



Stiftung  
Mercator

fadaf  
fadaf  
fadaf



# **Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung**

*Bedarf – Umsetzung – Perspektiven*

**Dokumentation der Fachtagungen zur Situation  
in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen  
am 10. und 11. Dezember 2009**

Herausgegeben von

Rupprecht S. Baur und Dirk Scholten-Akoun in Zusammenarbeit mit der  
Stiftung Mercator

Essen, im Juli 2010

Kontakt Daten:

Prof. Dr. Rupprecht S. Baur  
fadaf & Universität Duisburg-Essen  
rupprecht.baur@uni-due.de  
+49 201 183-3580

Dr. Dirk Scholten-Akoun  
Universität Duisburg-Essen  
dirk.scholten@uni-due.de  
+49 201 183-3580

Kerstin Lehner  
Stiftung Mercator  
www.stiftung-mercator.de  
Kerstin.lehner@stiftung-mercator.de  
+49 201 24522-35

## Handhabung

Liebe Leser,

wir freuen uns sehr, dass wir Ihnen diese – umfänglicher als ursprünglich gedachte - Tagungsdokumentation mit einer Fülle von eigens für diesen Zweck nachrecherchierten Fakten und Dokumentensammlungen vorlegen können. Der Umfang, aber auch das neue Format, erfordern anwenderdienliche Hinweise, die die Handhabung vereinfachen:

Generell empfiehlt es sich, den Adobe Reader zu nutzen. Falls Sie diesen noch nicht installiert haben, finden Sie ihn auf folgender Website zum kostenlosen Download: <http://get.adobe.com/de/reader/>

In der linken Spalte befindet sich ein Inhaltsverzeichnis/Lesezeichen, welches durch das Anwählen der einzelnen Artikel als Navigationsliste nutzbar ist. Jeder Artikel ist durch einen Link direkt zugänglich. Auch über das Inhaltsverzeichnis auf den nächsten Seiten können die Artikel direkt angesteuert werden.

Innerhalb des Dokuments befinden sich Deutschlandkarten – eine für jedes Bundesland –, auf denen alle Lehrer ausbildenden Universitäten abgebildet sind. Mit dem Klick auf die jeweilige Universität, werden Sie zu einem Factsheet geleitet, das umfassende Informationen zum „State of the Art“ von DaZ in der Lehrerbildung an dieser Universität beinhaltet. Als weiterer Link befindet sich auf den Karten der Kasten „Übersicht zu den gesetzlichen Vorgaben zu DaZ in der Lehrerbildung“, der Sie zu Kurzzusammenfassungen der rechtlichen Grundlagen der einzelnen Bundesländer im Anhang führt. Dort befinden sich auch die originalen Quellen in Form von Auszügen aus den Gesetzestexten, die Sie über den link „Vgl. die von den Herausgebern zusammengestellten Auszüge der gesetzlichen Grundlagen“ erreichen. Der Name des Bundeslandes fungiert jeweils als link zurück zu den Karten.

Wir wünschen Ihnen ein besonderes Lese- und Klickvergnügen!

# **Inhaltsverzeichnis**

## **Handhabung**

### **Vorworte**

*Dr. Bernhard Lorentz, Vorsitzender der Geschäftsführung, Stiftung Mercator*

*Prof. Dr. Rupprecht S. Baur, fadaf und Universität Duisburg-Essen/Dr. Dirk Scholten-Akoun, Universität Duisburg-Essen*

### **Geleitworte**

*Prof. Dr. Franz Bosbach, Prorektor für Studium und Lehre, Universität Duisburg-Essen*

*Prof. Dr. Walter Grünzweig, Prorektor Studium, Technische Universität Dortmund*

*Prof. Dr. Claudia Riemer, Prorektorin für Studium und Lehre, Universität Bielefeld*

### **Einleitung und Zusammenfassung**

*Prof. Dr. Rupprecht S. Baur, fadaf und Universität Duisburg-Essen/Dr. Dirk Scholten-Akoun, Universität Duisburg-Essen*

### **Resolution der DaZ-Tagung**

*Prof. Dr. Ernst Apeltauer, Universität Flensburg/Prof. Dr. Rupprecht S. Baur, Universität Duisburg-Essen/Prof. Dr. Jörg Roche, Ludwig-Maximilians-Universität München*

### **Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung - State of the Art an den Lehrer ausbildenden Universitäten bundesweit: Karten und Factsheets**

Baden-Württemberg	Niedersachsen
Bayern	Nordrhein-Westfalen
Berlin	Rheinland-Pfalz
Brandenburg	Saarland
Bremen	Sachsen
Hamburg	Sachsen-Anhalt
Hessen	Schleswig Holstein
Mecklenburg-Vorpommern	Thüringen

### **Erster Tagungstag am 10. Dezember 2009: Zusammenfassungen der Workshops**

#### Workshop 1

*Prof. Dr. Jörg Roche/Selen Gürler, Institut für Deutsch als Fremdsprache, Ludwig-Maximilians-Universität München*

Wie wird die Qualität der DaZ-Ausbildung von Experten und den Ministerien eingeschätzt?  
Welche Maßnahmen zur Qualitätssicherung sollten ergriffen werden?

#### Workshop 2

*Christoph Chlosta/Dr. Dirk Scholten-Akoun, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Duisburg-Essen*

Welche DaZ-Anteile sollten in den Lehramtsstudiengängen der Bundesländer obligatorisch sein?

#### Workshop 3

*Dr. Elisabeth Venohr, Fachrichtung Germanistik, Universität des Saarlandes/Jennifer Wrede, Universität Duisburg-Essen*

Wie wird die Verbindung zur Praxis in der DaZ-Ausbildung gesichert und welche Entwicklungsmöglichkeiten sind wünschenswert?

#### Workshop 4

*Prof. Dr. Ernst Apeltauer, Institut für Deutsch als fremde Sprache, Universität Flensburg/Dr. Andrea Schäfer, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Duisburg-Essen*

Wie und von wem sollten Lehrerinnen und Lehrer fort- und weitergebildet werden?

#### Workshop 5

*Prof. Dr. Werner Knapp, Deutschdidaktik/DaZ, Pädagogische Hochschule Weingarten/Aneta Nickel, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Duisburg-Essen*

Wie wird das Verhältnis von Bedarf und Angebot an qualifizierten DaZ-Lehrenden im Schuldienst in den Bundesländern gesehen?

#### Workshop 6

*Prof. Dr. Udo Ohm, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Bielefeld/Angela Kuhnen, Universität Duisburg-Essen*

Welche Übergänge gibt es zwischen der grundständigen DaF- und der grundständigen DaZ-Ausbildung? Welche Übergänge gibt es und welche sollten geschaffen werden zwischen den grundständigen Studiengängen und der Lehrerausbildung?

### **Zweiter Tagungstag am 11. Dezember 2009: Zusammenfassungen der Vorträge**

#### Vortrag 1

*Prof. Dr. Klaus Klemm, Fachbereich Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen*  
Migranten und Migrantinnen im Schulsystem Deutschlands

#### Vortrag 2

*Olaf Wiegand, Heisenberg-Gymnasium Dortmund*

DaZ an der Schule. Bedarf und Perspektive aus der Sicht des Heisenberg-Gymnasiums Dortmund

#### Vortrag 3

*Edwin Stiller, Referat Grundsatzfragen der Lehrerausbildung, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW*

Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in der Lehrerausbildung im Rahmen des neuen Lehrerausbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen

#### Vortrag 4

*Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott, Fachbereich Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften, Universität Siegen*

Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung – die Perspektive der Sprachwissenschaft (Linguistik)

## Vortrag 5

*Prof. Dr. Susanne Prediger, Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts, Technische Universität Dortmund*

Zur Rolle der Sprache beim Mathematiklernen: Herausforderungen von Mehrsprachigkeit aus der Sicht einer Fachdidaktik

## **Zusammenfassungen der Workshops**

### Workshop 1

*Prof. Dr. Claudia Riemer, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Bielefeld*

Modelle der NRW-Hochschulen im Vergleich

### Workshop 2

*Prof. Dr. Udo Ohm, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Bielefeld*

Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen

### Workshop 3

*Dr. Bettina Seipp, Zentrum für Lehrerbildung, Technische Universität Dortmund*

Theorie-Praxis-Bezüge: DaZ-Förderunterricht als reflektierter Theorie-Praxis-Bezug

### Workshop 4

*Franz Kaiser Trujillo, Hauptstelle RAA NRW*

Handlungssicherheit als Ausbildungsziel: Deutsch als Zweitsprache im Vorbereitungsdienst

### Workshop 5

*Christoph Chlosta, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Duisburg-Essen*

Prüfungsformen, Abschlussarbeiten und Nachwuchsförderung im Bereich DaZ

## **Anhang 1**

*Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen der Stiftung Mercator, der Technischen Universität Dortmund, Universität Duisburg-Essen und Universität zu Köln*

*Dr. Claudia Benholz/Dr. Werner Schöneck/Melanie Beese/Erkan Gürsoy, Universität Duisburg-Essen*

proDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Ein Modellprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator.

## **Anhang 2**

Anleitung zu Aufbau und Inhalt des Anhangs 2

Übersicht zu den gesetzlichen Vorgaben der Bundesländer bezüglich Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung

Auszüge aus den Gesetzestexten und rechtlichen Vorgaben der Bundesländer für die Lehrerausbildung im Bezug auf Deutsch als Zweitsprache

Grundlagentexte und Empfehlungen der KMK zum Thema Deutsch als Zweitsprache als Bestandteil der Lehrerausbildung

Grundlagentexte und Empfehlungen für Nordrhein-Westfalen

## **Vorworte**

*Dr. Bernhard Lorentz, Vorsitzender der Geschäftsführung, Stiftung Mercator*

### **Deutsch als Zweitsprache: Ein Muss für jeden Lehramtsstudierenden**

Durch Zuwanderung ist Deutschland heute in hohem Maße von kultureller, ethnischer und sprachlicher Vielfalt geprägt. Dies bildet sich auch in den Klassenzimmern ab und die wachsende Zahl von Schülern mit Migrationshintergrund ist eine der größten Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem. Wie auch internationale Studien belegen, besteht nach wie vor eine große Ungleichheit bei Schul- und Hochschulabschlüssen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Eine erfolgreiche Bildungslaufbahn ist jedoch entscheidend, um an zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens teilzuhaben. Die Stiftung Mercator setzt sich dafür ein, die bestehende Chancenungleichheit zu beseitigen. Da für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Beherrschung der deutschen Sprache ein zentraler Aspekt ist, engagieren wir uns seit nunmehr zehn Jahren im Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“.

Das bundesweite Projekt „Förderunterricht“ bietet Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kostenlose sprachliche und fachliche Förderung in Kleingruppen und zielt zugleich auf die Ausbildung zukünftiger Lehrer. Die Förderlehrer im Projekt sind Lehramtsstudierende, die an ihrer Universität intensiv im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) geschult werden, bevor sie die Förderung erteilen. Sie können als Förderlehrer ihr Fachwissen in die Praxis umsetzen und wertvolle Erfahrungen im Umgang mit Schülern unterschiedlicher Herkunft gewinnen. So konnte an den Projektstandorten in der Lehrerbildung eine Theorie-Praxis-Verknüpfung sowie der Studienkomplex „Deutsch als Zweitsprache“, der zur Vorbereitung auf die Realität in den sprachlich heterogenen deutschen Klassenzimmern wichtig ist, verankert werden.

Zukünftige Lehrer - nicht nur an den Standorten des Projekts „Förderunterricht“ - auf die anspruchsvolle Aufgabe der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in allen Fächern vorzubereiten, stellt eine große Herausforderung für die Lehrerbildung in ganz Deutschland dar. In Nordrhein-Westfalen hat die Landesregierung auf diese Tatsache mit dem neuen Lehrerbildungsgesetz reagiert, das eine Ausbildung im Bereich DaZ erstmals verpflichtend für alle Lehrerbildungsgänge vorsieht. Ein inhaltlicher Vorschlag zur Ausgestaltung dieses neuen Ausbildungsbereichs ist das von der Stiftung Mercator gemeinsam mit den Universitäten Duisburg-Essen, Dortmund und Köln sowie dem Ministerium für Schule und Weiterbildung entwickelte DaZ-Modul (siehe Anhang 1).

Vor diesem Hintergrund luden die Stiftung Mercator, die Universität Duisburg-Essen und der Fachverband Deutsch als Fremdsprache (fadaf) zu einer Tagung nach Essen ein. Die

zweitägige Veranstaltung regte mit ihrem doppelten Fokus – am ersten Tag auf die Situation in der gesamten Bundesrepublik und am zweiten Tag auf die Situation in Nordrhein-Westfalen gerichtet – die 130 Teilnehmer dazu an, über die Weiterentwicklung von DaZ-Ausbildungsformen an den verschiedenen Universitäten und über eine gesetzliche Pflichtbindung für DaZ nachzudenken. So bot die Tagung eine Diskussionsplattform für alle Entscheidungsträger, die am Prozess der Ausgestaltung der Lehrerausbildung im Bezug auf Deutsch als Zweitsprache beteiligt sind. Erstmals diskutierten Vertreter der Kultusministerien aus vielen Bundesländern, Vertreter der Universitäten sowie der zweiten Ausbildungsphase gemeinsam über die Ausgestaltung von DaZ in der Lehrerausbildung.

Die Ergebnisse dieser intensiven zwei Tage liegen nun vor: Das Herzstück der Dokumentation ist die Darstellung des *State of the Art* von DaZ in der Lehrerausbildung in allen Bundesländern und an allen Lehrer ausbildenden Universitäten. Dank der gründlichen und hartnäckigen Recherche der Herausgeber ist es hier erstmals möglich, einen **aktuellen Gesamtüberblick über DaZ-Ausbildungsanteile in ganz Deutschland** zu geben. Des Weiteren ist im Rahmen der Tagung eine **Resolution zum Status und zur Entwicklung des Fachs Deutsch als Zweitsprache (DaZ)** in Deutschland entstanden. Sie gibt einen Überblick über die anstehenden Aufgaben der Bildungspolitik, der Lehrer ausbildenden Hochschulen, der Wissenschaft, aber auch der Stiftungen, die gerade im Bereich Integration die Rolle von Themensetzern und Innovationsmotoren übernehmen müssen. Nur gemeinsam ist es möglich, die angestrebte DaZ-Kompetenz bei allen Lehramtsstudierenden und letztlich das hohe Ziel der Chancengerechtigkeit von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zu erreichen. Diese Dokumentation stellt einen weiteren Schritt in diese Richtung dar.

Ein besonderer Dank für diese gelungene Publikation zur Tagung „Deutsch als Zweitsprachen in der Lehrerausbildung“ gilt allen Referenten, die ihre Beiträge zu dieser Dokumentation geleistet haben und die Diskussion damit vorantreiben sowie den Prorektoren für Studium und Lehre der Universitäten Bielefeld, Duisburg-Essen und Wuppertal, die durch ihre Teilnahme an der Tagung und ihre Geleitworte zur Dokumentation die Wichtigkeit des Themas unterstreichen.



Am 9. und 10. Dezember 2009 fand in Essen eine Tagung zum Thema „Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung“ statt, die von dem Fachverband Deutsch als Zweitsprache (fadaf), dem Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator durchgeführt wurde. Anlass für die Tagung war das neue Lehrerausbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen, das zum Wintersemester 2010/2011 in Kraft tritt und durch das alle Lehramtsstudierenden erstmalig dazu verpflichtet werden, Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu erwerben, bzw. Anteile dieses Faches in einem Mindestumfang von sechs Kreditpunkten zu studieren.<sup>1</sup> Diese Neuerung, die alle Lehrer ausbildenden Universitäten in NRW zur Entwicklung von DaZ-Angeboten zwingt, hat wiederum die Stiftung Mercator dazu motiviert, die Erstellung eines DaZ-Moduls<sup>2</sup> zu initiieren und den Modellversuch proDaZ<sup>3</sup> zu finanzieren, um den Prozess der Implementierung der DaZ-Ausbildung an den Universitäten zu erleichtern und die Stellung von DaZ innerhalb der Lehrerausbildung weiter zu stärken.

Die landesweite Diskussion an den Universitäten in NRW und das Interesse, auf das die Entwicklung in NRW bundesweit stößt, führten dazu, dass die o. g. Institutionen die Fachtagung durchführten. Ziel war es einerseits, inhaltliche und organisatorische Fragen zur Umsetzung von DaZ in der Lehrerbildung in NRW zu diskutieren, andererseits aber auch die Situation in den verschiedenen Bundesländern miteinander zu vergleichen und das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass DaZ in der Lehrerausbildung bundesweit gestärkt werden muss und dass das Ziel einer nachhaltigen Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nur gelingen kann, wenn DaZ in die grundständige Lehrerausbildung integriert wird. Durch die Beteiligung von Vertretern der Wissenschaft, der Schulen sowie der Schul- und Bildungsadministration aus fast allen Bundesländern an der Tagung, konnte das Ziel, diese Diskussion in Bezug auf DaZ tatsächlich auch bundesweit zu führen, erreicht werden. Die Dokumentation dieser Diskussion wie auch die Bereitstellung einiger zugrundeliegender Fakten ist Ziel dieser Publikation.

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu im Anhang II für NRW die Dokumentation der einschlägigen, neuen gesetzlichen Bestimmungen für NRW, die den Status von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Lehrerausbildung betreffen. Hier sind die entsprechenden Auszüge aus dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG) von 2009 und der Lehramtszugangsverordnung von 2009 gemeint (Textauszüge Auszug II, 9 und 10). Ergänzt wird die NRW-Dokumentation durch die DaZ betreffenden (gesetzlichen) Bestimmungen innerhalb der Lehrerausbildung in den übrigen Bundesländern im Anhang II.

<sup>2</sup> Vgl. hierzu das DaZ-Modul (Mercator-Modul) im Anhang I dieser Veröffentlichung.

<sup>3</sup> Vgl. hierzu die Vorstellung des Modellversuchs proDaZ durch Claudia Benholz u. a. in dieser Veröffentlichung im Anhang I.

Die Dokumentation der Tagung enthält ...

- a) ... die Fachvorträge der TeilnehmerInnen, die das Thema „DaZ in der Lehrerbildung“ unter den verschiedenen Blickwinkeln der Fächer und Institutionen erörtern, wie etwa der Beitrag von Klaus KLEMM, der die Perspektive der Bildungsforschung erörtert, während Gesa SIEBERT-OTT und Susanne PREDIGER exemplarisch die Perspektive der Sprachwissenschaft (Linguistik) bzw. der Mathematikdidaktik vorstellen, wie der Beitrag von Edwin STILLER, der die Perspektive der Bildungsadministration einnimmt und der Beitrag von Olaf WIEGAND, der die Sicht der die ausgebildeten LehrerInnen abnehmenden Schulen beiträgt,
- b) ... eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Workshops zu den Themen des notwendigen Umfangs (vgl. die Beiträge von KNAPP/NICKEL und RIEMER), der Gestaltung des Theorie-Praxis-Bezugs (vgl. die Beiträge von SEIPP und VENOHR/WREDE) und der inhaltlichen Ausgestaltung der DaZ-Anteile der Lehrerbildung (vgl. den Beitrag von CHLOSTA/SCHOLTEN-AKOUN), des für DaZ an der Schule zentralen Zusammenhangs von fachlichem und sprachlichem Lernen (vgl. die Beiträge von OHM), der Verortung der Lehrerfort- und -weiterbildung (vgl. den Beitrag von APELTAUER/SCHÄFER), des Zusammenhangs von Lehrerbildung und Nachwuchssicherung im Bereich DaZ (vgl. den Beitrag von CHLOSTA), der Ausbildungsziele der ersten Phase als Startvoraussetzungen der zweiten Phase der Ausbildung (vgl. den Beitrag von KAISER TRUJILLO) und der Qualitätssicherung (vgl. den Beitrag von ROCHE/GÜRLER),
- c) ... eine Resolution zum Fach DaZ, in der Aufgaben und Ziele des Faches und gesellschaftliche Verpflichtungen deutlich werden (vgl. den Text der DaZ-Resolution direkt nach der Einleitung und Zusammenfassung in diesen Band von BAUR/SCHOLTEN-AKOUN),
- d) ... einen Überblick über den Stand der Ausbildung in DaZ an allen deutschen Lehrer ausbildenden Hochschulen in Form einer zusammenfassenden Übersicht (vgl. Einleitung und Zusammenfassung in diesen Band von BAUR/SCHOLTEN-AKOUN), in Form der Factsheets, die sich zu den einzelnen Ländern für jede Hochschule öffnen lassen, eine Übersicht über die gesetzlichen oder quasi gesetzlichen Regelungen der Bundesländer sowie die Originalquellen der Gesetzestexte (vgl. Anhang 2),
- e) ... das DaZ-Modul der Stiftung Mercator und Informationen zu dem Projekt proDaZ, das von der Stiftung Mercator als Modellprojekt an der Universität Duisburg-Essen gefördert wird, um Wege aufzuzeigen, wie sich DaZ in der Kooperation mit den Fächern und den Fachdidaktiken in der Lehrerbildung weiter entwickeln kann (vgl. Anhang 1).

Damit bietet die Dokumentation nicht nur aktuelle Informationen zum status quo von DaZ für ganz Deutschland, sondern auch Anregungen und Perspektiven für die Zukunft von DaZ.

Zum Abschluss dieses Vorworts noch drei Hinweise zum Gebrauch der Veröffentlichung.

1. Die immer beide Geschlechter einbeziehenden Formulierungen wurden nicht vereinheitlicht. Das bedeutet also, dass einige Autoren beispielsweise LehrerInnen, andere wieder Lehrer und Lehrerinnen, wieder andere nur Lehrer (mit einem einleitenden Verweis darauf, dass Lehrerinnen immer mitgemeint seien) schreiben.
2. In die Karten der Bundesländer<sup>4</sup> sind die LehrerInnen ausbildenden Universitäten eingezeichnet. Die Namen der Universitäten funktionieren als Hyperlinks. Klicken Sie in den Karten auf diese Namen, werden Sie zu einer Übersicht geleitet, die die Stellung von DaZ an dieser Hochschule in einer für alle Hochschulen identischen Struktur detailliert vorstellt. Ebenfalls in die Karten integriert ist ein Textfeld, über das die jeweiligen gesetzlichen Vorgaben für die Lehrerbildung zugänglich sind. Auch diese Textfelder funktionieren als Hyperlink und leiten Sie mit einem Klick auf die Seiten dieser Publikation mit den entsprechenden Texten. Sowohl die Übersichten, als auch die Gesetzestexte weisen einen weiteren Link auf, der Sie zurück zur Karte führt.
3. Im Anhang 2 finden Sie darüber hinaus eine vergleichsweise umfangreiche Sammlung der Textstellen zum Thema Deutsch als Zweitsprache, die sich in den die Lehrerausbildung der ersten Phase regelnden gesetzlichen oder quasi gesetzlichen Bestimmungen gefunden haben. Auf der Auswertung dieser gesetzlichen Regelungen und auf der Befragung der zuständigen Stellen an den Universitäten gründen die Datenzusammenfassungen zur bundesweiten Stellung von DaZ innerhalb der Lehrerausbildung.

Alle Angaben zur Stellung von DaZ an den Lehrer ausbildenden Universitäten beschreiben den Stand der Dinge zu Beginn des Jahres 2010. Im Zuge der Umstellung auf die BA-/MA-Struktur, die an den Universitäten bundesweit unterschiedlich gehandhabt wird, können sich Änderungen ergeben, die wir in diese Publikation übernehmen, sobald die Informationen uns vorliegen. Auf diese Weise können Sie an dieser Stelle stets einen

---

<sup>4</sup> Alle Karten und die Länderwappen sind der Wikipedia-Enzyklopädie entnommen und sind unter der GNU-Free Documentation License in den Einträgen zu den jeweiligen Bundesländern veröffentlicht. Beispielhaft ist hier der Internetlink zur verwendeten Karte und zum Wappen von NRW angegeben: <http://de.wikipedia.org/wiki/Nordrhein-Westfalen>. Die Karte in der bestmöglichen Auflösung wurde für die Dokumentation ausgewählt. Ebenfalls exemplarisch hier der Link für die NRW-Karte: [http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Locator\\_map\\_North\\_Rhine-Westphalia\\_in\\_Germany.svg](http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Locator_map_North_Rhine-Westphalia_in_Germany.svg) (Version in 1075 x 1273 dpi) angegeben. Auf eine detaillierte Angabe der jeweiligen Fundstelle zu jeder einzelnen Karte wurde verzichtet. Alle übrigen Karten und Wappen dieser Veröffentlichung sind von der angegebenen Fundstelle aus durch einen Klick auf das jeweilige Bundesland zugänglich.

aktuellen Stand der Stellung von DaZ in der Lehrerausbildung an den Hochschulen abrufen. Da sich die meisten eingearbeiteten Angaben auf den Stand von Februar 2010 beziehen (dem Startzeitpunkt der letzten abgleichenden Recherche), können wir nicht ausschließen, dass es bereits jetzt zu Veränderungen gekommen, der in dieser Publikation reportierte Stand der Dinge also zumindest partiell veraltet ist. In dem Bemühen, in den hier versammelten Daten und Gesetzesgrundlagen eine stets aktuelle Datengrundlage für die Beschäftigung mit der Stellung von DaZ zur Verfügung zu stellen – nicht zuletzt deshalb haben wir uns für diese Form der Veröffentlichung entschieden – ist uns die Mitarbeit der Benutzer dieser Text- und Datensammlung willkommen. Angesichts der Komplexität und des Umfangs der zu aktualisierenden Daten würden wir uns wünschen, dass Sie als Nutzer der Publikation die Ihnen bekannten Änderungen an die Autoren/die Stiftung Mercator berichten. Herzlichen Dank schon jetzt für Ihre Unterstützung.

## Geleitworte

*Prof. Dr. Franz Bosbach, Prorektor für Studium und Lehre, Universität Duisburg-Essen*

Ein Blick in das Veranstaltungsprogramm der Kulturhauptstadt 2010 zeigt gerade in den historisch ausgerichteten Veranstaltungen, dass das Ruhrgebiet eine Einwanderungsregion *par excellence* ist. Wo vor zweihundert Jahren noch überwiegend Felder und Weiden das Aussehen der Region bestimmt haben, ist ein urbaner Lebensraum mit Menschen aus unterschiedlichsten Kulturen entstanden. Alleine die Anzahl der heute in Essen gesprochenen Sprachen liegt bei über 100, was deutliches Indiz für die kulturelle Vielfalt der Region ist.

Damit eine demokratische Gesellschaft auch als solche funktionieren kann und Identität hervorbringt, bedarf es neben vielem anderen auch gemeinsamer Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten.

Als 1986 der Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Duisburg-Essen als erster seiner Art in Deutschland eingerichtet wurde, war damit – auch wenn man Manches sicher noch nicht wusste und eher erahnt hat – ein deutliches, über die Region hinausweisendes Zeichen gesetzt. In dieser Tradition steht auch das vor zwei Jahren installierte Prorektorat für Diversity, das zeigt, dass sich die Universität ihrer Verantwortung gegenüber den Gegebenheiten in der Region bewusst ist.

Der beharrliche Einsatz der Kolleginnen und Kollegen aus den Arbeitsbereichen Deutsch als Zweitsprache der nordrhein-westfälischen Universitäten hat sicher mit dazu beigetragen, dass nun in das Lehrerausbildungsgesetz NRW ein Pflichtbestandteil *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* ins Studium aller Lehrämter aufgenommen wurde. Diese Innovation in der nordrhein-westfälischen Lehrerausbildung stellte wiederum den Anlass zur Durchführung der hier dokumentierten Tagung dar.

Wohl alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltung und viele darüber hinaus begrüßen diese längst überfällige Entwicklung in der Lehrerbildung und so mag es auf den ersten Blick verwundern, wenn auch Kritisches und Besorgtes auf der Tagung und in der Dokumentation geäußert wird, doch ist dies nicht als substanzieller Zweifel an dem eingeschlagenen Weg zu verstehen, sondern vor allem der Umsetzung und den bevorstehenden Aufgaben geschuldet.

