eine Reflexion des eigenen Unterrichts angeregt werden, ohne dass die gewonnenen Einsichten jedoch direkt auf das eigene Unterrichtshandeln übertragen werden können.

2.2 Zur Bedeutung von Reflexion für den Professionalisierungsprozess von Lehrkräften

Im Professionalisierungsprozess erwerben Lehrkräfte u. a. *Professionswissen*. Nach Baumert und Kunter (2006, S. 482) zählen zum Professionswissen pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Organisations- und Beratungswissen. Syben (2016, S. 61) zählt zum Professionswissen auch das episodisch organisierte Erfahrungswissen von verarbeiteten Erlebnissen, die durch Wiederholung zu generalisierten handlungsleitenden Überzeugungen abstrahiert wurden. Abhängig vom Ausmaß des Professionswissens nehmen Lehrkräfte die Komplexität von Unterrichtssituationen in unterschiedlichem Ausmaß wahr (Bromme, 1992, S. 96 ff.). Dreyfus et al. haben 1986 ein Stufenmodell der Professionalisierung entwickelt, welches auf dem *Experten-Novizen-Konzept* fußt. Mit diesem lässt sich der Professionalisierungsprozess in Abhängigkeit von den beiden Kriterien ‚kontextuell angemessene Situationsanalyse‘ und ‚Ausprägung der Problemlösekompetenz‘ darstellen. Das fünfstufige Modell geht vom *Novizen* auf der ersten Stufe aus, der Instruktionen kontextfrei übernimmt, Situationen nicht in der gegebenen Komplexität wahrnimmt und Probleme über die Anwendung gelernter Regeln löst. Es folgen die Entwicklungsstufen des *fortgeschrittenen Anfängers*, des *kompetenten Praktikers*, des *gewandten Praktikers* hin zum *Experten*, der ein hohes Maß an Flexibilität, Antizipationsfähigkeit und situationsbezogener Komplexitätswahrnehmung aufweist. Handlungen laufen beim Experten größtenteils stark routiniert und wenig bewusst ab. Situative Probleme werden intuitiv kategorial wahrgenommen und gelöst. Die eigene Ausgangslage wird zumeist kritisch betrachtet, eigenes Handeln jedoch nicht zwingend kritisch reflektiert (vgl. Roters, 2012).

Im Vergleich der Kompetenz von Novizen und Experten wird deutlich, dass Experten das Unterrichtsgeschehen strukturierter, organisierter und abstrakter erfassen. Dadurch sind sie schneller und effektiver in der Lage, ihr Wissen zur situativen Problemlösung zu nutzen (Leuchtner et al., 2008, S. 168). Außerdem können sie auf bereits erprobte und bewährte Lösungsstrategien zurückgreifen, während Novizen erst verschiedene Lösungswege erproben müssen.

Während Roters (2012) annimmt, dass selbst Experten das eigene Handeln nicht zwingend kritisch reflektieren, geht Shulman (1986, S. 13) davon aus, dass Reflexionsfähigkeit ein essentieller Bestandteil der Lehrprofession bzw. eine der

Kernfähigkeiten von Experten ist, da erst sie die Begründung und Einordnung eigenen Handelns ermöglicht:

„A professional is capable not only of practicing and understanding his or her craft, but of communicating the reasons for professional decisions and actions to others.“ (Shulman, 1986, S. 13)

Dabei kann Reflexion verstanden werden als

„Nachdenken über etwas, die distanzierte Bezugnahme auf ein Thema oder Problem. Reflexion bedeutet somit, Denken mit Erlebtem oder Erfahrungen, aber auch mit (neuen) Ideen zu verknüpfen. Insofern lässt sich Reflexion auch als Denk-Handeln bezeichnen.“ (Cendon, 2017, S. 39)

Wie aus dem Zitat ersichtlich wird, kann sich Reflexion auf Zukünftiges, Gegenwärtiges oder Vergangenes beziehen und eine Antizipation von alternativen Handlungswegen beinhalten (ebd.). Reflexionsprozesse spielen im privaten und im professionellen (Lern-) Kontext eine Rolle (Schön, 1983) und beziehen sich häufig auf die Verbesserung oder Veränderung eigenen Handelns oder aber auf den Wunsch, etwas zu durchdringen, vertieft zu verstehen oder eine Beurteilung verstehen oder abgeben zu können (ebd.).

Zusammenfassend ist damit festzustellen, dass Reflexionskompetenz eine wichtige Rolle in der Professionalisierung von Lehrkräften darstellt. Es stellt sich jedoch die Frage, wodurch Reflexionskompetenz initiiert werden kann und welche Prozesse während einer Reflexion ablaufen: Grundsätzlich kann reflexives Lernen als eine Interaktion des Individuums mit selbst gemachten Erfahrungen in der Umwelt verstanden werden (Dewey, 1933), das jedoch erst möglich ist, wenn der Wille, etwas zu durchdringen, vorhanden ist (ebd.). Dabei finden automatisch und iterativ Einordnungsprozesse statt. Diese Einordnungsprozesse stellen die Praxis auf den Prüfstand, indem alte Erfahrungen mit neuen abgeglichen und auf Basis eigener neuer reflexionsbasierter Erkenntnisse und angepasster Erwartungshorizonte reorganisiert und eventuell rekonstruiert werden. In diesem Zuge werden alte Erfahrungen im Reflexionsprozess in neues Wissen und Erkennen transformiert. Die Reorganisation, Rekonstruktion und Transformation eigener Erfahrungen ist umso aufwändiger und tiefergehender, je größer der Unterschied zwischen bisherigen und neuen Erfahrungen ist. Die zu schlagende Brücke ist dementsprechend länger – es bedarf umso mehr Reflexion, Begleitung und Anleitung (ebd.).

Ausgehend von solchen Überlegungen zu Reflexionstiefe und Reflexionskompetenz entwickelt Schön für die Lehrerbildung das Konzept des *reflective practicum* (1983), in welchem ein Mentor und ein Studierender in einen reflexiven praktischen Dialog treten, in dem der Mentor als Lernmodell unter-

richtet, der Mentee hospitiert und selbst unterrichtet, es darüber einen verbalen Austausch sowie nonverbales Feedback durch das Beobachten des Mentors gibt. In dieser Form des Praktikums steht die Aufarbeitung impliziten Wissens und impliziter Einstellungen im Vordergrund, wodurch das eigene Handeln bewusst gesehen, gesteuert und entwickelt werden kann. Von Felten (2005) prüfte die Wirksamkeit des *reflective practicum* in der Lehrerausbildung in einem quasi-experimentellen Design und kam zu dem Ergebnis, dass einerseits die Reflexionstiefe der Experimentalgruppe gemessen in fünf Kategorien³ nach dem Praktikum viel stärker ausgeprägt war und dass andererseits das Ausmaß an bereits gesammelter Lehrerfahrung einen großen Einfluss darauf hatte, wie stark die Studierenden vom *reflective practicum* profitierten (vgl. von Felten, 2005, S. 62–64).

Ausgehend von diesen theoretischen Erkenntnissen ist die SLE im WBS der Universität Paderborn so konzipiert, dass neben der SLE auch eine angeleitete Reflexion dieser Lernerfahrung stattfindet. Durch die Reflexion soll die Verarbeitung der gesammelten Erfahrungen und ihre Einordnung in das bestehende Wissen unterstützt und dadurch der Ausbau des Professionswissens befördert werden.

3. Die Sprachlernerfahrung im Paderborner Weiterbildungsstudium

Die Große Studienvariante des weiterbildenden Studiums ‚Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache‘ der Universität Paderborn (WBS), um die es im Folgenden geht, richtet sich an Lehrkräfte, die an Einrichtungen der Erwachsenenbildung, wie z.B. Sprachschulen und Volkshochschulen, in Integrationskursen oder anderen Sprachkursen DaF/DaZ unterrichten wollen. Sie ist vom BAMF als Äquivalent der unverkürzten Zusatzqualifizierung für die Zulassung als Integrationskurslehrkraft anerkannt.

Das WBS umfasst 900 Stunden bzw. 30 ECTS, dauert zwei Semester, besteht aus sechs Modulen mit unterschiedlich vielen Seminaren (vgl. Tabelle 1), und sieht in Modul 4 eine SLE vor.

3 Die Kategorien sind danach gestaffelt, wie viele der vier Elemente *Problem*, *Handlungsalternativen*, *Wirkung* und *Entwicklungsschritte* in der Reflexion konkret beschrieben werden. (vgl. von Felten, 2005, S. 62–64)

Tabelle 1: Aufbau der Großen Studienvariante des WBS an der Universität Paderborn

Modul 1: Mehrsprachigkeit	Seminar: Migration und Bildung Seminar: Zweitspracherwerb
Modul 2: Linguistische Grundlagen für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache	
Modul 3: Diagnose, Didaktik, Methodik	Seminar: Grundlagen Seminar: Vertiefung Seminar: Alphabetisierung
Modul 4: Eigene Sprachlernerfahrungen und Einblick in Kontrastsprache(n)	Sprachkurs Sprachlernbegleitung
Modul 5: Lehrprojekt	
Modul 6: Begleit- und Abschlussmodul	

Modul 4 ‚Eigene Sprachlernerfahrungen und Einblick in Kontrastsprache(n)‘ besteht aus einem Sprachkurs in einer Kontrastsprache sowie einer Sprachlernbegleitung, in der die Reflexion der SLE angeleitet und eine kontrastive Analyse angefertigt wird. Lernziele des Moduls sind laut Ordnung für das WBS (2016, S. 14), dass die Teilnehmenden

- sich in die Situation eines Sprachlernenden hineinversetzen können,
- für mögliche Schwierigkeiten in Bezug auf das Sprachenlernen sensibilisiert sind,
- sprachliche Strukturen der Sprache kennen und
- auf der Basis kontrastiver Analysen mögliche Interferenzen analysieren können.

Modul 4 ist zeitlich nach Modul 1 und 2 und vor Modul 3 und 5 verortet und bildet dadurch eine Brücke zwischen den ersten beiden stärker theoretisch ausgerichteten Modulen und den eher unterrichtspraktischen Seminaren in Modul 3 und 5.

Als in Modul 4 zu lernende Sprache wurde das Türkische gewählt, weil sprachstrukturelle Kontraste zwischen dem Türkischen und Deutschen nicht nur auf der Wortschatzebene (arabischer, persischer und französischer vs. lateinischer, französischer und englischer Einfluss), sondern auch auf der sprachtypologischen Ebene (agglutinierend mit einem Fokus auf Suffixbildung vs. fusionierend) auftreten. Dadurch werden die Teilnehmenden für die Existenz sprachlich unbekannter Phänomene sensibilisiert und erhalten die Möglichkeit, den Transfer auf das Deutsche als eine Sprache, die aus Lernerperspektive ebenfalls über viele unbekannte Strukturen verfügt, zu leisten (vgl. Grein, 2010, S. 73).

Der Türkischkurs wird von einem ausgebildeten Türkischlehrer durchgeführt und umfasst insgesamt 30 Unterrichtseinheiten (UE) in fünf Wochen, wöchentlich 2 x 3 UE. Die Teilnahme ist obligatorisch. Das Lehrwerk *Güle Güle* A1.1

vom Hueber Verlag bildet die Materialgrundlage und den Rahmen für einen kommunikativen Unterricht. Die Lernziele des Kurses orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Abgeschlossen wird der Kurs mit einem Sprachtest auf dem Niveau A1.1, wobei die Möglichkeit des Nicht-Bestehens ausgeschlossen ist.

Die Sprachlernbegleitung besteht aus drei obligatorischen Terminen, die parallel zum Türkischsprachkurs zweiwöchentlich stattfinden und jeweils 2 UE umfassen. Inhaltlich fördert die Sprachlernbegleitung das Bewusstwerden der eigenen Lernschwierigkeiten, der emotionalen Reaktionen darauf und des eigenen Verhaltens im Kurs. Daneben vermittelt sie linguistisches Wissen über die sprachtypologischen Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Türkischen, so dass die Lernschwierigkeiten, auf die die Teilnehmenden stoßen, nicht nur erfahren, sondern – soweit sie auf den typologischen Unterschieden der beiden Sprachen beruhen – auch linguistisch erklärt werden.

Die Reflexion der SLE findet in drei Stufen statt. In der ersten Reflexionsstufe während des Sprachkursbesuches sollen die Teilnehmenden ihre Erfahrungen als Lernende im Türkischkurs und die Rolle der zu lernenden Sprache für den Sprachlernerfolg im begleitenden Lerntagebuch festhalten und reflektieren. Dazu werden Leitfragen gestellt, wie *Was haben Sie heute gelernt? Wie fühlen Sie sich nun? Was fiel Ihnen leicht? Was fiel Ihnen schwer? Was denken Sie, wodurch fielen manche Dinge leicht, andere schwerer?* Diese Fragen leiten eine unmittelbare Reflexion von einfachen, impliziten Handlungs- und Denkroutinen und subjektiv erlebten komplexen oder schwierigen Situationen an. Das Lerntagebuch wird sowohl während des Türkischsprachunterrichts geführt als auch mit kurzer zeitlicher Verzögerung nach dem Unterricht und von der Dozentin nicht eingesehen.

Als zweite distanzierende Reflexionsstufe leiten die Teilnehmenden aus ihren Eintragungen in das Lerntagebuch nach Abschluss der gesamten SLE didaktische Implikationen ab, die in ein Essay einfließen, das als Abschlussleistung für das Seminar gilt und von der Lehrkraft kommentiert wird. Die hierdurch angeleitete Reflexion ist bereits stärker systematisiert und referiert auf abgeschlossene Handlungen. Der Blick auf diese Handlungen soll retrospektiv, zielgerichtet und kritisch sein.

Auf dieser Grundlage verfassen die Teilnehmenden als dritte Stufe eine Seminarreflexion als Teil des Abschlussportfolios⁴, in der die SLE beschrieben,

4 Das im Rahmen des WBS als abschließender Leistungsnachweis zu erstellende Portfolio umfasst 20–30 Seiten und gliedert sich in vier Teile etwa gleichen Umfangs. Der erste Teil besteht aus Seminarreflexionen, der zweite Teil enthält eine wissenschaftliche Ausarbeitung einer selbst gewählten Fragestellung, den dritten Teil bildet eine Lehrwerksanalyse und den vierten Teil ein Unterrichtsentwurf. Einen formalen Rahmen bilden die Einleitung, die die individuellen Lernziele, -motive und Ausgangsbedingungen beinhaltet, und das Fazit, welches einen evaluativen Rückblick über Lernzuwächse, Interessens- und Lernentwicklungen geben soll. Das Portfolio wird nur bewertet, nicht benotet. Das Wissen um die Funktion des Portfolios kann bei den

Einsichten zum Sprachlernprozess formuliert und Vorsätze für den eigenen Unterricht gefasst werden sollen. Das Format des Portfolios ist das eines *Produktportfolios*, das zur Werk- oder Produktpräsentation genutzt wird. Ziel ist keine Lernprozessbegleitung, sondern eine abschließende Darstellung der selbst gewählten Lernprodukte durch Anwendung erworbener Kompetenzen (Häcker, 2006, S. 36). Die im Rahmen des Abschlussportfolios abgebildeten Reflexionsprozesse sind durch lernzielorientierte Fragen thematisch gesteuert und über eine zeitliche Distanz (etwa drei Monate nach der SLE) retrospektiv. Die anleitenden Fragen sind: *Was haben Sie im Seminar erfahren oder kennen gelernt? Was war neu oder überraschend? Was hilft Ihnen weiter? Was bedeuten diese Erkenntnisse für Sie als Sprachlehrkraft? Inwiefern beeinflussen diese Erkenntnisse Ihre eigenen Lernziele für den Sprachunterricht? Welche Erkenntnisse sind wichtig für Ihre eigenen Lernziele als Lehrkraft? Welche Konsequenzen können Sie für Ihre eigene Praxis aus den Erkenntnissen ableiten?* Die Reflexion der SLE ist im ersten Teil des Portfolios im Teil zur Seminarreflexion verortet.

4. Forschungsmethodisches Vorgehen

Um die der Studie zugrundeliegenden Forschungsfragen zu beantworten, wurden diejenigen Unterkapitel der Portfolios, die sich auf Modul 4 beziehen, mithilfe der GTM⁵ aufbereitet und ausgewertet. Diese ist eine Methode zur systematischen Auswertung qualitativer Daten mit dem Ziel der Theoriegenese (Legewie, 2004, S. 9f.). Das methodologische Vorgehen ist geprägt durch einen explorativen Zugang und begründet in der geringen empirischen Datenlage.

Die Forschungsfragen dieser Studie sind:

- Welche Faktoren beeinflussen eine SLE?
- Wie wirkt sich eine SLE auf die Professionalisierung angehender DaF/DaZ-Lehrkräfte aus?

Die untergeordneten Untersuchungsfragen lauten:

- Welche Erlebensverläufe während der SLE gibt es?
- Welche emotionalen Einsichten und kognitiven Erkenntnisse auf der Metaebene bezogen auf das Lernen und Lehren von Sprachen ergeben sich daraus?

Teilnehmenden während des Schreibens Kritik vorwegnehmendes defensives Reflektieren provozieren, wodurch Lernprozesse nicht zwingend transparent abgebildet werden (Häcker, 2005). Allerdings wurden bei der Auswertung der Portfolios keine Hinweise auf defensives Reflektieren gefunden.

5 Hier wird Bezug genommen auf die Forschungsmethode, wie sie von Glaser & Strauss (1967) und Strauss & Corbin (1994) dargestellt wurde. Die Ausführungen und Konzeptualisierungen der GTM der zweiten Generation finden sich bei Charmaz (2005), Clarke (2005) und Breuer et al. (2019).

Kennzeichnend für die GTM ist, dass Datenerhebung und Datenauswertung in einem iterativen und zirkulären Prozess ineinandergreifen und sich damit gegenseitig beeinflussen. Das Ziel ist, ein möglichst dichtes theoretisches Modell mit einer hohen Generalisierbarkeit zu entwickeln (Legewie, 2004). Dies wird durch die Trias aus Kodieren, Vergleichen und Reflektieren des gesamten Forschungsprozesses in Form von Memos erreicht.

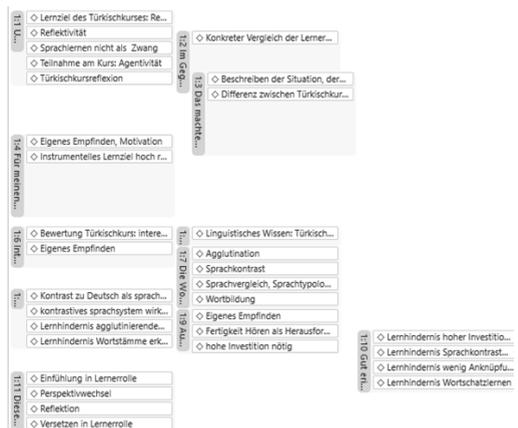
Die Aufbereitung und Auswertung erhobener Daten darf und soll auch Einfluss auf die weitere Datenerhebung nehmen, indem beispielsweise möglichst gegensätzliche Fälle mit dem Ziel einer theoretischen Sättigung herangezogen werden (theoretisches Sampling) (Strübing, 2014).

Kern des Auswertungsverfahrens ist der ständige Vergleich der erhobenen Daten im Rahmen eines dreistufigen zirkulären Kodierprozesses bestehend aus dem *offenen Kodieren*, dem *axialen Kodieren* und dem *selektiven Kodieren* (Flick, 2007, S. 387).

Beim *offenen Kodieren* geht es darum, die Aussagen in den Daten in Codes bzw. Konzepten zu erfassen und zu abstrakteren Kategorien zusammenzufassen. Das offene Kodieren im Rahmen dieser Studie sah beispielhaft folgendermaßen aus:

Um mein eigenes Sprachlernerleben reflektieren zu können, habe ich einen Türkischkurs A1 besucht^[11]. Im Gegensatz zu der Lernsituation in einem Integrationskurs absolvierte ich diesen Kurs nicht als Zweitsprachlernerin, sondern als Fremdsprachlernerin^[12]. Das machte sich u. a. dadurch bemerkbar, dass die Kurssprache nicht Türkisch sondern Deutsch war und ich in meinem Alltag keinen Kontakt zur Zielsprache hatte^[13]. Für meinen Lernprozess musste ich feststellen, dass die Ausgangssituation, in der ich eine Sprache mit dem Ziel des Reflektierens lerne, nicht aber mit dem Ziel sie anzuwenden, sehr hinderlich ist^[14].

Interessant war es für mich, Einblick in eine agglutinierende Sprache^[15] zu gewinnen^[16]. Die Wortstämme, die in der Regel aus eine Silbe (KVK) bestanden und von den agglutinierten Einheiten um ein Vielfaches verlängert wurden^[17], waren für mich nur schwer zu erkennen^[18]. Auch das Hören von Dialogen^[19] stellte für mich eine Herausforderung dar^[20]. Gut erinnere ich mich auch an die große Menge neuer Vokabeln, von denen ich mir nur einen Bruchteil merken konnte^[21]. Diese Erfahrung war hilfreich, um einschätzen zu können, was es bedeutet, eine neue Sprache in Laut, Schrift und Grammatik zu erlernen^[22]. Außerdem waren mir die im



Grafik 1: beispielhafte Darstellung des offenen Kodierprozesses, ausgeführt mit ATLAS.ti

Links in der Grafik sind die Originaltextstellen zu sehen, die mit Codes versehen wurden. Die einzelnen Bezugsstellen sind im Text durch kleine eckige Klammern markiert und werden rechts im Kodierbaum in den vertikal verlaufenden dunkelblauen Titelkästchen aufgegriffen. Von jedem dieser Kästchen gehen die Codes ab, die zu einer Zitatstelle vergeben werden. Sichtbar wird hierbei, dass Lernschwierigkeiten auftraten, aber dass auch häufig vom eigenen Empfinden die Rede ist, welches sich auf die Einordnung des Gelernten auswirkt. Als wichtige

Konzepte unserer Studie können somit das ‚Erleben von Lernen‘ und ‚Lernschwierigkeiten‘ identifiziert werden.

Im nächsten Schritt werden die Daten axial kodiert, indem die Kategorien mithilfe eines Kodierparadigmas (Strauss, 1994) geordnet und strukturiert werden. Ziel ist die Erarbeitung eines phänomenbezogenen Zusammenhangmodells (Flick, 2007, S. 387). Dabei sollen „qualifizierte Beziehungen zwischen Konzepten am Material“ erarbeitet (Strübing, 2014, S. 16) und durch ständigen Vergleich überprüft werden (vgl. ebd.). Eine beispielhafte axiale Kodierung sieht folgendermaßen aus:

Ein starkes Erleben von Lernschwierigkeiten wird begleitet von einer schwach ausgeprägten Ambiguitätstoleranz, einer niedrigen Frustrationstoleranz und einem starken Bedürfnis nach Kontrolle. Ein schwaches Erleben von Lernschwierigkeiten wird hingegen durch eine abgewandte Einstellung gegenüber der zu lernenden Sprache und eine schwache extrinsische Kontrolle und Motivierung begleitet. Die individuellen Ausprägungen des Erlebens von Lernschwierigkeiten resultieren einerseits in Erschöpfung und Frust, der den Türkischsprachlernprozess begleitet und auch in der Projektion des Frustes auf die Lehrkraft münden kann. Das Erleben von Lernschwierigkeiten kann aber auch in einer Abnahme des Aufwandes, der zum Lernen betrieben wird, münden, jedoch auch in der Reflexion des eigenen didaktischen Vorgehens als Lehrkraft und teilweise auch in der Umstellung des eigenen Unterrichts, abhängig von den eigenen Lernschwierigkeiten.

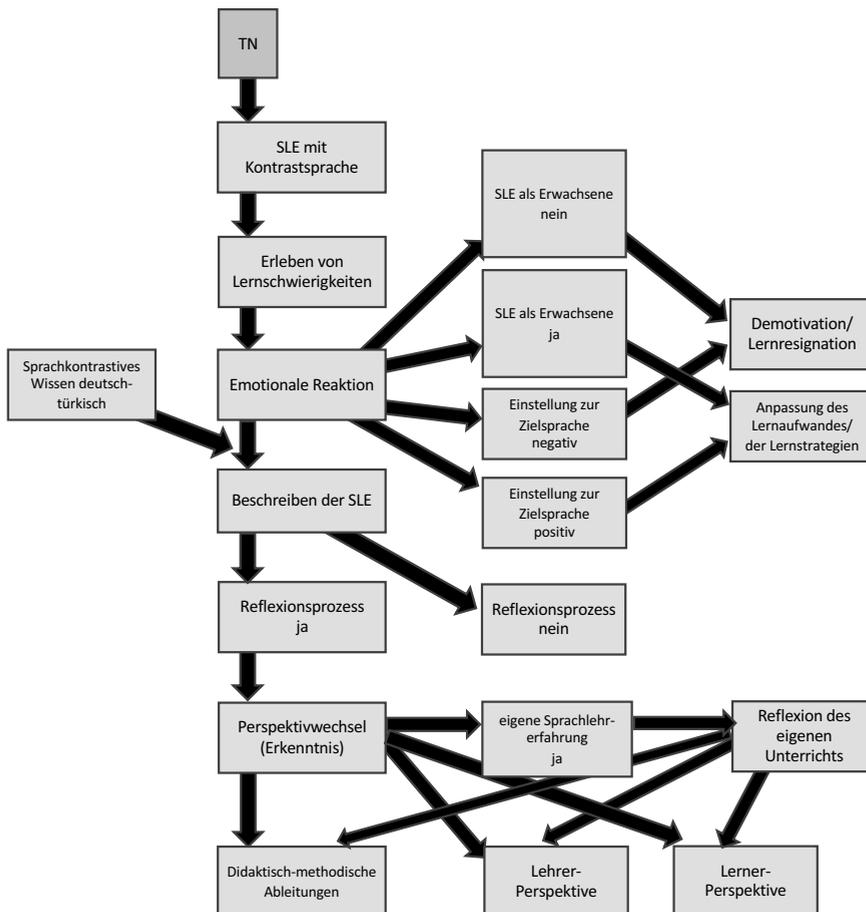
Durch das vielfache Erstellen solcher Bedingungsgefüge können Kernkategorien und deren Zusammenhänge herausgearbeitet und visualisiert werden.

Beim *selektiven Kodieren* werden schließlich Kernkategorien, wie etwa ‚Erleben von Lernschwierigkeiten‘ identifiziert, mithilfe derer sich das untersuchte Phänomen ‚Wirkung der SLE auf ...‘ erklären lässt.

Die Datenbasis der Studie besteht aus insgesamt 22 Portfoliotexten zur Reflexion von Modul 4 eines Durchgangs des WBS. Aus diesen Texten wurden zunächst sechs möglichst unterschiedliche Beispiele ausgewählt, um das Datensampling so vielfältig wie möglich zu gestalten. Die Samplingkriterien waren: *Wurde die SLE reflektiert?* – (viel-wenig); *Welche Themen wurden reflektiert?*; *Welche Art der Reflexion fand statt?* – (emotional-kognitiv). Nach dem offenen und axialen Kodieren der sechs Texte wurden Kernkonzepte und Kategorien sichtbar, die bereits an dieser Stelle in ein vorläufiges Modell überführt werden konnten. Anschließend wurden die restlichen 16 Portfoliotexte bezogen auf das vorläufige Modell selektiv kodiert und somit die Passung zwischen Modell und Datenlage geprüft. Nach diesem Abgleich wurde das Modell angepasst und noch stärker auf die Forschungsfragen fokussiert. Abschließend fand ein Vergleich mit Portfoliotexten eines anderen Durchgangs statt, der das entwickelte Modell bestätigte.

5. Modellbasierte Ergebnisdarstellung

Die Auswertung der Portfolios mittels GTM zeigt, dass die Wirkungen einer SLE vielfältig und von zahlreichen interagierenden Faktoren abhängig sind. Um dieser Komplexität gerecht zu werden, werden unsere Ergebnisse zunächst in Form einer Grafik veranschaulicht und anschließend expliziert.



Grafik 2: Lern- und Reflexionsprozess während der SLE

Ausgangspunkt des hier entwickelten Modells dazu, wie SLE verlaufen, sind die *Teilnehmenden* des WBS mit ihren individuellen Voraussetzungen, von denen im Modell zwei besonders relevante herausgegriffen werden:

1. *SLE als Erwachsene*: Haben die Teilnehmenden bereits SLE als Erwachsene gemacht (*SLE als Erwachsene ja*), sind sie mit der Sprachlosigkeit eines Sprach-

lernanfängers vertraut. Sie kennen zudem den Rollenwechsel, der mit der Lernerrolle einhergeht und mit dem Selbstverständnis als mündiger, selbstständiger und selbstbestimmter Erwachsener kollidieren kann. Weiterhin haben diese Teilnehmenden eine realistischere Vorstellung von dem mit dem Spracherwerb verbundenen Lernaufwand und reagieren auf Lernschwierigkeiten und die damit verbundenen Emotionen mit einer *Anpassung ihres Lernaufwandes bzw. ihrer Lernstrategien*. Teilnehmende, die über keine SLE als Erwachsene verfügen (*SLE als Erwachsene nein*), reagieren auf Lernschwierigkeiten und die damit verbundenen Emotionen häufig mit *Demotivation bzw. Lernresignation*. Die (negativen) emotionalen Reaktionen auf Lernschwierigkeiten fallen bei Teilnehmenden mit SLE als Erwachsene demnach weniger stark aus als bei Teilnehmenden, die über keine SLE als Erwachsene verfügen.

2. *Einstellung zur Zielsprache*: Wird dem Erlernen der Zielsprache, z. B. wegen eines angenommenen fehlenden Nutzens im Alltag, ein geringer oder kein Wert beigemessen (*Einstellung zur Zielsprache negativ*), erfolgt schnell eine stille Kapitulation vor der Vielfalt an Lernschwierigkeiten (*Lernresignation*). Ist die *Einstellung zur Zielsprache* jedoch *positiv*, wird ihr Erwerb also für relevant und wertvoll gehalten, unterstützt diese Einstellung den Erhalt der Lernmotivation sowie die zielführende *Anpassung des Lernaufwandes bzw. der Lernstrategien*. Dadurch kann die SLE als erfolgreich und befriedigend erlebt werden.

Lernschwierigkeiten können sowohl in den sprachtypologischen Unterschieden (z. B. unvertraute Laute, unbekannte grammatische Strukturen) begründet sein als auch in der Unterrichtsgestaltung (z. B. zu steile Progression, unübersichtliches Tafelbild etc.). Sie manifestieren sich in einer *emotionalen Reaktion*: als Ablehnung, Frust, Verzweiflung, Versagensangst, Überforderung, Hilflosigkeit, Unsicherheit und Resignation. Diese Emotionen führen, bei längerfristigem Anhalten, zu einer Abnahme der Lernmotivation bis hin zu *Demotivation*, welche das weitere Verhalten im Sprachkurs (*Anpassung des Lernaufwandes/der Lernstrategien*) und damit die unmittelbaren und künftigen SLE beeinflusst. Beispiele für solche Anpassungen sind etwa eine schnelle Kapitulation vor nicht intuitiv zugänglichen Aufgabenformaten und Aufgabenstellungen, die Ablehnung der mündlichen Mitarbeit im Unterricht oder das Verweigern der Hausaufgabenbearbeitung.

Werden die SLE, die erlebten Lernschwierigkeiten und die damit verbundenen Emotionen sowie die sprachtypologischen Unterschiede in der Sprachlernbegleitung besprochen, werden diese zunächst benannt, dadurch bewusstgemacht und expliziert (*Beschreiben der SLE*). Dies ermöglicht eine Distanzierung der Teilnehmenden von ihrer persönlichen Erfahrung, welche einerseits eine Reduzierung der persönlichen Betroffenheit und andererseits den Wechsel vom Verständnis der eigenen Erfahrung als singuläres Ereignis hin zu einem verallgemeinernden eher strukturellen Blick auf die Erfahrung ermög-

licht (*Reflexionsprozess*). Dieser erlaubt einen Abgleich der eigenen Erfahrungen im Sprachkurs mit der Situation künftiger eigener Sprachlerner, wodurch die Teilnehmenden ein besseres Verständnis entwickeln für:

1. die emotionale Seite des Sprachlernprozesses:
 - „Ich persönlich konnte erst mit diesem Experiment einen Einblick gewinnen, wie es *im Inneren* eines Teilnehmers (...) *aussieht* und war beeindruckt, wie überfordernd diese Situation sein kann.“ (TN2)
2. auftretende Lernschwierigkeiten, und zwar sowohl für solche, die sich
 - a. aus dem Spracherwerbsprozess ergeben,
 - „Es fiel mir persönlich schwer, die unterschiedlichen *grammatikalischen Besonderheiten* auseinanderzuhalten.“ (TN9)
 - b. als auch für solche, die aus der *Unterrichtsgestaltung* resultieren.
 - „Eine weitere Herausforderung stellte die *Handschrift des Lehrers* dar, die manchmal schwer zu entziffern war.“ (TN3)
3. die Relevanz der Berücksichtigung der Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden:
 - „Meine *unberücksichtigten Lernvorlieben* bzw. *Lerngewohnheiten* machten mich hilflos und in Folge wütend, so dass ich die Didaktik vorverurteilte und eine ablehnende Haltung gegenüber dem Sprachenunterricht entwickelte.“ (TN4)
4. die Größe der Herausforderung, die die Lernenden zu bewältigen haben.
 - „Ich habe das erste Mal verstanden, wie schwer es für Menschen sein muss, die in Deutschland komplett auf Deutsch unterrichtet werden und nicht verstanden werden.“ (TN5)

Dieses neu entwickelte Verständnis betrifft vor allem das Erleben des Sprachunterrichts aus der Sicht von Lernenden (*Lerner-Perspektive*).

Durch die Vermittlung *sprachkontrastiven linguistischen Wissens* werden Lernschwierigkeiten objektiv nachvollziehbar und können mit eigenen Lernerfahrungen abgeglichen werden. Lernschwierigkeiten werden als zum Teil in den Unterschieden zwischen Erstsprache und Kontrastsprache begründet wahrgenommen. Es wird kognitiv und emotional nachvollziehbar, dass zur Überwindung dieser Lernschwierigkeiten ein größerer Lernaufwand betrieben, ein höheres Maß an Disziplin und Fleiß aufgebracht und mehr Motivation entwickelt werden muss. Dieses vertiefte Verständnis für den Aufwand, den Lernende für erfolgreiches Lernen betreiben müssen, führt zu einem *Perspektivwechsel*, bei dem die Teilnehmenden ihre Perspektive auf Unterricht als Lehrkraft (*Lehrer-Perspektive*) um die *Lerner-Perspektive* erweitern, sodass Unterricht aus beiden Perspektiven wahrgenommen und durchdacht werden kann. Dies bewirkt, dass

die Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden verstärkt in den Blick genommen werden und eine deutliche Lernerorientierung stattfindet. Zugleich entsteht durch den Perspektivwechsel eine Art Respekt sowohl vor der Aufgabe des Lehrers, als auch vor der Aufgabe der Lernenden.

Das durch die SLE veränderte Verständnis von Unterricht äußert sich in Form von Vorsätzen zum eigenen künftigen Lehrerhandeln, welche mit den eigenen Lernschwierigkeiten und Anpassungswünschen, die bezüglich des Sprachkurses formuliert wurden, korrespondieren (*didaktisch-methodische Ableitungen*). In den Vorsätzen geht es den Teilnehmenden u.a. darum, sich im Lerntempo auf die Lernenden einzustellen, Bezüge zu deren Ausgangssprachen herzustellen, mehr Wert auf Ausspracheschulung und ausreichende Wiederholungen zu legen, mehr Zeit für das Wortschatzlernen einzuräumen, im Unterricht alle Sinne anzusprechen, für eine gute Lernatmosphäre zu sorgen, „vorentlastend, binnendifferenzierend und kleinschrittig“ (TN11) zu arbeiten und Aufgaben gut zu erklären. Das Ziehen solcher Schlussfolgerungen für den Unterricht wird unterstützt, wenn in der Sprachlernbegleitung neben den SLE auch das Lehrerhandeln und die Unterrichtsgestaltung thematisiert werden und diese in das vorhandene Wissen der Teilnehmenden eingeordnet und mit theoretischen Kenntnissen verknüpft werden.

Wird die SLE hingegen lediglich *beschrieben* oder darüber berichtet, ohne eine Distanzierung von den eigenen Erfahrungen und einen Abgleich mit der Situation künftiger eigener Sprachlernender zu vollziehen, findet keine Reflexion (*Reflexionsprozess nein*) statt. Die SLE hat dann keinen Perspektivwechsel zur Folge und kann ihr Potential, neue Einsichten für den Unterricht zu gewinnen, nicht entfalten. Dies zeigt, dass SLE nur unter bestimmten Bedingungen eine Lerngelegenheit für die Teilnehmenden darstellen: Es müssen *Lernschwierigkeiten* erlebt werden. Diese müssen *Emotionen* hervorrufen, reflektiert und mit eigenen früheren Erfahrungen verknüpft werden. Auf der Basis der *Reflexion* erfolgt ein *Perspektivwechsel*, auf dessen Grundlage Rückschlüsse für den eigenen Unterricht (*didaktisch-methodische Ableitungen*, *Lerner-Perspektive*, *Lehrer-Perspektive*) gezogen werden können. Der Fokus darf bei der Reflexion nicht auf dem Erlernen der Sprache liegen, sondern muss darauf gerichtet sein, etwas über das Lernen von Sprachen zu lernen.

Teilnehmende, die bereits über *eigene Sprachlehrerfahrung* verfügen, reflektieren ihre Erfahrungen meist eigenständig auch in Bezug auf den eigenen Unterricht (*Reflexion des eigenen Unterrichts*) und formulieren ihre *didaktisch-methodischen Ableitungen* und ihre Einsichten zur *Lerner-Perspektive* und zur *Lehrer-Perspektive* vor diesem Hintergrund.

6. Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie stützen die empirischen Befunde, dass SLE im Rahmen der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften die Teilnehmenden zu wichtigen Einsichten führen können und insofern ein sinnvolles und wichtiges Element in der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften sind. Dabei scheint es von Bedeutung, dass die SLE begleitet wird, um eine angemessene Reflexion der SLE zu gewährleisten, die wiederum die Bedingung dafür zu sein scheint, dass die Teilnehmenden einen Perspektivwechsel vollziehen und ein umfassenderes Verständnis von Sprachunterricht entwickeln. Dies bestätigen Little & Sanders, wenn sie resümieren:

„there is a significant difference between the type and quantity of insights gained from a solitary study of language and those gained in a format like the LLE course. Reflecting and talking about the experience with a colleague enhances the effect of the experience and provides a mechanism for longterm benefits.“ (1992, S. 7)

In Bezug auf die Reflexion zeigen unsere Daten, dass sprachlehrerfahrene Teilnehmende weniger Anleitung beim Übertragen der Erfahrungen auf den eigenen Unterricht benötigen und häufig eigenständig Schlussfolgerungen für ihren Unterricht ziehen. Dies zeigt sich auch bei Grein (2010) und Röttger (2011), deren Teilnehmende bereits als Sprachlehrkraft arbeiten und daher ohne Anleitung Vorschläge für einen veränderten Unterricht formulieren. Dieses Ergebnis ist ebenfalls anschlussfähig an das Konzept des Experten nach Dreyfus et al. (1986), der Erfahrungen mit dem eigenen Professionswissen abgleicht und seine Unterrichtsstrukturen entsprechend anpasst. Teilnehmende ohne eigene Sprachlehrerfahrung brauchen dagegen mehr Unterstützung, um die SLE reflektieren und sinnvoll auf ihren künftigen Unterricht beziehen zu können. Diesen Teilnehmenden kann es helfen, den Sprachkurs auch zur Hospitation mit Blick auf das Lehrerverhalten zu nutzen, um daraus Schlussfolgerungen für den eigenen Unterricht, aber auch für das Selbstverständnis als Lehrkraft ziehen zu können (Schön, 1983).

Der Einfluss der Sprachlehrerfahrungen äußert sich auch in der Fähigkeit, von der eigenen Situation auf die Situation der Lernenden schließen zu können:

„Ich war erstaunt, wie kritisch viele WBS-Studenten dem Ablauf und der Gestaltung des Türkischkurses gegenüberstanden. Viele empfanden das Lerntempo und den Schwierigkeitsgrad des Kurses als zu anspruchsvoll und fühlten sich mit dieser Zusatzbelastung neben ihren sonstigen Verpflichtungen wie Familie, Arbeit oder Studium überfordert. Dabei wurde der Türkischkurs unter exakt den gleichen Rahmenbedingungen durchgeführt, wie herkömmliche deutsche Integrationskurse.“ (TN17)

Interessant ist des Weiteren, dass bei Teilnehmenden, die selbst Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache gelernt haben, im Laufe der SLE ein deutlich geringerer Einbruch bei der Lernmotivation zu beobachten war, als bei den Teilnehmenden, deren eigene (häufig schulische) SLE schon lange zurücklag. Dies lässt sich damit erklären, dass Teilnehmenden, die etwa Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache gelernt haben, um die Lernschwierigkeiten in einem Sprachkurs wissen und sich dadurch nicht entmutigen lassen. Weiterhin sind sie mit dem Ausmaß an Fremdbestimmung in Integrations- oder anderen obligatorischen Sprachkursen vertraut und können damit umgehen, schließlich haben sie die Sprache erfolgreich gelernt.

All diese Erkenntnisse deuten darauf hin, dass es bei verschiedenen Lernergruppen Unterschiede im Reflexionsprozess und der Reflexionstiefe gibt, auf die bei der Anleitung des Reflexionsprozesses eingegangen werden sollte.

Ähnlich wie bei Grein und Röttger, deren Ergebnisse aus sehr kurzen SLE stammen, zeigt sich auch in Bezug auf die hier untersuchte mehrwöchige SLE, dass die Teilnehmenden des WBS durch die SLE ein vertieftes Verständnis für die Emotionen der Lernenden im Laufe des Sprachlernprozesses, für auftretende Lernschwierigkeiten und für hilfreiche Unterrichtsmethoden entwickeln. Der Unterschied liegt einerseits darin, dass sich die bei Grein und Röttger formulierten Einsichten in die mit dem Spracherwerb verbundenen Emotionen auf die ersten 30 bzw. 90 Minuten der Begegnung mit einer unbekannt Sprache beziehen, während die Einsichten in der hier dargelegten Studie auf einer SLE über 5 Wochen beruhen und daher nicht nur den tatsächlichen SLE in einem Sprachkurs näherkommen, sondern auch längerfristige Entwicklungen berücksichtigen:

„Obwohl die Lehrpersönlichkeit aus meiner Sicht als überaus sympathisch und authentisch zu bewerten ist, hatte ich besonders mit der recht zügig fortschreitenden Progression Schwierigkeiten. Auf ungefähr der Hälfte des Kurses hatte ich den Anschluss verloren. Hier ist mir noch einmal klar geworden, wie wichtig es ist, Lerninhalte des Unterrichts zu sichern und sich zu vergewissern, dass Gelerntes verinnerlicht wurde.“ (TN13)

Darüber hinaus erwerben die Teilnehmenden durch die zusätzliche Sprachlernbegleitung, die bei Grein und Röttger nicht vorgesehen ist, Wissen über typologische Unterschiede von Sprachen und ein Bewusstsein dafür, wie sich diese auf den Sprachlernprozess auswirken.

Für eine darüberhinausgehende Vertiefung theoretischen Wissens, wie sie in der englischsprachigen Forschung erwähnt wird, wurden keine Hinweise gefunden. Das könnte zum einen mit der Positionierung der SLE vor den unterrichtspraktischen Modulen des WBS zusammenhängen und zum anderen mit der Art, wie die Sprachlernbegleitung mit Blick auf die in der Ordnung für das WBS formulierten Lernziele für Modul 4 angelegt ist.

Ein interessanter Befund der vorliegenden Studie ist, dass eine SLE zwar fast in jedem Fall zu einer Einsicht in die den Sprachlernprozess begleitenden Emotionen und mögliche Lernschwierigkeiten führt, daraus aber nicht immer Schlussfolgerungen für den eigenen Unterricht gezogen werden. Dies könnte daran liegen, dass nicht alle Teilnehmende den Perspektivwechsel vollziehen. Dies ist eines der Probleme, die laut Waters et al. (1990) bei SLE auftauchen können. Als mögliche Gründe führen sie „an unwillingness to introspect or retrospect on one's own learning“ und eine „psychological resistance to the feedback sessions“ (ebd. S. 311), möglicherweise wegen fehlender Erfahrung mit solchen Vorgehensweisen, an. Als Lösung empfehlen sie, die Teilnehmenden zur Übernahme einer möglichst realistischen Lernerrolle zu ermutigen, am Ende jeder Unterrichtseinheit den Teilnehmenden einige Minuten einzuräumen, in denen sie sich ihre Eindrücke vergegenwärtigen und Notizen machen können, die Diskussion entlang der Vorgaben für die Notizen im Lerntagebuch zu organisieren sowie als Ausbilder während des Sprachkurses – ggf. anhand einer Checkliste – selbst Notizen zu machen. Außerdem wird das Schreiben eines Essays empfohlen, das bereits Bestandteil der SLE im Rahmen des WBS ist.

Ein weiterer Aspekt, der das Ausbleiben eines Perspektivwechsels verursachen könnte, ist ein Mangel an eigenen Sprachlehrerfahrungen, wodurch ein wichtiger Teil des Professionswissens fehlt, in das die neue SLE eingeordnet werden kann. Eine Reflexion im Sinne eines Einordnens neuer Erfahrungen in das bereits vorhandene Professionswissen und dessen Umstrukturierung ist damit nur in einem eingeschränkten Sinne möglich. Ein explizites Reflektieren unterrichtspraktischen Wissens ist kaum möglich (von Felten, 2005). Dass die Reflexionen stark durch die Vorerfahrungen als Lehrkraft geprägt und dementsprechend mehr oder weniger praxisorientiert erfolgen (Dreyfus et al., 1986), zeigt sich auch an den Teilnehmenden der Studien von Röttger und Grein, die alle über Sprachlehrerfahrungen verfügen und dadurch selbstständig ihre SLE mit Blick auf den eigenen Unterricht reflektieren. Indem die SLE auf das vorhandene Professionswissen bezogen und in dieses eingeordnet wird, wird das Erfahrungswissen der Teilnehmenden vertieft und ausgebaut und die eigenen Erfahrungen werden in generalisierbare Zustände transformiert.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die SLE der Universität Paderborn durch ihre Form (Teilnahme am Sprachkurs und deren angeleitete Reflexion in der Sprachlernbegleitung) allen Teilnehmenden den Ausbau ihres Professionswissens ermöglicht, indem sprachkontrastives Wissen vermittelt, Lernerfahrungen gemacht, deren Wirkungen thematisiert und mehrmals reflektiert werden. Wenn die Teilnehmenden bereits über Sprachlehrerfahrungen verfügen, wird durch die Reflexion auch unterrichtspraktisches Wissen erweitert. Sprachlehrnovizen können ihr Professionswissen ausbauen, indem sie die Lehrkraft im Sprachkurs als Lernmodell betrachten und daraus Schlussfolgerungen für ihr

künftiges Selbstbild als Lehrkraft, aber auch für ihr unterrichtsmethodisches Vorgehen ziehen.

7. Fazit

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die in der Ordnung des WBS für Modul 4 formulierten Lernziele erreicht werden. Die Teilnehmenden können sich in die Situation von Sprachlernenden hineinversetzen, sie sind für mögliche Schwierigkeiten in Bezug auf das Sprachenlernen sensibilisiert, sie kennen sprachliche Strukturen der zu lernenden Sprache und können auf der Basis kontrastiver Analysen mögliche Interferenzen analysieren. Darüber hinaus ziehen die Teilnehmenden in Abhängigkeit vom Ausmaß ihrer bisherigen Sprachlehrerfahrung Schlussfolgerungen für ihren eigenen Unterricht. In Anbetracht der Tatsache, dass nicht alle am WBS über Sprachlehrerfahrungen verfügen, könnte man die Sprachlernbegleitung künftig stärker binnendifferenzieren und den Teilnehmenden ohne Sprachlehrerfahrung eine angepasste und umfangreichere Unterstützung bei der Reflexion ihrer SLE zukommen lassen und dabei auch die Empfehlungen von Waters et al. (1990) berücksichtigen.

Verallgemeinernd lässt sich festhalten, dass eine SLE im Rahmen der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften sinnvoll ist, insbesondere, wenn diese SLE begleitet und die Teilnehmenden bei der Reflexion ihrer Erfahrungen angeleitet werden. Eine SLE hilft den Teilnehmenden, sich besser in Sprachlernende hineinversetzen, möglicherweise auftauchende Emotionen und Sprachlernschwierigkeiten eher nachvollziehen und auch ein anderes Verständnis für die Rolle der Unterrichtsgestaltung für den Sprachlernprozess entwickeln zu können.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Miriam (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baur, Rupprecht (²1992). Anmerkungen zur Effektivität der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an bundesdeutschen Universitäten. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, 33, 15–21, Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Baur, Rupprecht & Kis, Marta (2002). Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. *Fremdsprache Lehren und Lernen (FLuL)* 31, 123–150.
- Bausch, Karl-Richard & Königs, Frank G. (1982). Fremdsprachliche Aus- und Fortbildungscurricula in Bochum: Bestandsaufnahme, Begründung und Perspektiven. In

- Jürgen Quetz & Albert Raasch (Hrsg.). *Fremdsprachenlehrer für die Erwachsenenbildung. Aus- und Fortbildung von neben- und hauptberuflichen Mitarbeitern*, 102–115. Braunschweig: Westermann.
- Bleyhl, Werner (1992). Ist die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern mehr als Einbildung? In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, 33, 31–37. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Buhlmann, Rosemarie (2007). *Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Erarbeitet vom Goethe-Institut im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.html;jsessionid=1EC054D799ECE18C28483347D0613FE.2_cid359?nn=1367372[5.4.2019]
- Breuer, Franz; Muckel, Petra; Dieris, Barbara (⁴2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Bromme, Rainer (1992). Der Lehrer als Experte – Entwurf eines Forschungsansatzes. Denken und Wissen von Lehrern aus der Perspektive neuerer Forschung zum Problemlösen. In Heinz Neber (Hrsg.). *Angewandte Problemlösepsychologie*, 127–151. Münster: Aschendorff.
- Cendon, Eva (2017). Reflexion in der Hochschulweiterbildung. Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 39–44. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/ZHWB-2017-02-52>
- Charmaz, Kathy (³2005). Grounded Theory in the 21st Century: A Qualitative Method for Advancing Social Justice Research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Hrsg.). *Handbook of Qualitative Research*, 507–536. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clarke, Adele E. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412985833>
- Dewey, John (1933). *How we think: A Restatement of the relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath.
- Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus Stuart L.; Athanasiou, Tom (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York, N.Y.: The Free Press.
- Ellis, Elizabeth Margaret (2006). Language Learning Experience as a Contributor to ESOL Teacher Cognition. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 10(1), 7 Seiten. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/254476290_Language_Learning_Experience_as_a_Contributor_to_ESOL_Teacher_Cognition
- Ersen-Rasch, Margarete I.; Seyhan, Hayrettin (2008). *Güle Güle. Lehrbuch. Türkisch für Anfänger*. Ismaning: Hueber.
- von Felten, Regula (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: eine vergleichende Untersuchung*. Internationale Hochschulschriften 441. Münster: Waxmann.
- Flick, Uwe (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flowerdew, John (1998). Language Learning Experience in L2 Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 32 (3), 529–536. <https://doi.org/10.2307/3588123>

- Glaser, Barney; Strauss, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Grein, Marion (2010). Konzeption und Auswertung einer Selbsterfahrung im Fremdsprachenunterricht – erste Vorschläge für einen neuen Typus der Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15 (1), 71–97.
- Häcker, Thomas H. (2005). Portfolios als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 8, 1–11.
- Häcker, Thomas H. (2006). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hyatt, David F. & Beigy, Anne (1999). Making the Most of the Unknown Language Experience: Pathways for reflective teacher development. *Journal of Education for Teaching*, 25 (1), 31–40. <https://doi.org/10.1080/02607479919655>
- Jung, Matthias; Middeke, Annegret; Panferov, Julia (2017). *Zur Ausbildung von Lehrkräften Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an Deutschen Hochschulen – eine quantitative Studie 2014/15 bis 2016/17*. Göttingen: FaDaF. Verfügbar unter: https://www.fadaf.de/de/aktuelles/quantitative_studie_zur_ausbildung_von_lehrkr_ften_daf-daz_an_deutschen_hochschulen_fadaf_2017_.pdf [21.08.2019].
- Königs, Frank G. (2001). Aufbruch zu neuen Ufern? – Ja, aber wo geht's da lang? Überlegungen zur Neustrukturierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In Frank G. Königs (Hrsg.). *Impulse aus der Forschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*, 9–38. Tübingen: Narr.
- Legewie, Heiner (2004). Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 5 (3). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562/1218> [21.08.2019].
- Leuchtner, Miriam; Reusser, Kurt; Pauli, Christine; Klieme, Eckhard (2008). Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In: Michaela Gläser-Zikuda & Jürgen Seifried (Hrsg.). *Lehrerexpertise*. 165–186. Münster: Waxmann.
- Little, Greta D. & Sanders, Sara L. (1992). The Language Learning Experience in Teacher Education. *Guidelines. A Periodical for Classroom Language teachers*, 14 (1), 1–13.
- Meißner, Franz-Joseph (2001). Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In Frank G. Königs (Hrsg.). *Impulse aus der Sprachlernforschung: Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*, 111–130. Tübingen: Narr.
- Präsidium der Universität Paderborn (Hrsg.) (2016). *Ordnung für das weiterbildende Studium „Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ an der Universität Paderborn*. Amtliche Mitteilungen. Ausgabe 222.16 vom 30.09.2016.
- Riemer, Claudia (2003). Reform der (Fremdsprachen-)Lehrerbildung und Deutsch als Fremdsprache. In Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Fremdsprachenlehrerbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, 198–205. Tübingen: Narr.

- Roters, Bianca (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft Band 12). Münster: Waxmann.
- Röttger, Evelyn (2011). „That’s Greek to me!?“ Selbsterfahrung durch Fremdsprachenanfängerunterricht Griechisch in der Zusatzqualifizierung Deutsch als Zweitsprache. *Zielsprache Deutsch*, 38(1), 23–53.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, Lee S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Strauss, Anselm L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (Hrsg.). *Handbook of qualitative research*. 273–285. Sage Publications, Inc.
- Strübing, Jörg (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Tübingen: Springer.
- Syben, Gerhard (2016). Erfahrungswissen und Durchlässigkeit des Bildungssystems. In Bernd Mahrin (Hrsg.). *Wertschätzung – Kommunikation – Kooperation: Perspektiven von Professionalität in Lehrkräftebildung, Berufsbildung und Erwerbsarbeit; Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Johannes Meyser*, 58–67. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.
- Thürmann, Eike (2001). Schule im Wandel – und was daraus für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für den Fremdsprachenunterricht folgt. In Frank G. Königs (Hrsg.). *Impulse aus der Sprachlernforschung: Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*, 131–158. Tübingen: Narr.
- Waters, Alan; Sunderland, Jane; Bray, Terry; Allwright, Joan (1990). Getting the best out of ‘the language-learning experience’. *ELT Journal*, 44, (4), 305–315. <https://doi.org/10.1093/eltj/44.4.305>

III. Didaktische Ansätze und Materialentwicklung

Kollektive Orientierungen in Gruppendiskussionen zum Thema Mehrsprachigkeit

1. Einleitung

Sowohl die Wahrnehmung der sprachlichen Heterogenität von Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Bedarfen als auch der Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in der Planung und Umsetzung der Unterrichtsinhalte stellt Lehrer*innen¹ der Institution Schule vor eine große Herausforderung, der sie sich oft nicht gewachsen fühlen. So halten sich laut einer Umfrage des Mercator-Instituts 66% der Lehrer*innen durch ihr Studium nicht ausreichend für das Unterrichten in kulturell und sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet, 39% halten sich für den Umgang mit sprachlichen Problemen der Schüler*innen für nicht ausreichend qualifiziert (Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012). Das vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW finanzierte Weiterbildungsprogramm Deutsch als Zweitsprache bietet eine Möglichkeit, dieses Defizit ansatzweise auszugleichen.

Der vorliegende Beitrag widmet sich einem Dissertationsprojekt an der Universität Bielefeld im Weiterbildenden Studium Deutsch als Zweitsprache² (Arbeitstitel: „Die Relevanz von sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit für Lehrer*innen der Institution Schule“). Die auf Gruppendiskussionen zum Thema Mehrsprachigkeit basierende explorativ-qualitativ angelegte Studie untersucht die Relevanz von sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit für Lehrer*innen der Institution Schule und wurde mit Teilnehmer*innen des WB DaZ durchgeführt.

Im folgenden Kapitel sollen zunächst exemplarische Studien zur Perspektive von Lehrer*innen auf Mehrsprachigkeit angeführt werden. Dabei wird herausgestellt, dass diese mit uneinheitlichen und unpräzisen Begriffen operieren, wodurch eine Vergleichbarkeit erschwert wird. Weiterhin wird das Forschungsdesiderat aufgezeigt, welches das Dissertationsprojekt begründet: das Fehlen von Analysen von Interaktionen von Lehrer*innen zum Thema Mehrsprachigkeit, d. h. Untersuchungen, die den Prozess der Kollektivität in den Blick nehmen und nicht Einzelmeinungen. Anschließend werden im 3. Kapitel zuerst (3.1) für

1 Wenn im weiteren Textverlauf die Bezeichnung „Lehrer*innen“ benutzt wird, bezieht sich diese immer auf den schulischen Kontext.

2 Das Weiterbildende Studium DaZ an der Uni Bielefeld gehört zur Initiative „Deutsch als Zweitsprache“ und wird gefördert durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW. Im weiteren Text wird die Abkürzung WB DaZ verwendet.

diesen Beitrag relevante theoretische Grundlagen der dokumentarischen Methode nach Mannheim (1980) vorgestellt, um danach (3.2) auf die dokumentarische Methode als Analyseinstrument nach Bohnsack (vgl. Bohnsack, 1989; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 7–22; Bohnsack, 2014, v.a. Kap. 3 u. 8) und Przyborski (2004) einzugehen. Dabei soll zugleich die Relevanz für die durchgeführte Studie aufgezeigt werden: Die dokumentarische Methode ermöglicht dem/der Forscher*in die prozesshafte Herausbildung von Kollektivität zu rekonstruieren und bietet einen Zugang zu den impliziten Wissensbeständen und kollektiven Orientierungen der Teilnehmer*innen. Kapitel 4 beschreibt den Forschungskontext der Studie (Forschungsdesign, Durchführung der Gruppendiskussionen). Der Fokus dieses Beitrags liegt auf Kapitel 5, in dem die ersten beiden Analyseschritte der dokumentarischen Methode beispielhaft veranschaulicht werden. Ziel ist es darzustellen, inwiefern Gruppendiskussionen und die dokumentarische Methode einen fruchtbaren Ansatz bieten, um kollektive Orientierungen von Lehrer*innen zum Thema Mehrsprachigkeit herauszuarbeiten.

2. Forschungsstand

In der Vergangenheit wurde das Thema der Mehrsprachigkeit v.a. aus einer „Defizitperspektive“ und als „Risikofaktor“ betrachtet (Roth, 2006, S. 12). Außerdem machte Gogolin (1994) darauf aufmerksam, dass der *monolinguale Habitus der multilingualen Schule* sich noch immer durch die Klassenzimmer deutscher Schulen zieht. Auch Maas (2008) stellt fest, dass Sprachenvielfalt oft als Verständigungsbarriere aufgefasst wird.

Im deutschsprachigen Raum gibt es eine begrenzte Anzahl an Studien zur Perspektive von Lehrer*innen auf Mehrsprachigkeit bzw. sprachliche Heterogenität. Exemplarisch sollen an dieser Stelle vier Studien kurz vorgestellt werden, die zwar ähnliche Forschungsgegenstände untersuchen (die Perspektive von Lehrer*innen auf Mehrsprachigkeit), diese allerdings mit unterschiedlichen Begriffen belegen. Bis dato existiert keine Studie zu kollektiven Orientierungen von Lehrer*innen zum Thema Mehrsprachigkeit.

Die vom Mercator-Institut auf der Grundlage von halbstandardisierten Interviews durchgeführte Umfrage *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer* bildet quantitativ die Situation von sprachlicher Heterogenität und Sprachförderangeboten an Schulen sowie die Qualifizierung von Lehrer*innen im Bereich DaZ ab. Dabei zeigt sich eine Diskrepanz zwischen „der Befürwortung von Sprachfördermaßnahmen einerseits und einer aktiven Beteiligung an diesen andererseits“ (Becker-Mrotzek et al., 2012, S. 12). Diese ergibt

sich laut Umfrage aus einer mehrheitlich „als unzureichend empfundenen Qualifizierung“ der Lehrer*innen (ebenda).

Die Fragebogenstudie Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund von Inka Wischmeier (2012) untersuchte mithilfe schriftlich standardisierter Fragebögen die „Überzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf eine kulturell und sprachlich heterogen zusammengesetzte Schülerschaft“ sowie die „Überzeugungen hinsichtlich der eigenen Person und der Lehrerrolle“ (Wischmeier, 2012, S. 179). Für den ersten Bereich wurden sechs Hypothesen (zu Überzeugungen in Bezug auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund und das Unterrichten in kulturell heterogenen Klassen) gebildet, denen jeweils eine Skala des Fragebogens zugeordnet wurde und welche anschließend mit einer quantitativen Herangehensweise bestätigt wurden oder nicht.

Die quantitative Studie Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule (Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016) analysiert anhand von Daten aus dem DaZKom-Projekt³ auf einer dreidimensionalen Skala, „wie ausgeprägt die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich Mehrsprachigkeit sind“ (Hammer et al. 2016, S. 147) und stellt am Ende drei Typen zu Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit auf.

Weiterhin existiert die qualitative Interviewstudie *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum*, in der die *Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen* auf Grundlage problemzentrierter Interviews untersucht und anschließend sechs verschiedene Handlungstypen herausgearbeitet wurden (vgl. Edelmann, 2006).