Für die Universität Duisburg-Essen wird es bei der Verankerung von Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung sicher von Vorteil sein, über viele Erfahrungen und Strukturen bereits zu verfügen. So bietet der seit über 35 Jahren betriebene Förderunterricht einen Schwerpunkt in der Theorie-Praxis-Verklammerung der Lehrerausbildung gerade im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Doch lassen sich die dort gewonnenen Erfahrungen ohne Weiteres auf eine „Pflichtausbildung“ übertragen? War der

Erfolg des Förderunterrichts nicht letztlich auch in der Motivation der Studierenden begründet, die diese Aufgabe freiwillig übernommen haben? Was passiert, wenn aus der Kür die Pflicht wird?

„Pflichtanteil“ ist gerade auch vor dem Hintergrund der Studierendenproteste des Wintersemesters 2009/2010 und der aktuellen Debatten ein Begriff, der einen als negativ empfundenen Beigeschmack haben kann. Diese Gefahr erscheint der Universität Duisburg-Essen jedoch gering. Die Universität setzt darauf, durch Überzeugung und Begeisterung die Studierenden dazu anzuregen, sich über diesen Pflichtanteil hinaus für die Aufgaben der Sprachförderung und interkulturellen Erziehung zu öffnen. Deshalb wurden an der Universität Duisburg-Essen erweiterte Möglichkeiten geschaffen, Wissen und Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache zu erwerben: Wir werden versuchen, mehr Studienanteile in die Ausbildung DaZ zu geben, und wir werden versuchen, die Ausbildung in den Fächern mit spezifischen Anteilen der Sprachförderung zu verknüpfen. Davon wird aber in diesem Band sicher „die Rede“ sein.

Bedenkt man, dass Deutschland noch vor wenigen Jahren seinen Charakter als Einwanderungsland einfach verdrängte, wird deutlich, welcher radikaler Paradigmenwechsel sich in der öffentlichen Diskussion inzwischen vollzogen hat. Es ist bemerkenswert, mit welcher Schnelligkeit dieser Diskurs auch in gesetzliche Vorgaben Eingang gefunden hat. Die Verpflichtung, dass „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ bzw. Deutsch als Zweitsprache künftig Teil der Ausbildung und der Kompetenz aller Lehrenden des Landes Nordrhein-Westfalen sein wird, gehört zu den bedeutendsten dieser Initiativen. Die (Noch-)Mehrheitsgesellschaft, so die Botschaft, kann nicht die Partizipation ihrer neuen Mitglieder verlangen, wenn sie nicht deren Diskursfähigkeit sicherstellt. So ist dieser Teil des neuen Ausbildungsgesetzes für Lehrer/innen in NRW eine Reform im eigentlichen Sinne, die diese Bezeichnung auch verdient.

Diese Mehrheitsgesellschaft sollte aber nicht verlangen, dass die neuen Teilhaber/innen ihre Herkunft und ihre kulturellen Stärken mit dem Erwerb der zweitsprachlichen Kompetenz aufgeben. Letztere haben ein Recht darauf, dass dieselben Lehrer/innen, die sie beim Erwerb der Mehrheitssprache unterstützen, sie auch in ihrer ‚anderen‘ kulturellen Identität wahrnehmen. Es geht also nicht nur um den Imperativ, richtig Deutsch zu lernen, sondern auch um die Fähigkeit, die eigenen Stärken in die Gesellschaft einzubringen.

Die Lehrer/innen müssen daher ihre sprachwissenschaftlichen Kompetenzen mit der Fähigkeit verbinden, interkulturelle Zusammenhänge zu deuten bzw. zu verstehen. Dies trifft besonders auf Fächer zu, in denen die Kategorie der ‚Fremdheit‘ wissenschaftlich oder didaktisch zunächst nicht existiert. Was heißt es überhaupt, einen Schüler oder eine Schülerin mit einer anderen kulturellen Erfahrung und Identität zu unterrichten? Wie kann die Kategorie der Fremdheit – außerfachlich und fachlich – im Unterricht eingesetzt werden? Wie kann das Defizitdenken, das sich bei der Aufgabe, Schüler/innen zweitsprachlich zu emanzipieren, fast automatisch ergibt, durch das Verständnis für kulturelle Differenzen als Positivfaktor kompensiert werden?

Hier erweist sich sehr deutlich, dass die Kompetenzen, die zum erfolgreichen Unterricht in multiethnischen Umgebungen befähigen, interdisziplinär erworben werden müssen. Sprach-, kultur- und fachwissenschaftliche Ausbildung müssen zusammenwirken, damit die Lehrer/innen ihren Schüler/innen jedweder Herkunft helfen können, zu Mitgliedern der multikulturellen Gesellschaft zu werden, in der wir schon lange leben. Besondere Verantwortung haben die sprachwissenschaftlich und literatur- bzw. kulturwissenschaftlich orientierte Germanistik, genauso aber die Fremdsprachenphilologien, deren Ausbildung zwischen (Fremd-)Sprache und Kultur meist stärker integriert ist. Die Philologien wiederum müssen das Gespräch mit den anderen Fächern suchen und ihnen die Furcht nehmen, mit diesen für sie neuen Inhalten würden Abstriche bei fachlichen Kompetenzen

gemacht. Ganz im Gegenteil führt das Verständnis für kulturelle Differenzen zu einem vertieften Verständnis für das Fach, das ja in einem internationalen Kontext existiert.

In diesem Sinne begrüßt die Technische Universität Dortmund die neuen Bedingungen als Herausforderung im Sinne von Chance und Möglichkeit, als *challenge*, die dem Begriff der *Fachkulturen* eine weitere, signifikante Bedeutung hinzufügt. Wir danken der Stiftung Mercator für das enorme Engagement, mit dem sie sich dieser entscheidenden Zukunftsaufgabe unseres Landes widmet und die Fantasie und das Geschick, mit denen sie innovative Köpfe in Tagungen wie dieser zusammenbringt, um sich Neues vorzustellen – und zu verwirklichen.



*Prof. Dr. Claudia Riemer, Prorektorin für Studium und Lehre, Universität Bielefeld*

Die Orientierung der Lehrerausbildung auf eine durch Prozesse von Zuwanderung und Integration charakterisierte Gesellschaft ist überfällig – und eine Herausforderung, der die Hochschulen sich stellen müssen. Über 40 Prozent der Kinder im Alter von 0 bis 13 Jahren in der Stadt Bielefeld haben eine Zuwanderungsgeschichte. Bildungsteilhabe und Chancengerechtigkeit haben Wurzeln im kompetenten Umgang mit sprachlichen, insbesondere schriftsprachlichen Formen der Wissenskommunikation. Der professionelle Umgang mit Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowie die Förderung der Schülerinnen und Schüler, gerade im Hinblick auf sprachliche Bildung, gehören zu den Regelaufgaben der Schulen, was aber von allen Lehrkräften entsprechende Kompetenzen verlangt, die bereits in der Ausbildung erworben werden müssen. Die Integration von Studieninhalten Deutsch als Zweitsprache in die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer und Schulformen wird daher von Fachvertretern seit langer Zeit gefordert – Nordrhein-Westfalen setzt dies nun im Rahmen des neuen Lehrerausbildungsgesetzes um. Die Hochschulen müssen offene Fragen der Operationalisierung lösen, immer auch verbunden mit allgemeinen Fragen der Qualität und Qualitätssicherung von Studium und Lehre. Die in dieser Tagungsdokumentation zusammengestellten Inhalte und Diskussionen liefern hierfür wertvolle Impulse und Ansätze.

## **Einleitung und Zusammenfassung**

*Prof. Dr. Rupprecht S. Baur, fadaf und Universität Duisburg-Essen, Dr. Dirk Scholten-Akoun, Universität Duisburg-Essen*

### **Deutsch als Zweitsprache: Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft**

In einer der letzten großen Studien zur Situation des Faches Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vor der Umstellung auf die Bachelor-Master-Strukturen stellten BAUR/KIS (2002) fest, dass das Angebot im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) an deutschen Universitäten stärker ausgebaut war und wurde als das Angebot für DaZ. Dabei existierte DaF als grundständiges Studium, als Nebenfachstudium oder als Zusatzstudium, während DaZ fast ausschließlich als Zusatzstudium angeboten wurde. BAUR/KIS resümieren folgendermaßen:

„Das insgesamt reichhaltige und beeindruckende Angebot [in DaF und DaZ – RSB/D.S.]<sup>5</sup> sollte dennoch nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass im Hinblick auf eine professionelle Lehrerausbildung die Standards sehr unterschiedlich definiert sind. Das gilt sowohl im Hinblick auf die obligatorischen Studienanteile wie auch im Hinblick auf die Studienvolumina. Durch Festlegung essentieller Ausbildungsbereiche und eines Mindestumfangs des Studiums sollte versucht werden, Qualitätskriterien und Standards in der Lehrerausbildung von DaF und DaZ zu definieren.

Ein kaum erklärbares und nicht entschuldbares Versäumnis ist vor allem in der Lehrerausbildung DaZ zu konstatieren: Rund 40 Jahre nach Beginn der kontinuierlichen Einwanderung ausländischer Arbeitnehmer nach Deutschland bildet kein Bundesland LehrerInnen für deutsche Schulen aus, die das Fach Deutsch als Zweitsprache als obligatorisches Teilfach im Rahmen einer grundständigen Lehrerausbildung studieren. Wenn 15-30% der Schüler an deutschen Grundschulen heute nicht-deutscher Herkunft sind und wenn in Ballungsgebieten dieser Prozentsatz z. T. 50% übersteigt; – wenn in der PISA-Studie des Weiteren festgestellt wurde, dass deutsche LehrerInnen nicht in der Lage sind, Defizite in der Lesekompetenz von SchülerInnen zu diagnostizieren und geeignete Förderungsmaßnahmen zu ergreifen, dann liegt in der Vermittlung von DaZ-Kompetenzen der eigentliche Reformbedarf in der Lehrerausbildung im Fach Deutsch. Die Defizite der LehrerInnen auf diesem Gebiet können nur behoben werden, wenn in der grundständigen Lehrerausbildung Kernbereiche mit Studienanteilen von DaZ besetzt werden. Solche Anteile müssen durch eine inhaltliche Reform in der Lehrerausbildung festgeschrieben werden, sonst

---

<sup>5</sup> Rupprecht S. Baur/Dirk Scholten-Akoun

wird das Fach DaZ in der Schule weiterhin ohne Wirkung bleiben – eben ein ‚Zusatz‘, aber nichts, was LehrerInnen können müssen.“<sup>6</sup> (Baur/Kis 2002: 147f.)

Was hat sich rund ein Jahrzehnt nach dieser Analyse geändert? Werfen wir zunächst einen Blick auf die Situation der DaZ-Ausbildung für LehrerInnen in Deutschland im Jahr 2010:

DaZ Anteile Universitäten BRD 2010					
Bundesland	Universitäten	DaZ obligat. für alle Fächer	DaZ obligat. für Deutsch	DaZ fakultativ Deutsch/Päd	DaZ-Zusatzstudiengang
Baden-Württ.	6			6	3
Bayern	9			5	2
Berlin	3	3		1	
Brandenburg	1			1	
Bremen	1		1	1	1
Hamburg	1			1	1
Hessen	5			2	1
Meckl.-Vorp.	2				
Niedersachsen	5			2	2
NRW	11	11	1	8	7
Rhld.-Pfalz	4			1	
Saarland	1			1	
Sachsen	2			2	2
Sachsen-Anh.	2				
Schleswig-Hol.	2			1	
Thüringen	2			1	1

Hier lässt sich auf einen Blick feststellen, dass es nur zwei Bundesländer gibt, in denen sich (ab dem WS 2010/2011) *alle* künftigen LehrerInnen Grundkenntnisse in DaZ aneignen müssen – nämlich in Berlin und Nordrhein-Westfalen (NRW). Mehr als erstaunlich ist es, dass umfassendere Kenntnisse in DaZ sogar in der Deutschlehrausbildung eigentlich nur an einer einzigen Universität in Deutschland (das ist Duisburg-Essen) in dem Ausbildungscurriculum für alle Lehrämter fest verankert sind; in Bremen wird DaZ im Übrigen nur für die Grundschullehrerausbildung gefordert (vgl. die detaillierten Übersichten für jede einzelne Universität in den Factsheets, die in den Karten der Bundesländer auf den diesem einführenden Artikel folgenden Seiten einsehbar und als Gesamtübersicht im Anhang 2 in dieser Publikation dargestellt sind).

Die Übersicht über die Anteile von DaZ in der Lehrerausbildung ist alarmierend: Sie zeigt, dass die Maßnahmen, die angeblich seit PISA 2000 zur Professionalisierung der Lehrerschaft im Bereich der Sprachförderung für Migranten unternommen wurden, keine Nachhaltigkeit erzeugen können. Es ist eine absurde Situation, dass heute dafür geworben

<sup>6</sup> Baur, Rupprecht S. & Kis, Marta (2002): Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: FLuL 31 (2002), S. 123-150, hier: S. 147f.

wird, mehr Abiturienten mit Migrationshintergrund für den Lehrerberuf zu gewinnen, dass aber in der Lehrerausbildung selbst die Beschäftigung mit Fragen der Migration, mit Mehrsprachigkeit und Sprachförderung ‚fakultativ‘ ist. Dadurch werden die Fehler fortgesetzt, die seit Beginn der Ausbildung von LehrerInnen im Bereich DaZ gemacht wurden:

- Es wählen nur diejenigen Studierenden DaZ, die sich in der Sprachförderung engagieren wollen, die Mehrheit der LehrerInnen kann sich aber auf den Standpunkt zurückziehen, mit der Sprachförderung (von Kindern mit Migrationshintergrund) nichts zu tun zu haben, weil sie dafür nicht qualifiziert sind, und verweist die ‚Problemfälle‘ an die dafür ‚ausgebildeten‘ Experten. Wenn die Experten die Schule wechseln oder verlassen, fühlt sich niemand mehr für die Sprachförderung verantwortlich (vgl. auch den Beitrag von Olaf WIEGAND, der den DaZ-Bedarf und seine Perspektiven und Notwendigkeiten aus der Praxissicht darstellt und allgemeiner den Workshopbericht von KNAPP & NICKEL in dieser Publikation).
- Da aus diesen Gründen seit 40 Jahren an den Schulen ein chronischer Mangel an DaZ-Experten zu verzeichnen ist, werden in regelmäßigen Intervallen Fortbildungen angeboten, zu denen sich die LehrerInnen freiwillig melden können. Diese Maßnahmen machen nur Sinn, wenn sie auf eine solide grundständige Ausbildung an der Universität aufbauen können.
- Die Beschäftigung mit DaZ konzentriert sich weitgehend auf die Sprachförderung im Fach Deutsch. Die Fächer und die Fachdidaktiken sind praktisch nicht beteiligt. Diese Konzentration von DaZ auf das Fach Deutsch ist ein Irrweg: Man weiß eigentlich schon lange, dass das Fach Deutsch nicht die Schwierigkeiten beheben kann, die mit dem Erwerb von Fachwissen in den Sachfächern verbunden sind. Hier ist eine neue Ausbildung vonnöten, in der sich die Fachlehrer der Besonderheiten ihrer Fachsprache bewusst werden und selbständig Maßnahmen zur Textentlastung, zur Veranschaulichung und zur Förderung vornehmen können (vgl. zu diesem Thema die Beiträge von Gesa SIEBERT-OTT, Susanne PREDIGER und Udo OHM in dieser Publikation).<sup>7</sup>

So gut gemeint Fortbildungen und best-praxis-Anpreisungen in diesem Zusammenhang auch sein mögen: Nachhaltigkeit wird nur erzeugt, wenn die Grundlagen für DaZ in einer grundständigen Ausbildung gelegt werden. Und diese Ausbildung muss wieder obligatorische Grundbausteine im Sinne eines Mindeststandards oder eines

---

<sup>7</sup> Eine solche Ausbildung unter Beteiligung der Fächer wird in dem Modellprojekt proDaZ an der Universität Duisburg-Essen erprobt, das in Zusammenarbeit mit der Stiftung Mercator im Jahre 2010 angelaufen ist. Vgl. den Beitrag von Claudia Benholz in diesem Band (Anhang 1).

Kerncurriculums enthalten. Diese und weitere wichtige Forderungen sind in der „Resolution zum Status und zur Entwicklung des Fachs Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Deutschland“ enthalten, die auf der DaZ-Tagung im Dezember in Essen verabschiedet wurde und in diesem Band ebenfalls veröffentlicht wird (vgl. Resolution Deutsch als Zweitsprache in diesem Band).

Dass innovative Impulse im Bereich DaZ von dem Bundesland NRW und der Universität Duisburg-Essen ausgehen, ist aus unserer Sicht keine zufällige Entwicklung. Wir wollen hierzu einige „Meilensteine“ in Erinnerung rufen.

- Gründung der ersten wissenschaftlichen Arbeitsgruppe zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (Gruppe ALPHA) an der Universität GH Essen/PH Neuss in den 1970er Jahren.<sup>8</sup>
- 1972 begründete Johannes Meyer-Ingwersen den Förderunterricht für SchülerInnen mit Migrationshintergrund an der Universität GH Essen.<sup>9</sup>
- Von 1974 bis 1980 wurde an der Universität GH Essen das erste DFG-Projekt durchgeführt, das die Zweisprachigkeit von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (türkischer und griechischer Herkunft) untersuchte.<sup>10</sup>
- 1977 Einführung des Begriffs ‚Deutsch als Zweitsprache‘ in die wissenschaftliche Diskussion durch Johannes MEYER-INGWERSEN, Matthias KUMMER und Rosemarie NEUMANN.<sup>11</sup>
- 1980 Start des Modellversuchs zur Einrichtung von „Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von ausländischen Kindern und Jugendlichen“ (RAA) in acht Städten in NRW.<sup>12</sup> Die RAAs haben heute Vorbildfunktion für ganz Deutschland übernommen (vgl. den Beitrag von Franz KAISER TRUJILLO in diesem Band).
- 1982 wurde die erste Professur für Migrationspädagogik in Deutschland an der Universität GH Essen besetzt.<sup>13</sup>

---

<sup>8</sup> Ursula Boos-Nünning, Manfred Hohmann, Ursula Neumann und Hans H. Reich gründeten diese Arbeitsgruppe innerhalb des neuen Fachs „Ausländerpädagogik“.

<sup>9</sup> Vgl. ausführlich Stiftung Mercator (Hrsg.) unter redaktioneller Betreuung von Sabine Stephany (2010): Der Mercator-Förderunterricht. Münster u. a.: Waxmann. ISBN 978-3-8309-2237-7.

<sup>10</sup> Vgl. Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“ (Hrsg.) 1983: 97ff.

<sup>11</sup> Meyer-Ingwersen, Johannes; Neumann, Rosemarie; Kummer, Matthias (1977): Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik, Bde. I und II. 2. Auflage von 1989. Frankfurt/M. jetzt Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor. ISBN 978-3589204960 (Bd. I) und ISBN 978-3589205905 (Bd. II).

<sup>12</sup> Dieser erfolgreiche Modellversuch wurde im Rahmen des Ruhr-Aktionsprogramms – gefördert durch die Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft – unternommen.

<sup>13</sup> Erste Lehrstuhlinhaberin war Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning.

- 1986 wurde die erste Professur mit der Denomination „Deutsch als Zweitsprache“ in Deutschland an der Universität GH Essen besetzt.<sup>14</sup>
- 1986 verpflichtet sich die Stadt Essen zur dauerhaften finanziellen Unterstützung des Förderunterrichts an der Universität.<sup>15</sup>
- 1995 wurde Türkisch als Lehramtsfach an der Universität Essen eingeführt.
- 2001-2003 wurde die viel beachtete Sprachenerhebung an Essener Grundschulen (SPREEG) in Essen durchgeführt.<sup>16</sup>
- 2003 wurden obligatorische Ausbildungsteile im Bereich DaZ in allen Lehrämtern für Deutsch und für den Magister Germanistik (!) an der Universität Duisburg-Essen beschlossen. Diese Obligatorik wurde auch bei der Umstellung auf die BA-/MA-Struktur beibehalten.
- 2010 beschließt die Universität Duisburg-Essen die Verankerung des DaZ-Moduls (zu Details s. u. und Anhang 1) in der Lehrerbildung in allen Fächern und die Realisierung des von der Stiftung Mercator unterstützten Modellversuchs proDaZ (s. u. und zu Details den Beitrag von Claudia BENHOLZ in dieser Publikation).

Dadurch, dass die Stiftung Mercator sich seit dem Jahr 2000 in Folge der ersten PISA-Studie dafür engagierte, den Förderunterricht nach dem Essener Modell – und das bedeutet in erster Linie: Verbindung mit der Lehrerbildung (vgl. hierzu den Beitrag von Bettina SEIPP zum Förderunterricht als reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und allgemeiner den Workshopbericht von VENOHR & WREDE in dieser Publikation) – bundesweit zu etablieren, ist die Kenntnis von DaZ als ‚nützliche‘ Disziplin in der Bildungsadministration stark verbreitet worden. Ein weiteres Projekt, das die Aufmerksamkeit für DaZ erhöht hat, ist das von Ingrid GOGOLIN und Ursula NEUMANN koordinierte bundesweite FörMig-Projekt.<sup>17</sup> Ein besonderes Verdienst von GOGOLIN ist es, nicht nur die „durchgängige Sprachförderung“ (Gogolin 2008) von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingefordert zu haben und einzufordern, sondern kontinuierlich ebenso auf die Notwendigkeit von Forschung zur Zweisprachigkeit und auch zu Einstellungen zur

---

<sup>14</sup> Erster Lehrstuhlinhaber war Prof. Dr. Rupprecht S. Baur.

<sup>15</sup> Ein Vertrag, über dessen Kündigung im Zuge der kommunalen Finanzkrise der Kommunen die Stadt Essen zur Zeit (nach 24 Jahren erfolgreicher Kooperation!) nachdenkt – der Zuschuss der Stadt an die Universität steht jedenfalls auf den Kürzungslisten zur Disposition der online zur Abstimmung aufgerufenen Essener Bürger – vgl. [http://www.essen-kriegt-die-kurve.de/dito/forum?id=3&action=journalvoting&articlelabel=&view=print&filter\\_type=0&fulltext=&order\\_type=&page\\_num=3](http://www.essen-kriegt-die-kurve.de/dito/forum?id=3&action=journalvoting&articlelabel=&view=print&filter_type=0&fulltext=&order_type=&page_num=3). Die Frist für die Abstimmung endete im Mai 2010. Ein Ergebnis liegt noch nicht vor, eine Verpflichtung der Politik, die Ergebnisse der Abstimmung zu respektieren, gibt es nicht.

<sup>16</sup> Die Untersuchung SPREEG zeigt, dass an Essener Grundschulen rund 100 (sic! RSB/D.S.) Familiensprachen gesprochen werden. Vgl. Chlosta et al. 2001 und Chlosta et al. 2003.

<sup>17</sup> Informationen zum FörMig-Projekt finden sich im Internet unter der folgenden Adresse [www.blk-foermig.uni-hamburg.de/](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/).

Zweisprachigkeit aufmerksam gemacht zu haben (vgl. Gogolin 1988, 1994, Gogolin/Saalmann 2007, Gogolin/Neumann 2008).<sup>18</sup> Die vielen Aspekte von sprachlicher Sozialisation, Mehrsprachigkeit und Sprachförderung, die durch FörMig angesprochen werden, bieten tatsächlich vielfältige Anregungen für (auch selbstreferentielle) Forschungen im Bereich DaZ und dokumentieren zugleich die Notwendigkeit einer obligatorischen Integration von DaZ-Anteilen in die Lehrerbildung (wie auch in die Lehrerfort- und -weiterbildung – vgl. dazu auch den Workshopbericht von APELTAUER & SCHÄFER in dieser Publikation).<sup>19</sup>

Betrachten wir die bildungspolitischen Aktivitäten im ersten Jahrzehnt nach PISA in den Lehrerbildungsstrukturen bundesweit, müssen wir feststellen, dass sie bis 2010 nur in Berlin und NRW ansatzweise zu den notwendigen Veränderungen im Bereich DaZ geführt haben (s. u.), obwohl die Sprachförderung der Migranten und ihrer Kinder bundesweit gesellschaftspolitisch als Priorität gesehen wird (vgl. hierzu den Beitrag von Klaus KLEMM in diesem Band). Dieser Widerspruch erklärt sich dadurch, dass es bis 2010 zwar durchaus Reaktionen der die Lehrerbildung koordinierenden Institutionen im Gefolge der ersten PISA-Veröffentlichungen und der hier aufgezeigten Defizite gegeben hat, dass diese aber eine große Diskrepanz zwischen umfassender Analysearbeit und sehr zögerlichen Schritten zur politischen Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse zeigten. So resümiert die Kultusministerkonferenz (KMK)<sup>20</sup> im Jahre 2002 zunächst die Empfehlungen der *Unabhängigen Kommission Zuwanderung* des Bundesministeriums des Innern, die bereits ein Jahr zuvor u. a. geschrieben hatten: „Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache sollten in ausreichender Zahl aus- und fortgebildet werden [...]“<sup>21</sup> – die fünfte von 16 Empfehlungen, die den in der PISA-Untersuchung festgestellten wenig befriedigenden Bildungserfolgen der SchülerInnen mit Zuwanderungshintergrund entgegenwirken sollte. Hierzu stellt die KMK fest, dass die „Empfehlungen 1 bis 6 [also auch 5, RSB/D.S.] (...) unstrittig“ seien und die „vorgeschlagenen Maßnahmen – wenn auch in unterschiedlichem

---

<sup>18</sup> Forschungen zur Zweisprachigkeit und zur Interdependenzhypothese (Skutnabb-Kangas-Toukomaa 1976, Cummins 1984) sind auch in Essen kontinuierlich seit den 1970er Jahren durchgeführt worden. Vgl. in Auswahl Meyer-Ingwersen et al. 1977, Stöltzing 1980, Benholz et al. 1980, Meyer-Ingwersen/Neumann 1982, Baur/Meder 1992.

<sup>19</sup> Die zum FörMig-Themenschwerpunkt „Durchgängige Sprachförderung in der gesamten Bildungsbiographie“ gehörenden vier Module (Entwicklung von Sprachfördernetzwerken, Verbindung von familialer Spracherziehung und institutioneller Sprachbildung, Sprachförderung als Baustein von Ganztagsangeboten in Schulen und Kindertageseinrichtungen und Konzepte der Mehrsprachigkeit) . Durch dieses Projekt wird ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass eine durchgängige Sprachförderung notwendig ist. Vgl. die Handreichungen FörMig von Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Hawighorst, Britta/Bainski, Christiane/Rutten, Sabine/Saalmann, Wiebke in Zusammenarbeit mit der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung (2010): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Hamburg. Steht als Download im Internet zur Verfügung: [http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM\\_1\\_10.pdf](http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM_1_10.pdf) (Zugriff am 09.05.2010, 23:01 Uhr).

<sup>20</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2002): Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 (downloadbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/zuwander.pdf>, letzter Zugriff am 11.05.2010, 01:05 Uhr). Vgl. auch ausführlich Anhang 2.

<sup>21</sup> Ebd., S. 5, Empfehlung 5. Vgl. auch Anhang 2.

Maße – heute bereits umgesetzt“ würden.<sup>22</sup> Der zitierte Beschluss der KMK trägt wenig dazu bei, die unterschiedlichen Vorstellungen von der Ausführung in diesem Punkte in der Lehrerausbildung zu vereinheitlichen: „Zur langfristigen Absicherung von schulischen Maßnahmen sollten bereits im Rahmen des Studiums Grundkenntnisse über den Sprach- und Zweitspracherwerb und über interkulturelle Bildung erworben werden.“ Die folgenden Maßnahmen, so heißt es dann weiter, „können die Umsetzung unterstützen: [...] Ausweitung der Angebote zum Erwerb von Kompetenzen in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache sowie Sprach- und Zweitspracherwerb in der Erstausbildung.“<sup>23</sup> Die hier zitierten Beschlüsse der KMK als Reaktion auf die Empfehlungen der *Unabhängigen Kommission Zuwanderung* des BMI bleiben in Bezug auf die Integration von DaZ-Elementen in die LehrerInnenausbildung sehr vage. Die Analyse der KMK ist zwar weitgehend zutreffend, die Handlungsempfehlungen, die eigentlich nachdrücklich hätten eingefordert werden müssen, sind jedoch gleichsam modal eingefärbt („sollen“ und „können“) und erzeugen vor allem eines: Unverbindlichkeit. Falsch lag die KMK mit ihrer beschönigenden Aussage, dass die notwendigen Maßnahmen „heute bereits umgesetzt“ würden (s. o.), denn die Maßnahmen waren und sind zum großen Teil *ad-hoc*-Maßnahmen, denen sowohl die wissenschaftliche Grundlage als auch die Nachhaltigkeit fehlt. Die bereits dargestellten Versäumnisse in der Lehrerausbildung sind hier ein beredtes Zeugnis.