Die Titel der Studien zeigen bereits, dass diese mit unterschiedlichen Begriffen operieren, bei denen unklar bleibt, ob sie dasselbe meinen und abbilden möchten. Die Studie des Mercator-Instituts erhebt die „Sicht der Lehrerinnen und Lehrer“ (Becker-Mrotzek et al., 2012, S. 1–2). Gleichzeitig wird darauf aufmerksam gemacht, dass die „Befunde [...] die Meinungen und Einstellungen der Lehrer wider[spiegeln]“ (Becker-Mrotzek et al., 2012, S. 3), wobei an keiner Stelle definiert wird, was die Autor*innen unter Meinungen, Einstellungen bzw. der Sicht verstehen. Es ist davon auszugehen, dass die Begriffe in dieser Studie schlichtweg gleichgesetzt werden. Die Studie von Wischmeier (2012) definiert Überzeugungen in Abgrenzung von Wissen als „Ansichten, Meinungen, Deutungen von Welt (Dingen, Personen, Interaktionen) die *subjektiv* für wahr ge-

3 Im Fokus des Projektes „DaZKom“ stehen die theoretische Modellierung und die empirische Überprüfung von Kompetenzen im Bereich DaZ. Um Niveaustufen in der Kompetenzentwicklung von (angehenden) Lehrkräften in ihrer Ausbildung abhängig von unterschiedlichen Lerngelegenheiten zu untersuchen, wird ein Messinstrument (z. B. mit Fallvignetten mit Testaufgaben) eingesetzt. (vgl. Website DaZKom-Projekt der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft: <https://www.uni-bielefeld.de/lili/projekte/dazkom/>)

halten werden, auch wenn andere Aussagen bzw. (epistemisches) Wissen dagegen sprechen“ (Wischmeier, 2012, S. 4, Hervorhebung im Original). Auch die Studie von Hammer et al. (2016) verwendet den Begriff Überzeugungen bzw. beliefs und stützt sich auf viele verschiedene Definitionen u.a. von Trautmann (2005), der beliefs mit „Einstellungen, Werten, Meinungen oder Handlungsstrategien“ gleichsetzt (vgl. Hammer et al., 2016, S. 149 und Trautmann, 2005, S. 39). Dabei bleibt auch hier die Abgrenzung dieser Anzahl an Begriffen schwammig. Edelmann (2006) verwendet in ihrem Untertitel die Begriffe „Sichtweisen und Erfahrungen“. In dieser Studie fehlen ebenfalls eine eindeutige Definition bzw. eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung und Reichweite der verwendeten Begriffe. Die uneinheitliche Verwendung der Begriffe und die Vielzahl an Definitionen werden bei Parajes (1992) und Trautwein (2013) ausführlich dargestellt und problematisiert.

Weiterhin unterscheiden sich die Studien in den Instrumenten bzw. Methoden die zur Datenerhebung und -auswertung gewählt wurden. Während die Studie des Mercator-Instituts mit halbstandardisierten Interviews durchgeführt wurde, um quantitativ (in Form von Diagrammen) die Situation von Sprachförderangeboten an Schulen abzubilden, generieren die Studien von Hammer et al. (2016) und Edelmann (2006) Handlungstypen im Umgang mit mehrsprachigen Schüler*innen. Wischmeier (2012) bildet ihre Ergebnisse mithilfe von Skalen ab und untersucht zusätzlich die Perspektive auf die eigene Lehrer*innenrolle. Sie bedient sich klassischerweise standardisierter Fragebögen, um Aussagen über Überzeugungen treffen zu können. Die quantitative Studie von Hammer et al. (2016) benutzt dagegen Daten aus dem DaZKom-Projekt, die nicht ausschließlich für diese Untersuchung erhoben wurden, sondern für die Messung von Kompetenzentwicklung im Bereich Deutsch als Zweitsprache im Allgemeinen. Ähnlich wie bei der Studie des Mercator-Instituts wird auch hier eine quantitative Herangehensweise favorisiert. Die einzige qualitative Studie zum Thema bleibt die Studie von Edelmann (2006). Diese Studie legt im Vergleich zu den drei anderen Studien den Fokus auf die Wahrnehmung von kultureller Heterogenität und macht Aussagen dazu, wie Lehrer*innen mit Migrationshintergrund mit kultureller Heterogenität bei Schüler*innen umgehen.

Generell muss hinterfragt werden, ob standardisierte Fragebögen wie in der Studie von Wischmeier (2012) in diesem Zusammenhang ein geeignetes Instrument darstellen, da sie die Perspektive der Lehrer*innen nur in einem abgesteckten und vordefinierten Rahmen zu einem bestimmten Zeitpunkt zeigen können. Weiterhin wäre zu diskutieren, ob fluide, komplexe Phänomene wie Einstellungen, Meinungen und Sichtweisen mit quantitativ angelegten Studien optimal dargestellt werden können. Auch fehlen, wie bereits erwähnt, Studien, welche nicht Einzelmeinungen von Lehrer*innen untersuchen und diese mit anderen vergleichen oder quantitativ einordnen, sondern die Interaktion

über Mehrsprachigkeit und den Prozess der gemeinsamen Entwicklung von Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Rahmen der Institution Schule analysieren.

Das vorliegende Dissertationsprojekt grenzt sich daher von den obigen Begriffen ab, indem es sich von der individuellen Perspektive löst und stattdessen die kollektive Perspektive und den Prozess der gemeinsamen Verständigung in den Blick nimmt. Damit soll dem Forschungsdesiderat der Analyse von (kollektiven) Meinungsbildungsprozessen innerhalb der Gruppe der Lehrer*innen Rechnung getragen werden.

3. Die dokumentarische Methode

3.1 Theoretische Grundlagen: Die Wissenssoziologie Karl Mannheims

Die dokumentarische Methode basiert auf den erkenntnistheoretischen Arbeiten Karl Mannheims im Bereich der Wissenssoziologie in den 1920er Jahren. Seine Überlegungen wurden in den 1950er Jahren in den USA von Harold Garfinkel und der Ethnomethodologie aufgegriffen und als Forschungsmethode in den 1980er Jahren von Werner Mangold und Ralf Bohnsack weiterentwickelt (vgl. Asbrand, 2011, S. 1 und Bohnsack, 2014, S. 58 ff.). Im Folgenden werden für diesen Beitrag relevante theoretische Grundlagen aus den Arbeiten Mannheims kurz erläutert, um in der anschließenden Analyse (Kapitel 5) darauf zurückgreifen zu können.

Bei der Betrachtung und Analyse von Redebeiträgen erscheinen Diskurse strukturlos, sprunghaft und willkürlich, wenn man sich nur auf den wörtlichen (*immanenten*) *Sinngehalt* von Redebeiträgen bezieht (vgl. Bohnsack, 2007, S. 374 ff. sowie Mannheim, 1980). Nichtsdestotrotz findet (nach Mannheim) während eines Diskursverlaufs implizit der Prozess des gegenseitigen Verstehens statt, welcher auf zugrundeliegende Orientierungsmuster (kollektive Orientierungen) zurückzuführen ist (vgl. Bohnsack, 2007). Diese „Orientierungsstruktur wird vielmehr in Beschreibungen und Erzählungen, also *metaphorisch* entfaltet“ (Bohnsack, 2007, S. 375, Hervorhebung im Original). Mannheim nennt diese den *dokumentarischen Sinngehalt*, welcher als nicht öffentlich und milieu- bzw. gruppenspezifisch beschrieben werden kann.

Als Voraussetzung dafür wird zwischen dem reflexiven, theoretischen Wissen (das *kommunikative Wissen*) der Akteur*innen einerseits und dem stillschweigenden, impliziten, inkorporierten, atheoretischen Wissen (das *konjunktive Wissen*) der Akteur*innen andererseits unterschieden. Das kommunikative Wissen stellt „das theoretische, reflexiv verfügbare Wissen der Erforschten“ dar „und beinhaltet theoretische, bewertende, normative Aussagen über die Hand-

lungspraxis oder das Selbstbild und ist mit Intentionalität und Zweckrationalität verbunden“ (Asbrand, 2011, S. 2–3). Nach Mannheim

„handelt [es] sich [beim konjunktiven Wissen; Anmerkung der Autorin] um implizite Orientierungen, die das Denken und das praktische Handlungswissen bestimmen. Dieses handlungsleitende Wissen wird in der Sozialisation auf der Grundlage geteilter Erfahrungen erworben und ist deshalb erfahrungsbasiertes, habitualisiertes Wissen“ (Asbrand, 2011, S. 3; vgl. Mannheim, 1980; Bohnsack, 2014, S. 60 ff.).

Konjunktives Wissen ist also handlungsweisend, d. h. es orientiert die Praxis und wird in der Praxis in konjunktiven Erfahrungsräumen angeeignet „und deshalb von all jenen geteilt [...], die über gemeinsame – Mannheim spricht von konjunktiven – Erfahrungen verfügen“ (Asbrand, 2011, S. 3). Unter konjunktiven Erfahrungen werden dabei „fundamentale, existentiell bedeutsame Zusammenhänge [verstanden], die die Sozialisation von Individuen bestimmen und mit anderen geteilt werden“ (Asbrand, 2011, S. 3) und eine bestimmte Gruppenspezifität aufweisen (beispielsweise bezüglich Geschlecht, Milieu, Generation, Institution/Organisation).

Über die Explikation des konjunktiven Wissens (bzw. des dokumentarischen Sinngehalts) kann deshalb ein Zugang zur Handlungspraxis gewonnen werden.

„Die Mannheimsche Wissenssoziologie eröffnet eine Beobachterperspektive, die zwar auch auf die Differenz der Sinnstruktur des beobachteten Handelns vom subjektiv gemeinten Sinn der Akteure zielt, gleichwohl aber das Wissen der Akteure selbst als die empirische Basis der Analyse belässt.“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 12)

Die Aufgabe des/der Forschers*in besteht demnach darin, „dieses atheoretische Wissen zur begrifflich-theoretischen Explikation zu bringen“ (Bohnsack et al., 2013, S. 12). Dabei ist wichtig anzumerken, dass die Akteur*innen selbst über dieses Wissen verfügen, es ihnen aber nicht reflexiv zugänglich ist. Der/Die Forscher*in geht nicht davon aus, dass er oder sie mehr weiß als die Akteur*innen selbst, sondern dass er oder sie das implizite Wissen der Akteur*innen lediglich zugänglich macht, um somit kollektive Orientierungen in der Handlungspraxis sichtbar zu machen.

3.2 Die dokumentarische Methode als Analyseinstrument

Die dokumentarische Methode hat zum Ziel, die kollektiven Orientierungen einer Gruppe zu rekonstruieren. Kollektivität entsteht dabei auf einer Diskursebene durch „den Prozeß des Diskursverlaufs, in dessen Vollzug durch die auf-

einander bezogenen Einzeläußerungen hindurch ein *Bedeutungszusammenhang* sich konstituiert“ (Bohnsack, 1989, S. 376, Hervorhebung im Original). Auf einer sozialen oder gesellschaftlichen Ebene wird davon ausgegangen, dass Individuen in Gruppen einen oder mehrere gemeinsame Erfahrungsräume, den *konjunktiven Erfahrungsraum*, teilen. Dieser konjunktive Erfahrungsraum ergibt sich aus einem strukturidentischen Erleben bzw. einem gemeinsamen Erlebnishintergrund. Damit ist gemeint, dass die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen über ähnliche oder gleiche Erfahrungen in bestimmten Bereichen verfügen, welche sich im Zuge ihrer Sozialisation und Lebensumstände ergeben (haben) und u. a. institutioneller, biographischer, gesellschaftlicher und/oder biologischer Natur sein können (z. B. bestimmte Erfahrungen aufgrund des Geschlechts). Der konjunktive Erfahrungsraum aktualisiert sich in jeder Gruppendiskussion neu; die Gruppe ist in einer Suchbewegung auf diesen gerichtet (Bohnsack, 1989, S. 377).

Bei den Gruppen der durchgeführten Gruppendiskussionen handelt es sich um Adhoc-Gruppen, welche aber auch Züge einer Realgruppe tragen, da die Gruppen durch die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Durchgang und Modul gebildet wurden, d. h. sie kannten sich vorher kaum oder nur teilweise. Dies hatte den Vorteil, dass die Teilnehmer*innen über bestimmte Aspekte freier sprechen konnten, da sie nicht mit direkten Arbeitskolleg*innen diskutieren mussten, denen sie später im beruflichen Kontext wiederbegegnen müssten. Dennoch wird davon ausgegangen, dass das strukturidentische Erleben auch denjenigen gemeinsam ist, die einander nicht kennen und dass „[d]iejenigen, die einander unmittelbar *verstehen*, [...] in jenen Bereichen, in denen das der Fall ist, Gemeinsamkeiten eines Milieus oder eines „*konjunktiven Erfahrungsraums*“ [teilen].“ (Bohnsack, Przyborski & Schäffer, 2010, S. 12, Hervorhebungen im Original).

Der gemeinsame Erlebnishintergrund der Teilnehmer*innen bezieht sich beim vorliegenden Forschungsprojekt vor allem auf Erfahrungen im Zusammenhang mit der Institution Schule. Diese stellt für alle den momentanen Arbeitsort dar. Da Schule als eine in sich geschlossene Institution angesehen werden kann, bildet sie für Lehrer*innen (und alle anderen Akteur*innen dieser Institution) den konjunktiven Erfahrungsraum, innerhalb dessen konjunktives Wissen existiert und angeeignet wird⁴.

Die Trennung des kommunikativen (expliziten) Wissens und des konjunktiven (impliziten) Wissens (bzw. des immanenten und dokumentarischen Sinngehalts) wird methodisch durch zwei Analyseschritte vollzogen: die *formulierende* und die *reflektierende Interpretation*. Während der erste Analyseschritt eine thematische Gliederung vornimmt, wird im zweiten Analyseschritt die *Diskursorganisation* rekonstruiert (also die Art und Weise, wie die Teilnehmer*innen Bezug aufeinander nehmen), um damit ihre Orientierungsmuster rekonstruieren zu können (vgl.

4 Für weiterführende Erklärungen zu Schule als konjunktivem Erfahrungsraum s. Asbrand (2011, S. 3).

Bohnsack, 2007, S. 383). Mit der Durchführung dieser Analyseschritte findet eine Verschiebung der Analyseperspektive vom *Was?* zum *Wie?* der Kommunikation statt. Mit der Analyse auf der Ebene des *Wie?* erhält der/die Forscher*in Zugang zum impliziten Wissen der Teilnehmer*innen und zum geteilten konjunktiven Erfahrungsraum und kann damit die kollektiven Erfahrungen und Orientierungen extrahieren. Implizite Wissensbestände sind dabei v.a. in Modi der Erzählung und Beschreibung zu finden.

Für das Forschungsprojekt wurde die dokumentarische Methode ausgewählt, da sie die Möglichkeit bietet, den Diskurs sowohl thematisch als auch diskursorganisatorisch zu analysieren und auf dieser Grundlage den Prozess der Herstellung kollektiver Orientierungen zu rekonstruieren. Das nächste Kapitel beleuchtet das Forschungsdesign der Studie und die Durchführung der Gruppendiskussionen näher.

4. Die Studie „Die Relevanz von sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit für Lehrer*innen der Institution Schule“

4.1 Forschungsdesign

Das Forschungsprojekt ist explorativ-qualitativ und hypothesengenerierend angelegt.

Es geht der Frage nach, wie Lehrer*innen in Gruppendiskussionen über das Thema Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Schüler*innen sprechen.

Hieraus ergeben sich die folgenden Untersuchungsfragen, die an die Daten herangetragen werden:

- Welche Ober- und Unterthemen werden in Gruppendiskussionen zu Mehrsprachigkeit von den Teilnehmer*innen der WB DaZ besprochen?
- Welche kollektiven Orientierungen zu Mehrsprachigkeit können in Interaktionen zwischen den Teilnehmer*innen der WB DaZ rekonstruiert werden?
- Inwiefern teilen die Teilnehmer*innen einen konjunktiven Erfahrungsraum?
- Welche kollektiven Orientierungen lassen sich eventuell auf in der WB DaZ behandelte Inhalte zurückführen?
- Gibt es Unterschiede in den Einzelfällen (= Gruppendiskussionen)? Wenn ja, wie sehen diese aus?

Als Datenbasis dienen vier mit Teilnehmer*innen des WB DaZ durchgeführte Gruppendiskussionen zum Thema Mehrsprachigkeit, die anschließend mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (1989, 2014) und Przyborski (2004) bzw. Bohnsack, Przyborski & Schäffer (2010) ausgewertet wurden bzw. werden. Die Transkriptionen zu sämtlichen Gruppendiskussionen der Studie wurden

dabei von der Forscherin selbst mit dem Gesprächsanalytischen Transkriptionsverfahren (GAT 2) nach Selting et al. (2009) angefertigt. Dabei wurde das Basistranskript als Grundlage gewählt und mit Elementen aus dem Feintranskript angereichert, um v.a. emotionale Marker wie auffällige Tonhöhen sprünge oder Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen bei Bedarf dokumentieren zu können⁵.

Die Forschungsarbeit reiht sich in das Paradigma der qualitativen Sozialforschung ein. Wie der Ablauf der Gruppendiskussionen genau erfolgte, wird im folgenden Kapitel näher beschrieben.

4.2 Durchführung der Gruppendiskussionen

Alle vier Gruppendiskussionen wurden im Rahmen der obligatorischen Module des WB DaZ zwischen Oktober 2017 und Juli 2018 an der Universität Bielefeld durchgeführt.

Das Aufbaumodul, in dem die Gruppendiskussionen stattfanden, hatte Mehrsprachigkeit und die Integration von Mehrsprachigkeit in den Unterricht zum Thema. Die Gruppendiskussionen wurden als Einstieg in diesen Themenblock geführt. Die Teilnehmer*innen hatten vor diesem Aufbaumodul alle bereits ein Basismodul erfolgreich abgeschlossen, in dem Mehrsprachigkeit thematisiert wurde. Dies geschah hauptsächlich über die Arbeit mit dem „Zirkel Mehrsprachigkeit“ (Wiese, Mayr, Krämer, Seeger, Müller & Freywald (2014), siehe www.deutsch-ist-vielseitig.de), in dem stereotype Aussagen über Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Schüler*innen auf der Grundlage von (sprachwissenschaftlichen) Forschungsergebnissen dekonstruiert werden. Ziele waren dabei die Auseinandersetzung mit sprachlichen Repertoires mehrsprachiger Sprecher*innen sowie eine kritische Reflexion verbreiteter Einstellungen gegenüber jenen. Der Text „Mehrsprachigkeit macht Schule“ von Claudia Maria Riehl (2006) ist in diesem Zusammenhang von allen Teilnehmer*innen gelesen worden.

Für den Einstieg in die Gruppendiskussionen entschied ich mich mit einem Filmimpuls zu arbeiten. Dieser sollte in das Themengebiet „Mehrsprachigkeit“ einführen und den Teilnehmer*innen Impulse für eine Diskussion liefern. Dabei wurde auf einen Beitrag der Lokalzeit OWL⁶ mit dem Titel „Flüchtlinge werden Hilfslehrer“ zurückgegriffen, welcher in der Sendung vom 31.08.2017 ausgestrahlt wurde und ca. 3 min dauert.⁷ Der Filmbeitrag stellt das Programm „Lehrkräfte Plus“ vor, welches an der Universität Bielefeld von der Bielefeld School of

5 Vgl. Transkriptionskonventionen in der Tabelle im Anhang (S. 24).

6 „Lokalzeit OWL“ ist eine regionale Sendung des WDR. (OWL steht für die Region Ostwestfalen-Lippe).

7 Der Beitrag wurde am 12.09.2017 aus der ARD Mediathek heruntergeladen, ist dort zum jetzigen Zeitpunkt aber nicht mehr eingestellt.

Education (BiSEd) seit August 2017 angeboten wird. Das Programm richtet sich an Lehrer*innen mit Fluchtgeschichte, die bereits in ihrem Heimatland eine Ausbildung absolviert und Unterrichtserfahrungen gesammelt haben. Diese sollen in einer einjährigen Fortbildung „einen Einblick in das deutsche Schulsystem“ bekommen und „für den Einsatz an Schulen“ vorbereitet werden (vgl. Website der BiSEd). Damit soll den geflüchteten Lehrer*innen „eine berufliche Perspektive in Deutschland“ eröffnet und „eine Integration in den Arbeitsmarkt ermöglicht werden“ (vgl. Website der BiSEd). Der Beitrag unterstreicht die Wichtigkeit dieses Programms für die geflüchteten Lehrer*innen und den durch neu zugewanderte Kinder geprägten Schulalltag, engt die Lehrkräfte aber sehr stark auf ihre Rolle als „Geflüchtete“ und als Repräsentant*innen einer bestimmten Kultur ein. Zudem werden die Möglichkeiten der (Wieder-)Ausübung ihres Berufs auf Hilfstätigkeiten im Schulbetrieb reduziert.⁸

Dieser Filmbeitrag wurde den Teilnehmer*innen am Anfang der Gruppendiskussionen vorgespielt. Die Moderatorin der Gruppendiskussionen eröffnete die Diskussion mit der allgemeinen Frage „*Was meinen Sie dazu?*“. Diese Frage wurde von den Teilnehmer*innen aufgegriffen und es entwickelte sich über die Positionierungen der einzelnen Teilnehmer*innen zu den Inhalten des Films (in Form von Validierungen und Abgrenzungen) eine Auseinandersetzung mit dem Thema Mehrsprachigkeit und eine Suchbewegung der Gruppe zu einem impliziten gegenseitigen Verstehen bzw. einem konjunktiven Erfahrungsraum (vgl. dazu Kapitel 3 und 4 in diesem Beitrag).

Die Teilnehmerzahl der vier bisher durchgeführten Gruppendiskussionen variierte, sodass eine Gruppendiskussion mit vierzehn Personen, eine mit elf Personen und zwei Gruppendiskussionen mit jeweils vier Personen die bisherige Datenbasis bildet. Die Dauer der Gruppendiskussionen betrug jeweils ca. 90 min.

Im folgenden Kapitel sollen nun die beiden ersten Analyseschritte der dokumentarischen Methode, die formulierende und reflektierende Interpretation, kurz dargestellt werden. Ziel ist es, zu veranschaulichen, inwiefern Gruppendiskussionen einen produktiven Ansatz zur Untersuchung von Diskursen über Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und von kollektiven Orientierungen im Speziellen bieten können.

8 Eine detaillierte Analyse des Filmbeitrags auf Grundlage der dokumentarischen Methode wird in der sich in Vorbereitung befindenden Dissertation vorgelegt werden.

5. Datenanalyse: die formulierende und die reflektierende Interpretation

Die dokumentarische Methode besteht insgesamt aus vier aufeinander aufbauenden Analyseschritten: der formulierenden Interpretation, der reflektierenden Interpretation, der Einzelfallbeschreibung sowie der komparativen Analyse. In diesem Beitrag sollen die ersten beiden Analyseschritte anhand von Daten aus der 1. Gruppendiskussion grob dargestellt werden.

Bei der formulierenden Interpretation begibt der/die Interpret*in sich in eine Teilnehmer*innenrolle und versucht möglichst nahe an der Perspektive der Sprecher*innen zu bleiben. Beim Abhören der Audiodaten wird sich ein Überblick über den thematischen Gesamtverlauf der Gruppendiskussion verschafft. Dabei gliedert der/die Forscher*in die Gruppendiskussion in einzelne Passagen mit Ober- und Unterthemen (ggf. auch Unter-Unterthemen), vermerkt Initiator*innen der einzelnen Themen, Interventionen durch die Moderation und formuliert kurze Inhaltsangaben zu den einzelnen Passagen und Unterthemen, die sich stark an dem Gesagten orientieren (vgl. Bohnsack, 1989, S. 343–345; Bohnsack & Schäffer, 2013, S. 336–337). Mit der formulierenden Interpretation soll die thematische Struktur in ihrer Feingliederung nachgezeichnet und der wörtliche Sinngehalt zusammengefasst werden.

Die Grafik auf S. 15 zeigt die Titel und Längen der einzelnen Passagen der ersten Gruppendiskussion⁹ und listet auf, über welche Oberthemen (OT) und Unterthemen (UT) in den jeweiligen Passagen diskutiert wurde.

Auffällig ist, dass die Gruppendiskussion ein breites inhaltliches Spektrum zum Thema Mehrsprachigkeit an der Institution Schule aufweist. Besonders kontrovers und emotional wurde u. a. in der Passage „gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ diskutiert, aus der die beiden Transkriptauszüge (S. 16–17) stammen.

9 Die erste Gruppendiskussion mit der Gruppe „die Ersten“ wurde am 19. Oktober 2017 mit 11 Teilnehmer*innen (zwei männlich, neun weiblich) in einem Seminarraum der Universität Bielefeld durchgeführt und mithilfe von zwei Aufnahmegeräten aufgezeichnet. Sie dauerte ca. 90 min.



Passage: gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

OT: das Bild mehrsprachiger Menschen in unserer Gesellschaft

UT: Vorurteile und Stereotype in der Gesellschaft

Sprecher*innen: Frau Kreuzinger (K), Frau Zengin (Z), Frau Möhler (M), Frau Wellenbrink (W), Herr Hofmeister (H)¹⁰

Sequenz 1: Zeit: 36:14 – 38:37 // Transkript Zeile 595 – 637 (im Original)

- 1 K: [...] aber ich glaube DAS kann man NICH auf !SPRACHE! beziehen; ich
 2 glaube DAS is einfach ne GRUNDSätzliche/es GIBT menschen die haben
 3 KOMische EINstellungen, und ähm °h also
 4 [ich hab auch schon in meinem leben] für
 5 Z: [aber DAVON gibt=es ↑VIELE;]
 6 K: alles MÖGLICHE komische DINGE erfahren (--) an=ner UNI, (--) hat unser
 7 PROF zu mir gesagt, (-) °h das is ja SCHÖN für sie dass sie geHEIratet haben
 8 das interesSIERT mich aber nich; (-) ICH nenn sie WEIter SO [...] also (.)
 9 was=ich damit sagen will (.) is (-) ähm: (--) ich glaube was DAS angeht; das IS
 10 ja IMMER, (-) WIE kann=i/ oder (1.2) WIE SEHE ich jemanden gegenÜBER;
 11 als (.) MÄNNlich WEIBlich [sind konFLIKte da] drinne °h da sind
 12 Z: [NEIN (.) ich/ °h]
 13 K: SPRACHLICHE konflikte drinne, [(-) da] sind (.) ähm (-) <<all> also das=is
 14 Z: [°definitiv°]
 15 K: VIELschichtiger;> also ich GLAUbe das kann man NICH nur auf (-) °h
 16 [SPRache beziehen;]
 17 Z: [also da/dem muss] ich auch WIRKLICH wider↑SPRECHEN [...] ich habe ja
 18 auch SOWI als ZWEITfach zum BEispiel, °h und da SACHte die
 19 semiNARleiterin auch °(frau)° °h zengin wie stehen ↑SIE denn dazu was ähm::
 20 äh::SARRAZin hier über die ähm:: (1.0) äh LEUte äh TÜRKisch HERke/äh °h
 21 SEI es äh TÜRKischer herkunft <<all> oder sonst irgendwie was sa/> °h da
 22 hab=ich !GANZ! KLAR geSACHT? °h jetzt !GANZ! ↑EHRlich °h sie
 23 MÜSSEN mal !IN! sich gehen und überLEGEN, wie sie DENKEN (.) sarrazin
 24 hat !DAS! ausgesprochen °h WO ich sagen würde fast ACHTZIG PROZENT
 25 der bevölkerung DENKT das, NUR sie <<all> trauen sich >/°h und GENAU
 26 das=is DIESEr asPEKT;!ICH! habe TÜRKISCH, °h desWEGEN ähm (.) wird
 27 das !NICHT! SO anerkannt, °h wenn=ich vielleicht franZÖSISCH wäre °h
 28 und
 29 so=n akZENT hätte °h wäre das ja vielleicht SÜ:ß? [a]ber ich (.)↑BIN eben
 29 W: [mh]
 30 Z: nun mal nicht TÜRKisch, ich (.) BIN °h wieder/gehöre wieder zu diesem °h äh
 31 !FREM!DEN; (---) das TÜRKische das sind (-) eh (-) und das=is (.) ↑IMMER
 32 W: mh
 33 Z: noch in den KÖPFen; es sind GASTarbeiter gewesen, °h sie KOMMEN und
 34 !GEHEN! letztlich auch (--) UND (.) mir IST das im kopf geBLIEBEN, u n d
 das

10 Sämtliche Namen von Teilnehmer*innen wurden pseudonymisiert und die sprachlichen Daten in den Transkriptionen anonymisiert.

35 ZIEHT sich bis HEUTE noch DURCH, [...] UND man MUSS auch
 36 EHRlich! zu sich selber einfach SEIN man muss=es ja jetzt nicht ÄUßERN
 37 °h aber (--) DAS ↑IS sch/schon TATSache

Sequenz 2: Zeit: 41:19 – 42:02 // Transkript Zeile 727 – 745 (im Original)

38 M: ich GLAUB man MUSS ja auch mal EHRlich sein also man diskuTIERT da
 39 immer und sagt ja also äh ne, (.) theoRETISCH ist das SO und so, aber
 wenn=ich
 40 ganz ↑EHRlich zu mir bin und das hab=ich ah ich glaub das war auch bei/in
 41 diesem !C! modul; dann war so ja WELCHE gefühle
 42 [lösen denn] WELCHE SPRachen [aus]; (-) und da KANN=ich natürlich
 43 Z: [↑mh=↓mh] [↑genau] mh=mh
 44 M: theoREtisch würd=ich jetzt sagen (.) NEIN ja/also für mich sind ALLE
 sprachen
 45 ne? °h MEHRsprachigkeit is TOLL °h aber dann hab=ich SCHON gedacht
 46 na↑JA: es gibt SCHON SPRACHEN? (.) ne, <<all> meine freundin hat gesagt
 47 du musst dir vorstellen du sitzt abends (an/in) der > U bahn; und dann sitzen
 zwei
 48 HINTER dir und ähm sprechen SPRACHEN; wie reagier/wer/was
 ↑FÜHLST
 49 du (innerlich) <<all> da hab=ich gesagt > naja (.) wenn man EHRlich is °h (-)
 50 kann man jetzt REden wie man WILL, MANche MEHRsprachigkeit °h da
 51 würd=ich denken ach ja franZÖ/ja franZÖSISCH (.) ENGLISH vielleicht, das
 IS
 52 H: (lacht)
 53 M: einfach (.) das sind die !BILDUNGS!SPRACHEN? da würde man POSITIV
 54 denken? °h aber wenn ich ähm:: bei MIR wär=s jetzt meinetwegen wenn=ich
 n
 55 HARTen RUSSischen akZENT/<<all> dann würde=ich auch erstmal >
 56 hm hm (-) ne? <<all> da würd=ich schon,> ich mein da kann=ich jetzt eh::
 und
 57 H: (lacht)
 58 W: (lacht)
 59 M: (.) ich bin (.) beSTIMMT kein rasSIST und ↑sonstwie aber ich KANN
 wenn=ich
 60 in mich REINHORCHE; man IS halt auch sozialiSIERT und ich find so
 EHRlich
 61 muss man irgendwie AUCH [sein]; ne? (.) also äh °h wenn eh: wenn=ich jetzt
 62 Z: [genau]
 63 M: überTREIBEN würde würd=ich sagen wenn/wenn hinter mit zwei TÜRKisch
 64 oder aRABisch sprechen dann würd=ich NICH davon ausgehen dass die grad
 n
 65 gespräch über irgend=nen GEDICHT oder sowas führen, ja? ↑sondern (.)↑ne
 (.)
 66 H: (lacht 2x)
 67 M: also ich finde SCHON dass sprachen unterschiedliche WERTIGKEIT hier

68 Haben; und ähm das is uns ANSOZIALISIERT [...]

In einem ersten Analyseschritt wird der immanente Sinngehalt der beiden Sequenzen zusammengefasst. In Sequenz 1 führt Frau Kreuzinger aus, dass Vorurteile auf verschiedenen Ebenen existieren würden, nicht nur bezogen auf Sprachen, sondern z. B. auch in Bezug auf das Geschlecht oder den Familienstand. Dazu berichtet sie von einer persönlichen Erfahrung während ihrer Zeit an der Universität, als einer der Professoren nicht ihren neuen Familiennamen nach der Hochzeit akzeptieren wollte.

Frau Zengin widerspricht Frau Kreuzinger und holt die Vorurteile wieder zurück auf die Ebene von Sprache und Kultur. Sie beschreibt anschließend ein Erlebnis aus ihrer eigenen Arbeitswelt. Von einer Kollegin wurde sie als Lehrerin für Sozialwissenschaften („Sowi“) gezielt gefragt, wie sie zu Sarrazin und seinen Thesen stehen würde. Frau Zengin antwortete, dass Sarrazin ihrer Meinung nach das ausgesprochen hat, was 80% der Bevölkerung denken, sich aber nicht trauen zu äußern. Sie beschreibt, dass sie sich selbst aufgrund ihrer Erstsprache Türkisch nicht so anerkannt fühlt und erklärt, dass in den Köpfen der Menschen Türkisch noch immer fremd ist und die Türken als Gastarbeiter gesehen werden, die kommen und wieder gehen.

In Sequenz 2 äußert Frau Möhler, dass sie unterschiedliche Gefühle gegenüber verschiedenen Sprachen bei sich wahrgenommen hat. Dabei bezieht sie sich explizit auf Erfahrungen, welche sie während eines C-Moduls des WB DaZ gemacht hat. Sie beschreibt, dass manche Sprachen negative Gefühle bei ihr auslösen (z. B. ein „harter russischer Akzent“) und dass insbesondere die „Bildungssprachen“ (wie Französisch oder Englisch) eher positive Gefühle in ihr hervorrufen. Auch gibt es bestimmte Erwartungshaltungen bezogen auf Textsorten, die nur mit bestimmten Sprachen assoziiert werden (z. B. Gedicht nicht auf Türkisch/Arabisch). Mit einer abschließenden Äußerung macht sie die Feststellung, dass Sprachen unterschiedliche Wertigkeiten haben und dass diese „ansozialisiert“ sind.

Der dokumentarische Sinngehalt ergibt sich durch die Analyse des Diskursverlaufs der beiden Sequenzen. Dabei fällt auf, dass die drei zentralen Sprecherinnen, Frau Kreuzinger, Frau Zengin und Frau Möhler, jeweils persönliche Erlebnisse beschreiben, um ihre Positionen zu veranschaulichen (Ignoranz des neuen Nachnamens (Z. 4–8), die Sarrazin-Frage (Z. 17–25), Reflexionsprozesse während des C-Moduls (Z. 40–55)). Aus der Perspektive der dokumentarischen Methode würde man hier von Elaborationen im Modus einer Exemplifizierung bzw. Beschreibung sprechen, welche auf implizite Wissensbestände hinweisen (vgl. Kapitel 3 in diesem Beitrag).¹¹

11 Für eine ausführliche Darstellung der Modi der Diskursorganisation vgl. Przyborski (2004)

Frau Kreuzinger legt in ihrem Redebeitrag den Orientierungsgehalt dar, dass nicht nur in Bezug auf Sprache Vorurteile in der Gesellschaft existieren, sondern diese auf verschiedenen Ebenen anzutreffen und somit „vielschichtiger“ (Z. 15) sind. Als Beleg dafür beschreibt sie das ignorante Verhalten eines Professors in Bezug auf ihre Heirat und der damit einhergehenden Namensänderung. Der Redebeitrag muss im Verlauf der Diskussion als Opposition gesehen werden, da sie sich hier eindeutig vom vorherigen Redebeitrag abgrenzt, in dem Frau Zengin den Orientierungsgehalt aufgeworfen hatte, dass Vorurteile gegenüber Sprachen und Mehrsprachigkeit hauptsächlich von der Region (Dorf vs. Großstadt) abhängig sind.

Frau Zengin widerspricht Frau Kreuzinger ebenfalls in Form einer Opposition. Sie führt diese mithilfe einer beschreibenden Elaboration weiter aus. Das Beispiel veranschaulicht, wie sie als mehrsprachige Person dazu aufgefordert wird, zu Sarrazins These Stellung zu beziehen. Ihre klare Antwort darauf ist, dass sie der Meinung ist, dass die Mehrheit der Gesellschaft diese Vorurteile gegenüber einer bestimmten Gruppe Menschen in sich trägt. Der Redebeitrag zeichnet sich durch eine besondere Emotionalität aus, was sich z. B. durch mehrfache starke Betonungen (hab=ich !GANZ! KLAR geSACHT? °h jetzt !GANZ! ↑EHRlich Z. 22; sie MÜSSEN mal !IN! sich gehen Z. 22–23) und Satzabbrüche bzw. Auslassungen (z. B. NUR sie <<all> trauen sich >/°h Auslassung „nicht“ Z. 25) zeigt.

Die beiden Redebeiträge von Frau Kreuzinger und Frau Zengin weisen einen oppositionellen Modus auf, der darauf hinweist, dass hier keine geteilten Erfahrungen bzw. kein konjunktiver Erfahrungsraum existiert. Die Sprecherinnen haben im Zusammenhang mit Vorurteilen sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Während Frau Zengin sich selbst in ihrer Mehrsprachigkeit wenig anerkannt fühlt (ich (.) BIN °h wieder/gehöre wieder zu diesem °h äh !FREM!DEN; Z. 30–31), kann Frau Kreuzinger diese Ablehnungserfahrungen aufgrund einer bestimmten Sprache nicht teilen. Es findet demnach in dieser Sequenz kein Prozess des gegenseitigen Verstehens statt.

Frau Möhler bezieht sich in ihrem Redebeitrag zurück auf den Aspekt sprachlicher Vorurteile. In einer Differenzierung (Z. 38–42) bezieht sie sich auf ein konkretes Modul des WB DaZ, in welchem sie dazu aufgefordert wurde, über die Frage nachzudenken „Welche Sprachen lösen welche Gefühle bei dir aus?“. Entgegen einer theoretischen Beantwortung der Frage stellt sie ihre persönlichen Reflexionsprozesse, die durch das Modul initiiert wurden. Frau Möhler beschreibt den Prozess und das Ergebnis der Beantwortung der Frage, nämlich, dass bestimmte Sprachen negative Gefühle in ihr auslösen, andere nicht (Z. 43–66). Sie endet mit einer Konklusion, in der sie die Orientierung darlegt, dass Sprachen unterschiedlich bewertet werden und diese Bewertung abhängig von der Sozialisation ist (Z. 67–68).

Interessant ist hier, dass der Redebeitrag von Frau Möhler insgesamt als eine (implizite) Validierung von Frau Zengins Redebeitrag gelten kann, obwohl die beiden Redebeiträge nicht direkt aufeinander folgen. Frau Möhler bestärkt die Position, dass Vorurteile auf der sprachlichen Ebene existieren und sie diese bei sich selbst beobachten konnte. Die mehrmalige Wiederaufnahme des Wortes „ehrlich“ (u. a. ich GLAUB man MUSS ja auch mal EHRlich sein Z. 38; wenn man EHRlich is Z. 49) ist eine Übernahme von Frau Zengins Redebeitrag (u. a. UND man MUSS auch EHRlich! zu sich selber einfach SEIN Z. 35–36) und weist auf einen parallelen Modus hin. Damit findet hier eine Annäherung an die jeweiligen Erfahrungsräume statt, die zwar nicht identisch sind, aber eine gegenseitige Bestätigung finden. Ob diese Position sich zu einer kollektiven Orientierung verdichtet, muss sich durch die Analyse des weiteren Diskursverlaufs herausstellen.¹²

6. Zusammenfassung

Der Beitrag konnte zeigen, inwiefern Gruppendiskussionen und die dokumentarische Methode eine Alternative zu bisherigen Studien zur Perspektive von Lehrer*innen auf Mehrsprachigkeit bieten können. Ein Vorteil liegt vor allem darin, dass die dokumentarische Methode einen Zugang zu impliziten Wissensbeständen und kollektiven Orientierungen von Lehrer*innen ermöglicht. Dies geschieht durch die Verschiebung der AnalyseEinstellung vom Was? zum Wie?, welche methodisch mit den Analyseschritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation vollzogen wird. Anhand einer Beispielanalyse des Diskursverlaufs von zwei exemplarischen Sequenzen konnte der Beitrag verdeutlichen, wie die (Nicht-) Zugehörigkeit zu einem konjunktiven Erfahrungsraum in Bezug auf die unterschiedliche Wertschätzung von Sprachen und damit der Prozess der Herausbildung kollektiver Orientierungen rekonstruiert werden können.

Literatur

Asbrand, Barbara (2011). *Dokumentarische Methode*. Verfügbar unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//asbrand_dokmethode_ofas.pdf [24.05.2020].

12 Im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses müssen eine Fallbeschreibung für die gesamte erste Gruppendiskussion verfasst und die kollektiven Orientierungen herausgearbeitet werden. Anschließend werden die anderen Gruppendiskussionen ebenfalls den vier Analyseschritten unterzogen. In einer abschließenden komparativen Analyse sollen danach die Einzelfälle verglichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der kollektiven Orientierungen herausgearbeitet werden.

- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin & Linnemann, Markus (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer*. Im Auftrag des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Durchgeführt von IPSOS (Hamburg). Verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Becker_Mrotzek_et_al_Sprachforderung_Lehrerumfrage.pdf [30.05.2020].
- Bielefeld School of Education (BiSEd). *Lehrkräfte Plus*. Verfügbar unter: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/LKplus/startseite/> [05.04.2019].
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Biographie & Gesellschaft; Band 8. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97196-8>
- Bohnsack, Ralf (2007). 5.4 Gruppendiskussion. In Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 369–384). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3., akt. Aufl.; S. 7–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2., vollständig überarb. und aktualisierte Aufl.). Opladen [u. a.]: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w>
- Bohnsack, Ralf & Schäffer, Burkhard (2013). Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3., akt. Aufl.; S. 325–329). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Edelmann, Doris (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, Christina & Terhart, Ewald (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 235–249). Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51. Weinheim u. a.: Beltz.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Hammer, Svenja; Fischer, Nele & Koch-Priewe, Barbara. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In Koch-Priewe, Barbara & Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (S. 147–171). Münster; New York: Waxmann.
- Maas, Utz (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück, 15. Göttingen: V-&-R-Unipress [u. a.].
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 298. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Parajes, M. Frank (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Riehl, Claudia Maria (2006). Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In Heints, Detlef; Müller, Jürgen Eugen & Reiberg, Ludger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule* (S. 15–23). Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A. Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Roth, Hans-Joachim (2006). Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In Heints, Detlef; Müller, Jürgen Eugen & Reiberg, Ludger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule* (S. 11–14). Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A. Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Selting, Margret et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. 10, 353–402. Verfügbar unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [27.05.2020].
- Trautmann, Matthias (2005). Überzeugungen vom Englischlernen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(1), 38–52. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0122-5>
- Trautwein, Caroline (2013). Lehrerbezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), 1–14. <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/02>
- Wiese, Heike; Mayr, Katharina; Krämer, Philipp; Seeger, Patrick; Müller, Hans-Georg & Freywald, Ulrike (2014). *Deutsch ist vielseitig: Aus- und Fortbildungsmodule zur Sprachvariation im urbanen Raum. Handbuch für die Konzeption von Fortbildungen und Anwendungseinheiten für den Schulunterricht und Kita-Alltag*. Universität Potsdam, SFB 632 „Informationsstruktur“, Projekt T1. Verfügbar unter: www.deutsch-ist-vielseitig.de [23.04.2019].
- Wischmeier, Inka (2012). „Teachers' Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-) Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In Wiater, Werner & Manschke, Doris (Hrsg.), *Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen* (S. 167–189). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94085-4_8

Verwendete Transkriptionskonventionen nach GAT2

Verlaufsstruktur	
[Anfang einer Überlappung
]	Ende einer Überlappung
viellei/	Abbruch (Wort- und Satzabbrüche)
Ein- und Ausatmen	
°h/h°	Ein- bzw. Ausatmen (0.2–0.5 Sek.)
Dehnungen (Vokale und Konsonanten)	
:	Längung um ca. 0.2–0.5 Sek.
::	Längung um ca. 0.5–0.8 Sek.
:::	Längung um ca. 0.8–1.0 Sek.
Pausen	
(.)	Mikropause (bis ca. 0.2 Sek.)
(-)	kurze Pause (ca. 0.2–0.5 Sek.)
(--)	mittlere Pause (0.5–0.8 Sek.)
(---)	längere Pause (0.8–1.0 Sek.)
(2.0)	gemessene Pause
Akzentuierung	
akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
Auffällige Tonhöhen sprünge	
↑	Tonhöhen sprung nach oben/ Heben der Stimme
↓	Tonhöhen sprung nach unten/ Senken der Stimme
Intonation	
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
Verschleifungen und Verzögerungen	
und=äh	Wortverschleifung ¹³
äh öh ähm	Verzögerungssignale, „gefüllte Pausen“
Sonstige Konventionen	
((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse (lachen, weinen, husten)
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
°heute°	leise gesprochen
<<all> >	schnell (allegro)

13 Das Transkriptionszeichen für ‚Wortverschleifung‘ wurde aus GAT übernommen.

Textanforderungen bedarfsanalytisch beurteilen für den sprachsensiblen (Fach-)Unterricht mit Seiteneinsteigern¹

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, ein Raster zur Einschätzung der Textanforderungen bzw. -komplexität vorzuschlagen, um Lehrkräften zu ermöglichen, als sprachsensibel ausgewiesene (Fach-)Texte auf verschiedenen sprachlichen Ebenen zu untersuchen und so die Angemessenheit für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit (zweit)sprachbedingtem Förderbedarf reflektiert bewerten zu können.² Das vorgeschlagene Raster lässt sich holistisch für Textanalysezwecke nutzen; in diesem Zusammenhang sollen Lehrkräfte mithilfe des vorgeschlagenen Rasters sprachliche Anforderungen des jeweiligen Textes besser erfassen und reflektieren können.

Im Rahmen der DaZ-Weiterbildung in Dortmund berichteten teilnehmende Lehrkräfte, dass die Schulen u. a. für Sprachförderklassen³ zwar meist eine Vielfalt an als sprachsensibel ausgewiesenen (DaZ-)Lehrwerken zur Verfügung stellen. Die Lehrkräfte sind aber nicht immer von der Qualität dieser Lehrwerke überzeugt, z. B. weil keine Differenzierung zwischen DaF- und DaZ-Lehrwerken vorgenommen wird oder unterschiedliche, teils intransparente Grammatikprogressionen und -begrifflichkeiten genutzt werden. Die kritische Einstellung gegenüber Lehrwerken ist aus unserer Perspektive gerechtfertigt, da das Label ‚DaZ‘ – insbesondere, weil Deutsch als Zweitsprache im Kontext des Zuzugs von Geflüchteten seit dem Sommer 2015 zum öffentlich diskutierten ‚Problem‘ z. B. an

- 1 Zur besseren Lesbarkeit verwenden wir hier und im Folgenden das generische Maskulinum, das alle Geschlechter einschließt.
- 2 Sprachsensibilität im schulischen (Fach-)Unterricht zeichnet sich u.E. insbesondere dadurch aus, dass die sprachlichen Anforderungen (z. B. der Unterrichtsmaterialien und -medien, der Unterrichtsinteraktionen etc.) etwas über dem sprachlichen Niveau der Schülerinnen und Schüler liegen. Unter Berücksichtigung der wissensvermittelnden Funktion des (Vermittlungs-)Mediums Sprache sollen die Schülerinnen und Schüler mit didaktischen Unterstützungsangeboten dazu befähigt werden, sich sprachlich (und fachlich) weiterzuentwickeln. Dabei ist entscheidend, dass Lehrkräfte sowohl die sprachlichen Anforderungen des eingesetzten Unterrichtsmaterials als auch den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler diagnostizieren können.
- 3 ‚Sprachförderklassen‘ ist hier als Sammelbegriff zu verstehen für an Schulen (auf unterschiedliche Weise) realisierte Formate der Sprachförderung für Seiteneinsteiger und/oder DaZ-Schülerinnen und -Schüler. Die Förderformate unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der schulspezifischen Ausgestaltung, sondern auch im Hinblick auf ihre Bezeichnungen (z. B. *Internationale Förderklassen*, *Seiteneinsteigerklassen*, *Integrationsklassen*, *Willkommensklassen* u.v.m.).

Schulen wurde – ein Verkaufsgarant für Schulbuchverlage ist und ökonomische Interessen eine Rolle spielen. So ist nicht immer auf den ersten Blick ersichtlich, an welche Zielgruppe sich ein Lehrwerk richtet, zudem ist nicht vorauszusetzen, dass Lehrende die Qualität von Lehrwerken analytisch einschätzen können. Beispielsweise macht es einen Unterschied, ob Seiteneinsteiger (fast) ohne Vorkenntnisse im Deutschen, aber mit allgemeiner Bildungs- und Schrifterfahrung oder DaZ-Schülerinnen und Schüler, die bereits eine deutschsprachige KiTa oder Grundschule durchlaufen (haben), unterrichtet werden. Mitunter wird in Lehrwerken nicht differenziert bzw. erst bei genauerem Hinsehen deutlich, welche Klientel der Herausgeber bedienen möchte.

Eine erste Handreichung zur Evaluation von Lehrwerken können die von Langenbach (2017) vorgeschlagenen *Auswahlkriterien zur Lehrmittelanalyse* sein, allerdings beziehen diese sich auf gesamte Lehrwerke und ermöglichen so eine holistische Erfassung der Inhalte. Sicherlich ist dies wünschenswert, allerdings in Bezug auf die Handhabbarkeit einerseits zeitaufwändig und so andererseits für die alltägliche Unterrichtspraxis in einem heterogenen Klassenzimmer nicht praktikabel. Schmölder-Eibinger und Egger (2012) erarbeiten eine Checkliste zur *Sprache in Schulbüchern*, wobei sich diese insbesondere an Schulbuchautoren und -verlage richtet und im Sinne einer ganzheitlichen Perspektive zur Einordnung der Komplexität der Sprachverwendung sowohl in Texten als auch in Aufgabenstellungen Verwendung finden kann.

Aber auch die Bewertung der Eignung bereits als sprachsensibel ausgewiesener (Fach-/Sach-)Texte kann eine Herausforderung für die Lehrkräfte darstellen. Um die Schwierigkeit solcher Texte erfassen zu können, steht Lehrkräften im Sinne der Bedarfsanalyse des Scaffoldings z. B. eine profilanalytische Untersuchung von Texten als einfaches und handhabbares Mittel zur Verfügung (Gibbons, 2002; Griebhaber, 2016; Hoffmann, 2016; Kniffka, 2010, 2012). Wo die Profilanalyse als sprachstandsdiagnostisches Instrument großen Nutzen hat – insbesondere zur Ermittlung von Förderbedarfen –, wird eine bedarfsanalytische Einordnung von Texten allerdings auf die morphosyntaktische Ebene beschränkt, was nicht ausreichend ist. Weiter bietet sich zur Analyse der sprachlichen Besonderheiten und Schwerpunkte eines Sachthemas bzw. zur Aufdeckung von Rezeptionsbarrieren aus bedarfsanalytischer Perspektive ein Zugang über verschiedene Leitfragen an (Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 112; Kniffka & Roelcke 2016, S. 122 f.). Im Gegensatz zur Profilanalyse als bedarfsanalytisches Messinstrument werden im Rahmen der Leitfragen diverse sprachliche Ebenen einbezogen, z. B. Textarten (kontinuierlich/diskontinuierlich), Art des Lesens (selektiv, detailliert etc.), Textstrukturmerkmale (spez. Baupläne, komplexe Verweisstrukturen) und die Häufung grammatischer Phänomene (komplexe Nominalgruppen, Passivgebrauch o. ä.) (Kniffka & Roelcke, 2016, S. 122). Insbesondere bezüglich der Textstrukturmerkmale und Grammatik aber bleiben die Autoren einerseits recht vage, andererseits

sollen solche Texte eingeschätzt werden, die eben nicht bereits als sprachsensibel ausgewiesen sind – entsprechend ist auch die Verwendung der Leitfragen für ‚sprachensible Lehrwerke‘ nicht uneingeschränkt zu empfehlen. Zuletzt zu nennen sind Ansätze, die u. a. Wort- und Satzlängen als Bemessungsgrundlage für die Textkomplexität verwenden, z. B. das ‚Hamburger Verständlichkeitskonzept‘ (Langer, Schulz von Thun & Rausch, 2015¹⁰) oder das ‚Karlsruher Verständlichkeitskonzept‘ (Göpferich, 2002). Diese sind ungeeignet, da auch sie nicht ausgerichtet sind auf spezifische Bedarfe von DaZ-Schülerinnen und -Schülern bzw. Seiteneinsteigern und eher auf monolinguale produktionspezifische Textoptimierungsprozesse abzielen.

Folgend wird anhand eines als sprachsensibel ausgewiesenen Schulbuchtexts gezeigt, welche sprachlichen Mittel auf verschiedenen Ebenen die Textkomplexität bedingen und so ein erster Vorschlag möglicher Kategorien gemacht, anhand derer die Textrezeptions- und Verstehensanforderungen für Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf bewertet werden können. Das Vorgehen ist empirisch induktiv und verfolgt einen qualitativ-explorativen Ansatz; eine Überprüfung des Analyserasters anhand eines umfassenderen Korpus von Schulbuchtexten wäre ein nächster Schritt.

2. Einbettung des Texts im Schulbuchkapitel

Der in Kapitel 3 exemplarisch analysierte sprachensible Schulbuchtext ist entnommen aus dem Lehrwerk *prima ankommen im Fachunterricht – Biologie · Physik · Chemie – Arbeitsbuch DaZ* (2017) für die Klassenstufen 5–6, erschienen bei Cornelsen. Der Verlag bewirbt die Reihe *prima ankommen im Fachunterricht* explizit als zugeschnitten auf den Unterricht mit Seiteneinsteigern, die aufgrund eines fächerübergreifenden DaZ-Konzepts schnell in den Regelunterricht integriert werden können (cornelsen.de).⁴

Das Lehrwerk verbindet naturwissenschaftliche Inhalte mit dem Sprachlernen und ist daher als Mischung aus Sprach- und Fachlehrwerk zu klassifizieren. Zu Beginn des Lehrwerks werden als Comiczeichnungen sechs fiktive Schülerinnen und Schüler verschiedener (deutscher und nicht deutscher) Herkunft vorgestellt, die als Protagonisten die Lernenden durch das Lehrwerk begleiten. Ferner werden hier Piktogramme und Farbcodes erklärt, die bei der Bearbeitung von Aufgaben für den jeweiligen Aufgabentyp stehen, z. B. steht ein Stift für den Arbeitsauf-

4 Die Selektion des hier exemplarisch untersuchten Texts beruht auf einer analytischen Auseinandersetzung mit eben diesem Text im Rahmen einer Lehrveranstaltung der Dortmunder DaZ-Weiterbildung. Eine Teilnehmerin hatte den Text im schulischen (Fach-)Unterricht verwendet und berichtete von schülerseitigen Verstehensproblemen. Sie konnte die Angemessenheit des Texts nur auf der Basis der verlagsseitigen Beschreibung einschätzen.

trag *Schreibe in dein Arbeitsbuch*. Zudem gibt es im gesamten Lehrwerk gelb hinterlegt Abschnitte/Seiten, auf denen Formulierings- und Sprachhilfen sowie neuer (Fach-)Wortschatz eingebettet und als *Basiswissen* deklariert sind. Die Kapitel schließen jeweils mit einer Übersicht zu den in der Reihe erworbenen Kompetenzen bzw. Aufgaben zu deren Überprüfung sowie einer Liste der neuen Wörter, in die auch eine Übersetzung in die jeweilige Muttersprache eingetragen werden kann.

Der unten analysierte Text ist aus dem 5. Kapitel des Lehrwerks entnommen, Thema des gesamten Kapitels sind *Wirbeltiere*. Der Text zu den Lebensräumen von Wirbeltieren ist im ersten Drittel des Gesamtkapitels platziert, so dass zuvor bereits Wissen zu Wirbeltieren vermittelt wird (Einführung von zugehörigen Tieren bzw. Tierklassen und Merkmale von Wirbeltieren). Dieses Wissen wird mithilfe verschiedener Aufgabentypen aufgebaut, z. B. Schreibaufgaben mit vorgegebenen Satzanfängen, Wortschatzarbeit über die Zuordnung von neuen (Fach-)Wörtern zu Abbildungen und ein Lesetext mit verständnissichernden Ankreuzaufgaben (Richtig-Falsch, Zugehöriges ankreuzen). An diese Grundlagen schließt sich eine gelbe *Mein-Basiswissen*-Seite an („Die fünf Wirbeltierklassen“, S. 46), die die bisher bearbeiteten Wissens Elemente zusammenfasst, systematisiert und z. T. erweitert. Hierzu wird u. a. auf einen *Bestimmungsschlüssel* als diskontinuierliche Darstellungsform zurückgegriffen, der aufzeigt, anhand welcher Merkmale sich die Tierklassen untereinander abgrenzen lassen.

Auf diese Basiswissen-Seite folgt der nächste thematische Block zu den Lebensräumen von Wirbeltieren, wobei der in diesem Beitrag näher betrachtete Text dieses Kapitel eröffnet (S. 47⁵).

Lebensräume von Wirbeltieren

1 Lies den Text. Wo leben Wirbeltiere?

Lebensräume sind die Lebensorte von Lebewesen. Wirbeltiere haben alle Lebensräume erobert. Fische leben im Wasser, das heißt, sie leben in Meeren, in Seen und in Flüssen. In Seen ist das Wasser süß, im Meer ist es salzig. In Flüssen fließt das Wasser schnell. Frösche leben im Wasser und an Land. Eidechsen sind Landtiere. Sie mögen es warm. Vögel können fliegen und sind oft in der Luft. Die Säugetiere haben alle Lebensräume erobert: Wale leben im Meer. Fledermäuse können in der Luft fliegen. Viele Tiere wie der Fuchs oder der Wolf leben im Wald. Im Wald gibt es Bäume. Kamele leben in der heißen Wüste.

Abbildung 1: *Lebensräume von Wirbeltieren* (aus: *Prima ankommen im Fachunterricht. Biologie · Physik · Chemie. Klassen 5–6* (2017), S. 47

5 Ein Scan der gesamten Seite 47 ist dem Anhang zu entnehmen.

Im Anschluss an diese Leseübung wird das Wissen über die Lebensräume in Form einer Bild-Wort-Zuordnungsaufgabe wiederholt bzw. gefestigt. Anschließend werden Beschreibungen der Lebensräume im Heft festgehalten. In dieser Schreibaufgabe sind Satzbausteine vorgegeben, die in einen Sinnzusammenhang gebracht und aufgeschrieben werden sollen (z. B. „*Im Meer + ist das Wasser + salzig*“). Die Einheit zu den Lebensräumen von Wirbeltieren schließt mit einer Zuordnungsaufgabe, in der Satzanfänge durch eine Linie mit passenden Satzenden verbunden werden sollen (z. B. „*Der Wal lebt ----- im Meer*“). Unten auf der Seite sind gelb hinterlegt Fach- bzw. neue Wörter gelistet.

Im Folgenden werden in diesem Kapitel des Lehrwerks noch die Merkmale der fünf Tierklassen einzeln besprochen, zudem werden die Tierklassen verglichen. Das Kapitel schließt mit zwei weiteren gelben Seiten (*Das kann ich* und *Meine Wörter*, S. 54f.) zur Sicherung und Wiederholung des Gelernten.

3. Textprofilierung – Bedarfsanalyse der Textanforderungen

In diesem Kapitel soll die exemplarische (Detail-)Analyse des Textes anhand der Kategorien (1) Textart, (2) Fach- und Bildungssprachlichkeit, (3) Textgliederung und Kontinuität, (4) Textmuster, (5) Kohärenz, (6) (Morpho-)Syntax und (7) Wortschatz zeigen, wie ein ‚Textprofil‘ für bedarfsanalytische Zwecke erstellt werden kann und somit die sprachlichen Anforderungen des Textes erfasst werden können.

Das schülerseitige Wissen wird durch eine Definition von Wirbeltieren und der Einführung des Klassifikationssystems von Wirbeltieren deduktiv aufgebaut. Der hier behandelte Text zielt dann insbesondere auf den zu vermittelnden Wissensaspekt der Lebensräume ab. Dies spiegelt sich ebenfalls in der didaktischen Konzeption der an den Text anschließenden Aufgaben wider (S. 47). Die Zuordnungs- und Satzbildungsaufgaben forcieren das Globalthema *Lebensräume von Wirbeltieren* und sollen reziprok sprachliches und fachliches Wissen immanent vermitteln.

3.1 Textart

Bei dem Text handelt es sich um die Textart (Ehlich, 1990) ‚informierender Sachtext‘ (Große, 1976), der für (fach)wissensvermittelnde Zwecke im naturwissenschaftlichen Schulunterricht in den Jahrgängen 5/6 für eine sprachschwache Rezipientengruppe vermeintlich sprachsensibel konzipiert und realisiert wurde. Es handelt sich dabei um einen assertiv wissensvermittelnden (Sach-)Text.