Vier Jahre später beschäftigt sich die KMK erneut mit dem Bericht „Zuwanderung“ und ergänzt ihre Beschlüsse. Die Anstrengungen zur Umsetzung in konkrete Politik bleiben indes weiterhin wenig überzeugend (oder eben „modal“): „Die Entwicklung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit und die Konzepte für die Sprachförderung im Fachunterricht, die seit langem postuliert werden, sind nicht oder nicht ausreichend entwickelt. Die neue Struktur der Lehrerausbildung mit ihren verstärkten Didaktik- und Praxisanteilen sollte Anlass sein, diese Themen an den Hochschulen aufzugreifen.“<sup>24</sup> Die weitreichenden Analysen in den Beschlüssen der KMK von 2002 und 2006 blieben und bleiben daher – betrachtet man die Gestalt der abgeleiteten Empfehlungen – für die Neuorientierung der Lehrerausbildung im Bereich DaZ weitgehend folgenlos.

Noch 2008 in den „Ländergemeinsamen inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung“<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> Ebd., S. 6. Vgl. auch Anhang 2.

<sup>23</sup> Ebd., S. 18. Vgl. auch ausführlich im Zusammenhang im Anhang 2

<sup>24</sup> Ebd., S 18. Vgl. auch ausführlich im Zusammenhang im Anhang 2.

<sup>25</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.12.2008). Downloadbar als PDF-File unter der folgenden Internetadresse: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile.pdf) - (Einklammernungen und Hervorhebungen RSB/D.S.) (letzter Zugriff am 04.05.2010, 02.35 Uhr). Die einschlägigen Passagen zum Thema DaZ in der Lehrerausbildung sind im Zusammenhang im Anhang belegt. Vgl. Anhang 2



werden DaZ-Ausbildungselemente schwerpunktmäßig für den Bereich der Primarstufe vorgesehen. Diese Akzentuierung ist in den einflussreichen Empfehlungen der Expertenkommission<sup>26</sup> für die Neuorganisation der Lehrerbildung aus dem Jahre 2007 vorgestaltet, die Deutsch als Zweitsprache explizit ausschließlich für die angehenden GrundschullehrerInnen als obligatorisch empfehlen. Diese Empfehlungen werden in die „Ländergemeinsamen Anforderungen“ übernommen. In der Beschreibung der Studieninhalte im Bereich der GrundschullehrerInnenbildung (Studienbereich Deutsch) wird in der Rubrik der fachwissenschaftlichen Grundlagen „Deutsch als Zweitsprache“, in der Rubrik der fachdidaktischen Grundlagen das Thema „Erst- und Zweitsprache“ aufgeführt.<sup>27</sup> Die beiden Studieninhalte sollen die Kompetenz der angehenden GrundschullehrerInnen, die „Möglichkeiten für einen förderlichen Umgang mit Heterogenität in der Grundschule bei der Gestaltung integrativer Erziehungs- und Unterrichtsarbeit zu begründen“ absichern und es ihnen ermöglichen, die „Sprachkompetenz“ und die „Kommunikationsfähigkeit“ der GrundschülerInnen differenziert zu entwickeln, zu fördern und „angemessen [zu] beurteilen“.<sup>28</sup> Die inhaltlichen Beschreibungen des Fachprofils Deutsch auf der Ebene der Sekundarstufe (I + II) bleiben dagegen unscharf und sind so formuliert, dass sie von den Fachvertretern linguistisch und nicht DaZ-spezifisch interpretiert werden können: Hier fällt das Stichwort „Mehrsprachigkeit“<sup>29</sup> in der Beschreibung des sprachwissenschaftlichen Anteils der Studieninhalte und der Fachdidaktik des Faches Deutsch wird die Vorbereitung auf den „mehrsprachenorientierte[n] Deutschunterricht, Zweitspracherwerb (insb. Schriftspracherwerb und zunehmend fachbezogenes Sprachhandeln im Unterricht)“ zugewiesen. Die Vorgaben für alle anderen Fächerprofile enthalten keinerlei Hinweis auf die Sicherung der Fähigkeit der Fachlehrer, auf der Basis einer angemessenen Ausbildung die sprachlichen Probleme von SchülerInnen mit Migrationshintergrund bei der Vermittlung von Fachinhalten zu erkennen und mitzuhelfen, sie zu beseitigen (vgl. hierzu den Beitrag von Udo OHM zum Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen in diesem Band). Das Thema DaZ bleibt in den Stellungnahmen und Empfehlungen der KMK dem Deutschunterricht vorbehalten. Die „Ländergemeinsamen Anforderungen“ setzen also keine neuen DaZ-Akzente in der Lehrerbildung – im Gegenteil, sie bleiben hinter dem Stand der bildungspolitischen Fachdiskussion in diesem Bereich zurück. Dies ist unter der

---

<sup>26</sup> AQAS e.V./Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen/ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Dieses Dokument ist von den Seiten des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes NRW downloadbar (<http://www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf>, letzter Zugriff am 09.05.2010, 02.23 Uhr). Vgl. Anhang 2.

<sup>27</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen, a.a.O., Abschnitt 18.2, S. 41. Vgl. auch Anhang 2.

<sup>28</sup> Ebd., Abschnitt 18.1, S. 40. Vgl. auch Anhang 2.

<sup>29</sup> Ebd., Abschnitt 5.2, S. 15. Vgl. auch Anhang 2.

Perspektive der notwendigen bundesweiten Veränderungen im Bereich DaZ besonders bedauerlich.

Als einziges Bundesland hat sich das Land NRW von den KMK-Empfehlungen gelöst und mit der Neuordnung der Lehrerausbildung zum Wintersemester 2010/2011 die Lehren aus der Vergangenheit gezogen. Das Schulministerium NRW<sup>30</sup> hat erkannt, dass es ein verhängnisvoller Irrtum war anzunehmen, dass sich im Bereich DaZ und Sprachförderung der „Ausbildungsmarkt“ im Sinne von Angebot und Nachfrage von selbst regulieren würde. Wie die Vergangenheit gezeigt hat, besteht die Nachfrage nach DaZ schon seit langem, aber die notwendigen Ausbildungsstrukturen sind bisher in keinem Bundesland und an keiner Universität geschaffen worden. Mit der am 12.05.2009 beschlossenen Reform der Lehrerausbildung wird der DaZ-Anteil in der Lehrerausbildung für alle Schulformen erheblich ausgebaut. Mit Blick auf die Ausbildung im Grundschullehramt hat das LABG zusammen mit der Zugangsverordnung ein neues, bislang nicht vorhandenes Fach geschaffen: „An Stelle eines dritten Lernbereichs oder eines Unterrichtsfachs kann auch das vertiefte Studium von Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte treten, in dessen Rahmen bis zur Hälfte des Studienumfangs auch eine Vorbereitung auf herkunftssprachlichen Unterricht erfolgen kann.“<sup>31</sup> Alle Grundschullehrer werden in NRW in den Fächern Deutsch und Mathematik ausgebildet. Hinzu kommt neben den erziehungswissenschaftlichen und sonstigen Anteilen ein weiteres Unterrichtsfach oder ein Lernbereich (z. B. Natur- der Gesellschaftswissenschaften oder ästhetische Erziehung) oder nun als Option auch DaZ.

DaZ muss dabei augenscheinlich in zwei Varianten angeboten werden: Erstens muss DaZ als eigenständiger Lernbereich studiert werden können, zweitens kann DaZ auch zusammen mit einer Herkunftssprachenausbildung studiert werden. Die zweite Variante könnte in Verbindung mit dem Erlass zum „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich Sprachen“<sup>32</sup> ein wirklicher Beitrag zur Mehrsprachigkeit sein.

Man muss aber beide Varianten trennen, auch wenn es sich von selbst verstehen sollte, dass ein Lernbereich DaZ immer herkunftssprachliche Studienanteile einbeziehen muss.

---

<sup>30</sup> Veröffentlichungen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MfSW) sind im Internet downloadbar unter [www.schulministerium.nrw.de](http://www.schulministerium.nrw.de).

<sup>31</sup> „Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität“ (Lehramt Zugangsverordnung - LZV) (18. Juni 2009), § 2, Absatz 2. Die Zugangsverordnung ist downloadbar von den Seiten des NRW-Schulministeriums (<http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Lehramtzugangsverordnung.pdf>) oder über die Seiten u. a. der Bergischen Universität Wuppertal [http://www.verwaltung.uni-wuppertal.de/law/LZV\\_2009.htm](http://www.verwaltung.uni-wuppertal.de/law/LZV_2009.htm). Vgl. auch Anhang 3.

<sup>32</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Erlass über den „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen“ vom 21.12.2009. Downloadbar ist dieser Erlass z.B. unter der folgenden Adresse: <http://www.elternnetzwerk.nrw.de/pdf/erlass-herkunftssprache.pdf> (letzter Zugriff am 24.05.2010, 11:20 Uhr).

Die Zielrichtung einer Ausbildung zum Herkunftssprachenlehrer sollte indes davon geschieden werden. Es wird sich zeigen, ob es für Studierende (mit Migrationshintergrund) des Faches Deutsch als Zweitsprache möglich sein wird, sich gleichsam im Huckepackverfahren noch zusätzlich zur Lehrkraft für den muttersprachlichen Unterricht (MU) ausbilden zu lassen. So überzeugend dieser Rahmen unter dem Fokus „Mehrsprachige Grundschule“ auch sein mag, so gibt es doch noch eine Reihe von offenen Fragen:

- Bislang gibt es weder das Schulfach noch einen anderen Ort im Stundentableau der Grundschule, an dem die ausgebildeten Lehrkräfte eingesetzt werden könnten.
- Welche Herkunftssprachen betroffen sind, ist weder im Erlass noch im Lehrerausbildungsgesetz geklärt. Es könnte an der Universität Duisburg-Essen beispielsweise darauf hinauslaufen, dass nur Muttersprachenlehrer für das Fach Türkisch ausgebildet werden, da hier das Fach selbst an der Universität existiert.
- Wie sollen die Universitäten und die Studierenden mit dem Risiko umgehen, in einer später nicht nachgefragten Sprache Lehrerausbildungen anzubieten bzw. sich ausbilden zu lassen?<sup>33</sup>

Neben den gravierenden Veränderungen in der Grundschullehrerausbildung sind die Hochschulen in NRW darüber hinaus in dem neuen LABG verpflichtet worden, auch in allen übrigen Lehramtsstudiengängen „Leistungen in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ im Umfang von 6 Leistungspunkte vorzusehen (die „für alle Lehrämter zu erbringen“ sind).<sup>34</sup> Diese Bedingung für die Akkreditierung eines Lehramtsstudiengangs bedeutet, dass DaZ als Ausbildungsteil in NRW als Querschnittsaufgabe definiert wird (vgl. zu den möglichen anderen Ansätzen den Workshopbericht von CHLOSTA & SCHOLTEN-AKOUN in diesem Band). Bemerkenswert ist sicher auch, dass diese Punkte gesondert ausgewiesen sind und nicht einem übergeordneten Bereich zugeschlagen wurden. Diese Festlegung lässt den Universitäten

---

<sup>33</sup> Faktisch führt das zu einer sehr eingeschränkten Förderung der Herkunftssprachen und der „Mehrsprachigkeit“, da es nur für das Türkische eine eigene Lehrerausbildung an der Universität Duisburg-Essen gibt, mit der die DaZ-Ausbildung kombiniert werden könnte.

<sup>34</sup> Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) (12. Mai 2009), Abschnitt III, § 11, Abs. 7. Das Gesetz ist als PDF-File downloadbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/LABG.pdf>. Vgl. auch die „Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität“ (Lehramtszugangsverordnung - LZV) (18. Juni 2009), in der als „übergreifende Kompetenzen“ der angehenden LehrerInnen am Ende ihres Studiums „Grundkompetenzen in der Förderung von Schülerinnen und Schülern in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung“ erwartet werden – Lehramtszugangsverordnung (LZV), § 10, Punkt 3. Festgelegt werden für NRW hier 6 LP für die Lehramtsausbildung an allen Schulformen (vgl. LZV, 18. Juni 2009, § 2, Abs. 1 (Lehramt an Grundschule), § 3, Abs. 1 (Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen), § 4, Abs. 1 (Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen), § 5, Abs. 1 (Lehramt an Berufskollegs) und § 6, Abs. 1 (Lehramt für sonderpädagogische Förderung). Vgl. auch die Anhänge 2 und 3 in diesem Band, in denen die zentralen Auszüge der einschlägigen KMK-Bestimmungen ausführlich zitiert sind.

freie Hand, ob sie DaZ als eigenen Bereich oder als Bestandteil etwa der Erziehungswissenschaften oder der Germanistik organisieren wollen. Inhaltliche Konkretisierungen finden sich im Lehrerausbildungsgesetz (LABG) und der Lehramtszugangsverordnung (LZV) nicht. Während obligatorische Anteile in der Lehrerausbildung bisher nur von einigen wenigen engagierten Sprachdidaktikern an einigen Orten in Deutschland durchgesetzt wurden, ist in NRW mit diesem Gesetz erstmals eine Verpflichtung zur DaZ-Ausbildung festgeschrieben worden (vgl. hierzu ausführlich die Darstellung von Edwin STILLER „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in der Lehrerausbildung im Rahmen des neuen Lehrerausbildungsgesetzes“ in diesem Band).

Auf dieser Verpflichtung aufbauend hat die Stiftung Mercator gemeinsam mit der Technischen Universität Dortmund, der Universität Duisburg-Essen und der Universität zu Köln ein **DaZ-Modul**<sup>35</sup> ausgearbeitet, das insgesamt 12 Leistungspunkte (also zusätzlich zu den gesetzlich vorgegebenen 6 LP weitere 6 LP) vorsieht. Es schlägt neben dieser Verdoppelung der obligatorischen Leistungspunkte auch einen fachlich orientierten inhaltlichen Aufbau vor. Sicher wird nicht an jeder nordrhein-westfälischen Universität dieses Modul vollständig umgesetzt werden. Bis jetzt hat nur die Universität Duisburg-Essen das DaZ-Modul zum integralen Bestandteil der Lehrerausbildung gemacht. Andere Universitäten werden die Umsetzung des DaZ-Moduls vermutlich auf einzelne Studiengänge begrenzen (vgl. den Beitrag von Claudia RIEMER zur universitätsunterschiedlichen Ausgestaltung der gesetzlichen Vorgaben in NRW und die Überblicke in den Factsheets zu den Karten in diesem Band), insgesamt jedoch besteht mit dem Modul eine konsensfähige Zielvorstellung über die Inhalte und den Umfang, den eine übergeordnete Ausbildung DaZ für Studierende aller Lehramtsfächer haben sollte. Mit dem **Projekt proDaZ** an der Universität Duisburg-Essen sollen ab dem Wintersemester 2010/11 sogar weitere fächerspezifische obligatorische DaZ-Anteile im Umfang von 9 Leistungspunkten verankert werden (vgl. hierzu Claudia BENHOLZ in dieser Publikation).

Die gesetzliche Vorgabe der 6 LP für den Bereich DaZ in der Ausbildung aller Lehramtsstudierenden definiert also zunächst den Umfang. Mit der gesetzlichen Vorgabe ergeben sich nun aber die nächsten Fragen, die die Umsetzung betreffen:

1. Wie soll der Studienbereich inhaltlich ausgestaltet sein? Wie soll das wissenschaftliche Curriculum beschaffen sein, anhand dessen die Studierenden

---

<sup>35</sup> Das komplette DaZ-Modul ist mit dem Hinweis auf die beteiligten Autoren im Anhang 1 dieses Bandes abgedruckt.

ausgebildet werden sollen? Die Beantwortung dieser Frage obliegt jeder LehrerInnen ausbildenden Universität.<sup>36</sup>

2. Wie sollen die Strukturen geschaffen werden, die eine qualifizierte Lehre in der ersten Phase der LehrerInnenausbildung gewährleisten? Mit dieser Frage werden sowohl die finanziellen Ressourcen als auch die Organisationsstrukturen an den Hochschulen angesprochen, die für die Umsetzung bereit gestellt bzw. geschaffen werden müssen.

Mit der Ressourcenfrage ist eine dritte impliziert, die mit der bisher behandelten Frage der Integration von obligatorischen DaZ-Anteilen in die Lehrerausbildung eng zusammenhängt. Investitionen in die finanzielle und personelle Ausstattung des DaZ-Lehrbereichs müssen zugleich auch Investitionen in die Forschung sein. Reduzieren die Universitäten den DaZ-Bereich auf reine Lehreinheiten, wird es zunehmend schwieriger, für dieses wichtige Zukunftsfeld der Lehrerausbildung interessierten wissenschaftlichen Nachwuchs zu gewinnen und – die wissenschaftsimmanente Perspektive – die klar zutage liegenden Forschungsdesiderate anzugehen. Wie die KMK schon 2002 für einen Teilbereich feststellte, liegen „für den deutschsprachigen Raum [...] nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher vor. Diese Untersuchungen beruhen auf kleinen Stichproben, erfassen relativ kurze Zeitspannen der Sprachentwicklung und beschränken sich auf wenige ausgewählte Aspekte der Sprachkompetenz, so dass die Tragweite dieser Studien recht begrenzt ist.“<sup>37</sup> Während also Geld für (kompensatorische) Förderkonzepte bereit gestellt wird, fehlen die Mittel für die weiter führende Forschung. Das führt dazu, dass teilweise Förderkonzeptionen implementiert werden, die nicht ausreichend erforscht und/oder nicht evaluiert worden sind. Wir plädieren deshalb nachdrücklich dafür, die Forschungsförderung im Bereich DaZ zu verstärken. Insbesondere im Rahmen von Forschungsprojekten, für die wir im Folgenden einige exemplarische Desiderate nennen wollen, sollte auch der fehlende wissenschaftliche Nachwuchs in DaZ (s.o.) herangebildet werden. Denn ohne Verbindung zur Forschung wird das Fach DaZ zu einer praxisorientierten Rezeptologie verkommen:

- Im Jahre 2006 stellten HÖLSCHER, PIEPHO und ROCHE (Hölscher et al. 2006) die Lernszenarien vor. Die umfassende Evaluierung und die Möglichkeiten der

---

<sup>36</sup> Es ist symptomatisch für die Ausbildungssituation, dass die „Ausgestaltung“ dieses Bereichs tatsächlich den einzelnen Universitäten überlassen ist, da es kein Kerncurriculum für DaZ gibt. Diese Lücke versucht das DAZ-Modul zu schließen. Durch das Hochschulfreiheitsgesetz hat sich das Land NRW zusätzlich der Möglichkeit begeben, die Universitäten zu Ausbildungen zu verpflichten.

<sup>37</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2002): Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 (downloadbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/zuwander.pdf>, letzter Zugriff am 11.05.2010, 01:05 Uhr), S. 9.

Integration der Lernszenarien in den Fachunterricht wären forschungsleitende Fragestellungen.<sup>38</sup>

- DaZ-Förderung wird mehr und mehr auch mittels C-Tests diskutiert (vgl. ausführlicher Baur/Spettmann 2007). Hier wäre die Wirksamkeit des Ansatzes bei der Ausbildung und Aktivierung allgemeiner Lesestrategien untersuchenswert.<sup>39</sup>
- Wie eine systematische Förderung schriftsprachlicher Fertigkeiten in der Grundschule erfolgen kann, hat GRIEBHABER (2007) mit seinem über mehrere Jahre evaluierten Projekt Deutsch & PC vorgeführt. Kinder mit Migrationshintergrund konnten aufgrund der Förderung nach Abschluss der Grundschule zu 64 % auf Realschulen und Gymnasien wechseln. Dieses Konzept müsste insgesamt breiter und auch an den weiterführenden Schulen erforscht werden.
- Ein weiteres Konzept der DaZ-Förderung, das bisher nur ansatzweise evaluiert wurde, ist mit den Feriencamps verbunden (Rösch 2006 und 2007). Diese Sprachcamps versuchen besondere Motivation zu erzeugen, indem die Aspekte Sprache, Kreativworkshops und Freizeitgestaltung miteinander verknüpft werden.
- Ein sprachfördernder Ansatz, der von der Australierin Pauline GIBBONS (2002) im anglophonen Raum eingeführt wurde und auf DaZ übertragen wird, ist das Scaffolding (= Gerüste-Bauen).<sup>40</sup> Ob und wie Scaffolding in den verschiedenen Unterrichtssituationen angewendet, adaptiert und weiterentwickelt werden kann und welche Leistungsverbesserungen durch diesen Ansatz im Bereich DaZ erzielt werden (können), ist nicht erforscht.

Betrachten wir zusammenfassend noch einmal den Werdegang der hier in Umrissen geschilderten vornehmlich politischen Diskussion auf der Basis ausgewählter KMK-Beschlüsse. Die Notwendigkeit, (obligatorische) DaZ-Inhalte in der Lehrerbildung zu implementieren, wird postuliert, die notwendigen – auch mit Forschung zu verbindenden – Strukturen zur Lehrerbildung an den Universitäten sind aber nur in Berlin und NRW

---

<sup>38</sup> Kernpunkte in diesem ursprünglich für den Englischunterricht entwickelten, von den genannten Autoren für den DaZ-Unterricht adaptierten Konzept, sind die Handlungsorientierung und der interaktive Spracherwerb. Leitidee des Konzepts ist die sinnvolle Verknüpfung von Inhalten der Lehrpläne des muttersprachlichen Deutschunterrichts und Deutsch als Zweitsprache (vgl. Hölscher/Piepho/Roche 2006).

<sup>39</sup> Während C-Tests zur Diagnose eines Sprachstandes bereits gut erforscht sind – vgl. etwa die Publikationen von Rüdiger GROTHJAHN (seit neuestem 2010), aber auch die Übersicht unter <http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/ruediger.grotjahn/publikationen.html> - stehen weitergehende Ansätze zur Instrumentalisierung der C-Tests zur effektiven Leseförderung erst am Beginn der Erforschung.

<sup>40</sup> Die behutsame Sprachförderung durch Scaffolding in einem zweisprachigen Kontext wird von ROTH (2007) wie folgt zusammengefasst:

1. Zuhören – das Kind wählt Erst- oder Zweitsprache frei.
2. Verstehen sichern – in der vom Kind gewählten Sprache.
3. Sprachproduktion – Überleiten zur Zielsprache Deutsch.
4. Sprachunterstützung – aufbauend auf und anschließend an die vorausgehende Produktion.
5. Markierung des Abschlusses der sprachlichen Aktivität durch Dank in der Zielsprache.

(ansatzweise) verbessert worden. Alle bis zum Jahre 2010 ergriffenen konkreten Maßnahmen zur Stärkung der DaZ-Kompetenz in der Lehrerausbildung sind sehr deutlich hinter den klaren Analysen und Einsichten der entscheidenden Institutionen (ebenfalls der KMK) zurückgeblieben. Die Integration von obligatorischen DaZ-Elementen in die grundständige Ausbildung aller LehrerInnen auf der ersten Stufe hat bisher nur in Berlin und in partiell sogar erweitertem Umfang in NRW politische Rückendeckung erhalten. Der politische Umsetzungswille fehlt in der Breite der Bundesrepublik.

Zusätzlich zur curricularen Ausgestaltung der Lehrerausbildung mit integrierten DaZ-Elementen, wie sie jetzt in NRW in die Praxis umgesetzt werden soll, ist die Einführung von Pflichtanteilen DaZ mit Praxisbezug für Studierende aller Lehrämter notwendig. Gerade der Zusammenhang von Theorie und Praxis für alle Lehramtsstudierenden sensibilisiert für die Aufgabe der Sprachförderung.

Zur Bewältigung dieser Aufgaben müssen die Universitäten – und das ist ein weiteres Problem – auf Personal zurückgreifen können, das sie aber nicht haben. Die neu zu schaffenden Strukturen im Bereich DaZ (s.o.), mit denen die Vermittlung der obligatorischen DaZ-Anteile gesichert werden können, bedürfen ausgebildeter DaZ-Lehrender, die aber zurzeit an den Universitäten gar nicht verfügbar sind (DaZ-Professuren/DaZ-Dozenturen können bereits jetzt nicht in dem notwendigen Maße besetzt werden). Der circulus vitiosus, dass eine Lehrerausbildung DaZ an den Universitäten nicht stattfinden kann, weil keine Lehrkräfte für diesen Bereich zur Verfügung stehen - dass diese Lehrkräfte aber auch nicht gezielt ausgebildet werden, muss endlich durchbrochen werden. Nachdem 40 Jahre in Bezug auf DaZ eine falsche Bildungspolitik betrieben wurde, sollten jetzt die Weichen richtig gestellt werden.

## **Literatur**

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2006): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i.Br.: Fillibach. ISBN: 978-3931240424.

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2007): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i.Br.: Fillibach.

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2008): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg i.Br.: Fillibach.

Apeltauer, Ernst (Hrsg.) (1987): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München.

BAGIV (= Bundesarbeitsgemeinschaft der ImmigrantInnenverbände) (Hrsg.) (1985): Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg.

- Baur, Rupprecht S. (2001): Deutsch als Fremdsprache-Deutsch als Zweitsprache. In: Helbig, Gerhard, Götze, Lutz, Henrici, Gert, Krumm, Hans-Jürgen (Hrsgg.): Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd.1. Berlin/New York: de Gruyter, S. 617-628.
- Baur, Rupprecht S. & Kis, Marta (2002): Lehrerbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: FLuL 31 (2002), S. 123-150.
- Baur, Rupprecht S. & Gregor Meder (1992): Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In: Baur, Rupprecht S. et al. (Hrsgg.) (1992), S. 109-140.
- Baur, Rupprecht S. et al. (Hrsgg.) (1992): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baltmannsweiler.
- Baur, Rupprecht S. & Spettmann, Melanie (2007): Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz (Hrsg.) (2007), S. 95-110.
- Benholz, Claudia et al. (1987): Neugriechisch. Ein problemorientiertes Lehrwerk. Berlin.
- Boos-Nünning, Ursula (1991): Muttersprachliche Klassen für ausländische Kinder. Eine kritische Diskussion des bayrischen 'Offenen Modells'. In: Deutsch Lernen 2 (1991), S. 40-69.
- Boos-Nünning, Ursula (1992): 20 Jahre Ausländerforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Baur, Rupprecht S. et al. (Hrsgg.) (1992), S. 2-25.
- Boos-Nünning, Ursula et al. (1983): Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. München.
- Boos-Nünning, Ursula et al. (1984): Krise - oder Krisengerede? Von den Pflichten einer illegitimen Wissenschaft. In: Reich, Hans, Fritz Wittek (Hrsgg.) (1984): Migration, Bildungspolitik, Pädagogik. Essen, Landau, S. 7-34.
- Chlosta, Christoph et al. (2001): Was Kinder sprechen! Überlegungen zu einer Sprachenerhebung an Essener Grundschulen. In: Elise 2001, 2, S. 75-89 (downloadbar unter [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe\\_2\\_2001\\_spreeg.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_2_2001_spreeg.pdf)).
- Chlosta, Christoph; Ostermann, Torsten; Schroeder, Christoph (2003): Die Durchschnittsschule und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts "Sprachenerhebung Essener Grundschulen" (SPREEG). In: Elise 2003, 1, S. 43-139 (downloadbar unter: [http://www.uni-due.de/germanistik/elise/ausgabe\\_12003](http://www.uni-due.de/germanistik/elise/ausgabe_12003)).
- Clahsen, Harald et al. (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen.
- Cummins, Jim (1979): Linguistic Interdependence and Educational Development of Bilingual Children. In: Review of Educational Research 49 (1979), S. 222-251. (Auszugsweise Übersetzung unter dem Titel "Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind." In: Die deutsche Schule 3 (1984), S. 187-198).
- Cummins, Jim (1984): Bilingualism and special education. Issues in assessment and pedagogy. Cleveland.