3.2 Fach- und Bildungssprachlichkeit

Schulisch vermitteltes Wissen bedient sich des Mediums Sprache. Schulspezifische Sprache ist insbesondere geprägt von Schriftsprachlichkeit und dem schriftsprachlichen Register der Bildungssprache (vgl. Kameyama, 2017). Kameyama fasst Bildungssprache als

Repertoire an sprachlichen Ausdrucksmitteln [...], das einen differenzierten sprachlichen Zugriff auf sprachlich gebundenes, insbesondere in Texten situationsentbunden versprachlichtes und derart gespeichertes fachliches Wissen zu komplexen Sachverhalten ermöglicht. (Kameyama, 2017, S. 284)

Der Begriff ‚Fachsprache‘ ist in der Linguistik viel diskutiert und kann kaum einheitlich definiert werden (Roelcke, 2010). Elementar für die Kommunikation im Fach ist nach Ehlich die „alltägliche Wissenschaftssprache“:

Ihr gehören die fundamentalen sprachlichen Mittel an, derer sich die meisten Wissenschaften gleich oder ähnlich bedienen, die allgemeinen Kategorien wie ‚Ursache‘, ‚Wirkung‘, ‚Folge‘, ‚Konsequenz‘, aber auch der spezifisch wissenschaftliche Gebrauch, der vom System etwa der Konjunktionen und der komplexeren Syntax gemacht wird. (Ehlich, 1993, S. 33)

Die Motivation der Verfasser, ein sprachsensibles Lehrwerk für den oben genannten Fachunterricht zu konzipieren, führt zum Verzicht auf diverse fachsprachliche Mittel. So wird beispielsweise vollständig auf die Verwendung des Passivs verzichtet, das typisch für fachsprachliche Texte ist und die Funktion des *Agens-Backgrounding* übernimmt. Denkbar wären durchaus Konstruktionen wie *Der Lebensraum Wüste wird von Kamelen bewohnt*. Mit dem Verzicht auf solche Strukturen geht gleichzeitig ein Textarten-Authentizitätsverlust einher, da fachsprachliche (Sach-)Texte prototypisch Passivstrukturen enthalten. Auch sind die Nominalgruppen nicht komplex ausgebaut; die syntaktisch-operative Prozedur der Integration (vgl. Hoffmann, 2016, S. 43f.) von auch mehreren Attributen lässt sich im Text nicht vorfinden. Diese oft als ‚Nominalstil‘ bezeichnete Text-eigenschaft, die mit einer hohen Informationsdichte korreliert und ebenfalls charakteristisch für fachsprachliche Texte ist, fehlt.

Einzig im Bereich der Lexik wird Fachsprache verwendet. In erster Linie handelt es sich dabei um Ausdrücke, die sich auf ein biologisches Taxonomie-system beziehen: *Wirbeltiere*, *Landtiere*, *Säugetiere*.⁶ Diese Determinativkomposita haben *-tiere* als Kopf bzw. Determinatum und werden durch die Determinantien

6 Eine detailliertere Erläuterung zur biologischen Klassifikation findet sich in Abschnitt 3.7 (Wortschatz). Der Ausdruck ‚Klasse‘ wird hier zunächst noch allgemeinsprachlich und nicht fachsprachlich in Bezug auf die Biosystematik genutzt.

Wirbel-, Land- sowie *Säuge-* spezifiziert. In der Synthese aus Determinans und Determinatum werden jedoch Ausdrücke gebildet bzw. geformt, die sich auf der Konzept- und Wissensebene auf unterschiedliche Subklassifikationssysteme beziehen.

(Globale) Klassifikationsklasse: Wirbeltiere

Wirbeltiere sind Tiere, die eine Wirbelsäule haben. Sie werden kontrastiert zu wirbellosen Tieren. Das Klassifikationsmerkmal dieser ‚Globalklasse‘ ist also das körperkonstitutionsbezogene Merkmal WIRBELSÄULE.

Subklassifikationsklasse A: Landtiere

Der Ausdruck *Landtiere* stellt den Fall eines Kurzwortes des Typus ‚Rumpfwort‘ dar; es wird anstelle des Ausdrucks *Landwirbeltiere* verwendet, welcher sich in der biologischen Taxonomie auf an Land lebende Wirbeltiere bezieht, deren Klassifikationsmerkmal vier Füße bzw. Gliedmaßen sind (auch: Tetrapoda von gr. *tetra* = vier; gr. *podes* = Füße). In diese Klasse fallen (i) Amphibien, (ii) Reptilien, (iii) Vögel und (iv) Säugetiere. Entscheidend für diese Klasse ist zudem das Klassifikationsmerkmal LEBENSRAUM: Das *Tertium comparationis* ist ‚Land als Lebensraum‘.

Subklassifikationsklasse B: Säugetiere

Säugetiere sind – wie Landwirbeltiere auch – eine Unterklasse von Wirbeltieren. Sie werden u.a. klassifiziert in Bezug auf die Ernährung ihres Nachwuchses (Säugen mit Milch). Das entscheidende Klassifikationsklassenmerkmal ist also SÄUGEN, ein Spezifikum der Nachwuchsversorgung bzw. -ernährung. Darüber hinaus sind Säugetiere i.d.R. lebendgebärend und verfügen über eine gleichwarme Körpertemperatur. Diese Merkmale finden sich jedoch nicht in der Synthetisierung aus *säugen* und *Tier*, den beiden Bestandteilen des Klassifikationsklassen bezeichnenden Terminus *Säugetier* wieder, der durch die Verschmelzung des Verbstamms *säug-* mit dem Substantiv *-tier* gebildet wird, wobei noch das Fugenelement *-e-* hinzukommt.

Bei diesen Taxonomien handelt es sich um generationsübergreifend entwickeltes Wissen. Diese phylogenetische Wissensgewinnung und -weitergabe ist gekoppelt an Texte und ihre Fachsprachlichkeit, da das (Archi-)Medium Sprache seine Überlieferungsqualität in der zerdehnten Sprechsituation (Ehlich, 2007b), also in Textform, als ‚Verstetigung‘ erfährt und somit die Kulturtechnik Text die Phylogenese des Wissens erst ermöglicht. Die schulische Vermittlung dieses (Taxonomie-) Wissens ist keine triviale didaktische Aufgabe, insbesondere dann nicht, wenn man den Vermittlungszweck und die Korrelation von Taxonomien und Historizität bedenkt (s. dazu z.B. Foucault, 1973).

Das metaphorische Determinativkompositum *Lebensräume* ist dem Bereich der fachsprachlichen Lexik zuzuordnen und steht paradigmatisch in einer Synonym-Relation zu den für die Fachsprache der Biologie typischen Ausdrücken *Biotop* und *Habitat*. Da diese Ausdrücke Entlehnungen aus dem Griechischen (gr. *bíos* = Leben; *tópos* = Ort) und Lateinischen (lt. *habitat* = wohnt) sind, dürfte die Überlegung der Autoren die sein, diese durch ihre deutsche Entsprechung *Lebensraum* bzw. *Lebensort* zu ersetzen. Dieses Verfahren soll eine entlastende bzw. vereinfachende Funktion erfüllen, es entspricht jedoch nicht der Wirklichkeit fachsprachlicher Texte der Biologie. Zudem ist der ‚Skopus‘ der Fachsprachlichkeit des Ausdrucks *Lebensraum* nicht auf die Biologie beschränkt; Lebensräume spielen ebenfalls eine Rolle z. B. in der Soziologie und der Politikwissenschaft.

Zwei fachsprachliche Determinativkomposita werden nicht verwendet: *Süß-* und *Salzwasser*. Stattdessen wird dieses Wissen assertiv-parataktisch versprachlicht: *In Seen ist das Wasser süß, im Meer ist es salzig*. Dabei wird die jeweilige Vorfeldposition mittels lokaladverbialem Supplement besonders gewichtet und die Nominalgruppe *das Wasser* thematisch mittels anaphorischem *es* fortgeführt. Grund für den Verzicht auf die Nutzung der in Bezug auf den Wortbildungstyp geläufigen Determinativkomposita könnte sein, dass die Lebensräume Meer(e) und Seen fokussiert werden sollen, was sich (a) in der ‚Globalthematik‘ des Textes zeigt, in der Überschrift, sowie (b) in der (syntaktischen) Abfolge und damit verbundenen Gewichtung. Dass die Ausdrücke *Salz-* und *Süßwasser* dem Bereich der Fachsprache zuzuordnen sind, liegt in der Hyponymie-Relation der Ausdrücke zum Hyperonym *Wasser* begründet: Im Alltagsgebrauch benötigt der Ausdruck *Wasser* keine Spezifikation, da jedem Sprachnutzer klar ist, dass Menschen und Tiere kein Salzwasser trinken, Menschen nicht mit Salzwasser kochen und wir sowohl in Seen als auch in Meeren schwimmen können. Die Spezifikation des semantischen Potentials von *Wasser* geht einher mit der Nutzung des Ausdrucks bzw. Begriffs in fachsprachlichen Domänen, also mit einer Unterscheidungs- bzw. Spezifikationsrelevanz in fachsprachlichen Texten und Diskursen.

3.3 Textgliederung und Kontinuität

In diese Kategorie fallen zum einen textgliedernde Mittel wie (Unter-)Überschriften, Paragraphen, Absätze, Fett- und Kursivdruck, Unterstriche, farbliche Markierungen sowie weitere visuell-graphische Hervorhebungsmittel, die eine Strukturierungs- und Lenkfunktion bezüglich der leserseitigen Textrezeption haben. Zum anderen können Texte dichotomisch als kontinuierliche oder diskontinuierliche Texte beschrieben werden. Diese Unterscheidung bezieht sich auf das (Nicht-)Vorhandensein visuell unterstützender ‚Informationsträger‘ wie Dia-

gramme, Schaubilder, Tabellen etc., die – bei Vorhandensein – eine Zäsur im Textlesefluss darstellen, da die ihnen immanente Lenkung des Lesers im Sinne einer Bild-Text-Interaktion die Text-Prozessierung steuert, qualitativ verändert und die Kontinuität, also die Stetigkeit des Lesefflusses, sozusagen durchbricht (s. dazu Beckmann, 2017; Ballstaedt, 1997, 2012). Bei beiden Kategorien handelt es sich um visuell-graphische Mittel der Steuerung der leserseitigen Textrezeption, weswegen sie gemeinsam betrachtet werden können.

Der Text *Lebensräume von Wirbeltieren* ist ein kontinuierlicher Text. Er wird beispielsweise nicht durch ein Schaubild unterstützt. Im Hinblick auf weitere auf das Layout bezogene visuell-graphische Strukturierungs- und Gestaltungsmittel ist eine ‚Gliederungsmittelarmut‘ zu diagnostizieren. Einzig die durch eine größere Schriftgröße und die Farbe Blau hervorgehobene Überschrift sowie farblich (Violett) differenzierte Termini im Fließtext, der ansonsten in schwarzer Farbe erscheint, sind zu finden. Diese farblich hervorgehobenen und unten auf der Seite erneut aufgegriffenen Termini sind *Lebensräume (2x)*, *Lebensorte*, *Seen*, *Meer*, *Land*, *Luft*, *Wüste*. An diesen visuellen Hervorhebungen wird das globale (Haupt-) Textthema sowie die lexikalische Kohärenz im Sinne der paradigmatischen Hyperonym-Hyponym-Relation der Ausdrücke zum textthemeneinführenden und -tragenden Oberbegriff *Lebensräume* erneut deutlich.

Weitere (visuell-graphische) textgliedernde Mittel sind nicht vorhanden. Es wurde gänzlich auf Abschnittsüberschriften, Kursiv- und Fettdruck sowie auf Abschnitte bzw. Paragraphen etc. verzichtet. Auffällig ist die Zäsur zwischen Text und Textüberschrift, die durch den Einschub der fettgedruckten Aufgabenstellung der Aufgabe 1 *Lies den Text. Wo leben Wirbeltiere?* im Zwischenraum zwischen Textüberschrift und Text entsteht. Daran wird deutlich, dass sich die Überschrift nicht ausschließlich auf den Text selbst bezieht, sondern auf die gesamte Schulbuchseite, was u. a. auch daran zu erkennen ist, dass sich die Aufgaben 2, 3 und 4 auf derselben Seite (47) auf das Text- und somit Überschriftthema *Lebensräume von Wirbeltieren* beziehen.

3.4 Textmuster

Konstitutiv für Textarten und -formen sind kulturspezifische Wissensressourcen sprachlichen Handelns, die sich zwecks Ökonomisierung wiederkehrender Kommunikationsbedürfnisse verfestigt haben. Großformen sprachlichen Handelns erfahren ihre Strukturierung durch die ihnen zugrundeliegenden kommunikativen Zwecke. Diese (assertions)verkettenden Sprechhandlungen werden aufgrund ihrer (Zweck-)Organisiertheit und (Zweck-)Strukturiertheit als Muster bezeichnet. Sie sind u. a. Teil der pragmatischen Basisqualifikation II (vgl. Ehlich, Bredel & Reich, 2008). Essentiell für das Ausbilden dieser schulspezifischen Basisqualifikation

ist der Erwerb des Diskursmusters des ERZÄHLENS, das zur diskursiven Basisqualifikation zu zählen ist (ebd.). Die zweckbezogene Strukturiertheit verkettenenden, konnektivierenden sprachlichen Handelns erfahren Kinder im alltäglichen Erzählen. Der Erwerb der diskursiven Basisqualifikation ist also ein entscheidender Schritt auf dem Weg (a) zur Textualität (literale Basisqualifikation II) und (b) zur Aneignung schulspezifischer und somit bildungssprachlicher Handlungsmuster (pragmatische Basisqualifikation II). Beim Prozess der Sprachaneignung findet im Qualifikationsfächer eine Interaktion, also ein reziproker Ausbau, der miteinander verwobenen Basisqualifikationen statt, so dass sich der Kompetenzzuwachs auch in anderen Qualifikationsbereichen – z. B. der morphosyntaktischen und der semantischen Basisqualifikation – vollzieht.

Aus dem Ensemble an (Text-)Mustern (ERZÄHLEN, BERICHTEN, BESCHREIBEN, ERKLÄREN usw.) und ihren Realisierungsformen (Erzählung, Bericht, Beschreibung, Erklärung usw.) sind in assertiven Sachtexten bzw. in Lehrwerkstexten zwei musterhafte Organisationsformen insbesondere geläufig und erwartbar, da sie dem textartenspezifischen (Text-)Zweck und dem leserseitigen Rezeptionsbedürfnis Rechnung tragen: Das ist einerseits das BESCHREIBEN, andererseits das ERKLÄREN (vgl. dazu auch Beckmann, 2017, S. 57).

Hoffmann sieht den Zweck des BESCHREIBENS darin,

dem Hörer einen Gegenstand oder Vorgang in seiner Oberflächenform oder Gestalt möglichst genau darzustellen, so dass er sich eine Vorstellung davon bilden und Form und Funktionalität bzw. Zwecke damit verknüpfen kann. (Hoffmann, 2016, S. 535)

Rehbein (1984) bezeichnet das BESCHREIBEN als gemeinsamen ‚Gang durch den Vorstellungsraum‘ mit dem Zweck des Befriedigens eines Orientierungsbedürfnisses des Rezipienten. Diese Konzeption wird einem allgemeinen BESCHREIBEN sicherlich gerecht, in der Bildungsinstitution Schule, in der der gnoseologischen Funktion⁷ von Sprache (Ehlich, 2007a) eine zentrale Rolle zukommt, findet im medial schriftlichen Text eine institutions- und damit zweckspezifische Verschiebung des diskursiven Hörerbedürfnisses nach Orientierung hin zur Vermittlung abrufbaren Wissens statt. Im Zusammenspiel der wissenstransferierenden Funktion mit dem Gegenstand, über den Wissen vermittelt werden soll, wird die Notwendigkeit und der Grad der Ausprägung und Nutzung eines Musters bestimmt. Ist der Gegenstand der Wissensvermittlung die Funktionsweise eines Dieselmotors, so ist das Muster des BESCHREIBENS konstitutiver Teil des (Text-)Zweckes: Holonymie-Meronymie-Relationen sind notwendig, um die Funktionsweise des Dieselmotors zu vermitteln bzw. zu ver-

⁷ Erkenntnistiftende bzw. wissensvermittelnde Funktion von Sprache

stehen. Dem Gegenstand selbst kommt im Zusammenhang des Zweckes der Wissensvermittlung eine zentrale Rolle zu. Bei der Funktionsweise des Dieselmotors wird ein Prozess der Verbrennung erklärt. Um diese Erklärung und somit den Prozess selbst zu verstehen, ist ein BESCHREIBEN z.B. des Ansaugtakts und weiterer Komponenten unabdingbar, da so rezipientenseitig verstehensrelevantes Wissen aufgebaut und vermittelt wird. Die Gegenstandskonstitution, die durch das BESCHREIBEN vermittelt wird, ist aber keine hinreichende Bedingung zum Verstehen des Funktionszusammenhangs (Ursache-Wirkungsprinzipien) eines Dieselmotors. Das ERKLÄREN komplementiert mit der Herstellung von Zusammenhängen das BESCHREIBEN, da das Dieselmotor-Funktionsprinzip nicht *a priori*, also im Begriff selbst gegeben ist, sondern synthetisch *a posteriori* erst aufgebaut werden muss. Erst in dem Vollzug der Komplementarität des BESCHREIBENS und ERKLÄRENS wird der Zweck der Wissensvermittlung ((bildungs)institutionsseitig) und des Verstehens (schülerseitig) realisiert.

Hoffmann stellt heraus, dass sich Erklärungen auf (i) Funktions-, (ii) Kausalzusammenhänge, (iii) Ereignisse, (iv) Ursachen und Wirkungen, (v) Handlungen sowie (vi) den Aufbau und die Struktur von etwas und (vii) allgemein gültige Sätze oder Prinzipien beziehen (vgl. Hoffmann, 2016, S. 541f.). ERKLÄREN vollzieht sich nicht um des Erklärens willen. Die Textmusternutzung ist kein Selbstzweck, sondern eingebettet in den übergeordneten Zweck der Bildungsinstitution Schule: die Wissensvermittlung.

Die Textüberschrift des hier behandelten Textes – die eigentlich keine ist – erfüllt die Funktion der Kennzeichnung bzw. Bestimmung des Explanandums: die Lebensräume von Lebewesen. Das im Text vermittelte Wissen fungiert auf einer sekundären Stufe sozusagen als Explanans. Mit einer Assertionskette werden Aussagen zum Textthema geliefert. Problematisch ist, dass im Text eine Musterrealisierung nur in Teilen vorliegt. Wissen wird rein assertiv-reihend vermittelt. Auf eine Einbettung in ein (komplexeres) Muster wird größtenteils verzichtet, vermutlich mit dem Ziel einer Reduzierung des (sprachlichen) Komplexitätsgrads und damit verbunden dem Erreichen einer Adressatengemessenheit. Es lassen sich stellenweise einige ‚Musterfetzen‘ im Text vorfinden: So wird der Lebensraum Wasser basal ‚beschrieben‘, wobei es sich jedoch um assertive taxonomie-dienliche (z. B. *Seen* vs. *Meer*; *Süßwasser* vs. *Salzwasser*) Unterscheidungsmerkmal-explikationen handelt, die Unterklassen des Lebensraums Wasser spezifizieren. Diese Explikationen sind durchaus problematisch, da sie auf unterschiedliche Merkmale Bezug nehmen. Während Meere von Seen mittels des Kriteriums SALZGEHALT des Wassers voneinander abgegrenzt werden (was übrigens nicht immer korrekt ist, man denke nur an das Tote Meer, bei dem es sich um einen besonders salzhaltigen See handelt), wird für die dritte im Text eingeführte Unterklasse des Lebensraums Wasser, für Flüsse, das Unterscheidungsmerkmal FLIESSEN des Wassers angeführt. Weitere ‚Musterfetzen‘, die sich auch als Potentiale bzw.

Initialpunkte für die Realisierung von Mustern verstehen lassen, finden sich in der Thematisierung des Lebensraums Wald (*Im Wald gibt es Bäume*), wobei der rhematische Prädikationsteil des Vorgängersatzes, das adverbiale Komplement *im Wasser*, thematisiert wird und neues Wissen dazu rhematisch vermittelt wird ([...] *gibt es Bäume*). An dieser Stelle bricht der übersatzeinheitengroße Wissensaufbau direkt wieder ab, die ansatzweise Initiierung des BESCHREIBENS endet somit, bevor sie richtig begonnen hat. Im Folgesatz wird ein neues Subthema (*Kamele* als Unterthema zu *Säugetiere*)⁸ eingeführt. Im dazugehörigen Rhema findet sich die Nominalgruppe [*der heißen Wüste*], die einen weiteren potentiellen Musterinitiierungspunkt markiert – hier ließe sich z.B. erklären, warum es in dem Lebensraum Wüste denn überhaupt heiß ist und welche Auswirkungen das für Wüstenbewohner etc. hat, was jedoch nicht geschieht. Die Integration des Adjektivs *heiß*⁹ zwecks Attribuierung eröffnet also eine Musterausbauposition, die jedoch nicht genutzt wird, da der Text an dieser Stelle endet und somit ein Textkonstrukt linear assoziativ- und assertiv-reihender Informationen hinterlässt.

Eine detaillierte Beschreibung der jeweiligen Lebensräume wäre nicht zweckdienlich, da die Kernaussage des Textes sehr allgemein ist: *Wirbeltiere haben alle Lebensräume erobert*. Zudem wäre der Text dann möglicherweise an der Adressatengruppe vorbeikonzipiert. Den Autoren geht es in diesem Text nicht darum, z.B. den Wald als Lebensraum zu beschreiben und zu erklären, was diesen überhaupt zum Lebensraum für bestimmte Säugetiere macht. Dieses Wissen soll nicht thematisiert, aufgeschlossen und vermittelt werden. Der Allgemeinheitsgrad der Kernaussage des Textes führt geradewegs zum Musterverzicht und zur assertiv-reihenden Wissensvermittlung. Das ist u.a. dahingehend problematisch, dass Handlungsmuster kollektive Wissensressourcen sind, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Aneignung von Bildungssprache mitlernen müssen. Ihrer Nutzung liegt nicht nur ein kognitives Ökonomisierungsprinzip sprachlichen Handelns in literalen Gesellschaften zugrunde, sondern auch ein dem Wissensaufbau bzw. der Wissensvermittlung dienliches Verstehens- und Erschließungspotential durch ihre Strukturiertheit und Organisiertheit. Dieses Potential wird im vorliegenden Text überwiegend verspielt. Schülerseitige Musterorientierung ist rezeptionsseitig als heuristische Verstehens Strategie zu verstehen. Der Mustermangel nimmt den Schülerinnen und Schülern, wenn man Mustereinsatz als sprachlich-kognitives Heuristikinstrument fasst, die Möglichkeit, sich am ‚Scaffold-Muster zu orientieren und auf strukturierte und somit effektive Art und Weise dem Text Wissen zu entnehmen. In seiner Komposition wirkt der

8 Parallel dazu wird bedingt durch das Themensplitting *Land* als Unterthema zu *Lebensraum* bearbeitet.

9 Eine mögliche Schwierigkeit für die Zielgruppe könnte hier zudem die Formgleichheit (Homonymie) des Verbs *heiß* im Infinitiv einerseits und der femininen Dativ-Singular-Form andererseits des attributiv gebrauchten Adjektivs *heiß*, das in der Nominalgruppe integriert ist, sein.

Text nicht zweckgerecht: Das liegt daran, dass er nicht musterhaft organisiert ist und auf kein spezifisches Ziel hinsteuert – es wirkt so, als ob den Verfassern das zentrale (Handlungs-)Ziel ihres Textes nicht deutlich ist. Das Zielbewusstsein, das als zentrale Steuerungsinstanz eines Musters zur Organisation der Handlungen auf ein spezifisches (Handlungs-)Ziel hin zu verstehen ist (Ehlich & Rehbein, 1986), fehlte offenbar beim Textstellungsprozess. Rezipienten- bzw. leserseitig werden so das Erkennen und Entnehmen des relevanten zu vermittelnden Wissens und die Wissensorganisation erschwert. Hinzu kommt, dass der Text im Hinblick auf seine Thematizität bzw. Thema-Rhema- und generelle Themenentwicklungsstruktur hoch-gradig komplex ist, was mitunter (a) an der fehlenden Organisiert- bzw. Strukturiert-heit – also ‚Musterkonnexion‘ – sowie (b) am Versuch, mehrere interagierende Taxonomiesysteme einbauen und vermitteln zu wollen, liegt.

3.5 Kohärenz

Unter Kohärenz versteht man „die satzübergreifenden thematischen Beziehungen in einem Text“ (Fix, 2008, S. 75). Sie bezieht sich auf die Makrostruktur eines Texts, d.h. die zielgerichtete, sinnhafte Anordnung der Themen ausgerichtet auf den Nach-vollzug durch den Leser (vgl. Merz-Grötsch, 2010, S. 28 ff.). Hier wird Kohärenz „als Oberbegriff jeglicher Vernetzung in einem Text“ (Fix, 2008, S. 75–76) verstanden, der „thematische, strukturelle und grammatische Aspekte umfasst“ (ebd., S. 76). Somit umfasst Kohärenz in diesem Sinne auch die Kohäsion, die sich auf „die grammatische Ebene der Verknüpfung“ (ebd., S. 75) bezieht.

Betrachtet man den Text näher unter dem Blickwinkel der Themeneinführung und -entwicklung bzw. -fortführung, zeigen sich weitere Textdefizite¹⁰ im Bereich der Konnektivität. Kohäsionsmittel werden kaum genutzt. Zudem sorgen Expletiva für Schwierigkeiten, die mit ihrer semantischen ‚Entleertheit‘ und in ihrer Funktion der Besetzung einer syntaktischen, vom Verb geforderten Position in Konflikt stehen zur vorhandenen Themenfortführung mittels Anaphern. Zwar liegt im Text nur an einer Stelle Formgleichheit beider Phänomene vor (das Wasser → es; ansonsten anaphorisches sie vs. expletives es), dennoch kann es zu leserseitigen Verstehensproblemen kommen, da der Text eine Anaphernkompetenz voraussetzt, die allerdings in der Expletiva-Konfrontation nicht greift.

10 ‚Textdefizit‘ wird hier als rextseitige Nicht-Unterstützung beim leserseitigen Verstehens- bzw. Rezeptionsprozess verstanden

Die thematische Struktur des Textes ist, wie nachfolgend dargestellt, hochgradig komplex.¹¹

- [Lebensräume von [Wirbeltieren]_{+T2}]_{+T1} (0)
- [Lebensräume]_{T1} sind [die Lebensorte von [Lebewesen]_{T2} (T2' als implizite Oberkategorie zu T2)]_{T1}. (1)
- [Wirbeltiere]_{T2} haben [alle Lebensräume]_{T1} erobert. (2)
- [Fische]_{T2.1} leben [im Wasser]_{T1.1} (Wasser als Lebensraum), (1) [das]_{+T3} (Objektdeixis: die Tatsache, dass Fische im Wasser leben) heißt, (1) [sie]_{T2.1} leben [in Meeren]_{T1.1.1}, [in Seen]_{T1.1.2} und [in Flüssen]_{T1.1.3}. (1)
- [In Seen]_{T1.1.2} ist [das Wasser]_{T4} (Wasser als Substanz) süß, (3) [im Meer]_{T1.1.1} ist [es]_{T4} (Wasser als Substanz) salzig. (3)
- [In Flüssen]_{T1.1.3} fließt [das Wasser]_{T4} (Wasser als Substanz) schnell. (3)
- [Frösche]_{T2.2} (implizite Oberkategorie: Amphibien) leben [im Wasser]_{T1.1} (Wasser als Lebensraum) und [an Land]_{T1.2}. (1)
- [Eidechsen]_{T2.3} (implizite Oberkategorie: Reptilien) sind [Landtiere]_{T1.2 + T2}. (1)
- [Sie]_{T2.3} mögen es warm. (1)
- [Vögel]_{T2.4} (Oberkategorie: Vögel) können fliegen (2) und sind oft [in der Luft]_{T1.3}. (1)
- [Die Säugetiere]_{T2.5} haben [alle Lebensräume]_{T1} erobert: (2) [Wale]_{T2.5.1} leben [im Meer]_{T1.1.1}. (1)
- [Fledermäuse]_{T2.5.2} können [in der Luft]_{T1.3} fliegen. (2)
- [Viele Tiere wie der Fuchs oder der Wolf]_{T2.5.3} leben [im Wald]_{T1.4}. (1)
- [Im Wald]_{T1.4} gibt es Bäume. (3)
- [Kamele]_{T2.5.4} leben [in der heißen Wüste]_{T1.5}. (1)

Die Seitenüberschrift, die prozessual betrachtet auch als Textüberschrift fungiert, führt gleich zwei Themen ein, die im folgenden Text als Reihung von Subthemen parallel bearbeitet werden: (i) *Lebensräume von Wirbeltieren* und (ii) *Wirbeltiere* selbst. Hoffmann bezeichnet diese Art der Themenentwicklung als Themensplitting (Hoffmann, 2016, S. 213f.). Thema 1 ist *Lebensräume* inklusive der zugehörigen spezifischen Subthemen: *Lebensräume* → *Wasser* (Spezifikationen: (i) *Meere*, (ii) *Seen*, (iii) *Flüsse*) → *Land* (Spezifikationen: (i) *Wald*, (ii) *Wüste*) → *Luft*. Thema 2 ist *Wirbeltiere* inklusive der zugehörigen spezifischen Subthemen: *Lebewesen* → *Wirbeltiere* → *Fische* → *Frösche* → *Eidechsen* → *Landtiere* → *Vögel* → *Säugetiere* → *Wale* → *Fledermäuse* → *der Fuchs und der Wolf* → *Kamele*. Diese komplexe Themenkomposition (Hoffmann, 2016, S. 213–217) wird durch die Parallelbearbeitung zweier Themenkomplexe (Themensplitting) weiter erschwert. Hinzu kommt, dass bestimmte Oberkategorien nur implizit eingeführt

11 *T* steht für *Thema*. ₊ steht für die Einführung eines neuen Themas, z. B. _{+T1}, _{+T2} usw. Die weitere numerische (Fein-)Gliederung bezieht sich auf die Themenentwicklung, (z. B. _{T1.1} und _{T1.2} als 'Unterthemen' von _{T1}). Die Zahlen in Klammern geben die jeweilige Profilstufe der minimal satzwertigen Einheit im Sinne der Profilanalyse nach Grieshaber an.

werden, was das Verstehen der im Text enthaltenen (Biologie-)Taxonomiesysteme rezipientenseitig ohne Lehrerunterstützung nicht leistbar macht. Die Schülerinnen und Schüler muss(t)en wissen, (a) dass *Lebewesen* ein Hyperonym zu *Wirbeltiere* ist, was im Text nicht explizit versprachlicht wird, sowie (b) dass Frösche Amphibien und Eidechsen Reptilien sind, was zwar in vorausgehenden Übungen im Lehrwerk eingeführt wurde, im Text selbst aber nicht erneut expliziert wird.¹²

Das anadeiktische *das* (Objektdeixis) greift die Synthese aus Subjektion und Prädikation des vorangehenden Satzes *Fische leben im Wasser* auf der Wissens-ebene auf und führt sie thematisch fort. Das zuvor assertiv eingeführte Wissen, dass Fische im Wasser leben, muss im Laufwissen¹³ des Lesers gespeichert werden, was kognitiv durchaus anspruchsvoll ist, da es sich dabei um einen sententiell vermittelten Sachverhalt und nicht um einen (Einzel-)Ausdruck handelt.

Es gibt diverse weitere thematische Textkomplexitätsphänomene. Der Ausdruck *Landtiere*, in dem die Themen *Wirbeltiere* und *Land* (als Lebensraum) zusammenfallen, stellt eine Themensubsumtion dar (ebd., S. 214). Die Nominalgruppe *das Wasser* wird thematisch mittels anaphorischem *es* fortgeführt. Hierbei ist (thematisch) zu unterscheiden zwischen (a) dem Lebensraum Wasser (T1.1) und (b) Wasser als Substanz (T4). In *In Seen ist das Wasser süß [...]* beispielweise wird deutlich, dass die Nominalgruppe [*das Wasser*] nicht den Lebensraum Wasser bezeichnet, sondern die Substanz (Süßwasser und Salzwasser als Unterscheidungskriterien für Seen und Meere).

Themenfortführungen werden anadeiktisch (*das*), anaphorisch (*sie, es, Sie*) und auch in der Fortführung der jeweiligen Nominalgruppe realisiert (*das Wasser, alle Lebensräume*). Das expletive *es* in der Existenzverbkonstruktion *Im Wald gibt es Bäume* muss als nicht thematisch fortführendes Mittel erkannt und begriffen werden, was für die Schülerinnen und Schüler, wie bereits weiter oben erwähnt, eine weitere Verstehenshürde darstellt. Im Kontext der Themenfortführung ist auch der erste Satz interessant: *Lebensräume sind die Lebensorte von Lebewesen*. Hieran wird deutlich, dass es den Autoren offensichtlich insbesondere um Wort-schatzarbeit geht, da der Kopf der Nominalgruppe [*die Lebensorte von Lebewesen*] – Subjektsprädikativ zur Kopula *sind* – ein Synonym zum Haupttextthema *Lebensräume* ist, was den Satz redundant bzw. tautologisch wirken lässt. Diese Tautologie erzeugt eine der satzinternen Themenfortführung nahe Lesart, die ansonsten ausschließlich dem Reflexivum und dem Relativsatz zukommt. Dadurch, dass das Rhema *a priori* schon im Thema enthalten ist, wirkt der Satz wissensvermittlungs-

12 Fachliches und sprachliches Vorwissen ist also eine Voraussetzung für die Arbeit mit dem Text.

13 Als *Laufwissen* wird das Wissen bezeichnet, dass in einem Text oder Diskurs über ein Thema bzw. einen Gegenstand im vorangegangenen Äußerungszusammenhang aufgebaut und vermittelt wurde und das im weiteren Text oder Diskurs weiterhin relevant ist, da es weiterhin bearbeitet wird.

bezogen redundant, da – im Gegenteil zum Relativsatz – kein zusätzliches Wissen im Subjektsprädikativ vermittelt wird.

Insgesamt ist festzuhalten, dass das Herstellen von Kohärenz durch den Text erschwert wird, was bedingt ist (a) durch die Parallelbearbeitung bzw. das Themensplitting der Themen (i) *Lebensräume* und (ii) *Wirbeltiere* sowie (b) durch die komplexe Art der Themenentwicklung (Themenkomposition und -subsumtion), die im Vergleich zur Themenfortführung deutlich überwiegt. In Verbindung mit den impliziten, nicht versprachlichten Taxonomieebenen (Amphibien, Reptilien) und den fehlenden Kohäsionsmitteln, z. B. Subjunktionen, zusammengesetzte Verweiswörter (klassisch: Pronominaladverbien), auf die wahrscheinlich zur Konstruktion einer vermeintlich einfacheren syntaktischen Struktur verzichtet wurde, erzeugt die Komplexität der Themenentwicklung eine Kohärenzarmut des Textes. Diese Wirkung potenziert sich zudem mit dem bereits oben beschriebenen Mustermangel.

3.6 (Morpho-)Syntax

Folgende Vorkommen können profilanalytisch für den Text ermittelt werden (s. Kapitel 3.5).

Tabelle 1: Vorkommen der Profilstufen der minimal satzwertigen Einheiten im Text nach Grießhabers Profilanalyse

Profilstufe	0	1	2	3	4	5	6
Vorkommen	1	11	4	4	0	0	0

Mit vier Vorkommen auf der Profilstufe 3 ist der Text insgesamt auf dieser einzustufen. Entsprechend des Ergebnisses der Profilanalyse, die die morphosyntaktische Basisqualifikation erfasst, ist der Text bedarfsanalytisch gedacht im Sinne der Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski, 1969) für Schülerinnen und Schüler geeignet, die die Stufe 2 der Profilanalyse erreicht haben. Sie verfügen dementsprechend über einen lückenhaften aber ausreichenden Wortschatz, zeigen Unsicherheiten bei der Genusverwendung, können das Präsensperfekt sowie Modalverben nutzen, verwenden Anaphern geringfügig und sind auf Hörerhilfe angewiesen (u. a. Grießhaber, 2013, S. 9). Diese bedarfsanalytische Perspektive auf die Textkomplexität, die ausschließlich die morphosyntaktische Basisqualifikation betrachtet, scheinen auch die Autoren eingenommen zu haben, da – rein syntaktisch gesehen – der Text für ‚(sprach-)schwache‘ Schülerinnen und Schüler durchaus geeignet ist.

Betrachtet man nun die lineare Abfolge, so zeigt sich, dass Stufe 3 der Profilanalyse durch die Besetzung des Vorfelds mit Lokaladverbialen in Form von Präpositionalgruppen (z. B. *In Seen* [...], *In Flüssen* [...], *Im Wald* [...]) zustande kommt – nicht durch Kohärenz stiftende Kohäsionsmittel wie etwa zusammengesetzte Verweiswörter wie *dadurch*, *deswegen* etc. Ihr Einsatz würde zu größerer Textverflochtenheit (Konnektivität) führen, die im Text so nicht gegeben ist. Außerdem wären diese sprachlichen Mittel (prozedurale) Bestandteile von (Text-)Mustern, die – wie oben dargelegt – im Text jedoch nicht in Erscheinung treten. Die relativ simple syntaktische Struktur ist zwar durchaus als sprachsensibel einzustufen, die prototypischen Konstituenten von Texten – Kohäsionsmittel wie zusammengesetzte Verweiswörter und Muster wie das ERKLÄREN auf einer höheren Ebene – wurden vermieden. Diese (intendierte) Vermeidungsstrategie zur Textentlastung soll erreichen, dass (i) die Wortschatzarbeit am und im Text reduziert wird auf die Textthemen (a) Lebensräume und (b) Wirbeltiere und dass (ii) die morphosyntaktische Komplexität nicht durch den Einsatz von Subjunktionen oder zusammengesetzten Verweiswörtern ansteigt.

Der Text ist jedoch durchaus komplex im Hinblick auf die enthaltenen morphosyntaktischen Phänomene:

Zunächst fällt die Fülle verwendeter Komposita auf: *Lebensräume*, *Lebensorte*, *Lebewesen*, *Wirbeltiere*, *Landtiere*, *Säugetiere*. Diese sind nicht nur bezüglich ihrer Fachsprachlichkeit relevant, sondern auch im Hinblick auf die zugrundeliegenden morphologischen Wortbildungsprozesse. Dazu gehört auch die Verwendung von Fugenelementen, in diesem Fall des Fugen-s (bei *Lebensräume* und *Lebensorte*, nicht aber bei *Lebewesen*). Die dahinterliegenden Regularitäten bieten analytische und reflektorische Potentiale zur näheren Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen sowohl auf funktionaler als auch auf formaler Ebene. Der Ausdruck *Eidechse* bietet zudem die Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, dass Strategien zur Dekomposition der Einzelbestandteile von Komposita nicht greifen, wenn es sich bei dem analytisch betrachteten Ausdruck nicht um ein Kompositum handelt. So können sprachliche Formen analysiert und die Kategorie ‚Form‘ selbst reflektiert werden.

Weitere morphologische Phänomene im Text sind (i) Klitisierungen wie in *im Meer*, wobei Präposition und Artikel zu einer Form ‚verschmelzen‘, und (ii) fünf unterschiedliche Paradigmen der Pluralbildung.

Neben den Verbstellungsmustern (V2-Position, Klammerbildung, Inversion), die die Profilanalyse erfasst, gibt es weitere syntaktische Textkomplexität stiftende Phänomene. Dazu gehören zum einen die Präpositionalphrasen, die einerseits attributiv vorkommen und so Teil einer komplexeren Nominalgruppe sind: [[*Lebensräume*] [*sind* [*die Lebensorte von Lebewesen*]]]. Zudem treten Präpositionalphrasen bzw. -gruppen überwiegend als Lokaladverbiale auf – sowohl als Supplemente (z. B. *In Seen ist das Wasser süß*) als auch als Verbkomplemente (z. B.

Fische leben im Wasser). Präpositionalgruppen sind im Text also (i) Supplemente, (ii) Komplemente und (iii) Attribute als Bestandteil komplexerer Nominalgruppen. Da Präpositionen eine typische Lernschwierigkeit des Deutschen darstellen (vgl. Hoffmann, 2016, S. 611–613), muss diese Komplexitätsdimension auch berücksichtigt werden. Zum anderen können Analepsen (*Vögel können fliegen und [] sind oft in der Luft*) und komplexe Adjunktorphrasen (*Viele Tiere wie der Fuchs oder der Wolf [...]*) den Schülerinnen und Schülern ebenfalls Probleme bereiten.

Auch der komplementierende Objektsatz in *Fische leben im Wasser, das heißt, sie leben in Meeren, in Seen und in Flüssen* ist hinsichtlich seiner syntaktischen Funktion komplex. Diese Struktur wird aber genutzt, um im Objektsatz selbst eine weitere einfache syntaktische Struktur (Subjekt-Verb + Komplement) realisieren zu können. Die Explikation des im Vorgängersatz assertiv aufgebauten Wissens, das durch die Objektdeixis *das* (re)fokussiert wird, erscheint syntaktisch nur auf den ersten Blick simpel, ist aber aufgrund (i) der Präpositionalgruppe als Verbkomplement, (ii) der Koordination durch Komma und Konjunktoren *und* sowie (iii) der Anapher *sie* komplex. Hinzu kommt, dass das anadeiktische *das* im Zusammenspiel mit dem anaphorischen *sie* einen enormen kognitiven Aufwand für den Leser bedeutet im Hinblick auf das Laufwissen. Betrachtet man nun noch die Einbettung als Komplement in den Gesamtsatz (*das heißt, [...]*), ist die Annahme einer geringen syntaktischen Komplexität dieser Konstruktion hinfällig.

Zwei weitere Phänomene sind auf syntaktischer Ebene als komplex einzustufen. Dabei handelt es sich um Komplexitätsphänomene, die in der reziproken Interaktion der Wortarten- und der Syntaxebene begründet sind. Im Satz *Sie mögen es warm* ist das Adjektiv *warm* ein Objektprädikativ. Derartige Konstruktionen können Schülerinnen und Schüler, die die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrschen, vor Verstehensproblemen stellen. Prädikativkonstruktionen sollten zunächst mit Kopulaverben – insbesondere mit *sein* – eingeführt und gefestigt werden, bevor sie in Kombination mit lexikalischen Vollverben auftauchen, wobei *mögen* einen eigentümlichen Fall darstellt, den Eisenberg der Kategorie derjenigen Verben zuordnet, „die manchmal zu den Modalverben, manchmal zu den Hilfs- oder Vollverben gerechnet werden“ (Eisenberg, 2013, S. 84). In *Sie mögen es warm* wird *mögen* als ein Vollverb, das eine psychische Tätigkeit bzw. einen Zustand bezeichnet (ebd., S. 67), verwendet. Das unregelmäßige transitive Verb findet seine Komplementergänzung im expletiven *es*, das direktes Objekt im Akkusativ ist. Solche Konstruktionen sind unbedingt von Konstruktionen wie in *In Flüssen fließt das Wasser schnell* abzugrenzen. Hier wird das Adjektiv *schnell* adverbial gebraucht und bestimmt den Umstand, der durch das lexikalische Verb *fließen* ausgedrückt wird, näher. In *Sie mögen es warm* bestimmt das Adjektiv *warm* jedoch nicht den Umstand des Mögens näher, sondern prädiiziert über das semantisch leere Expletivum, das als

direktes Objekt fungiert. Der ‚Grad‘ der semantischen Leere des Expletivums ist in diesem Fall ein geminderter im Vergleich zu z. B. Existenzverbkonstruktionen (*Es gibt ...*), da eine Rekonstruktion des *es* im Sinne der Nominalgruppe [*das Wetter*] durchaus denkbar wäre.

Das bereits thematisierte Expletivum findet sich nicht nur im Satz *Sie mögen es* [Objektkomplement] *warm*, sondern taucht ein weiteres Mal mit Existenzverb in *Im Wald gibt es* [Subjektkomplement] *Bäume* auf. Syntaktisch gesehen besetzt es eine vom Verb geforderte Komplementposition (Subjekt- bzw. Objektkomplement). Semantisch ist das Expletivum jedoch leer, so dass es im Bereich des Wortschatzes eine Lernschwierigkeit für Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher L1 darstellen dürfte – insbesondere kontrastiv zum Erwerb des anaphorischen *es*.

3.7 Wortschatz

In den Bereich des Wortschatzes fallen u. a. auch Phänomene, die bereits anderen Kategorien zugeordnet wurden, da diese sprachlichen Phänomene für beide Kategorien relevant sind. Dazu zählen (i) Komposita (Morphologie), (ii) Bedeutungsrelationen (Fachsprachlichkeit), (iii) Modalverben (Syntax), (iv) Deixis und Phorik (Konnektivität), (v) Determinativartikel (Syntax) sowie (vi) das Expletivum (Syntax).

Die Symbiose aus Determinans und Determinatum ist nicht nur als morphologischer Prozess, sondern auch auf Wortschatzebene relevant, da das jeweilige Determinans spezifische semantische (Symbolfeld-)Wissenselemente zur näheren Bestimmung des Determinatums beiträgt, so dass aus allgemeinen Begriffen bzw. Lexemen (RAUM, ORT, WESEN, TIER) konkretere Begriffe entstehen können. Durch den Wortbildungsprozess zu den Determinativkomposita *Lebensräume*, *Lebensorte*, *Lebewesen*, *Wirbeltiere*, *Landtiere* und *Säugetiere* wird (a) eine Konkretisierung im Sinne der Etablierung einer Hyperonym-Hyponym-Relation (*Raum* → *Lebensraum*, *Ort* → *Lebensort*, *Wesen* → *Lebewesen*, *Tier* → *Wirbeltier* → *Land[wirbel]tier* → *Säugetier*) erreicht und (b) eine fachsprachlich relevante Taxonomie der Biologie sprachlich realisiert. In seiner Bedeutung ‚Lebewesen‘ ist dem Begriff *Wesen* das Merkmal *LEBENDIG* inhärent, so dass auch gefolgert werden könnte, dass es sich bei *Wesen* um ein(e) Kurzwort(form) zu *Lebewesen* handeln könnte. Dass dem nicht so ist, zeigt die Partizip-II-Form von *sein* (*gewesen*). Hierin erkennt man den etymologischen Ursprung von *Wesen*. Es handelt sich dabei um den substantivierten Infinitiv des mittelhochdeutschen *wesen* (ahd. *wesan*) mit der Bedeutung ‚sein‘ (Kluge 2002, S. 985; Pfeifer et al., 1995, S. 1560). *Wesen* hat – vermutlich durch metaphorische Begriffserweiterung – eine Polysemie entwickelt, die das Determinans *Lebe-* nicht zwangsläufig redundant macht – auch wenn üblicherweise Ambiguitäten durch Selektionsbeschränkungen auslösende Verwendungs-

zusammenhänge ausgeräumt werden, sodass rezipientenseitig desambiguiert werden kann.

Wie bereits in 3.2 erläutert dienen die Komposita der Einführung biologischer Taxonomiesysteme und können daher dem Bereich der Fachsprache zugeordnet werden. In der biologischen Klassifikationssystematik sind Säugetiere eine Klasse, Landwirbeltiere eine Reihe und Wirbeltiere ein Unterstamm. Die Klasse ist der Reihe zugeordnet, die wiederum dem Unterstamm zugeordnet ist. Der Unterstamm der Wirbeltiere ist dem Stamm der Chordatiere zugeordnet, der dem Reich der vielzelligen Tiere zuzuordnen ist (vgl. Burda, Hilken & Zrzavý, 2015). In der Biosystematik ist das Taxon der vielzelligen Tiere also bereits eine sehr weit gefasste Klassifikationskategorie. *Lebewesen* bezeichnet sozusagen eine Art absolutes Hyperonym der Biosystematik.

Ein weiteres ‚Schnittstellenphänomen‘ stellen die Modalverben dar, die einerseits hinsichtlich der Verbklammer – also syntaktisch – relevant sind, andererseits aber auch semantisch eine zentrale Rolle spielen. Im Text wird zweimal das handlungs(raum)bezogene Modalverb (Redder, 1984; 2009) *können* dynamisch¹⁴ in (i) *Vögel können fliegen* und (ii) *Fledermäuse können in der Luft fliegen*¹⁵ gebraucht. Dabei wird ausgedrückt, dass Vögel bzw. Fledermäuse über die Fähigkeit des Fliegens verfügen. Für Schülerinnen und Schüler, deren L1 nicht das Deutsche ist, wird der Bereich der Modalverben in der Regel eine Lernschwierigkeit darstellen, da nicht alle Herkunftssprachen über ähnliche Modal(verb)systeme verfügen – im Japanischen beispielsweise existiert die Kategorie ‚Modalverb‘ in dieser Form gar nicht, im Türkischen gibt es nur *istemek* mit der Bedeutung ‚wollen‘.

Die in 3.5 diskutierten Kohäsionsmittel Anapher (*es, sie*) und Anadeixis (Objektdeixis *das*) fallen ebenfalls in zwei Kategorien: (i) Kohärenz und (ii) Wortschatz. Textfunktional betrachtet dienen sie der Themenfortführung und erzeugen (Text-)Konnektivität, sie müssen aber auch zunächst auf lexikalischer Ebene angeeignet werden, bevor sie textfunktional überhaupt rezipiert und verstanden werden können.

Die im Satz *Viele Tiere wie der Fuchs oder der Wolf leben im Wald* verwendeten definiten Artikel sind einerseits ein syntaktisches Phänomen, da sie sich als Teil der Nominalgruppe auf das Kopfnomen beziehen und über Genus-, Kasus- sowie Numeruskongruenz verfügen.¹⁶ Andererseits ist die Verwendung

14 Wir unterscheiden dynamische, deontische und epistemische Modalität von Modalverben (Nuyts, 2005). Die Unterteilung von Redder (1984) in (i) handlungs-, (ii) wissens- und (iii) wirklichkeitsbezogene Modalität ist diesbezüglich terminologisch deutlicher gefasst.

15 Das Adverbial *in der Luft* ist redundant, da die Bedeutung des Verbs *fliegen* andere ‚Flugorte‘ für auf dem Planeten Erde lebende Lebewesen, die fliegen können, nicht zulässt.

16 Das wäre somit auch dem Bereich der Flexionsmorphologie zuzuordnen.

und Bedeutung des Definitartikels im Deutschen nicht trivial – insbesondere dann nicht, wenn man bedenkt, dass manche Familien- bzw. Herkunftssprachen von DaZ-Schülerinnen und -Schülern wie beispielsweise das Türkische keinen Definitartikel haben. Der generische Gattungsbezug des Definitartikels kann eine Lernschwierigkeit im Bereich des Wortschatzes darstellen (vgl. Hoffmann, 2016, S. 612). Ähnlich verhält es sich mit den quantifizierenden Determinativen *alle* und *vieler*, die sowohl ein syntaktisches Phänomen als Teil einer Nominalgruppe ([*alle Lebensräume*], [*Viele Tiere wie der Fuchs oder der Wolf*]) als auch sprachliche Mittel zur Angabe von Quantitäten (Wortschatzebene) sind. Diese in der Prädikatenlogik als Quantoren bezeichneten Ausdrücke sind in der Funktionalen Pragmatik wie auch die Artikel dem Operationsfeld zuzuordnen und dienen somit der Verarbeitung von Sprache als Sprache im sprachlichen Wissen (Ehlich, 1986). Für DaZ-Schülerinnen und -Schüler sind derartige Quantitätsausdrücke auch ein Wortschatz(lern)phänomen.

Eine Schnittmenge zwischen Wortschatz- und Fachsprachlichkeitsebene findet sich zudem in Hyperonym-Hyponym-Relationen der folgenden Ausdrücke, die teilweise implizit sind: (i) *Wirbeltiere-Fische*, (ii) *Wasser-Meere-Seen-Flüsse* als Lebensraum, (iii) *Wirbeltiere-[Amphibien]-Frösche*, (iv) *Wirbeltiere-Landtiere-[Reptilien]-Eidechsen*, (v) *Säugetiere-Wale*, (vi) *Säugetiere-Fledermäuse*, (vii) *Säugetiere-Füchse*, (viii) *Säugetiere-Wölfe*, (ix) *Säugetiere-Kamele* etc.

Schließlich ist das Expletivum auch im Bereich des Wortschatzes relevant, da es nicht nur eine obligatorische Verbkomplement-Position besetzt und die erforderliche syntaktische Stelle füllt, sondern zudem mit dem Expletivum das Wissen einhergeht, dass dieses sprachliche Mittel semantisch leer ist und nicht aufgrund seiner Formgleichheit mit dem anaphorischen *es* zu verwechseln ist. Beide Termini müssen im mentalen Lexikon getrennt voneinander abgespeichert werden.

Weitere Textphänomene, die ausschließlich dem Bereich des Wortschatzes zuzuordnen sind, sind (i) Synonyme (*Lebensräume-Lebensorte*) als paradigmatische (Sinn-)Relation, (ii) Metaphern (*Die Säugetiere haben alle Lebensräume erobert*) sowie (iii) Graduierung mittels iterativer Adverbien (*oft*). Das Synonym *Lebensorte* dient der Einführung und Erklärung des fachsprachlichen Ausdrucks (und entsprechenden Begriffs) *Lebensräume* im Sinne einer lexikonartigen Wortschatzarbeit. Die Autoren gehen davon aus, dass die Bedeutungen von ORT und auch von LEBEN bereits im mentalen Lexikon der Leser vorhanden sind, sodass die Bedeutung des Kompositums *Lebensorte* die Bedeutung von *Lebensräume* sozusagen vermittelt. Zu bedenken ist, dass dabei auch zwei morphologische Prozesse erfolgen, die eine mögliche weitere Verstehenshürde für die Schülerinnen und Schüler darstellen können: (i) die Kompositumbildung inklusive des Fugen-s sowie (ii) die Pluralbildung mittels (a) -e-Morphem und (b) Umlaut und -e-Morphem.

Die Grundbedeutung des Verbs *erobern* wird mit „fremdes Gebiet durch Waffengewalt in seinen Besitz bringen“ (Pfeifer et al., 1995, S. 295) angegeben.

Wir haben es hier daher mit einer metaphorischen Wortbedeutung zu tun. Die Kollokation von RAUM und EROBERN ist zwar durchaus frequent, die Wendung könnte dennoch zu Verstehensschwierigkeiten führen, da Schülerinnen und Schüler sie möglicherweise z.B. aus einem Wirtschafts-, Sport- oder Politikkontext kennen (oder z.B. die Wendung *Herz erobern* damit assoziieren) und mit diesem singulären Verwendungszusammenhang im mentalen Lexikon abgespeichert haben. Das teilkomparierbare (*öfter*) aber nicht attribuibare Adverb *oft* in [*Vögel*] *sind oft in der Luft*, dessen etymologische Herkunft nicht hinreichend geklärt ist (vgl. Pfeifer et al., 1995, S. 945; Kluge, 2002, S. 664), ist Satzadverbial und ordnet dem im Satz ausgedrückten Gedanken eine gewisse Frequenz bzw. Häufigkeit zu.

So kommt es einer skalaren Gewichtung des Gesagten – der Graduierung – zwar nahe, bezeichnet aber konkreter eine Häufigkeitsskala und somit Iteration¹⁷ bzw. ‚Frequenzgraduierung‘. Solche iterativen Adverbien (*oft*, *immer*, *nie*, *manchmal* etc.) können eine Lernschwierigkeit für Nichtmuttersprachler sein, die sich die sprachlichen Ausdrucksmittel des Deutschen für Frequenzgraduierung als Teil der semantischen Basisqualifikation aneignen müssen. Während *immer* und *nie* skalare Pole darstellen, sind Ausdrücke wie *oft* und *manchmal* inhärent vage und in einem unbestimmten Zwischenraum zu verorten.

Der Stellenwert des Verbs und seines Komplements in [*Vögel*] *sind oft in der Luft* ist ein weiteres grammatisches Kategorisierungsproblem. Eisenberg diskutiert unterschiedliche Verwendungen des Kopulaverbs *sein* und lässt dabei offen, ob man in Sätzen wie *Karl ist hier* ein anderes Verb *sein* „neben der Kopula ansetzen oder bei einem einzigen Verb bleiben sollte“ (Eisenberg, 2013, S. 79). Dabei argumentiert er, dass die Bedeutung von *sein* in Sätzen wie *Karl ist hier* ‚sich befinden‘ ist und dass diese kontextuell determiniert sein kann (ebd.). Hoffmann führt als Vollverbverwendung des Basisverbs *sein* das Beispiel *Gott ist an* (Hoffmann, 2016, S. 262), nennt aber auch u. a. Präpositionalgruppen und Adverbien in (Subjekts-)Prädikativfunktion (ebd., S. 334). Dementsprechend wäre [*Vögel*] *sind oft in der Luft* folgendermaßen zu bestimmen: *Vögel* ist das Subjekt, *sind* ist als Kopulaverb zu definieren, die Präpositionalgruppe *in der Luft* ist Subjektsprädikativ und *oft*, wie bereits erwähnt, ist Satzadverbial. Das ist nicht ganz unproblematisch, da *sein* in seiner Bedeutung ‚sich befinden‘ als Vollverb klassifiziert werden könnte. Dann wäre die Präpositionalgruppe *in der Luft* als Verbkomplement zu bestimmen. Die klassifikatorischen Fragen, die dabei auf-

17 Im Deutschen findet sich Iteration üblicherweise als Reduplikation im Malfeld der Sprache in (i) Onomatopoetika (z.B. *Kuckuck*) und (ii) expressiven Wiederholungen wie *bittebitte*, die der Handlung Nachdruck verleihen sollen. Auch das Verbsuffix *-eln* (z.B. *tänzeln*) „[kennzeichnet] die rasche oder regelmäßige Wiederholung eines (Teil-)Vorgangs“ (Glück, 2000, S. 322). Einige Sprachen, z.B. das Russische, haben die Aktionsart des Iterativs bzw. Frequentativs, „die ausdrückt, da[ss] sich der im Verbstamm ausgedrückte Vorgang oder Zustand regelmäßig wiederholt“ (ebd.).

geworfen werden, sind (i) in welchen Fällen *sein* als Vollverb zu betrachten ist und (ii) welche sprachlichen Mittel – in Abhängigkeit der angesetzten Definition – dann Prädikative sein können.

4. Fazit

Die Analyse des als sprachsensibel ausgewiesenen Textes zeigt, dass dieser für die vom Verlag definierte Schülergruppe diverse Rezeptions- und Verstehensanforderungen bereithält, so dass unklar ist, worin die Sprachsensibilität liegt. Lehrkräfte, die Lehrwerke und die darin enthaltenen Texte im Unterricht mit Seiteneinsteigern sowie Schülerinnen und Schülern mit sprachlichem Förderbedarf allgemein nutzen möchten, sollten über analytisch-reflektorische Kompetenzen verfügen, um die Komplexität eines Textes bzw. dessen Anforderungen an die Zielgruppe einschätzen zu können. Sie sollten in der Lage sein, die sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln (Lernstandserfassung) sowie Medien und Materialien holistisch und im Detail auf ihre Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler zu erfassen (Bedarfsanalyse). Nur so lässt sich zielgerichteter und wirksamer Unterricht planen und umsetzen, in dem fachliches Wissen erfolgreich sprachlich vermittelt wird. Bisherige Handreichungen zur Bedarfsanalyse reduzieren komplexe Textphänomene auf einzelne sprachliche Ebenen, was dazu führt, dass Schwierigkeiten in der Textarbeit auftauchen, die das Textziel – die Vermittlung und Festigung fachlich relevanten Wissens – blockieren bzw. erschweren können. Um die Textkomplexität umfassender erfassen zu können, sollten Lehrkräfte die Kategorien (1) Textart, (2) Fach- und Bildungssprachlichkeit, (3) Textgliederung und Kontinuität, (4) Textmuster, (5) Kohärenz, (6) (Morpho-)Syntax und (7) Wortschatz in ihrer bedarfsanalytischen Beschäftigung mit Lehrwerkstexten im Blick haben. So ist es möglich, die Eignung eines Textes für eine spezifische Rezipientengruppe zu bewerten und Unterricht unter Berücksichtigung der Anforderungen, die der Text mit allen in ihm enthaltenen Phänomenen an die Schülerinnen und Schüler stellt, zielgerichtet zu planen. Die exemplarische Betrachtung und Analyse des Wirbeltier-Textes ist als Demonstration zur Umsetzung der vorgeschlagenen holistischen Bedarfsanalyse von Texten zu verstehen. Diese kann und soll in ihrer Anwendung weiterentwickelt und für spezifische Zwecke von Lehrkräften adaptiert werden. Denkbar wären in diesem Zusammenhang z.B. ein Kodierungssystem zur einfachen Darstellung der Komplexität diverser Textphänomene oder die Erstellung annotierter Textkorpora, die einen (semantischen) Fachsprachlichkeitsindex¹⁸ von Schulbuchtexten beinhalten.

18 Damit ist der Anteil fachsprachlicher Mittel am Gesamtbestand sprachlicher Mittel innerhalb eines Textes bzw. Diskurses gemeint.

Literatur

- Ballstaedt, Steffen-Peter (1997). *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim: Beltz.
- Ballstaedt, Steffen-Peter (2012). *Visualisieren. Bilder in wissenschaftlichen Texten*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Beckmann, Susanne (2017). Texte und ihre Strukturen erfassen. In Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Şahiner & Nadja Wulff (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung* (S. 54–69). Berlin: ESV.
- Burda, Hynek; Hilken, Gero & Zrzavý, Jan (2015). *Systematische Zoologie*. Stuttgart: UTB.
- Çakir-Dikkaya, Yurdakul (Hrsg.) (2017). *prima ankommen im Fachunterricht. Biologie · Physik · Chemie. Arbeitsbuch DaZ*. Erarbeitet von Verena Bürger, Udo Hampl, Julia Maaß, Stefan Nessler, Anke Pohlmann, Solveig Schmitz & Nadja Wulff. Berlin: Cornelsen.
- cornelsen.de. *prima ankommen. Im Fachunterricht*. Informationen zur Reihe. Verfügbar unter <https://www.cornelsen.de/reihen/prima-ankommen-im-fachunterricht-120002520000> [26.04.2019].
- Ehlich, Konrad (1986). Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren. In Wolf-Dietrich Hartung (Hrsg.), *Untersuchungen zur Kommunikation – Ergebnisse und Perspektiven* (S. 15–40). Internationale Arbeitstagung in Bad Stuer, Dezember 1985. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR. Zentralinstitut für Sprachwissenschaft. Linguistische Studien Reihe A, Arbeitsberichte 149.
- Ehlich, Konrad (1990). ‚Textsorten‘ – Überlegungen zur Praxis der Kategorienbildung in der Textlinguistik. In Roger Mackledy (Hrsg.), *Textsorten/Textmuster in der Sprech- und Schriftkommunikation. Festschrift zum 65. Geburtstag von Wolfgang Heinemann* (S. 17–30). Leipzig: Universität Leipzig.
- Ehlich, Konrad (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (2007a). Medium Sprache. In ders.: *Sprache und sprachliches Handeln* (S. 151–166). Bd. 1, 3 Bde. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110922721.1.151>
- Ehlich, Konrad (2007b). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Oberlieferung. In ders.: *Sprache und sprachliches Handeln* (S. 483–508). Bd. 1, 3 Bde. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110922721.3.483>
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (2008) (Hrsg.). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Verfügbar unter http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf [26.04.2019].
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Eisenberg, Peter (2013). *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik* (4., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Unter Mitarbeit von Rolf Thieroff. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00743-8>
- Fix, Martin (2008). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Auflage). Paderborn: Schöningh.
- Foucault, Michel (1973). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Glück, Helmut (2000) (Hrsg.). *Metzler Lexikon Sprache* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03487-8>
- Göpferich, Susanne (2002). *Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung: Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers*. Tübingen: Stauffenburg.
- Grießhaber, Wilhelm (2013). *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf, [26.04.2019].
- Grießhaber, Wilhelm (2016). *Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache. Eine Einführung* (3. Auflage). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Große, Ernst Ulrich (1976). *Text und Kommunikation. Eine linguistische Einführung in die Funktionen der Texte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoffmann, Ludger (2016). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache* (3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: ESV.
- Kameyama, Shinichi (2017). Sprachentwicklung im Schulalter. In Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Şahiner & Nadja Wulff (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung* (S. 268–295). Berlin: ESV.
- Kluge, Friedrich (2002). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (24., durchgesehene und erweiterte Auflage). Bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin: De Gruyter.
- Kniffka, Gabriele (2010). *Scaffolding*. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [26.02.2019].
- Kniffka, Gabriele (2012). Scaffolding. Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In Magdalena Michalak & Michaela Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (4. unveränderte Auflage) (S. 221–237). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kniffka, Gabriele & Roelcke, Thorsten (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen* (3., aktualisierte Auflage). Paderborn: Schöningh.
- Langenbach, Tim (2017). Unterrichtsmedien und Lehrmittelanalyse. In Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Şahiner & Nadja Wulff (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung* (S. 317–325). Berlin: ESV.
- Langer, Inghard; Schulz von Thun, Friedemann & Tausch, Reinhard (2015). *Sich verständlich ausdrücken* (10. Auflage). München/Basel: Ernst-Reinhard Verlag.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2010). *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Nuyts, Jan (2005). The modal confusion: on terminology and the concepts behind it. In Alex Klinge & Henrik H. Müller (Hrsg.), *Modality: Studies in Form and Function* (S. 1–30). London: Equinox.
- Pfeifer, Wolfgang et al. (1995). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. München: dtv.
- Redder, Angelika (1984). *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111371160>
- Redder, Angelika (2009). Modal sprachlich Handeln. *Der Deutschunterricht*, 3, 88– 95.

- Rehbein, Jochen (1984). Beschreiben, berichten und erzählen. In Konrad Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule* (S. 67–124). Tübingen: Narr.
- Roelcke, Thorsten (2010). *Fachsprachen* (3. Auflage). Berlin: ESV.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine & Egger, Evi (2012). *Sprache in Schulbüchern. Empfehlungen zur Sprachverwendung in Schulbüchern für SchulbuchautorInnen, GutachterInnen und Schulbuchverlage*. Unter Mitarbeit von Magdalena Dorner. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), Wien. Verfügbar unter: <http://pubshop.bmbf.gv.at/detail.aspx?id=456> [26.02.2019].
- Wygotski, Lew S. (1969), *Denken und Sprechen* (dt. Übersetzung). Frankfurt/Main: Fischer.

Anhang

5

Lebensräume von Wirbeltieren

 **1** Lies den Text. Wo leben Wirbeltiere?

Lebensräume sind die Lebensorte von Lebewesen. Wirbeltiere haben alle Lebensräume erobert. Fische leben im Wasser, das heißt, sie leben in Meeren, in Seen und in Flüssen. In Seen ist das Wasser süß, im Meer ist es salzig. In Flüssen fließt das Wasser schnell. Frösche leben im Wasser und an Land. Eidechsen sind Landtiere. Sie mögen es warm. Vögel können fliegen und sind oft in der Luft. Die Säugetiere haben alle Lebensräume erobert: Wale leben im Meer. Fledermäuse können in der Luft fliegen. Viele Tiere wie der Fuchs oder der Wolf leben im Wald. Im Wald gibt es Bäume. Kamele leben in der heißen Wüste.

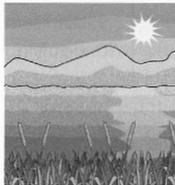
 **2** Wie heißen die Lebensräume? Ordne zu.

die Wüste

der See

der Fluss

der Wald



 **3** Beschreibe die Lebensräume. Bilde Sätze und schreibe sie in dein Heft.

In einem Wald	sind viele ist es ist das Wasser	Bäume.
In der Wüste		trocken und heiß.
Im Meer		salzig.
Im See		süß und ruhig.
Im Fluss		süß und fließt schnell.

 **4** Welches Tier lebt wo? Ordne zu.

Der Wal lebt
Das Kamel lebt
Der Wolf lebt
Der Lachs lebt
Der Karpfen lebt

im Fluss.
im See.
in der Wüste.
im Meer.
im Wald.

der Lebensort, die Lebensorte
der Lebensraum, die Lebensräume
der Fisch, die Fische
der Vogel, die Vögel
der Kiemen, die Kiemen

die Schuppe, die Schuppen
die Amphibie, die Amphibien
die Wirbeltierklasse, die Wirbeltierklassen
das Reptil, die Reptilien
das Säugetier, die Säugetiere

trocken
heiß
salzig
süß
feucht

*Rode Veiga-Pfeifer, Ina-Maria Maahs, Marco Triulzi,
Erol Hacısalihoğlu und Waltraud Steinborn*

Kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse als Weiterbildungsbaustein

1. Einführung

Um sprachliche Kompetenzen von Lernenden in der Schule sowie in der Erwachsenenbildung zu ermitteln, können verschiedene Instrumente eingesetzt werden. So bietet sich sowohl der Einsatz von standardisierten als auch von nicht standardisierten Diagnostikverfahren an. Letztere umfassen auch die *kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse*¹ (vgl. Triulzi et al, 2020), bei der authentische Schreibprodukte von Sprachlernenden anhand unterschiedlicher Sprachebenen untersucht werden. Voraussetzung dafür ist jedoch ein profundes linguistisches Basiswissen der Diagnostizierenden sowie die Bereitschaft, sich auf die Perspektive der (mehrsprachigen) Lernenden einzulassen.

Der vorliegende Beitrag stellt die diagnostischen Potenziale der kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse in den Mittelpunkt und zeigt dabei zugleich auf, inwiefern eine Einführung in das Verfahren innerhalb eines Weiterbildungsangebots zu Deutsch als Zweitsprache wertvolle, aber auch herausfordernde Lerngelegenheiten für (angehende) Lehrkräfte in Schule und Erwachsenenbildung bietet.

Aufgrund ihres Potenzials als eine mögliche überall einsetzbare Fremdeinschätzung von schriftlichen Produktionen ist die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse ein wichtiger Bestandteil des Weiterbildungsstudiums DaZ^{intensiv} (Standort Universität zu Köln/Mercator-Institut). Im Rahmen einer Prä-Post-Erhebung wird überprüft, wie sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch eine schrittweise Intervention, die sie systematisch in die Methode einer kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse einführt, während eines Semesters (WiSe 18/19) im Basismodul des Weiterbildungsstudiums hinsichtlich ihrer linguistischen Analysekompetenzen weiterentwickeln.

Dazu wird zunächst im Kapitel 2 auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Kontext der Sprachdiagnostik eingegangen. Im Kapitel 3 wird das Verfahren der kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse unter Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Repertoires der betreffenden Lernenden konkret präsentiert, während im Kapitel 4 die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse als Bestandteil des Weiterbildungsstudiums DaZ

1 Es handelt sich dabei um einen feststehenden Begriff. Gemeint werden dabei sowohl Lernerinnen als auch Lerner.

im Fokus steht. Das Kapitel 5 gibt daran anschließend einen Ausblick, wie sich an die diagnostischen Befunde eine kompetenzenorientierte sprachliche Förderung anknüpfen lässt, und der Artikel schließt mit einem zusammenfassenden Fazit.

2. Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung

Um den Einsatzbereich der kompetenzenorientierten linguistischen Lerner-textanalyse sowie der Förderung durch sprachkontrastive Elemente besser zu definieren, sollen zunächst Aspekte der sprachlichen Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und Sprachdiagnostik näher beschrieben werden.

2.1 Mehrsprachigkeit in allen Bildungsphasen

Das Spektrum der Angebote, Maßnahmen und Konzepte zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache ist sehr breit gefächert, genauso wie die Zielgruppen, die dadurch adressiert werden. Jenseits der begrifflichen Diskussion zu Termini wie *neu Zugewanderte*, *mehrsprachige Kinder*, *Migrationshintergrund*, *Deutsch als Zweitsprache* usw. ist festzustellen, dass Lernende in allen Bildungsphasen angesprochen werden. So ist nach Becker-Mrotzek und Roth sprachliche Bildung „allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern“ (2017, S. 17), eine Aufgabe, der neben der Elementar- und Schulbildung auch von der Erwachsenenbildung nachgekommen werden soll, denn „[a]llgemeinsprachliche und berufsbezogene Angebote der sprachlichen Bildung sind der Kern der Deutschförderung für Erwachsene mit Migrationshintergrund in Deutschland“ (BAMF, 2008, S. 20).

Lehrkräfte in der Schul- und Erwachsenenbildung benötigen in dieser Hinsicht eine entsprechende Ausbildung in diesem Bereich, die unter anderem die unterschiedlichen wie auch ähnliche Lernvoraussetzungen der an der sprachlichen Bildung Teilhabenden berücksichtigen muss, damit schon vorhandene Potenziale zwecks der Effizienzsteigerung vom Erwerben und Lernen sprachlicher Kompetenzen vollumfänglich beachtet und in den Unterricht integriert werden können. Wichtige und übergreifende Potenziale sind zum Beispiel die mehrsprachigen Kompetenzen, die von Schülerinnen bzw. Schülern und Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern im Regelfall mitgebracht werden. Die Realität der Klassen und Kurse, in denen sprachliche Bildung stattfindet, ist aus der Perspektive der Lernenden zweifelsohne heteroglossisch (Busch, 2013; Bachtin, 1979): Das Lernen, wie der Alltag, ist nicht *einsprachig*, sondern *mehrsprachig*, und diese Mehrsprachigkeit besteht nicht aus einer Summe von Einzelsprachen, sondern aus einem Konglomerat, aus einem *gesamtsprachlichen Repertoire*

(vgl. Busch, 2013, S. 21), das präsent und zur Aneignung weiterer sprachlicher Kompetenzen produktiv einbeziehbar und anwendbar ist. Dennoch sieht der Unterricht in diesen Klassen und Kursen oft anders aus: Mehrsprachige Kompetenzen werden zugunsten eines *monolingualen Habitus*, der eher ausschließlich von der deutschen Sprache ausgeht und nur auf die Förderung der deutschen Sprache hinzielt, sowohl in der Schule (vgl. Gogolin, 2008) als auch in der Erwachsenenbildung (vgl. Maahs & Triulzi, 2019) vernachlässigt oder vollkommen ausgeschlossen.

Damit der produktive Umgang mit diesen bereits vorhandenen Kompetenzen gewährleistet werden kann, gilt es in einem ersten Schritt, diese wahrzunehmen, zu ermitteln und zu diagnostizieren.

2.2 Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik

Eine vertiefte Kenntnisnahme der in einer Klasse oder in einem Kurs vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen ist der erste fundamentale Schritt zu einer sinnhaften Diagnostik der sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen bzw. Schülern sowie von Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern. Diese kann anhand von unterschiedlichen und je nach Lerngruppe unterschiedlich passenden Methoden zur Ermittlung der Sprachbiografien erfolgen. Eine didaktisch produktive Methode ist unter anderem die Anfertigung von sogenannten *Sprachenporträts*, die bereits 1991 von Gogolin und Neumann konzeptualisiert und in den folgenden Jahren weiterentwickelt und angewendet wurden (Krumm, 2001; Busch, 2006; Busch, 2010). Durch die farbliche Zuordnung der für das Individuum relevanten Sprachen zu den jeweiligen Körperteilen bietet diese Methode eine Eigenreflexion und Visualisierung der bereits vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen. Die somit erhobenen Informationen können anhand von Gesprächen, Texten und unterschiedlichen Interaktionen weiter vertieft und didaktisiert werden.

Die Methode der Sprachenporträts ist allerdings kein Verfahren, das eine ausführliche Diagnostik der Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglicht. Verfahrensarten wie *Beobachtungen*, *Profilanalysen*, *Sprachstandstests* und *Sprachstandsscreening* (vgl. Reich, 2010; Döll, 2012; Petermann, Melzer & Reißling, 2016) bieten auch nur begrenzt die Möglichkeit einer umfassenden mehrsprachigen Diagnostik an. Während im Bereich der Schulbildung einige Beispiele von standardisierten Diagnostikverfahren zu finden sind, welche das gesamtsprachliche Repertoire in spezifischen Teilbereichen (obwohl teilweise in getrennten Einzelsprachen) berücksichtigen, wie z.B. die *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* (Sächsisches Bildungsinstitut, 2013a; 2013b; 2015) oder die profilanalytischen

Verfahren *Tulpenbeet* (Reich, Roth & Gantefort, 2008) und *HAVAS 5* (Reich & Roth, 2007), sind in der Erwachsenenbildung kaum ähnliche Beispiele zu finden mit Ausnahme von Verfahren der Selbsteinschätzung wie Sprachenportfolios, die teilweise Aspekte der Mehrsprachigkeit berücksichtigen und in unterschiedlichen Sprachen verfügbar sind (vgl. Thüringer Volkshochschulverband, 2008).

Im Bereich der standardisierten Verfahren zur Diagnostik mehrsprachiger Kompetenzen ist ein deutlicher Mangel festzustellen. Und genau in diesem Zusammenhang bietet die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse eine wertvolle Möglichkeit zur Fremdeinschätzung, die zielgruppen-, alters- und textsortenübergreifend eingesetzt werden kann, und die das gesamtsprachliche Repertoire der Schülerinnen bzw. Schüler sowie Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer berücksichtigt. Darüber hinaus ist es vorteilhaft für die didaktische Praxis, dass diese Methode keine kostenintensive Anschaffung von Diagnoseinstrumenten notwendig macht.

3. Kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse

Nach einer kurzen Abhandlung von grundlegenden theoretischen Ansätzen bzw. Termini im Kontext des Zweitspracherwerbs erfolgt in diesem Kapitel die Feststellung der für die linguistische Arbeit notwendigen Voraussetzungen seitens der Lehrperson. Ferner wird das Modell der kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse unter Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Repertoires der betroffenen Lernenden präsentiert.

3.1 Spracherwerb und Sprachvergleiche

Der Versuch, fremdsprachliche Aneignungsprozesse zu modellieren, führte bislang in der Wissenschaft zu unterschiedlichen theoretischen Ansätzen (vgl. Königs, 2016, S. 282). An dieser Stelle soll daher auf die wichtigsten Hypothesen zum Verhältnis von Erst- und Zweitspracherwerb kurz eingegangen werden. Es handelt sich um die Kontrastiv-, die Identitäts- sowie die *Interlanguage*-Hypothese.

Die Kontrastivhypothese (vgl. Lado, 1957) geht von der Annahme aus, dass die Erstsprache (L1) des Lernenden den Zweitspracherwerb (L2) maßgeblich beeinflusst. Aus diesem Grund konzentriert sie sich auf den Kontrast von L1 und L2, wobei sprachliche Strukturen (wie Lexik und Grammatik) als *habits* verstanden werden. Hier wird davon ausgegangen, dass der Zweitspracherwerb sich durch den Transfer von solchen *habits* auszeichnet. Dabei werden zwei Arten von Transfer unterschieden: Besteht zwischen der Grundsprache und der Zweit-

sprache eine Strukturidentität, so wird von einem positiven Transfer sowie einer Lernerleichterung ausgegangen, sodass der bzw. die Lernende eine korrekte zweisprachliche Äußerung realisiert. Im Gegensatz dazu wird angenommen, dass eine Strukturdivergenz zwischen der Grundsprache und der Zweitsprache eine Lernschwierigkeit darstellt und zu einer sogenannten Interferenz (einem negativen Transfer) bzw. einer fehlerhaften zielsprachlichen Äußerung führt (Tekin, 2012, S. 19). Nach dieser Auslegung überträgt der bzw. die Lernende generell Strukturen aus seiner Ausgangssprache auf die zu erlernende Zielsprache. Liegen hierbei zwei verwandte Sprachen vor, kommt es zum positiven Transfer. Sind die beiden Sprachen typologisch sehr verschieden, findet eher ein negativer Transfer (eine fehlerhafte Äußerung) statt (vgl. ebd., S. 19).

Bei der Identitätshypothese (Dulay & Burt, 1974) herrscht die Annahme vor, dass die Erstsprache der Lernenden keinen Einfluss auf den Erwerb einer Zweitsprache nimmt. Fehlerhafte Formulierungen der Lernenden werden hier auf die Zielsprache selbst zurückgeführt (vgl. Tekin, S. 45–47).

Eine vermittelnde Rolle zwischen den beiden Theorien nimmt die *Interlanguage*-Hypothese (Selinker, 1972; vgl. Tekin, 2012, S. 51) ein. Sie geht davon aus, dass Lernende im Spracherwerbsprozess eine *Interlanguage* entwickeln, die sowohl sprachliche Merkmale aus der Ausgangs- als auch aus der Zielsprache enthält. Diese stellen ein System dar, das als variabel und instabil gilt. Die Textproduktionen der Lernenden haben im Zuge ihrer *Interlanguage* einen nur transitorischen Charakter. Häufig entsprechen sie nicht den Normen der Zielsprache, weisen aber dennoch regelhafte Züge auf, die stetig in Richtung zielsprachiger Strukturen komplettiert werden. Auf diesen wichtigen Aspekt der linguistischen Lernertextanalyse soll im folgenden Kapitel eingegangen werden.

3.2 Voraussetzungen für die linguistische Arbeit

Um eine linguistische Analyse von schriftlichen Sprachproduktionen der Lernenden unter Berücksichtigung ihres Gesamtsprachrepertoires durchführen zu können, ist es erforderlich, dass die Lehrperson über linguistische Grundkenntnisse sowie eine ausgeprägte *Language Awareness* verfügt. Durch die Reflexion erfolgt der Zugriff auf ein (mehr-)sprachiges Wissen sowie auf individuelle Sprachlernerfahrungen (vgl. Gnutzmann, 2016, S. 144–149). Diese Reflexion ermöglicht den Lehrkräften einen sensiblen Umgang mit den mehrsprachigen Kompetenzen ihrer Lernenden.

Was die linguistischen Grundkenntnisse betrifft, müssen Lehrkräfte mit den verschiedenen Sprachebenen vertraut sein. Dazu gehören: die Phonetik/Phonologie (Lautlehre); die Graphemik (Lehre vom Schriftsystem); die Lexik (Wortschatz) sowie die Lexikalische Morphologie (Wortlehre); die Semantik (Be-

deutungslehre); die Morphosyntax (Grammatik/Satzlehre); die Grammatische Morphologie (Wortgrammatik); die Syntax (Satzgrammatik); Textlinguistik (Lehre vom Text) sowie die Pragmatik (Lehre von den Sprachhandlungen) (vgl. Lipkowski, 2012, S. 1–2).

Um die Lernerperspektive einnehmen zu können, muss die Lehrperson einen Einblick in die sprachlichen Bereiche haben, die potenzielle Schwierigkeiten für Lernende des Deutschen darstellen. In der Morphologie gehört beispielsweise der Nominalbereich dazu. Im Zuge des grammatischen Kongruenzprinzips müssen die drei verschiedenen Genera bei den Substantiven, Artikeln, Adjektiven sowie bei Partizipien im attributiven Gebrauch gekennzeichnet werden: *der kreative Künstler* (Maskulinum), *die begnadete Tänzerin* (Femininum), *das weinende Kind* (Neutrum). Auch die Genuszuweisung kann per se eine Herausforderung für Deutschlernende darstellen, da dabei verschiedene Mechanismen eine wichtige Rolle spielen (vgl. Colombo-Scheffold, 2010, S. 60–64). Im Bereich der Syntax sind Lernende des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache mit den verschiedenen Verbstellungen konfrontiert. So erhält das finite Verb je nach Satztyp eine feste Position im Satz: *Heute haben wir frei* (Verbzweitstellung); *Haben wir heute frei?* (Verberstellung bei Entscheidungsfragen); *Als wir Urlaub hatten, sind wir gemeinsam nach Spanien gefahren* (Verbletzstellung bei (eingeleiteten) Nebensätzen) (vgl. ebd. S. 67–68). Darüber hinaus kann die Verbalklammer zu den Merkmalen der deutschen Syntax gezählt werden. Diese kann bei trennbaren Verben im Präsens und im Präteritum sowie bei Vollverben in zusammengesetzten Zeiten, im Passiv sowie in Verbindung mit Modalverben erscheinen (vgl. ebd., S. 68).

Wie die Kontrastivhypothese annimmt, greifen Lernende beim Erwerb einer Zweitsprache auf die Strukturen ihrer Erstsprache zurück und übertragen diese auf die zu erlernende Sprache (vgl. Tekin, 2012, S. 18–19). Daher stellen im Zuge der Analysen grundlegende Kenntnisse der verschiedenen Sprachsysteme ebenfalls einen wichtigen Aspekt dar. Sprachtypologisch betrachtet, weist das Deutsche einen synthetischen bzw. flektierenden Sprachbau auf (vgl. Schäfer, 2010, S. 24–26). Die Flexion von Wörtern beinhaltet sowohl die Deklination von Nomen, Artikeln, Adjektiven als auch die Konjugation von Verben (vgl. Bußmann, 2008 S. 193–194). Bei den synthetischen bzw. agglutinierenden Sprachen, zu denen das Türkische gezählt werden kann (Schäfer, 2010, S. 24–26), werden die Morpheme mit je einer grammatischen Bedeutung an einen unveränderlichen Wortstamm angeleimt: *ev: das Haus; evler: die Häuser; evlerim: meine Häuser; evlerimde: in meinen Häusern* (vgl. Duman, 2013, S. 331; Böttle & Jeuk, 2010, S. 242–244). Bei einem analytischen (isolierenden) Sprachbau hingegen werden die syntaktischen Beziehungen im Satz nicht durch morphologische Mittel, sondern außerhalb des Wortes durch grammatische Hilfsörter ausgedrückt. Dies ist beispielweise bei der chinesischen Sprache der Fall (vgl. Bußmann, 2008, S. 310).

3.3 Durchführung von Lernertextanalysen

Im Folgenden soll beschrieben werden, wie eine kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse anhand der unterschiedlichen Sprachebenen (Lexik, Orthografie, Morphologie, Syntax, u.a.) sowie unter Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Repertoires der betroffenen Lernenden durchgeführt werden kann.² Als Gegenstand der Analyse kann beispielsweise ein bereits vorliegender Text von einem Deutschlerner bzw. einer Deutschlernerin dienen. Es besteht auch die Möglichkeit, einen Text von dem betreffenden Lerner bzw. der betreffenden Lernerin zum Beispiel zu einem bestimmten Thema produzieren zu lassen. Folgende Schritte sollen bei einer kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse vorgenommen werden:

Schritt 1) Ermittlung des mehrsprachigen Repertoires des Lernenden: Vor Beginn der Analyse soll in Erfahrung gebracht werden, welche die von der jeweiligen Lernerin bzw. dem jeweiligen Lerner mitgebrachte(n) Herkunftssprache(n) ist/sind. Darüber hinaus soll ermittelt werden, welche Fremdsprache(n) sie bzw. er bereits erlernt hat und über welche Kompetenzen er bzw. sie in der deutschen Sprache verfügt.

Schritt 2) Erste Lektüre des Textes und erster globaler Eindruck bezüglich der Verständlichkeit: Hierbei sollte auf Korrekturen verzichtet werden. Vielmehr sollte der Blick auf die Frage gelenkt werden, inwiefern das durch die Verfasserin bzw. den Verfasser des Textes behandelte Thema verständlich dargelegt wird und welche sprachlichen Stärken und Kompetenzen bereits bei der ersten Lektüre des zu analysierenden Textes ersichtlich werden.

Schritt 3) Festlegung der zu analysierenden sprachlichen Phänomene auf den verschiedenen linguistischen Ebenen: Im Bereich der Lexik bietet sich unter Berücksichtigung der Aufgabenstellung bzw. des Aufsatzthemas die Analyse des Wortschatzes sowie der Verwendung von Komposita, Satzkonnektoren, Funktionsverbgefügen usw. an. Hierbei kann die Orthografie mit in die Analyse einbezogen werden³. Im Bereich der Morphologie kann beispielweis die Analyse von Nominalphrasen (kurz *NP*; Genuszuweisung, Adjektivstellung, Prinzip der Kongruenz, Prinzip der Monoflexion) sowie die Konjugation der Verben und die

2 Hierzu besteht eine Reihe von Publikationen, welche zahlreiche Sprachen mit dem Deutschen kontrastiv darstellen, wie beispielsweise die Veröffentlichungen von Colombo-Scheffold et. al. (2010) sowie von Leontiy (2013).

3 Es handelt sich hierbei um voneinander getrennte linguistische Bereiche, die beim vorgestellten Modell der kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse jedoch zusammen betrachtet werden. Dabei soll verhindert werden, dass der Bereich der Rechtschreibung – wie so oft bei Textkorrekturen – im Fokus steht.

morphologische Kasusmarkierung als Untersuchungsgegenstand dienen. Was die **Syntax** betrifft, können folgende sprachliche Phänomene analysiert werden: Verberstellung in den verschiedenen Satztypen (Verberststellung (V1); Verbzweitstellung (V2); Verbletzstellung (VL)), Inversion im Hauptsatz (HS) sowie die Bildung der Satzklammer. Zwar könnten weitere sprachliche Aspekte analysiert werden, doch durch die Analyse der oben genannten kann einiges über den Sprachstand der betroffenen Lernerin bzw. des betroffenen Lernalters ausgesagt werden.

Schritt 4) Analyse der zielsprachlich angemessenen Formulierungen und Würdigung der sprachlichen Stärken der Lernerin bzw. des Lernalters: Im Rahmen einer kompetenzorientierten Analyse sollen nicht nur fehlerhafte sprachliche Konstruktionen korrigiert, sondern auch zielsprachlich angemessene Formulierungen der Lernenden gewürdigt werden. Somit wird der Fokus in diesem Schritt auf die bereits erworbenen Kompetenzen der Lernenden gelegt (vgl. Marx & Mehlhorn, 2016, S. 301). Dies kann durch A) die Identifizierung und durch B) die Klassifizierung der betroffenen (korrekten) Formulierungen geschehen (vgl. Corder, 1967; Kleppin, 1998; Kniffka, 2006).

Formuliert ein Deutschlerner bzw. eine Deutschlernerin in seinem bzw. ihrem Text beispielweise den Satz *Wir haben *begeschlossen, dass wir im Herbst nach Hamburg fahren*, so können zunächst trotz der fehlerhaften Bildung des Partizips II **begeschlossen* folgende sprachlichen Stärken festgestellt werden:

Im Bereich der Lexik wird A) *beschließen* als B) Synonym für das wahrscheinlich zuerst bekannte (reflexive) Verb *sich entscheiden* verwendet. Was die Morphologie betrifft, kann die Formulierung A) *im Herbst* zu den sprachlichen Stärken gezählt werden, denn dabei wird B) die Wechselpräposition *in* zielsprachlich mit dem Dativ verwendet. Darüber hinaus stellt der Nebensatz A) *dass wir im Herbst nach Hamburg fahren* B) die erforderliche Objekt-Ergänzung zu *beschließen* dar und wird zielsprachlich durch die Subjunktion *dass* eingeleitet. Syntaktisch betrachtet beinhaltet A) der erwähnte Nebensatz B) die zielsprachliche Verbletzstellung im eingeleiteten Nebensatz.

Schritt 5) Identifizierung, Klassifizierung und Erklärung der Ursachen von zielsprachlich nicht angemessenen Formulierungen. Bei den fehlerhaften Formulierungen sollen wie bei Schritt 4 zunächst A) die Identifizierung und B) die Klassifizierung der betroffenen (fehlerhaften) Formulierungen geschehen. Jedoch wird hier eine weitere Kategorie ergänzt, nämlich C) die Erklärung der Fehlerursachen. Dieser weitere Analyseschritt kann wichtige Aufschlüsse bezüglich der Lernaltersprache der jeweiligen Lernerin bzw. des jeweiligen Lernalters geben. Dabei soll untersucht werden, ob es sich bei den nicht zielsprachlichen Formulierungen um einen interlingualen (Transfer aus der Herkunftssprache) bzw. einen intralingualen Fehler (Transfer aus der Zielsprache selbst) oder ob

die Fehler systematischer (*Kompetenzfehler*) oder unsystematischer Natur (*Performanzfehler*) sind (vgl. ebd.).

Bildet ein Deutschlerner bzw. eine Deutschlernerin im Text wie bei 4) das Partizip II A) **begeschlossen*, so kann bei B) eine falsche Bildung des Partizips II *beschließen* festgehalten werden, während bei C) ein intralingualer Fehler vorliegt (*be-* wird für ein trennbares Präfix gehalten). Ob es sich bei dieser Übergeneralisierung um einen Kompetenz- oder Performanzfehler handelt, kann nur durch Betrachtung des gesamten Textes beurteilt werden.

Weist ein Lernertext beim Versuch der Bildung einer Adjektivsteigerung eine Formulierung wie A) *mehr ernst* auf, was B) eine falsche Bildung des deutschen Komparativs darstellt, so kann bei C) ein interlingualer Fehler festgehalten werden, wobei es sich um eine Interferenz beispielweise aus dem Portugiesischen handeln könnte, da diese Sprache den Komparativ durch die Kombination *mais* (*mehr*) + Adjektiv (+ (*do*) *que* (*als*)) bildet (vgl. Gärtner, 1998, S. 305).

Lässt sich in demselben Text die Formulierung A) *mehr länger* finden, so handelt es sich ebenfalls um B) eine falsche Bildung des Komparativs bzw. dessen doppelte Markierung, während bei C) dieser Fehler sowohl interlingual als auch intralingual begründet sein kann. Es handelt sich hierbei um einen deutlichen Hinweis auf die *Interlanguage* des Lernenden. Dieser mischt an dieser Stelle sprachliche Phänomene aus seiner Ausgangs- sowie seiner Zielsprache. Die gebildete Komparativform *länger* deutet auf bereits bestehende Kenntnisse über die korrekte Bildung des Komparativs im Deutschen hin. Das vorhandene Wort *mehr* hingegen ist dabei ein Hinweis für die typische Instabilität der *Interlanguage*.

Durch eine solche detaillierte kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse können sowohl sprachliche Stärken als auch potenzielle Förderbedarfe der Lernenden festgestellt werden. Die Untersuchung von authentischen Schreibprodukten von Lernerinnen bzw. Lernern ermöglicht die Gewinnung von Aufschlüssen über ihren jeweiligen individuellen Lernstand sowie von Erkenntnissen über die Entwicklung ihrer Sprachkompetenzen (vgl. Marx/Mehlhorn, 2016, S. 298).

4. Kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse als Bestandteil des Weiterbildungsstudiums DaZ

Aufgrund der zuvor beschriebenen Vielseitigkeit ist die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse fester Bestandteil des seit 2016 am Mercator-Institut etablierten Weiterbildungsstudiums DaZ^{intensiv}. Sie stellt ein geeignetes Tool für alle Teilnehmenden der heterogenen Zielgruppe des Weiterbildungsstudiums dar, die sowohl (angehende) Lehrkräfte für alle Schulformen als auch (angehende) Erwachsenenbildner umfasst. Im Folgenden wird zunächst vorgestellt, wie die

kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse im Weiterbildungsangebot verankert ist, um daran anknüpfend einen Ausblick zu geben, welche Lerneffekte sich dadurch bei den Teilnehmenden erreichen lassen.

4.1 Kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse im Weiterbildungsstudium DaZ^{intensiv}

Das Weiterbildungsstudium DaZ^{intensiv} bereitet (Sprach-)Lehrkräfte gezielt auf das Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache vor. Um ihnen dabei zu ermöglichen, die mehrsprachigen Ressourcen ihrer Lernenden sinnvoll zu nutzen und individuelle Herausforderung im sprachlichen Lernprozess besser zu erkennen, ist die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse prominent im Curriculum des Weiterbildungsstudiums positioniert und wird als einzige Thematik explizit sowohl im Basis- als auch im Aufbaumodul behandelt.

Im Basismodul werden dafür zunächst allgemeine linguistische Phänomene erarbeitet und das Bewusstsein für die grammatischen Strukturen der deutschen Grammatik geschärft, bevor dann die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse zunächst an Sprachen erprobt wird, die dem Deutschen relativ eng verwandt oder den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der Regel aus der eigenen Schullaufbahn vertraut sind. Dabei werden positive Synergieeffekte mit den beiden anderen Einführungsseminaren ‚Spracherwerb, Sprachentwicklung, Sprachdiagnostik‘ und ‚Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung‘ genutzt und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten durch ein fakultatives E-Learning-Angebot Möglichkeiten der individuellen Wiederholung und Vertiefung bestimmter grammatischer Phänomene.⁴

Im Aufbaumodul erfährt die Methode eine größere Praxisorientierung. Hier finden vertiefende und weniger gelenkte Übungen statt, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die konkrete Arbeit mit den Lernertexten der eigenen Lernenden vorbereiten sollen. Zudem werden weniger bekannte Sprachen in die Analysen einbezogen. Auch im Aufbaumodul besteht dabei ein großer Bezug zu den anderen Aufbauseminaren, in denen Ideen entwickelt werden, wie diese Analysen sich als diagnostisches Fundament der eigenen Didaktik nutzen und lernerorientierte Fördermaßnahmen anschließen lassen.

Nachdem dieses Modell schrittweise konzeptualisiert und erweitert wurde, zeigten erste Erprobungen in den Weiterbildungsseminaren sehr positive Effekte, insbesondere hinsichtlich der eigenen *Language Awareness* der Teilnehmerinnen

4 Bislang wurden im Projekt zu den Themen ‚Flexion der Adjektive‘, ‚Flexion der Artikelwörter‘, ‚Flexion der Substantive‘, ‚Kategorisierung von Sprachen‘, ‚Syntax‘ und ‚Verben‘ E-Learning-Einheiten entwickelt. Diese werden aktuell evaluiert, die Zwischenergebnisse zeigen jedoch eine sehr positive Tendenz. So bewerten beispielsweise 88,23% der bisher Befragten die E-Learning-Einheiten als nützlich für die eigene Praxis.

und Teilnehmer, sodass im nächsten Schritt eine systematische Erhebung der Lernfortschritte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfolgte.

4.2 Kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse als Lerngelegenheit für Lehrkräfte

Zur Evaluation von Lerneffekten durch die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse im Weiterbildungsstudium wurde ein Mixed-Method-Design (vgl. Kuckartz, 2014) gewählt, um sowohl einen quantitativen Überblick über die Lernzuwächse zu generieren als auch einen qualitativen Einblick zu erhalten, wie bzw. in welchen Bereichen diese Lernzuwächse erfolgen und wie dieses Verfahren von den Teilnehmenden des Weiterbildungsstudiums selbst wahrgenommen wird. Für das Forschungsdesign bedeutet das eine mehrschrittige Erhebung mit Methoden unterschiedlicher Traditionen, deren Ergebnisse anschließend wechselseitig in ein Verhältnis gebracht werden sollen (vgl. Johnson et al., 2016). Konkret wird eine Prä-Post-Studie durchgeführt, die anhand einer quantitativen und ergänzenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Früh, 2011; Atteslander, 2010; Mayring, 2010) ausgewertet werden soll, zudem erfolgt durch leitfadengestützte Interviews (Meuser & Nagel, 2009) eine vertiefende Befragung von Teilnehmenden des Weiterbildungsstudiums.

Für die Prä-Post-Studie wurden den Teilnehmenden (n = 22) zu Beginn des Studiums und nach Abschluss des Basismoduls der gleiche Lernertext zur Analyse vorgelegt. Der Arbeitsauftrag lautete in beiden Fällen relativ offen: *Der beiliegende Text wurde von einem Deutschlernenden verfasst. Lesen Sie diesen in Ruhe durch und analysieren Sie ihn. Was fällt Ihnen sprachlich auf? Fassen Sie Ihre Analyse in einem Fließtext zusammen.* Die Bearbeitungsdauer betrug zu beiden Erhebungszeitpunkten 45 Minuten. Außerdem erhielten die Teilnehmenden folgende Informationen zum Autor des Lernertextes: 1.) Die Herkunftssprache, 2.) weitere Sprachenkenntnisse, 3.) die Aufenthaltsdauer in Deutschland, 4.) das Alter, 5.) das GER-Niveau sowie 6.) den Kontext, in dem der Text entstanden ist. Um zu erfassen, welche dieser für eine profunde kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse zentralen Informationen von den Teilnehmenden von Beginn an selbst eingefordert würden, wurde ihnen zum ersten Erhebungszeitraum im Vorfeld der Bearbeitung zehn Minuten Zeit eingeräumt, um Fragen zu notieren.

Eine Auswertung dieser Fragen spiegelt das unterschiedliche Vorwissen der Teilnehmenden wider. Entsprechend wird deutlich, dass von den Teilnehmenden zwar alle der zentralen Informationen erfragt wurden, auf individueller Ebene zeigen sich jedoch deutliche Differenzen in der Fokussierung auf relevante Sachinformationen. Nach der Herkunftssprache des Lernenden fragten insgesamt

acht Personen, nach weiteren Sprachkenntnissen jedoch nur eine, die Aufenthaltsdauer in Deutschland interessierte fünf Personen, das Alter sechs, nach dem GER-Niveau fragten zwei Personen und gezielt nach dem Entstehungskontext des Textes ebenfalls zwei. Außerdem erfragt wurden u. a. bereits behandelte Unterrichtsthemen, die Intensivität des Deutschlernens, vorliegende Bildungsabschlüsse des Lernenden sowie dessen Geschlecht und Beziehungsstatus. Einige Teilnehmende orientierten sich zudem stärker am Inhalt des Textes und hinterfragten bereits an dieser Stelle seine interne Schlüssigkeit oder Authentizität.

Aktuell befindet sich die untersuchte Kohorte am Ende des ersten Semesters im Weiterbildungsstudium, somit wurde gerade die zweite Erhebung der Prä-Post-Studie abgeschlossen, und eine Detailanalyse steht noch aus. Geplant ist, die Ausarbeitungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer systematisch mit einer idealtypischen kompetenzenorientierten linguistischen Lernertextanalyse abzugleichen, die von einer Linguistin des Weiterbildungsstudiums erstellt und durch drei weitere Kolleginnen und Kollegen kritisch geprüft und diskutiert wurde. Dabei soll nachvollzogen werden, welche Stärken und Förderbereiche in Bezug auf die verschiedenen sprachlichen Ebenen Syntax, Morphologie und Lexik sowie die *Interlanguage* des Lernenden zu Beginn des Weiterbildungsstudiums und nach der einsemestrigen Intervention von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erkannt werden.

Eine erste überblickshafte Auswertung der Daten dazu zeigt, dass insbesondere das Ziel einer kompetenzen- statt defizitorientierten Sichtweise der Teilnehmenden bei der Lernertextanalyse erreicht wurde. Die Teilnehmenden bewerten demnach den gleichen Text aus einer ganz anderen Perspektive, wofür auch eine differenziertere Einschätzungsmöglichkeit des Textes ursächlich zu sein scheint, die sich wiederum in einer profilierteren linguistischen Fachsprache niederschlägt. Das soll im Folgenden exemplarisch anhand von zwei Fallbeispielen konkretisiert werden.

Teilnehmende A hat in der ersten Analyse überhaupt keine Stärken benannt, zum zweiten Erhebungszeitpunkt zählt sie jedoch wertschätzend und differenziert fünf Stärken auf, die anhand konkreter Beispiele belegt und zum Teil sogar mit anderen sprachlichen Vorkenntnissen in Verbindung gebracht werden:

- 1.) „*der Lerner hat die Aufgabenstellung vollständig erarbeitet*“;
- 2.) „*er verwendet auch Personalpronomen (,ich‘ Z. 10/11/18)*“;
- 3.) „*und Possessivpronomen (,mein‘ Z. 5, ,meinem‘ Z.11)*“;
- 4.) „*zudem wird die Vorstellung des Adjektivs vor dem Nomen berücksichtigt (z. B. ,rote Kleidung‘ Z. 14)*“;
- 5.) „*allgemein kann der Lerner das lateinische Schriftsystem anwenden, was er aus seinem Englischstudium lernt*“

Teilnehmende B benennt zum ersten Erhebungszeitpunkt bereits vier Stärken, schränkt diese aber häufig auch durch Formulierungen wie ‚zwar‘, ‚aber‘ oder ‚dennoch‘ wieder ein:

- 1.) *„der Lernende hat einen guten Wortschatz zur Thematik erworben“*;
- 2.) *„zwar kann der Lernende schon einige Verben richtig konjugieren“*;
- 3.) *„dennoch beherrscht er es teilweise, das Verb an die richtige Stelle zu setzen (Verbzweit- bzw. Verbletzt-Stellung)“*;
- 4.) *„insgesamt ist der Text aber inhaltlich verständlich“*.

Zum Erhebungszeitpunkt zwei benennt sie hingegen nicht nur mehr Stärken (insgesamt zehn), sondern formuliert diese auch unter Rückgriff auf die angemessene Fachsprache klarer und weniger zurückhaltend:

- 1.) *„der Lerner hat die Aufgabe verstanden“*;
- 2.) *„(der Lerner hat die Aufgabe verstanden) und erfüllt“*;
- 3.) *„der Text ist kohärent“*;
- 4.) *„und der Lerner verwendet Konnektoren“*;
- 5.) *„er gestaltet den Text abwechslungsreich“*;
- 6.) *„und verwendet viele Adjektive“*;
- 7.) *„und verwendet viele Nebensätze“*;
- 8.) *„die V2-Stellung im Hauptsatz“*;
- 9.) *„sowie die Subjekt-Verb-Kongruenz gelingt ihm in der Regel gut“*;
- 10.) *„zudem versucht er, Satzklammern zu bilden“*.

Die Erhebung durch die Leitfadenterviews erfolgt zeitversetzt zur Prä-Post-Studie rückblickend zum Abschluss des Basismoduls ($n = 2$) sowie zum Abschluss des Weiterbildungsstudiums ($n = 2$). Befragt wurden zum aktuellen Zeitpunkt daher exemplarisch aus jeweils einem der Profile (Schule und Erwachsenenbildung) eine Teilnehmerin zu ihrer Bewertung der kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse als eigene Lerngelegenheit zur Vorbereitung auf eine spätere Lehrtätigkeit. Dabei ist zu diesem Zeitpunkt der Erhebung für die weitere Ausrichtung des Projekts vor allem ein Zwischenfazit wichtig, das auf die folgenden Fragen abzielt: Wie gut kommen die Teilnehmenden mit dem Instrument zurecht und wie bewerten Sie selbst ihre Lernfortschritte? Welche Potenziale können Sie für ihre eigene Lehrpraxis ableiten? Und was für Erwartungen oder Wünsche haben sie für das nächste Semester? Der Leitfaden umfasst entsprechend folgende thematische Aspekte: linguistisches Vorwissen, Einschätzung der eigenen Lernfortschritte, Einschätzung der Bedeutung für die Lehrpraxis sowie Erwartungen an das aufbauende Semester. Dazu wurden den Befragten auch die zu Beginn und zum Ende des Semesters selbst verfassten Analysen vorgelegt, die sie in ihre Erläuterungen einbeziehen konnten. Die Interviews werden anhand einer strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2010) aus-

gewertet, wobei für die Gesamtstudie zu den abgefragten Oberkategorien Unterkategorien induktiv aus dem Material abgeleitet werden.

Insgesamt bieten die Interviews aufgrund der kleinen Stichprobe nur einen exemplarischen Einblick in die Sichtweise der Teilnehmenden, können jedoch durch einen illustrativen Charakter zu einem vertiefenden Verständnis der Ergebnisse aus der Prä-Post-Studie beitragen. Dazu sollen im Folgenden die zentralen Befunde der ersten Befragungsrunde dargestellt und zu den bereits vorliegenden quantitativen Evaluationsergebnissen der Methode in Beziehung gesetzt werden.

Die beiden Befragten haben zwar beide grammatisches Vorwissen zur deutschen Sprache nur in der eigenen Schulzeit gesammelt, unterscheiden sich jedoch trotzdem deutlich in ihrem linguistischen Vorwissen. Während die Befragte A angibt:

„Hm eigentlich habe ich ganz wenig Vorwissen. Also, ich habe keine Fremdsprache studiert und ähm ich habe auch keine Germanistik studiert. Und ich habe im Unterricht auch gar nichts damit zu tun. [...] Und ähm, das Wissen, das ich habe, ist eigentlich so das aus der siebten Klasse, glaube ich.“

kann die Befragte B auf linguistisches Wissen aus dem Fremdsprachenstudium zurückgreifen:

„Ja also hauptsächlich aus meinem Englisch-Studium, weil wir da Linguistik und Literaturwissenschaft als die zwei großen Felder neben der Didaktik behandeln. [...] Und (.) dann natürlich basale Kenntnisse aus meiner Schulzeit im Fach Deutsch.“

Dennoch können offenbar beide von dem Seminar profitieren und attestieren sich selbst deutliche Lernfortschritte. Betont werden dabei in deutlicher Korrespondenz zu den oben geschilderten Befunden eine andere, sehr viel kompetenzorientiertere Herangehensweise an die Analyse und Bewertung von Lernertexten. Beide betonen, dass Sie den Lernertext vor Besuch des Weiterbildungsstudiums sehr viel defizitorientierter bewertet haben.

„Während ich hier, während man beim ersten Mal auf jeden Fall immer auch nur auf die Fehler eingegangen ist, die derjenige gemacht hat und äh auch auf sowas wie Rechtschreibung, wo wir ja auch gelernt haben, dass das gar nicht so das Relevante ist.“ (Befragte A)

„Weil ich finde schon, dass es – und obwohl ich didaktisch vorgebildet bin – so ist, dass man sehr stark nach den Fehlern sucht, weil man das einfach aus seiner Schulzeit so kennt. [...] Man hat einen Text geschrieben und rückgemeldet wurde einem, was man falsch gemacht hat. Aber es gibt immer irgendwas Positives an einem Text. Also sei es auch nur, dass teilweise die Aufgabenstellung erfüllt wurde, dass man einfach darauf das Augenmerk legt.“ (Befragte B)

Als positiv bewertet wird außerdem ein besseres eigenes Sprachbewusstsein, das sich nicht nur, aber auch auf die eigene deutsche Sprache bezieht. Dieses Wissen wird für diagnostische Zwecke, insbesondere von der Befragten B, aber auch als wichtiges Fundament für eine wertschätzende und differenzierte Feedbackkultur im Unterricht bewertet.

„[...] [I]ch glaube, würde ich eine Sprache heute lernen, dann wäre das Bewusstsein, also nach dem Studium jetzt, nach dem DaZ-Studium jetzt [...] ist das Bewusstsein, glaube ich, für eine Sprache eine andere. Weil sprachvergleichend zum Beispiel, so was kam da ja halt gar nicht vor.“ (Befragte A)

„Oder sowas, dass es Lernaltersprachen gibt zum Beispiel, das war mir jetzt vorher auch nicht so klar. Dass man das auch noch einmal so unterscheiden kann: Warum macht er diese Fehler? Und das sind eben auch diese Dinge, die am Ende auch so interessant waren, für sich selber auch noch einmal herauszufinden, warum sind diese Fehler entstanden. Das hätte ich jetzt vorher einfach überhaupt gar nicht gekonnt.“ (Befragte A)

„[...] [D]a habe ich auf jeden Fall auch jetzt im Weiterbildungsstudium über die deutsche Sprache auch ganz anders nachgedacht.“ (Befragte B)

„Und ich glaube auch, dass die sehr wertgeschätzt werden von den Lernern, wenn man sie so, also in die Erklärung einfließen lässt. Also, wenn man erklärt: ‚Okay, ich kann (.) das sehr anerkennen, dass du das und das schon richtig machst. Also, dass du den unbestimmten Artikel immer richtig benutzt, weil ich weiß – auch wenn ich Arabisch nicht gut kann –, dass es das im Arabisch nicht gibt. Stimmt doch, oder?‘ Dann ist das auf jeden Fall ne andere Art der Rückmeldung. [...] Ähm, dass ähm (.) man dem Lerner ein ressourcenorientiertes, aber auch differenziertes Feedback geben kann.“ (Befragte B)

Von beiden Befragten werden jedoch auch (unterschiedlich große) Herausforderungen im eigenen Lernprozess und vor allem der für sie aktuell sehr große Aufwand zur Durchführung einer Lernertextanalyse beschrieben, der auch die Praktikabilität für die Praxis einschränkt. Bei Befragter A werden diese hohen Anforderungen, die im Seminar an die Teilnehmenden gestellt werden, besonders deutlich:

„Mir ist das schon echt sehr schwergefallen. Und ähm es ist auch dadurch manchmal bedingt, dass ich wenig Zeit hatte, die Dinge nachzuarbeiten. Ne, also dadurch, dass ich ja eben auch noch diese Vollzeitstelle habe und auch nicht so in diesem Lernmodus bin, wie man das vielleicht als Student war, als Vollzeitstudent war. Es ist mir dann schon echt schwergefallen. Ich hatte im Seminar immer Aha-Effekte. Also das war immer so: Ach so? Aber so dieses Vertiefende kam echt erst so sehr viel später und auch nicht direkt [...]. Und mir ist das, als wir das am Ende vom Seminar gemacht haben, auch (.) super schwer gefallen hier das so zu schreiben. Und ähm als, also in der Seminararbeit die Lernertextanalyse ist dann

ähm, ich habe wirklich gegrübelt, also wirklich sehr, sehr lange [...], um erst einmal zu wissen, was daran jetzt falsch ist. Also es hat doch sehr lange gedauert. Also es hat mich schon angestrengt.“ (Befragte A)

Entsprechend resümiert sie gezielt gefragt nach einem möglichen Einsatz des Verfahrens in der Praxis:

„Also (..) wenn man vielleicht ein bisschen schneller ist. (lacht)“ (Befragte A)

Befragte B hat die Herausforderungen weniger gravierend empfunden, bewertet den Aufwand aber als ähnlich hoch, sieht dafür jedoch auch Vorteile des Verfahrens in der Praxis jenseits einer vollständigen Analyse für jeden einzelnen Lernenden:

„[...] [U]nd es natürlich insgesamt sehr komplex ist. Und ich glaube auch, man kann das immer noch (.) ähm, wie soll ich sagen, ich weiß, dass ich das noch besser können könnte als ich das im Moment kann. [...] Weil es glaube ich auch viel Übung ist und man natürlich auch viel verinnerlicht haben muss. Also ich habe jetzt auch während der Studienarbeit immer wieder Sachen nachgeguckt. Wenn ich jetzt Lernertexte, weiß ich nicht, irgendwie in drei Stunden 20 Lernertexte bearbeiten müsste oder in fünf, ich habe jetzt auf jeden Fall für meine Studienarbeit schon lang gebraucht und das waren drei Sätze.“ (Befragte B)

„Und es ist natürlich grundsätzlich schwierig, wenn man eine heterogene Lerngruppe vor sich hat, die mit unterschiedlichen Herkunftssprachen, äh unterschiedliche Herkunftssprachen hat, dass man dann bei jedem Lernertext sich auf's Neue konzentriert und sortiert und weiß, ähm wie es um die Erstsprachen bestellt ist. Aber ich glaube, da ist halt die Übung sehr entscheidend und die Haltung, grundsätzlich das zu wollen. Und wie gesagt, man muss die Sprache weder sprechen können noch perfekt schreiben können noch perfekt verstehen können, es helfen einfach schon so wirklich ganz, ganz grundsätzliche Informationen einem weiter.“ (Befragte B)

Als unterstützend beurteilten beide Befragte dabei insbesondere die im Seminar vermittelten sehr strukturierten Vorgaben zur kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse – eine Systematik, die Orientierung und dadurch auch Sicherheit bietet.

„Aber in Bezug auf die Semesterarbeit kann ich das auf jeden Fall sagen. Also, weil da habe ich mir dann ja auch auf jeden Fall nochmal richtig viel Zeit genommen auch dafür und habe das dann auch nach dem eingeführten Prinzip gemacht und wo ich denke, dass da auf jeden Fall jetzt eine Struktur drin ist, um einen Text zu analysieren.“ (Befragte A)

„[...] [G]rundsätzlich gibt diese Lernertextanalyse, so wie wir sie durchgeführt haben, also die Analyseschritte, einem ne sehr klare Struktur vor, was ich sehr gut finde. [...] Und wir haben uns ja angewöhnt, dass wir ähm zuerst mal Morphologie, Syntax und Lexik in unterschiedlichen Farben markieren und dann eben auch in plus und minus. [...] Ähm genau, das ist sehr gut [...], weil ich also das vorher mir nicht so vorstrukturieren konnte.“ (Befragte B)

5. Von der Sprachdiagnostik zur Förderung

Werden im Rahmen einer kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse sowohl Stärken als auch Förderbedarfe eines Lernenden diagnostiziert, so sollte in einem nächsten Schritt die konkrete sprachliche Förderung des jeweiligen Lernalters bzw. der jeweiligen Lernerin erfolgen. Auch wenn dieser Förderaspekt bei der hier präsentierten Prä-Post-Erhebung nicht mitberücksichtigt wird und im Weiterbildungsstudiengang DaZ^{intensiv} in anderweitigen Seminaren verankert ist, soll das vorliegende Kapitel konkrete Vorschläge formulieren, wie dies gestaltet werden kann.

Bei einem Feedbackgespräch zum verfassten Text soll im Sinne der Motivierung sowie der Wertschätzung zunächst auf die sprachlichen Stärken des Lernalters bzw. der Lernerin eingegangen werden. In einem zweiten Schritt werden dann die im Text vorhandenen nicht zielsprachlichen Formulierungen besprochen. Hierbei bietet sich die in Kapitel 3.3 strukturierte Vorgehensweise anhand der verschiedenen linguistischen Ebenen an. Wurden die festgestellten Förderbedarfe besprochen, geht es nun darum, die konkrete Förderung anzugehen. In einer Schulklasse bzw. einem Sprachkurs hat die Lehrperson bei der Planung von Gruppenarbeiten, die das kontrastive Arbeiten als Zweck haben, beispielweise folgende Möglichkeiten:

- 1.) Bildung einer Gruppe zur Sprachförderung nach einem gemeinsamen Schwerpunkt: Lernende mit den Herkunftssprachen Chinesisch, Koreanisch, Persisch und Türkisch haben beispielweise gemeinsam, dass ihre Herkunftssprachen über keine grammatischen Genera verfügen (vgl. Oleschko, 2010, S. 7). Ergibt sich bei einer kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse ein Förderbedarf in diesem Bereich, so hat die Lehrperson die Möglichkeit, diese Lernenden zu dieser Thematik in einer gemeinsamen Gruppe arbeiten zu lassen. Aktuell kann das Lehrwerk *Phonothek Intensiv: Aussprachetraining* (vgl. Hirschfeld et al., 2013) als Beispiel für das sprachkontrastive Arbeiten mit verschiedenen Übungsschwerpunkten genannt werden. Für weitere Sprachebenen wie die der Morphologie und der Syntax stellt das Erstellen eines solchen Lehrwerks jedoch noch ein Desideratum dar.
- 2.) Bildung einer Gruppe zur Sprachförderung nach einer gemeinsamen Herkunftssprache: Wurde im Rahmen der kompetenzorientierten linguistischen

Lernertextanalyse unter Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Repertoires der Lernenden festgestellt, dass ein bestimmtes sprachliches Phänomen der deutschen Sprache nicht nur einem, sondern beispielweise vier Lernenden aus derselben Gruppe mit der Herkunftssprache X noch Probleme bereitet, so besteht ebenfalls die Möglichkeit des sprachkontrastiven Arbeitens. Dabei können die betroffenen Lernenden konkrete Beispiele aus ihrer Ausgangssprache X mit ihrer Zielsprache Deutsch vergleichen. Die Beispiele aus dem Deutschen werden durch die Lehrkraft formuliert, während die Lernenden die jeweiligen Entsprechungen aus ihren Erstsprachen dazu notieren. Diese werden im letzten Schritt anhand von durch die Lehrperson formulierten Fragen analysiert. Ziel dabei ist die Feststellung von sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschieden der beiden Sprachen sowie die Verstärkung des Sprachbewusstseins der Lernenden.

- 3.) Bildung einer Gruppe zur Sprachförderung, die auch aus deutschmonolingualen Lernenden besteht: Auch Lernende, deren Herkunftssprache Deutsch ist, können von einer gemeinsamen sprachkontrastiven Arbeit profitieren. Wird Mehrsprachigkeit sogar als Erziehungsziel definiert (vgl. Gürsoy, 2010), so wird sie im Sinne der *Language Awareness* durch das kontrastive Arbeiten in Lerngruppen gefördert. So gestaltet die Handreichung *Sprachstark. Gelebte Mehrsprachigkeit* (Bezirksregierung Köln, 2016) konkrete Vorschläge zur Förderung von Mehrsprachigkeit für die Primarstufe.

Sprachvergleiche können generell als multilinguale *Scaffolding*-Strategie in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden (vgl. Bredthauer, 2019, S. 127). Ein auf diese oder ähnliche Weise erworbenes Wissen um Sprachbewusstheit und Lernstrategien kann von den Lernerinnen und Lernern zukünftig im Unterricht und im Alltag angewendet werden, und es hat positive nachhaltige Auswirkungen nicht nur für den Prozess des Spracherwerbs, sondern auch für den Erwerb von (Fach-)Wissen sowie für verantwortliches, kooperatives Handeln ganz allgemein.

6. Fazit

Die im Kapitel 4 präsentierten Ergebnisse zur kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse als Lerngelegenheit für (angehende) Lehrkräfte in Schule und Erwachsenenbildung zeigen eine Zwischenbilanz, deren Befunde es in den nächsten Monaten zu differenzieren und konkretisieren gilt. So gilt beispielsweise noch genauer zu erfassen, wie sich die durch die linguistische Lernertextanalyse evozierten Lerngelegenheit hochschuldidaktisch besonders effektiv gestalten lassen und welche äußeren Faktoren, wie zum Beispiel das linguistische Vorwissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer oder deren mög-

lichen eigenen Erfahrungen beim Zweitspracherwerb des Deutschen, dabei eine Rolle spielen. Ein großes Desiderat besteht außerdem hinsichtlich der Frage, wie sich dieses Instrument konkret in der Unterrichtspraxis einsetzen lässt, welche (strukturellen) Bedingungen dafür gegeben sein müssen und inwiefern sein Einsatz sich auf die tatsächliche sprachliche Förderung einzelner auf diese Weise diagnostizierter Lernender auswirken kann.

Die bereits vorliegenden Befunde spiegeln jedoch sehr deutlich das förderdiagnostische Potenzial wider, das dem Verfahren inhärent ist. Ein besonderes Kennzeichen dieses Potenzials liegt darin, dass sich Sprachstände von Lernenden unter Berücksichtigung ihrer Mehrsprachigkeit sehr genau einschätzen lassen und sich gleichzeitig die Haltung der Lehrkräfte zu ändern scheint. Nicht nur werden ihnen die Herausforderungen der (eigenen) deutschen Sprache, mit denen auch die von ihnen unterrichteten Lernenden konfrontiert sind, bewusster, sondern sie können deren Fehler auch besser verstehen und einordnen. Die hier vorgestellte kompetenzorientierte Durchführung der Analyse führt zudem zu einem Fokuswechsel, der zunächst die Stärken der Lernenden in den Blick nimmt und wertschätzt, was von diesen bereits geleistet wird.

Das alles zeigt allerdings auch, dass die linguistische Lernertextanalyse nicht voraussetzungsfrei durchführbar ist, sondern die Bereitschaft erfordert, sich sehr genau mit der (hier deutschen) Sprache allgemein, aber auch einzelnen Texten und Textmerkmalen sowie der sprachlichen Bildungsbiografie der jeweiligen Lernenden auseinanderzusetzen. Genau dadurch wird jedoch ein wichtiges Fundament für eine kompetenzorientierte, an den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtete Sprachförderung geschaffen, die die Mehrsprachigkeit der Lernenden nicht nur anerkennt, sondern aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbindet.

Literatur

- Atteslander, Peter (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (ESV basics, 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bachtin, Michail M. (1979). Das Wort im Roman (1934–35). In Rainer Grübel (Hrsg.), *Ästhetik des Wortes* (S. 154–300). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster, New York: Waxmann.
- Bezirksregierung Köln (2016). *Gelebte Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als fächerübergreifendes Erziehungsprinzip für die Primarstufe*. Handreichung. Köln: Stabsstelle Öffentlichkeitsarbeit der BRK.