- Ehnert, Rolf (1982) (Hrsg.): Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache  
(= Band 1 der Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache). Frankfurt: Peter Lang.
- Fthenakis, Wassilios E. et al. (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München.
- Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth NH: Heinemann. ISBN: 978-0325003665.
- Glück, Helmut (1991): Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache: eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2 (1991), S. 12-63. (wiederveröffentlicht in Henrici/Koreik (Hrsgg.) 1994).
- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Saalman, Wiebke (2007): Das Modellprogramm FörMig: (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund): Konzept und Beispiel aus der Praxis im Länderprojekt Sachsen. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2007), S. 191-208.
- Gogolin, Ingrid (2008): Durchgängige Sprachförderung. In: Bainski, Christiane/Krüger-Potratz, Marianne (Hrsgg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlag, S. 13-21.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsgg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden.
- Grießhaber, Wilhelm (2007): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2007), S. 31-48.
- Grotjahn, Rüdiger (2010): Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung The C-Test: Contributions from Current Research. Frankfurt am Main u. a.: Lang (= Serie: Language Testing and Evaluation, Vol. 18). ISBN 978-3-631-60438-0.
- Heidelberger Forschungsprojekt (1976): Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik". (=Arbeitsberichte III des DFG-Projekts) Heidelberg.
- Henrici, Gert (1986): Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen). Paderborn u.a.
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.) (1994): Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Baltmannsweiler.
- Hepsöyler, Ender; Liebe-Harkort, Klaus (1991): Muttersprache und Zweitsprache. Frankfurt a. M. u.a.
- Hölscher, Petra (2007): Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2007), S. 155-172.

- Hölscher, Petra; Piepho, Hans Eberhardt; Roche, Jörg (2006): Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel: Finken.
- Hohmann, Manfred (Hrsg.) (1982): Unterricht mit ausländischen Kindern. München.
- Koordinierungsgremium im Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“ (Hrsg.) (1983): Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin. Tübingen.
- Landesinstitut (1987) = Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1987): Lehreraus- und -fortbildung im Bereich Ausländerpädagogik. Soest.
- Lehrerfortbildung NRW (1982 ff.) = Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Unterricht für ausländische Schüler. Neuss und Soest 1982 ff.
- Liebe-Harkort, Klaus (1983): Muttersprachenunterricht - ein Problem der Integration: Zum Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht. In: Deutsch Lernen 4 (1983), S. 61-70.
- Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht. In: Deutsch lernen 1 (1983), S. 75-97.
- Meyer-Ingwersen, Johannes; Neumann, Rosemarie; Kummer, Matthias (1977): Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. Kronberg: Scriptor.
- Meyer-Ingwersen, Johannes; Rosemarie Neumann (1982): Türkisch für Lehrer. München.
- Nehr, Monika et al. (1988): In zwei Sprachen lesen lernen - geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Weinheim/Basel.
- Nieke, Wolfgang (1992): Konzepte interkultureller Erziehung: Perspektivwechsel in der Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. In: Baur, Rupprecht S. et al. (Hrsg.) 1992, S. 47-70.
- Noack, Barbara (1987): Erwerb einer Zweitsprache: Je früher, desto besser? - Über die Chancen sprachlicher Integration türkischer Gastarbeiterkinder. In: Deutsch lernen 12 (1987), S. 3-33.
- Rehbein, Jochen (1987): Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer (Hrsg.) 1987, S. 113-172.
- Reich, Hans H. (1980): Deutschlehrer für Gastarbeiterkinder. Eine Übersicht über Ausbildungsmöglichkeiten in der Bundesrepublik. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 15, 1980, 187-213 (wiederveröffentlicht in Henrici/Koreik (Hrsgg.) 1994).
- Reich, Hans H.(1982a): Zum Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. In: Hohmann, Manfred (Hrsg.) (1982), S. 149-184.
- Reich, Hans H. (1982b): Das Berufsfeld des Lehrers für ausländische Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. In: Ehnert, Rolf (Hrsg.) (1982), S. 29-42.
- Rösch, Heidi (1993): Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und interkultureller Deutschunterricht - ein Blick zurück in die Zukunft der Deutschdidaktik. In: Steinmüller, Ulrich (Hrsg.) (1993): Deutsch international und interkulturell. Frankfurt a. M., S. 7-22.
- Rösch, Heidi (2007): DaZ-Förderung in Feriencamps. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2007), S. 233-250.

Rösch, Heidi (2006): Das Jacobs-Sommercamp – neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2006), S. 287-302.

Roth, Joachim (2007): Scaffolding – ein Ansatz zur aufbauenden Sprachförderung. In: Sprachförderung in Köln. Mehrsprachig vom Kindergarten bis ins Berufsleben. Newsletter Februar 2007 des Kompetenzzentrums Sprachförderung, S. 33-35. Downloadbar unter: [http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/NewsletterKompSpraFeb07.pdf](http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/NewsletterKompSpraFeb07.pdf) (Zugriff am 09.05.2010, 23:57 Uhr).

Skutnabb-Kangas, Tove (1981): Bilingualism or not. The Education of Minorities. Clevedon.

Skutnabb-Kangas, Tove; Jim Cummins (Hrsgg.) (1988): Minority Education: from Shame to Struggle. Clevedon.

Skutnabb-Kangas, Tove; Pertti Toukomaa (1976): Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family. Helsinki.

Stiftung Mercator (Hrsg.) unter redaktioneller Betreuung von Sabine Stephany (2010): Der Mercator-Förderunterricht. Münster u. a.: Waxmann. ISBN 978-3-8309-2237-7

Stölting, Wilfried et al. (1980): Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik. Wiesbaden.

Thürmann, Eike (1992): Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler – die Situation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Baur, Rupprecht S. et al. (1992) (Hrsg.), S. 96-108.

Toukomaa, Pertti; Skutnabb-Kangas, Tove (1977): The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Preschool Age. Tampere.

# **Resolution zum Status und zur Entwicklung des Fachs Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Deutschland**

*Prof. Dr. Ernst Apeltauer, Universität Flensburg/Prof. Dr. Rupprecht S. Baur, Universität Duisburg-Essen/Prof. Dr. Jörg Roche, Ludwig-Maximilians-Universität München*

Essen, im Dezember 2009

**1. Eine erfolgreiche Neuorientierung des Bildungssystems muss der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität der Gesellschaft Rechnung tragen. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität sind Realitäten der modernen deutschen Gesellschaft. Mehrsprachigkeit ist wesentlicher Bestandteil einer europäischen Identität und bietet vielfältige, bisher wenig genutzte Chancen für die Zukunft. Hierbei fällt dem Fach DaZ eine wichtige Rolle und Funktion zu.** Eine monolinguale und monokulturelle Orientierung des deutschen Bildungssystems und der deutschen Schule ist also nicht mehr zeitgemäß und muss überwunden werden.

**2. Auch Fachunterricht ist Sprachunterricht. Die Förderung von mehrsprachigen Schülern mit dem Ziel, erfolgreich die Schule abzuschließen, ist eine Aufgabe aller Lehrkräfte an deutschen Schulen. Dafür müssen Lehrkräfte aller Fächer und Schulformen professionell ausgebildet werden, denn sprachliches und fachliches Lernen sind miteinander verbunden.** Lehrkräfte werden in Deutschland ausgebildet, ohne auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sprachdidaktisch vorbereitet zu werden. Das ist angesichts der bildungspolitischen und demografischen Entwicklung sowie angesichts der im internationalen Vergleich schwachen Ergebnisse der deutschen Schulen ein unverantwortliches Defizit in der Lehrerbildung. Wenn die sprachlichen Anforderungen in Fächern wie Mathematik, Physik, Geografie oder Geschichte zu Schwierigkeiten in der Schule führen, müssen gerade auch die Fachlehrerinnen und Fachlehrer, und nicht nur die Deutschlehrerinnen und -lehrer, linguistisch fundiert auf die Spracharbeit in DaZ vorbereitet sein.

**3. Neben allgemeinen grundlegenden Kenntnissen und Fähigkeiten in DaZ, über die alle Lehrkräfte verfügen sollen, bedarf es an den deutschen Schulen auch der Expertinnen und Experten für Sprach- und Kulturkontakte und Integrationsförderung – also der Expertinnen und Experten für DaZ.** Diese Expertinnen und Experten entwickeln an den Schulen in Abstimmung mit den Fachkräften und Eltern Sprachförderprogramme, die eine sinnvolle Verankerung und Einbettung in interkulturell orientierten Schulprogrammen gewährleisten.

**4. Die Ausbildung von mehrsprachigen Lehrkräften (mit Migrations-hintergrund) an unseren Universitäten muss forciert werden. Das Ziel einer zukünftigen Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist nur über die Partizipation von Lehrkräften mit Migrationshintergrund als *Prinzip* unserer Schulen zu erreichen. Es ist deshalb dringend darauf hinzuarbeiten, dass auch die Lehrerschaft selbst die Vielfalt unserer Gesellschaft repräsentiert.**

Mehrsprachige Lehrkräfte verfügen über wichtige Sprachlernerfahrungen und über differenzierte Einblicke in mindestens eine Migrantenkultur. Sie sind glaubwürdige Vorbilder für die mehrsprachige Schülerschaft und zeigen, dass Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit von der deutschen Gesellschaft akzeptiert werden und kein Hindernis für eine erfolgreiche gesellschaftliche Partizipation darstellen. Mehrsprachige Lehrkräfte bauen Brücken zu den Eltern mit Migrationshintergrund und sichern so die Einbeziehung der Eltern in die Arbeit am schulischen und gesellschaftlichen Erfolg ihrer Kinder. In die Lehrerausbildung müssen deshalb spezifische Angebote integriert werden, welche die besonderen Potenziale der Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund erschließen und ihre spezifischen Fähigkeiten entwickeln.

**5. Studierenden mit Migrationshintergrund sollte die Möglichkeit geboten werden, sich an unseren Hochschulen zusätzlich als Lehrkräfte für den Unterricht in den Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler ausbilden zu lassen.** Zum Erhalt und zur Förderung mehrsprachiger Ressourcen in unserer Gesellschaft bedarf es spezifischer Ausbildungsstrukturen, damit Kompetenzen zur Sprach- und Kulturvermittlung auf- und ausgebaut werden können. Die Schule braucht Lehrkräfte, die in ein oder zwei Familiensprachen ausgebildet sind und die auf Wunsch auch attraktiven bildungssprachlichen Unterricht in den Familiensprachen anbieten können. Der Erhalt mehrsprachiger Kompetenzen erhöht die berufliche Flexibilität der potenziell mehrsprachigen Menschen.

**6. Die DaZ-Ausbildung muss der Heterogenität der Lernergruppen und ihren sprachlichen Entwicklungspotenzialen Rechnung tragen. Dazu brauchen wir eine an der Empirie ausgerichtete Unterrichtsforschung, die mit der Erforschung von Lehr-/Lernprozessen in heterogenen Lernergruppen zur Verbesserung von Unterricht beiträgt und dabei auch genauer untersucht, welchen Einfluss außerschulische Maßnahmen und Kontakte auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen und sozialer Integration haben.** Dem Fach DaZ standen in den letzten Jahrzehnten so gut wie keine institutionalisierten Forschungskapazitäten über eine entsprechende Ausstattung von Arbeitsbereichen, Lehrstühlen und Professuren zur Verfügung. Seit der ersten Einrichtung einer Professur im Fach DaZ (1983 an der Universität Essen) hat es an den Hochschulen keine forschungsorientierten

Grundausstattungen für das Fach DaZ gegeben. Das macht sich gegenwärtig durch einen eklatanten Mangel an wissenschaftlichem Nachwuchs bemerkbar. – Auch wenn Forschung mit Unterstützung durch Drittmittel erfolgen soll, gilt: Drittmittel können nur erfolgreich eingeworben werden, wenn eine ausreichende Grundausstattung des Faches für Forschung und Lehre gegeben ist.

**7. Durch die Entwicklung neuer Studienstrukturen muss die Durchlässigkeit von DaZ- und DaF-Ausbildungen verbessert werden.** An Schulen gibt es einen erheblichen Mangel an Lehrkräften, die für DaZ qualifiziert sind. An einigen deutschen Hochschulen existieren aber DaF-Studiengänge mit einem hohen Anteil an DaZ-relevanten Ausbildungskomponenten. Es sollte deshalb geprüft werden, wie und unter welchen Umständen (ggf. mittels entsprechender Fortbildungen) der Einsatz von DaF-Absolventinnen und Absolventen im Bereich DaZ an Schulen ermöglicht werden kann. Anzustreben wäre es, bundeseinheitlich Ausbildungsteile festzulegen, die für die Beschäftigung von DaF-Absolventen an Schulen eine Voraussetzung darstellen.

**8. Das Fach DaZ ist als interdisziplinärer Bereich mit der Germanistik, den Erziehungswissenschaften und den Fachdidaktiken verbunden. Die Kooperation zwischen diesen Fächern im Bereich DaZ sollte an den Ausbildungsstätten institutionell verstärkt und unterstützt werden.** Bei der Einrichtung von Ausbildungsteilen im Bereich DaZ wird teilweise die Frage aufgeworfen, welchem Fach welche Teile zugeordnet werden sollen. DaZ sollte im Rahmen der Germanistik einen eigenständigen Bereich darstellen und mit der Germanistik und den Erziehungswissenschaften kooperieren.

**9. Es sollten Standards für DaZ entwickelt und festgelegt werden, die als Grundlage für Lehrerausbildungsgesetze, Prüfungsordnungen, Studiengangsplanungen, Akkreditierungen und Evaluationen dienen.** Die KMK ist die maßgebende Institution zur Einführung von Ausbildungsstandards. Die Standards müssen auf zwei Ebenen eingeführt werden. - **Für die Schule** sollten die KMK-Standards festlegen, mit welchen Kompetenzen in Deutsch und der Familiensprache (angezeigt etwa auf den Skalen des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen) Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen. - **Für die Universitäten** sollten KMK-Standards für die DaZ-Lehrerausbildung eingeführt werden, etwa analog zu den fachspezifischen Standards in den Unterrichtsfächern.

**10. Ministerien und Schuladministrationen müssen über Ursachen und Folgen von Mehrsprachigkeit und zeitgemäße Mehrsprachigkeitskonzepte informiert sein, um eine kompetente und zukunftsfähige Beratung von Schülern und Eltern aktiv betreiben zu können.** Die mangelnde Kenntnis der positiven Auswirkungen von Mehrsprachigkeit sowie Erziehungsmaßnahmen und Entwicklungspotenzialen in einer mehrsprachigen Gesellschaft behindern die Integration von Migrantinnen und Migranten und deren Familien in die deutsche Gesellschaft. Insbesondere sind davon der Erhalt und die bildungssprachliche Förderung der Familiensprachen sowie – institutionell – das Fach DaZ bei der Förderung der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund betroffen. Fundierte Kenntnisse über die Potentiale von Zwei- und Mehrsprachigkeit müssen in Schule, Verwaltung und Gesellschaft endlich die lange tradierten diffusen Vorurteile über Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität ablösen

## **Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung - State of the Art an den Lehrer ausbildenden Universitäten bundesweit: Karten und Factsheets**

Baden-Württemberg

Bayern

Berlin

Brandenburg

Bremen

Hamburg

Hessen

Mecklenburg-Vorpommern

Niedersachsen

Nordrhein-Westfalen

Rheinland-Pfalz

Saarland

Sachsen

Sachsen-Anhalt

Schleswig Holstein

Thüringen



**Baden-Württemberg**



**Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerbildung (obligatorisch):**

Keine expliziten DaZ-Anteile in den Prüfungsordnungen, aber Berücksichtigung im Lehrangebot der Pädagogischen Hochschule, vor allem in folgenden Bereichen:

1. Grund- und Hauptschule

1.1 Erziehungswissenschaftlicher Bereich

2 SWS Veranstaltung „Diagnose und Förderung beim Erwerb mündlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten“ im Modul 5 „Diagnose und Förderung“

1.2 Grundlagen des Fächerverbands – Fächerverbund Sprachen:

2 SWS „Veranstaltung zu Sprachenlernen“

2 SWS „Veranstaltung zu Zweitsprache/Mehrsprachigkeit“

2 SWS „Veranstaltung zu sprachübergreifender Literatur/Medien“

1.3 Studienfach Deutsch

2 SWS Seminar „Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht“

2. Realschule:

2.1 Grundlagen des Fächerverbands – Fächerverbund Sprachen:

2 SWS „Veranstaltung zu Sprachenlernen“

2 SWS „Veranstaltung zu sprachübergreifender Literatur/Medien“

2 SWS „Ein Projekt aus dem Fächerverbund Sprachen“ mit Projektprüfung

2.2 Studienfach Deutsch:

2 SWS „Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht“

**Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:**

Zusatzqualifikation „Deutsch als Fremdsprache/Frühes Fremdsprachenlernen (Englisch/Französisch/Deutsch)“, 12 SWS, inklusive DaF/DaZ-Praktikum und Unterrichtsprojekt

Zusatzqualifikation "Interkulturelle/r Lernbegleiter/in", 8 SWS plus einjährige, betreute Lernbegleitung

**Planungen für die Zukunft:**

Nicht bekannt.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung  
(obligatorisch):**

Grund- und Hauptschule:

„Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht“ (2 SWS im Modul 4, darunter u.a.:

Lernstandserhebung, Schwierigkeiten bei Mehrsprachigkeit)  
„Methoden der Vermittlung einer Zweitsprache“ (2 SWS im Fächerverbund Sprache);

„Mehrsprachigkeit“ (2 SWS im Fächerverbund Sprache)

Realschule:

„Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht: Lernstandserhebung (2 SWS im Modul 4, darunter u.a. „Deutsch als Zweitsprache“)

„Sprachenlernen“ (2 SWS im Fächerverbund Sprache, darin als Inhalte: Erst- und Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Differenzlinguistik)

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

Master-Studiengang Interkulturalität und Integration (4 Semester), der im Modul Sprache unter anderem Veranstaltungen zu „Mehrsprachigkeit und Sprachreflexivität“ und zu „Deutsch als Zweitsprache/Sprachförderung“ enthält.

Master-Studiengang Bildungswissenschaften (3 Semester), der im Modul „Fachdidaktische Forschung

Sprachwissenschaften“ u.a. zwei Veranstaltungen zu „Fachdidaktische Forschung zum Fremd- und Zweitspracherwerb“ und zu „Deutsch als Zweitsprache“ enthält.

**Planungen für die  
Zukunft:**

Nicht bekannt

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung  
(obligatorisch):**

Keine expliziten DaZ-Anteile in den Prüfungsordnungen, aber Berücksichtigung im Lehrangebot der Pädagogischen Hochschule, vor allem in folgenden Bereichen:

1. Grund- und Hauptschule

1.1 Erziehungswissenschaftlicher Bereich

2 SWS Veranstaltung „Diagnose und Förderung beim Erwerb mündlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten“ im Modul 5 „Diagnose und Förderung“

1.2 Grundlagen des Fächerverbands – Fächerverbund Sprachen:

2 SWS "Veranstaltung zu Sprachenlernen"

2 SWS "Veranstaltung zu sprachübergreifender Literatur/Medien"

2 SWS "Veranstaltung zu Zweitsprache/Mehrsprachigkeit"

1.3 Studienfach Deutsch

2 SWS Seminar „Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht“

2. Realschule:

2.1 Grundlagen des Fächerverbands – Fächerverbund Sprachen:

2 SWS „Veranstaltung zu Sprachenlernen“

2 SWS „Veranstaltung zu sprachübergreifender Literatur/Medien“

2 SWS „Ein Projekt aus dem Fächerverbund Sprachen“ mit Projektprüfung

2.2 Studienfach Deutsch:

2 SWS "Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht"

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

Erweiterungsfach „Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit“

Bachelorstudiengang „Sprachförderung und Bewegungserziehung“

Trinationaler Masterstudiengang "Mehrsprachigkeit"

Masterstudiengang „Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit“ ab WS 2009/10

**Planungen für die  
Zukunft:**

Nicht bekannt.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung  
(obligatorisch):**

Grund- und Hauptschule, Sonderschule:

„Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht“ (2 SWS im Modul 4, darunter u.a.: Lernstandserhebung, vor allem Schwierigkeiten bei Mehrsprachigkeit, Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache); „Methoden der Vermittlung einer Zweitsprache“ (2 SWS im Fächerverbund Sprache); „Mehrsprachigkeit“ (2 SWS im Fächerverbund Sprache)

Realschule:

„Sprachenlernen“ (2 SWS im Fächerverbund Sprache, darin als Inhalte: Erst- und Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Differenzlinguistik)

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

Es wird keine Zusatzqualifikation DaZ angeboten.

**Planungen für die  
Zukunft:**

Geplant ist eine bessere Verankerung des Themas in den Lehramtsstudiengängen.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung  
(obligatorisch):**

Keine expliziten DaZ-Anteile in den Prüfungsordnungen, aber Berücksichtigung im Lehrangebot der Pädagogischen Hochschule, vor allem in folgenden Bereichen:

1. Grund- und Hauptschule

1.1 Erziehungswissenschaftlicher Bereich

2 SWS Veranstaltung „Diagnose und Förderung beim Erwerb mündlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten“ im Modul 5 „Diagnose und Förderung“

1.2 Grundlagen des Fächerverbands – Fächerverbund Sprachen:

2 SWS „Veranstaltung zu Sprachenlernen“

2 SWS „Veranstaltung zu Zweitsprache/Mehrsprachigkeit“

2 SWS „Veranstaltung zu sprachübergreifender Literatur/Medien“

1.3 Studienfach Deutsch

2 SWS Seminar „Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht“

2. Realschule:

2.1 Grundlagen des Fächerverbands – Fächerverbund Sprachen:

2 SWS „Veranstaltung zu Sprachenlernen“

2 SWS „Veranstaltung zu sprachübergreifender Literatur/Medien“

2 SWS „Ein Projekt aus dem Fächerverbund Sprachen“ mit Projektprüfung

2.2 Studienfach Deutsch:

2 SWS „Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht“

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

Erweiterungsfach „International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft“:

Modul 1 „Gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Migration“ (8 SWS)

Modul 2 „Interkulturelle Bildung“ (8 SWS)

Trinationaler Masterstudiengang „Mehrsprachigkeit“

Masterstudiengang „Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache“ ab WS 2009/10

**Planungen für die Zukunft:**

Bachelorstudiengang „Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache“ ab WS 2010/11

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.



## Pädagogische Hochschule Weingarten

### **Aktuelle DaZ- Anteile in der Lehrerbildung (obligatorisch):**

#### Grund- und Hauptschule:

„Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht“ (2 SWS im Modul 4, darunter u.a.: Lernstandserhebung, vor allem Schwierigkeiten bei Mehrsprachigkeit)

„Methoden der Vermittlung einer Zweitsprache“ (2 SWS im Fächerverbund Sprache);

„Mehrsprachigkeit“ (2 SWS im Fächerverbund Sprache)

#### Realschule:

„Mehrsprachigkeit“ (2 SWS im Fächerverbund Sprache)

„Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht:

Lernstandserhebung (2 SWS im Modul 4, darunter u.a. „Deutsch als Zweitsprache“)

„Sprachenlernen“ (2 SWS im Fächerverbund Sprache, darin als Inhalte: Erst- und

Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Differenzlinguistik)

### **Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:**

Erweiterungsstudium in den Fachrichtungen „Deutsch als Zweitsprache“ und „Deutsch als Fremdsprache“ (20 SWS)

### **Planungen für die Zukunft:**

Nicht bekannt.

### **Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

**Bayern**



Universität Bayreuth

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung:**

Es gibt keine obligatorischen DaZ-Anteile.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

Es wird keine Zusatzqualifikation DaZ angeboten.

**Planungen für die  
Zukunft:**

Es sind keine konkreten Planungen bekannt.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

Universität Bamberg

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung:**

Es gibt keine obligatorischen DaZ-Anteile.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

Es wird keine Zusatzqualifikation DaZ angeboten.

**Planungen für die  
Zukunft:**

Momentane Kapazitätsprobleme, DaZ-Didaktik ab WS 2010/2011  
Gesamtschule/Hauptschule mit 22 ECTS

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des  
Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit  
Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

Universität Würzburg

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung:**

Es gibt keine obligatorischen DaZ-Anteile.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

Es gibt keine Zusatzqualifikation DaZ.

**Planungen für die  
Zukunft:**

Nicht bekannt.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

## Universität Erlangen-Nürnberg

### **Aktuelle DaZ-**

Keine obligatorischen DaZ-Anteile.

### **Anteile in der**

Lehramt Realschule (Deutsch): DaZ als Erweiterung möglich

### **Lehrerausbildung:**

Lehramt Gymnasium (Deutsch): DaZ als Erweiterung möglich.

Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (noch nicht als grundständiges Unterrichtsfach, zum Teil nur als Didaktikfach) möglich

### **Aktuell angebotene**

[Fach Deutsch als Zweitsprache mit je 30-32 SWS pro](#)

### **Zusatzqualifikation:**

[Fachrichtung \(DiDaZ\)](#)

#### [I. Grundständiges Erweiterungsstudium](#)

[für Studierende an Grund- und Hauptschulen; kann über das gesamte grundständige Lehramtsstudium hinweg studiert werden.](#)

#### [II. Nachträgliches Erweiterungsstudium](#)

[für bereits im Schuldienst tätige Lehrkräfte aller Schularten sowie für Studierende der Lehramter Realschule und Gymnasium](#)

### **Planungen für die**

[DaZ als Unterrichtsfach für GS/HS mit einem Umfang von ca.](#)

### **Zukunft:**

[50 ECTS.](#)

### **Förderunterricht:**

[Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.](#)

Universität Regensburg

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung  
(obligatorisch):**

Es gibt keine obligatorischen DaZ-Anteile.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

DaZ ist sowohl als Zusatzstudium als auch studienbegleitend für alle Lehramt-Studierenden Deutsch wählbar.

**Planungen für die  
Zukunft:**

Nicht bekannt.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

## Universität Eichstätt-Ingolstadt

### **Aktuelle DaZ-**

Es gibt keine obligatorischen DaZ-Anteile.

### **Anteile in der Lehrerausbildung (obligatorisch):**

Für Studierende des Studiengangs Lehramt Grund- und Hauptschule Deutsch ist Deutsch als Zweitsprache als Unterrichtsfach wählbar.

### **Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:**

Es wird keine Zusatzqualifikation DaZ angeboten.

### **Planungen für die Zukunft:**

Nicht bekannt.

### **Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.



Universität Passau

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung:**

Es gibt keine obligatorischen DaZ-Anteile.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

Es gibt keine Zusatzqualifikation DaZ.

**Planungen für die  
Zukunft:**

Nicht bekannt.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

**Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung (obligatorisch):**

- „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (DiDaZ)“ (Bayern LPO 1, § 112, 2008, keine obligatorischen DaZ-Anteile, aber):
- Unterrichtsfach oder Didaktikfach für Grundschule und Hauptschule
  - Erweiterung für Grundschule, Hauptschule, Realschule
  - Nachträgliche Erweiterung für Gymnasium

**Aktuell angebotene Zusatzqualifikationen**  
**Schwerpunkte:**

„DiDaZ“ (Didaktik des Deutschen als Zweitsprache) als Erweiterung für alle Lehramtsstudiengänge

Der Studiengang „DiDaZ“ ist durchgehend modularisiert. DiDaZ gibt es auch im sog. ‚freien Bereich‘ als Wahlmöglichkeit für alle Lehramtstudierenden. Promotionskolleg „Heterogenität und Bildungserfolg“ (Hans-Böckler-Stiftung)

Basis-, Aufbau und Vertiefungsmodule:

- Sprachbeschreibung und Sprachvermittlung
- Methodik und Didaktik
- Interkulturelle Kommunikation und Spracherwerb
- Sprachpraxis
- Praktika

Studienschwerpunkte:

- Interkulturelles Lernen/Migrations- und Identitätsforschung
- Zweitspracherwerbsforschung/Mehrsprachigkeitsforschung
- Sprachsystem und Sprachgebrauch
- Produktion von Texten und Medien
- Rezeption von Texten und Medien
- Theorie und Praxis der Sprachvermittlung
- Studienbegleitende Praktika an Sprachförderinstitutionen oder Schulen
- Erwerb einer Partnersprache (z.B.: Türkisch, Russisch, Arabisch u.v.m.)