- Böttle, Yeşim & Jeuk, Stefan (2010). Türkisch. In Simona Colombo-Scheffold; Peter Fenn; Stefan Jeuk & Joachim Schäfer (Hrsg.), *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer* (S. 239–249). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Bredthauer, Stefanie (2019). Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1), 127–143. Verfügbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/954/953> [24.11.2020]
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2008). *Sprachliche Bildung für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Vorschläge zur Weiterentwicklung. Ergebnisbericht der Arbeitsgruppen des Bundesweiten Integrationsprogramms nach §45 Aufenthaltsgesetz im Handlungsfeld sprachliche Bildung*. Paderborn: Druck-Buch-Verlag.
- Busch, Brigitta (2006). Language biographies for multilingual learning: linguistic and educational considerations. In Brigitta Busch; Aziza Jardine & Angelika Tkoutuku (Eds.), *Language Biographies for multilingual learning* (pp. 5–17). Cape Town: PRAESA Occasional Papers.
- Busch, Brigitta (2010). School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education*, 24, 283–294. <https://doi.org/10.1080/09500781003678712>
- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Bußmann, Hadumod (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Colombo-Scheffold, Simona (2010). Deutsch als Fremdsprache. In Simona Colombo-Scheffold; Peter Fenn; Stefan Jeuk & Joachim Schäfer (Hrsg.), *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer* (S. 59–71). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Colombo-Scheffold, Simona; Fenn, Peter; Jeuk, Stefan & Schäfer, Joachim (Hrsg.) (2010), *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Corder, Pit (1967). The Significance of Learner's Errors. In *International Review of Applied Linguistics*, 5(2), 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Döll, Marion (2012). *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Münster: Waxmann.
- Dulay, Heidi C. & Burt, Marina K. (1974). You can't learn without goofing. An analysis of children's second language errors. In Jack C. Richards (Ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 95–123). London: Longman.
- Duman, Funda (2013). Türkisch-Deutscher Sprachvergleich. In Halyna Leontiy (Hrsg.), *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen* (S. 323–347). Berlin LIT Verlag.
- Früh, Werner (2011). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (UTB, Bd. 2501, 7., überarb. Aufl.). Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Gärtner, Eberhard (1998). *Grammatik der portugiesischen Sprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783110959864>
- Gnutzmann, Claus (2016). Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen

- Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 144–149). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6–13.
- Gürsoy, Erkan (2010). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> [24.11.2020].
- Hirschfeld, Ursula; Reinke, Kerstin & Stock, Eberhard (Hrsg.) (2013), *Phonothek intensiv. Aussprachetraining*. München: Klett-Langenscheidt.
- Johnson, R. Burke; Onwuegbuzie, Anthony J. & Turner, Lisa A. (2016). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kleppin, Karin (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Goethe-Institut.
- Kniffka, Gabriele (2006). Sprachstandsermittlung mittels Fehleranalyse. In Ludger Reidberg (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule*. KöBes (4) (S. 73 – 84). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Königs, Frank G. (2016). Die Dichotomie Spracherwerb und Sprachenlernen. In Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 281–285). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Kuckartz, Udo (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lado, Robert (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.
- Leontiy, Kalyna (Hrsg.) (2013). *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen*. Berlin: LIT Verlag.
- Lipkowski, Eva (2012). *Sprache und Unterricht. Eine Beschreibung der deutschen Sprache für Lehrerinnen und Lehrer*. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprache_und_unterricht_lipkowski.pdf [24.11.2020].
- Maahs, Ina-Maria & Triulzi, Marco (2019): Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung. In: Stein, Margit; Steenkamp, Daniela; Weingraber, Sophie; Zimmer, Veronika (Hrsg.): *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Heilbrunn: Klinkhardt: 262–280.
- Marx, Nicole & Mehlhorn, Grit (2016). Analyse von Lerner Sprache. In: Daniela Caspari; Friederike Klippel; Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 297–306). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In Susanne Pickel; Gert Pickel; Hans-Joachim Lauth & Detlef Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*:

- Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23
- Oleschko, Sven. (2010). *Genus International*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/das_genus_in_verschiedenen_sprachen_alphabetisch_geordnet.pdf [24.11.2020].
- Petermann, Franz; Melzer, Jessica & Rißling, Julia-Katharina (2016). *Sprachdiagnostik im Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02756-000>
- Reich, Hans (2010). Sprachstanderhebung, ein- und mehrsprachig. In Bernt Ahrenholz, & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 420–429). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Reich, Hans. H. & Roth, Hans-Joachim (2007). HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünffährigen. In Hans H. Reich; Hans-Joachim Roth & Ursula Neumann (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit* (S. 71–94). Münster: Waxmann.
- Reich, Hans. H.; Roth, Hans-Joachim & Gantefort, Christoph (2008). Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In Thorsten Klinger; Knut Schwippert & Birgit Leiblein (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FörMig* (S. 209–237). Münster: Waxmann.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013a). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. Radebeul: Landesamt für Schule und Bildung.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013b). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I*. Radebeul: Landesamt für Schule und Bildung.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2015). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II*. Radebeul: Landesamt für Schule und Bildung.
- Schäfer, Joachim (2010). Sprache und Sprachen. In Simona Colombo-Scheffold; Peter Fenn; Stefan Jeuk & Joachim Schäfer (Hrsg.), *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer* (S. 23–28). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *IRAL (International review of applied linguistics in language teaching)*, 10(3), 209–231. Berlin/New York: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Tekin, Özlem (2012). *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr.
- Thüringer Volkshochschulverband e. V. (Hrsg.) (2008). *Leitfaden zum Europäischen Sprachenportfolio für Erwachsene*. Ismaning: Hueber.
- Triulzi, Marco; Maahs, Ina-Maria; Steinborn, Waltraud; Veiga-Pfeifer, Rode & Hacısalıhoğlu, Erol. (2020). Mehrsprachigkeit als Bildungspotenzial. In Marvin Wassermann; Janek Scholz & Johanna Zahn (Hrsg.), *DaZ-Unterricht in Seiteneinsteigerklassen* (S. 103–126). Bern: Peter Lang.

Kollegiale Hospitationen als Reflexionsinstrument im weiterbildenden Studienangebot „DaF/DaZ in Schule und Erwachsenenbildung“ an der Ruhr-Universität Bochum

1. Einleitung

Lehrkräfte im Kontext der beruflichen Weiterbildung verfügen bereits über Handlungswissen, das sie in ihrem professionellen Alltag erfolgreich anwenden. Dieses komplexe Handlungswissen speist sich aus verschiedenen Wissensdomänen, wie z.B. Einstellungen und Meinungen, Erfahrungen sowie explizites, kodifiziertes und publiziertes Wissen wissenschaftlicher Theorien und/oder Empfehlungen, das im Rahmen der Lehramtsausbildung erworben wurde, und wirkt im Sinne einer subjektiven Theorie handlungsleitend (vgl. Legutke, 2010, S. 1352).

In universitären Weiterbildungsveranstaltungen, die sich im Hinblick auf die angewandten methodischen Prinzipien daran orientieren „Forschung im Kontext der Praxis anzuwenden und somit lokales Wissen [zu] produzieren, in der Anwendung [zu] evaluieren und ständig [weiterzuentwickeln]“ (vgl. Legutke, 2010, S. 1353), wird dieses Handlungswissen ernst genommen und gleichwertig zu dem zu vermittelnden wissenschaftlichen Wissen gesetzt. In diesem Sinne ist es nicht die Aufgabe der Lehrkräfteweiterbildung „Defizite zu beheben, sondern einen Dialog über Unterricht zu ermöglichen, in dem Vertreter beider Bereiche, der Wissenschaft und der Unterrichtspraxis, sich um ein Verständnis und eine Verbesserung fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse bemühen“ (vgl. Legutke, 2010, S. 1352). Die universitäre Weiterbildung wird somit als eine *forschende Weiterentwicklung* von Unterricht betrachtet, die die Fähigkeit der Lehrkräfte zu einem reflektierenden Umgang mit Unterricht fördert.

Der reflektierende Umgang mit Unterricht und die Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz im Sinne einer Anpassung des eigenen professionellen Handelns an veränderte Unterrichtsrealitäten und an neue Erkenntnisse der Wissenschaft und Forschung wird als Bestandteil verschiedener Empfehlungen und Richtlinien zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, nicht nur im DaF/DaZ-Kontext, aufgeführt.¹ Die reflexive Kompetenz dient dabei dem Bewusstwerden des eigenen Lehrverhaltens sowie der didaktisch-methodischen

1 Hier sind insbesondere die folgenden zu nennen: *Die Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (Buhlmann, 2005), das *Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften: ein Referenzrahmen* von Kelly, Grennfell, Allan, Kriza und McEvoy (2004) sowie die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (KMK, 2004).

Fähigkeiten mit dem Ziel, die eigene Lehrprofessionalität auszubauen und ggf. an veränderte Herausforderungen anzupassen. Der Annahme folgend, dass Reflexionskompetenz entsteht, wenn „Lehrer die Fähigkeit entwickeln, intuitive Formen des Nachdenkens über das pädagogische Handeln durch systematische und regelgeleitete Reflexion zu ergänzen, die mehrperspektivisch ausgestaltet ist, also auch Sichtweisen von Kolleginnen und Kollegen oder anderen Fachleuten einbezieht“ (Hidding-Kalde, 2013, S. 36), leisten dialogische Formate, wie die Kollegiale Hospitation, einen wichtigen Beitrag.

Im vorliegenden Praxisbericht wird dargestellt, wie im Weiterbildungsprogramm „DaF/DaZ in Schule und Erwachsenenbildung“ an der Ruhr-Universität Bochum Lehrprofessionalität mithilfe Kollegialer Hospitationen im Sinne eines dialogischen Lernformates entwickelt wird. Dabei wird zunächst auf den spezifischen Lernkontext der Lehrkräftefort- und -weiterbildung eingegangen, indem die Entwicklung von explizitem Erfahrungswissen auf der Grundlage von professionellem Handlungswissen der TeilnehmerInnen durch Instrumente der Reflexiven Praxis beschrieben wird. Darauf folgen die Darstellung von Zielen und Funktionen der Kollegialen Hospitation und die konkrete Umsetzung an der Ruhr-Universität mit einem Fokus auf die dafür notwendige Wahrnehmungsschulung der TeilnehmerInnen.

Abschließend wird gezeigt, in welcher Form die TeilnehmerInnen der Weiterbildung die Ergebnisse der Kollegialen Hospitation dokumentieren. Daraus wird ein perspektivischer Ausblick auf die Modifikation der Formate abgeleitet.

2. Zur Entwicklung von explizitem Erfahrungswissen am Weiterbildungsstandort Ruhr-Universität Bochum

Die Tatsache, dass die universitäre Fort- und Weiterbildung parallel zur unterrichtlichen Praxis verläuft, ermöglicht potenziell die Verzahnung des alltäglichen professionellen Handelns mit aktuellen Erkenntnissen der Wissenschaft (Legutke, 2010, S. 1351). Dieses Potenzial kann insbesondere dann ausgeschöpft werden, wenn es gelingt, das professionelle Handlungswissen der LehrerInnen, d.h. „implizites Wissen, das Lehrkräfte im Laufe ihrer Tätigkeit aufbauen und auf das sie routiniert zugreifen können“ (Schart & Legutke, 2012, S. 191) um Reflexionen über dieses alltägliche professionelle Handeln zu erweitern.

In der universitären Weiterbildung trifft das professionelle Handlungswissen auf das wissenschaftliche Wissen, wobei Reflexionsangebote der Verknüpfung dieser zwei Wissensbestände dienen. Das reflektierte professionelle Handlungswissen ist nach Schart & Legutke (2012) explizites Erfahrungswissen. Dieses explizite Erfahrungswissen kann sich dann herausbilden, wenn das professionelle Handlungswissen zu Aspekten des beruflichen Alltags mit anderen Formen

der Erkenntnis über Lehr- und Lernprozesse, d.h. wissenschaftlichem Wissen, konfrontiert wird (vgl. Schart & Legutke, 2012). Die Entwicklung von explizitem Erfahrungswissen soll zu einer „handlungsleitenden pädagogischen Urteilsfähigkeit“ (Brenk & Hidding-Kalde, 2013, S. 5) beitragen und bildet somit eines der Ziele von universitärer LehrerInnenfort- und -weiterbildung.

Um den Anspruch zu erfüllen, explizites Erfahrungswissen auszubilden, wurden bei der Entwicklung des didaktisch-methodischen Konzepts des weiterbildenden Studienangebots „DaF/DaZ in Schule und Erwachsenenbildung“ an der Ruhr-Universität Bochum Aspekte Reflexiver Praxis nach Schön (1984) berücksichtigt. Reflexive Praxis ermöglicht ein tieferes Verständnis des aktuellen professionellen Handelns unter Berücksichtigung von Erfahrungen einerseits und dem erwarteten Ausgang von Handlungen andererseits und trägt somit zur Handlungssteuerung und schließlich zur Professionalisierung bei. Insbesondere im Rückblick auf eine erfahrene Handlung sieht Schön „einen Übergang vom Erfahrungslernen hin zur gezielten professionellen Weiterentwicklung“ (Bräuer, 2016, S. 13). Da es sich bei der Reflexiven Praxis nicht um eine zufällige tiefere Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen in bestimmten Situationen des professionellen Alltags handelt, sondern es „selbst- oder fremdgesteuerte Anregungen zur Betrachtung einer bestimmten (eigenen oder fremden) Aktivität unter dem Gesichtspunkt der Effizienz des Handelns und/oder des Handlungsergebnisses [meint]“ (Bräuer, 2016, S. 21), greift dieses Konzept auch in der Durchführung und Dokumentation von Kollegialen Hospitationen.

Formate der Reflexiven Praxis können demnach zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen. Dabei wird unter Professionalisierung in Anlehnung an Mohr & Schart „die Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern [verstanden], ihre alltäglichen Erfahrungen mit Unterricht und Schule systematisch zu analysieren und anhand der gewonnenen Erkenntnisse das eigene Handeln zu verbessern“ (Mohr & Schart, 2016, S. 291). Da Professionalisierung „letztlich nur durch die Verbesserung von Beobachtungs-, Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsfähigkeit gegenüber pädagogischen Situationen [gelingt]“ (Brenk, 2013a, S. 26), wurde sich am Weiterbildungsstandort Ruhr-Universität Bochum dazu entschieden, einen besonderen Fokus auf Unterrichtsbeobachtung im Rahmen von Kollegialen Hospitationen zu legen.

Die Unterrichtsbeobachtung bzw. die Kollegiale Hospitation als Instrument der Reflexiven Praxis folgt dabei einem Reflexionskreislauf, aus dem sich Handlungsalternativen zum eigenen unterrichtlichen Handeln ergeben.

Eine solche Reflexion – verstanden im alltagssprachlichen Sinn als genaues und zielgerichtetes Nachdenken – steht nicht isoliert, sondern ist in einen zyklischen Ablauf eingebettet: Zunächst steht die Formulierung einer Arbeitshypothese, um die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Phänomen des Unterrichts zu lenken. Darauf folgt die genaue Beobachtung und Dokumentation einer



Abbildung 1: Reflexionskreislauf der Kollegialen Hospitation, adaptiert nach Brenk 2013b

Unterrichtsstunde im Hinblick auf die formulierte Arbeitshypothese, um den Ist-Zustand zu beschreiben. In der Phase der Auswertung und Bewertung der gesammelten Information findet die eigentliche Reflexion der Handlung statt. Auf Grundlage der Reflexionsergebnisse können Handlungsalternativen formuliert werden. Dies bedeutet, dass die Reflexion grundsätzlich zielorientiert eingesetzt wird, um Ursachen und Wirkungen von didaktischen Handlungen in einer bestimmten Situation besser zu verstehen oder zu optimieren. Dabei geht es nicht um fundamentale Veränderungen, sondern um das kontinuierliche Überprüfen und Justieren des eigenen beruflichen Handelns, um das Gewinnen von Urteils- und Entscheidungskraft, um das Einüben einer Grundhaltung der pädagogischen Nachdenklichkeit (Hidding-Kalde & Brenk, 2013, S. 7). Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass die Evaluation und die Entwicklung einer unterrichtlichen Handlung als miteinander verbundene Prozesse verstanden werden (Kelly, Grennfell, Allan, Kriza & McEvoy, 2004, S. 73).

3. Kollegiale Hospitation

Im Rahmen des weiterbildenden Studienangebots „DaF/DaZ in Schule und Erwachsenenbildung“ an der Ruhr-Universität Bochum wird die Kollegiale Hospitation als Instrument Reflexiver Praxis eingesetzt. Unter den Begriff „Kollegiale Hospitation“ fallen zunächst „alle Formen gemeinsamer Wahrnehmung und Reflexion von Unterrichtsereignissen“ (Brenk, 2013b, S. 66). Erweitert um den Aspekt der kollegialen Praxisreflexion werden Maßnahmen verstanden, in denen „Lehrpersonen über ihre Schulpraxis nachdenken und über sie

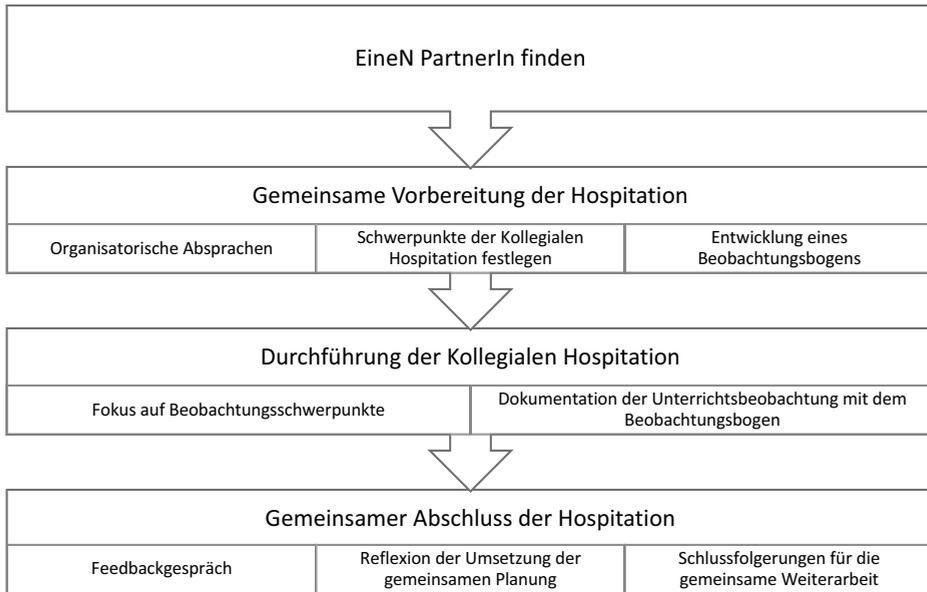


Abbildung 2: Ablauf der Kollegialen Hospitation, Adaptiert nach Hidding-Kalde & Brenk 2013.

sprechen, mit dem Ziel, die Praxis zu verbessern“ (Hidding-Kalde & Brenk, 2013, S. 7).

Dabei identifizieren sie gemeinsam ein Thema, das für ihren Unterricht relevant ist und über das sie Erkenntnisse gewinnen möchten. Die jeweilige Umsetzung dieser Praxis variiert in unterschiedlichen Einrichtungen, jedoch orientieren sich die für diesen Beitrag gesichteten Hospitationskonzepte an den folgenden Punkten:

Im Prozess der Kollegialen Hospitation entfaltet sich das Potenzial der Reflexiven Praxis insbesondere während der Unterrichtsbeobachtung und des Feedbackgespräches. Daher werden im Folgenden diese beiden Bestandteile mit Hinweisen zur didaktisch-methodischen Unterstützung im Rahmen der Weiterbildung genauer dargestellt.

3.1 Unterrichtsbeobachtung

Unter Beobachtung wird „[die] absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von außen beachtet“ (Graumann, 1966, S. 86) verstanden. Gegenüber dem „üblichen Wahrnehmen ist das beobachtende Verhalten planvoller, selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt und von vornherein auf die Möglichkeit der Auswertung des

Beobachteten im Sinne der übergreifenden Absicht gerichtet“ (Graumann, 1966, S. 86).

In der *klassischen Unterrichtsbeobachtung* werden Einzelaspekte von Unterricht unter der Fragestellung analysiert, was Lehrverhalten im Unterricht bewirken kann und welche Rolle das Lehrverhalten in der unterrichtlichen Interaktion spielt. Diese Auffassung von Unterrichtsbeobachtung basiert darauf, dass das Unterrichtsgeschehen durch beobachtende KollegInnen interpretiert oder aber von der Lehrkraft selbst unter vorgegebenen Kriterien reflektiert wird (Krumm, 2010).

Die Unterrichtsbeobachtung in der Lehrerfortbildung verfolgt verschiedene Zielsetzungen. Als Bestandteil der Kollegialen Hospitation im Rahmen der Weiterbildung wird sie vor allem als Möglichkeit verstanden, sich gezielt mit eigenem und fremdem Unterricht auseinanderzusetzen, d.h. Unterricht bewusst wahrzunehmen und zu analysieren. Lehrkräfte erhalten daneben auch die Möglichkeit, Erfahrungen mit potenziell erfolgreichen Unterrichtsstunden und Unterrichtstechniken auszuwerten, indem sie überprüfen, ob die gewünschten Lernergebnisse erzielt wurden (vgl. Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, & McEvoy 2004, S. 73). Daneben fördert die Unterrichtsbeobachtung die Selbstbeurteilungskompetenz der eigenen unterrichtlichen Tätigkeit, indem auch der/die Peer beurteilt und die fremde Performanz mit der eigenen in Beziehung gesetzt wird. Merkmale und Strategien im Sinne von Kompetenzen der Fremdbeurteilung können dann in die Selbstbeurteilung transferiert werden.

Somit leistet die Unterrichtsbeobachtung einen Beitrag zur Entwicklung reflexiver Kompetenzen von Lehrkräften und unter der Annahme, dass sich Lehrverhalten ändert, wenn wünschenswerte Modelle beobachtet und etwaige Diskrepanzen zum eigenen Verhalten bewusst gemacht werden.

Zentraler Bestandteil der Vorbereitung auf eine Unterrichtsbeobachtung ist die Schulung einer differenzierten Wahrnehmung der Lehrkräfte, bei der die Tätigkeiten ‚Beobachtung‘, ‚Deutung‘ und ‚Wertung‘ nacheinander erfolgen und die Funktionen ‚Selektion‘, ‚Abstraktion‘ und ‚Klassifikation‘ erfüllen (Brenk & Hidding-Kalde, 2013). Die objektive Beobachtung von Sachverhalten ist eine der Voraussetzungen für das Gelingen des nachfolgenden Feedbackgesprächs im Rahmen von Kollegialen Hospitationen, da nicht jedes Ereignis von allen an einer Beobachtung beteiligten Personen auf die gleiche Weise gedeutet oder gewertet wird (vgl. Brenk, 2013b, S. 67).

Im Folgenden werden die einzelnen Phasen der Unterrichtsbeobachtung nach (Brenk, 2013b) mit den jeweiligen Unterstützungsangeboten innerhalb der Weiterbildung am Standort Ruhr-Universität Bochum vorgestellt.

I. Beschreiben

In dieser Phase betrachten die Teilnehmenden unterrichtliche Prozesse, wobei relevante Ereignisse aus dem unterrichtlichen Gesamtgeschehen im Sinne einer Selektion herausgefiltert und beschrieben werden. Dabei steht die Beantwortung der folgenden Frage im Vordergrund: „Wer macht was, wie, wo und auf welche Weise?“ (Brenk, 2013b, S. 69). Die objektiv-analytische Beobachtung wird mithilfe von Leitfragen und Beobachtungskriterien, die den Fokus auf ein lokales Phänomen des DaZ-Unterrichts lenken, unterstützt. Beobachtungsaufträge beziehen sich in der Regel auf Phänomene, die unmittelbar zuvor in der Weiterbildung behandelt wurden. Zu beachten ist daneben, dass die Beobachtungskriterien nach individuellem Interesse zu didaktisch-methodischen Fragestellungen im DaZ-Kontext formuliert werden.

Die Teilnehmenden richten ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf objektiv beobachtbare unterrichtliche Prozesse. Dafür wird im Rahmen der Vorbereitung auf die Kollegiale Hospitation zunächst die Frage beantwortet, welche Beobachtungskategorien grundsätzlich dazu geeignet sind, „einerseits Einsichten in den Sprachlehr- und Sprachlernprozess zu gewinnen und andererseits Lehrenden Einsichten in die Konsequenzen des eigenen Lehrerhandelns zu vermitteln“ (Krumm, 2010, S. 1364). Es wird davon abgesehen, mit vorgefertigten Rastern zu arbeiten. Die Teilnehmenden werden dazu angeleitet, selbstständig Beobachtungsraster in Anlehnung an ihr eigenes Interesse zu erstellen und bei der Beobachtung zu verwenden.

Gleichzeitig wird den Teilnehmenden deutlich vermittelt, dass die Außenperspektive allein nicht ausreichend ist, um unterrichtliche Wirkungsgefüge zu analysieren. Bei der Formulierung von Beobachtungskriterien wird zum einen auf die Gefahr der verkürzten und eindimensionalen Darstellung, zum anderen auf die kausalen Wirkungszusammenhängen im Unterricht hingewiesen.

Anhand von Videomitschnitten von DaF-Unterricht beispielsweise zum Thema ‚Motivierung durch die Lehrkraft‘ wird erarbeitet, warum ein Ergebnis von Beobachtung, wie beispielsweise

„Die Schülerinnen und Schüler sind sehr motiviert“

nicht zulässig ist, aber Aussagen, wie beispielsweise

„Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich durch Aufzeigen und mit Redebeiträgen am Unterricht“

oder zum Thema ‚Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht‘

„In der Kleingruppe verwenden sie ausschließlich die Zielsprache Deutsch“

hingegen schon.

Diese differenzierenden Fähigkeiten werden über das geleitete Unterrichtsgespräch und in Paararbeit entwickelt, indem die Teilnehmenden gemeinsam entscheiden, ob es sich um objektiv erfassbare Merkmale handelt oder um Merkmale, die vielmehr über Instrospektion erhoben werden müssen.

II. Interpretieren

In dieser Phase der Unterrichtsbeobachtung wird das zuvor beschriebene Ereignis aus dem Kontext gelöst betrachtet und im Sinne einer Abstraktion Überlegungen zu möglichen Ursachen und/oder Konsequenzen des Geschehens angestellt, wobei die Teilnehmenden mögliche Funktionen des beobachteten Lehrverhaltens ableiten. Sie werden dazu angeleitet sich zu fragen, zu welchem Zweck mutmaßlich in dieser bestimmten beobachteten Form interagiert wurde und stellen dabei Kausalitäten auf. Leitfragen wie beispielsweise die folgenden unterstützen die Teilnehmenden dabei, das beobachtete Verhalten zu interpretieren:

- Welches Ziel ist mit der Maßnahme xy verbunden?
- Zu welchem Zweck wird in dieser Form interagiert?
- Welche Funktion erfüllt das beobachtete Verhalten?

Die Teilnehmenden der Weiterbildung arbeiten in dieser Phase weiterhin mit den Videomitschnitten der jeweiligen Unterrichtseinheiten aus der Phase des Beschreibens. Sie werden dazu aufgefordert, während der Beobachtung Notizen anzufertigen und diese mit ihren individuellen Interpretationen zu ergänzen. In Paararbeit werden die Interpretationen ausgetauscht und auf die folgenden Merkmale hin überprüft:

- Kohärenz der Interpretation: Bezieht sich die Interpretation auf das direkt Beobachtete?
- Plausibilität der Interpretation: Wie plausibel ist die jeweilige Interpretation?
- Alternative Interpretation: Gibt es alternative Deutungsmuster? Welche? Warum?
- Grundlage der Interpretation: Auf welcher Wissensgrundlage wurde interpretiert? Auf der Grundlage von professionellem Handlungswissen oder auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der Weiterbildung?
- Wertneutralität der Interpretation: Ist die Interpretation frei von bewertenden Urteilen?

In Partnerarbeit finden die Teilnehmenden Antworten auf die oben gestellten Fragen und dokumentieren ihre Ergebnisse in einer Analysetabelle.

III. Bewerten

In dieser Phase der Unterrichtsbeobachtung wird das fokussierte Ereignis im Sinne einer Klassifikation zurück in übergreifende theoretische Konzepte überführt und vor deren Hintergrund, aber auch auf der Grundlage professioneller Erfahrungen, bewertet. Die folgenden Leitfragen (in Anlehnung an Brenk, 2013b, S. 70) unterstützen die Teilnehmenden dabei, diese Phase der Unterrichtsbeobachtung durchzuführen:

- Ist das beobachtete Verhalten angemessen?
- Auf welcher Grundlage fälle ich dieses Urteil? Ist es theorie- oder erfahrungsbasiert?
- Aufgrund welcher Annahmen über *guten* DaZ-Unterricht erscheint das beobachtete Verhalten x als gelungen oder nicht gelungen?
- Welche persönlichen Zielvorstellungen, Vorgaben von Lehrplänen und/oder wissenschaftlichen Erkenntnissen liegen meinem Urteil zugrunde?

Diese Aufgabe erledigen die Lehrkräfte der Weiterbildung ebenfalls schriftlich und zwar im Rahmen einer Hausaufgabe. Mithilfe dieser Aufgabe sollen die Lehrkräfte vor allem daran gewöhnt werden, Werturteile auf der Grundlage von professionellen Erfahrungen und wissenschaftlichen Theorien zu fällen. Ein Urteil ‚nach Gefühl‘ ist hier nicht zulässig, es sei denn, sie können mit ihrem professionellen Handlungswissen argumentieren. Die Verschriftlichung dieser Bewertung wird von den Weiterbildungsleiterinnen im Hinblick auf die Kohärenz der Argumentation überprüft und den Teilnehmenden in Form eines persönlichen Feedbacks zurückgemeldet.

3.2 Feedback

Der Lehrerberuf ist durch ein weitgehendes Fehlen von Rückmeldeoptionen über den Erfolg der eigenen Arbeit gekennzeichnet. Allerdings sind Feedbackverfahren unbedingt notwendig, „um Lehrenden Rückmeldungen über ihre Lehrtätigkeit und deren (oft unerwarteten, manchmal auch unerwünschten) Nebenwirkungen zu verschaffen“ (Krumm, 2010, S. 1366). Daher sind mit der Kollegialen Hospitation neben der systematischen Wahrnehmung von Unterricht auch Entwicklungsziele, wie beispielsweise die Weiterentwicklung von Unterricht und der eigenen Lehrkompetenz verknüpft. Die Kollegiale Hospitation kommt daher nicht mit dokumentierten Ergebnissen zu bestimmten Beobachtungskriterien zum Schluss, sondern beinhaltet notwendigerweise auch eine Rückmeldung dazu.

Rückmeldungen zu dem Beobachteten bzw. Feedback trägt nach Buhren, 2012, S. 11 nicht nur zur Entwicklung professioneller Kompetenzen bei, sondern stellt außerdem einen zentralen Bestandteil von motivationalen Konzepten (nicht

nur) von Lehrkräften dar. Die zentralen Funktionen von Feedback beziehen sich nach Behnke (2016) auf die folgenden Aspekte:

- Feedback beeinflusst professionelles Verhalten im Hinblick auf ein angestrebtes Ideal.
- Feedback hilft dabei, konkrete Maßnahmen zum Erreichen von professionellen Zielen umzusetzen.
- Positives Feedback bestärkt die Selbstwirksamkeitserfahrung.
- Feedback hilft dabei, eigene Defizite zu erkennen.
- Feedback fördert und unterstützt die Individualität von Lernprozessen.
- Feedback fordert Feedback ein, d. h. Personen, die positives Feedback erhalten und erfahren haben, erbitten aktiv weiteres Feedback.

Eine Voraussetzung für Feedback, das die oben genannten Funktionen erfüllt, ist die Fähigkeit der Feedbackgebenden (FG), objektive Beobachtungen mitzuteilen. Diese Fähigkeit wird bereits in der Vorbereitung auf die gegenseitigen Unterrichtsbesuche trainiert und bildet somit die Grundlage für weitere Trainingsmaßnahmen. Darauf aufbauend werden den Teilnehmenden Merkmale von konstruktivem und nichtkonstruktivem Feedback aufgezeigt und sie werden dazu aufgefordert, für die jeweiligen Merkmalsklassen Formulierungsbeispiele zu entwerfen.

Konstruktives Feedback	Nichtkonstruktives Feedback
konkret und spezifisch	verallgemeinernd und verstärkend (immer, nie, jede/jeder, alle)
erbeten	ungebeten
beschreibend, beobachtend	bewertend, interpretierend
auf veränderbares Verhalten bezogen	auf den Charakter bezogen
unmittelbar im Anschluss an eine Unterrichtsbeobachtung	verzögert und daher rekonstruierend

Abbildung 3: Merkmale konstruktiven Feedbacks nach Buhren (2012)

Die Teilnehmenden der Weiterbildung geben zunächst ein mündliches Feedback zu den Unterrichtsbeispielen, die sie in Form von Videomitschnitten bereits zur Wahrnehmungsschulung gesehen haben. In Partnerarbeit zeichnen sie mithilfe ihrer Mobiltelefone eine Audioaufnahme ihres Feedbacks auf. Im Anschluss daran hören sie die Aufnahmen ab und überprüfen den Inhalt und die Formulierungen ihres Feedbacks im Hinblick auf die oben genannten Kriterien. Sie tauschen sich über mögliche kommunikative Funktionen einzelner Formulierungen aus und erarbeiten ggf. alternative Lösungen. Die Ergebnisse werden in einer Analysetabelle festgehalten.

Daneben trainieren die Teilnehmenden der Weiterbildung den typischen Ablauf eines Feedbackgespräches nach Buhren (2012), indem sie Leitfragen und Redeanlässe bereits im Vorfeld den einzelnen Phasen eines Feedbackgespräches zuordnen.

I. Aufwärmphase

In der Aufwärmphase des Feedbackgespräches schildern die Feedbacknehmenden (FN) einen globalen Eindruck der durchgeführten Unterrichtseinheit. Dabei legen sie bereits einen Schwerpunkt auf die zuvor vereinbarten Beobachtungskriterien, jedoch ohne dabei ins Detail zu gehen. Sofern sie wünschen, kann an dieser Stelle auch auf Besonderheiten hingewiesen werden, wie beispielsweise unvorhergesehene Ereignisse oder Abweichungen vom eigentlichen Unterrichtsplan. Hier ist es von Bedeutung, dass die FN diese Phase nicht für vorgezogene Rechtfertigungen nutzen. Die FG haben in dieser Phase die Gelegenheit Fragen zu stellen.

II. Reflexionsphase

In der Reflexionsphase geht es um den Kern der Unterrichtshospitation: Die eigentliche Auswertung des Beobachtungsauftrages im Hinblick auf die vereinbarten Kriterien. Zunächst teilen die FG ihre Ergebnisse zu den vereinbarten Kriterien mit und beschränken sich dabei auf die möglichst objektive Beschreibung der Beobachtung. Die FN sollten in dieser Phase nicht versuchen, ihr Verhalten zu rechtfertigen, sondern das Feedback zunächst unkommentiert annehmen.

Im nächsten Schritt der Reflexionsphase nehmen die FG eine Bewertung vor und beginnen mit der Darstellung ihrer positiven Eindrücke. Im Anschluss daran teilen sie ihre negativen Eindrücke und fokussieren somit Bereiche der Lehrkompetenz, in denen weiteres Entwicklungspotenzial ausgeschöpft werden kann. Bei der Bewertung der beobachteten Leistung werden die FG dazu angehalten darauf zu achten, ihre Werturteile an konkrete wissenschaftliche Theorien und/oder konkrete Erfahrungen des eigenen professionellen Handelns zu binden, so dass die Bewertungen für die FN nachvollzogen werden können. Daneben ist darauf zu achten, dass in dieser Phase noch keine Ratschläge oder alternativen Handlungsoptionen aufgezeigt werden.

Die gemeinsame Reflexionsphase dient daneben auch der Validierung der Beobachtung, indem Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen der beiden Wahrnehmungen von FG und FN herausgearbeitet und mögliche Diskrepanzen festgestellt werden, die nachträglich in gemeinsamer Ko-Konstruktion begründet werden (Krumm, 2010, S. 1365). Die FG geben ihre Einschätzungen zu den vereinbarten Indikatoren ausschließlich auf der Grundlage ihrer Notizen der Unterrichtsbeobachtung ab. Die FN können die Einschätzungen der FG kommentieren

sowie Vermutungen darüber anstellen, aus welchen Gründen es möglicherweise zu einer divergenten Wahrnehmung der gleichen Situation gekommen ist.

III. Zielvereinbarungsphase

In der Zielvereinbarungsphase werden zunächst Handlungsalternativen zu dem jeweiligen Hospitationsfokus entwickelt. Das Hospitationspaar sammelt Handlungsalternativen für eine bestimmte beobachtete Situation und begründet ihre Auswahl konkret mit ihrer eigenen Unterrichtserfahrung oder Erkenntnissen aus der Weiterbildung. Es ist darauf zu achten, dass ausschließlich die FN die Auswahl der in der Zukunft umzusetzenden Handlungsalternativen treffen. Im Anschluss daran formuliert das Hospitationspaar gemeinsam eine Zielvereinbarung. Das Hospitationspaar erhält dafür Hilfestellung in Form eines Kriterienkataloges zu einer qualitativ hochwertigen Zielvereinbarung. Diese soll:

- Möglichst konkret formuliert sein, das heißt sie bezieht sich auf eine spezifische Situation und thematisiert objektiv beobachtbares Lehrverhalten.
- Das erhaltene Feedback widerspiegeln, so dass eine Entwicklung der professionellen Kompetenz im Sinne einer Handlung, die zu einer Reflexion und schließlich zu einer erneuten Handlung führt, ermöglicht wird. Neue, interessante Aspekte werden für einen späteren Zyklus aufgespart.
- Eine Verstärkung oder Veränderung beobachteten Verhaltens formulieren.
- Für einen bestimmten klar definierten Zeitraum realistisch zu erfüllen sein.

Die Zielvereinbarung wird schriftlich festgehalten. Die Umsetzung der Zielvereinbarung kann entweder von den FN selbstkritisch und selbstreflexiv oder im Rahmen einer weiteren freiwilligen Hospitation verfolgt werden. In beiden Fällen wird nach Ende eines vereinbarten Zeitraumes von den FN ein Bericht angefertigt, in dem sie schildern, ob und in welchem Ausmaß die Implementation der Handlungsalternativen gelungen ist.

4. Ebenen der Reflexiven Praxis in der dokumentierten Kollegialen Hospitation

Die TeilnehmerInnen der Weiterbildung am Standort Ruhr-Universität Bochum dokumentieren ihre Ergebnisse der Reflexiven Praxis in einem Hospitationsportfolio. In diesen Dokumentationen bilden die TeilnehmerInnen eigene Reflexionsprozesse ab und ermöglichen somit introspektive Einblicke in ihre Kompetenzentwicklung.

Reflexive Praxis kann sprachlich auf verschiedenen Ebenen abgebildet werden (Bräuer, 2016). Diese Ebenen beschreiben den Grad der Auseinandersetzung mit einer durchgeführten Handlung und mögliche Schlussfolgerungen, die daraus ge-

zogen werden. Mit diesen Ebenen geht eine qualitative Wertung der Reflexionen einher, da die Reflexionen mit jeder nachfolgenden Ebene komplexer werden.

Im Folgenden werden die *vier Ebenen der Reflexiven Praxis* vorgestellt und mit Beispielen aus den dokumentierten Kollegialen Hospitationen illustriert. Es werden ausschließlich Beispiele aus Portfoliotexten von hospitierten Personen verwendet. Daneben werden ausschließlich Passagen dargestellt und den Ebenen der Reflexiven Praxis zugeordnet, in denen das erhaltene Feedback verarbeitet wird.

4.1 Dokumentieren und Beschreiben

Die *erste Ebene der Reflexiven Praxis* umfasst gedankliche Auseinandersetzungen mit professionellen Handlungen bzw. Lerninhalten, die durch eine Dokumentation und eine nachfolgende Beschreibung der jeweiligen Situation gekennzeichnet sind. Die Teilnehmenden präsentieren eine professionelle Handlung, die weder in eine übergeordnete Gesamthandlung eingebunden ist, noch einen Bezug auf die individuell erbrachte Leistung aufweist (Bräuer & Ballweg, 2011, S. 9).

Zunächst hatten wir gemeinsam mit der Klasse an der Tafel tabellarisch die jeweiligen Personalpronomen zu den drei Fällen (Nominativ, Akkusativ, Dativ) aufgelistet. Als Feedback habe ich hierzu erhalten, dass eine Extra-Übung (Arbeitsblatt) zur Vorentlastung der Schüler relevanter gewesen wäre.

An diesem Beispiel ist keine Einbindung in eine übergeordnete Gesamthandlung sichtbar, da der/die Teilnehmende nicht schildert, in welchem Zusammenhang das Anfertigen der Liste an der Tafel steht. Daneben ist keine Auseinandersetzung mit der eigenen Leistung erkennbar. Der/die Teilnehmende zeigt nicht, ob und in welchem Ausmaß diese Aktivität aus seiner/ihrer Sicht sinnvoll war. Daneben findet keinerlei Auseinandersetzung mit dem Feedback des Peers statt. Die Darstellung des Feedbacks erfolgt ausschließlich beschreibend, ohne dass sie mit der eigenen Leistung verknüpft wird oder daraus Schlussfolgerungen gezogen werden.

Es wurde darauf hingewiesen, dass ich manchmal lauter wurde im Unterricht als nötig. Was ich zur Kenntnis genommen habe.

Auch in diesem Beispiel fehlt die Kontextualisierung in einem übergeordneten Gesamtzusammenhang. Das erhaltene Feedback wird zwar dargestellt, jedoch ohne sich weiter damit auseinanderzusetzen. Der explizite Verweis auf die Kenntnisnahme kann hier nicht als Auseinandersetzung gewertet werden.

4.2 Analysieren und Interpretieren

Auf der zweiten Ebene der Reflexiven Praxis wird die Aktivität bzw. das (Lern-) Verhalten in der jeweiligen Situation auf die eigene Person bezogen, indem die Qualität der professionellen Handlung in den Vordergrund rückt. Neue Erfahrungen werden mit dem bestehenden Erfahrungsschatz verknüpft, was zu neuen Einsichten führt (Bräuer & Ballweg, 2011, 9). Aufgrund der Kontextualisierung der professionellen Handlung durch die Erklärung der Umstände, unter denen die professionelle Handlung stattgefunden hat, ist diese Reflexionsebene deutlich anspruchsvoller (Bräuer & Ballweg, 2011: 9). Die auf dieser Ebene dargestellte Qualität der Reflexiven Praxis macht den aktuellen Entwicklungsstand der Professionalisierung sichtbar und ermöglicht somit einen Vergleich mit der Leistung der Peers. Auf dieser Ebene werden allerdings noch keine Handlungsalternativen präsentiert.

Zum Schluss haben die Schüler ein Arbeitsblatt bekommen, das sie alleine bewältigen sollten. Als Einführung wurden die ersten Sätze zusammen bewältigt. Hier war es positiv, dass ich auf die Schüler eingegangen bin. Was mich erfreut hat, war zu hören, dass ich in der Lage war, meine Schüler zu aktivieren im Unterricht mitzumachen.

In diesem Beispiel wird zunächst eine Zuordnung in einen übergeordneten Handlungsrahmen sichtbar, da der/die Teilnehmende die gemeinsame Bearbeitung von Übungssätzen als Einführung in die Tätigkeit konstruiert. Daneben erkennt man eine Schwerpunktsetzung auf die individuelle Leistung im Rahmen dieser Aktivität, indem er/sie das Eingehen auf Schülerinnen und Schüler als positiv hervorhebt. Eine Auseinandersetzung mit dem erhaltenen Feedback des Peers wird sichtbar, indem ein Abgleich zur eigenen Wahrnehmung stattfindet und positiv evaluiert wird.

Das Feedback war gut. Es freut mich, dass meiner Beobachterin so viele positive Dinge aufgefallen sind. Sie hat angemerkt, dass ich sehr individuell auf die Teilnehmenden eingehe und eine offene Fragekultur herrscht. Die Fehlerkorrektur ist angemessen und dabei positiv die Anleitung zu einer Selbstkorrektur.

In diesem Beispiel erkennt man die Schwerpunktsetzung auf die Wahrnehmung der individuellen Leistung in Verbindung mit einem Abgleich zum erhaltenen Feedback. Im Ansatz wird hier auch ein Vergleich mit einem externen Standard, in diesem Fall der Selbstkorrektur, sichtbar. Es werden keine Handlungsalternativen beschrieben.

4.3 Bewerten und Beurteilen

Die *dritte Ebene der Reflexiven Praxis* ist durch einen Abgleich der durchgeführten professionellen Handlung mit eigenen Lernzielen und externen Vorgaben gekennzeichnet (Bräuer, 2009, S. 160). Dieser Abgleich bedingt auch eine Evaluation der durchgeführten professionellen Handlung im Hinblick auf das Erreichen eines bestimmten Lernzieles (Bräuer, 2009, S. 160). Hier kommt es demnach zu einer Verknüpfung von fachspezifischem Wissen, was in diesem Fall auch das Feedback der Peers meint, mit eigenem professionellen Erfahrungswissen.

Die Qualität der Leistung wird auf dieser Ebene beurteilt. Lehrkompetenzen in bestimmten Bereichen werden aus der Sicht der Teilnehmenden im Hinblick auf einen Standard definiert und im Anschluss mit den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen in Verbindung gebracht (Bräuer, 2009, S. 160).

Auch die verschiedenen spielerischen Aufgaben (z.B. lebende Sätze, Gruppenarbeit mit Kärtchen als Sprechkanäle) wurden von den Kollegen als positiv und abwechslungsreich empfunden, jedoch wiesen sie darauf hin, dass – auch wenn die Grammatik am Tag zuvor bereits bearbeitet wurde – ggf. weniger spielerisches Arbeiten, sondern erneutes Einbinden bzw. Wiederholung der Grammatik sinnvoll sein könnte. Das Feedback entsprach meiner eigenen Einschätzung: auch ich dachte im Nachhinein, dass vor der spielerischen Anwendung zu Beginn der Stunde eine kurze Auffrischung der Grammatik durch kleine Übungen sicherlich Sinn gemacht hätte.

An diesem Beispiel steht die Wahrnehmung der Qualität der durchgeführten Handlung im Vordergrund. Das erhaltene Feedback wird verwendet und mit der eigenen Wahrnehmung abgeglichen. Dieser Abgleich führt letztlich zu einer neuen Erkenntnis, die mit der Darstellung einer Handlungsalternative, in diesem Fall der Auffrischung, einhergeht.

Außerdem wurde ich von den Kolleginnen darauf hingewiesen, dass beim Ballspielen am Anfang des Unterrichts (Ball werfen, Länder / Sprachen auf Deutsch nennen) keine Korrektur stattgefunden hat. Ich wähle das Ballspielen in der Regel, um alle Teilnehmenden zu Beginn spielerisch zu aktivieren und in den Unterricht zu holen. So habe ich die genannten Wörter nicht korrigiert, um den Spielfluss nicht zu unterbrechen und die Teilnehmenden nicht zu demotivieren. Ich werde künftig darüber nachdenken, ob es nicht sinnvoll ist, auch beim lockeren Einstieg in den Unterricht vorzunehmen.

Auch in diesem Beispiel erkennt man deutlich einerseits die Einordnung in die Gesamthandlung durch eine Begründung des eingesetzten Korrekturverhaltens und andererseits einen Abgleich mit einem externen Standard, in diesem Fall das Feedback der Peers, und in Ansätzen Annahmen zu einem ‚guten‘ Korrekturverhalten.

4.4 Planen

Auf der *vierten Ebene der Reflexiven Praxis* werden ausgehend von den Reflexionsergebnissen der dritten Ebene neue Aktivitäten und Handlungsalternativen formuliert (Bräuer & Ballweg, 2011, 9). Mit dieser erneuten Zielsetzung und Planung schließt der Reflexionsprozess im Sinne eines Kreislaufes mit tieferen Erkenntnissen in Bezug auf den vorab fokussierten Unterrichtsaspekt ab.

Aus der kritischen Betrachtung der Lernerfahrung bilden sich Vorschläge und Ideen für zukünftiges Lernen (Bräuer & Ballweg, 2011, 9). Die Teilnehmenden ziehen Konsequenzen aus dem erhaltenen Feedback und planen konkrete Handlungsalternativen. Bei der Beurteilung der Handlungsalternativen durch die Dozentinnen sind die Kriterien einer hochwertigen Zielvereinbarung zu berücksichtigen.

Was die Differenzierung angeht, hätte ich noch binnendifferenzierter arbeiten können, indem ich die stärkeren Teilnehmenden mehr herausgefordert hätte und die schwächeren Teilnehmenden vorgefertigte Chunks mit an die Hand gegeben hätte.

In diesem Beispiel ist die Handlungsalternative durch das Benennen der Hilfestellung durch *chunks* bereits gegeben. Die Handlungsalternative könnte weiter konkretisiert werden, indem eine spezifische Situation, in der die *chunks* eingesetzt werden sollen, beschrieben würde.

In Zukunft möchte ich den Unterricht noch weiter vorplanen und entlasten. Ich werde versuchen alle vier Fertigkeiten im Unterricht auch vorkommen zu lassen.

In dieser aufgezeigten Alternative könnte der Konkretisierungsgrad erhöht werden, indem genauer spezifiziert würde, welche Maßnahmen der/die Teilnehmende beim ‚Vorplanen‘ und ‚Entlasten‘ durchführen möchte. Daneben wäre eine nähere Spezifikation des Zeitplanes wünschenswert.

Für die Dozentinnen der Weiterbildung „DaF/DaZ in Schule und Erwachsenenbildung“ an der Ruhr-Universität Bochum ist wünschenswert, dass möglichst viele TeilnehmerInnen die 4. Ebene der Reflexiven Praxis erreichen.

Die Erfahrung mit den vergangenen Jahrgängen hat jedoch gezeigt, dass diese Ebene meist nur durch explizite Rückmeldung mit Überarbeitungshinweisen zu erreichen ist. Ob und in welcher Form hier ein Trainingseffekt zu beobachten ist, bleibt zu untersuchen.

5. Schussbetrachtung und Ausblick

In diesem Praxisbeitrag wurde gezeigt, wie am Weiterbildungsstandort Ruhr-Universität Bochum die Kollegiale Hospitation als Instrument der Reflexiven Praxis mit dem Ziel der Ausbildung expliziten Erfahrungswissens und der Professionalisierung von DaZ-Lehrenden eingesetzt wird.

Die Ausbildung expliziten Erfahrungswissens im Kontext der Reflexiven Lehrerbildung geht dabei nach Legutke & Schart (2016) von einem Menschenbild aus, in dem Lehrkräfte:

- eine neugierige und kritische Haltung gegenüber den eigenen Handlungs- und Wahrnehmungsmustern einnehmen,
- sich mit anderen zielgerichtet und sachbezogen über unterrichtliches Geschehen austauschen,
- wissenschaftliche Herangehensweisen, Konzepte und Modelle kritisch hinterfragen und für den eigenen Erkenntnisgewinn nutzen,
- Verantwortung für die Folgen ihrer Entscheidungen übernehmen,
- die Professionalisierung als einen eigenverantwortlichen und lebenslangen Prozess des Lernens begreifen.

In diesem Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung werden weder die Wissensbestände noch die tatsächliche Praxis von Lehrkräften als defizitär betrachtet, sondern in Anlehnung an Legutke 2010 wird eine „Lernpartnerschaft“ zwischen den Teilnehmenden und den Fortbildnerinnen und Fortbildnern angestrebt, die nur dann gleichwertig erscheint, wenn „die Interpretationen, die die Lehrenden zu ihrer eigenen Praxis liefern, als eigenständige und gleichwertige Argumente im Diskurs akzeptiert werden“ (Legutke, 2010, S. 1352).

Auch wenn die Beteiligten der Weiterbildung eine „Lernpartnerschaft“ bilden und alle Wissensbestände und Interpretationen zu bestimmten unterrichtlichen Aspekten als gleichwertig betrachtet werden, sind bei der Dokumentation der Reflexiven Praxis qualitative Unterschiede zu beobachten.

Die Qualität der dokumentierten Reflexiven Praxis auf den Ebenen des Bewertens und Beurteilens sowie Planens ist neben der individuellen Reflexionsleistung und -motivation der Teilnehmenden von den konkreten Formulierungen von Reflexionsangeboten in den jeweiligen Instrumenten abhängig. Eine regelmäßige Überarbeitung von Leitfragen zur Dokumentation der Kollegialen

Hospitation sowie Rückmeldungen zu den Dokumentationen sind somit unerlässlich.

Literatur

- Behnke, Kristin (2016). *Umgang mit Feedback im Kontext Schule. Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation des Referendariats*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10223-4>
- Bräuer, Gerd (2009). Reflecting the Practice of Foreign Language Learning in Portfolios. *GFL. German as a foreign language* (2–3), 148–165. Verfügbar unter <http://www.gfl-journal.de/2-2009/braeuer.pdf>
- Bräuer, Gerd (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.12795/mAGAzin.2015.i23.09>
- Bräuer, Gerd & Ballweg Sandra (2011). Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht – Yes, we can! *Fremdsprache Deutsch* (45), 3–11. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2011.45.03>
- Brenk, Markus (2013a). Ergebnisse der Schulforschung. In Markus Brenk & Claudia Hidding-Kalde (Hrsg.), *Gemeinsam über Unterricht und Schule nachdenken. Reflexives Lernen und kollegiale Hospitation* (S. 26–28). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Brenk, Markus (2013b). Unterricht beobachten und dokumentieren. In Markus Brenk & Claudia Hidding-Kalde (Hrsg.), *Gemeinsam über Unterricht und Schule nachdenken. Reflexives Lernen und kollegiale Hospitation* (S. 66–85). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Brenk, Markus & Hidding-Kalde, Claudia (Hrsg.) (2013). *Gemeinsam über Unterricht und Schule nachdenken. Reflexives Lernen und kollegiale Hospitation*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Buhlmann, Rosemarie (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Hrsg.) (2005). *Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Verfügbar unter [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?__blob=publicationFile## \[22.05.2019\]](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?__blob=publicationFile## [22.05.2019]).
- Buhren, Claus G. (2012). *Kollegiale Hospitation. Verfahren, Methoden und Beispiele aus der Praxis*. Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Graumann, Carl (1966). Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In E. Meyer (Hrsg.), *Wahrnehmung und Bewusstsein*. (Handbuch der Psychologie, Bd. 11, S. 86–107). Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Hidding-Kalde, Claudia (2013). Reflektieren als Grundkompetenz von Lehrpersonen. In Markus Brenk & Claudia Hidding-Kalde (Hrsg.), *Gemeinsam über Unterricht und Schule nachdenken. Reflexives Lernen und kollegiale Hospitation* (S. 29–40). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hidding-Kalde, Claudia & Brenk, Markus (2013). Kollegiale Reflexion von Schule und Unterricht – was ist damit gemeint? In Markus Brenk & Claudia Hidding-Kalde (Hrsg.), *Gemeinsam über Unterricht und Schule nachdenken. Reflexives Lernen und kollegiale Hospitation* (S. 6–10). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kelly, Michael; Grennfell, Michael; Allan, Rebecca; Kriza, Christine & McEvoy, William (2004). *Europäisches Portfolio für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften*.

- Ein Referenzrahmen*, University of Southampton. Verfügbar unter http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/language_teaching/language_teacher/profile_de.pdf## [19.03.2019].
- KMK (Hrsg.) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf## [22.05.2019].
- Krumm, Hans-Jürgen (2010). Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 35, Bd. 2, S. 1363–1370). Berlin: de Gruyter.
- Legutke, Michael (2010). Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 35, Bd. 2, S. 1351–1357). Berlin: de Gruyter.
- Legutke, Michael & Schart, Michael (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In Michael Legutke & Michael Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 9–46). Tübingen: Narr.
- Mohr, Imke & Schart, Michael (2016). Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung. In Michael Legutke & Michael Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 291–321). Tübingen: Narr.
- Schart, Michael & Legutke, Michael (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* (Deutsch Lehren Lernen, Bd. 1). München: Ernst Klett Sprachen.
- Schön, Donald A. (1984). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schreibbegleitung und Peer Feedback als reflexives Instrument der Sprachbildung im Kontext der universitären Weiterbildung Deutsch als Zweitsprache¹

1. Einleitung

An der Universität Duisburg-Essen sind zwei Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualifizierung von Lehrkräften an Schulen und in der Erwachsenenbildung im Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) angesiedelt. In diesem Beitrag werden Schreibbegleitungsinstrumente vorgestellt, die im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahme „Neu Zugewanderte in der Erwachsenenbildung“ eingesetzt werden. Diese richtet sich an (zukünftige) Lehrkräfte in Sprachkursen für Erwachsene; sie umfasst 30 Leistungspunkte, dauert zwei Semester und schließt mit einem Zertifikat ab. Inhaltlich werden in 150 Unterrichtseinheiten Präsenzzeit vielfältige Aspekte didaktischer Ansätze sowie Methoden der Unterrichtsplanung behandelt. Außerdem absolvieren die Teilnehmenden ein Praktikum an einer Sprachschule, währenddessen sie sowohl in unterschiedlichen Niveaustufen hospitieren als auch eigenständig unterrichten. Das Zertifikat wird nach erfolgreicher Teilnahme an einer mündlichen Prüfung vergeben, die auf einer Hausarbeit² von 15–20 Seiten basiert.³

Die Hausarbeit wurde als Prüfungskomponente zum Abschluss der Weiterbildung gewählt, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu bieten, die bearbeiteten theoretischen Ansätze mit den bereits in der beruflichen Unterrichtspraxis erworbenen Erkenntnissen in einem Schreibprodukt so zu verzahnen, dass eigenständige Elemente aus dem Forschungsfeld DaZ/DaF auf die eigene Unterrichtspraxis übertragen bzw. für die Entwicklung von Lehrkompetenzen genutzt und neues Wissen im Sinne des forschenden Lehrenden entwickelt werden kann.

1 Wir bedanken uns ausdrücklich bei Heike Roll für wertvolle Hinweise.

2 In Anlehnung an Steinhoff (2003, S. 39) verstehen wir die wissenschaftliche Hausarbeit als „eine Übungsform wissenschaftlichen Schreibens und am Modell des wissenschaftlichen Artikels orientiert. Man erhofft sich von den Studenten im Normalfall eine wissenschaftliche Abhandlung zu einem sachlich komplexen, wissenschaftlich relevanten Thema, die bestimmte formale Merkmale aufweist, den Konventionen der Wissenschaftssprache gerecht wird und am Stand der Forschung orientiert ist.“ Zur besseren Lesbarkeit wird im weiteren Verlauf dieses Beitrags den Begriff „Hausarbeit“ verwendet.

3 Ein umfassender Einblick in das Programm der Parallelweiterbildung „Neu Zugewanderte in der Schule“ an der Universität Duisburg-Essen kann eingesehen werden unter: <https://www.uni-due.de/daz-daf/daz-neuzugewanderte/>.

Erfahrungen aus dem ersten Durchgang des Weiterbildungsangebots im Jahr 2016/2017 zeigten allerdings, dass das Verfassen einer Hausarbeit für die Teilnehmenden eine besondere Herausforderung darstellt, da sie sich einige Jahre nach Abschluss ihres Studiums wieder mit dem wissenschaftlichen Schreiben befassen müssen und dies womöglich fachfremd zu leisten haben. Die besonders heterogene Zusammensetzung der Gruppen an diesem Weiterbildungsangebot (vgl. hierzu 4.1 und 8. Anhang 1 zur Gruppe aus dem Jahr 2017/2018), führte dazu, dass Maßnahmen im Rahmen eines explorativen Pilotprojektes durch Begleit- und Betreuungsmaßnahmen entwickelt wurden, um zum einen die Zielsetzung des Schreibens zu definieren und zum anderen die Voraussetzungen bzw. Bedürfnisse der Teilnehmenden vor und während des Schreibprozesses zu identifizieren. Das Ziel dieses Projekts ist, den Teilnehmenden eine zielgruppenspezifische Begleitung des Schreibprozesses anzubieten.

In diesem Sinne stellt „Schreiben [nicht nur] [die Verf.] eine Schlüsselkompetenz für alle akademischen Berufe“ (Kruse, Jakobs & Ruhmann, 2003) dar, sondern entscheidend für den vorliegenden Weiterbildungskontext ist, dass beim Schreiben der Prozess des Lernens tiefergehend reflektiert und die epistemische, also die wissensgenerierende und -verarbeitende Funktion des Schreibens genutzt werden kann (Ehlich 2018; Bachmann & Becker-Mrotzek 2017). Das Spannungsfeld, das zwischen den Vorstellungen der Schreibenden an den Texten und der Leserschaft einerseits und den Erwartungen der Lesenden andererseits vorliegt, „initiiert Lernprozesse auf beiden Seiten“ (Bräuer & Schindler, 2011). Insofern ist Schreiben ein interaktiver Prozess, der in einem relevanten sozialen Kontext verankert ist und laut Bruffee durch kollaboratives Lernen in Form von Peer Learning bzw. Tutoring unterstützt werden sollte. „Peer tutoring is important because it provides the kind of social context in which normal discourse occurs: a community of knowledgeable peers“ (Bruffee, 1984, S. 9). Vor diesem und dem in Kapitel 2 näher erläuterten zielgruppenspezifischen Hintergrund wurde zur Unterstützung des Schreibprozesses ein kollaboratives Arbeitsmodell eingeführt, was auf unterschiedlichen Ebenen die Entwicklung der Textproduktion fördert und bereichert.

2. Schreibbegleitung und -beratung in der universitären Weiterbildung

2.1 Schreiben in der universitären Weiterbildung am Beispiel der Hausarbeit

Das primäre Ziel einer Hausarbeit im universitären (Weiterbildungs-)Kontext ist die intensive Auseinandersetzung mit einem wissenschaftlichen Thema und die Verschriftlichung von Gelerntem. Beim Verfassen zusammenhängender Texte wie

Hausarbeiten fließen Erkenntnisse und angeeignetes Wissen aus verschiedenen Bereichen zusammen. Durch den Schreibprozess und die Formulierung eines Schreibprodukts werden wesentliche Lerngelegenheiten geschaffen (Popp, 2005). Bereits durch das Lesen von wissenschaftlichen Publikationen und das kritische Erfassen der Inhalte erfolgen erste Begegnungen mit dem fachspezifischen Diskurs, die wiederum erste Handlungsanweisungen zum eigenen Schreiben bieten können (Carter, Ferzli & Wiebe, 2007; Ehlich, 2018).

Den Wissenszuwachs gilt es zu formulieren und an Lesende zu kommunizieren, wodurch sich Verfassende auf einer weiteren, aktiv vermittelnden Ebene mit ihrem Lernprozess beschäftigen.

„So strukturiert Schriftlichkeit das Erkenntnisvermögen um. Nicht nur das Erkannte wird durch Schrift in einer neuen Qualität kommunizierbar, vielmehr wird das Erkennen selbst durch Schriftlichkeit auf eine neue Stufe gehoben und seinerseits kommunizierbar gemacht.“ (Ehlich, S. 19).

Schreiben kann somit als eine kognitive und sprachliche Handlung erfasst werden, die im Rahmen einer zerdehnten, prozessorientierten Kommunikation zwischen Schreibenden und Adressaten klar definierte kommunikative Ziele verfolgt (Ehlich, 1983):

„Ausgangspunkt der Modellierung von Schreiben und Schreibkompetenz bilden also die geschriebenen Texte, die den unmittelbaren Zielpunkt jedes Schreibprozesses bilden – wir schreiben, damit am Ende ein Text entsteht, mit dem wir bestimmte, in der Regel kommunikative Absichten verfolgen.“ (Bachmann & Becker-Mrotzek 2017, S. 26)

Das Schreibenlernen folgt verschiedenen Entwicklungsstufen (vgl. Kruse, 2007; Lammers, 2017), die stark davon geprägt sind, welche Kenntnisse und Erfahrungen Schreibende mit dem wissenschaftlichen Schreiben allgemein und insbesondere im Fach haben.

Einerseits sehen sich die Schreibenden mit den methodischen Anforderungen der Schreiborganisation und der strukturellen Besonderheiten der Textsorte konfrontiert, andererseits ist das Verfassen des Textprodukts von fachspezifischen Standards abhängig, die den Schreibenden u.U. nicht oder nur unzureichend bekannt sind (Schindler, 2008). Die Auseinandersetzung mit diesen Standards und die Umsetzung zur Schreibpraxis erfordern demnach eine weitere Entwicklung von Schreibkompetenzen, die den Schreibenden im Alltag – und im Fall der hier beschriebenen Weiterbildung teilweise schon seit einigen Jahren – nicht (mehr) geläufig sind. Diese Standards reichen von Formalien und Aufbau von wissenschaftlichen Texten in den Geisteswissenschaften bis hin zu seiner inhaltlichen Darstellung bzw. dem für die jeweilige Wissenschaftskultur erforderlichen

Formulierungskonsens (Ehlich, 2018). Das wissenschaftliche Schreiben in einem Fach bedient sich je nach Fach unterschiedlicher Verbalisierungs- und Darstellungsformen, die es zum Verfassen eines Textes zu erlernen gilt (ebd., S. 27). Für unsere Schreibenden gilt es somit, durch den Schreibhandlungsprozess entstehende fachliche und sprachliche Probleme zu erkennen und zu lösen.

Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden und um den Lernprozess erfolgreich einzuleiten, müssen sich Schreibende unterschiedlicher Faktoren bewusst werden, d. h. sie müssen wissen, welche formalen und sprachlichen Anforderungen das Schreiben einer wissenschaftlichen Textsorte erfordert und sie müssen erkennen, was das eigentliche Ziel des wissenschaftlichen Schreibens ist (Steinhoff, 2007), wobei in diesem Zusammenhang zwischen dem intrinsischen, motivationalen Aspekt des Schreibens und dem übergeordneten, wissenschaftskommunikativen Aspekt unterschieden werden muss. Konkret geht es bei der hier beschriebenen Zielgruppe einerseits um die motivationalen Aspekte, sich mit methodisch-didaktischen Konzepten als Vorbereitung für die Praxis tiefgehend zu beschäftigen; andererseits bewegt sich die Verschriftlichung dieser Konzepte und ihrer theoretischen Umrahmung als Prüfungsleistung innerhalb eines Wissenschaftsdiskurses und dient der Dokumentation und Kommunikation gewonnener Erkenntnisse und erworbener Kompetenzen. Diese Ebenen sind wiederum zur Zielformulierung miteinander vernetzt, denn Verfassende sollen zwar durch das Schreiben einer Hausarbeit die Fähigkeiten an der Teilhabe am Fachdiskurs aufzeigen, nehmen an diesem aber in der Regel nicht teil (Kruse, 2007; Lammers, 2017).

Vor dem Hintergrund dieser den Schreibprozess beeinflussenden Faktoren stellt sich für Dozierende die Frage nach ihrer zielgruppengerechten Berücksichtigung einerseits und der erfolgreichen Vermittlung der fach- und textsortenspezifischen Schreibkompetenzen andererseits. Im Weiterbildungskontext verschärft sich die Problematik insofern, als dass der zeitliche Faktor eine wesentliche einschränkende Rolle spielt.

Betrachtet man die universitären Angebote zur Vermittlung von wissenschaftlichen Schreibkompetenzen, wird der angestrebte stufenförmige Prozess unterschiedlich gestaltet. Durch die Einrichtung von Schreibzentren an Universitäten wird das Tutor-Modell häufig als eine Möglichkeit gesehen, die individuelle Entwicklung der Schreibkompetenzen anzusprechen und zu lenken. Schreibintensive Seminare zum wissenschaftlichen Schreiben hingegen gehen auf Methoden und Erfahrungswerte ein, bei denen die Studierenden sowohl im Kontext eines Experten-Laien-Austauschs (Tutor-Modell) als auch einer Peer-to-Peer Interaktion verschiedene Schritte und Ebenen des wissenschaftlichen Schreibens kennenlernen, umsetzen und bewerten (Schindler, 2008). Im Rahmen der hier vorgestellten Weiterbildung müssen die notwendigen Schreibkompetenzen innerhalb von zwei Semestern erworben werden. Schreibintensive Seminare

zur Einübung von Schreibformen wären für eine erfolgreiche Entwicklung der Schreibkompetenzen notwendig, sind aber zeitlich nicht realisierbar. So wurde entschieden den Schreibprozess durch Blended-Komponenten zu ergänzen und handlungsorientiert auszurichten. Zum einen wurden fach- und textsortenrelevante Aufgabenstellungen zur (Wieder-)Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben vorangestellt. Zum anderen wurden rekursive und reflexive Schritte in Form von Peer-Review-Schleifen geplant (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 31) und ein individuelles Betreuungsangebot in Form von tutoriellen Beratungsgesprächen als offene Sprechstunden angeboten. Diese einzelnen Komponenten wurden in ein Schreibprozessmodell eingebettet, welches angelehnt an Hayes & Flower (1980) zur konzeptuellen Entwicklung eines Begleit- und Betreuungsmodells für die Pilotphase diente (siehe Kapitel 3).

2.2 Peer-Feedback

Entscheidend für die Wahl eines Peer-Feedback-Verfahrens zur Begleitung des wissenschaftlichen Schreibens ist die Möglichkeit, Studierende bzw. Verfassende aktiv auf unterschiedlichen Ebenen des Schreibprozesses einzubinden und sie in verschiedene perspektivische Rollen zu versetzen.

„Den kritischen Umgang mit Texten zu lernen, eigene Texte der Bewertung auszusetzen und Kritik an Texten anderer zu formulieren, sind wichtige Schreibkompetenzen, die gelernt werden müssen.“ (Schindler, 2008)

Die positive Wirkung der Methode des schriftlichen Peer-Feedbacks bzw. des Peer-Feedbacks bzgl. Schreibprodukten auf die Entwicklung von Schreibkompetenzen ist in der Forschung allgemein belegt (Comer, Clark & Canelas, 2014; Lammertz & Heinke, 2016; Dreyfürst, Liebetanz & Voigt, 2018). Es muss sich dabei jedoch um ein formatives Feedback handeln, das lernprozessbegleitend eingesetzt und als Unterstützung während des Schreibprozesses angesehen und genutzt wird (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Obwohl das Feedback in dieser Form nicht durch Experten des Fachs bzw. des methodischen wissenschaftlichen Schreibens formuliert wird, haben Studien gezeigt, dass sich das Verfahren auch für Feedback-Gebende positiv auf die Schreibkompetenzen auswirkt (Cho & Cho, 2010): Es gibt ihnen die Möglichkeit, die Lesenden-Perspektive einzunehmen und somit die andere Seite des kommunikativen Schreibprozesses zu besetzen. Das Lesen und Bewerten fremder Texte und das Verfassen eines Feedbacktextes ermöglichen sowohl das Erkennen von Schwächen und Stärken eines fremden Textes als auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Schreibprodukt. So ist auch die Rezeption von Feedback zur eigenen Arbeit produktiver und effizienter, weil Schreibende dieses perspektivische Wechselspiel erkennen und Distanz zum

eigenen Text gewinnen können. Obwohl in der Literatur darauf hingewiesen wird, dass aus Sicht der Schreibenden Feedback durch Lehrende als Experten präferiert wird bzw. dass die Doppelrolle als Feedbacksendende und -empfangende die Qualität der Inhalte sowie die Akzeptanz des Feedbacks beeinträchtigen kann (Lin, Liu & Yuan 2001), wird der Schreibprozess hinsichtlich inhaltlicher Weiterentwicklung des Textes, Motivation der Schreibenden und formaler Schreibaspekte positiv beeinflusst (Ion, Barrera-Corominas & Tomás-Folch 2016):

„Students were involved in an active way in the feedback process with their peers, declaring that through this process they learned not only how to better solve their tasks but also how to solve similar tasks in the future.“ (ebd., S. 8).

Dabei hat sich das Peer-Feedback als Träger eines proaktiven Prozesses zur Entwicklung von eigenen Lernstrategien und -kompetenzen herausgestellt.

Eine weitere Überlegung zum Einsatz von Peer-Feedback-Modellen aus Sicht der Lehrenden ist der Zeitfaktor. Eine Schreibberatung durch Lehrende kann nur dann erfolgreich sein, wenn sie auch dem Umfang der benötigten Betreuung gerecht wird. Das Peer-Feedback wird demnach oft als erste Auseinandersetzung mit dem Text gesehen, um Schreibenden den Schreibprozess zu ermöglichen und Lehrende zeitlich zu entlasten.

Nicht zuletzt ist ein wichtiger Grund für den Einsatz eines Peer-Review-Verfahrens auch die frühzeitige und kontinuierliche Sicherstellung des Schreibprozesses sowie die Möglichkeit zur Intervention durch Dozierende. Gerade bei einer Zielgruppe, die teilweise im wissenschaftlichen Schreiben in den Geisteswissenschaften ungeübt ist, kann der Schreibprozess zu Frustrationen führen. Durch die gegenseitige Beurteilung von Textteilen erhalten die Verfassenden eine Rückmeldung zur Weiterentwicklung des Schreibproduktes einerseits und Dozierende haben die Möglichkeit, den Fortschritt der Teilnehmenden zu kontrollieren und ggf. zu steuern bzw. aktiv einzugreifen.

2.3 Tutorielle Gespräche

Schreibberatungen in Form von tutoriellen Gesprächen als weitere Feedback-Methode während des Schreibprozesses dienen ebenso dem Zweck der Annäherung an das wissenschaftliche Schreiben, allerdings werden durch solche Angebote teilweise andere Ziele verfolgt. Das Bewusstmachen für Lese- und Schreibprozesse sowie die Schwierigkeiten mit der Schreibhandlung können in diesem Kontext konkret angegangen und offen besprochen werden, während es sich bei dem Peer-Feedback um eine eher implizite Bewusstseinsbildung für die Anforderungen an das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben handelt. So wird in der Literatur zur Schreibberatung und -begleitung ersichtlich, dass klare Be-

ratungsziele formuliert und erarbeitet werden (vgl. Grieshammer, Liebetanz, Peters & Zegenhagen, 2013; Gillepsie & Lerner, 2004). Zur induktiven Herausarbeitung von Beratungs- und Handlungsbedarfen mit der besonderen Zielgruppe in der Weiterbildung wurde dennoch auf diese Vorgabe verzichtet. Die Teilnahme an tutoriellen Gesprächen war freiwillig, die Diskussion bzw. Beratungsinhalte von den Teilnehmenden frei wählbar. Daraus sollte sich im Rahmen dieses Pilotprojekts eine weitere Möglichkeit ergeben, Beratungsbedarfe zu identifizieren.

Die Vorstellung der Struktur dieser Beratungs- und Feedbackbestandteile ist Bestandteil des nächsten Abschnittes.

3. Der Schreibprozess und die Schreibbegleitung

Durch die Verzahnung von theoretischen und didaktisch-praktischen Elementen, dient die Textsorte Hausarbeit in der Weiterbildung als Rahmen zum forschenden Lehren, wodurch die Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns wissenschaftlich untermauert wird. Es wurde parallel zu den tutoriellen Gesprächen demnach ein handlungsorientiertes schreibdidaktisches Verfahren eingesetzt, um die Phasen der Wissensaneignung und -darstellung durch das Schreiben zu begleiten. Die Hausarbeit in der hier beschriebenen Weiterbildung ist in einen theoretischen und einen praktischen Teil gegliedert: Die Teilnehmenden legen eine Fragestellung zu einem Thema ihrer Wahl theoretisch dar und überprüfen sie durch einen eigenständig erarbeiteten Unterrichtsentwurf während der Praxisphase, der ebenfalls in der Hausarbeit vorgestellt und begründet wird.

Ausgehend von den zentralen Funktionen der Schreibhandlung von Hayes & Flower (1980), Planen, Formulieren und Überarbeiten, lassen sich diese Schreibbegleitungs- und beratungsmaßnahmen in den Schreibprozess als Ganzes einbetten (s. auch Abb. 1 unten), wobei die Phasen der Formulierung und der Überarbeitung rekursiv durch die Peer-Feedback-Aufgaben stattfanden.

a. Planen

Bei dieser ersten Phase des Schreibprozesses spielt die Themenfindung und -entwicklung eine entscheidende Rolle: Schon im Vorfeld beschäftigen sich die Teilnehmenden mit verschiedenen Aspekten des unterrichtlichen Handelns, der Unterrichtsorganisation oder der inhaltlich-curricularen Gestaltung der Kurse. Durch diesen Prozess der Themenfindung haben die Teilnehmenden die Gelegenheit, sich mit Literatur zu diesen verschiedenen Aspekten zu beschäftigen, wobei sie ihre (zum Teil ersten) Erfahrungen mit dem fachwissenschaftlichen Diskurs machen. Zudem reflektieren sie diese unterschiedlichen Aspekte bzw. Teilaspekte des Unterrichtens und entwickeln somit schon vor dem Schreiben selbst eine Erwartungshaltung an ihrer Hausarbeit, also an ihrem fertigen Schreibprodukt bzw.

an ihrem (zukünftigen) Unterrichtshandeln. So entstehen dabei unterschiedliche Ergebnisse in der Themenformulierung, die von Ansätzen der kulturästhetischen Sprachbildung hin zur Vermittlung grammatischer Strukturen oder Methoden des Fertigkeitentrainings reichen. Beispiele für Hausarbeitsthemen bei der hier vorgestellten Gruppe im Sommersemester 2018 sind „Visual Literacy als Schlüsselkompetenz im DaF/DaZ-Unterricht“, „Projekt Stadtmensch – ästhetische Bildung mit DaZ-Lernenden“ oder auch „Kreatives Schreiben im DaZ-Unterricht: Stellenwert und Möglichkeiten des kreativen Schreibens zur Förderung der Schreibkompetenz von DaZ-Lernenden in der Primar- und in der Erwachsenenbildung. Ein Vergleich.“

Zur Formulierung dieser Forschungsfrage haben die Teilnehmenden Texte zum wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten in den Geisteswissenschaften gelesen und Aufgaben auf der Lernplattform Moodle bearbeitet, wodurch sie einen Einblick in die bevorstehenden Arbeitsschritte zur Verfassung der Hausarbeit bekommen konnten. Zusätzlich zu dieser theoretischen Einführung wurde eine Bibliotheksführung organisiert, in der die Teilnehmenden sowohl die Bibliothek selbst als auch die Onlinere Ressourcen der Universitätsbibliothek kennen lernen konnten. Schon während dieser ersten Phase wurde eine persönliche und individuelle Schreibberatung in Form einer Sprechstunde eingerichtet.

b. Formulieren

Ein weiterer Teil der Schreibbegleitung verlief ebenfalls über die Lernplattform Moodle, in der die Teilnehmenden Texte herunterladen und Aufgaben bearbeiten bzw. abgeben konnten. Die Schreibbegleitung fing am Ende des ersten Semesters (Ende Januar) an und wurde fortlaufend bis zur Abgabe der Hausarbeit im August durchgeführt. Eine Rückmeldung von den Dozierenden an alle Teilnehmenden erfolgte zu Beginn des Schreibprozesses zu den eingereichten kommentierten Inhaltsverzeichnissen und am Ende in Form einer Notengebung nach Abgabe der Hausarbeit und abgehaltener Präsentation. Als Zwischenschritte sollten das Theorie- und das Praxiskapitel gesondert in Moodle hochgeladen werden.

c. Überarbeiten

In dieser Phase des Schreibens sollten die Teilnehmenden einzelne Textteile, jeweils aus dem theoretischen und dem praktischen Teil der Hausarbeit, hochladen und selbst die Hausarbeitstextteile eines anderen Teilnehmenden beurteilen und kommentieren. Ziel dieses handlungsorientierten Verfahrens war erstens durch die Einsicht in entstehende Textteile eine Bewusstheit für Schreibprozesse zu entwickeln und das eigene Schreiben zu reflektieren. Andererseits sollte das Verfahren der Peer-Feedback-Schleife der Möglichkeit zur Vergleichbarkeit und Ideenfindung dienen. Wie eingangs erwähnt wurden bewusst keine Vorgaben zu

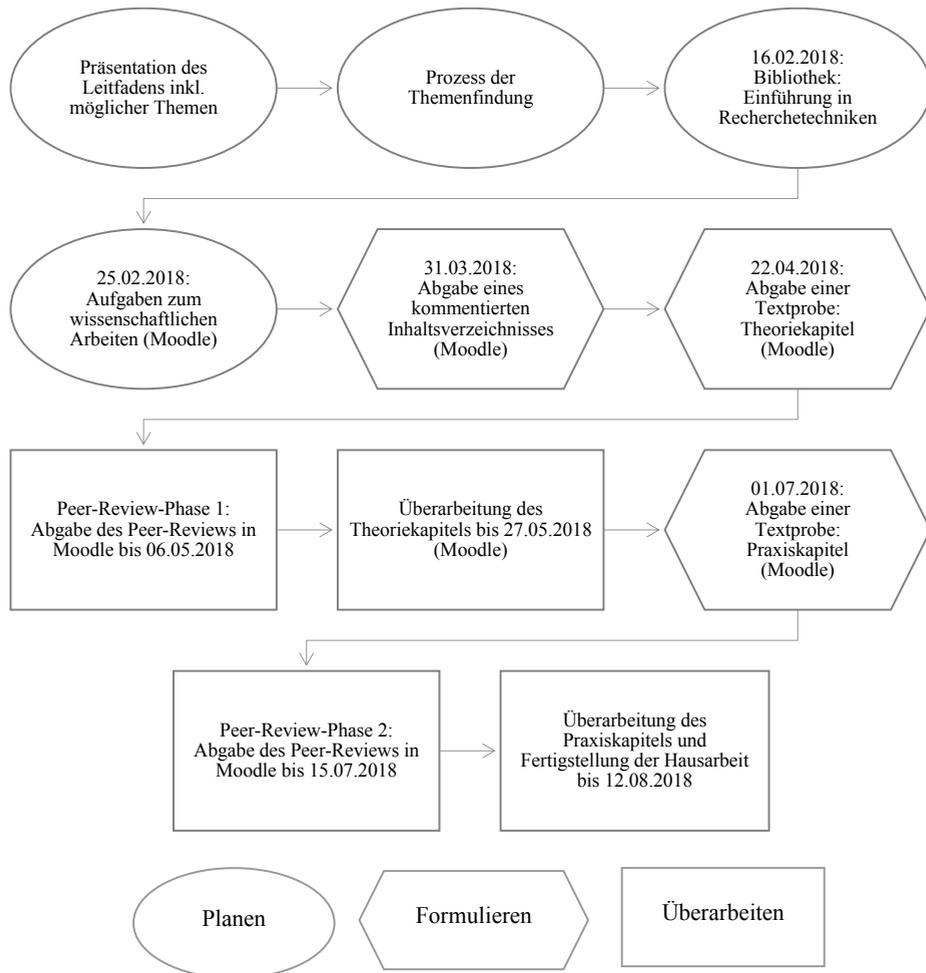


Abbildung 1: Phasen des Schreibprozesses an der UDE

der Form, den Inhalten oder der Länge des Feedbacks gegeben, um das Verfahren in der Pilotphase offen zu gestalten.

Die tutoriellen Gespräche in Form einer Sprechstunde zur Schreiberberatung diente während des gesamten Prozesses der mündlichen, expertenbezogenen und laufenden Betreuung im Laufe des Semesters. Vor allem wurden in diesem Kontext Fragen der Gesamtorganisation und -gestaltung der Arbeit, der Literaturrecherche sowie der Themenfindung und -eingrenzung angesprochen.

Da ein Ziel des Pilotprojekts die Ermittlung der Besonderheiten des wissenschaftlichen Schreibens in einer universitären Weiterbildung sowie der Bedürfnisse der Teilnehmenden ist und sich unsere Zielgruppe grundlegend von einer Gruppe Studierender im Erststudium unterscheidet, wurde in diesem Kontext

bewusst auf konkrete inhaltliche Vorgaben zum Peer-Feedback bzw. auf die Formulierung von Beratungszielen verzichtet. Das Ziel dieses Projekts war unter anderem, durch induktive Vorgänge angepasste Beratungsbedarfe zu erkennen und weiterzuentwickeln.

4. Peer-Reviews

4.1 Zielgruppe

Im Weiterbildungsjahr 2018/19 haben insgesamt 19 Personen eine Hausarbeit geschrieben. Dabei handelte es sich um eine besonders heterogene Zielgruppe, sowohl hinsichtlich der Studienrichtung als auch anderer biographischer Besonderheiten wie Alter oder Herkunft (s. 8., Anhang 1). Bei 6 der 19 Teilnehmenden war Deutsch nicht ihre Erstsprache. Auch die Vorerfahrung beim Verfassen wissenschaftlicher Texte war sehr unterschiedlich, sodass das Beratungsangebot von einigen Teilnehmenden intensiver genutzt wurde.

Die Legitimation des Peer-Feedback-Verfahrens als Methode zur Förderung der Schreibkompetenzen wurde einleitend dargelegt. In der vorliegenden Studie sind aus Sicht der Dozierenden insbesondere die von den Teilnehmenden bzw. ‚ungeschulten‘ forschenden Lehrenden gewählten Inhalte und Formen des gegenseitigen Feedbacks interessant, da diese – wie erwähnt – nicht vorgegeben, sondern von ihnen selbst implizit bestimmt werden. Somit lässt sich eine Fragestellung formulieren zu den eingenommenen Perspektiven der kritisch-reflektierend lesenden Teilnehmenden, d.h. welche Stärken und Schwächen der gelesenen Texte heben sie hervor und lassen sich Besonderheiten erkennen, die auf Bedürfnisse der heterogenen Gruppe hinweisen, die es in der Entwicklung von Handlungsmaßnahmen zu berücksichtigen gilt, um das Peer-Feedback-Verfahren zu optimieren?

Peer-Reviews erfolgten im Schreibprozess an zwei Stellen: Das erste Feedback erfolgte nach Abgabe einer Textprobe zum Theoriekapitel, das zweite Feedback entsprechend nach Abgabe einer Textprobe zum Praxiskapitel. Die Teilnehmenden wurden in Moodle hinsichtlich ihres Hausarbeitsthemas zugeordnet, die Feedbackpaare blieben bei beiden Phasen des Peer-Feedbacks gleich. Diese Peer-Feedback-Schleife berücksichtigt ebenso die oben beschriebenen Phasen bzw. weitere Aspekte des Schreibprozessmodells nach Hayes & Flower (1980); die erste Feedbackphase bestand darin, den Text zu planen, erste Textteile zu formulieren und diese einzureichen („*text written so far*“). Nach Erhalt des Peer-Feedback-Kommentars zu ihrem eigenen Textteil konnten sie nun ihre Arbeit überarbeiten bzw. erneut den Planungs- bzw. Formulierungsprozess für weitere Hausarbeitsteile beginnen, die in der zweiten Phase der Peer-Feedback-Schleife bearbeitet wurden.

Während zur ersten Feedbackphase alle Teilnehmenden ein Feedback einreichten, waren es bei der zweiten Phase lediglich 11. Das Peer-Feedback Verfahren unterlag keiner Notengebung. Die Peer-Reviews aus beiden Feedbackphasen dienen als Datengrundlage.

4.2 Untersuchungsmethode

a. Qualitative Inhaltsanalyse

Die Untersuchung der Peer-Feedback-Texte erfolgte angelehnt an der von Asmacher & Serrand (2020) nach Mayring (2015) durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse von Reflexionstexten in Lehr- und Lernportfolios von teilnehmenden Lehrkräften in der Weiterbildungsmaßnahme „Neuzugewanderte in der Schule“, bei der durch eine theoriegeleitete Fragestellung und entsprechende qualitative Analyseschritte ein regelgeleitetes textanalytisches Verfahren durchgeführt wurde, das der Bestimmung von deduktiv bzw. induktiv herausgearbeitete Kategorien diene und letztendlich zur Sichtbarmachung der Kompetenzentwicklung auf verschiedenen Ebenen führte. Auch in der hier vorgestellten Studie basieren die Daten auf einer ersten deduktiven Kategorisierung und einer anschließenden induktiven Analyse der Kommentare.

Kategorisierung

Um Erkenntnisse aus der vorliegenden Pilotstudie zu ziehen, wurden in einem ersten Durchgang die Peer-Feedbacks beider Peer-Review-Phasen von der unter 4.1 genannten Fragestellung ausgehend analysiert und die formulierten Rückmeldungen der Teilnehmenden entsprechend inhaltlicher Kommentare deduktiv kategorisiert. Diese Kategorisierung erfolgte an den 19 Texten der ersten Peer-Review-Phase und 11 Texten der zweiten Peer-Review-Phase.

In Tabelle 1 zeigen die erste und zweite Spalte die einzelnen Kategorien, die entsprechend inhaltlicher (und/oder sprachlicher) Form bestimmt wurden, mit Beispielsätzen aus den Rückmeldungen. Es zeigte sich in der Analyse, dass sich pro Feedback mindestens drei unterschiedliche Kategorien bestimmen lassen, wobei Rückmeldungen, die die Motivation stärken sollen, und Anmerkungen zu inhaltlichen Aspekten mit jeweils einer Ausnahme in allen Feedback-Texten zu finden sind.

Kodierung

Um nach der deduktiven Kategorisierung, die u. a. zu der Überschneidung in der Zuordnung zu den einzelnen Kategorien führte, genaue und empirisch nachvollziehbare Daten zu gewinnen, die den Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität entsprechen (vgl. Asmacher & Serrand 2020, Asmacher et al. in

diesem Band), wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ein regelgeleitetes induktives Verfahren zur Überprüfung der Kategorien und anschließenden Zuordnung der verfassten Kommentare zu diesen Kategorien durchgeführt. Hierbei wurden Kodierregeln und Definitionen/Deskriptoren formuliert, die eine Identifizierung anhand von inhaltlicher Zuordnung und semantischen Eigenschaften bzw. Formulierungen zulassen. Somit kann eine Zuordnung eines Kommentares zu verschiedenen Kategorien erfolgen. Die Kodierregeln sind in der dritten Spalte von Tabelle 1 dargestellt.

Definitionen/Deskriptoren und quantitative Auswertung

Die zwei letzten Spalten zeigen die Definitionen/Deskriptoren mit Beispielen aus den Texten sowie die Anzahl der einzelnen Kommentare. Mit der quantitativen Auswertung der Kommentare wurde eine Gewichtung der gewählten Kategorien im Feedbackverfahren festgehalten.

b. Vergleichsanalyse

Inwiefern die abgegebenen Kommentare für die Feedbackempfangenden hilfreich waren, wurde exemplarisch durch eine Vergleichsanalyse (Vorher-Nachher-Analyse) untersucht.

Zu diesem Zweck wurde eine Auswahl von fünf Beurteilungen Teilnehmender vorgenommen, anhand derer Belege für eine nachweisbare Berücksichtigung der Peer-Review-Kommentare gefunden werden können, die selbstverständlich mit einer gewissen Vorsicht zu bewerten sind, da sich letztendlich nicht eindeutig verifizieren lässt, ob die Veränderungen in den Texten tatsächlich auf das Peer-Feedback zurückzuführen sind. Dennoch ist es für die Analyse interessant festzuhalten, welche Feedbackkategorien eher angenommen wurden und welche nicht. Dazu wurde das Endprodukt, d.h. die abgegebene Hausarbeit als dritte Quelle für die Vergleichsanalyse hinzuzugezogen, da sich letztendlich nur innerhalb des fertigen Schreibprodukts Veränderungen in den Texten bestimmen lassen.

Die Vergleichsanalyse erfolgte, indem 16 Kommentare zu Texten in der ersten bzw. in der zweiten Review-Phase mit den entsprechenden Textstellen im Endprodukt verglichen wurden, um zu identifizieren, ob und inwiefern Veränderungen auf Basis der Rückmeldungen vorgenommen wurden. Bei der Sichtung der Endprodukte konnten Veränderungen in neun Fällen festgestellt werden. In vier Feedbacks erfolgten Hinweise zu 12 wissenschaftlichen Texten (Kategorie: Literaturhinweise), die bei Sichtung der Literaturverzeichnisse der Endprodukte jedoch nicht aufgelistet waren. Die anderen 12 Kommentare sind den anderen Kategorien (mit Ausnahme „Zusammenfassende Wiedergabe“) zuzuordnen.

Tabelle 1: Kategorisierung, Kodierregeln, Beispielsätze und Definition/Deskriptoren

Kategorie	Beispielsatz	Kodierregel	Definition/Deskriptoren mit Beispielen aus den Texten	Anzahl der einzelnen Kommentare
Motivation	(TN5) „Sonst kann ich nur sagen , dass ich von dir nur lernen kann, wie man Hausarbeiten schreibt!“	Kommentare, die eine eindeutig motivierende Intention verfolgen und entsprechende Lexik und/oder Zeichen beinhalten.	Intensitätspartikeln (<i>selt, hoch, nur</i>); positiv verstärkende Adverbien (<i>super, nett, gern, besonders</i>); Adjektive (<i>schön, gut, interessant, ansprechend, positiv</i>); Verben (<i>gefallen, mögen, gelingen</i>); Zeichensetzung (!) ; Emicons (<i>lächelnd, zwinkernd</i>); subjektive Eindrücke : Ich denke, Ich finde, Man sieht, Ich freue mich.	46
(wissenschafts-) sprachliche Aspekte	(TN19) „Vielleicht lässt du deine Arbeit bzgl. Rechtschreibung und Grammatik gegenlesen , bevor du sie abgibst.“	Kommentare, die sich auf allgemeine- oder wissenschaftssprachliche Aspekte des Textausschnittes beziehen. Diese können kommentierend, kritisch anmerkend oder positiv bewertend sein.	Verben (<i>lesen, schreiben, gegenlesen, darlegen, darstellen, formulieren</i>); Substantive (<i>Rechtschreibung, Grammatik (fehler), Formulierung, Text</i>); Adjektive/Adverbien (<i>deutlich, einfach, verständlich, klar, präzise, holprig, mühselig, ausführlich, recht, gut, klar</i>)	12
inhaltliche Aspekte	(TN4) „Das oben Genannte macht offensichtlich, wie notwendig es ist , neben der gesprochenen Sprache auch die Schriftsprache zu erlernen.“	Kommentare, die sich auf inhaltliche Aspekte des Textausschnittes beziehen. Diese können kommentierend oder bewertend sein.	Komplette Sätze bzw. Textstellen mit inhaltlichem Bezug zu dem Geschriebenen mit eingebundenen Kommentaren und Bewertungen. Diese zeichnen sich durch die entsprechenden Formulierungen aus: <i>Besonders gelungen; du könntest ... erklären; findest du es nicht so relevant?; es wäre vielleicht schöner; ich möchte gerne deinen Satz; ich habe mich gefragt, ob du ... wirklich zeigst.</i>	24
didaktisch-methodische Aspekte	(TN10) „Ich finde, die Methoden der Visualisierung ist auch sehr gut geeignet für die Wortschätzvermittlung. (...)“ (sic!)	Kommentare, die sich auf didaktisch-methodische Aspekte im Textauszug beziehen. Diese können kommentierend oder positiv bewertend sein.	Lexik zu FS Didaktik/Methodik: Substantive: Projekt, Aktion/Maßnahme, Unterricht, Methoden, Bezug zur Lebensrealität, Interesse, Wirkungsweise, Projektarbeit, Diskussion, A2.2; Bewertung bzw. Kommentierung, gekennzeichnet durch entsprechende Verben, Adjektive, Adverbien: definieren, stattdessen, über ... hinausgehen, gemeint, beleuchtet, überbewachen, super, gezielt ... eingest, vermutete, schön, besonders interessant, nicht ganz produktiv	13

Kategorie	Beispielsatz	Kodierregel	Definition/Deskriptoren mit Beispielen aus den Texten	Anzahl der einzelnen Kommentare
wissenschaftliches Schreiben/Arbeiten	(TN2) „Ansonsten denke ich, wie schon oben erwähnt, dass ein roter Faden herausgearbeitet wurde , der sicherlich dazu beitragen wird, eine hochwertige wissenschaftliche Arbeit zu produzieren.“	Kommentare, die sich auf Aspekte des wissenschaftlichen Schreiben/Arbeiten beziehen. Diese kommentierend oder positiv bewertend.	Komplette Sätze bzw. Textstellen mit Kommentaren und Bewertungen zu Aspekten des wissenschaftlichen Schreibens. Diese zeichnen sich häufig durch Komposita aus: an den Anfang stellen, gut strukturiert, rundes Konzept, mit Literatur unterlegen, Seitenzahlen nennen, roter Faden, mit präzisieren und fachbegrifflicher Fragestellung, Thema eingegrenzt, Leitgedanke blinkt (sic) immer wieder durch, Quelle genannt, Behauptungen (sic) und Hypothesen ... aufstellen, testen und beweisen, Gliederung ... ausführlich und detailliert.	37
Literaturhinweise	(TN16) „Bei Jutta Wolfrum (2014), Kreatives Schreiben, S. 27. gibt es ein paar Def., wie „Was die Definiton eines kreativen Produkts betrifft, werden in verschiedenen Ansätzen 3 Faktoren als obligatorisch vorausgesetzt, und zwar neuartigkeit, Sinnhaftigkeit und Akzeptanz.“ (sic)	Kommentare, die Hinweise zu weiterer Literatur beinhalten.	Definition ergibt sich aus dem Beispiel.	12
zusammenfassende Wiedergabe	(TN15) „Sie (Anm. die Verfasserin) zeigt klar auf, welchen Stellenwert die MP in der gesprochenen Sprache haben. Ihr Erkenntnisinteresse bezieht sich auch auf einen Vergleich zu anderen Sprachen (...).“	Sprachliche Formulierungen, die in der dritten Person und/oder in Passivkonstruktionen Inhalte wiedergeben.	Definition ergibt sich aus dem Beispiel.	6

Exemplarisch zeigen weiterhin die Vergleiche 1–3 (s. Tabelle 2) jeweils ein Beispiel für eine eindeutige Annahme, eine mögliche Annahme und eine Nichtbeachtung eines Feedbacks.

Tabelle 2: Vergleichsanalyse

Vergleich 1: Feedback Vorschlag eindeutig angenommen

TN 1 / Theorieteil 06.05. (Seite 2)

„Zunächst einmal soll jedoch die Frage beantwortet werden, was Sprechen ist und warum es für den DaZ-Unterricht so wichtig ist.“

Rückmeldung zu Theorieteil (1) von TN 6 am 06.05.:

„Eine letzte Anmerkung noch: du brauchst unter 2. nicht schreiben „soll“(...) machst du doch! Kannst selbstbewusster formulieren lächelnd.“

TN 1 / Endfassung (Seite 5)

„Zunächst einmal wird jedoch die Frage beantwortet, was Sprechen ist und warum es für den DaZ-Unterricht so wichtig ist.“

Vergleich 2: Feedback eventuell angenommen

TN 4 / Theorieteil 06.05. (Seite 3)

„Um der geringen Gefahr von Phantasie- oder Schreibblockaden entgegenzuwirken, sollte man beim Lernen mit Bildern auf kooperatives Schreiben setzen, da dies im Allgemeinen Blockaden abbaut, soziales Lernen insgesamt gefördert wird (Benö 2011, 79) und die kommunikative Kompetenz der Lerner weiter verbessert.“ [ND5]

Rückmeldung zu Theorieteil (1) von TN 16 am 06.05.:

„[ND5] Warum willst du soziales Lernen fördern?

Darüber hinaus kenne ich deinen Aufbau leider nicht. Ich hätte jetzt erwartet, dass du grundsätzlich in das „ästhetische Lernen“ einführst und darlegst, inwiefern ästhetisches Lernen eine Grundlage für kreatives Handeln (in diesem Fall das Schreiben) sein kann. Aber vielleicht kommt das im Folgenden?“ (sic)

TN 4 / Endfassung (Seite 3)

„Wie im nächsten Kapitel näher erläutert wird, unterstützt besonders das gemeinschaftliche, kooperative Schreiben diese Erfahrung vorteilhaft, da eventuelle Phantasie- oder Schreibblockaden in der Gruppe abgebaut werden können (Benö 2011, 79).“

Anmerkung hierzu: TN 4 schließt mit Kapitel **1.3. Ästhetisches Lernen in Kombination mit kooperativem Schreiben** an und nimmt damit möglicherweise die Anregung von TN 16 an.

Vergleich 3: Feedback nicht angenommen

Rückmeldung von TN 13 an TN 5 zu Theorie mit Praxisbezug am 15.07.:

„(...) ich habe deine Arbeit sehr genau gelesen, sie gefällt mir sehr gut. Deine Versuchsgruppe hast du sehr gut und klar beschrieben, aber die Beschreibung von den angewandten theoretischen Methoden im Unterricht habe ich nicht gefunden. Hoffentlich kommt das noch? Für mich wäre es besonders interessant zu lesen, welche Methoden der Wortschatzvermittlung am besten funktionieren und welche Methoden nicht ganz produktiv sind.“

Anmerkung hierzu: TN 5 ist in der Endfassung weder auf die theoretischen Grundlagen mit Bezug zu der praktischen Erprobung eingegangen, noch hat sie die Methoden zur Wortschatzvermittlung hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile diskutiert, was durchaus eine Bereicherung für die Arbeit gewesen wäre.

c. Evaluation des Feedbackverfahrens durch die Teilnehmenden

Um die Effekte des im Rahmen dieser Pilotstudie eingerichteten Feedbackverfahrens aus Sicht der Schreibenden selbst zu erfassen, wurden den Teilnehmenden nach Abschluss der Weiterbildung in einem zeitlichen Abstand von 10 Monaten ein Fragebogen zugeschickt, in dem sie den Schreibbegleitungsprozess retrospektiv evaluieren sollten. Ziel dieses Fragebogens war über die Evaluation des Peer-Feedback-Verfahrens hinaus die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden hinsichtlich ihres Lernprozesses durch das Verfassen von Feedbacktexten.

Im Folgenden werden Kommentare aus diesen Fragebögen zu unterschiedlichen Aspekten des Schreibprozesses vorgestellt. Insgesamt ist den Kommentaren im Fragebogen zu entnehmen, dass das Feedbackverfahren zwar gewöhnungsbedürftig, schließlich aber gewinnbringend war.

Tabelle 3: Wahrnehmung des Peer-Feedback-Verfahrens durch die Teilnehmenden

<p>Frage: In welcher Hinsicht war die Beurteilung durch andere Teilnehmende hilfreich/Was hat Ihnen gefehlt?</p>
<p>„Die Beurteilung durch einen anderen Teilnehmer war zunächst ungewohnt, für mich auch mit Angst besetzt [...]. Letztendlich hat sich die Beurteilung aber als sehr gewinnbringend herausgestellt.“</p> <p>„Andere Studierende haben natürlich andere Themen zu bearbeiten. Insofern kann keine vollständige fachliche Beurteilung der eigenen Arbeit erwartet werden. Gleichwohl sind Rückmeldungen hilfreich, inwieweit die eigenen Gedanken schlüssig sind oder auch formale Fehler zu verzeichnen waren.“</p> <p>„Hilfestellung: Die Beurteilung durch KommilitonInnen bot eine interessante extern-innere Perspektive auf die eigene Arbeit. Fehlstellen: Ausführlichkeit, der elektronische Austausch ist nur begrenzt persönlich.“</p> <p>„Hier habe ich leider keine guten Erfahrungen gemacht. Die Tatsache, dass jeder unterschiedliche Themen hatte, die sich stellenweise nur an ein paar Stellen überschneiden, führte dazu, dass es zu unqualifizierten Vorschlägen und Äußerungen kam.“</p>
<p>Frage: In welcher Hinsicht war das Verfassen eines eigenen Feedbacks an andere Teilnehmende hilfreich/Was hat Ihnen gefehlt?</p>
<p>„Ich habe auch das als hilfreich empfunden, weil ich mich mit einer anderen mir unbekanntem Thematik auseinandersetzen und konstruktiv beurteilen musste. Dies zu tun, war nicht so leicht.“</p> <p>„Die Tatsache, einmal ein eigenes Feedback zu schreiben, fand ich gut. Besser wäre es allerdings gewesen, wenn beide Teilnehmer dasselbe Thema gehabt hätten. So wäre eine qualifiziertere Beurteilung möglich gewesen und es wäre jedem leichter gefallen, dem Anderen entsprechend Vorschläge zu machen.“</p> <p>„Hilfestellung: Die Rezeption der Arbeit eines/r Kommilitons/in erlaubt die Einschätzung/Einordnung der eigenen Arbeit. Das schriftliche Formulieren einer möglichst objektiven Beurteilung schult das eigene Urteilsvermögen. Zudem lernt man eine weitere Themenproblematik kennen. Fehlstellen: persönliche Begegnung.“</p>

Die Teilnahme an diesem Peer-Feedback-Verfahren zeigt sich demnach als eine insgesamt positive, wenngleich herausfordernde Schreibbegleitungsmaßnahme. Solche Maßnahmen sind allerdings sowohl strukturell als auch inhaltlich zu organisieren, damit die Teilnehmenden eine bessere Orientierung haben und die Lerneffekte als Verfassende und Empfangende von Feedback optimiert sind.

5. Diskussion der Ergebnisse

Das dargestellte Pilotprojekt fokussierte auf eine implizite Untersuchung der Bedürfnisse von Weiterbildungsteilnehmenden im Rahmen des Schreibprozesses einer Hausarbeit. Das erklärte Ziel der offen eingeführten Peer-Feedback- und Schreibbegleitungsmaßnahmen war, Einsichten in subjektiv relevante Kategorien erfolgreicher Kommunikation zum Schreibprozess selbst zu gewinnen.

Aus der hier durchgeführten Analyse wird ersichtlich, dass sich die Teilnehmenden auch ohne explizit formulierte Strukturen des Peer-Feedbacks auf wenige gemeinsame Kriterien bei ihren Rückmeldungen konzentriert haben. Vor allem wurden positiv-motivationale Aspekte, Anmerkungen zum wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten sowie der Inhalt der Texte kommentiert. Sprachliche und literaturbezogene Kommentare wurden in geringerem Umfang verfasst, zusammenfassende Ausführungen sind eher selten vorzufinden.

Die hier induktiv mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeiteten Kategorien folgen einem bedarfsorientierten Prinzip, das durchaus von theoretischen Beratungsgrundsätzen abweicht (vgl. Pydde & Girgensohn 2001), so dienen gerade die positiv-motivationalen Kommentare nicht der inhaltlichen Weiterentwicklung der Texte, sondern entstehen aus dem Zusammenspiel des Feedbackgebens und -empfangens unter Schreibenden, die sich auf der gleichen Ebene des Schreibprozesses und in einem gemeinsamen Lernsetting befinden. Weiterhin zeigt die Analyse, dass nicht sprachliche Aspekte in den Vordergrund der Kommentare rücken, sondern dass Feedback vor allem zu wissenschaftlichen und inhaltlichen Aspekten formuliert wurde.

6. Fazit und Ausblick

Die Textsorte Hausarbeit wurde bewusst als Grundlage für die mündliche Prüfung gewählt, damit die Teilnehmenden an der Weiterbildungsmaßnahme sich sowohl mit theoretischen Inhalten als auch mit ihrer Praktikabilität in der Unterrichtspraxis auseinandersetzen und dadurch ihr eigenes Unterrichtshandeln verbessern bzw. entwickeln. Die Offenheit dieser ersten Schreibbegleitungsmaßnahme in der Weiterbildung erfolgte mit der Absicht, Erkenntnisse für die

Entwicklung eines angemessenen Werkzeuges zu gewinnen, mit dem die hier vorgestellte aber auch zukünftige heterogene Weiterbildungsgruppen von (zukünftigen) Lehrkräften in Sprachkursen für DaZ/DaF für Erwachsene mit den Anforderungen der Textsorte ‚Hausarbeit‘ vertraut gemacht werden können und sie im Rahmen des Schreibprozesses die Fach- und die Anwendungsbereiche für ihr unterrichtliches Handeln reflektieren und ausbauen können.

Das ist insofern gelungen, als dass alle Teilnehmenden der Pilotgruppe erfolgreich eine Hausarbeit abgeschlossen haben, der Schreibprozess tendenziell positiv von ihnen kommentiert wurde und Ansätze für eine bedarfsorientierte Schreibbegleitung entwickelt werden konnten.

Die Ergebnisse laden zur Weiterentwicklung der Feedbackinstrumente und zur ständigen Evaluation dieser Instrumente ein, um die tutoriellen Gespräche und das Peer-Feedbacktool zu optimieren. Dementsprechend wurde zu dem weiterhin bestehenden Modell der Feedbackschleife ein Feedbackbogen für zukünftige Teilnehmende entwickelt (siehe 8., Anhang 2).

Zur Konzeption dieses Dokuments wurden die hier identifizierten Kategorien umformuliert und tabellarisch angeordnet. Dabei wurde entsprechend der Betonung der Kategorien *Motivation* und *Anmerkungen zu inhaltlichen Aspekten* in den Feedbacks diesen als horizontale Kategorien stärker Rechnung getragen.

Da nun davon ausgegangen werden kann, dass die Kategorien und die Verfahrensweise den Bedürfnissen der Weiterbildungsteilnehmenden entsprechen und der strukturierte Prozess zu einer höheren Motivation der Teilnehmenden zur Teilhabe am kollaborativen wissenschaftlichen Schreibprozess führt, lässt sich im Weiteren der Fokus auf die Befähigung zur kritischen Reflexion eigener und fremder Texte und der Überarbeitung dieser legen. Darüber hinaus bleibt zu erörtern, in welchen Aspekten der Unterrichtspraxis die Teilhabe am Schreiben einer wissenschaftlichen Textsorte Einklang findet.

Literatur

- Asmacher, Judith; Borowski, Damaris; Böttger, Lydia; Islinger, Günter & Robers, Christin (2020). Zur Wirkung der universitären DaZ-Weiterbildungen an den Standorten Duisburg-Essen, Münster und Paderborn. Auswertung von schriftlichen Reflexionen teilnehmender Lehrkräfte. In: Asmacher, Judith; Roll, Heike & Serrand, Catherine (Hrsg.): *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Asmacher, Judith & Serrand, Catherine (2020). Kompetenzentwicklung sichtbar machen – der Einsatz von Portfolioarbeit in der Weiterbildung „Neu Zugewanderte in der Schule“ an der Universität Duisburg-Essen. In: *MatDaF* (in Druck).
- Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Michael Becker-Mrotzek; Joachim Grabowski & Torsten

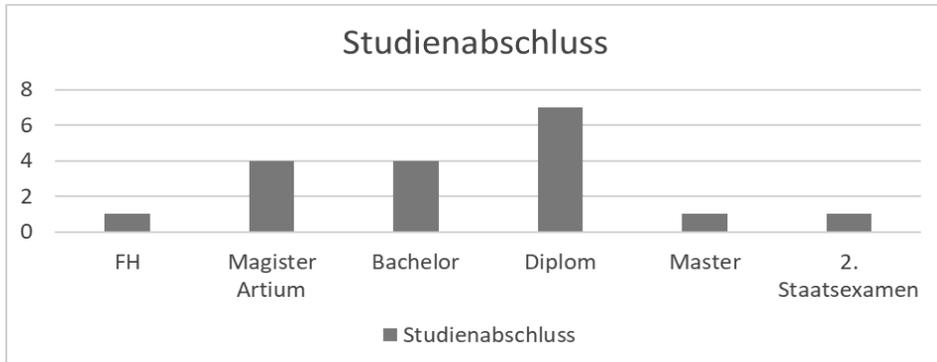
- Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch Empirische Schreibdidaktik*. Münster; New York: Waxmann, 2017.
- Bräuer, Gerd, & Schindler, Kirsten. (2011). *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg i. B.: Fillibach.
- Bruffee, Kenneth A. (1984). „Peer Tutoring and the ‚Conversation of Mankind‘“. In: Gary A. Olson (Hrsg.), *Writing Centers: Theory and Administration*. (S. 3–15). NCTE.
- Carter, Michael; Ferzli, Miriam & Wiebe, Eric (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21 (3), 278–302. <https://doi.org/10.1177/1050651907300466>
- Cho, Young Hoan & Cho, Kwangsu (2010). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science*, 39 (5), 629–643. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9146-1>
- Comer, Denise K.; Clark, Charlotte R. & Canelas, Dorian A. (2014). Writing to Learn and Learning to Write across the Disciplines. Peer-to-Peer Writing in Introductory-Level MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15 (5), 26–82. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i5.1850>
- Dreyfürst, Stephanie; Liebetanz, Franziska & Voigt, Anja (2018). *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft. Bielefeld: wbv.
- Ehlich, Konrad (1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Aleida Assmann, Jan Assmann & Christof Hardmeier (Hrsg.), *Schrift und Gedächtnis*. (S. 24–43). München: Fink.
- Ehlich, Konrad (2018). Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit. In: Sabine Schmölder-Eibinger, Bora Bushati, Christopher Ebner & Lisa Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. (S. 15–32). Münster: Waxmann.
- Gillepsie, Paula & Lerner, Neal (2004). *The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring*. (2. Aufl.) Pearson/Longman.
- Grieshammer, Ella; Liebetanz, Franziska; Peters, Nora & Zegenhagen, Jana (2013). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. (2., korr. Aufl.) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hayes, John & Flower, Linda (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In: Lee W. Gregg & Erwin. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing*. (S. 3–30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ion, Georgeta; Barrera-Corominas, Aleix & Tomàs-Folch, Marina (2016). Written Peer-Feedback to Enhance Students’ Current and Future Learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 13, 1–11 (Web). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0017-y>
- Kruse, Otto (2007). Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolventen/-innen ins Studium entlassen? In: Michael Becker-Mrotzek & Kirsten Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben*. (S. 117–143). Duisburg: Gilles & Francke.
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva M. & Ruhmann, Gabriela (2003) (Hrsg.). *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. (2. Aufl.) Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

- Lammers, Ina (2017). *Sprechen über Texte. Tutorielle Feedbackgespräche zwischen studentischen Schreibtutor/innen und fremdsprachigen Studienbewerber/innen. Eine handlungstheoretische Analyse*. Berlin: LIT Verlag.
- Lammertz, Ines & Heinke, Heidrun (2016). Wissenschaftliches Schreiben und Peer-Feedback: Lerngelegenheiten im Physikpraktikum. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (2), 147–161. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-02/09>
- Lin, Sunny S.-J.; Liu, Eric Z.-F. & Yuan Shyan-Ming (2001). Web-Based Peer Assessment. Feedback for Students with various Thinking-Styles. *Journal of Computer Assisted Learning* 17, 420–432. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2001.00198.x>
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12., überarb. Aufl.) Weinheim/Basel: Beltz.
- Nicol, David J. & Macfarlane-Dick, Debra (2006). Formative Assessment and self-regulated learning: A Model and seven principles of good Feedback Practice. *Studies in Higher Education* 31 (2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/0307570600572090>
- Popp, Kristina (2005). Schreibberatung an der Hochschule. In: Ulf Abraham, Claudia Kupfer-Schreiner, Klaus Maiwald (Hrsg.), *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. (S. 204–212). Donauwörth: Auer Verlag.
- Pydde, Mandy & Girgensohn, Katrin (2011). Schreibberatung durch Peer TutorInnen: Herausforderung in Theorie und Praxis. Eine empirische Untersuchung auf Basis von Beratungsprotokollen. In: Johannes Berning (Hrsg.), *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis*. (263–294). Berlin: Lit Verlag.
- Schindler, Kirsten (2008). Wissenschaftliches Schreiben in Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Zwei Beispiele für schreibintensive Lehrveranstaltungen in den Geisteswissenschaften. *Zeitschrift Schreiben*. Verfügbar unter: https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2008/schindler_wissenschaftl_schreiben.pdf [16.08.2019].
- Steinhoff, Thorsten (2003). Wie entwickelt sich wissenschaftliche Textkompetenz? *Der Deutschunterricht* 55 (3), 38–47. <https://doi.org/10.1515/9783110973389>
- Steinhoff, Torsten (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Max Niemeyer.

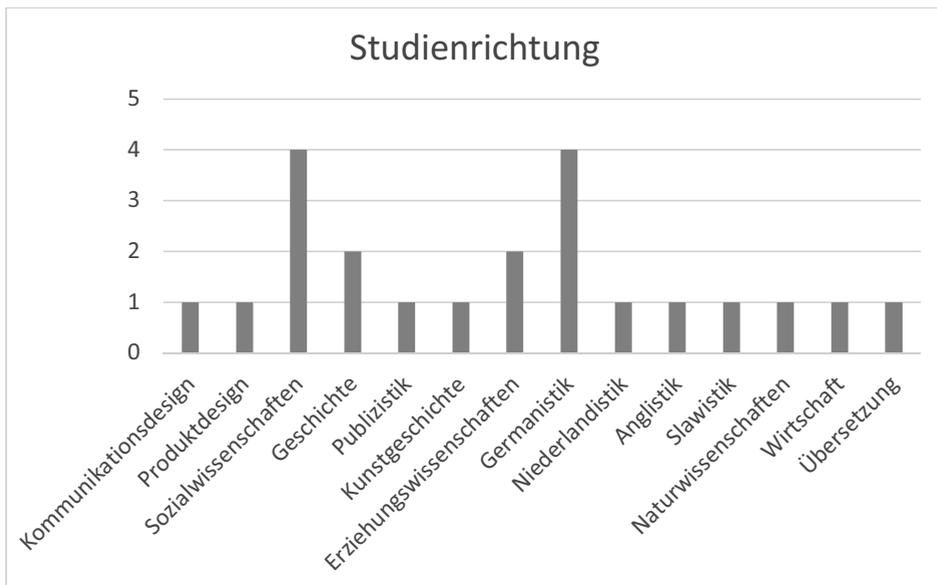
Anhang

Anhang 1: Demographische Struktur der Teilnehmenden im Jahr 2017/18

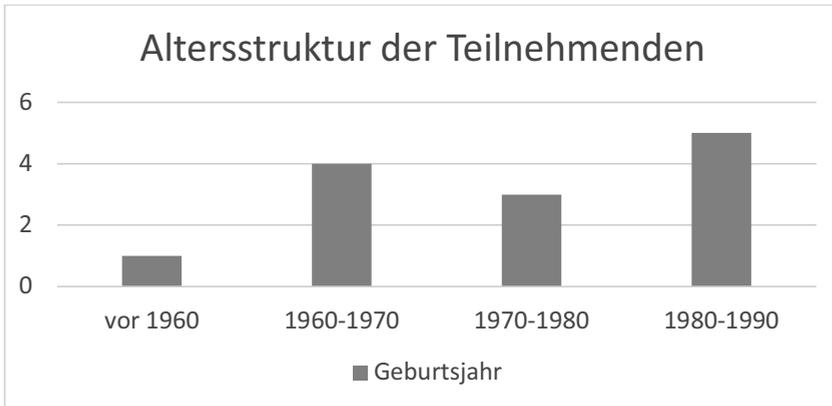
Heterogenität der Studienabschlüsse (Mehrfachnennungen möglich):



15 unterschiedliche Fachrichtungen:



Altersstruktur:



Anhang 2: Tabellarische Übersicht über Feedback-Kriterien

Kriterium	Gelungene Aspekte	Für mich noch offene Fragen / Auffälligkeiten	Vorschläge, konkrete Hinweise
Inhalt des Textes: Verständlichkeit logischer Aufbau			
Formale Gestaltung der Hausarbeit: Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens Textsortenangemessenheit Zitierweise, Länge etc.			
Sprache: Lesbarkeit Kohärenz Korrektheit Objektivität Textsortenangemessenheit			
Allgemeine Kommentare			

Schulgrammatik und Bildungssprache als Problemfelder für die Lehrerweiterbildung – Perspektiven der Funktionalen Pragmatik

1. Einleitung

Die Frage danach, wie viel Grammatik der Sprachunterricht braucht, findet immer wieder Eingang in wissenschaftliche Diskurse und wurde oft sehr unterschiedlich beantwortet (vgl. Noack & Ossner, 2011, S. 7). Wenig verwunderlich ist es daher, dass sich solche Überlegungen auch am Anfang der Konzeption von Lehrerweiterbildungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache wiederfinden. Viel wesentlicher als die Frage nach den quantitativen Aspekten von Grammatikunterricht waren für die Konzeption meiner Seminare an der Bergischen Universität Wuppertal jedoch die Fragen danach, wie dieser Grammatikunterricht qualitativ ausgestaltet werden muss und wie das dabei verhandelte Wissen methodisch und zu welchem Zeitpunkt vermittelt werden soll, wenn das Ziel ist, Schülerinnen und Schülern dadurch zu helfen, bildungssprachliche Kompetenzen aufzubauen.

Gestützt habe ich mich bei diesen Überlegungen vor allem auch auf Einsichten der Funktionalen Pragmatik, die sich in der Vergangenheit verstärkt der Erforschung der Wissenschaftssprache des Deutschen gewidmet hat. Da ich mich im Rahmen meiner Masterarbeit eingehend mit diesen Forschungsergebnissen auseinandergesetzt habe, konnte ich in der Vorbereitung meiner Seminare mit dem Schwerpunkt Bildungssprache einige der dort gewonnenen Erkenntnisse inhaltlich gewinnbringend einfließen lassen.

Ziel dieses Beitrags ist es daher, auf eben jene Einsichten der Funktionalen Pragmatik für die Lehrerbildung aufmerksam zu machen, Argumentationslinien zusammenzuführen und damit andere Weiterbildungsformate und den wissenschaftlichen Diskurs zum Phänomen Bildungssprache dadurch zu bereichern, dass Bildungssprache, Wissenschaftssprache und schulische Grammatik in ihrem Verhältnis zueinander neu gedacht werden.

2. Alltägliche Bildungssprache

Dass die Beschäftigung mit Schule und Unterricht immer auch die Beschäftigung mit Sprache umfasst, ist kein Allgemeinplatz, sondern eine Erkenntnis der jüngeren Auseinandersetzung mit dem, das in Anlehnung an Habermas unter dem Begriff der *Bildungssprache* seinen Eingang in den Diskurs gefunden hat.

Bildungssprache teilt dabei viele Gemeinsamkeiten mit der Wissenschaftssprache, da sie nicht nur wie diese auf der Alltagssprache aufbaut, sondern sich ihr in der Form, in der wir sie heute vorfinden, wesentlich verdankt. Sie wird dabei maßgeblich durch die Zwecke von Schule als sinngebende Institution ihrer Domäne geprägt; dadurch, dass sie zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache vermittelt, sieht sie sich aber auch externen Einflüssen ausgesetzt: Viele neue bildungssprachliche Strukturen entstehen erst im Rahmen des forschenden Lernens (vgl. Ehlich, 2003, 13 f.), also in der Erweiterung des gesamtgesellschaftlichen Wissens, wenn sie durch neue Ausdrucksbedürfnisse im Zuge neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse bedingt werden. Sie finden erst danach ihren Weg in die Bildungssprache – nämlich dann, wenn aus einst strittigem Wissen gesichertes Wissen geworden ist, das gebunden an eine (neue) sprachliche Form in der Schule als Institution der gesamtgesellschaftlichen Wissensweitergabe tradiert werden kann (vgl. Ehlich & Rehbein, 1986).

Dieses Verständnis folgt der Auffassung Bühlers (1934), Sprache als ein Werkzeug zu verstehen, das Sprecher nicht nur lernen, zweckbearbeitend zu bedienen, sondern dass sie auch verändern, weiterentwickeln, optimieren. Die Form von Sprache verdankt sich also ganz wesentlich ihrem Zweck und ihrer konkreten Anwendung darauf sowie den Inhalten, die dabei transportiert werden. Wenn gefragt wird, diese Form für die Sprache der Wissenschaft zu beschreiben, fallen häufig Begriffe wie *Fachtermini*, *Passiv* oder *Nominalstil*, mitunter auch in einem kritischen Verständnis zusammengefasst als „eine Art Hülle, die sozusagen über wissenschaftliche Inhalte gestülpt wird“ (Graefen, 1999, S. 222). Der Zusammenhang zwischen Form, Funktion und Inhalt bleibt in diesen Auseinandersetzungen zumeist jedoch ein äußerlicher. Besonders die Problematisierung der Fachtermini als die maßgebende strukturelle Besonderheit von Fach- bzw. Wissenschaftssprache durch die Fachsprachenforschung (vgl. Thielmann, 2009, 26 f.) hat eine Tradition begründet, die lange den Blick auf ihre wirklichen Herausforderungen verstellt hat – eine Tradition, die sich gleichsam für die Auseinandersetzung mit Bildungssprache fortgepflanzt hat.