**Profilbildende**

- Sprachförderung im Rahmen von Theaterprojekten

**Zusatz-/ Vertiefungs-**

- Videoanalyse von Unterrichtsmitschnitten

**angebote:**

- Spiele im DaZ Unterricht

- Migrantenliteratur

- Kreatives Schreiben im DaZ-Unterricht

**Planungen für die**

**Zukunft:**

Ausbau der Kooperation mit weiteren Schulen und externen Partnern, Ausbau der Kooperation mit dem „Zentralinstitut für didaktische Forschung und Lehre (ZdFL)“ der Universität Augsburg und dem Promotionskolleg „Heterogenität und Bildung“ (Hans-Böckler-Stiftung), Ausbau der Kooperation mit Seminarleitern in der 2. Phase der Lehrerbildung.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt. Die Studierenden können über Praktika, Begleitseminare und Projektunterricht weitere Förderangebote an verschiedenen Schulformen leisten.

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung  
(obligatorisch):**

Keine obligatorischen DaZ-Anteile. Didaktik des Deutschen als Zweitsprache ist für alle Lehramtsstudiengänge Deutsch als Erweiterungsfach möglich.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

**Studiengang Deutsch als Zweitsprache (Unterrichtsfach)**

Das Studium von DaZ umfasst folgende Teilgebiete:

- Erwerb einer Partnersprache
- Interkulturelle Pädagogik
- Migrations- und Identitätsforschung
- Kontrastive Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch
- Textproduktion und Textrezeption
- Sprachdidaktische Methoden und Arbeitsformen
- Unterrichtsplanung/Praktikum

Das Studium sollte nicht vor dem 3. Fachsemester des Hauptfachs begonnen werden. Es umfasst 17 SWS

Erwerb einer Partnersprache, 24 SWS Fachdidaktik und 3 SWS Praktikum, also insgesamt 44 SWS.

**Planungen für die  
Zukunft:**

Zum Wintersemester 2010/2011 plant die Ludwig-Maximilians-Universität München, das Lehramtsstudium (gemäß der Änderung des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes) grundlegend umzustrukturieren.

Das Lehramtsstudium wird ähnlich wie bei Bachelor-/Master-Studiengängen modularisiert

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

**Berlin**



Übersicht zu den gesetzlichen Vorgaben zu DaZ in der Lehrerausbildung

## Humboldt-Universität zu Berlin

### **Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung (obligatorisch):**

Für alle Lehramtsstudierenden im Bachelor mit Lehramtsoption und im Master of Education: jeweils 4 SWS; 3 ECTS.

Die HU setzt im DaZ-Aufbaumodul (MA) einen fachintegrativen Sprachförderansatz um.

### **Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:**

Wahlpflichtmodul „Zweitspracherwerb“ im Rahmen des Bachelorstudiums Deutsch mit Lehramtsoption

Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache

Der Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache ist ein interdisziplinärer, Theorie und Praxis verbindender Studiengang, mit internationalem Charakter. Er dauert 4 Semester, beinhaltet ein obligatorisches Auslandssemester und führt zum Abschluss Master of Arts (MA).

### **Planungen für die Zukunft:**

- Entwicklung eines angeschlossenen Lehrerfortbildungskonzepts
- Ausbau der fachdidaktischen Kooperationen an der Humboldt-Universität
- Ausbau der schulischen Kooperationen
- empirische Evaluierung fachintegrativer Sprachförderkonzepte

### **Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

## Freie Universität Berlin

### **Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung (obligatorisch):**

Die Lehrerausbildung wurde bereits auf BA/MA umgestellt. Während des Bachelorstudienganges müssen die Studierenden den Studienbereich „Lehramtsbezogene Berufswissenschaft“ abdecken. Innerhalb dieses Bereichs gibt es ein DaZ-Modul. Auch an der Freien Universität sind jeweils 3 ECTS in der BA- und 3 ECTS in der MA-Phase im Bereich DaZ zu erwerben

### **Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:**

#### **Konsekutiver Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung“**

Dauer: 4 Semester

Module des Studiengangs

Vertiefungsbereich Deutsche Philologie

Studienbereich Angewandte Sprachwissenschaft

Studienbereich Kultur, Literatur und ihre Vermittlung

Studienbereich Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache

Studienbereich Praxis Deutsch als Fremdsprache

### **Planungen für die Zukunft:**

Nicht bekannt.

### **Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

Technische Universität Berlin

<b><u>Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung:</u></b>	Die Lehrerausbildung wurde bereits auf BA/MA umgestellt. Im Bereich DaZ sind 3 ECTS während des BA-Studiums und 3 ECTS während des MA-Studiums zu erwerben.
<b><u>Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:</u></b>	Es wird keine Zusatzqualifikation DaZ angeboten.
<b><u>Planungen für die Zukunft:</u></b>	Nicht bekannt.
<b><u>Förderunterricht:</u></b>	Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator <u>nicht</u> statt.



**Brandenburg**



**Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerbildung (obligatorisch):**

In der Lehrerbildung im Land Brandenburg gibt es keine obligatorischen DaZ-Anteile. Im Rahmen der lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge „Deutsch“ können Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache fakultativ belegt werden. Im nicht-lehramtsbezogenen Bachelorstudium kann DaF/DaZ als eine von drei möglichen Spezialisierungen gewählt werden.

**Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:**

Aktuell wird an der Universität Potsdam keine Zusatzqualifikation im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache angeboten. Von 1995 bis zum Sommersemester 2009 gab es ein solches Zusatzstudium; dieses wurde jedoch im Zuge der Umstellung aller Studiengänge auf BA- und MA-Ordnungen von der Universitätsleitung mit dem Verweis auf den zu hohen personellen Aufwand und die unzumutbare zeitliche Zusatzbelastung für BA- und MA-Studierende eingestellt.

**Planungen für die Zukunft:**

Momentan wird nach einer Lösung gesucht, wie das weggefallene Zusatzstudium ersetzt oder umgewandelt werden kann. Konkrete Ergebnisse gibt es dabei jedoch noch nicht. Eine stärkere, möglicherweise auch obligatorische Verankerung von DaZ in den germanistischen Studiengängen und dem Primarstufenbereich ist angedacht. Im Zuge der Neufassung der Studienordnungen in der Germanistik, wird DaZ stärker in den germanistischen Studiengängen verankert. In der Planungsphase befindet sich ein interdisziplinärer Master-Studiengang, der sich auf variations- und migrationslinguistische Fragestellungen konzentriert.

**Förderunterricht:**

Bis Ende 2009 wurde durch das Institut für Grundschulpädagogik (Prof. Dr. Schröder- Lenzen) das von der Stiftung Mercator geförderte Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ durchgeführt.

**Bremen**



**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung  
(obligatorisch):**

Für Studierende der Bildungswissenschaften (Grundschule) ist im 6. Semester im Fachanteil Deutsch ein DaZ-Modul Pflicht (4 SWS), für Studierende mit dem Ziel Sekundarschule ist dies nur fakultativ. Bereits im 2. Semester besuchen diese Studierenden den Intensivsprachkurs Türkisch (3 SWS)

Die Studierenden mit dem Hauptfach Germanistik (berufsbezogen oder Lehramt) können im 3., 4. und 5. Semester **fakultativ** DaZ-Module belegen. Die Nebenfachstudenten haben erst im 6. Semester die Möglichkeit, ein DaZ-Modul zu wählen, können allerdings im Master of Education die anderen zwei Module nachholen.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

Die Zusatzqualifikation versteht sich als Schwerpunkt im Rahmen des Germanistik-Studiums. Sie beinhaltet drei Module und erstreckt sich über 3 Semester (11 SWS).

Inhalte:

- Deutsch als Zweitsprache, Theorie des Spracherwerbs
- Mehrsprachigkeit in Unterricht, Schule und Gesellschaft
- DaZ-Didaktik und Methodik
- Mehrsprachigkeitsdidaktik
- Kontrastsprache Türkisch
- Kontrastive Linguistik

**Planungen für die  
Zukunft:**

DaZ und Interkulturelle Bildung als Pflichtanteile für alle Lehramtsstudierenden.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

# Hamburg



Universität Hamburg

**Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung (obligatorisch):**

Momentan gibt es noch keine obligatorischen DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung.

**Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:**

Seit 1980 gibt es an der Universität Hamburg ein Zusatzausbildung für Lehrer die Schüler mit unterschiedlicher Herkunftssprache unterrichten. Die Zusatzausbildung wird von einer gemeinsamen Kommission geleitet und organisiert. Mitglieder sind Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer aus den Fächern Germanistische Linguistik, Pädagogik, Turkologie. Die Zusatzausbildung richtet sich an Interessierte mit erstem Staatsexamen, die in der Regel im Laufe von 4 Semestern eine Reihe von Lehrveranstaltungen aus den Bereichen Linguistik und Interkulturelle Erziehungswissenschaft besuchen sowie Sprachstrukturkurse absolvieren, die Migrationssprachen zum Inhalt haben.

**Planungen für die Zukunft:**

In Hamburg ist angedacht, dass in den Master of Education Studiengängen (ab WS 2011/12) DaZ obligatorischer Bestandteil wird. Vermutlich können aus den Studiengängen der Germanistischen Linguistik sowie aus der Allgemeinen Sprachwissenschaft einzelne Modulbestandteile, also einzelne Seminare für den obligatorischen Bestandteil DaZ im Rahmen der Deutschlehrerausbildung zumindest konzeptuell genutzt werden, - die Kapazitätenfrage ist noch nicht geklärt. Auch im Master of Education soll DaZ im erziehungswissenschaftlichen Studium als Querschnittsanforderung nicht nur für zukünftige Deutschlehrerinnen und -lehrer verankert werden. Im aktuellen Entwurf für die Module im Master of Education „PriSe“ (= Primarstufe und Sekundarstufe 1 und 2) sind die Bereiche DaZ und Mehrsprachigkeit vorgesehen.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Hamburger Modell“ der Universität Hamburg und der Stiftung Mercator statt. Das Hamburger Modell baut auf dem Projekt „Förderunterricht“ auf und implementiert es in die Regelstruktur.



## Hessen



Universität Kassel

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung:**

Die Studienordnung erwähnt das Thema DaZ im Rahmen der Schulpraktischen Studien, sowie in der Didaktik der deutschen Sprache – Lehren und Lernen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit ist in mehreren Veranstaltungen im Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen, sowie Gymnasien thematisiert, jedoch nicht mit spezifischen DaZ-Veranstaltungen ausgewiesen.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

**Master-Studiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**

Umfang: 4 Semester und Praktikum

Voraussetzung: Bachelor Germanistik Note 2,5. Jedes Modul muss mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen werden (i.e. Klausur, Referat mit schriftlicher Ausarbeitung oder Hausarbeit), Themenfelder sind Praxis des DaF- und DaZ-Unterrichts, sowie dessen wissenschaftliche Erforschung.

**Planungen für die  
Zukunft:**

Nicht bekannt.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.



**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung:**

Modularisiertes Lehramtsstudium. Es gibt jedoch keine verpflichtenden DaZ-Anteile.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

**Erweiterungsfach DaF für Lehramtsstudierende des Faches  
Deutsch**

Inhalte:

- Linguistik des Deutschen
- Landeskunde- und Literaturdidaktik für die deutschsprachigen Länder und deren Literatur
- Sprachlehrforschung und Didaktik

Das Erweiterungsfach qualifiziert für den Deutschunterricht im Ausland, sowie für die besonderen Herausforderungen in mehrsprachigen Klassen.

**Planungen für die  
Zukunft:**

Nicht bekannt.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

## Justus-Liebig-Universität Gießen

<b><u>Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung:</u></b>	Die Lehramtsstudiengänge sind modularisiert. Es gibt keine verpflichtenden DaZ- Anteile.
<b><u>Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:</u></b>	Bis 2005/06 Erweiterungsfach DaF; jetzt Master DaF DaF/DaZ-Module: 5 (Fremdsprachendidaktische und psycholinguistische Positionen; Sprach-, Literatur- und Landeskunde- vermittlung; Digitale Medien im gesteuerten und ungesteuerten DaF-Erwerb; Projekt im Bereich der Sprach-, Literatur- und Landeskunde- vermittlung; Aktuelle Forschungsthemen im Bereich Deutsch als Fremdsprache)
<b><u>Planungen für die Zukunft:</u></b>	Nicht bekannt.
<b><u>Förderunterricht:</u></b>	Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator <u>nicht</u> statt.

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung  
(obligatorisch):**

DaZ ist bei allen Lehramtsstudiengängen in Frankfurt Teil der Fachdidaktik.

Lehramt Grundschule (LaGr):

- Aufbau- und Qualifizierungsmodul Sprache: Seminar DaZ, 2 ECTS

Lehramt an Haupt- und Realschulen (LaH/R):

- Modul Einführung Fachdidaktik: Erwerb und Sozialisation (inklusive. Deutsch als Zweitsprache) 1 ECTS
- Aufbaumodul Didaktik: Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Seminar DaZ, 2 ECTS

Lehramt an Gymnasien (LaG):

- Modul Einführung Fachdidaktik: Erwerb und Sozialisation (inklusive. Deutsch als Zweitsprache) 1 ECTS
- Modul Einführung. Fachdidaktik: Literatur und Sprache im schulischen Kontext (inklusive. Deutsch als Zweitsprache) Übung
- Aufbaumodul Didaktik: Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Seminar DaZ, 2 ECTS
- Modul Psycholinguistik – kein eigener Modulteil, aber Unterthema

Lehramt an Förderschulen (LaFö):

- Modul Einführende Fachdidaktik: Erwerb und Sozialisation (inklusive Deutsch als Zweitsprache) 1 ECTS
- Aufbaumodul Didaktik: Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Seminar DaZ, 2 ECTS
- Modul Psycholinguistik – kein eigener Modulteil, aber Unterthema

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

Es wird keine Zusatzqualifikation angeboten.

**Planungen für die  
Zukunft:**

Nicht bekannt.

**Förderunterricht:**

Theorie-Praxis-Verknüpfung im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator.

## Technische Universität Darmstadt

**Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung (obligatorisch):**

Im Fach Deutsch der Studiengänge Lehramt an Gymnasien und Master of Education ist eine DaZ-Veranstaltung mit 6 ECTS verpflichtend zu besuchen.

**Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:**

Aufbauend auf einem Germanistik-Bachelorstudium oder dem Studium Lehramt Deutsch kann der Master of Arts Germanistik mit dem Schwerpunkt DaF/DaZ erworben werden. Er umfasst vier Semester mit 120 ECTS. Im Rahmen dieses Studiums können die Studierenden ihren persönlichen Schwerpunkt entweder auf DaF oder auf DaZ legen. Praxisnahe Veranstaltungen werden angeboten.

**Planungen für die Zukunft:**

Geplant ist, ein DaZ-Modul (bestehend aus Vorlesung und Übung mit insgesamt 6 ECTS) für Studierende aller Fächer im Lehramt verpflichtend zu machen. Dies wird zurzeit an der TU Darmstadt und dem Amt für Lehrerbildung diskutiert.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

**Mecklenburg-Vorpommern**



Universität Rostock

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung:**

Die Studiengänge wurden noch nicht auf BA/MA umgestellt. Zurzeit gibt es keine verpflichtenden DaZ-Anteile. Im Rahmen erziehungswissenschaftlichen Studiums müssen die Studierenden die Veranstaltung „Interkulturelle Pädagogik“ besuchen.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

Es wird keine Zusatzqualifikation angeboten.

**Planungen für die  
Zukunft:**

Vorbereitung eines neuen Lehrerbildungsgesetzes. Vermutlich wird es auch in Zukunft keine obligatorischen DaZ-Anteile geben.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

Universität Greifswald

**Aktuelle DaZ-**

Die Lehrerausbildung wurde noch nicht auf BA/MA umgestellt.

**Anteile in der**

Zurzeit gibt es keine verpflichtenden DaZ-Anteile.

**Lehrerausbildung:**

**Aktuell angebotene**

**Zusatzstudium Deutsch als Fremdsprache**

**Zusatzqualifikation:**

- besitzt den Status eines studierten Beifaches

**Bachelorstudium Deutsch als Fremdsprache**

**Planungen für die**

Vorbereitung eines neuen Lehrerbildungsgesetzes. Vermutlich wird

**Zukunft:**

es aber auch in Zukunft keine obligatorischen DaZ-Anteile geben.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

**Niedersachsen**





**Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung (obligatorisch):** Modul Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, obligatorisch für MA Lehramt an beruflichen Schulen (LBS), Semester 2. Semester (bestehend aus 2 Seminaren)

**Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:** **Zusatzqualifikation Deutsch als Zweitsprache**  
Studienabschluss: Zertifikat „Deutsch als Zweitsprache“ (,auf Wunsch')

Zugangsvoraussetzung: für alle Lehrämter

Umfang: 2 Module mit jeweils 2 Seminaren

Inhalte:

Sprachpraxis im interkulturellen Kontext:

- Interkulturelle Kommunikation
- Spracherwerb und Sprachenlernen

Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht:

- Sprachvermittlung DaF/DaZ
- Sprachen im Kontrast

**Planungen für die Zukunft:** Nicht bekannt.

**Förderunterricht:** Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

**Aktuelle DaZ-** siehe unten.

**Anteile in der  
Lehrerbildung  
(obligatorisch):**

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

- das BA-Studium Germanistik enthält in den Basismodulen „Sprache und Kultur“ sowie „Medien und Vermittlung“ jeweils DaF-/DaZ-Anteile in den entsprechenden Vorlesungen
- im 2. Studienjahr kann ein Aufbaumodul mit Schwerpunkt DaF/DaZ (Seminar und Vorlesung, 4 SWS, 6 ECTS) gewählt werden
- in den Studiengängen Master of Education Gymnasium und Wirtschaftspädagogik sowie im MA
- Germanistik wird das Modul „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ angeboten (4 SWS, 12 bzw. 15 ECTS) und
- im Bereich „Fachdidaktik“ kann ein Seminar zu DaF/DaZ gewählt werden (außerdem seit WS 2008/2009: MA Deutsch als Fremdsprache)

**Inhalte:**

- Zielsprache Deutsch aus der Lernerperspektive
- DaF-/DaZ-Erwerbsprozesse
- Mehrsprachigkeit
- Spracherwerbstheorien
- Lernaltersforschung
- Methodik und Didaktik Deutsch als Zweit- und Fremdsprache
- Praktika

**Planungen für die  
Zukunft:** Nicht bekannt.

**Förderunterricht:** Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

Leibniz Universität Hannover

**Aktuelle DaZ-** siehe unten

**Anteile in der  
Lehrerausbildung  
(obligatorisch):**

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

- Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kann derzeit als Modul innerhalb der angebotenen Germanistikstudiengänge (BA, MA) studiert werden
- in Lehramtsstudiengängen kann DaF/DaZ in Form von eigenen Modulen integriert belegt werden, wird in einer Ergänzung zum Abschlussdiplom (BA oder MA) bestätigt

Umfang: 4 SWS

Inhalte:

- Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Theorie)
- Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Praxis)
- weiterhin angebotene Seminare:
- Erst- und Fremdspracherwerb in konstruktionsgrammatischer Sicht
- Aspekte der Mehrsprachigkeit
- Spracherwerb und Sprachpsychologie (Wahlpflichtmodul)

**Planungen für die  
Zukunft:** Nicht bekannt.

**Förderunterricht:** Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung  
(obligatorisch):**

Die Lehrerbildung wurde bereits auf BA/MA umgestellt. Innerhalb des BA-Studiums gibt es keine verpflichtenden DaZ-Anteile.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

**Zusatzqualifikation Deutsch als Fremdsprache**

Zugangsvoraussetzungen: Studierende ab dem 3. Fachsemester

Studienabschluss: „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“

Umfang: Besuch von fünf Seminaren und sechs Doppelhospitationen sowie Planung und Durchführung zweier Unterrichtsstunden in DaF-Kursen

Inhalte:

- Didaktik und Methodik DaF
- Zweitspracherwerb und Möglichkeiten der schulischen Unterstützung
- Grammatik für DaF
- Kontrastive Linguistik
- Literatur, Musik und Film im DaF und DaZ-Unterricht
- Hospitationsbegleitendes Seminar: Unterrichtsbeobachtung, -planung, -durchführung

**Planungen für die  
Zukunft:**

Nicht bekannt.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

**Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung (obligatorisch):**

Die Lehrerausbildung wurde bereits auf BA/MA umgestellt. In den Modulbüchern ist DaZ jedoch nicht explizit aufgeführt.

**Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:**

**Zusatzqualifikation „Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache“**

(darüber hinaus: 2 MA-Studiengänge „Interkulturelle Germanistik/DaF“ und „Interkulturelle Germanistik Deutschland – China“)

Studienabschluss: Zusatzzertifikat Interkulturelle Germanistik/DaF

Zugangsvoraussetzungen: Studierende aller Fächer ab dem 3. Fachsemester

Umfang: je nach Professionalisierungsbereich in den Studiengängen:

- für Lehramtsstudierende (10 ECTS, 9 SWS + Hospitationen)
- für Studierende im berufsfeldbezogenen Profil (18 ECTS, 12 SWS + Praktikum)

Inhalte:

- Einführung: Interkulturelle Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
- Interkulturelle Fremdsprachendidaktik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit Unterrichtshospitationen
- Sprachlehr-/lernforschung
- Kulturvermittlung
- Praktikumsvor- und -nachbereitung
- Grammatik für DaF (fakultativ)

**Planungen für die Zukunft:**

Erweiterung und Umgestaltung des Konzepts für die Zusatzqualifikation, stärker auf den Bedarf in der Lehrerbildung abgestimmt.

Status der Planungen: zur Zeit wird das Konzept entwickelt

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

**Nordrhein-Westfalen**



Universität Bielefeld

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung:**

Die Umstellung auf BA/MA ist bereits erfolgt. Es gibt jedoch keine obligatorischen DaZ-Anteile. Innerhalb des BA-Studiums haben die Germanistik-Studierenden die Möglichkeit im Profilmodul Bereich III Veranstaltungen zum Thema Interkulturalität (DaZ) im Umfang von 6 SWS zu belegen.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

BA und MA „Deutsch als Fremdsprache“

**Planungen für die  
Zukunft:**

Keine konkreten Informationen zur Planung.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

**Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung:** Keine verpflichtenden DaZ-Anteile

**Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:** **Zusatzqualifikation Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik**

Studienbeginn: Erst ab dem 5. Fachsemester zum bestehenden Lehramtsstudium für alle alten Lehramtsprüfungsordnungen - und Bachelorstudiengänge sowie für Masterstudiengänge (ab 1. Fachsemester) möglich.

Umfang: 40 SWS

**Planungen für die Zukunft:** Die 6 ECTS sollen im MA-Studiengang angeboten werden. Konkret sollen drei Veranstaltungen verpflichtend belegt werden: 1 Vorlesung, 1 Übung zur Vorlesung und 1 Seminar (Schulform- und Fachspezifisch).

**Förderunterricht:** Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt. Zusätzlich gibt es das Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“, das auf dem Förderunterrichtskonzept aufbaut.



<b><u>Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung:</u></b>	Im Erziehungswissenschaftlichen Studium haben die Studierenden die Möglichkeit eine Veranstaltung zum Thema „Heterogenität“ bzw. „interkulturelle Erziehung“ zu belegen.
<b><u>Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:</u></b>	Es wird keine Zusatzqualifikation angeboten.
<b><u>Planungen für die Zukunft:</u></b>	Die 6 ECTS sollen in der BA-Phase (genauer im 5. und 6. Semester) erworben werden. Konkret soll <b>eine Vorlesung</b> (es soll eine spezielle Vorlesung zum Thema DaZ in der Grundschule, eine Vorlesung zum Thema DaZ in der Sekundarstufe in den sprachlichen Fächern und eine Vorlesung zum Thema DaZ in der Sekundarstufe in den nicht-sprachlichen Fächern angeboten werden), <b>ein Tutorium</b> zur Vorlesung und <b>ein Seminar</b> (die ebenfalls in der für die Vorlesung beschriebenen Differenzierung angeboten werden sollen) belegt. werden.
<b><u>Förderunterricht:</u></b>	Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator <u>nicht</u> statt, jedoch gibt es Vorort das Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“, das auf dem Förderunterrichtskonzept aufbaut.

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung:**

DaZ-Anteile für Studierende, die nicht Germanistik studieren: Die Leistungspunkte sollen in der BA-Phase im 4./5. Semester erworben werden. Für die Grundschule sind 9 ECTS, für das Lehramt Grund-, Haupt- und Realschule (GHR) ebenfalls 9 ECTS und für Gymnasium und Gesamtschule/Berufskolleg nur 6 ECTS vorgesehen.

Modulabschlussprüfung: Ist vorgesehen. Das Modul muss bestanden werden – es wird auch benotet. Wenn es nicht bestanden wird, muss die Schulform gewechselt werden.

DaZ-Anteile für Studierende, die Germanistik studieren: Modul mit 20 ECTS für alle Schulformen; schulform-spezifische Modulabschlussprüfung

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

**Zertifikat Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache**

Zugangsvoraussetzungen: Studium der Germanistik, einer anderen Philologie oder Sprachlehrforschung

Studienabschluss: DaZ/DaF Zertifikat

Umfang/Inhalt: Das Zertifikat DaZ/DaF umfasst sieben Veranstaltungen aus dem Bereich DaZ/DaF. In sechs der sieben Veranstaltungen werden 2 ECTS erworben. In einer Veranstaltung werden 3 ECTS erworben. Zusätzlich soll ein 80 stündiges Praktikum inklusive Praktikumsbericht absolviert werden. Desweiteren sind Sprachkurse im Umfang von 4 ECTS erforderlich.

**Planungen für die  
Zukunft:**

Die Planungen wurden bereits umgesetzt (s.o.)

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Dortmunder Modell“ der TU Dortmund und der Stiftung Mercator statt. Das Dortmunder Modell baut auf dem Projekt „Förderunterricht“ auf und implementiert es in die Regelstruktur.

## Ruhr-Universität Bochum

<b><u>Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung:</u></b>	Die Universität Bochum bietet die Lehrerausbildung (BA/MA) nur für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an. In diesen Studiengängen gibt es keine obligatorischen DaZ-Anteile.
<b><u>Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:</u></b>	Der Zusatzstudiengang „Deutsch als Zweitsprache“ wurde zum WS 08/09 eingestellt!
<b><u>Planungen für die Zukunft:</u></b>	<p><u>Planungen:</u> 6 ECTS sollen in der BA-Phase erworben werden.</p> <p><u>Status der Planungen:</u> Die Planungen haben hier erst begonnen. Die genaue Struktur ist noch unklar.</p>
<b><u>Förderunterricht:</u></b>	Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

**Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung:**

<b><u>Studiengang</u></b>	Lehramt Grund- und Hauptschule und Realschule	Lehramt Gymnasium und Gesamtschule	Lehramt Berufskolleg
<b><u>Fach</u></b>	Deutsch	Deutsch	Deutsch
<b><u>DaZ-Anteile</u></b>	4 SWS	6-12 SWS	6-12 SWS

Für Lehramtsstudiengänge der anderen Fächer gibt es keine obligatorischen DaZ-Anteile (ausgenommen Didaktisches Grundlagenstudium Deutsch).

**Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:** **Zusatzstudiengang Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik**

Studienabschluss: Zusatzqualifikation, die bei der Einstellung in den Schuldienst wie ein weiteres Unterrichtsfach gewertet wird.

Zugangsvoraussetzungen: Erste Staatsprüfung zu einem schulstufen- oder schulformbezogenen Lehramt.

Umfang: Für die Meldung zur Prüfung müssen 40 SWS nachgewiesen werden.

Inhalte:

- Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit
- Interkulturelle Pädagogik
- Migration und gesellschaftliche Partizipation
- Sprachen der Migrantinnen und Migranten

**Planungen für die Zukunft:**

Planung:

Grund-, Haupt- und Realschule: 6 ECTS im BA (Einführung DaZ + Seminar) und 6 ECTS im MA (2 Seminare)

Gymnasium und Gesamtschule: 6 ECTS im BA und 6 ECTS im MA-Wahlbereich

Alle Veranstaltungen sollten in zeitlicher Nähe zu den Praxis-

semestern verpflichtend besucht werden.