Ehlich (1999) kritisiert eine solche Verengung als schwer zu rechtfertigen, da diese fachsprachlichen Elemente lediglich einen *Anteil* an Diskursen bzw. Texten ausmachen, wissenschaftssprachliche Strukturen jedoch weit über das Auftreten von Fremdwörtern hinausgehen (vgl. ebd. S. 9). Die Entwicklung der (deutschen) Wissenschaftssprache zu dem präzisen Werkzeug, das sie heute ist, war eine Arbeit von Jahrhunderten, ein Prozess mit Eingriffen, der keineswegs naturwüchsig vonstattenging (vgl. Ehlich, 1993, S. 19) und nicht nur die Prägung neuer Fachbegriffe zum Ergebnis hatte. Wie Thielmann (2009) zeigt, ist grundlegend für die Wissenschaftssprache, wie wir sie heute kennen, ihre Genese in der Alltagssprache. Sie ist das Ergebnis einer „Umformung von alltäglichen Kommunikationsmitteln für die speziellen Zwecke einer hochspezialisierten kommunikativen Veranstaltung,

eben des Phänomens Wissenschaft“ (Ehlich, 1999, S. 10) – sie ist eine aus der Elementarpraxis abgeleitete institutionelle Praxis (vgl. Thielmann, 2010, S. 464), was in ähnlicher Weise auch für die Bildungssprache gilt. Die Schwierigkeiten im Umgang mit einer solchen *alltäglichen Wissenschaftssprache* (Ehlich, 1999) für Studierende wie wissenschaftliche Novizen zugleich illustriert Ehlich (1995) am Beispiel von *eine Erkenntnis setzt sich durch*. Aus fachsprachenlinguistischer Sicht zumindest ‚passiert‘ hier nichts Bemerkenswertes, denn alle an der Kollokation beteiligten Ausdrücke gehören zum Inventar der Gemeinsprache. Ehlichs spätere empirische Untersuchungen zeigen aber, dass diese vermeintlich einfachen Strukturen Studierenden mitunter erhebliche Verstehensprobleme bereiten, da es sich um Strukturen handelt, „die sozusagen in den Mantel ihrer Alltäglichkeit eingehüllt sind“ (Ehlich, 1999, S. 10), wodurch der Blick auf ihre tatsächliche Komplexität verstellt wird. Die meisten Lexeme der Wissenschaftssprache stehen nämlich in einer „lange[n] Tradition von philosophischer und erkenntnistheoretischer, d. h. logisch-methodologischer Reflexion“ (Graefen, 2000, S. 192) und haben sich oft über einen Metaphorisierungsprozess entwickelt; zum Beispiel Begriffe wie *Fruchtbarkeit*, *Reichweite* oder *Perspektive*. Diese aus der Alltagssprache entlehnten Mittel haben dann sprachliche und vor allem semantische Veränderungen erfahren, die man ihnen nicht ansieht und die häufig erst in spezifischen Kombinationen mit anderen Lexemen als Kollokationen diese wissenschaftsspezifische Bedeutung tragen – diese Konnotationen bleiben oftmals durch die scheinbare Alltäglichkeit eben jener Begriffe verborgen.¹

Dass ein solches nicht Sehen auch programmatisch für den Bereich der Bildungssprache ist, zeigen Frank und Gürsoy (2015) für den Mathematikunterricht am Beispiel einer Untersuchung zum Aufgabenverständnis bei Textaufgaben in einer fünften Klasse. Die Schülerinnen und Schüler sollten dabei eine Textaufgabe lösen, deren gewählter Lösungsweg über Rückgriff auf die sprachlichen Darstellungen in der Aufgabe zu verbalisieren und zu begründen war. Das rechnerische Ergebnis der Aufgaben wurde vorgegeben, da vor allem die sprachlichen Bearbeitungsstrategien von Interesse waren. Neben der Aufgabe sollten die Schülerinnen und Schüler die Frage beantworten, welche Zahlen und Wörter ihnen sagten, was in der Textaufgabe zu rechnen sei; diese Elemente waren zu unterstreichen und ihre Auswahl zu begründen. Die Aufgaben waren dabei wie folgt gestellt:

Textaufgabe 1 – Bei einer siebentägigen Fahrradtour legen Hakan und Martin insgesamt 371 km zurück. Wie viele Kilometer sind sie durchschnittlich an einem Tag gefahren? Ergebnis: 53 km

1 Graefen sieht darüber hinaus auch bei Wissenschaftlern in den Geistes- und Sozialwissenschaften eine Tendenz dazu, gern zu vergessen, dass Metaphorisierungen im Umfeld von *Perspektive* ein Wissen als perspektivisch und damit auch als beschränkt qualifizieren (vgl. Graefen, 1999, S. 224).

Textaufgabe 2 – Lara und Mario legen bei einer vierstündigen Zugfahrt von Duisburg nach Berlin insgesamt 544 km zurück. Wie viele Kilometer sind sie im Durchschnitt in einer Stunde gefahren? Ergebnis: 136 km

Als die zentrale sprachliche Herausforderung für das Aufgabenverständnis erwies sich in der Auswertung die Kollokation *eine Strecke zurücklegen* (vgl. ebd. S. 148) – also eine vororganisierte Redeweise, die analog zur alltäglichen Wissenschaftssprache ausschließlich aus Elementen der Alltagssprache besteht. In ihrer konkreten Verwendung verlangt sie allerdings den Rezipienten bereits bestehende bildungssprachliche Kompetenzen ab, soll ihre eigentliche Bedeutung ohne Hilfe erschlossen werden. Bei *zurücklegen* fehlinterpretieren die Lernenden die Aufgabe nämlich teilweise als Subtraktionsaufgabe oder sehen dadurch eine Hin- und Rückfahrt impliziert (vgl. ebd.), weil hier die Präposition *zurück* in einer konkreten bildungssprachlich-metaphorischen Verwendung aufgrund ihrer Unscheinbarkeit mit ihrem alltagssprachlichen Pendant verwechselt wird. In Anlehnung an Ehlichs Verständnis von alltäglicher Wissenschaftssprache könnte man solche Strukturen daher als Elemente *alltäglicher Bildungssprache* begreifen.

Die Autoren bemerken dazu, dass es dagegen die Vorstellung vieler Mathematik-Lehrkräfte sei, mathematische Kompetenzen konstituierten sich vor allem formal-logisch und nur äußerlich sprachlich, weshalb sie bei den Lernenden vor allem „mathematische“ und „kognitive Kompetenzen“ (ebd., S. 135) bewertet würden. Sprachliche Herausforderungen werden dann im scheinbar sprachfernen Fach Mathematik oft weder antizipiert, noch werden sie gesehen; wenn doch, dann verengt und reduziert auf die Fachbegriffe und weniger bezogen auf Handlungsverben oder Präpositionen (vgl. ebd.). Gelenkt werden sollte die Aufmerksamkeit bei den Schülerinnen und Schülern wie bei Lehrenden und Forschenden dagegen viel stärker auf alltagssprachlich anmutende Strukturen wie *eine Strecke zurücklegen* aber auch auf operative Prozeduren wie Präpositionen – besonders im Mathematikunterricht. Wie Prediger et al. (2013) für die Zentrale Prüfung 10 Mathematik in NRW zeigen konnten, hängen die Leistungen in der Mathematikprüfung tatsächlich unmittelbar mit den Sprachkenntnissen, aber *vor allem* mit dem Wissen über Präpositionen zusammen. Verglichen mit den Deutschprüfungen 2010 und 2012 wurde den Schülerinnen und Schülern ein höheres Wissen über Präpositionen (höhere Varianz) abverlangt sowie ein umfangreicheres semantisches Wissen, da, wie gezeigt wurde, Präpositionen in der Bildungs- und Wissenschaftssprache mitunter ganz anders gebraucht werden als in der Alltagssprache (vgl. Frank & Gürsoy, 2015, S. 141; ausführlich Gürsoy, 2016). Bildungssprachliche Kompetenzen bzw. das Beherrschen einer alltäglichen

Bildungssprache müssen damit vom reinen Medium zum aktiven Gegenstand von Vermittlung gemacht werden.²

Ähnlich der alltäglichen Wissenschaftssprache ist die Prävalenz der Elemente alltäglicher Bildungssprache Herausforderung wie Erleichterung zugleich: Unterschiedlichste Formen ihrer Ausprägung sind für Anwender wie Lerner unsichtbar geworden, weil sie eine Alltäglichkeit mitbringen, aus der sie zugleich ihr Leistungspotential schöpfen. Die Rede ist insofern von Potentialen, als dass Wissenschafts- und Bildungssprache nicht einfach in der Kombinatorik der Gemeinsprache und Fachsprache aufgehen (vgl. Graefen, 1997, S. 32). Vielmehr haben sich in den Kollokationen der alltäglichen Wissenschaftssprache „Schlussfolgerungen über den Umgang mit Wissen, ganz besonders darüber, wie Wissenschaftler ihren eigenen Umgang mit Wissen sehen, einschätzen und darstellen“ (ebd. S. 36), sprachlich verfestigt, was entsprechende Implikationen für die Verwendung von Bildungssprache zur Folge hat. Durch Kollokationen wie *eine Strecke zurücklegen* werden nämlich Redeweisen vororganisiert (Graefen, 2004, S. 294), wodurch sich der mentale Verarbeitungsaufwand für den geschulten Leser reduziert. Die Verfestigung solcher und fachspezifischer Formen lässt sich damit begründen, dass diese sprachlichen Mittel immer wiederkehrende geistige und sprachliche Tätigkeiten bezeichnen (Graefen, 1999, S. 224). Sie sind im Sinne der Funktionalen Pragmatik sprachliche Musterlösungen für das Betreiben von Wissenschaft sowie der Bewältigung von Wirklichkeit und damit in reduzierter Form auch Gegenstand und Medium schulischen Unterrichts.

Notwendigerweise ergeben sich daraus für die Schule sprachliche Anforderungen, die von Fach zu Fach qualitativ wie quantitativ sehr stark variieren können, da beispielsweise der naturkundliche Unterricht mit den wissenschaftlichen Disziplinen, auf denen er aufbaut und die er in Teilen abbildet, auf ganz andere vororganisierte Redeweisen zurückgreift und auf anderen (Denk-) Traditionen basiert, als das in Fächern der Fall ist, die den Geisteswissenschaften näherstehen (vgl. dazu ausführlich Thielmann 2009). Entsprechend kann eine für die Schülerinnen und Schüler zielführende Reflexion über bildungs- und fachsprachliche Strukturen nur in demjenigen Zweckbereich erfolgen, in dem sie Anwendung findet – also in dem (Fach-)Unterricht, in dem die Strukturen konkret auftreten. Authentisches sprachliches Handeln kann nur dort gelernt und zum Gegenstand von Unterricht gemacht werden, wo für die zu vermittelnde sprachliche Struktur bei den Schülerinnen und Schülern ein genuines Ausdrucks-

2 Morek und Heller (2012) nehmen für den Begriff der Bildungssprache eine heuristische Dreiteilung in Bildungssprache als Medium von Wissenstransfer (Kommunikative Funktion), Bildungssprache als Werkzeug des Denkens (Epistemische Funktion) und Bildungssprache als Eintritts- und Visitenkarte (Sozialsymbolische Funktion) vor (vgl. ebd. S. 70), wobei sie alle drei Ebenen als miteinander verwoben sehen.

bedürfnis besteht; wo sie zweckmäßig ist.³ Denn „[sprachliche] Handlungen als Handlungen zu analysieren, erfordert die Rekonstruktion der Zwecke, zu denen sie unternommen werden“ (Ehlich & Rehbein, 1986, S. 135). So kann der Ort des Bedürfnisses, das Volumen einer Flüssigkeit zu messen und diesen Prozess schriftsprachlich in Form eines Protokolls zu fixieren, eo ipso fachlich wie sprachlich nur der Physikunterricht sein (vgl. Tajmel, 2010). Gerade bei der Förderung des Schreibens in der Zweitsprache kann es daher mit Peschel (2013) „nicht nur darum gehen, den Schülerinnen und Schülern für eine bestimmte zu bewältigende Aufgabe passendes fachbezogenes Vokabular zur Verfügung zu stellen“ (ebd. S. 99). Es gilt vielmehr einzusehen, dass sprachliches und fachliches Wissen zwei Seiten ein und derselben Medaille sind, da Wissen und Wissenschaft, egal wie abstrakt, immer an Sprache gebunden, immer auf Sprache rückführbar, ohne Sprache nicht zu denken sind. Diskretes fachliches Wissen wird demzufolge erst erschließbar, wenn bestimmte sprachliche Kompetenzen vorhanden sind und sprachliche Kompetenzen lassen sich erst dann effektiv aufbauen, wenn die immer wiederkehrenden geistigen und sprachlichen Tätigkeiten, die zur Verfestigung konkreter fach- und bildungssprachlicher Strukturen geführt haben, den Lehrenden bewusst sind und in der Folge von ihnen für die Schülerinnen und Schüler transparent und zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden können.

3. Problemfelder schulischen Grammatikunterrichts für die Weiterbildung

Ein wesentlicher Zweck der Institution Schule besteht wie erwähnt in der Weitergabe gesellschaftlicher Wissensbestände an zukünftige Generationen. Der Zweck einer solchen Institutionen besteht dabei darin, systematisch gesellschaftliche Problemlösungen bereitzustellen, die die standardisierte Bearbeitung von wiederkehrenden Wirklichkeitskonstellationen ermöglichen⁴ Da Institutionen auf gesellschaftlicher Praxis aufbauen, sind sie von Natur aus an die Sprache der jeweiligen Gesellschaft gebunden, wobei sie durch diese Sprache nicht nur bedingt werden und sich ihrer bedienen, sondern sie zur Erfüllung ihrer Zwecke

3 Damit soll für den Fachunterricht das vermieden bzw. überwunden werden, was Rehbein (1984) als das *illokutiv Paradox* des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet hat, womit er die (Re-)Produktion von Sprache, aus ihrer anwendungsbezogenen Zweckmäßigkeit entbunden, nur um ihrer selbst willen, meint.

4 Institutionen werden dabei als „Apparate“ gesellschaftlichen Typs verstanden, d. h. als „gesellschaftlich ausgearbeitete Systeme von Verhältnissen zwischen gesellschaftlichen Gruppen und Funktionen“ (Ehlich & Rehbein, 1977, S. 37, Hervorhebung im Original) und als „spezifische Ensembles von Formen gesellschaftlicher Praxis“ (Ehlich & Rehbein, 1986, S. 137).

auch umfunktionieren. Ein typisches Beispiel für die Schule ist dabei die Transformation des Handlungsmusters FRAGE-ANTWORT in die sprachliche Form der Lehrerfrage. Während eine Frage in der Elementarpraxis in der Regel dazu dient, Wissen zu erfragen und dadurch individuelle Wissensdefizite auszugleichen, dient die *Lehrerfrage* vor allem dazu, „Wissen zu bewegen“ (Ehlich, 1981, S. 346). Das ergibt sich unmittelbar aus der Wissensdiskrepanz zwischen Schülerinnen und Schüler und Lehrenden sowie aus dem institutionellen Zweck der Wissensvermittlung. Die Zwecke des zugrundeliegenden Sprachhandlungsmusters werden dabei durch die Zwecke der Institution geradezu zerbrochen (vgl. Ehlich, 2007, S. 38) – aber eben in funktionaler Weise. Solche systematischen und zugleich zweckgeleiteten Veränderungen finden sich in der Schule aber auch auf sprachlichen Ebenen unterhalb der Komplexität von Handlungsmustern. Aus Vermittlungs- sowie Erwerbsperspektive werden diese systematischen Veränderungen allerdings dann zum Problem, wenn sie als solche nicht wahrgenommen und die vorfindlichen Phänomene für etwas anderes, für etwas weniger Komplexes gehalten werden und weniger Würdigung erfahren, als es ein Anspruch an die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen zeitigen würde (vgl. 3.3). Vorgeschaltet ist dieser hier angedeuteten Problematik ein Bereich von Lerngegenständen, in dem Form und Funktion von Sprache in einem besonders engen Verhältnis zu diesen Gegenständen stehen bzw. wo Sprache selbst zum Lerngegenstand wird: der Schulgrammatik und ihrer Terminologie.

Der Diskurs über schulische Grammatikterminologie ist freilich ein alter (vgl. dazu Ivo, 2011). Er rückt zurzeit im Zusammenhang mit Fragenstellungen zur Bildungssprache, zur durchgängigen Sprachbildung und zum sprachsensiblen Fachunterricht allerdings wieder stärker in den Fokus, auch für den Bereich von Lehrerweiterbildungen mit dem Schwerpunkt DaZ. Vorschläge dafür, wie der schulische Grammatikunterricht funktional-pragmatisch zu informieren sei, wurden z.B. von Redder (2007), Hoffmann (2011), Berkemeier (2011) und Berkemeier & Wieland (2017) gemacht. Die Grammatik für die Lehrerbildung von Hoffmann (2013) ist ein unmittelbares Resultat dieser Anstrengungen. Eine tatsächliche Umsetzung funktional-pragmatischer Grammatikerkenntnisse in schulische Praxis scheint mir jedoch grundsätzlich durch zwei wesentliche Widerstände erschwert, die ich im Folgenden argumentieren möchte:

1. Institutionen und institutionelle Praxis sind durch ihren etablierten Problemlösungscharakter notwendigerweise resistent gegenüber Veränderung.
2. Die Art und Weise bisheriger formorientierter Grammatikvermittlung in der Schule ist nur schwer anschlussfähig für die grundlegend auf sprachliches Handeln ausgelegte funktional-pragmatische Grammatikschreibung.

Im Anschluss daran werde ich beispielhaft darauf eingehen, wie diese Überlegungen die Auswahl und Didaktisierung von Inhalten für das Weiterbildungszertifikat an der Bergischen Universität Wuppertal beeinflusst haben.

3.1 Institutionelle Praxis und Schulgrammatik

Das Ziel schulischen Grammatikunterrichts sollte darin liegen, mithilfe von Lehrpersonen „grammatische Einsichten zu entwickeln, die in Sprachanwendungen nutzbar zu machen sind“ (Hoffmann, 2011, S. 38). Inwiefern grammatisches Wissen bzw. grammatische Bewusstheit aber überhaupt sprachliche Fähigkeiten fördern und welche Rolle Grammatik im Unterricht zukommen sollte, ist immer noch umstritten (vgl. Berkemeier & Wieland, 2017, S. 645) und kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Unabhängig davon ist der Frage nach der Sinnhaftigkeit und Effektivität schulischer Grammatikvermittlung die hier zu beantwortende Frage nach ihren Inhalten vorgeschaltet. Wie Ivo (2011) zeigt, hat die Beantwortung dieser Frage eine lange Tradition; eine Tradition, in der – teils völlig einfache – Übersetzung und Übertragung „rhapsodisch“ (ebd. S. 22) gewonnener Kategorien wie den Wortarten vom zuerst Griechischen auf das Lateinische und später auf unsere ‚modernen‘ Sprachen den Kanon der Vermittlungsgegenstände bestimmten.

Dass eine solche unreflektierte Übernahme von Kategorien aus einer Sprache für eine andere, die ganz anders funktioniert, problematisch sein kann und mitunter zu einem völlig falschen Verständnis führt, zeigt Thielmann (2007) am Beispiel der Kategorie *Substantiv*: Während wir im Deutschen ein Substantiv im Wesentlichen daran erkennen, dass es Genus hat, entscheidet sich im Englischen erst in der konkreten Verwendung einer Wortform, was überhaupt ein Substantiv ist. Je nachdem, welcher syntaktische Status einem Symbolfeldausdruck zugewiesen wird, kann er einen Gegenstand benennen (Substantiv), ein Charakteristikum über einen anderen Gegenstand aussagen (Verb), die Art und Weise einer Handlung beschreiben (Adverb) oder Eigenschaften benennen (Adjektiv) – dabei müssen Sprecher der Sprache in Verbindung mit ihrem Wissen über die Satzgliedabfolge rekonstruieren, *wie* die beteiligten Symbolfeldausdrücke benennen (vgl. Thielmann, 2007, S. 371).⁵ An diesem Beispiel zeigt sich bereits für zwei relativ nah verwandte Sprachen, dass – trotz der scheinbaren Selbstverständlichkeit, mit der im Deutschunterricht damit hantiert wird – Wortarten eben keine Universalien sind, sondern Kategorien, die im besten Fall spezifisch zur Beschreibung *einer* Sprache ausgebildet wurden. Als universell sind dagegen

5 Ein gutes Beispiel dafür ist der Symbolfeldausdruck *round*: Take another *round*! (Substantiv); the *round* table (Adjektiv); *Round* them up! (Verb); spinning ‘*round* the clock (Adverb).

nur grundlegende Sprachfunktionen wie Zeigen (Deixis) und Nennen (Symbolfeldausdrücke) zu sehen – solche Problematisierungen und Einsichten sowie grundlegende Revisionen der Grammatikterminologie des 20. Jahrhunderts hat die Schulgrammatik allerdings nicht bzw. mit wenig Erfolg aufgenommen (vgl. Hoffmann, 2011, 40f.). Vielmehr wurde 1982 durch die Kultusminister mit dem *Verzeichnis grundlegender Fachausdrücke* eine vielfach kritisierte Nomenklatur schulgrammatischer Termini veröffentlicht, die aus einem Verständnis falscher Kompromissbereitschaft heraus keiner einzelnen wissenschaftlichen Theorie folgen wollte und in der Konsequenz lediglich „Etiketten für ein unterstelltes, faktisch nicht vorhandenes Vorverständnis“ (ebd. S. 40) lieferte – was bis heute eher schadet, als bei Schülerinnen und Schülern zum Aufbau eines systematischen Grammatikwissens unter handlungspraktischen Gesichtspunkten beizutragen.

Dennoch scheint Schulgrammatik gerade aufgrund ihrer langen Tradition bei Agenten wie Klienten⁶ der Institution Schule zu der Überzeugung geführt zu haben, dass mit ihrer spezifischen Art der Vermittlung und der Arbeit mit ihr bereits eine etablierte Problemlösung besteht. Aus dem Gefühl, *dass man das schon immer so gemacht hat*, wird so in der Wahrnehmung eine scheinbare Lösung für ein Problem, das letztlich unbearbeitet bleibt – obwohl gerade dieses Problem aufzulösen von besonderer Relevanz für alle Arten von Lernen wäre, da sich Sprache als Medium für Wissen in der Schule genau wie in der Wissenschaft als „unterhintergebar“ (Redder, 2002, S. 13) erweist. Entsprechend muss bei den Akteuren der Institution ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass die bereits angesprochene Reflexion über Bildungssprache und alltägliche Bildungssprache nur zu leisten ist, wenn man sich die Problematik aktueller Schulgrammatik zumindest in Teilen vergegenwärtigt und man die Antwort auf die Frage danach, wann und ob eine grammatische Struktur thematisiert wird, davon abhängig macht, ob

das damit korrespondierende grammatische Wissen aktuell und zukünftig genutzt werden kann, um besser zu verstehen, besser zu formulieren, richtig zu schreiben oder/und die nächste Entwicklungsstufe im Zweitspracherwerb zu erklimmen. (Berkemeier & Wieland, 2017, S. 646)

In ihrer aktuellen Implementierung wird die Schulgrammatik jedenfalls trotz aller Mühen, die sich Lehrende und Schülerinnen und Schüler damit machen, nicht dem Anspruch gerecht, bei letzteren langfristig Ressourcen in Form von (prospektiven) Bewältigungsstrategien anzulegen. Dem wissenschaftlichen Widerstreit konkurrierender Theorien und der in ihnen enthaltenen, sich terminologisch überschneidenden Begriffe stehen in der konkreten Anwendung vielmehr begriffsentleerte bildungssprachliche Termini gegenüber, die allenfalls

6 Für die Schule wären Lehrer, Schulleitung und andere Funktionsträger als AgentInnen zu sehen, die Schülerinnen und Schüler und reduziert ihre Eltern als Klienten.

Chimären ihrer wissenschaftstheoretischen Pendanten und der Sprachintuition der Lehrenden sind. Elemente der Wissenschaftssprache werden hier für die Zwecke der Institution umfunktionalisiert, ohne dass der dabei entstehende Bruch zweckhaft wäre. Statt im Sinne einer pragmatischen Wende ein informiertes und aktiv nutzbares sprachbasiertes Handlungswissen aufzubauen, greift der Grammatikunterricht vielmehr „auf das implizite Sprachwissen (monolingual deutscher Kinder) zu und führt mechanisch zu Ergebnissen, die mit Benennungskategorien verbunden werden“ (Hoffmann, 2011, S. 43), ohne dass dies bei den Schülerinnen und Schülern zu einem Begreifen der Zusammenhänge von Form, Funktion und Inhalt führen würde. Mit den Widersprüchen, die sich im institutionellen Alltag, sprich im Unterricht, daraus ergeben, wird dann gelebt, weil man es schlichtweg so gewohnt ist. Für Versuche, diese Situation zum Beispiel über den Rückgriff auf Sprach- bzw. Sprach-Lern-Bücher zu verbessern, kommen Berkemeier & Wieland (2017) aber zu der ernüchternden Einsicht, dass die Arbeit mit diesen Büchern im Hinblick auf Grammatikanwendung auch nur allenfalls das leiste, was Hoffmann als „oberflächliche Integration mit kommunikativen Aspekten“ (Hoffmann, 2006, S. 44) bezeichnet.⁷ Ein anderer Ansatz scheint also vonnöten.

3.2 An grammatisches Vorwissen anknüpfen

Für die Funktionale Pragmatik wurde ein solcher Ansatz diskutiert, der in einer Weiterentwicklung der Theorie Karl Bühlers besteht. Ein wesentlicher Unterschied zur traditionellen Wortartenlehre liegt in der weiterentwickelten Form in der Unterscheidung von fünf sprachlichen Feldern, in die sich verschiedenste sprachliche Mittel, bezeichnet als *Prozeduren*, ihrer Funktion nach einordnen lassen (Tab. 1). Prozeduren liegen eine Ebene unterhalb der sprachlichen Akte und bilden die kleinsten Einheiten sprachlichen Handelns; sie umfassen neben lexikalischen Ausdrücken z. B. auch Morpheme, intonatorische Mittel und die Wortstellung (vgl. Redder, 2005, 43 f.):

⁷ Der Vollzug des *pragmatic turns* bestand aber auch in vielen linguistischen Theorien lediglich in der Supplementierung einer Kategorie *Zweck* als „theoretisches addendum (...) post analysin“ (Ehlich, 1991, S. 131); ein Winkelzug am ehesten vergleichbar mit dem ikonischen „Da wäre noch eine Kleinigkeit“ des Peter Falk in seiner Rolle als *Inspektor Columbo*, der sich im Gehen begriffen noch schnell dem eigentlichen Grund für seine Anwesenheit sprichwörtlich zuwendet.

Tabelle 1: Sprachliche Felder und ihre Ausdrucksmittel im Deutschen (leicht verändert nach Redder, 2007, S. 135)

Feld	Prozedur	sprachliche Mittel
Lenkfeld (expeditives Feld)	<i>expeditive</i> Prozedur	[Interjektionen, Imperativ]
Zeigfeld (deiktisches Feld)	<i>deiktische</i> Prozedur	[1. + 2. Personalpronomina, 1. + 2. Personalmorpheme, 1. + 2. Possesivpronomina, Demonstrativpron., Proadverbien, Temporalmorpheme, ‚kommen‘]
Symbolfeld	<i>nennende</i> Prozedur	[Substantive, Adjektive, Verben (außer ‚kommen‘), Basispräpositionen, teilw. Adverbien]
Arbeitsfeld (operatives Feld)	<i>operative</i> Prozedur	[Konjunktionen, Partikeln, Artikel/Det., Phorik = 3. Personalpron. + 3. Possesivpron., Fragewörter, Kasusmorpheme, Modusmorpheme, Pluralmorpheme, Satzintonation, Wortstellung]
Malfeld (expressives Feld)	<i>malende</i> Prozedur	[intonat. Modulation, <i>Riesen-</i>]

Den Gewinn einer solchen Einteilung gegenüber traditionelleren Kategorisierungen sieht Redder darin, dass sich beispielsweise sprachliche Mittel zur Bearbeitung derselben sprachlichen Zwecke in zwei völlig unterschiedlichen Sprachen viel leichter miteinander vergleichen ließen, auch wenn sie an der sprachlichen Oberfläche unterschiedlich realisiert werden (z. B. Präpositionen als freie Morpheme im Deutschen gegenüber der häufigen Realisierung als Suffixe an Wortstämmen im Türkischen). Gleichzeitig löse sich damit das Problem der Mehrfachzuordnung bestimmter sprachlicher Ausdrücke wie *denn* (Modalpartikel oder Konjunktion?) oder *da* (zusätzlich Relativum), weil sich ihre unterschiedliche Funktionalität mit einer Transposition aus einem sprachlichen Feld in ein anderes erklären lässt (vgl. Redder, 2005, S. 50) – sprachliche Mittel werden im Zuge von Sprachwandel durch die Sprechergemeinschaft sozusagen zweckgerichtet *umfunktioniert*.⁸ Aus ihren Überlegungen leitet Redder Konsequenzen für die Vermittlung von Grammatik im schulischen Unterricht sowie für die universitäre Lehrerausbildung ab: zum Beispiel eine durch die fünf sprachlichen Felder informierte Kritik der traditionell griechisch-lateinischen Grammatiktradition sowie daraus folgend der Verzicht auf einige Wortartenkategorien wie Adverb und Pronomen zugunsten genauerer funktionaler Bestimmungen der

8 Hoffmann (2013, S. 46) illustriert diesen Prozess des schrittweisen Umfunktionierens am Beispiel von *ja*.

jeweiligen sprachlichen Ausdrücke, die bisher mit diesen Termini verbunden werden (vgl. Redder, 2007, 142 ff.). Ein solcher Zugang würde es im Unterricht erlauben, auf ganz andere Weise mit den Schülerinnen und Schülern über Sprache und ihre eigenen Sprachprodukte zu sprechen. Dieser Zugang wäre dann nämlich ein dezidiert deskriptiver, an der Funktionalität sprachlicher Ausdrücke für das sprachliche Handeln orientierter, mit dem sich bei den Schülerinnen und Schülern ein Verstehen anlegen ließe, das ihnen bei allen Formen von Lernen helfen würde – und zwar nicht nur beschränkt auf die Zielgruppe mehrsprachiger Kinder. Damit einhergehen würde auch eine Abkehr vom norm- und defizitorientierten Blick auf schülerische Schreibprodukte – weg vom alternativlosen *Das ist halt so!* hin zu einem ressourcenorientierten Aufzeigen von Möglichkeiten, wie sprachliche Anforderungen mit bereits bekannten Mitteln verschiedentlich bewältigt werden können oder wie diese Mittel auszubauen sind.

Der ganz wesentliche Widerstand aber, der einem solchen Paradigmenwechsel m.E. im Weg steht, ist ein Ergebnis der vorher beschriebenen institutionellen Praxis: Das bei den Aktanten der Institution(en) kultivierte Grammatikwissen ist für eine Arbeit mit sprachlichen Feldern nur schwer anschlussfähig. In meiner Erfahrung der letzten Jahre universitärer Lehrerfortbildung hat sich gezeigt, dass es den meisten Lehrkräften – auch solchen mit einem Germanistikstudium – extrem schwerfällt, sich über einen wissenschaftlich informierten Zugang sprachlichen Formen analytisch zu nähern oder sprachliche Phänomene konkret und korrekt zu benennen. Wenn in den Seminaren von den Lehrenden über Lernertexte gesprochen wird, dann überwiegend mit dem o.g. Impetus einer sprachlichen Normierung, was sich mit der Beobachtung Hoffmanns deckt, dass in der Schule das Normieren von Sprache zwar als selbstverständlich gelte, diese Normierungen aber meist der Sprachintuition der Unterrichtenden folgten, ohne dass diese über die Kompetenz verfügen würden, ihre grammatischen Bewertungen begründen zu können (vgl. Hoffmann, 2011, S. 39). Wird dann aber durch Seminarinhalte in der Weiterbildung die Nomenklatur der Schulgrammatik thematisiert und eine Abkehr zugunsten funktional-pragmatischer Klassifikationen in Aussicht gestellt, regen sich wiederkehrend zwei Arten von Widerständen:

1. Aufgrund ihrer langen Tradition in der institutionellen Praxis erweckt Schulgrammatik den Anschein, in ihrer bestehenden Ausprägung bereits eine etablierte Problemlösung darzustellen, mit der sowohl Lehrende wie Schülerinnen und Schüler gewohnt sind zu arbeiten. Dadurch werden Erwartungen geprägt und es wird entsprechend infrage gestellt, inwiefern eine gänzlich andere Herangehensweise überhaupt notwendig sei.⁹

9 In einem persönlichen Gespräch mit mir teilte Schul- und Unterrichtsforscher Frank Lipowsky auf pointierte Weise eine seiner wesentlichen Erkenntnisse im Hinblick auf Lehrerweiterbildungen: Während der wissenschaftliche Konsens im Hinblick auf Coaching und Weiterbildungen sei, dass sich Verhalten erst ändere, nachdem sich zuerst die Einstellungen der Zielgruppe verändert haben, stellte es sich für die Klientel Leh-

2. Das auf Erklärungszusammenhänge abzielende handlungsorientierte Arbeiten bezogen auf Sprache mit funktional-pragmatischen Kategorien erfordert ein viel umfangreicheres und wissenschaftlich informierteres linguistisches Wissen bei den Lehrenden als das phänomenisolierende Benennungswissen (vgl. Hoffmann, 2011, S. 40), das durch sie kultiviert wird und bereits bei ihnen als Schülerinnen und Schülern selbst kultiviert wurde.

In meiner Erfahrung erschwert das für viele Lehrende in der Nachbereitung der Seminare auch die eigenständige Arbeit mit der *Grammatik für die Lehrerbildung* von Hoffmann (2013), da diese auf eben solche Erklärungszusammenhänge abzielt, damit aber gleichzeitig stark vom gewohnten Muster einer Gebrauchsgrammatik sowie den damit einhergehenden Lesererwartungen abweicht. Durch den Umstand, dass sich diese Probleme gleichsam gegenseitig perpetuieren und auch dadurch, dass eine berufsbegleitende Weiterbildung weder vom inhaltlichen noch vom zeitlichen Umfang ein grundständiges Germanistikstudium ersetzen kann, muss die Frage gestellt werden, inwieweit und was universitäre Weiterbildungen dazu beitragen können, eine Auflösung dieser Problematik zumindest in Ansätzen anzustoßen.

3.3 Grenzen und Möglichkeiten in der Lehrerweiterbildung

Da universitäre Lehrerweiterbildungen im Bereich DaZ an der unmittelbaren Schnittstelle von wissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis verortet sind, sollte ihr Fokus neben der Problematisierung sprachlicher Herausforderungen in der Schule m.E. vor allem darauf liegen, relevante Problemlösungen für den unterrichtlichen Alltag anzubieten. Diese Relevanz soll dabei in den hier besprochenen Seminaren für die Lehrenden dadurch hergestellt werden, dass diese vor dem Beginn des Moduls die Aufgabe erhalten, Schülertexte, Aufgaben, Unterrichtsentwürfe sowie selbsterstellte Förderpläne, die sie für diskussionswürdig halten, zu sammeln und diese elektronisch einzusenden. Nach einem Screening werden diese Materialien dann schwerpunktmäßig zusammengestellt und dienen im weiteren Verlauf beispielsweise als Arbeitsgrundlage für den Bereich niedrigschwelliger Textproduktion durch LernanfängerInnen im Primarbereich oder werden für das Verfassen bildungssprachlich anspruchsvoller Texte wie Bewerbungsschreiben am Berufskolleg verwendet; oder sie werden im Fall von Lehrbuchtexten o.Ä. zum Anlass genommen, Aspekte von (alltäglicher) Bildungs-

rer umgekehrt dar. LehrerInnen müssten erst dazu gebracht werden, ihr Verhalten zu ändern, indem sie z. B. eine vorgestellte Unterrichtseinheit selbst anwenden, um dann zu sehen, dass diese Veränderung einen unmittelbar positiven Effekt auf ihren Unterricht habe – erst dann würde es auch zu einer positiven Veränderung von Einstellungen kommen.

sprache im Hinblick auf sprachsensiblen Fachunterricht zu analysieren. Zusätzlich werden sie durch einen kleinen Test mit Fragen zu grammatischen Phänomenen dazu aufgefordert, ihr Wissen auf die Probe zu stellen, indem sie z. B. erläutern sollen, wie sie einem Sprachanfänger in einfachen Worten erklären würden, was Kasus im Deutschen ‚macht‘.

In solchen Handlungskontexten merken Lehrkräfte recht schnell, dass ihr schulgrammatisch basiertes Wissen oft nicht ausreicht, Problemstellen zu benennen, grammatische Phänomene tatsächlich zu erklären und folglich noch weniger, um Schülerinnen und Schülern qualitatives Feedback zu ihren Textproduktionen zu geben, das über das normativ orientierte Formulieren ziel-sprachlicher Strukturen hinaus auch dazu beitragen würde, langfristig (bildungs-) sprachliche Kompetenzen auszubauen. Was ich Feedbackrunden und Erwartungs-abfragen bisher entnehmen konnte, war, dass aber besonders diese Frage viele engagierte Lehrende aktiv beschäftigt, diese oftmals jedoch gar nicht wüssten, worauf sie überhaupt alles zu achten hätten. Der unmittelbare Vorteil, der sich aus dem Einbezug von Teilnehmermaterial nun ergibt, ist der, dass mit dem Einreichen von Material durch seine unterstellte Diskussionswürdigkeit bereits implizite Fragestellungen durch die Teilnehmenden formuliert werden. Daraus resultiert unmittelbar, dass die Lehrenden in die Beantwortung der Frage(n) *persönlich investiert* sind. Diese Investiertheit macht es dann auch möglich, die Strapazen eines *Umdenkens* in funktional- pragmatischen Kategorien zumindest in Ansätzen auf sich zu nehmen, um dann zu sehen, ob sich daraus ein Zugewinn für den eigenen Unterricht ergibt.

Wie sich ein solches Wissen seinen Weg bahnen kann, möchte ich nun an einem Beispieltext veranschaulichen, der mir von einem Teilnehmer zugesandt und dann im Seminar besprochen wurde. Bei dem folgenden Textausschnitt handelt es sich um einen Auszug aus einer Nachhilfeaufgabe im Fach Erdkunde, die sich mit dem Aufbau der Erde beschäftigt.¹⁰ Die Aufgabe bestand für die Seminarteilnehmenden darin, diejenigen Stellen im Text zu markieren, die ihrer Meinung nach (bildungs-)sprachliche Herausforderungen darstellen und zu beschreiben, *was* diese Stellen zu einer Herausforderung macht.

Die feste Gesteinshülle der Erde ist etwa 100 km dick. Sie reicht von der Erdkruste in den fast 3000 Kilometer dicken Erdmantel hinein. Die obere Schicht des Erdmantels ist somit fest. Danach folgt eine ca. 1100°C heiße und 700 km dicke Gesteinsschmelze: das Magma. Durch die ständige Bewegung des Magmas ist die auf ihm liegenden feste Gesteinshülle in verschiedene Erdplatten zertrennt, die sich ebenfalls bewegen. Der untere Erdmantel besteht wiederum aus festem Material. (Aufgabenfuchs.de)

10 Illustriert war die Aufgabe mit einem schematischen Aufschnitt der Erde.

Genannt wurden in der Beantwortung der Fragestellung vor allem Fachbegriffe, komplexe Nominalphrasen sowie Verben in Verbindung mit Präpositionen, die einen bestimmten Kasus fordern. Nachdem ausführlicher besprochen wurde, wie man mit Schülerinnen und Schülern daran arbeiten kann, sich Schritt für Schritt diese Strukturen zu erschließen, wurde die Aufmerksamkeit von mir auf drei Elemente von Bildungssprache gelenkt, die – gerade weil sie den Lehrenden nicht aufgefallen waren – in mancherlei Hinsicht eine größere Herausforderung für das Verstehen bildungssprachlicher Texte darstellen könnten.

Das erste dieser drei Elemente sind die Verben *hineinreichen* und *folgen*. Während an der sprachlichen Oberfläche zuerst die präpositionalen Ergänzungen auffallen, die von den Verben gefordert werden, liegt eine andere Herausforderung darin zu erkennen, dass sie metaphorisch gebraucht werden. Dadurch, dass den meisten Schülerinnen und Schülern die alltagssprachliche Bedeutung von *folgen* noch geläufig sein wird, können bereits erste Verstehensprobleme auftreten. Die damit bezeichnete Bewegung ist in diesem Falle nämlich eine gedankliche – das Abschreiten der Schichten in einem abstrakten Modell.¹¹ Anders als bei den im Text weiter unten genannten Erdplatten *bewegt* sich in der außersprachlichen Wirklichkeit nichts. In ähnlicher Weise verhält es sich mit *hineinreichen*, nur, dass es bereits in seiner alltagssprachlichen Verwendung vielen Schülerinnen und Schülern unbekannt sein wird und mit dem deiktischen Element *hin-* eine weitere sprachliche Herausforderung hinzutritt. Auf solche Elemente alltäglicher Bildungssprache aufmerksam zu werden und diese gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zum Anlass für sprachliches Lernen zu nehmen, ist alles andere als eine triviale Aufgabe.

Eine weitere sprachliche Herausforderung bilden die Ausdrücke *somit* und *dadurch*, die in der traditionellen Grammatiklehre unter Termini wie *Adverb*, *Konjunkionaladverb* oder *Pronominaladverb* fallen, die allerdings wenig dazu beitragen, die Funktionalität dieser Ausdrücke transparent zu machen. Mit Rehbein sind diese Ausdrücke, die aus einer deiktischen sowie einer operativen Prozedur in Form einer Präposition bestehen, als *zusammengesetzte Verweiswörter* (ausführlich Rehbein, 1995) besser gefasst. Funktional lassen sie sich wie folgt beschreiben: Der deiktische Bestandteil dieser Ausdrücke refokussiert den Leser auf ein Wissen im Textraum, wobei dieses Wissen keine sprachliche Struktur hat, sondern vom Leser retrograd aus den vorausgehenden propositionalen Gehalten zu kondensieren ist (vgl. Rehbein, 1995, 172 f.). Für *somit* wird mit dem deiktischen Bestandteil *so-* eine Aufforderung an den Leser formuliert, aus den propositionalen Gehalten der ersten beiden Sätze ein relevantes (fachliches) Wissen zu entnehmen (π_1), das durch den operativen Bestandteil *-mit* in spezi-

11 Diese Text-Bild-Relation ist von den Schülerinnen und Schülern an dieser Stelle sprachlich zu rekonstruieren – die Metaphorik muss also notwendigerweise von ihnen aufgelöst werden.

fischer Weise als Schlussfolgerung mit einem neuen propositionalen Gehalt (π_2) in Verbindung zu bringen ist. Einfach gesprochen ließe sich der Inhalt des Satzes in der Form wiedergeben:

π_2 (die obere Gesteinsschicht der Erde) *ist mit* π_1 (Wissen aus Satz 1+2) *fest*.

Die „Gefahr“ solcher Ausdrücke für Schülerinnen und Schüler liegt neben dem Risiko, sprachlich bereits an der Kondensierung fachlicher Wissensinhalte aus den ersten beiden Sätzen zu scheitern, darin, dass das Verständnis kompletter fachlicher Zusammenhänge auf der Strecke bleibt, wenn zusammengesetzte Verweiswörter in ihrer intendierten Funktionalität nicht von ihnen aufgelöst werden können. Da diese Kohäsionsmittel gerade in bildungssprachlichen Texten hochfrequent auftreten, sollte ihre Funktionsweise verstärkt im Unterricht reflektiert werden. Dies kann erfolgen, indem z.B. die dadurch entstehenden Bezüge in einem Text visualisiert werden, wie es Berkemeier (vgl. 2011, S. 64) vorschlägt.

Eine solche Visualisierung trägt auch für das dritte hier angesprochene Element von Bildungssprache, bei dem es sich ebenfalls um ein Kohäsionsmittel handelt: *Sie*. Dieser Ausdruck fällt traditionell unter die Wortart *Pronomen*. Die schulgrammatische Auffassung des Pronomen-Begriffes ist für das Deutsche aus unterschiedlichen Gründen problematisch, aus sprachdidaktischer Sicht aber vor allem, weil damit bereits sehr früh die scheinbar funktionale Ähnlichkeit einer Klasse sprachlicher Ausdrücke im Verständnis der Schülerinnen und Schüler angelegt wird, die den Blick auf die tatsächlichen Verhältnisse und damit auf einen für das Deutsche ganz wesentlichen funktionalen Unterschied verstellt: So handelt es sich bei den Personalpronomen der 1. und 2. Person nämlich um deiktische Prozeduren, deren Bedeutung sich aus der gemeinsamen Orientierung von Sprecher und Hörer in einer konkreten Kommunikationssituation konstituiert, während es sich bei den Personalpronomen der 3. Person als sogenannte *Anaphern* (griech. ἀναφέρειν anapherein,

‚herauftragen‘) um operative Prozeduren handelt. Dabei spielen Anaphern im Deutschen gerade in Texten eine bedeutende Rolle als Kohäsionsmittel, da mit ihnen Themen fortgeführt werden. Diese Bedeutung ergibt sich aus dem Umstand, dass Texte unmittelbaren Situationen entbunden sind und Schreiber somit im Gegensatz zum Diskurs nicht auf eine Kopräsenz von Sprecher und Hörer zurückgreifen können, um ein gemeinsames Verständnis zu sichern. Anaphern greifen dafür verstärkt auf beim Leser vorhandenes Textwissen zurück. Im Gegensatz zu den bereits besprochenen deiktischen Kohäsionsmitteln kommunizieren sie einem Leser aber, dass er seinen bereits etablierten Fokus aufrechterhalten soll (vgl. Ehlich, 2007, S. 121). Darüber hinaus steht ein Pronomen, anders als im Lateinischen, nicht notwendig für eine Person oder ein einzelnes Nomen, wie der Terminus nahelegt, sondern im Deutschen wie in diesem Beispiel häufig für eine mitunter sehr komplexe Phrase mit Determinativ. Der konkrete Bezugsaus-

druck ist dabei vom Leser anhand der Kongruenz in Genus und Numerus der Anapher mit einer Nominalphrase im vorhergehenden Textraum herzustellen, was nur möglich ist, wenn bei Lesern wie Schreibern ein gefestigtes Lexikwissen vorhanden ist. Für Lehrkräfte sollte an dieser Stelle einsichtig werden, dass Genus damit von Anfang an eine wichtige, aber gleichzeitig auch schwere Lernaufgabe für Nicht-Muttersprachler darstellt und dass ‚selbstverständlich‘ gebrauchte Kategorien wie Pronomen alles andere als unproblematisch sind. Durch eine solche Problematisierung in Aufgaben und im anschließenden Seminardiskurs sollten die Lehrenden die Erfahrung machen, dass schulgrammatisches Wissen allein oft nicht ausreicht, sprachliche Herausforderungen zu benennen oder diese zusammen mit den Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten und dass es daher notwendig ist, im Rahmen einer Professionalisierung die eigenen linguistischen Kompetenzen zu hinterfragen, wo nötig zu transformieren und wo möglich und notwendig für die eigene Arbeit zu erweitern.

4. Schlussbemerkungen

Wenngleich ich mich der Forderung anschließe, bei Schülerinnen und Schülern in der Schule wie bei Lehrenden in der Lehrerausbildung ein handlungsorientiertes Grammatikwissen ähnlich dem Anspruch der Funktionalen Pragmatik auszubilden, hat dieser Beitrag gezeigt, dass ein solcher Paradigmenwechsel nur mit der Überwindung etablierter institutioneller Problemlösungen einhergehen kann. Da ein solcher Wandel vor allem Zeit bedarf, sollten universitäre Weiterbildung als Abkürzungen gesehen werden, mit denen wissenschaftliche Einsichten zur durchgängigen Sprachbildung an der Schule und an Studienformaten vorbei in die Praxis gebracht werden können. Bevor diese Einsichten von den Lehrenden zuerst internalisiert, dann angewendet und zuletzt von Schülerinnen und Schülern gelernt werden, wird es sicherlich einer gewissen Inkubationszeit bedürfen. Wenn Lehrenden auf dem Weg dahin aber gezeigt werden kann, dass ihnen eine solche andere Herangehensweise an Sprache hilft, ihre fachlichen Inhalte schneller und effektiver an *alle* Schülerinnen und Schüler zu vermitteln, ist zumindest der Grundstein für eine persönliche Weiterbildung und einen informierteren sprachsensiblen Fachunterricht gelegt.

Literatur

- Aufgabenfuchs.de. *Aufbau der Erde*. Verfügbar unter <https://www.aufgabenfuchs.de/erdkunde/aufbau-der-erde.shtml##> [10.04.2019].
- Berkemeier, Anne (2011). Chancen einer funktional-pragmatischen Ausrichtung des Grammatikunterrichts. In Christina Noack & Jakob Ossner (Hrsg.), *Grammatik-*

- unterricht und Grammatikterminologie* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Bd. 79, S. 57–78). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Berkemeier, Anne & Wieland, Regina (2017). Sprachliches Wissen und sprachliches Können: Grammatikunterricht funktional-pragmatisch gedacht. In Arne Krause, Gesa Lehmann & Winfried Thielmann (Hrsg.), *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag* (Stauffenburg Festschriften, S. 645–658).
- Bühler, Karl (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Ehlich, Konrad (1981). Schulischer Diskurs als Dialog? In Peter Schröder & Hugo Steger (Hrsg.), *Dialogforschung* (Jahrbuch ... des Instituts für Deutsche Sprache, Bd. 1980, 1. Aufl., S. 334–369). Düsseldorf: Schwann.
- Ehlich, Konrad (1991). Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren. In Dieter Flader (Hrsg.), *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik* (S. 127–143). Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03329-1_6
- Ehlich, Konrad (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In Alois Wierlacher (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (Band 19, S. 13–42). München: Iudicium.
- Ehlich, Konrad (1995). Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache. Sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In Heinz Leonhard Kretzenbacher (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (Forschungsbericht / Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Bd. 10, S. 325–351). Berlin: De Gruyter.
- Ehlich, Konrad (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF*, 26 (1), 3–24. <https://doi.org/10.1515/infodaf-1999-0102>
- Ehlich, Konrad (2003). Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In Konrad Ehlich & Angelika Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 13–28). Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110907766>
- Ehlich, Konrad (2007). *Sprache und sprachliches Handeln. [Bd. 1–3]*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110922721>
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1977). Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In Herma Corinna Goepfert (Hrsg.), *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer u. Schüler in d. Unterrichtssituation* (Uni- Taschenbücher, Bd. 642, S. 36–114). München: Fink.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation* (Kommunikation und Institution, Bd. 15). Tübingen: Narr.
- Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (2015). Sprachliches Verstehen im Mathematikunterricht. Studien zum Umgang mit Textaufgaben in der Sekundarstufe I und Perspektiven für die Lehrerbildung. In Claudia Benholz, Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (1. Auflage, S. 135–162). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Graefen, Gabriele (1997). Wissenschaftssprache – ein Thema für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht? In Armin Wolff & Walter Schleyer (Hrsg.), *Fach- und Sprachunterricht: Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Studiengänge Deutsch als Fremdsprache: von der Theorie zur Praxis. [Beiträge der 22. Jahrestagung DaF vom 26.–28. Mai 1994 an der RWTH Aachen]* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 43, 1. Aufl., S. 31–44). Regensburg: Fachverband DaF.

- Graefen, Gabriele (1999). Wie formuliert man wissenschaftlich? In Hans Barkowski & Armin Wolff (Hrsg.), *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – interkulturelles Lernen. [Beiträge der 26. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 4. bis 6. Juni 1998 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena]* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 52, 1. Aufl., S. 222–239). Regensburg: Fachverband DaF.
- Graefen, Gabriele (2000). Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In Armin Wolff & Elmar Winters-Ohle (Hrsg.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 58, 1. Aufl., S. 191–210). Regensburg: Fachverband DaF.
- Graefen, Gabriele (2004). Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In Armin Wolff (Hrsg.), *Integration durch Sprache. [Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003]* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 73, 1. Aufl., S. 293–309). Regensburg: FaDaF.
- Gürsoy, Erkan (2016). *Kohäsion und Kohärenz in mathematischen Prüfungstexten türkisch-deutschsprachiger Schülerinnen und Schüler. Eine multiperspektivische Untersuchung* (1. Auflage). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Hoffmann, Ludger (2006). Funktionaler Grammatikunterricht. In Tabea Becker & Corinna Peschel (Hrsg.), *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb* (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 20, S. 20–45). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hoffmann, Ludger (2011). Zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik: die Terminologie. In Christina Noack & Jakob Ossner (Hrsg.), *Grammatikunterricht und Grammatikterminologie* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Bd. 79, S. 33–56). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Hoffmann, Ludger (2013). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- Ivo, Hubert (2011). Wissenschaftliche Schulgrammatik des Deutschen? In Christina Noack & Jakob Ossner (Hrsg.), *Grammatikunterricht und Grammatikterminologie* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Bd. 79, S. 13–32). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57 (1), 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Noack, Christina & Ossner, Jakob (Hrsg.) (2011). *Grammatikunterricht und Grammatikterminologie* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Bd. 79). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Peschel, Corinna (2013). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch – Orientierung an Textmustern in Fachunterricht. In Eva Neuland & Corinna Peschel (Hrsg.), *Einführung in die Sprachdidaktik* (S. 99–116). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Prediger, Susanne; Renk, Nadine; Büchter, Andreas; Gürsoy, Erkan & Benholz, Claudia (2013). Family background or language disadvantages? Factors for underachievement in high stakes tests. In A. M. Lindmeier & A. Heinze (Eds.), *Mathematics learning across the life span. Proceedings of the 37th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education; PME 37; Kiel, Germany, July 28 – August 02, 2013* (4.49–4.56). Kiel: IPN Leibniz Inst. for Science and Mathematics Education.

- Redder, Angelika (2002). Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In Angelika Redder (Hrsg.), *„Effektiv Studieren“*. *Texte und Diskurse in der Universität*. *OBST Beiheft* (Bd. 12, S. 5–28).
- Redder, Angelika (2005). Wortarten oder sprachliche Felder, Wortartenwechsel oder Feldtransposition? In Clemens Knobloch & Burkhard Schaefer (Hrsg.), *Wortarten und Grammatikalisierung*. *Perspektiven in System und Erwerb* (Linguistik – Impulse und Tendenzen, Bd. 12, S. 43–66). Berlin: De Gruyter.
- Redder, Angelika (2007). Wortarten als Grundlage der Grammatikvermittlung? In Klaus-Michael Köpcke & Arne Ziegler (Hrsg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule*. *Theorie, Empirie und Modellbildung* (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 277, S. 129–146). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Rehbein, Jochen (1984). Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht. *ROLIGpapier 34/1984*. Roskilde: Universitetscenter.
- Rehbein, Jochen (1995). Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede. In Harald Wohlrapp (Hrsg.), *Wege der Argumentationsforschung* (Problemata, Bd. 135, S. 166–197). Stuttgart- Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Tajmel, Tanja (2010). DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 167– 184). Tübingen: Narr.
- Thielmann, Winfried (2007). Substantiv: Zur Geschichte der Kategorie und ihrer Problematik. *Studii Linguistici et Filologici Online*, 355–381.
- Thielmann, Winfried (2009). *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich*. *Hinführen – Verknüpfen – Benennen* (Wissenschafts-Kommunikation, Bd. 3). Heidelberg: Synchron, Wissenschaftsverl. der Autoren.
- Thielmann, Winfried (2010). Fremdsprachenunterricht. In Arne Weidemann, Jürgen Straub & Steffi Nothnagel (Hrsg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. *Ein Handbuch* (Kultur und soziale Praxis, S. 463–488). Bielefeld: transcript Verlag.

Formale Schul- und Kurspraktiken durch MALP zugänglich machen: Dissonanz zwischen Lernvoraussetzungen und -erwartungen bei Lernenden mit unterbrochener Bildungskarriere

Einführung

Ein didaktisches Angebot, das auf den individuellen Kompetenzen und Voraussetzungen der Lernenden basiert, ist die Grundlage für eine adäquate Bildung auf allen Ebenen. Um eine solche Lernerorientierung gewährleisten zu können, ist es von zentraler Bedeutung, neben den Sprachbiographien auch die Lernbiographien der Lernenden zu kennen, denn unterschiedliche Schul- und Lernerfahrungen können zu unterschiedlichen Zugängen zum neuen Bildungsmodell führen, mit dem man als neu zugewanderte Lernerin oder neu zugewandertes Lerner in Deutschland konfrontiert ist, sei es in der Schule oder in der Erwachsenenbildung. Aufgrund der Spezifika der formalen¹ Bildung werden neu zugewanderte Lernende, die eine eher formale Lernerfahrung bis zu dem Übergangspunkt in dieses System gemacht haben, mit Herausforderungen konfrontiert, die über das reine Sprachliche und Fachliche hinausgehen.

Im ersten Teil dieses Beitrags werden die Lernvoraussetzungen von neu zugewanderten Lernenden mit keiner oder mit einer begrenzten bzw. unterbrochenen Bildungskarriere untersucht mit einem besonderen Fokus auf den Lernpraktiken, die bereits bekannt sind und auf die, die neu sein könnten. Diese neu zugewanderten Lernenden können sowohl Kinder als auch Jugendliche, junge Erwachsene oder Erwachsene sein. Im zweiten Teil werden die analysierten Lernvoraussetzungen den Erwartungen der formalen Bildung gegenübergestellt, um die Ursachen von Diskrepanzen zwischen den Lernparadigmen zu ermitteln. Damit neu zugewanderte Lernende mit keiner, einer begrenzten oder einer unterbrochenen Bildungskarriere in die neuen Lernpraktiken erfolgreich eingeführt werden, wird im letzten Teil dieses Beitrags ein entsprechender Unterrichtsansatz (MALP, Mutually Adaptive Learning Paradigm) präsentiert, der vorsieht, dass die Lehrperson auf das aufbaut, was die Lernenden schon können und ihre Lernvoraussetzungen respektiert, akzeptiert und didaktisch angemessen und zielgerichtet integriert.

1 Die Anwendung der Termini „informell“ und „formal“ orientiert sich an der „Classification of Learning Activities“ (CLA) des Europarats (2016) <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf/978de2eb-5fc9-4447-84d6-d0b5f7bee723>

1. Lernpraktiken

Aus der Sicht der formalen Bildung gibt es eine wissenschaftliche Art, die Welt zu interpretieren, die als richtig und konsistent gilt. Dies ist auch in schulischen Prüfungs- und Test-Settings zu beobachten. Lernen kann aber auch anders stattfinden: informell statt formal, mündlich statt schriftlich oder in gemischten Paradigmen. Unterschiedliche Bildungsmodelle und Lernwege können in ihren Basisannahmen auch fern vom formalen Bildungsmodell liegen und dementsprechend unterschiedliche Lernpraktiken, -zugänge und -überprüfungsroutinen sowie letzten Endes unterschiedliche Denkpraktiken fördern (vgl. Flynn, 2007).

1.1 Formale Bildung *western-style*

Die westliche (*western-style*) formale Bildung ist eine Typologie der formalen Bildung, die mit unterschiedlichen Prägungen und Variationen weltweit verbreitet ist (Grigorenko 2007, Spring 2011, S. 6.). Unabhängig davon, wo genau auf der Welt sie zu finden ist, ist eine solche formale Bildungstypologie durch stark systematisierte Lernpraktiken geprägt, die rationales Denken und empirische Beobachtung in den Vordergrund stellen (Robinson 2011, S. 96 ff.). Die Grundlagen dieser formalen Bildung orientieren sich an wissenschaftlichen Prinzipien wie z.B. logische Ableitung, Analyse und Argumentation (Flynn, 2007, S. 21 ff.) und formales, syllogistisches Denken (Olson & Torrance, 1996). Darüber hinaus geht formale Bildung von einer abgeschlossenen Alphabetisierung mit ausgeprägten Lese- und Schreibkompetenzen als Mittel zum Zugang und Austausch von Informationen und Wissen aus (Ozmon, 2011; Gee, 2015). Diese Merkmale können als Bestandteile eines Lernparadigmas betrachtet werden, das gewissermaßen eine Brille repräsentiert, durch die formale Bildung in den Blick genommen wird. Zudem findet formale Bildung in einem formalen Rahmen statt, wie z.B. in einer Schule oder in einem Integrationskurs. Dieser baut auf strukturierten Lehrplänen auf und das Wissen wird in Fachgebiete wie Mathematik, Naturwissenschaften und Sprache unterteilt. Intuition und lebensweltliche Praktiken werden oftmals zugunsten von Wissen und Kenntnissen abgewertet, die auf logischen und systematischen Formen der Welterkenntnis und -interpretation beruhen (Ardila et al., 2010; Ardila, Ostrosky-Solis, & Mendoza, 2000). Lernaufgaben und Lernstandsüberprüfungsverfahren sind dekontextualisiert, beruhen auf Lese- und Schreibkompetenzen und erfordern auf wissenschaftlichen Prinzipien basierende Denkpraktiken (*academic ways of thinking*). Typische Operatoren zur Formulierung von Aufgabenstellungen in unterschiedlichen Fächern wie z.B. beschreiben, begründen, vergleichen, erörtern, darstellen, einordnen usw., basieren genau auf solchen Denkprozessen, den literacy-Kompetenzen. Formale Bildung

ist zukunftsorientiert. Das bedeutet unter anderem lernen, wie man lernt, und erzielt die Entwicklung der oben erwähnten wissenschaftlichen Denkpraktiken (Bruner, 1966, 2009; Siegel, 1988; 2017).

Neu zugewanderte Lernende, die in das formale Bildungssystem des Einwanderungslandes einsteigen, bringen unterschiedliche Voraussetzungen und Kompetenzen zur Teilnahme an diesem Bildungsmodell mit. Neu Zugewanderte mit einer altersentsprechenden formalen Schulbildung werden sich in ihrem neuen Bildungsumfeld wahrscheinlich erfolgreich entfalten können, solange eine adäquate sprachliche Bildung angeboten wird. Lernende ohne bzw. mit einer begrenzten oder unterbrochenen vorherigen Bildungskarriere könnten hingegen eine Kulturdissonanz erleben, d.h. ein Gefühl der Verwirrung bei der Auseinandersetzung mit der neuen formalen Bildungsinstitution. Die Hauptursache dieses Gefühls hat mit einer niedrigen Vertrautheit mit der neuen Art von kognitiven Prozessen und wissenschaftlichen Denkpraktiken zu tun, die in der formalen Bildung vorherrschen (Custodio & O'Loughlin, 2017, S. 23; DeCapua, 2016, S. 8). Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere sind oft wenig vertraut mit dekontextualisierten Schulaufgaben, die auf Lese- und Schreibkompetenzen beruhen und durch die formal geschulte Schülerinnen und Schüler üblicherweise die Beherrschung wissenschaftlicher Denkprozesse und Praktiken entwickeln und nachweisen. Eine erfolgreiche Erfüllung dieser Aufgaben setzt entwickelte *literacy*-Kompetenzen voraus.

1.2 *Literacy* und Lernen

Literacy kann als eine Gesamtheit von Werkzeugen gesehen werden, die Lernende verwenden, um zu lernen, während sie lesen, schreiben, sprechen, zuhören und denken. Darüber hinaus werden dieselben Fähigkeiten genutzt, um anderen das Gelernte nachzuweisen oder weiterzugeben, die es brauchen oder sich aneignen möchten (Meltzer, Cook Smith & Clark, 2002).