Mit dem gerade genehmigten Modellversuch ist die Verteilung der ECTS anders.

Status der Planungen: Der Modellversuch wurde im Oktober 2009 genehmigt.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der der  
Lehrerbildung:**

Die Umstellung auf BA/MA ist bereits erfolgt. Innerhalb des BA-Studiums gibt es keine Verpflichtung DaZ-Veranstaltungen zu belegen. Die Studierenden haben jedoch die Möglichkeit im Optionalbereich Veranstaltungen mit DaZ-Anteilen zu belegen. In der MA-Phase müssen die Studierenden innerhalb des Erziehungswissenschaftlichen Studiums eine Veranstaltung zum Thema „Unterricht unter den Bedingungen der Heterogenität“ belegen.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

Es werden keine Zusatzqualifikationen angeboten.

**Planungen für die  
Zukunft:**

Planung: 6 ECTS werden vermutlich in der MA-Phase angeboten. Bereits jetzt gibt es Angebote der Interkulturellen Kommunikationswissenschaften und der Bildungswissenschaften/ Pädagogik in diesem Bereich.

Spezielle DaZ-Studiengänge: Master DaF/DaZ soll eingerichtet werden – mitsamt einer Ankerprofessur.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

**Aktuelle DaZ-**

Zurzeit gibt es keine obligatorischen DaZ-Anteile.

**Anteile in der**

**Lehrerausbildung:**

**Aktuell angebotene**

Es wird keine Zusatzqualifikation DaZ angeboten.

**Zusatzqualifikation:**

**Planungen für die**

**Zukunft:**

DaZ-Modul wird in der Masterphase angeboten – in der BA-Phase sind alle ECTS-Punkte bereits von den Fächern aufgebraucht (Argument hier ist die **Polyvalenz** des BA als Vorbereitung auf das reine Fachstudium **und** auf das Lehramtsstudium).

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt, jedoch beginnt in Kürze das Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“, das auf dem Förderunterrichtskonzept aufbaut.

Universität zu Köln

**Aktuelle DaZ-**

**Anteile in der**

**Lehrerausbildung:**

Die Lehrerausbildung wurde noch nicht auf BA/MA umgestellt. Die Studierenden haben innerhalb des Erziehungswissenschaftlichen Studiums die Möglichkeit den Schwerpunkt „Interkulturelle Bildung“ (6 SWS) zu wählen.

**Aktuell angebotene**

**Zusatzqualifikation:**

**Zusatzstudium „Interkulturelle Pädagogik/Deutsch als Zweitsprache“**

Zugangsvoraussetzungen: erfolgreicher Abschluss eines Lehramtsstudiums; einschlägige Magister- und Diplomstudiengänge, sowie gegebenenfalls Bachelor- und Masterstudiengänge

Umfang: zwei Semester sowie die Prüfungszeit von zwei Monaten (Regelstudienzeit)

Inhalte:

- Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit
- Interkulturelle Pädagogik
- Migration und gesellschaftliche Partizipation
- Sprachen der Migrantinnen und Migranten

**Planungen für die**

**Zukunft:**

6 ECTS sollen in der MA-Phase in allen Lehramtsstudiengängen (Fächern) angeboten werden. Nur für das Lehramt Grund-, Haupt- und Realschule sind 8 ECTS vorgesehen.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.



Universität Siegen

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung:**

Die Lehrerbildung wurde noch nicht auf BA/MA umgestellt. Zurzeit gibt es kein DaZ-Modul. Die Studierenden haben jedoch die Möglichkeit im Rahmen der „übergreifenden Studieninhalte“ eine Veranstaltung im Bereich „Interkulturelle Bildung & Erziehung (auch Deutsch als Zweitsprache)“ zu belegen.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

**Zertifikat „Deutsch als (Fach) Fremd- und Zweitsprache“**

Zugangsvoraussetzungen: eingeschriebene Studierende in den Lehramtsstudiengängen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch; im BA- Studiengang „Language and Communication“; im MA-Studiengang „Language and Linguistics“ oder im MA-Studiengang Foreign Languages in Adult Education“

Umfang: insgesamt 20 SWS

Inhalte:

- Interkulturelle Kommunikation/Landeskunde/Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur
- Methodik und Didaktik DaZ/DaF
- Grammatisches Grundwissen DaF/DaZ, Spracherwerbsforschung, Kontrastive Linguistik
- Projektseminar
- Deutsch als Fachfremdsprache

**Planungen für die  
Zukunft:**

Planungen:

6 ECTS werden gleichmäßig auf die BA (3 ECTS) und auf die MA-Phase (3 ECTS) verteilt

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt, jedoch gibt es Vorort das Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“, das auf dem Förderunterrichtskonzept aufbaut.

Universität Bonn

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in Der  
Lehrerausbildung:**

Die Lehrerausbildung an der Universität Bonn wurde 2002 eingestellt. Ab dem Wintersemester 2011/12 wird an der Universität die Lehrerausbildung wieder angeboten.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

**Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweit- und  
Fremdsprache**

Zugangsvoraussetzungen: u.a. bereits erfolgreich abgeschlossenes Studium an einer deutschsprachigen Hochschule.

Studienabschluss: Hochschulzertifikat Deutsch als Fremdsprache

Umfang: Das Weiterbildungsstudium dauert in der Regel 10 Monate und umfasst eine Präsenzzeit von 160 Unterrichtsstunden (ohne Unterrichtspraktikum).

Inhalte:

- Einführung in das Lehren und Lernen von DaZ/DaF
- Angewandte Sprachwissenschaft für DaZ/DaF
- Didaktik/Methodik des Unterrichts DaZ/DaF
- Lehrpraktikum DaZ/DaF
- Landeskunde, Literatur, Kultur
- Didaktik/Methodik des Unterrichts DaZ/DaF II
- Einführung in das Lehren und Lernen von DaZ/DaF

**Planungen für die  
Zukunft:**

Planung: Es sind 24 ECTS für alle Lehramtsstudiengänge vorgesehen. 6 ECTS sind Pflicht im BA, weitere 6 ECTS sind Pflicht in der MA-Phase. 12 weitere ECTS sollen als Wahlmodul in der MA-Phase angeboten werden.

Status der Planungen: Die ersten Vorgespräche haben begonnen. Das Sprachlernzentrum hat die oben angegebenen Vorschläge gemacht.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt, jedoch beginnt in Kürze das Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“, das auf dem Förderunterrichtskonzept aufbaut. „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“, das auf dem Förderunterrichtskonzept aufbaut.

**Rheinland-Pfalz**



**Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung:** Im Modul 3 des erziehungswissenschaftlichen Studiums haben Studierende der Studiengänge BA/MA of Education die Möglichkeit eine Veranstaltung zum Thema „Heterogenität und kulturelle Vielfalt“ zu besuchen.

**Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:** Es wird keine Zusatzqualifikation DaZ angeboten.

**Planungen für die Zukunft:** Nicht bekannt.

**Förderunterricht:** Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

## Johannes Gutenberg-Universität Mainz

**Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung:** Im Modul 3 des erziehungswissenschaftlichen Studiums haben Studierende der Studiengänge BA/MA of Education die Möglichkeit eine Veranstaltung zum Thema „Heterogene Lerngruppen“ bzw. „Interkulturelle Pädagogik/Berufspädagogik“ zu wählen.

**Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:** **Master „Deutsch als Fremdsprache“**  
Regelstudienzeit: 4 Semester; 120 ECTS

**Planungen für die Zukunft:** Nicht bekannt.

**Förderunterricht:** Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

Universität Trier

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung:**

Im Modul 3 des erziehungswissenschaftlichen Studiums müssen Studierende der Studiengänge BA/MA of Education (Realschule und Gymnasium) eine Veranstaltung zum Thema „Diagnostik, Differenzierung, Integration“ besuchen.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

**Zusatzzertifikat „Deutsch als Fremdsprache“**

Um das Zusatzzertifikat „Deutsch als Fremdsprache“ zu erwerben, müssen im Fach Deutsch als Fremdsprache insgesamt 16 SWS absolviert werden.

**Planungen für die  
Zukunft:**

Nicht bekannt.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

**Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerbildung:** Im Modul 3 des erziehungswissenschaftlichen Studiums haben Studierende der Studiengänge BA/MA of Education die Möglichkeit eine Veranstaltung zum Thema „Heterogene Lerngruppen“ bzw. „Interkulturelle Pädagogik/Berufspädagogik“ zu wählen.

**Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:** Es wird keine Zusatzqualifikation DaZ angeboten.

**Planungen für die Zukunft:** Nicht bekannt.

**Förderunterricht:** Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

Saarland





**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung  
(obligatorisch):**

DaZ-Modul in den neuen Studiengängen  
Lehramt Deutsch für berufliche Schulen, Realschulen und Haupt-  
Gesamtschulen (LAB, LAR, LAH):  
Pflichtmodul (ab dem 5. Semester); Vorlesung und Übung  
Lehramt für Gymnasien, berufliche Schulen, Realschulen und  
Haupt- und Gesamtschulen (alle Fächer); für LA  
Deutsch dringend empfohlen: Wahlpflichtmodul Erziehungswissenschaft (im Hauptstudium); Vorlesung und Übung

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

**Aufbaustudium Deutsch als Fremdsprache**  
Studienabschluss: Hochschulzertifikat Deutsch als Fremdsprache  
Umfang: Die Regelstudienzeit umfasst 4 Semester, es müssen 5 benotete und 5 unbenotete Leistungsnachweise erbracht werden (40 Semesterwochenstunden)

**Planungen für die  
Zukunft:**

Bachelor (als Nebenfach geplant aber nicht eingeführt)  
Status der Planungen: bei Neu-Implementierung der Grund- und Hauptschullehrerbildung an der Universität des Saarlandes (zurzeit noch Koblenz/Landau) soll ein DaZ-Anteil integriert werden (Pflichtmodul)  
Master Germanistik mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“ (Haupt- und Nebenfach)

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

Sachsen



Universität Leipzig

<b><u>Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung:</u></b>	BA Lehramt Deutsch (Grund- und Förderschule): - Modul „Deutsch als Zweitsprache“; 6 SWS (obligatorisch) MA Lehramt Deutsch (Förderschule, Mittelschule, Gymnasium) - Modul „Deutsch als Zweitsprache“; 6 SWS (obligatorisch)
<b><u>Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:</u></b>	BA/MA- Studium „Deutsch als Fremdsprache“
<b><u>Planungen für die Zukunft:</u></b>	Nicht bekannt.
<b><u>Förderunterricht:</u></b>	Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator <u>nicht</u> statt.

## Technische Universität Dresden

<b><u>Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung:</u></b>	BA-Lehramt (für alle BA- Lehramtsstudiengänge mit dem Fach Deutsch in beliebiger Kombination): - Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (Wahlpflicht)
<b><u>Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:</u></b>	<b><u>Magister-Studiengang „Deutsch als Zweitsprache“ für den Erweiterungsstudiengang</u></b> (für alle Fächer/Grund-, Mittelschule, Gymnasium und berufsbildende Schulen)  - Drittes Fach, wird im Hauptstudium neben zwei Lehramtsfächern mit 40 SWS studiert - Läuft bis WS 2010/2011
<b><u>Planungen für die Zukunft:</u></b>	Nicht bekannt.
<b><u>Förderunterricht:</u></b>	Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

Sachsen-Anhalt



Universität Magdeburg

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung:**

Es gibt keine obligatorischen DaZ-Anteile.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

Es wird keine Zusatzqualifikation DaZ angeboten.

**Planungen für die  
Zukunft:**

Nicht bekannt.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

Universität Halle

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung:**

Die Lehramtsstudiengänge wurden bereits modularisiert. Es gibt jedoch keine obligatorischen DaZ-Anteile.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

Master „Deutsch als Fremdsprache“

**Planungen für die  
Zukunft:**

Nicht bekannt.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

Schleswig-Holstein





**Aktuelle DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung (obligatorisch):**

Lehramt Grund-, Haupt und Realschule

BA: obligatorische DaZ-Anteile (12 SWS), fakultative DaZ-Anteile (6 SWS)

MA: obligatorische DaZ-Anteile (8 SWS)

Im Studiengang Lehramt Gymnasium (BA und MA) werden keine DaZ-Anteile in der Ausbildung angeboten.

BA-Anteile als Schwerpunktbildung in der Deutschlehrer-ausbildung, MA-Anteile als Zusatz, neben der regulären Deutschlehrer-Ausbildung

**Aktuell angebotene Zusatzqualifikation:**

DaZ/DaF-Ausbildung im Bereich BA als Schwerpunktbildung innerhalb der Germanistik im Bereich MA als zusätzliche Qualifikation, die allerdings nur belegt werden kann, wenn die im BA-Bereich obligatorischen Veranstaltungen erfolgreich absolviert wurden.

Abschluss: Zertifikat Deutsch als fremde Sprache (DaZ/DaF) Aktuell machen ca. 50% der Lehramtsstudierenden Grund-, Haupt- und Realschule dieses Zertifikat

**Planungen für die Zukunft:**

Die gegenwärtige einjährige MA-Ausbildung soll auf zwei Jahre verlängert werden. Es ist gegenwärtig allerdings unklar, wann das kommen wird. Das würde auch eine entsprechende Erhöhung der SWS in der MA-Ausbildung bedeuten.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator statt.

Universität Kiel

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung:**

keine

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

**Zusatzqualifikation DaF (kann nur zum WS aufgenommen werden)**

Das DaF-Studium kann zu Beginn des Winter- oder Sommersemesters aufgenommen werden, wenn Deutsch und ein weiteres philologisches Fach studiert wird. Das Lehrangebot erstreckt sich über zwei Semester und umfasst 12 SWS. Es wird mit einem universitären Zertifikat bescheinigt.

Inhalte:

- Angewandte Linguistik für den DaF-Unterricht I und II
- Psycholinguistik für den DaF-Unterricht
- Kontrastlinguistik für den DaF-Unterricht
- Didaktik DaZ/DaF oder Wirtschaftsdeutsch

Lernziel: Interkulturelle Kommunikation

**Planungen für die  
Zukunft:**

Nicht bekannt.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

**Thüringen**



Universität Erfurt

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung  
(obligatorisch):**

Lehramt Grundschule/Regelschule (Deutsch):

- *tatsächlicher DaZ-Umfang unklar*
- im Rahmen des Aufbaumoduls Sprachwissenschaft II:  
Sprachsystem (Lernziele: theoretische und praktische Perspektiven zur Analyse von DaF/DaZ kennen lernen und vertiefen)

Für Lehramtsstudiengänge der anderen Fächer gibt es keine obligatorischen DaZ- Anteile.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

**Ergänzungsrichtung Lehramt an Grund- und Regelschulen  
im Fach Deutsch als Zweitsprache**

Zulassungsvoraussetzungen: ordnungsgemäße Einschreibung für den Studiengang Lehramt an Grund- bzw. Regelschulen und erfolgreicher Abschluss des Grundstudiums im Fach Deutsch oder einer Fremdsprache (Lehramt Regelschule) bzw. im Fach „fachwissenschaftliche Grundlagen des Deutschunterrichts“ (Lehramt Grundschule)

Umfang/Dauer: 15 SWS

Inhalte:

- Einführung in das Studium Deutsch als Zweitsprache (Lehr- und Lernprozesse)
- Interkulturelle Pädagogik
- Landeskunde/Interkultureller Vergleich

**Planungen für die  
Zukunft:**

Nicht bekannt.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

**Aktuelle DaZ-  
Anteile in der  
Lehrerbildung  
(obligatorisch):**

Lehramt Regelschule (Deutsch): 6 SWS Modul Deutsch als Zweitsprache; 10 ECTS im Grundstudium; 1 Vorlesung, 2 Seminare

Lehramt Gymnasium (Deutsch): keine obligatorischen DaZ-Anteile

Die Regelschule ist eine weiterführende Schulform im Freistaat Thüringen, die die Schulformen der Haupt- und der Realschule unter einem Dach führt.

Für Lehramtsstudiengänge der anderen Fächer gibt es keine obligatorischen DaZ- Anteile.

**Aktuell angebotene  
Zusatzqualifikation:**

**Aufbaustudiengang Master**

**Auslandsgermanistik – Deutsch als Fremdsprache –  
Deutsch als Zweitsprache**

Zulassungsvoraussetzungen: BA bzw. anderer akademischer Abschluss mit mindestens sechssemestriger Regelstudienzeit in einem germanistischen Fach bzw. ein Studiengang mit einem Anteil von mindestens 60 ECTS in einem germanistischen Fach

Umfang/Dauer: 4 Semester (120 ECTS)

Inhalte:

- Theoretische und angewandte Linguistik: Sprachbeschreibung und Sprachvergleich
- Fertigkeiten, Testen und Prüfen
- Mediendidaktik und Medienforschung
- Kulturelle Begegnung und Mehrsprachigkeit
- Fremdsprachen im Beruf und Planungskompetenz
- Migration und interkulturelle Begegnung
- Theorie und Empirie des Zweitspracherwerbs
- Bildung und Ausbildung im Einwanderungsland Deutschland

**Planungen für die  
Zukunft:**

Nicht bekannt.

**Förderunterricht:**

Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator nicht statt.

## **Erster Tagungstag am 10. Dezember 2009:**

### **Zusammenfassungen der Workshops**

#### **Workshop 1**

**Leitung:** *Prof. Dr. Jörg Roche/Selen Gürler, Institut für Deutsch als Fremdsprache, Ludwig-Maximilians-Universität München*

**Thema:** Wie wird die Qualität der DaZ-Ausbildung von Experten und den Ministerien eingeschätzt? Welche Maßnahmen zur Qualitätssicherung sollten ergriffen werden?

Die Ausbildung zum Lehrberuf in Deutsch als Zweitsprache weist einige Unebenheiten auf, die Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung behindern. Erstens gibt es bisher keine verbindlichen Standards, und das bei unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungsformaten (grundständige Studiengänge, Aufbaustudiengänge, Weiterbildungsstudiengänge, Weiterbildungsangebote, Zertifizierung durch das BAMF u. Ä.), zweitens werden die existierenden DaZ-Instrumente (Lehrplan DaZ, Lehrmaterialien, Evaluationen und Standards) in den Studiengängen unterschiedlich behandelt, drittens ist die Nähe zum Fach Deutsch als Fremdsprache unterschiedlich definiert und die zur Verfügung stehenden Potenziale der Ressourcennutzung werden lokal zu wenig genutzt. Selbst innerhalb einzelner Bundesländer, in denen es mehrere Studienangebote gibt (etwa in Bayern an den Universitäten Augsburg, Erlangen-Nürnberg, München und Regensburg) besteht bisher oft nur eine informelle Koordination der Studiengänge. Selbst an einer Hochschule, wie etwa in München, sind die Fächer DaZ und DaF in der Lehre strukturell völlig getrennt, mit dem Ergebnis, dass das Fach DaZ als Teilaufgabenbereich der Deutschdidaktik personell unterversorgt ist und demnach auch nur wenig zu Forschung und Entwicklung beitragen kann, während das Fach DaF eine Fülle von DaZ-relevanten Lehrveranstaltungen und anderen Ressourcen anbietet, an Forschung, Lehrplan- und Materialentwicklung aktiv beteiligt ist, umfangreiche Weiterbildungsmaßnahmen in Verbindung mit dem Kultusministerium und anderen öffentlichen Trägern anbietet und institutionell sehr gut vernetzt ist. Mangel an Koordination und gemeinsamer Ressourcenentwicklung und Nutzung prägt auch andernorts das Bild der DaZ-Ausbildung in Deutschland und es scheinen keine Mechanismen zur Verfügung zu stehen, diesem systemischen Problem Abhilfe zu verschaffen. Selbst Kultusministerien scheinen angesichts der viel gepriesenen Hochschulautonomie oft machtlos bei der Herstellung von Synergien und der Einforderung einheitlicher Standards. Kritisch ist weiterhin die höchst unterschiedliche Berücksichtigung von allgemeinen Grundlagen und Instrumenten des DaZ-Unterrichts in der Lehrerbildung. So haben die meisten Länder (und auch Österreich und die Schweiz) sich zwar entschieden, den am ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und

Bildungsforschung) in München entwickelten Lehrplan DaZ (für Grund- und Hauptschulen) zu übernehmen (und wie etwa in Berlin als eigenständigen Lehrplan auszugeben), aber es ist erstaunlich, dass dieses grundlegende Dokument weder in der Unterrichtspraxis noch bei Absolventen von Studiengängen hinlänglich bekannt ist. Gleiches gilt für wegweisende Bildungsstudien (wie die Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern, EVAS und „Sag-Mal-Was“-Studien), Lehrmaterialien (wie die zur Szenariendidaktik und dem inhalts- und aufgabenorientierten Lernen), gesellschaftspolitische Initiativen (wie den Nationalen Integrationsplan und die Handlungspläne der Länder) und Forschungsergebnisse zum Fremd- und Zweitsprachenerwerb.

Als Ursachen für diese insgesamt suboptimale Lage der Lehrpraxis können neben Lücken in der Ausbildung auch mangelnde Bewusstseinsbildung und Sensibilität der Betroffenen angeführt werden. Problematisch dabei ist ferner, dass wichtige Aufgaben in der Unterrichtspraxis (auch Koordinierungsfunktionen) oft von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern übernommen werden, die dafür nicht hinreichend ausgebildet sind bzw. die eine Fülle von Zusatzaufgaben übernehmen müssen. Nicht selten ist so zum Beispiel zu beobachten, dass junge Lehrerinnen und Lehrer schwierige oder komplexe Klassen übernehmen müssen, weil sich an einer Schule niemand anderes findet, zum Beispiel für „Sprachlernklassen“ mit vielen Kindern mit unterschiedlichen Förderbedarfen. Auf der anderen Seite besteht bei Studierenden und auch in der berufsorientierten Weiterbildung ein deutlicher Bedarf an soliden, praxisbezogenen, aber auch theoretisch fundierten Angeboten, der jedoch nicht hinreichend gedeckt werden kann (etwa nur kleine Ausbildungsmodule mit 6 LP in der Lehrerausbildung in NRW – vgl. aber auch ab WiSe 2010/2011 das DaZ-Modul oder das Mercator-Projekt an der Universität Duisburg-Essen – Anhang 1 – und die Modellvorstellungen im Workshop 1 des zweiten Tages – Riemer).

Die Ursachen für die oft mangelhafte Bereitstellung von Ressourcen der Hochschulen wird zum Teil darin gesehen, dass Hochschulgremien und -leitungen die fachlichen Fragestellungen des Bereiches DaZ und die Bedeutung einer soliden Lehrerausbildung für die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund zu wenig verstehen (wollen) und daher falsch einschätzen (vgl. die Einführung Baur/Scholten-Akoun dieser Publikation). Bei einer dichten Fülle von Themen, die in der Lehrerausbildung zu behandeln sind, bekommen DaZ-relevante Aspekte nicht selten eine geringere Priorität eingeräumt als andere, oft allgemeinere Aspekte der pädagogischen Ausbildung. So werden auch Ergebnisse moderner sprachdidaktischer Verfahren oft nicht hinreichend berücksichtigt. Hier wäre es vor allem bedeutsam, zu einem besseren Miteinander der Schulen und Hochschulen statt einem unkoordinierten Nebeneinander zu gelangen.

Zu investieren wäre dabei nicht nur in die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer (wiewohl auch diese nachholende Aufgabe von großer Bedeutung ist – vgl.

Workshop 4 – Apeltauer/Schäfer), sondern vor allem in die grundständige Ausbildung mit entsprechenden Zeitkontingenten. Dabei müsste ein Schwerpunkt auf der Behandlung des Qualitätsmanagements (konkrete Vermittlung und Umsetzung) und der anschließenden Prozessbegleitung (Einübung über eine gewisse Zeitspanne, keine Eintagsfliegen) liegen. Schulen mit Best-Practice Beispielen und Studienseminare könnten dabei eine wichtige Rolle spielen. Auch andere Institutionen halten relevante Ressourcen bereit (etwa die Grundlagendokumente zu Qualitätsentwicklung und -management der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, ZfA).

Folgende Maßnahmen könnten als Lösungsansätze in der weiteren Entwicklung fungieren:

- (a) Die Entwicklung von Qualitätsstandards über einen Verband oder eine Arbeitsgruppe, die solche Standards für die Lehrerausbildung und Weiterbildung in einem modularen System ausarbeiten, da die gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht ausreichen (vgl. zur Definition der Ausbildungsinhalte Workshop 2 – Chlosta/Scholten-Akoun).
- (b) Die intensivierete Koordination der Studiengänge untereinander und aller an der Ausbildung beteiligten Institutionen, inklusive der Studienseminare und Ausbildungsschulen, und regelmäßiger Austausch der Experten; wobei externen Instanzen wie Stiftungen in unserem föderalen und überautonomisierten System eine wichtige kohärenzstiftende Funktion zukommt.
- (c) Eine Intensivierung gezielter und besser vernetzter Forschung im Bereich DaZ, welche die in der Ausbildung und in der Praxis existierende Disparität und Widersprüchlichkeit auf ein handhabbares Maß reduziert und eine effiziente Umsetzung in die Praxis ermöglicht (vgl. auch Workshop 5 des zweiten Tages – Chlosta).
- (d) Der Aufbau eines Netzwerkes unter Beteiligung der Fachverbände und eine Gewährleistung von einheitlichen Standards und Akkreditierungsformaten der Studiengänge (seitens der Stiftungen wäre hier aufgrund des breiten gesellschaftlichen Nutzens eines solchen Netzwerkes auch eine Mentorenfunktion einer Stiftung denkbar).
- (e) Die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der festgelegten Standards mittels regelmäßiger Evaluationen, wobei grundsätzlich von einem partizipatorischen System der Evaluation, nicht nur von externer auszugehen ist.
- (f) Die grundsätzliche Steigerung des Stellenwerts (Wertigkeit) einer Lehrerausbildung durch geeignete Maßnahmen der Ministerien und Regierungen.



## Workshop 2

**Leitung:** *Christoph Closta/Dr. Dirk Scholten-Akoun, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Duisburg-Essen*

**Thema:** Welche DaZ-Anteile sollten in den Lehramtsstudiengängen der Bundesländer obligatorisch sein?

### Ausgangsüberlegungen<sup>41</sup>

Mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz (LABG) schafft NRW die Verpflichtung, dass alle angehenden LehrerInnen während ihres Studiums Anteile an Deutsch als Zweitsprache studieren, um so mehrsprachige SchülerInnen angemessen im Spracherwerb fördern zu können.

Ein solches Basismodul DaZ wird sicher von allen Universitäten begrüßt, zumindest von jenen, die bereits DaZ-Anteile anbieten, also über eine gewisse Infrastruktur verfügen. Für diese gilt aber auch, dass ein solches Basismodul abgestimmt sein muss mit den Lehrangeboten und Qualifizierungsmöglichkeiten in den anderen Studienbereichen. So müsste gefragt werden, wie etwa bestehende Zusatzstudiengänge Deutsch als Zweitsprache oder Bestandteile von DaZ etwa im Rahmen der Deutschlehrerausbildung auf dem Basismodul aufbauen, sofern nicht alle notwendigen und hinreichenden Kompetenzen in DaZ schon im Basismodul erworben werden und sich somit zusätzliche Angebote erübrigen.

Recht formalistisch betrachtet könnten die Diskussionen über folgende strukturelle Alternativen geführt werden:

- DaZ als Querschnittsaufgabe aller Fächer (in der LehrerInnenausbildung),
- DaZ als Bestandteil der Deutschlehrerausbildung,
- DaZ als eigenes Fach

In diese formale Struktur ließen sich nun die vom Curriculum geforderten oder durch die Abnehmer der ausgebildeten LehrerInnen, der Schulen also, gewünschten Kompetenzen einfügen. Ergänzt werden müssten zusätzlich die Kompetenzen, die für eine sachangemessene Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses vorausgesetzt werden müssen.

---

<sup>41</sup> Die Grundlagentexte zu diesem Aufsatz befinden sich im Anhang 2

	DaZ als eigenes Fach	DaZ als Bestandteil der Deutschlehrerausbildung	DaZ als Querschnittsaufgabe aller Fächer (Lehrerinnen und Lehrer)
BA-Phase Basiskompetenzen			
(...)	(...)	(...)	(...)
MA-Phase weiterführende Kompetenzen			
(...)	(...)	(...)	(...)
2. Phase (Referendariat)			
(...)	(...)	(...)	(...)
Ph.D.			
(...)	(...)	(...)	(...)

Tabelle 1: Matrix zur Verteilung der Kompetenzen und der abgeleiteten DaZ-Inhalte auf diskutierte Strukturmodelle

Im Workshop sollte möglichst konkret erarbeitet werden, welche Kompetenzen die Studierenden in den einzelnen Modellen erwerben sollen bzw. wie die Angebote aussehen können.

Um die Leitfrage des Workshops angemessen diskutieren zu können, ist es von großer Bedeutung, die einzelnen Perspektiven, die auf ein flächendeckendes Angebot DaZ wirken, zu fokussieren:

Hierzu kann die Schulseite etwa repräsentiert werden durch einen Blick auf die Bildungsstandards der einzelnen Schulformen und -fächer sowie exemplarisch die nordrhein-westfälischen Kernlehrpläne.

Die Ausbildungsseite müsste in den „Ländergemeinsamen Vorgaben zur Lehrerausbildung“, die die KMK 2008 veröffentlicht hat, ihren Ausdruck finden.

Die akademische Perspektive, die ja sowohl die Frage nach Forschung und Lehre als auch die Ausbildung des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses umfasst, sollte von den Workshopteilnehmern (zunächst – dann natürlich auch von den DaZ-Verantwortlichen der Universitäten) selbstständig integriert werden.

Umstrukturiert werden nicht nur die universitäre Lehrerausbildung, sondern zusätzlich auch die zweite Phase, das Referendariat. Bei größerem Einfluss der Universität auf die hier vermittelten Inhalte sollen aber auch umgekehrt die konkreten Bedarfe der Schule stärkeren Einfluss auf die vermittelten Inhalte nehmen – der Zusammenhang zwischen universitärer und praktischer Ausbildung soll intensiviert werden. Auch diese Umstrukturierung nimmt also Einfluss auf die inhaltliche Diskussion.

Im Workshop 2 der Tagung wurden die gewünschten/notwendigen Kompetenzen für ausgebildete LehrerInnen (und die hieraus abzuleitenden Inhalte) erarbeitet – teils abstrahiert aus den Anforderungen der Kernlehrpläne, den Bildungsstandards oder Empfehlungen u. a. der KMK (vgl. das Anregungsmaterial im Anhang 2), teils der Sachlogik einer Ausbildung in diesem Bereich folgend. Die Sammlung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und könnte beispielsweise den unterschiedlichen Anforderungen der Abnehmer angepasst werden. Auf eine konkrete inhaltliche Umsetzung wie auch auf eine modellhafte Verteilung der Inhalte auf die verschiedenen Studienphasen wurde im Workshop verzichtet. Welche dieser Kompetenzen also etwa für alle angehenden LehrerInnen und welche vielleicht nur für LehrerInnen sinnvoll sind, die im Laufe ihres Studiums im Bereich DaZ einen Schwerpunkt bilden, muss an dieser Stelle genauso offenbleiben wie die Frage, welche Kompetenzen im Zusammenspiel von konkreten Seminarthemen, Übungen und Vorlesungen auf welchen Ebenen ausgebildet werden sollen. Eine angemessene inhaltliche Konzeption und Strukturierung, einerseits für Modelle wie in NRW oder Berlin, wo DaZ als Querschnittsaufgabe für alle Fächer eingeführt werden wird bzw. wurde, andererseits für Modelle wie in Bayern, wo DaZ als eigenes Fach eingeführt wird, konnte in der knapp bemessenen Arbeitszeit im Workshop nicht geleistet werden (vgl. aber die vorgestellten Modelle zur Studiengestaltung in diesem Band – Workshop 1 des zweiten Tages – Riemer, das Mercator-Modul und das Mercatorprojekt ProDaZ).

## **Ergebnisse**

Die im Workshop zusammengestellten und im Folgenden hier zusammengefassten vorgestellten Kompetenzen sind natürlich nicht isolierte Fertigkeiten, sondern bilden ein enges Beziehungsgeflecht untereinander. So ist beispielsweise im Zusammenhang der Kompetenz zur Leseförderung immer auch Elternarbeit mitzudenken. Nicht nur spezifische

Hilfestellungen oder lesetechnische Herangehensweisen für die Aufschlüsselung von schwierigen Texten sollten in diesem Zusammenhang vermittelt werden können, sondern auch die Integration der Eltern in das Programm der Leseförderung, das zudem auch noch einem ermittelten Lerntyp des Schülers/der Schülerin Rechnung tragen sollte.

### **Interkulturelle und wichtige soziale Kompetenzen für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen**

**Interkulturelle Kompetenz** im Sinne der Ausbildung einer **Haltung der multikulturellen Empathie** – möglichst auf der Basis von eigenen Erfahrungen – einer **Haltung der wertschätzenden Anerkennung** – und nicht (nur) eines Wissensbestandes – und damit eine **Erweiterung der** grundlegenden **sozialen Kompetenz** als Schlüsselkompetenz des Unterrichtens in auch sprachlich heterogenen Klassen sollte in der Lehrerbildung angestrebt werden. Genauer auf die sprachliche Dimension fokussiert wäre die Ausprägung einer **multilingualen Empathie** wünschenswert, die nicht nur die Probleme, sondern auch die Potenziale der Mehrsprachigkeit fokussiert.

Ergänzt werden sollte die Ausbildung der beschriebenen empathischen Grundhaltungen durch die Kompetenz zum interkulturellen Konfliktmanagement.

### **Sprachliche Kompetenzen in anderen Sprachen**

Hilfreich für die Ausprägung einer multilingualen Empathie – aber natürlich auch für die diagnostischen Kompetenzen (s. u.) – wären grundlegende Kompetenzen in einer Herkunftssprache als **Kontrastsprache**. Gerade das Erlernen einer neuen Sprache, möglichst einer Herkunftssprache, schafft **Sprachbewusstheit** und liefert, gemeinsam mit dem Wissen um die Strukturen weiterer Herkunftssprachen, eine gute Basis für die Ausprägung eines angemessenen Umgangs mit Heterogenität.

Dabei ist im Sinne eines Mehrsprachigkeitskonzeptes darauf zu achten, dass möglichst viele verschiedene Sprachen als Kontrastsprachen im obigen Sinne angeboten werden können, um nicht eine einzelne Gruppe herauszuheben.

### **Sprachdiagnostische Kompetenzen und Förderung des Sprachkompetenzausbaus**

**Kompetenz zur Sprachdiagnose** und die Kenntnis der einschlägigen **Diagnoseinstrumente** sollten ebenfalls Zentralbestandteile der Lehrerbildung im Bereich DaZ sein. Die Kenntnis der Diagnoseinstrumente alleine reicht allerdings noch

nicht aus, sondern müsste flankiert werden durch die Fähigkeit zur differenzierenden **Fehleranalyse**. Nur so ließen sich dann in einem weiteren Schritt auch kreative Wege zum Ausbau der Sprachkompetenz zusammen mit den SchülerInnen weisen und begleiten, die die LehrerInnen aus der Diagnose abgeleitet haben. Hierzu gehören auch die systematische Erhebung der Sprachbiografie und eine systematische Fortschreibung der diagnostizierten Erwerbs- oder Ausbauverläufe im **Sprachportfolio**. Die Fortschritte im Sprachkompetenzauf- und -ausbau zu erkennen, zu beschreiben und fördernd zu begleiten muss sich auf einschlägige **didaktische und methodische Kompetenzen** – u. a. auf die Kompetenzen zur **Binnendifferenzierung** – stützen, was auf inhaltlicher Ebene die Kompetenzen zur Erarbeitung neuer bzw. zur sprachlichen **Adaption bereits vorgefertigter Materialien** für den unterrichtlichen Einsatz einschließt (auch für den Fachlehrer/die Fachlehrerin haben also die für die Diagnose und die sprachlich angemessene Interpretation der Ergebnisse bzw. der abzuleitenden Fördermaßnahmen zu vermittelnden elementaren **sprachanalytischen Kompetenzen** mehrfachen Wert).

Beim Ausbau der Sprachkompetenz sollte ein besonderes Augenmerk der Vermittlung von **Lese- und Medienkompetenz** gelten, die als zentrale Voraussetzung einer erfolgreichen gesellschaftlichen Partizipation und beruflicher Entwicklung eingeschätzt wird. Die Kompetenz zur Leseförderung steht auch im Zusammenhang mit der Kompetenz zur Ermittlung eines **Lerntyps** und der Vermittlung von entsprechenden **Lernstrategien**, die die LehrerInnen in die Lage versetzen sollen, auf die SchülerInnen individuell abgestimmte Sprachförderung ins Werk zu setzen.

## **Sprachwissenschaftliche Kompetenzen**

Nachdem die Studierenden die DaZ-Ausbildung durchlaufen haben, sollten sie über die **Spracherwerbsverläufe und -sequenzen** informiert sein und – auf der Basis der Diagnosekompetenz – die Sprachkompetenz ihrer SchülerInnen immer entsprechend der erreichten Erwerbsstufe **durchgängig zu fördern** in der Lage sein. Auf die grundlegenden sprachanalytischen Kompetenzen hatten wir bereits im vorausgehenden Abschnitt hingewiesen.

Zur sprachwissenschaftlichen Kompetenz gehört sicher auch, die **Differenz von und die Wechselwirkungen zwischen sprachlichen und inhaltlichen Leistungen** zu erkennen (BICS und CALP oder analog die Differenz zwischen **konzeptionell mündlicher bzw. schriftlicher Sprachkompetenz**). Hinter schlechten fachlichen Leistungen verbergen sich teilweise sprachliche Probleme, die an der Oberfläche der mündlichen sprachlichen Performanz nicht erkennbar sind. Jeder Lehrer/jede Lehrerin sollte für diese

Unterschiede sensibilisiert sein und ihnen bei der Vermittlung der Fachinhalte Rechnung tragen.

### **Literatur- und Kulturvermittlung**

Die Kompetenz, Wissen um und Verständnis für die **Migrantenliteratur** zu wecken und literaturdidaktische Konzepte zu entwickeln, die sich zur angemessenen Vermittlung der spezifischen Aspekte von Migration, beispielsweise des Einflusses der Migration auf die Identität, eignen, sollten ebenfalls ausgebildet werden. Gerade die Beschäftigung mit Migrantenliteratur ist dazu in der Lage, **eine Kompetenz zur Kulturvermittlung** auszuprägen. In der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den literarisch gestalteten existenziellen Problemen kann hinter der kulturdifferenzierenden Gestalt das kulturübergreifend verbindende Element herausgearbeitet werden, könnte also gezeigt werden, dass hinter der Kulturspezifik – grob gesprochen – die gemeinsame existenzielle Grundlage verbindet. Hiermit würde – gerade durch Transparenz der kulturellen Leitvorstellungen des jeweils anderen – auch ein wichtiger Beitrag zur Integration geleistet. Die ANDEREN werden eben, gerade in interkulturellen Kontakten, häufig als ganz anders (negativ) und untereinander als recht ähnlich (was die individuellen Unterschiede verschwimmen lässt) angesehen, was einen guten Nährboden für Konflikte darstellt und was mit der Identifikation mit der sozialen Großgruppe, der Kultur eben, zusammenhängt.

### **Elternarbeit und Schulprogrammarbeit**

Die Ergebnisse der PISA-Studien zeigen einen Zusammenhang zwischen „hohem kulturellen Kapital in der Familie und der Bildungsaspiranz der Eltern sowie den schulischen Erfolgen der Jugendlichen.“<sup>42</sup> Dieser in den PISA-Studien ermittelte Zusammenhang macht die Kompetenz zur Elternarbeit – nicht nur, aber auch – im Sinne einer Sprachmittlung und der Beförderung der family literacy evident. Förderung und vielleicht auch das **Management der Bildungsaspiranz** sollte sich verbinden beispielsweise mit der Kenntnis der einschlägigen Fördermöglichkeiten für alle Familienmitglieder im Wohnumfeld und der Fertigkeit zur Herstellung und Pflege des **Elternkontakts**, ohne deren Einbindung schulischer Erfolg für die Kinder ungleich schwieriger zu erreichen ist als mit der Einbindung der Eltern in die schulische Arbeit.

---

<sup>42</sup> Efler-Mikat, Daniela (2006): Außerschulische Wissensquellen. Woher wissen Schüler, was sie wissen? In: Nentwig, Peter; Schanze, Sascha (2006): Es ist nie zu früh!: Naturwissenschaftliche Bildung in jungen Jahren. Waxmann, S. 139-156, hier: S. 142 (ISBN 978-3830917502).

Die **Schulprogrammentwicklung** und dabei die angemessene Berücksichtigung eines Sprachprogramms, das natürlich auch separaten Status haben kann, wäre ebenfalls eine wichtige im Studium zu vermittelnde Kompetenz. Eine **Sprachprogrammentwicklung** für die Schule ist notwendig, die die Aspekte von Mehrsprachigkeit und die Probleme und Potenziale, die es auszuschöpfen gilt, berücksichtigen muss, wenn Integration gelingen und die Basis für gesellschaftliche Partizipation gelegt werden soll.

### **Workshop 3**

**Leitung:** *Dr. Elisabeth Venohr, Fachrichtung Germanistik, Universität des Saarlandes/Jennifer Wrede, Universität Duisburg-Essen*

**Thema:** Wie wird die Verbindung zur Praxis in der DaZ-Ausbildung gesichert und welche Entwicklungsmöglichkeiten sind wünschenswert?

Sprachförderung bzw. der Umgang mit Heterogenität in allen Fächern sollte sich wie ein roter Faden durch das gesamte Lehramtsstudium ziehen, wozu ein DaZ-Profil in der inhaltlichen Gestaltung der Praktika-Abfolge beitragen könnte. Das heißt, dass der/die Lehramtsstudierende mit der Wahl der Praktikumsschule(n) bzw. Schulformen bereits seine/ihre DaZ-Ausrichtung sichtbar macht. Diesem Punkt stimmten alle Workshop-Teilnehmer/innen zu. Angeboten werden sollten nicht nur DaZ-Seminare an den Universitäten, sondern es sollte auch ein konkreter Bezug zu DaZ in den Schulen durch Weiterbildungen in den Kollegien hergestellt werden. Zusätzlich sollten auch Informationen über die zahlreichen Möglichkeiten der Kooperationen mit beispielsweise Migrationsdiensten und anderen Akteuren (z. B. staatlichen, kirchlichen oder gewerkschaftlichen) in diesem Arbeitsfeld zur Verfügung gestellt werden (etwa in einer Art regionalem Atlas der Migrationsarbeit).

Wie die Erfahrung zeigt, fehlt bei vielen Lehramtsstudierenden eine Sensibilisierung für Schüler/innen mit Migrationshintergrund bzw. für den Bereich DaZ. Dies ist häufig in Regionen der Fall, in denen es an einigen Schulformen nur wenige Schüler/innen und gleichzeitig auch wenige Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund gibt. Berichtet wurde von der Situation an der Universität des Saarlandes, wo nur ca. 2-3 % der Lehramtsstudierenden einen Migrationshintergrund haben. Hier ist es notwendig, die Studierenden für den DaZ-Bereich zu sensibilisieren und gleichzeitig einen Bezug zur Lehrerpraxis herzustellen.

Eine Möglichkeit die Verbindung zur Praxis in der DaZ-Ausbildung herzustellen, ist der Förderunterricht im Rahmen des Mercator-Projekts. Förderprojekte nach dem „Essener Modell“ (Förderunterricht in Kooperation mit einer Hochschule) existieren aber nicht an allen Lehrerbildenden Hochschulstandorten, so dass diese Möglichkeit nicht als allgemeine „Grundform“ angesehen werden kann. Exemplarisch wurden in dem Workshop Verbindungen zwischen Lehrerbildung und Förderunterricht an Projekten im Saarland und in Nordrhein-Westfalen verdeutlicht.

Im Saarland gibt es - bedingt durch die jeweilige Projektdauer – zwei sich zeitlich überschneidende bzw. parallel laufende Mercator-Projekte in unterschiedlichen Schulformen. Zum einen gab es den Mercator-Förderunterricht für Schüler/innen der Sekundarstufe I (5.-7. Klassenstufe) von 2005-2008: Hier wurde vor allem der Übergang



von der Primarstufe zur Sekundarstufe berücksichtigt. Innerhalb des Mercator-Projekts wurden die Studierenden auch aktiv in die Integrationsarbeit eingebunden. Da im Saarland das Koordinationsteam sehr eng mit anderen Organisationen zusammenarbeitet, so etwa mit dem Zentrum für Lehrerbildung an der Universität des Saarlandes (als Vermittler im Bereich von Schulstrukturen), dem Diakonischen Werk an der Saar (als Vermittler sozialer und integrationsrelevanter Kenntnisse) und den Integrationsbeauftragten der jeweiligen Mercatorschulstandorte, war es möglich, dass die Integrationsarbeit in Zusammenarbeit mit dem Mercator-Förderunterricht und den Förderlehrern/innen stattfinden konnte. Zusätzlich zum Förderunterricht gab es vielfältige Zusatzangebote, darunter Intensivsprachkurse in den Schulferien, Workshops (Tanzen u. ä.) und gemeinsame Theaterbesuche. Insbesondere im Bereich Mathematik bestand für die Schüler großer Förderbedarf. Durch die Entwicklung eines besonderen Konzepts, in dem auch die fachsprachliche Seite mit dem betreuenden Fachlehrer berücksichtigt wurde, konnte dieses Konzept vor Ort zu einem dauerhaften Angebot ausgebaut werden. Nach Auslaufen der Förderphase durch die Stiftung Mercator im Oktober 2008 wurde die Finanzierung zum Teil von den Landkreisen übernommen, so dass es an drei Schulen im Saarland weiterhin den Förderunterricht für die Sekundarstufe I gibt.

Seit 2008 gibt es ein zweites Mercator-Projekt für die Sekundarstufe II mit einem Schwerpunkt für Berufsschulen, bei dem der Übergang von der Schule zum Beruf im Vordergrund steht (Förderungszeitraum 2008-2011). Die Schüler/innen erhalten hier eine Unterstützung bei der Überwindung sprachlicher Probleme, die sich ihnen sowohl bei der Vorbereitung auf den Schulabschluss als auch in der Bewerbungsphase stellen. Daher werden neben den fachsprachlichen Inhalten auch Schlüsselkompetenzen vermittelt (u. a. durch Workshops zur interkulturellen Kommunikation). Auch in dieser zweiten Phase bleibt die Kooperation mit außeruniversitären Institutionen, darunter das Diakonischen Werk, an der Saar bestehen.

Die Verbindung der DaZ-Ausbildung mit der Praxis wird an der Universität des Saarlandes ausschließlich durch das Mercator-Projekt gesichert. Die Ausbildung der Förderlehrer/innen erfolgt durch den Fachbereich 4.1 Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. Hier gibt es ein spezielles Begleitseminar - auch „Ausbildungsseminar“ genannt - für die angehenden Förderlehrer/innen, die sowohl im grundständigen Lehramtstudium als auch im Aufbaustudium Deutsch als Fremdsprache eingeschrieben sind. Bevor die Förderlehrer/innen eigenverantwortlich unterrichten dürfen, müssen sie zunächst bei bereits ausgebildeten Förderlehrern/innen und im Fachunterricht hospitieren. Zusätzlich gibt es noch unterschiedliche Informationsveranstaltungen, in denen Integrations- und Elternarbeit näher vorgestellt werden. Der Förderunterricht findet in Absprache mit den jeweiligen Schulleitern in der Schule selbst statt. Die Studierenden soll(t)en mindestens ein Jahr als Förderlehrer (oft auch im Team und in Kooperation mit den Fachlehrern/innen

an den „Mercatorschulen“) arbeiten und abschließend einen Praktikumsbericht erstellen. Für diesen Praktikumsbericht gibt es bestimmte Kriterien, die erfüllt werden müssen, u. a. eine „Vorführstunde“ (mit Supervision) mit detailliertem Unterrichtsentwurf. Die Studierenden haben dann die Möglichkeit, sich das Praktikum für ihr Aufbaustudium anerkennen zu lassen (jedoch bisher noch nicht für das grundständige Lehramtsstudium). Dieses Praktikumsmodul ist im Aufbaustudiengang Deutsch als Fremdsprache für alle Studierenden verpflichtend. Nach erfolgreichem Abschluss des Mercator-Praktikums erhält jede/r Teilnehmer/in eine Ausbildungsbescheinigung.

Für Lehramtsstudierende aller Fächer ist seit dem WS 2007/08 ein gesondertes DaZ-Modul (3 CP) im Wahlpflichtbereich wählbar eingeführt worden. Es besteht aus einer Vorlesung („Spracherwerbstheorien und Mehrsprachigkeit“) und einem Tutorium (für Lehramt Hauptschule (LAH), Lehramt Berufsschule (LAB), Lehramt Realschule (LAR) Deutsch Pflichtmodul mit Übung). An dieser Stelle soll erwähnt sein, dass es sehr viele Studierende gibt, die sich sowohl für das DaZ-Modul als auch das Praktikumsseminar entscheiden (auch wenn die Anerkennung für das Regelstudium nicht möglich ist).

Dieses Projekt wurde vom Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur mit dem 2. Saarländischen Weiterbildungspreis (1. Platz) ausgezeichnet.

In Nordrhein-Westfalen sieht die Situation anders aus als im Saarland. Hier wird es ab WS 2011 insgesamt elf Lehrerbildende Hochschulen geben. Entsprechend „bunt“ ist das Bild. Es gibt Hochschulen wie Duisburg-Essen, wo seit den 80er Jahren ein DaZ-Profil eingeführt und kontinuierlich ausgebaut wird, und Hochschulen, wie Siegen, die erst in jüngster Zeit den Mercator-Förderunterricht im Rahmen des Gemeinschaftsprojekts „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ des Integrations- und Schulministeriums sowie der Stiftung Mercator installiert haben. An NRW-Hochschulen haben teilweise sogar 25 % der Lehramtsstudierenden (z. B. in Essen) einen eigenen Migrationshintergrund. Anders als im Saarland findet hier der Mercator-Förderunterricht meistens nicht an den Schulen, sondern an den Universitäten selbst statt. Die Studierenden haben so die Möglichkeit, weitere Unterrichtserfahrungen zu sammeln (außerhalb des Praktikums) und ihre Praxiserfahrungen aufzuarbeiten.

Die Teilnehmer aus NRW plädierten für eine stärkere Profilbildung in der Lehrerbildung durch konsequente Wahl der Praktikumschulen. Dem Eignungspraktikum (ab 2010/11) sollte das Orientierungspraktikum im Bereich DaZ als „Profilpraktikum“ folgen (das ist bisher erst im 3. Semester vorgesehen). Im Anschluss daran könnte das Berufsfeldpraktikum einen DaZ-Anteil haben. Zur Profilbildung könnte auch beitragen, wenn die Masterarbeit zu einem DaZ-Thema gewählt werden kann (was einer besonderen Regelung bedarf).

Obwohl die obligatorischen Anteile von DaZ in der Lehrerbildung von allen Teilnehmern/innen begrüßt wurden, ist zu befürchten, dass die meisten Standorte in NRW nicht mehr als den Mindestumfang von 6 ECTS, also lediglich zwei Pflichtveranstaltungen (voraussichtlich in der MA-Phase), anbieten werden. Die Teilnehmern/innen meinten, dass die Anteile deutlich erhöht werden sollten (vgl. auch oben Workshop 2 Chlosta/Scholten-Akoun und die Einführung von Baur/Scholten-Akoun).

Ein weiterer Vorschlag war, die Förderung schon in der eigenen Schulzeit beginnen zu lassen, indem ältere Schüler junge Migranten/innen betreuen und dieses Engagement als Eignungspraktikum vor Aufnahme des Studiums anerkannt werden könnte.

Kritisiert wurde, dass in Essen, dem Standort mit den größten DaZ-Anteilen in der Lehrerbildung, die DaZ-Anteile fast ausschließlich um die Praxisphasen herum platziert sind. Es wurde daher von den Workshopteilnehmern angeregt, eine stärkere Verknüpfung mit allen an der Lehrerausbildung beteiligten Teilfächern (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften) anzustreben. In NRW sollen in Zukunft auch die Fachleiter in DaZ fortgebildet werden.

Ein weiterer Kritikpunkt war, dass im Rahmen einer ganzheitlichen Förderung der Zuwanderer die Angebote des herkunftssprachlichen Unterrichts nicht ausreichend seien. In diesem Zusammenhang wurde auch darauf aufmerksam gemacht, dass die Schulfremdsprache Russisch stärker mit der Zweisprachigkeit der russischsprachigen Aussiedlerkinder verbunden werden sollte. Die Workshopteilnehmer/innen waren sich darin einig, dass die Herkunftssprachen insgesamt in der Lehrerausbildung in Zukunft stärker berücksichtigt werden müssten.

Im Saarland wurde mit der Einführung der Sprachberatung für alle Fachlehrer/innen (LPM/Landeszentrale für Pädagogik und Medien) dem Stellenwert der durchgängigen Sprachförderung aller Schüler/innen Rechnung getragen.

Je nach Bundesland ist der Praxisbezug in der Lehrerausbildung im Bereich DaZ also sehr unterschiedlich. Häufig sind die DaZ-Module von der Praxis abgekoppelt und Praxisbezug ist dann ausschließlich durch den Mercator-Förderunterricht gesichert – sofern es ein solches Projekt gibt. Bei Auslaufen der Förderung durch die Stiftung Mercator kann die Theorie-Praxis-Verbindung dann erhalten bleiben, wenn andere Organisationsformen an ihre Stelle treten. Dies ist durch die Auflage eines Matching Funds durch die Stiftung Mercator zur Gewinnung von Kofinanzierern oder auch in Kooperation mit dem Gemeinschaftsprojekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ in NRW gelungen (vgl. hierzu Edwin Stiller: Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in der Lehrerausbildung im Rahmen des neuen Lehrerausbildungsgesetzes in dieser Veröffentlichung).

Im Saarland ist bisher jedoch noch keine Kompensationsmöglichkeit für die Phase nach dem Auslaufen des Mercator-Projekts gefunden worden. Das verpflichtende DaZ-Modul für das Lehramt Deutsch (Wahlpflicht für das Lehramt an Gymnasien und alle anderen Fächer) ist als Pflichtmodul nicht an ein Praktikum gebunden und enthält daher keine direkten Praxisanteile. Das Modul könnte um diesen wichtigen Aspekt erweitert werden, wenn es gelingt, den Förderunterricht zu verstetigen.

## Workshop 4

**Leitung:** *Prof. Dr. Ernst Apeltauer, Institut für Deutsch als fremde Sprache, Universität Flensburg/Andrea Schäfer, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Duisburg-Essen*

**Thema:** Wie und von wem sollten Lehrerinnen und Lehrer fort- und weitergebildet werden?

Zunächst wurde im Workshop der Zusammenhang zwischen der DaZ-Ausbildung und der Fort- und Weiterbildung diskutiert.

Einigkeit bestand darüber, dass die DaZ-Ausbildung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung verortet sein sollte. Eine Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Fachseminaren sei notwendig, gegenwärtig aber häufig kaum vorhanden (wie z. B. in Schleswig-Holstein) und unbefriedigend. So würden beispielweise Fortbildungen zur sprachlichen Frühförderung sowohl von Sonderschulpädagogen durchgeführt als auch von Logopäden, beides Gruppen ohne spezifische DaZ-Ausbildung. Das führe dann dazu, dass eher Überzeugungen als neuere wissenschaftliche Erkenntnisse vermittelt werden.

Fachlehrer sollten langfristig befähigt werden, nicht nur fachlich, sondern auch sprachlich zu arbeiten. Auch eine Arbeit im Tandem zwischen Fachlehrkräften und Sprachdidaktikern – wie das teilweise in bilingualen Europaschulen gemacht werde – wurde als Modell empfohlen. Dazu wäre allerdings zumindest phasenweise auch eine Tandemausbildung (von DaZ- und Fachlehrkräften) erforderlich.

Es sollte überprüft werden, inwieweit die universitäre DaZ-Ausbildung auch mit der Fortbildung verbunden werden könne.