Die vorausgegangenen *literacy*-Erfahrungen von Lernenden ohne bzw. mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere können sehr unterschiedlich sein:

- *Pre-literacy*: Lernende haben bisher keine *literacy*-Kompetenzen erworben; die Herkunftssprache(n) sind möglicherweise nicht bzw. erst kürzlich verschriftlicht worden und/oder es gibt nur wenige schriftliche Materialien in der/den Herkunftssprache(n).
- *Non-literacy*: Die Herkunftssprache(n) der Lernenden sind verschriftlicht, aber sie wurden in diesen Sprachen nicht alphabetisiert, d.h. sie können weder lesen noch schreiben.
- *Semi-literacy*: Die Lernenden verfügen über grundlegende *literacy*-Kompetenzen, die aber nicht ausreichend sind, um an altersentsprechender formaler

Bildung erfolgreich teilnehmen zu können (DeCapua, Marshall & Tang, 2020, S. 40).

Jenseits der Beherrschung eines Schriftsystems, sei es alphabetisch, syllabisch oder anders, umfasst *literacy* die Fähigkeit, Bedeutung aus einer Vielzahl von gegenständlichen Textformen zu extrahieren und zu verarbeiten. Damit sind alle Textformen gemeint, einschließlich Zeichnungen, ClipArts, Zeichen, Symbole, Bilder, Karten, Grafiken und andere visuelle Darstellungen von Text. Diese können für Lernende mit einer begrenzten oder unterbrochenen Bildungskarriere verwirrend sein, weil für sie die beabsichtigte Funktion eines Druckbildes schwer zu erkennen und zuzuordnen sein kann (Kotik-Friedgut, Schleifer, Golan-Cook & Goldstein, 2014, S. 495; Williams & Chapman, 2008, S. 129f.). Altherr Flores (2017) zeigte zum Beispiel, dass Clip-Art-Bilder, die Sprachlernenden helfen sollten, Aufgaben zu lösen, von Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere nicht erkannt werden. So erhielten die Schülerinnen und Schüler einmal ein Formular mit einem schwarz-weißen Clip-Art-Bild eines Stiftes und der Anweisung, das Formular auszufüllen. Als Altherr Flores sie bat, das Objekt im Bild zu benennen, erhielt sie Antworten wie „Fisch“ und „Insekt“ (ebd., S. 17, ÜdV, original auf Englisch). Herausforderungen bei graphischen Darstellungen sind besonders dann häufig, wenn diese Abbildungen in den Kulturen der Lernenden unbekannt sind bzw. außerhalb des eigenen Erfahrungshorizonts liegen (Kotik-Friedgut, Schleifer, Golan-Cook & Goldstein, 2014).

Lese- und Schreibkompetenzen sowie der Umgang mit *literacy* sind einige der Hauptkriterien, nach denen Lernende definiert werden. Dazu werden die Lernenden anhand ihrer *literacy*-Kompetenzen in ihrer Herkunftssprache oder (meistens) in der dominanten Sprache des jeweiligen Bildungssystems (z.B. Deutsch in Deutschland) eingestuft und/oder bewertet. In Kulturen, in denen *literacy* über einen hohen und gleichzeitig grundlegenden Stellenwert in der Öffentlichkeit verfügt, werden Menschen, die nicht alphabetisiert sind bzw. keine ausgeprägten Lese- und Schreibkompetenzen aufweisen, häufig stigmatisiert und haben begrenzte Mitmachmöglichkeiten z.B. im Bildungs- und Berufsleben (Drake, 2017; Roy & Roxas, 2011). Einige Lernende bringen eine starke Lerntradition mit, die durch mündliche Übertragung geprägt ist. Diese Lernenden wenden sich nicht gedruckten Quellen als primäre Quelle zur Informationsaneignung oder zum Wissenszuwachs zu. Die formale Bildung basiert dagegen auf der Annahme, dass die Lernenden in eine kontinuierliche, druckbasierte textuelle Interaktion mit dem Wissen eingebunden sind. Eine parallele Annahme ist, dass Lesen und Schreiben sowie die Art der textuellen Struktur chronologisch an Komplexität zunehmen, z.B. wenn Schülerinnen und Schüler von einer Schulstufe in die nächste wechseln.

Spätestens von der ersten Klasse der Primarschule an werden Schülerinnen und Schüler in *literacy* eingeführt. Kinder lernen innerhalb eines gewissen sozio-kulturellen Kontextes, dass Lesen und Schreiben interaktive Prozesse sind, in denen Leserinnen und Leser, Autorinnen und Autoren darüber reflektieren, was von Bedeutung ist und wie diese Bedeutung vermittelt wird (Street, 2000). Im Zuge der Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen entwickeln Kinder auch wichtige metakognitive Fähigkeiten wie Beobachten, Überprüfen und Verbessern ihrer Leseprozesse (Gunning, 2011). Beim Schreiben lernen Kinder, ihre Ideen auf verschiedene Weisen zu organisieren und auszudrücken. Sie üben, ihre eigenen Texte – ob funktional, kreativ o.a. – für verschiedene Zielgruppen zu erstellen.

Das formale Bildungssystem basiert auf einer sich entwickelnden Abhängigkeit vom geschriebenen Wort für die Vermittlung und das Erlernen eines Faches. Lernende, die eine andere Lernerfahrung mitbringen, könnten es als eine Herausforderung ansehen, den Übergang von der mündlichen zur schriftlichen Dimension zu schaffen, z. B. wenn sie Aufgabenstellungen aus Lehrbüchern folgen und generell Bücher zum Lernen verwenden müssen. Aufgrund ihrer begrenzten Erfahrung mit formaler Bildung verfügen viele Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere über gar keine oder nur geringe Lesekompetenzen selbst in der/den Sprache(n), die sie am besten können und fließend sprechen. Da Lesen und Schreiben für die formale Bildung von zentraler Bedeutung ist und vorausgesetzt wird, kann eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht für diese Lernenden eine hohe Anforderung bedeuten (Bigelow & Schwarz, 2010; Birman & Tran, 2015, S. 2). Selbst wenn sie in der Lage sind, zu lesen, kann es weiterhin für sie schwierig sein, Informationen aus dem Gedruckten zu extrapolieren.

2. Voraussetzungen und Erwartungen

2.1 Lernende ohne bzw. mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere

Um in einem formalen Bildungssystem das Risiko einer „Gleichbehandlung Ungleicher“ (Kuhn, 2014, S. 134) zu vermeiden, ist es von grundlegender Relevanz, Voraussetzungen, Kompetenzen, Lernpraktiken usw. von Lernenden ohne bzw. mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere, die mit dem formalen Bildungssystem konfrontiert sind, ausführlich zu ermitteln. Zu betonen ist hier, dass es sich bei diesen Lernenden um eine sehr heterogene Gruppe handelt. Die Bandbreite dieser Voraussetzungen und Kompetenzen variiert von Individuum zu Individuum entlang eines idealen Kontinuums von Lernpraktiken.

Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere wurden aufgrund von Krieg, Migration, Naturkatastrophen, kulturellen, familiären oder wirtschaftlichen Gründen gezwungen, ihre Bildungskarriere abzubrechen oder sie konnten aus denselben oder anderen Gründen gar nicht am Unterricht teilnehmen. Wiederum waren vielleicht einige Lernende in der Schule, aber die Art dieser schulischen Bildung könnte nicht dem entsprechen, was in Deutschland im gleichen Alter erwartet wird. So wurde z. B. der Unterricht nicht regelmäßig abgehalten oder es gab kein formales Lehrcurriculum. Lehrbücher waren vielleicht nicht für alle verfügbar und/oder das Lernen konzentrierte sich auf Wiederholung und Nachahmung. Dabei wurde kein besonderer Fokus auf abstrakte, wissenschaftsbasierte Denkpraktiken und die damit verbundenen dekontextualisierten Aufgaben gelegt (DeCapua, 2016, S. 226; Flaitz, 2018).

Eine ausführliche Ermittlung und Diagnostik bereits vorhandener Kompetenzen ist von zentraler Bedeutung, um den Übergang in die neue Sprache und/oder die Schriftlichkeit zu ermöglichen. Dabei wird von Mündlichkeit und anderen Sprachen bzw. Dialekten als z. B. Deutsch ausgegangen. Methoden zur Ermittlung des gesamtsprachlichen Repertoires (vgl. Busch, 2012), die nicht stark auf Schriftlichkeit basieren, sind zum Beispiel das sprachbiographische Interview (Wildgen, 1988) oder das *Sprachenporträt* (Gogolin & Neumann, 1991; Busch, 2017), wobei anstelle der üblichen schriftlichen Legende zur Erklärung der Zuordnung von Sprachen und Farben eine mündliche Beschreibung der ausgemalten Silhouette formuliert werden kann. Lernbiographische Interviews, die leitfadengestützt geführt werden können, ergänzen die Diagnostik mit Angaben zur Vertrautheit mit dem Lernen und insbesondere mit formalen Lernformaten (DeCapua, Marshall, & Tang 2020, S. 14 ff; DeCapua, Smathers & Tang, 2009, S. 12).

Informationen zu den Lernbiographien sind deswegen essentiell, denn es geht bei Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere im neuen Bildungssystem nicht lediglich um den Erwerb weiterer Sprachkompetenzen, z. B. in der deutschen Sprache. Während Schülerinnen und Schüler bzw. Teilnehmende, die starke *literacy*-Kompetenzen aufweisen, sich also ‚lediglich‘ mit der Aneignung einer neuen Sprache beschäftigen müssen, kommt für Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere hinzu, dass sie sich auch grundlegende Lese- und Schreibkompetenzen sowie neue Lern- und Schulpraktiken aneignen müssen (Birman & Tran, 2015, S. 133; Miller, Mitchell & Brown, 2005, S. 573). Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die von Anfang an am formalen Bildungssystem teilgenommen haben, verfügen schon mehr oder weniger über solche Kompetenzen und stehen in dieser Hinsicht vor geringeren Herausforderungen.

2.2 Erwartungen in der formalen Bildung

Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere können im Kontext der formalen eine (lern)kulturelle Dissonanz erleben, die auf folgenden drei Faktoren beruhen kann:

1. Die Lernenden verfügen nicht über die notwendigen *literacy*-Kompetenzen, um weder an der üblichen sprachlichen Förderung in der Zweitsprache noch am fachlichen Lernen im Regelunterricht erfolgreich teilnehmen zu können.
2. Sie sind nicht vertraut mit den kognitiven Prozessen und wissenschaftlichen Denkpraktiken, die in der formalen Bildung erwartet werden und weit verbreitet sind.
3. Sie sind nicht vertraut mit dekontextualisierten Aufgaben. Durch diese können formal geschulte Lernende die Beherrschung wissenschaftlicher Denkpraktiken ausbauen und nachweisen. Zu den häufigsten dekontextualisierten Aufgaben gehören Zuordnen, Sortieren, Vergleichen, Vervollständigen, Richtig/Falsch- und Multiple-Choice-Fragen, Mind-Maps, Tabellen und Grafiken.

Bei informellen Lernpraktiken findet das Lernen in soziokulturellen Kontexten des täglichen Lebens statt und ist unmittelbar relevant (Rogoff, 2014). Was sie lernen, ist direkt auf ihre Lebenswelt transferierbar. Deshalb sind ihnen die Erwartungen und Anforderungen des formalen Bildungssystems, die implizit vorausgesetzt werden, fremd.

Wenn nun Lehrkräfte in formalen Bildungssystemen Lehrmaterial auswählen und Lernziele formulieren, die sich an den Richtlinien der jeweiligen Curricula orientieren, gehen sie das Risiko ein, eine Dissonanz zwischen *ihren* Erwartungen und Anforderung und denen *der Lernenden* zu generieren. Dies kann das Ergebnis mehrerer Faktoren sein:

1. Diskrepanz hinsichtlich der Erwartungen an das, was relevant ist und was nicht.
2. Annahmen der Lehrkräfte über den vorrangigen Stellenwert von Druckerzeugnissen bei Wissens- und Kompetenzförderung sowie beim Informationsaustausch.
3. Orientierung der Lehrkräfte an dekontextualisierten, schulrelevanten Aufgaben zum Ausbau und Nachweis der Kompetenz- und Wissensbeherrschung.

Ein Beispiel für den ersten Punkt betrifft die Kommunikation der Relevanz des zu behandelnden Stoffes zwischen Lehrperson und Lernenden. Für Lernen im formalen Kontext ist die Zukunftsrelevanz des Gelernten meistens die Norm. Das, was man lernt bzw. gelernt hat, ist für das Hier und Jetzt weniger wichtig. Es wird benötigt, um, darauf aufbauend, verwandte Themen besser zu begreifen

bzw. diese in einen Metadiskurs zu integrieren, wenn man damit in einer nicht-präzisierten Zukunft konfrontiert werden wird. Diese Zukunftsrelevanz greift z.B. für Prüfungen: das Beherrschen der Inhalte und Kompetenzen kann beim Bestehen einer Prüfung wichtig oder hilfreich sein. Aus der Perspektive der formalen Bildung ist diese Annahme nicht überraschend und weit akzeptiert (Ornstein, Levine, Gutek & Vocker, 2017; Ozmon, 2011). Zukunftsrelevanz ist dementsprechend auch im Allgemeinen in der aufbauenden Struktur des Unterrichts wiederzufinden: Jede Unterrichtsstunde ist wie ein Glied einer Kette, das die Lernenden auf das nächste Glied vorbereitet. So wird für sie klar, dass das, was heute gelernt wird, für die nächsten Unterrichtsstunden bedeutsam und notwendig sein wird. Es wird erwartet, dass die Lernenden sich auf die jeweils gestellten Aufgaben konzentrieren, um daraus das zu lernen, was sie brauchen, um die nächste Aufgabe zu lösen. Lernen wird somit als Grundlage für die zukünftigen Erfahrungen betrachtet, die der gegenwärtigen lebensweltlichen Realität vorausgehen, statt sie zu begleiten (Bruner, 1966; 2009; Joyce, Weil, & Calhoun, 2015). Die Realität, auf die die Lernenden vorbereitet werden, kann sich auch lange nach dem Moment des Lernens ereignen. Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere sind jedoch an eine unmittelbare Relevanz und eindeutige Verbindungen zu ihren realen lebensweltlichen Erfahrungen gewöhnt (Thomas & Grünhage-Monetti, 2019). Dieses Lernparadigma lässt in vielen Fällen keinen Transfer vom Vorwissen der Lernenden zu, weil das formale Lernen für sie den benötigten Relevanzinhalt nicht aufweist.

3. Formale Lern- und Schulpraktiken zugänglich machen

Die Einstellung von Lehrkräften gegenüber Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere ist häufig durch eine Defizitperspektive geprägt (He, Bettez & Levin, 2017, S. 959; Roy & Roxas, 2011). Das Paradigma der formalen Bildung identifiziert und kennzeichnet diese Lernenden durch das, was sie *nicht* mitbringen: keine oder geringe Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache, keine oder geringe *literacy*-Kompetenzen, signifikante Wissenslücken in den Unterrichtsfächern, mangelndes Wissen, wie man lernt und wie man mit der Institution Schule umgeht (DeCapua, 2016; Gahungu, Gahungu & Luseno, 2011). Obwohl Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere ein Kapital an Kulturen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen mitbringen, bleiben diese Ressourcen aufgrund unterschiedlicher Priorisierungen, Erwartungen und Anforderungen weitgehend unsichtbar und ungenutzt, wenn sie durch das Paradigma der formalen Bildung betrachtet werden (McBrien, 2005; Roxas & Roy, 2012; Lukes, 2013). Statt dieser Defizitperspektive ist also für Lehrkräfte notwendig, eine *Diversitätsperspektive* (Shure, 2017, S. 649 ff.) einzu-

nehmen. Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere weisen oft deutlich andere Lernerfahrungen auf als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Mitkursteilnehmende und verfügen über andere (weder bessere noch schlechtere) Konzepte zur Deutung und Gestaltung der Realität. Sie weisen einfach unterschiedliche kognitive Prozesse oder Denkpraktiken auf. Im Einklang mit der Diversitätsperspektive ist es Aufgabe der Lehrkräfte, eine effektive und angemessene Didaktik zu gewährleisten, die gleichzeitig den Voraussetzungen der Lernenden entspricht und den Übergang in die Paradigmen der formalen Bildung ermöglicht.

Das *Mutually Adaptive Learning Paradigm* (MALP, gegenseitig adaptives Lernparadigma), das ursprünglich von Marshall (1998) erarbeitet und später weiterentwickelt und erweitert wurde (DeCapua & Marshall, 2010; DeCapua & Marshall, 2011, S. 43 ff.; Marshall & DeCapua, 2013, S. 25 ff.; DeCapua, Marshall & Tang, 2020 S. 60 ff.), ist ein Lehr-Lernmodell, das darauf abzielt, kulturelle Dissonanzen zu reduzieren und die drei in Abschnitt 2.2 aufgeführten Dissonanzfaktoren in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Das Leitprinzip dieses Modells ist die *gegenseitige Adaptivität*. Lernende und Lehrkräfte stellen sich um auf die wichtigsten Voraussetzungen und Erwartungen der jeweils anderen Seite und deren Lernparadigmen. Durch die Einbeziehung von Elementen aus dem Lernparadigma von Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere und denen der formalen Bildung ermöglicht der MALP-geleitete Unterricht, dass sich Lehrkräfte und Lernende auf die gegenseitigen Bedürfnisse und Prozesse einstellen. Diese gegenseitige Adaption generiert einen *Transitionsansatz*, der Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere einen Übergang zu den Anforderungen und Erwartungen der formalen Bildung bietet, indem er die kulturelle Dissonanz, mit der sie konfrontiert werden, verringert.

Im MALP-Modell wird ein Lernparadigma als ein aus drei Komponenten bestehendes System betrachtet: *Voraussetzungen*, *Prozesse* und *Aktivitäten*. Jede Komponente selbst besteht aus zwei Elementen. Als *Voraussetzungen* (Abschnitt 3.2) gelten diejenigen Faktoren, die vorhanden sein müssen, damit das Lernen überhaupt stattfinden kann, und zwar unmittelbare Relevanz und Verbundenheit. *Prozesse* (Abschnitt 3.3) beziehen sich auf die Art und Weise, wie Lehrkräfte die von den Lernenden bevorzugten Lernpraktiken (Mündlichkeit und kollektive Verantwortung) mit den Praktiken der formalen Bildung (Schriftlichkeit und individuelle Verantwortlichkeit) kombinieren. *Aktivitäten* (Abschnitt 3.4) sind alle Aufgaben, Übungen und Lerntätigkeiten, mit denen Lernende Wissen und Kompetenzen erwerben und diese nachweisen. Bei MALP nun werden die Lernvoraussetzungen von Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere akzeptiert und die Prozesse beider Paradigmen kombiniert. Ziel ist die Förderung dekontextualisierter Aktivitäten, die auf *literacy*-Kompetenzen und

wissenschaftlichen Denkpraktiken basieren. So wird eine gegenseitige Adaption gewährleistet.

3.1 Lernvoraussetzungen akzeptieren

Zwei grundlegende Lernvoraussetzungen für Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere sind *Verbundenheit* und *unmittelbare Relevanz*. Diese sind Voraussetzungen, die von Lehrkräften schnell akzeptiert und dank Planung und Engagement erfüllt werden können.

Verbundenheit. Die Herstellung starker Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden, im Klassen-/Kurszimmer und zu Hause ist entscheidend (McHugh et al., 2013; Nieto & Bode, 2018 (S. 91 ff.); Rana, Qin, Bates, Luster & Saltarelli, 2011). Die Lernenden müssen sich miteinander und mit ihren Lehrkräften verbunden fühlen; sie müssen sich gegenseitig in ihrer Individualität gut kennen und sich als Teil einer Lerngemeinschaft fühlen. Das Klassenzimmer bzw. der Unterrichtsraum und somit auch die ganze Schule oder Bildungsinstitution muss ein Ort sein, an dem sich die Lernenden tatsächlich als Teil eines vernetzten Beziehungsgeflechts fühlen (Hos, 2014). In der formalen Bildung bleiben Lehrkräfte jedoch in der Regel fern von den Communities, dem Alltag und den Erfahrungen ihrer Lernenden. Enge Beziehungen zwischen Lehrkräften und zugewanderten bzw. geflüchteten Lernenden haben sich als entscheidend für den Bildungserfolg erwiesen. Sie sind jedoch eher die Ausnahme als die Regel, insbesondere in der Sekundarschule (Moinolnolk & Han, 2017; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova, 2010, Auernheimer & Rosen, 2017). Diese Distanz steht im Gegensatz zu den überwiegend informellen Lernerfahrungen von Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere.

Unmittelbare Relevanz. Die meisten Lehrkräfte streben an, Lernen für ihre Lernenden relevant zu machen. Allerdings verstehen normalerweise Lehrkräfte Relevanz als etwas, das sich irgendwie auf den Text, den Inhalt oder den Lehrplan direkt bezieht. Nur nachrangig oder indirekt bezieht es sich auf die Lernenden und ihre Lebenswelt selbst. Die Ursachen dafür liegen im Schwerpunkt der formalen Bildung: Lernen als Vorbereitung auf die Zukunft. Dabei ist es unbedeutend, ob es sich um einen zukünftigen Test, die nächste Unterrichtseinheit, die nächste (Schul-)Stufe oder das Leben nach dem Schul- und Kursbesuch handelt (DeCapua & Marshall, 2011, S. 29f.; Marshall & DeCapua, 2013, S. 3). Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere hingegen sind mit informellen Lernpraktiken vertraut, bei denen man das, was man lernt, umsetzt, während man es lernt (Paradise & Rogoff, 2009; Rogoff, 2014). Lernen kann zwar Vorbereitung *auf* die Zukunft einschließen, ist aber kein Lernen *für* die Zukunft.

Bei MALP setzt das Kriterium Relevanz bei den Lernenden an. Wichtig ist, was für sie, ihre bisherigen Erfahrungen und ihr vorhandenes Wissen relevant ist. Um dies erfolgreich zu gestalten, müssen Lehrkräfte ihre Lernenden in ihrer Individualität gut kennen, d.h. sie müssen eine starke Beziehung zu ihnen aufbauen. So können sie von ihnen lernen, welches kulturelle Kapital, welche Fähigkeiten und Kenntnisse sie in den Unterricht einbringen können. Die Lehrkraft muss sich bewusst bemühen, das pragmatische Wissen ihrer Lernenden in das Unterrichtsgeschehen und den Lehrplan zu integrieren. Wenn Lernende Parallelen zu ihren bisherigen Lernerfahrungen wiederfinden können und sich mit den präsentierten Inhalten oder den zu erwerbenden Kompetenzen verbunden fühlen, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie sich stärker engagieren (DeCapua & Marshall, 2011, S. 50 ff.; Marshall & DeCapua, 2009; Marshall, DeCapua & Antolini 2010).

3.2 Lernprozesse kombinieren

Unter Lernprozessen versteht man, wie Lernende sich vorstellen, mit neuen Informationen und Wissen zu interagieren und diese zu verarbeiten. In der formalen Bildung basiert Bildungserfolg auf ausgeprägten *literacy*-Kompetenzen (vgl. 1.1 und 1.2). Diese sind notwendig, um neues Lernmaterial zu erschließen und zu verstehen (Gee, 2014). Darüber hinaus geht es im Großteil des Unterrichts um selbständiges Lernen. Der Erfolg wird daran gemessen, wie gut die Lernenden in der Lage sind, ihre Kompetenzen und ihr Wissen individuell nachzuweisen. So sind die Lernenden für das eigene Lernen individuell verantwortlich. Im MALP-Ansatz nun wird der Übergang der Lernenden in die Lernpraktiken der formalen Bildung geboten, indem die Lernenden die selbst bevorzugten Lernprozesse gestalten.

Mündlichkeit zusammen mit Schriftlichkeit. Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere sind generell nicht immer in der Lage, sich Informationen und Wissen über Druckerzeugnisse anzueignen bzw. diese zu berücksichtigen. Stattdessen verfügen sie in der Regel über ausgeprägte mündliche Kompetenzen, wie z.B. das Erzählen von Geschichten, das Rezitieren von Gedichten und ein hohes Erinnerungsvermögen. Diese erinnerten Informationen, die oft in mehreren Sprachen und Dialekten erinnert werden, sind oft detailliert und genau (Fandrych, 2003; Krögel, 2009; Nykiel-Herbert, 2010). Diese ausgeprägten mündlichen Fertigkeiten werden oft weder anerkannt noch gewürdigt, da sie nicht in der Unterrichtssprache sind; außerdem hat Schriftlichkeit im formalen Bildungsmodell einen höheren Stellenwert als Mündlichkeit. Um *literacy*-Kompetenzen zu fördern, müssen Lehrkräfte die mündlichen Fähigkeiten

ihrer Lernenden anerkennen, diagnostizieren und darauf aufbauen. So können die Lernenden *literacy*-Kompetenzen erwerben.

Da *literacy* von zentraler Bedeutung ist (vgl. Abschnitt 1.2) werden im MALP-Ansatz Mündlichkeit und Schriftlichkeit gezielt kombiniert, so dass beide Kommunikationsformen als Scaffolding für das Lernen zusammenwirken können. Der Sprachunterricht unterscheidet typischerweise vier Fertigkeiten: Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. Im formalen Bildungsparadigma kann jede dieser Fertigkeiten zur Unterstützung einer oder mehrerer Fertigkeiten dienen. So können die Lernenden beispielsweise ermutigt werden, Vorkenntnisse zu aktivieren und Hör-Seh-Fähigkeiten einzusetzen, indem sie sich ein Video zum betreffenden Thema ansehen. Im Anschluss werden sie dann etwas darüber lesen. Im umgekehrten Fall würden Lernende erst einmal einen Text lesen, der dann als Diskussionsgrundlage dient. Hier wird deutlich, dass Sprache in einzelne und voneinander getrennte Teilbereiche, d. h. Kompetenzbereiche bzw. Fertigkeiten unterteilt wird. Da traditionelle Zweit- oder Fremdsprachenlernstrategien eher unwirksam wären, wenn es um *literacy* geht, können Lehrkräfte Ansätze verwenden, die in der frühen Alphabetisierung in der Primarstufe zum Einsatz kommen. Insofern wird die Verbindung von mündlicher Kommunikation mit dem geschriebenen Wort ermöglicht. Methoden der frühen Alphabetisierung zielen darauf hin, Schülerinnen und Schülern beizubringen, Verbindungen zwischen dem Mündlichen (Klang) und dem Schriftlichen (Buchstaben, Silben, Wörter, Phrasen, Sätze) herzustellen (Bigelow & Schwarz, 2010, S. 14f.; Short & Boyson, 2012, S. 18f.). In den frühen Phasen der Lese- und Schreibförderung gehört z. B. dazu, Buchstaben in Verbindung mit dem Laut mit dem Finger zu zeigen. So werden Kenntnisse über Phonem-Graphem-Korrespondenz entwickelt. Außerdem werden Übungen zum Augentraining mittels Gegenständen wie Lineale oder Lesezeichen angeboten, um eine Zeile im Text zu isolieren, und dabei gleichzeitig im Chor oder im Paar zu lesen.

Kollektive Verantwortung und individuelle Verantwortlichkeit. Formale Bildung fokussiert auf das Individuum, auf individuelle Beiträge, auf individuelles Engagement und individuellen Erfolg. Ein Beispiel dafür ist die Forderung nach individueller Verantwortlichkeit bei Klassenarbeiten und Prüfungen; Benotungen sind in diesem Modell auch individuell. Viele neu zugewanderte Lernende kommen jedoch aus sozialen Kontexten, in denen der Schwerpunkt auf Gruppe und Gesellschaft liegt und in denen Zusammenarbeit und gemeinsame Anstrengungen, einschließlich beim Lernen, die Norm sind (vgl. Kusserrow, 2008; Lancy, Bock, & Gaskings, 2010; Paradise & Rogoff, 2009; Rogoff, 2014). Diese Schwerpunktsetzung der formalen Bildung ist für Lernende, die es gewohnt sind, Verantwortung zu teilen, irritierend und entfremdend. Der Zweck von MALP besteht darin, den Übergang für Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere in die formale Bildung sensibel zu gestalten und letztendlich

erfolgreich zu ermöglichen. Deshalb sollen Lehrkräfte die Möglichkeit anbieten, kollektive Verantwortung mit individueller Verantwortlichkeit zu kombinieren. Der Unterricht soll so strukturiert werden, dass Lernende in Gruppen- oder Paararbeit Aufgaben erarbeiten, die als kollektive Aufgaben betrachtet und im Falle individuell bewertet werden, so dass dadurch eine kollektive Verantwortung erwartet wird. Gleichzeitig soll die komplexere kollektive Aufgabe Teilaufgaben, Übungen und Erarbeitungsschritte enthalten, die eine individuelle Verantwortung der einzelnen Lernenden erfordern und die gegebenenfalls auch individuell bewertet werden.

3.3 Neue Lernaktivitäten zugänglich machen

Die dritte Komponente von MALP ist der Fokus auf neue Lernaktivitäten. Diese neuen Aktivitäten umfassen die verschiedenen Aufgaben, die Lehrkräfte ihren Lernenden stellen, um Wissen zu erweitern, Kompetenzen zu erwerben und das Gelernte nachzuweisen. Bei informellen Lernpraktiken handelt es sich bei solchen Aufgaben um Aktivitäten, die konkret und eindeutig mit der lebensweltlichen Erfahrung verbunden sind. Im Kontext informeller Lernpraktiken gehören dazu pragmatische Aufgaben, die sich auf Denkpraktiken stützen, die aus den lebensweltlichen soziokulturellen Kontexten stammen. Die formale Bildung, die auf wissenschaftlichen Denkpraktiken basiert und auf wissenschaftlichen Beobachtungsmethoden, logischer Ableitung und Argumentation beruht (Anderson & Krathwohl, 2001; Flynn, 2007; Ornstein, Levine, Gutek, & Vocke 2017, S. 82 ff.), konzentriert sich auf abstrakte, dekontextualisierte Aufgaben. Zu beachten ist dabei, dass die meisten Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere mit solchen Denk- oder Aufgabenformen bisher nicht vertraut sind. Somit hilft es den Lehrkräften, von einer Defizitperspektive zu einer Diversitätsperspektive überzugehen, wenn sie nicht erwarten, dass ihre Lernenden mit diesen Denk- und Aufgabenformen vertraut sein müssen. Für Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere ist es von entscheidender Bedeutung, die Möglichkeit zu haben, neue Denkmuster zu entwickeln und umzusetzen, damit sie sich an den neuen Aufgaben im Unterricht beteiligen können. Dazu bedarf es umfangreiches Scaffolding (Gibbons 2002). Wichtig ist dabei, dass jeweils nur ein einziges unbekanntes Element eingeführt wird, und zwar nur eine bestimmte Aufgabe, wie z.B. Vergleichen, Vervollständigen usw. und die damit verbundenen zugrundeliegenden Denkprozesse. Daher müssen die Lehrenden sicherstellen, dass die Sprache und der Inhalt den Lernenden vertraut sind, um zu vermeiden, dass die Lernenden sich auf mehrere neue Informationen und Prozesse fokussieren müssen.

4. MALP-geleiteter Unterricht

Bei der Planung von MALP-geleiteten Unterrichtseinheiten soll darauf geachtet werden, dass die Hauptkomponenten des gegenseitig adaptiven Ansatzes (Abb. 1) vollständig berücksichtigt werden. Eine Checkliste, die die Kernpunkte und -fragen des MALP-Ansatzes enthält (siehe Anhang 1), kann Lehrenden bei der Unterrichtsplanung helfen, zu überprüfen, ob der entworfene Unterricht unmittelbar relevant und verbundenhitsstützend entwickelt worden ist, ob er Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie Gruppen- und Eigenverantwortung kombiniert und ob er neue Aufgabenformate, die auf wissenschaftlichen Denkpraktiken basieren, fördert.

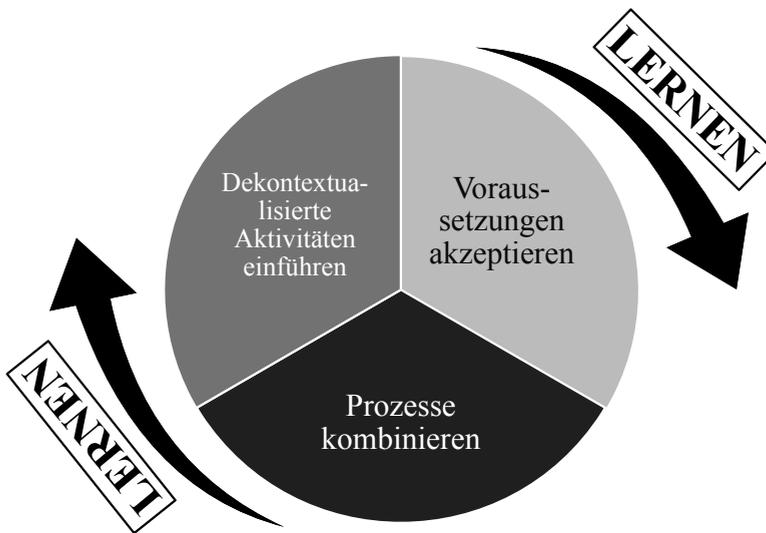


Abbildung 1: Hauptkomponenten des MALP-Ansatzes

Um diese Ziele zu erreichen, bieten sich unterschiedliche didaktische Aktivitäten an, wie die Erstellung von Zeitleisten. Damit werden eher abstrakte Phänomene graphisch dargestellt und logisch-chronologische Reihenfolgen und Verhältnisse eingeübt. Die Betrachtung und Analyse von Sammlungen, d.h. von Serien von Objekten, die den gleichen Gegenstand repräsentieren und doch Unterschiede aufweisen können Klassifizieren, Vergleichen und Beschreiben fördern. Die Identifizierung wichtiger Ereignisse in der eigenen Biographie, um Übergänge zu ermitteln und die Situation vor und nach dem Übergang zu vergleichen, vermitteln, reflektieren und bewerten (vgl. DeCapua, Marshall & Tang, 2020).

Projektbasierte Lernformate sind aufgrund ihrer strukturellen Natur auch empfehlenswert. Bei projektbasiertem Unterricht sind, neben der Überprüfung in

der Planungsphase durch die MALP-Checkliste, noch weitere wichtige Aspekte besonders zu beachten:

Klein starten und es einfach halten. Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere sind gerade dabei, die neue Lernkultur kennenzulernen. Dazu gehört das Erlernen, wie man als Gruppe an einem Projekt im formalen Bildungskontext arbeitet, welche Aufgaben zu erledigen sind, wann sie erledigt werden müssen und in welcher Reihenfolge. Wenn das Projekt zu aufwändig bzw. komplex ist, steigt das Risiko der Überforderung und die Erfolgchancen werden kleiner.

Schul- und Kurspraktiken einführen und üben. Es darf nicht davon ausgegangen werden, dass die Lernenden mit diesen vertraut sind. Lernende ohne formale Bildungskarriere werden z.B. zuerst mit Lehrwerk oder Lehrmaterialien als Instrument des Lernens vertraut gemacht. So lernen sie, wie ein Buch organisiert ist (Deckblatt, Verzeichnis usw.) und wie man ganz praktisch damit umgeht.

Projekte stark strukturiert und rekursiv gestalten. Struktur und Routine sind für Lernende wichtig, wenn sie sich im Prozess befinden, mit neuen Schul- und Kursformen vertraut zu werden. Die Wiederholung routinierter Praktiken stellt sicher, dass diese besser verstanden und verinnerlicht werden.

Ein Beispiel für ein erprobtes MALP-geleitetes Projekt ist die Verfassung eines *Willkommenshefts* (Newcomer Booklet, Marshall & DeCapua 2009). Diese Broschüre, die wesentliche Informationen zu spezifischen Schul- und Kurspraktiken enthält, wird von den Lernenden selbst verfasst. Das schriftliche Endprodukt entsteht in mehreren Arbeitsphasen, in denen Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie Gruppenverantwortung und individuelle Verantwortlichkeiten kombiniert werden.

5. Fazit

Im didaktischen Umgang mit Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere ist es notwendig, formale Lern- und Schulpraktiken für alle zugänglich zu machen. Der hier vorgestellte MALP-Ansatz wurde konzipiert, um den Voraussetzungen und Kompetenzen von Lernenden mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere gerecht zu werden. Außerdem sollen so die Dissonanzen im Übergang dieser Lernenden in das neue Bildungsmodell minimiert werden. Einerseits wird den Lernenden geholfen, die oben genannten Herausforderungen anzugehen. Andererseits hilft dieser Ansatz auch den Lehrkräften. Sie lernen, diese Herausforderungen und Dissonanzen leichter zu erkennen. Damit können sie die impliziten Erwartungen und somit den gesamten Unterricht an das Lernparadigma ihrer Lernenden sensibel anpassen. Die Anwendung

der MALP-Checkliste hilft dabei, zu reflektieren, ob der geplante Unterricht Lernvoraussetzungen akzeptiert, Lernprozesse kombiniert und dekontextualisierte Aktivitäten sinnvoll einführt. Durch dieses didaktische Handeln haben Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere mehr Chancen, ihr volles Potenzial im Bildungskontext entfalten zu können.

Literatur

- Altherr Flores, Jenna A. (2017). Social semiotics and multimodal assessment of L2 adult emergent readers from refugee backgrounds. In Marcin Sosiński (Hrsg.). *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: Investigación, política educativa y práctica docente* (S. 9–31). Granada: Proceedings of the 2016 LESLLA Symposium.
- Anderson, Lorin & Krathwohl, David. (Hrsg.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ardila, Alfredo; Bertolucci, Paul; Braga, Lucia; Castro-Caldas, Alexander; Judd, Ted; Kosmidis, Mary; Matute, Esmeralda; Nitrini, Ricardo; Ostrosky-Solis Feggy & Rosselli, Monica (2010). Illiteracy: The neuropsychology of cognition without reading. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25, 689–712. <https://doi.org/10.1093/arclin/acq079>
- Ardila, Alfredo; Ostrosky-Solis, Feggy & Mendoza, Victor U. (2000). Learning to read is much more than learning to read: A neuropsychologically based reading program. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6(7), 789–801. <https://doi.org/10.1017/S1355617700677068>
- Auernheimer, Georg & Rosen, Lisa (2017). Lehrer-Schüler-Interaktion in der Migrationsgesellschaft. In Martin K. W. Schweer (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* 3. Auflage (S. 435–464). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_19
- Bigelow, Martha & Schwarz, Robin L. (2010). *Adult English language learners with limited literacy*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Birman, Dina & Tran, Nellie (2015). *The academic engagement of newly arriving Somali Bantu students in a U.S. elementary school*. Verfügbar unter: <http://www.migration-policy.org/research/academic-engagement-newly-arriving-somali-bantu-students-us-elementary-school>
- Bruner, Jerome (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (2009). *The process of education*. (2nd ed.). Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvk12qst>
- Busch, Brigitta (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33, 503–523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Busch, Brigitta (2017). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Custodio, B., & O'Loughlin, J. B. (2017). *Students with interrupted formal education: Bridging where they are and what they need*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781506359694>

- DeCapua, Andrea (2016). Reaching students with limited or interrupted formal education: A culturally responsive approach. *Language and Linguistics Compass*, 10, 225–237. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12183>
- DeCapua, Andrea & Marshall, Helaine W. (2010). Students with limited or interrupted formal education in US classrooms. *Urban Review*, 42, 159–173. <https://doi.org/10.1007/s11256-009-0128-z>
- DeCapua, Andrea & Marshall, Helaine W. (2011). *Breaking new ground: Teaching students with limited or interrupted formal education*. Ann Arbor: University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.1975824>
- DeCapua, Andrea; Marshall, Helaine W. & Tang, Frank L. (2020). *Meeting the needs of students with limited or interrupted formal education (SLIFE)*. (2nd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- DeCapua, Andrea; Smathers, William & Tang, Frank L. (2009). *Meeting the needs of students with limited or interrupted schooling*. Ann Arbor: The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.339205>
- Drake, Kristy. (2017). Competing purposes of education: The case of underschooled immigrant students. *Journal of Educational Change*, 18(3), 337–363. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9302-3>
- Fandrych, Ingrid (2003). Socio-pragmatic and cultural aspects of teaching English for Academic Purposes in Lesotho. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 21 (1–2), 15–27. <https://doi.org/10.2989/16073610309486325>
- Flaitz, Jeffra (2018). *Refugee students: What every ESL teacher needs to know*. Ann Arbor: University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.10187305>
- Flynn, James (2007). *What is intelligence?* New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605253>
- Gahungu, Athanase; Gahungu, Olive & Luseno, Florah. (2011). Students with truncated formal education (CDS-TFE): The case of refugee students and challenges for administrators, teachers, and counselors. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6 (2), 1–19. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ973832.pdf>
- Gee, James P. (2014). Decontextualized language: A problem, not a solution. *International Multilingual Research Journal*, 8, 9–23. <https://doi.org/10.1080/19313152.2014.852424>
- Gee, James P. (2015). *Literacy and education*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739571>
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6–13.
- Grigorenko, Elena (2007). Hitting, missing, and in between: A typology of the impact of western education on the non-western world. *Comparative Education*, 43(1), 165–186. <https://doi.org/10.1080/03050060601162719>
- Gunning, Thomas (2011). *Building literacy in the secondary content areas classroom*. White Plains: Pearson Education.
- He, Ye; Bettez, Silvia Cristina & Levin, Barbara B. (2017). Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants. *Urban Education*, 52 (8), 957–985. <https://doi.org/10.1177/0042085915575579>

- Hos, Rabia (2014). Caring Is not enough: Teachers' enactment of ethical care for adolescent students with limited or interrupted formal education (SLIFE) in a newcomer classroom. *Education and Urban Society*, 48 (5), 479–503. <https://doi.org/10.1177/0013124514536440>
- Joyce, Bruce; Weil, Marsha & Calhoun, Emily. (2015). *Models of teaching* (9th ed.). New York: Pearson.
- Kotik-Friedgut, Bella; Schleifer, Michel; Golan-Cook, Pnina & Goldstein, Keith. (2014). A Lurian systemic-dynamic approach to teaching illiterate adults a new language with literacy. *Psychology and Neuroscience*, 7 (4), 493–501. <https://doi.org/10.3922/j.psns.2014.4.08>
- Krögel, A. (2009). Dangerous repasts: Food and the supernatural in the Quechua oral tradition. *Food and Foodways*, 17(2), 104–132. <https://doi.org/10.1080/07409710902990981>
- Kuhn, Melanie (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In Tanja Betz & Peter Cloos (Hrsg.). *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 130–144). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kusserow, Adrie (2008). *Western education, Psychologized individualism and home / school tensions*. *Bhutanstudies.Org.Bt*, 467–479. Verfügbar unter: <http://www.bhutanstudies.org.bt/pubFiles/23.GNH4.pdf>
- Lancy, David; Bock, John, & Gaskins, Susan (2010). (Hrsg.). *The anthropology of learning in childhood*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Lukes, Marguerite (2013). Pushouts, shutouts, and holdouts: Educational experiences of Latino immigrant young adults in New York City. *Urban Education*, 49 (7), 806–834. <https://doi.org/10.1177/0042085913496796>
- Marshall, Helaine W. (1998). A mutually adaptive learning paradigm for Hmong students. *Cultural Circles*, 3, 135–149. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505352.pdf>.
- Marshall, Helaine W. & DeCapua, Andrea (2009). The Newcomer booklet: A project for limited formally schooled students, *ELT Journal*, 64 (4), 396–404. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp100>
- Marshall, Helaine W. & DeCapua, Andrea (2013). *Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners*. Ann Arbor: University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.4625213>
- Marshall, Helaine W.; DeCapua, Andrea & Antolini, Carol (2010). Engaging English language learners with limited or interrupted formal education. *Educator's Voice*, 3, 56–65. Verfügbar unter: https://www.nysut.org/~media/files/nysut/resources/2010/may/educators-voice-3-adolescents/educatorsvoice3_adolescents_08_ell2.pdf?la=en.
- McBrien, Lynn. 2005. Educational needs and barriers for refugee children in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75 (3), 329–364. Verfügbar unter <http://www.refugeeyouthempowerment.org.au/downloads/3.1.pdf>. <https://doi.org/10.3102/00346543075003329>
- McHugh, Rebecca M.; Horner, Christy Galletta; Colditz, Jason B. & Wallace LeBaron Tanner (2013). Bridges and barriers: Adolescent perceptions of student-teacher relationships. *Urban Education*, 48 (1), 9–43. <https://doi.org/10.1177/0042085912451585>

- Meltzer, Julie; Cook Smith, Nancy & Clark, Holly (2002). *Adolescent literacy resources: Linking research and practice*. Providence, RI: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Miller, Jennifer M.; Mitchell, Jane M. & Brown, Jill R. (2005). African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: dilemmas for teachers. *Prospect: an Australian journal of TESOL*, 20 (2), 19–33.
- Moinolnolk, Neda & Han, Myae (2017). No child left behind: What about refugees? *Childhood Education*, 93 (1), 3–9. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1275231>
- Nieto, Sonia & Bode, Patty (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (7th ed.). New York: Pearson.
- Nykiel-Herbert, Barbara (2010). Iraqi refugee students: From a collection of aliens to a community of learners-- the role of cultural factors in the acquisition of literacy by Iraqi refugee students with interrupted formal education. *Multicultural Education*, 17, 2–14.
- Olson, David & Nancy Torrance. (1996). *Thought: Explorations in culture and cognition*. New York: Cambridge.
- Ornstein, Allan C.; Levine, Daniel U.; Gutek, Gerald L. & Vocke, David E. (2017). *Foundations of education* (13th ed.). New York: Cengage.
- Ozmon, Howard (2011). *Philosophical foundations of education* (9th ed.). New York: Pearson.
- Paradise, Ruth & Rogoff, Barbara (2009). Side by side learning by observing and pitching in: Cultural practices in support of learning. *Ethos*, 37, 102–138. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2009.01033.x>
- Rana, Meenal; Qin, Desiree; Bates, Laura; Luster, Tom & Saltarelli, Andrew (2011). Factors related to educational resilience among Sudanese unaccompanied minors. *Teachers College Record*, 113, 2080–2114.
- Robinson, Kenneth (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. New York: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780857086549>
- Rogoff, Barbara (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation. *Human Development*, 57 (2–3), 69–81. <https://doi.org/10.1159/000356757>
- Roxas, Kevin & Roy, Laura (2012). “That’s how we roll”: A case study of a recently arrived refugee student in an urban high school. *Urban Review*, 44 (4), 468–486. <https://doi.org/10.1007/s11256-012-0203-8>
- Roy, Laura & Roxas, Kevin (2011). Exploring counter-stories of Somali Bantu refugees’ experiences in “doing school.” *Harvard Educational Review*, 81 (3), 521–542. <https://doi.org/10.17763/haer.81.3.w441553876k24413>
- Short, Deborah J. & Boyson, Beverly A. (2012). *Helping newcomer students succeed in secondary schools and beyond*. Center for Applied Linguistics. Verfügbar unter: https://www.carnegie.org/media/filer_public/ff/fd/ffda48e-4211-44c5-b4ef-86e8b50929d6/ccny_report_2012_helping.pdf
- Shure, Saphira (2017). Was fokussieren (schul-)pädagogische „Inklusionsperspektiven“ (eher nicht)? Ein rassismuskritischer Kommentar. In Karim Fereidooni & Meral El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 643–658). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_38
- Siegel, Harvey (1988) *Educating reason: Rationality, critical thinking, and rducation*, New York: Routledge.

- Siegel, Harvey (2017). *Education's epistemology: Rationality, diversity, and critical thinking*. New York: Oxford University Press
- Spring, Joel (2011). *Pedagogies of globalization: The rise of the educational security state*. New York: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203053980>
- Street, Brian V. (2000). *Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the New Literacy Studies*. In Kathryn Jones & Marilyn Martin-Jones (Eds.) *Multilingual Literacies. Reading and writing different worlds* (S. 17–29). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/swll.10.08str>
- Suárez-Orozco, Carole; Suárez-Orozco, Marcel & Todorova, Irina. (2010). *Learning a new land: Immigrants in American society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Thomas, Cathrin & Grünhage-Monetti Matilde (2019). Neue Wege der Sprachförderung: Ansätze zur Verbesserung von (Sprachen-)Lernen am Arbeitsplatz (Beispiele aus dem Bereich Deutsch lernen im Betrieb) (S. 376–411). In Margit Stein, Daniela Steenkamp, Sophie Weingraber & Veronica Zimmer (Hrsg.). *Flucht. Migration. Pädagogik – Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Klinkhardt Verlag.
- Wildgen, Wolfgang (1988). Bremer Sprachbiographien und die Verdrängung des Niederdeutschen als städtische Umgangssprache in Bremen. In Thomas Lesle (Hrsg.) *Niederdeutsch und Zweisprachigkeit*. (S. 115–135). Leer: Schuster.
- Williams, Alan., & Chapman, Laura. (2008). Meeting diverse needs: Content-based language teaching and settlement needs for low literacy adult ESL immigrants. In M. Young-Scholten (Ed.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA): Proceedings of the third annual forum* (S. 125–136). Durham, England: Roundtuit.

Anhang: MALP-Checkliste für die Unterrichtsplanung

1. Lernvoraussetzungen <i>akzeptieren</i>
1a. In der Unterrichtseinheit gibt es Elemente von unmittelbarer Relevanz für das Leben der Lernenden. Inwiefern?
1b. Eine ausgeprägte Verbundenheit in der Lerngruppe wird entwickelt und gefördert. Inwiefern?
2. Lernprozesse <i>kombinieren</i>
2a. Gemeinsame Verantwortung und individuelle Verantwortlichkeit werden kombiniert. Inwiefern?
2b. Die Lese- und Schreibkompetenzen werden durch Scaffolding mittels mündlicher Interaktionen unterstützt. Inwiefern?
3. Neue Lernaktivitäten <i>fördern</i>
3a. Dekontextualisierte Aufgaben, Übungen usw., die auf wissenschaftlichen abstrakten Denkprozessen basieren, sind in der Unterrichtseinheit vorhanden. Inwiefern?
3b. Die neuen dekontextualisierten Tätigkeiten werden durch vertraute Sprache und vertraute Inhalte zugänglich gemacht. Inwiefern?

Autorinnen und Autoren

Judith Asmacher war bis April 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Neu Zugewanderte in der Schule und in der Erwachsenenbildung“ an der Universität Duisburg-Essen und ist seit November 2020 als Mitarbeiterin im Lehrerweiterbildungsprojekt „DaZ-Schule“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster tätig. Sie hat Germanistik und Anglophone Studies an der Universität Duisburg-Essen studiert und den Master in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Leipzig absolviert.

Jessica Böcker ist seit August 2018 Programmmanagerin des weiterbildenden Studienangebots „DaF/DaZ in Schule und Erwachsenenbildung“ an der Ruhr-Universität Bochum. Ebenfalls an der RUB hat sie den Bachelor in den Fächern Romanische Philologie/Spanisch und Sprachlehrforschung sowie den Master in dem Fach Sprachlehrforschung absolviert.

Damaris Borowski ist seit April 2019 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Tübinger School of Education (TüSE) und dem Deutschen Seminar der Universität Tübingen in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF) tätig. Sie hat an der Universität Bielefeld mit einer gesprächsanalytischen Studie zu Deutsch als Zweitsprache im Beruf promoviert.

Lydia Böttger ist seit Dezember 2016 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn im Projekt „Weiterbildungsstudium Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ tätig. Sie hat an der HU Berlin Deutsch als Fremdsprache studiert und arbeitet u. a. zur Professionalisierung (angehender) DaF/DaZ-Lehrkräfte.

Maria Bringmann absolvierte ihr Magisterstudium in den Fächern Anglistik und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig. Sie arbeitet seit Oktober 2016 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Weiterbildung Deutsch als Zweitsprache“ an der Universität Bielefeld und deckt dabei vorrangig den Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts ab. Zurzeit promoviert sie im Fachbereich Deutsch als Zweitsprache an der Universität Bielefeld zum Thema Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Ihre Forschungsinteressen sind u. a. die soziokulturelle Theorie der Zweitspracherwerbsforschung sowie Mehrsprachigkeitsforschung.

Anna Christiani war bis Juni 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Deutsch als Zweitsprache für Lehrkräfte in Seiteneinsteigerklassen im Bereich Sek. I/II“ (DLS) sowie im „Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Sie hat Germanistik, Anglistik und Ethnologie an der Universität Köln studiert und das Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Bonn absolviert.

Andrea DeCapua bildet Lehrkräfte insbesondere im Kontext von Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte aus. Sie hat an verschiedenen Universitäten (u. a. New York University) gelehrt und ist selbständige pädagogische Beraterin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der interkulturellen sensiblen Sprachförderung und Inklusion in der formalen Schul- und Berufsbildung von Zweitsprachlernenden mit einer begrenzten oder unterbrochenen Schulbildung.

Mark Dietze ist seit 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Weiterbildungsstudiengang „Deutsch als Zweitsprache: Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft“ an der Bergischen Universität Wuppertal. Er hat an der TU Chemnitz Germanistik mit den Schwerpunkten Linguistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache studiert sowie gelehrt. Daneben war er ein Jahr lang als Leiter einer Integrationsklasse an der Gesamtschule *Chemnitzer Schulmodell* tätig.

Annika Frank ist seit April 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Dortmunder Weiterbildungszertifikat Deutsch als Zweitsprache“, wo sie schwerpunktmäßig in den Bereichen Diagnose/Förderung und Zweitschifterwerb lehrt und forscht. Sie hat Angewandte Sprachwissenschaften (B.A./M.A.) an der TU Dortmund sowie ein Jahr an der Southeast Missouri State University (USA) studiert, wo sie zudem als Teaching Assistant im Bereich DaF lehrte. In ihrem Dissertationsprojekt untersucht sie Beleidigungen aus linguistisch-pragmatischer sowie juristischer Perspektive.

Olga Groh arbeitet seit November 2017 im Projekt „Weiterbildungsstudium Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ an der Universität Paderborn. Sie studierte Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld und unterrichtete in Integrations- und Alphabetisierungskursen. Olga Groh promoviert zur DaZ-Lernmotivation bei zugewanderten Jugendlichen.

Erol Hacısalihoğlu hat Deutsche Sprache und ihre Didaktik studiert und wurde im gleichen Fachbereich an der Marmara Universität in Istanbul promoviert. Seit 2016 arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Weiterbildungsstudium DaZ am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Sara Hägi-Mead leitet seit August 2017 den Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule am Institut für Bildungsforschung in der School of Education an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. in der Methodik/Didaktik von Deutsch als Element von Mehrsprachigkeit.

Vivien Heller ist Professorin für Sprachdidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal. Sie forscht zur sprachlichen Sozialisation in ein- und mehrsprachigen Kontexten sowie zum Sprach- und Diskurserwerb von Kindern mit heterogenen Ausgangslagen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der linguistisch-rekonstruktiven Unterrichtsforschung zum Umgang mit Heterogenität und zum Zusammenspiel sprachlichen und fachlichen Lernens.

Ludger Hoffmann ist Professor für deutsche Sprache, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der TU Dortmund. Wichtigste Buchveröffentlichungen: die Deutsche Grammatik (2016), mit einem Team das Handbuch Deutsch als Zweitsprache (2017), der Reader „Sprachwissenschaft“ (2019). Homepage: <http://www.germanistik.tu-dortmund.de/~hoffmann/>

Nicola Huson ist seit August 2020 als wissenschaftliche Angestellte im Projekt „Lehrkräfte Plus“ an der Universität Duisburg-Essen tätig. Von November 2017 bis Juli 2018 arbeitete sie als DAAD-Rückkehrstipendiatin im Projekt „Neu Zugewanderte in der Schule und in der Erwachsenenbildung“ an der Universität Duisburg-Essen mit. Sie hat in Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld promoviert.

Günter Islinger ist seit November 2016 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrerweiterbildungsprojekt „DaZ-Schule“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster tätig. Nach seinem Studium für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Spanisch und Französisch an der Universität Regensburg arbeitete er u. a. in der Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der inklusiven Bildung, war an der Universidad del Norte in Barranquilla (Kolumbien) als DaF-Dozent tätig und betreute an der WWU ein Pilotprojekt zur Sprachförderung für geflüchtete Kinder und Jugendliche.

Frank Lipowsky ist seit Oktober 2006 Professor für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität Kassel. Er hat an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg ein Lehramtsstudium für Grund- und Hauptschulen absolviert und nach einigen Jahren im Schuldienst dort auch promoviert. Die Schwerpunkte seiner Forschung beziehen sich auf die Professionalisierung von Lehrpersonen und auf die Qualität von Unterricht.

Ina-Maria Maahs hat Germanistik, Sozialwissenschaften, Deutsch als Fremdsprache sowie Politikwissenschaften studiert. 2018 hat sie an der Universität zu Köln ihre Promotion in Politischer Theorie und Ideengeschichte abgeschlossen. Seit 2014 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache tätig.

Astrid Messerschmidt ist Erziehungswissenschaftlerin und seit 2016 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität an der Bergischen Universität Wuppertal. Sie hat Pädagogik, Politikwissenschaft und Germanistik studiert und war in der Erwachsenenbildung tätig. Sie forscht und publiziert zum Umgang mit den NS-Verbrechen in der Gegenwart und zum Verhältnis von Rassismus und Antisemitismus.

Gabriele Molzberger ist seit 2011 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Weiterbildung und seit 2012 Wissenschaftliche Direktorin des Zentrums für Weiterbildung an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Forschungstätigkeiten richten sich auf die gesamte Bandbreite des Lernens Erwachsener vom informellen Lernen in der Arbeit bis hin zu Bildungsformaten an der Universität.

Constanze Niederhaus ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit an der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a. die Professionalisierung von (angehenden) DaZ-/DaF-Lehrkräften mit dem Fokus auf sprachbildendem Fachunterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie Deutsch als Zweit- und Fremdsprache für den Beruf und das Fachstudium.

Christin Robers ist seit Juli 2019 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrerweiterbildungsprojekt „DaZ-Schule“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster tätig. Während des Studiums für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen in den Fächern Germanistik, Geschichte und Deutsch als Fremdsprache arbeitete sie in der Sprachförderung für geflüchtete Kinder und Jugendliche und war an der Universität Stockholm als DaF-Lehrkraft tätig.

Heike Roll ist Professorin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind sprach- und fachintegriertes Lernen, Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch, Mehrsprachigkeit im deutsch-russischen Kontext sowie ästhetisch-kulturelle Sprachbildung.

Sonja Schöndorf war von Dezember 2016 bis September 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt der DaZ-Weiterbildung an der Universität Siegen. Sie hat Germanistik/Deutsch als Fremdsprache und Philosophie im Magisterstudiengang an der TU Dresden studiert und war als DAAD-Sprachassistentin und Lektorin insgesamt fünf Jahre an verschiedenen Universitäten im außereuropäischen Ausland tätig.

Catherine Serrand ist seit November 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Neu Zugewanderte in der Schule und in der Erwachsenenbildung“ an der Universität Duisburg-Essen. Sie hat an der University of Alberta (Kanada) im Bereich Angewandte Sprachwissenschaft mit dem Schwerpunkt Sprachlehrforschung promoviert.

Mihail Sotkov ist seit Oktober 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Weiterbildungszertifikat Deutsch als Zweitsprache (DaZ) der Technischen Universität Dortmund. Er hat Anglistik/Amerikanistik und Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum und Angewandte Sprachwissenschaften an der TU Dortmund studiert. In seiner Dissertation geht er der Frage nach, wie Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache Metaphern verstehen. Außerdem forscht er zu den Sprachbiografien der Lehramtsstudierenden der Universitätsallianz (UA) Ruhr sowie deren Annahmen und Haltungen zur Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern.

Waltraud Steinborn ist seit 2016 als wissenschaftliche Mitarbeiterin und aktuell als Lehrbeauftragte am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache tätig. Sie hat an der Universität Konstanz einen Magisterabschluss in Germanistik, Geschichte, Pol. Wiss. und Psycholinguistik erworben sowie Ausbildungen als Lehrerin für Deutsch und Geschichte sowie als Konflikttrainerin absolviert. Seit vielen Jahren arbeitet sie außerdem als Lehrerin und Dozentin an Universitäten, Schulen und freien Bildungseinrichtungen.

Eveliina Steinmetz ist seit Dezember 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt der DaZ-Weiterbildung der Universität Siegen. Sie hat Deutsche Philologie und Religionswissenschaften an der Universität Turku (Finnland) studiert und ist Lehrerin für Deutsch und ev. Religion. Im Anschluss hat sie Deutsch als Fremdsprache mit dem Schwerpunkt Erwachsenenunterricht an der Philipps-Universität Marburg studiert.

Irena Theuer ist seit Mai 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Projekten „Deutsch als Zweitsprache für Lehrkräfte in Seiteneinsteigerklassen im Bereich Sek. I/II“ (DLS) und „Perspektive Integration – sprachsensibles Lehren und Ausbilden für den Beruf“ (PIB) an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Sie hat allgemeine Sprachwissenschaft, Englisch und Spanisch an der Universität Köln studiert und das Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Bonn absolviert.

Marco Triulzi war bis August 2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Mercator-Institut, Universität zu Köln. Er hat den Master in Deutsch als Fremdsprache an der TU Berlin absolviert und promoviert in Bildungswissenschaften an der Universität zu Köln. Seit Oktober 2019 ist er DAAD-Lektor an der Universität La Sapienza, Rom (Italien).

Rode Veiga-Pfeifer hat Deutsch und Spanisch auf Lehramt studiert sowie die Zusatzqualifikation Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik absolviert. Sie promoviert im Bereich der Kontrastiven Linguistik sowie in der Fremdsprachenerwerbsforschung (Deutsch-Portugiesisch). Seit 2016 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Weiterbildungsstudium DaZ am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Veronika Vössing ist seit Januar 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Perspektive Integration – sprachsensibles Lehren und Ausbilden für den Beruf“ (PIB) an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Sie hat Deutsch, Französisch und Geschichte auf Lehramt für die Sekundarstufe I und II an den Universitäten Köln und Paris studiert und das Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Bonn absolviert.