Die Zentren für Lehrerbildung (ZLB) könnten (oder dann auch Zentren für Lehrerfortbildung) die Verantwortung für Fortbildungen übernehmen und diese in Zusammenarbeit mit den DaZ-Experten der Universitäten organisieren. Dies werde beispielsweise an der TU Dortmund oder an der Universität Duisburg-Essen bereits praktiziert. In den ZLBs könnten wahrscheinlich auch leichter an die jeweiligen Adressaten angepasste Fortbildungsangebote erstellt werden; so sollten Fortbildungen beispielsweise auch berufsbegleitend möglich sein.

Inhaltlich sollte eine Fortbildung zur Sprachförderung zielgruppenspezifisch konzipiert werden. So würden beispielsweise an der TU Dortmund Chemiefortbildungen mit Veranstaltungen zur Sprachförderung kombiniert und in dieser Verbindung von den LehrerInnen auch angenommen. In der Verknüpfung von fachlichem mit sprachlichem Lernen werde so eine Kompetenz bei den FachlehrerInnen ausgeprägt, die bei den FachlehrerInnen langfristig bereits in der grundständigen Ausbildung vermittelt, aber durch Fortbildungen erweitert und vertieft werden sollte. Inhaltlich sind Kernbestandteile einer

DaZ-Fortbildung einerseits die spezifischen sprachlichen Merkmale des Fachs, andererseits eine Sensibilisierung für sprachliche Anforderungen und Schwierigkeiten in den Fachtexten und fachlichen Aufgabenstellungen, die auch zu Überforderungen der mehrsprachigen SchülerInnen führen können.

Inhaltlich in diesem Zusammenhang ein Fortbildungs-Minimum zu definieren, erwies sich als schwierig, weil auch Lehrkräfte mit unterschiedlichen, z. T. sehr heterogenen Voraussetzungen, in Fortbildungen kämen. Angeregt wurde, die Fortbildungsangebote nicht nur auf Lehrkräfte zu beschränken, sondern die Angebote auch anderen Personen zukommen zu lassen, die in der Bildungsadministration tätig sind und dort Einfluss nehmen – beispielsweise MitarbeiterInnen der RAAs, SprachlernberaterInnen, ErzieherInnen, MitarbeiterInnen in kommunalen Einrichtungen u. a. m.

Eine Möglichkeit, konkrete Voraussetzungen für eine zielgerichtete Arbeit mit den SchülerInnen zu schaffen, sahen die Teilnehmer in Unterrichtsprojekten, die in Fortbildungsveranstaltungen initiiert und danach über mehrere Monate durchgeführt werden. Solche Projekte sollten durch Fortbildungsmaßnahmen begleitet und anschließend gemeinsam mit den Fortbildern, den fortgebildeten LehrerInnen und mit den SchülerInnen evaluiert werden.

Wichtig erschien den Workshopteilnehmern gerade auch in diesem Zusammenhang eine verstärkte Kooperation zwischen Schulen und Universitäten. Diese Zusammenarbeit sollte in jedem Fall intensiviert werden.

Überlegt wurde auch, wie man bei Lehrkräften, die über die Jahre bereits verfestigte Urteile über mehrsprachige SchülerInnen ausgebildet haben, neue Sichtweisen und Haltungsänderungen bewirken könnte. Hier wurde insbesondere auf zwei in der Fremd- und Zweitsprachenforschung seit langer Zeit erforschte und praktizierte Verfahren der Sensibilisierung hingewiesen: einerseits der Perspektivwechsel durch einen Auslandsaufenthalt und zweitens durch das neue Erlernen einer unbekannt Sprache (beide Formen sind natürlich auch miteinander kombinierbar).

Schließlich wurde auch in dieser Gruppe eine verstärkte Kooperation mit zugewanderten Eltern für notwendig gehalten, wobei allerdings unklar blieb, in welcher Form das dafür erforderliche Wissen und entsprechende Fertigkeiten ermittelt und vermittelt werden sollten.

Abschließend wurde festgestellt, dass die unterschiedlichen konzeptionellen DaZ-Ansätze in der Aus-, Fort- und Weiterbildung bezogen auf ihre Wirksamkeit und Nachhaltigkeit stärker erforscht werden sollten und dass die diesbezügliche Forschung im Bereich Deutsch als Zweitsprache insgesamt und in diesem Bereich ausgeweitet werden müsse (z. B. mehr MA-Arbeiten, Doktorarbeiten).

## Workshop 5

**Leitung:** *Prof. Dr. Werner Knapp, Deutschdidaktik/DaZ, Pädagogische Hochschule Weingarten/Aneta Nickel, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Duisburg-Essen*

**Thema:** Wie wird das Verhältnis von Bedarf und Angebot an qualifizierten DaZ-Lehrenden im Schuldienst in den Bundesländern gesehen?

Im Workshop wurde zunächst festgestellt, dass der Bedarf an qualifizierten DaZ-Lehrenden im Schuldienst über alle Ländergrenzen hinweg existiert – allerdings in einem **bundeslandabhängigen Ausmaß**. Diese Abhängigkeit resultiert wesentlich aus der Bevölkerungsstruktur und damit der SchülerInnenstruktur der jeweiligen Bundesländer. So ist in Bundesländern mit einem hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund – und parallel also auch einem hohen Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund – ein höherer Bedarf festzustellen als in Bundesländern mit einem niedrigen Bevölkerungsanteil. Es gibt daher insgesamt einen größeren DaZ-Bedarf in den westlichen Bundesländern (und in Berlin), einen geringeren in den östlichen Bundesländern. Innerhalb der Länder können die Bedarfe allerdings auch regional sehr unterschiedlich sein – in der Regel gibt es einen höheren Bedarf in den städtischen als in den ländlichen Regionen.

Tabelle 1: <sup>43</sup>

Verteilung der Menschen mit Migrationshintergrund nach Bundesländern:

(Stand 2007)

---

<sup>43</sup> Die Reihenfolge der Bundesländer in der Tabelle ergibt sich aus dem Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung eines Bundeslandes. Das Bundesland mit dem höchsten Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund (also Hamburg) führt die Tabelle an. Das Bundesland mit dem prozentual niedrigsten Anteil an der Gesamtbevölkerung des Bundeslandes (also Sachsen-Anhalt) beschließt die Tabelle. Die Zahlen sind aus verschiedenen Quellen zusammengestellt:

1. Bevölkerung in den Bundesländern, dem früheren Bundesgebiet und den neuen Ländern bis 2060, <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1025> 339 (Zugriff am 12.04.2010, 19:15 Uhr) – hieraus sind die Angaben zum Bevölkerungsstand entnommen.
2. Auf eine nicht näher bezeichnete Quelle des Bundesamtes für Statistik bezieht sich auch die WELT in ihrem online-Angebot, aus dem die Zahlen für die alten Bundesländer für die Bevölkerung mit Migrationshintergrund entnommen wurden (vgl. <http://www.welt.de/politik/deutschland/article5984029/Bevoelkerung-mit-Migrationshintergrund-waechst.html>).
3. Die Zahlen für die neuen Bundesländer sind der folgenden Veröffentlichung des Bundesamtes für Statistik entnommen und beziehen sich, wie auch alle anderen Daten auf den Stand von 2007:

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Eingebuergerte/Tabellen/Content75/BundeslaenderAuslaendischeBevoelkerung,templateId=renderPrint.psml> (Zugriff am 12.04.2010, 19:20 Uhr). Ob der terminologisch wichtige Unterschied zwischen *Menschen mit Migrationshintergrund* und *Ausländern* in allen Quellen gleichermaßen berücksichtigt wurde, bleibt an dieser Stelle unklar. Die Daten sind zusammengestellt aus verschiedenen Quellen und eignen sich deshalb nur zu einem Überblick. Alle Zahlen sind deshalb auch auf volle Tausenderstellen bzw. volle 0,1% gerundet.

<b>Bundesland</b>	<b>Anteil an der Gesamtbevölkerung</b>	<b>absolute Zahl</b>
Hamburg	26,3 %	463.000
Bremen	25,6 %	170.000
Baden-Württemberg	25,3 %	2.720.000
Hessen	24,1 %	1.461.000
Berlin	23,8 %	810.000
Nordrhein-Westfalen	23,4 %	4.219.000
Bayern	19,2 %	2.403.000
Rheinland-Pfalz	18,0 %	729.000
Saarland	17,7 %	184.000
Niedersachsen	15,8 %	1.260.000
Schleswig-Holstein	12,6 %	356.000
Sachsen	2,8 %	117.500
Brandenburg	2,6 %	66.000
Mecklenburg-Vorpommern	2,4 %	40.000
Thüringen	2,1 %	47.500
Sachsen-Anhalt	1,9 %	46.000

Als interessant wurde es angesehen, der Frage nachzugehen, ob und wie sich der grob skizzierte Bedarf auch in den DaZ-Anteilen in der Lehrerbildung widerspiegelt (vgl. die diese Publikation einleitenden Karten und Factsheets – Baur/Scholten-Akoun: Kartensammlung).

Die Sprachförderung durch qualifizierte DaZ-Lehrende wurde als die Basis für die angestrebte Integration angesehen. **Teilhabe am gesellschaftlichen Leben** und die **Selbstverwirklichung in der Gesellschaft** seien ohne sprachliche Basis schwierig, vielleicht sogar tendenziell unmöglich. Nur durch eine verbesserte sprachliche Ausbildung in den Schulen könnten die Grundlagen für eine Beseitigung der sozialen Benachteiligungen von Menschen mit Migrationshintergrund geschaffen und gesellschaftliche Partizipation, gesellschaftliche Gleichberechtigung sowie gesellschaftliche Gerechtigkeit vorbereitet werden.

Neben diesen (gesellschafts-)politischen oder sogar ethischen Forderungen wurden auch **ökonomisch-pragmatische Gründe** dafür genannt, eine fundierte sprachliche Ausbildung an den Schulen durch qualifizierte DaZ-Lehrende anzubieten. Die in



Deutschland drohende demografische Lücke würde einen erheblichen Mangel an qualifizierten Fachkräften in vielen Berufen zur Folge haben, zu deren Schließung auf das Potenzial der Menschen mit Migrationshintergrund nicht verzichtet werden könne.

**Für den Bildungserfolg**, der einerseits die gesellschaftliche Teilhabe möglich macht, andererseits auch das Fundament für die weitere berufliche Ausbildung und den beruflichen Erfolg legt, wurde die **Schlüsselfunktion der Sprache besonders herausgestellt**. Die Sprachförderung sollte sich auch nicht nur auf den Deutschunterricht beschränken, sondern auch auf den Fachunterricht erstrecken. Als wichtig wurde erachtet, dass eine DaZ-Förderung durch qualifizierte LehrerInnen in allen Fächern festgeschrieben wird, was in letzter Konsequenz eine **DaZ-Grundqualifizierung in allen Lehrfächern** (also ebenso in den sprachlichen Fächern wie in Mathematik, Sport oder Religion) zur Folge haben müsste. Nur verpflichtende DaZ-Anteile in der Lehrerbildung, wie sie durch die gesetzlichen Vorgaben in NRW eingeführt und durch das **DaZ-Modul der Stiftung Mercator** konkretisiert werden (12 CP im Verlaufe des Studiums), können nach Einschätzung der WorkshopteilnehmerInnen eine Kompetenz zur Sprachförderung sicherstellen, die sich vor allem in einer Sensibilität der angehenden Lehrenden für sprachliche Schwierigkeiten in den verschiedensten Fertigungsbereichen und Textsorten zeigen sollte. Hier wurde insbesondere auf die Förderung des Leseverständnisses und des Argumentierens mit Bezug auf Fachtexte und Fachinhalte hingewiesen (vgl. hierzu auch die Ergebnisse des Workshops 2, Chosta/Scholten-Akoun).

Eine spezielle Ausbildung in DaZ als Fach sollte möglich sein, um Experten an die Schulen zu bringen, die die DaZ-Sprachförderung an den Schulen systematisieren, die Sprachförderkonzepte an den Schulen verankern können und die diagnostische Kompetenzen mitbringen (vgl. hierzu ebenfalls die Ergebnisse des Workshops 2, Chlosta/Scholten-Akoun und die Einführung von Baur/Scholten-Akoun). Auch die Kenntnisse von mindestens einer Herkunftssprache wurden in diesem Zusammenhang als eine wesentliche Qualifikation angesehen.

Die sprachliche Förderung sollte sich zudem nicht nur auf Menschen mit Migrationshintergrund konzentrieren, sondern auch die Gruppe der Monolingualen aus bildungsfernen Familien mit einschließen, die ebenfalls häufig wegen fehlender sprachlicher Grundlagen von schulischem und später dann beruflichem Erfolg ausgeschlossen bleiben und nicht dazu beitragen können, die gesellschaftlichen Bedarfe im oben skizzierten Sinne (etwa als qualifizierte Fachkräfte usw.) zu befriedigen.

## Workshop 6

**Leitung:** Prof. Dr. Udo Ohm, *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Bielefeld*/Angela Kuhnén, *Universität Duisburg-Essen*

**Thema:** Welche Übergänge gibt es zwischen der grundständigen DaF- und der grundständigen DaZ-Ausbildung? Welche Übergänge gibt es und welche sollten geschaffen werden zwischen grundständigen Studiengängen und der Lehrerausbildung?

### Ausgangslage

Hintergrund dieses Workshops ist die Diskrepanz zwischen dem *Bedarf* an qualifizierten Lehrkräften in Schulklassen mit hohem Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund und dem *Mangel* an genau diesen Lehrkräften im Schuldienst. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer im Schuldienst – auch diejenigen, die in Sondermaßnahmen als Förderlehrer eingesetzt werden – verfügen in der Regel nicht über eine grundständige Ausbildung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Von der Politik, in den Medien und gelegentlich sogar von Vertretern der Fachverbände der Lehrkräfte im Schuldienst (vgl. z. B. die Stellungnahme des Präsidenten des Deutschen Lehrerverbandes im Beitrag „Deutsch muss sein!“ in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung vom 23.11.2008, S. 1) wird gelegentlich der Eindruck erweckt, dass nicht genügend Lehrkräfte mit ausreichender Qualifikation in Deutsch als Zweitsprache zur Verfügung stehen würden. Dabei wird übersehen, dass an einigen Studienstandorten in Deutschland grundständige Studiengänge in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache angeboten werden (so z. B. an der Universität Bielefeld und an der Friedrich-Schiller-Universität Jena; in beiden Fällen früher ein Magister-Studiengang, heute jeweils ein Bachelor- und ein Master-Studiengang), in denen Absolventen mit entsprechenden Qualifikationen auch in Deutsch als Zweitsprache ausgebildet wurden und werden.

Dass in den Schulen keine regulären Lehrkräfte für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Zweitsprache Deutsch zur Verfügung stehen, kann demnach nicht mit einem Mangel an geeigneten Absolventen begründet werden. Vielmehr sind es die administrativen Hürden in der Schulgesetzgebung, die bisher verhindern, dass diese personellen Ressourcen für die Schule nutzbar gemacht werden können. So haben Absolventen der Bachelor-Studiengänge Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, selbst wenn sie ein zweites Fach belegen, nicht die Möglichkeit, einen Master of Education (M. Ed.) anzuschließen und somit ihre Kompetenz in Deutsch als Zweitsprache in den Schulen wirksam einzusetzen (Beispiel: Englisch/Anglistik ist für den Master of Education zwar kombinierbar mit Deutsch/Germanistik, aber nicht mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache).

Seit einiger Zeit gibt es – in den Bundesländern unterschiedlich weit entwickelte – Überlegungen und Planungen, eine Qualifizierung in Deutsch als Zweitsprache für alle Lehramtsanwärter in allen Schulfächern verpflichtend in die Lehramtsausbildung zu integrieren. In Nordrhein-Westfalen ist dies bereits seit Einführung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) von 2003 gesetzlich vorgeschrieben, wurde jedoch nicht überprüft bzw. eingefordert und somit in vielen Fällen von den Hochschulen nicht erbracht. Wie sich die Ausbildungsstrukturen in den nächsten Jahren neu anlaufenden, auf BA-MA umgestellten Lehramtsstudiengängen entwickeln werden, bleibt abzuwarten. Eine allgemeine Minimal-Qualifikation in DaZ für alle Lehrer, wie sie im neuen Schulgesetz in NRW vorgesehen ist, löst aber nicht das Problem, dass es an den Schulen ausgewiesene DaZ-Experten geben muss, die z. B. die Förderprogramme an den Schulen implementieren und evaluieren.

### **Ergebnisse der Workshop-Arbeit**

Zu Beginn des Workshops wurde zusammengetragen, welche Studiengangsformate auf Bachelorebene an den vertretenen Standorten vorkommen und ob gegebenenfalls DaZ-Profilbildungen vorgesehen sind: Zwei-Fach-Bachelor DaF/DaZ ohne Profilbildung (Bielefeld, Jena), Ein-Fach-Bachelor DaF/DaZ ohne Profilbildung (Freiburg), Bachelor-DaZ/DaF als Lehramtsoption mit Übergang in den Master of Education (Duisburg-Essen), Zusatzqualifikation DaF (Göttingen). Anschließend wurde zunächst diskutiert, welche curricularen Elemente einer allgemeinen DaF-Qualifikation für einen Übergang in spezifische DaZ-Qualifikationen nutzbar bzw. anschlussfähig sind.

Im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung trifft dies vor allem auf die *psycholinguistischen und kognitionspsychologischen Grundlagen* zu. Darüber hinaus wurden die *Fähigkeit zur kritischen Rezeption von Forschungsarbeiten* und die *Fähigkeit zur Durchführung kleinerer Untersuchungen* zum Zweitspracherwerb genannt. Im Bereich der Linguistik gehören *sprachwissenschaftliche Grundkenntnisse* sowohl zum Kern einer DaF- als auch einer DaZ-Qualifikation. Von vergleichbarer Relevanz für DaF und DaZ sind *sprachkontrastive und fremdkulturelle Erfahrungen*, wobei eine zielgruppenspezifische Differenzierung über Portfolios erreicht werden kann.

Deutlich komplexer wurde von den Teilnehmern des Workshops die Situation im Bereich *Didaktik/Methodik* eingeschätzt. Während sich die Inhalte für die *Grundlagen des Lehrens und Lernens* für DaF und DaZ weitgehend decken dürften, müsste in den Vertiefungen differenziert werden. Für DaZ ist u. a. die Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Spannweiten bei den unterschiedlichen Zielgruppen (Vorschulkinder, Schülerinnen und Schüler, Jugendliche im Übergang Schule/Beruf,

Erwachsene) grundlegend. Dies ist z. B. mit Blick auf den Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit bzw. die Funktion bildungssprachlicher Kompetenz für das Fachlernen, die berufliche Aus- und Weiterbildung von großer Bedeutung. In DaF stehen diese Perspektiven hingegen weniger im Vordergrund, weil bildungssprachliche Kompetenz in der Regel bereits in der Muttersprache vorliegt. Des Weiteren wurde für eine Differenzierung zwischen DaF und DaZ im Bereich des Einsatzes (digitaler) Medien plädiert. Es muss davon ausgegangen werden, dass der unterschiedliche lebensweltliche Hintergrund zu deutlichen Unterschieden im Mediengebrauch führt (z. B. Nutzung von sozialen Netzwerken wie SchülerVZ durch Schülerinnen und Schüler mit DaZ).

Für den Fall einer Zusatzqualifikation DaZ für Lehramts- und BA-Studierende wurden die folgenden Themen und Inhalte derzeit als besonders relevant eingeschätzt, weil sie noch nicht oder noch nicht ausreichend Berücksichtigung finden: *Bildungssprache, Fach- und Berufssprache* sowie *Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen* (vgl. auch Udo Ohm, Workshop 2 des 11.12.2009 und Benholz u. a. proDaZ, Anhang 1).

Im zweiten Teil des Workshops wurde ausführlich auf den wünschenswerten Übergang von Bachelor-Studiengängen für DaF/DaZ zum Master of Education (M. Ed.) in Lehramtsstudiengängen eingegangen. Ein großes Hindernis für den Zu- bzw. Übergang sind die grundsätzlich unflexiblen Zugänge zum Master of Education, der je nach Hochschule unterschiedlich aufgebaut ist. Aber selbst wenn dieses Hindernis überwunden werden könnte, bleibt immer noch das Problem, dass man nicht mit einem Fach in den Vorbereitungsdienst gehen kann und darüber hinaus auch die Schwierigkeit besteht, mit nur einem Fach eine Anstellung zu erhalten. Verschärft wird die ganze Situation dadurch, dass DaZ nicht zum Fächerkanon der Schulen gehört.

Neben diesen strukturellen und schulpolitischen Hindernissen müssen aber auch Fragen des fachlichen Übergangs bedacht werden. Von zentraler Bedeutung ist nach Meinung der Teilnehmer die Lösung der Frage, wie mit dem Ungleichgewicht zwischen einem Bachelor Germanistik und einem Bachelor DaF/DaZ im Bereich Literaturwissenschaft und Linguistik umzugehen sei. Sieht man von diesem sicherlich nicht leicht zu lösenden Problem ab, fallen die exemplarischen Stärken von Absolventen der Bachelorstudiengänge DaF/DaZ ins Auge. Diese liegen vor allem im Bereich der fachdidaktischen Reflexion. Kompetenzen in diesem Bereich könnten durch exemplarisches Lernen und die Förderung der Fähigkeit zum Transfer relativ leicht auf den Bereich Deutsch als Muttersprache (DaM) ausgeweitet werden. Zudem haben – wie oben bereits angesprochen – insbesondere DaZ-Lehrkräfte spezifische Kompetenzen im Bereich der *Entwicklung konzeptioneller Schriftlichkeit*, der *Rolle von Bildungs- bzw. Schulsprache für das schulische Lernen* und damit u. a. einen fundierten Zugang zur Schreibdidaktik.

Abschließend wurde angeregt, sich fachpolitisch intensiver mit der Frage des Übergangs von Bachelorstudiengängen DaF/DaZ in den Master of Education auseinanderzusetzen. Dazu müssten die betroffenen Fachverbände der Germanistik (Deutscher Germanistenverband), der Deutschdidaktik (Symposion Deutschdidaktik) und des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache miteinander ins Gespräch kommen.

## **Zweiter Tagungstag am 11. Dezember 2009: Zusammenfassungen der Vorträge**

### **Vortrag 1**

*Prof. Dr. Klaus Klemm, Fachbereich Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen*

#### **Migranten und Migrantinnen im Schulsystem Deutschlands**

In Deutschland lebten ausweislich der Mikrozensushebung 2007 insgesamt 15,4 Millionen Menschen (18,7 % der Bevölkerung) mit einem Migrationshintergrund. Menschen also, die – folgt man der Definition, die das Statistische Bundesamt bei den Mikrozensushebungen nutzt – nicht im Land geboren wurden oder von denen mindestens ein Elternteil im Ausland zur Welt gekommen ist. Die Bedeutung des Rückgriffs auf den ‚Migrationshintergrund‘ im Gegensatz zu einem Erfassungskonzept, das sich an der Staatsangehörigkeit orientiert, wird durch einen Zahlenvergleich mehr als deutlich: Im gleichen Jahr 2007 wurden in Deutschland ‚nur‘ 7,3 Millionen Menschen (8,8 % der Gesamtbevölkerung) gezählt, die nicht über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügten. Dieser Datenvergleich – 15,4 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund, darunter aber nur 7,3 Millionen Ausländer – macht darauf aufmerksam, dass die bis dahin übliche Bezugnahme auf ‚Ausländer‘, also auf die Bevölkerung in Deutschland, die nicht über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügt, die Herausforderungen, denen sich die Gesellschaft in Folge der Zuwanderung der vergangenen Jahrzehnte stellen muss, erheblich unterschätzt. Diese Feststellung gilt für viele Bereiche, insbesondere aber auch für den Bildungsbereich.

Wenn daher im Folgenden der Versuch unternommen wird, mit Blick auf das deutsche Bildungssystem die Lage der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu beschreiben, sind die Analyse und deren Darstellung mit einer grundsätzlichen Schwierigkeit konfrontiert: Ältere Daten zu Bildungsverläufen arbeiten ausschließlich mit dem Ausländerkonzept; erst seit Beginn dieses Jahrhunderts verfügen wir, insbesondere durch die internationalen Leistungsstudien (PISA und IGLU) initiiert, über Daten zum Bildungssystem, die das Migrationskonzept zu Grunde legen.

Um die tatsächliche Größenordnung der Gruppe der Teilnehmer im deutschen Bildungssystem, die nicht von langer Zeit her Deutsche sind, in der Größenordnung annähernd zutreffend zu erfassen, wird im Folgenden so verfahren, dass überall da, wo die Datenlage es erlaubt, auf das Migrationskonzept Bezug genommen wird; nur da, wo dabei wichtige Befunde völlig ausgeblendet würden, wird hilfsweise auf das Ausländerkonzept zurückgegriffen. Die infolge der unterschiedlichen Bezugsgruppen verwirrende Datenlage

erzwingt zugleich einen Verzicht auf die Analyse von Entwicklungen im Verlauf der vergangenen Jahre.

Für Heranwachsende mit einem Migrationshintergrund stellt sich der Parcours des deutschen Bildungssystems mit all seinen Hürden – von den Kindergärten bis zum Erwerb einer Studienberechtigung – besonders hindernisreich dar: Dies beginnt bereits im *vorschulischen Bereich*: Nahezu alle Kinder ohne Migrationshintergrund, aber nur etwa 70 % der Kinder mit Migrationshintergrund kommen in den Genuss einer Tagesbetreuung (eigene Berechnungen auf der Grundlage von Daten des Mikrozensus und des Bildungsberichts 2008 – vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2008). Gerade in einer Zeit, in der den Kindergärten ein verstärkter Bildungsauftrag zugewiesen wird, führt die unterschiedliche Bildungsbeteiligung in dieser Altersgruppe zu schwer wiegenden Benachteiligungen schon beim Schulstart. Im Verlauf der Schulkarrieren wächst die Ungleichheit weiter an.

Die Vergleichsstudien IGLU 2006 (Viertklässler in *Grundschulen*) und PISA 2006 (Fünfzehnjährige in den Sekundarschulen) signalisieren: Nach wie vor lernen Kinder und Jugendliche mit einer Migrationsgeschichte in Deutschlands Schulen eklatant weniger als ihre jeweils gleichaltrigen Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Dies gilt für die Grundschulen, in denen beide Gruppen bei einem Mittelwert von 500 beim Leseverständnis 48 Testpunkte auseinander liegen (Bos u. a. 2007: 265). Dies trifft noch verstärkt für die Schulen der Sekundarstufe I zu: In den Naturwissenschaften übertreffen die Jugendlichen ohne die mit Migrationshintergrund sogar um 73 Testpunkte (ebenfalls bei einem Mittelwert von 500 – vgl. Prenzel u. a. 2007: 359).

Die international vergleichende Sicht belegt darüber hinaus: Auch wenn man Deutschland nur mit Ländern vergleicht, die eine ähnliche Migrationsgeschichte haben (also nicht mit ehemaligen Kolonialmächten wie z. B. Frankreich und nicht mit Ländern, die ihre Einwanderung gezielt steuern wie z. B. Kanada), zeigt sich, dass es den deutschen Schulen deutlich schlechter als denen dieser Länder gelingt, Heranwachsende mit Migrationshintergrund zu schulischen Erfolgen zu führen. In der Grundschule steht der deutschen Leistungsdifferenz von 48 in den Niederlanden ein Wert von 41 und in Schweden von 37 gegenüber (Bos u. a. 2007: 265). In den Sekundarschulen beträgt der Vergleichswert zur deutschen Differenz von 73 Testpunkten in den Niederlanden 48 und in Schweden sogar nur 37 (Prenzel u. a. 2007: 265).

Die Kluft, die zwischen den schulisch gemessenen Leistungen von Kindern sowie Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund besteht, wird auch in den Daten zu den jeweils erreichten Bildungsabschlüssen gespiegelt. Verfügbare Daten, die sich auf das Ausländerkonzept beziehen (auf das Migrationskonzept gestützte Informationen liegen hierzu nicht repräsentativ vor), belegen für 2006: 7 % der deutschen, aber 16 % der

ausländischen Jugendlichen erreichen keinen Hauptschulabschluss; und: 32 % der Deutschen, dagegen jedoch nur 10 % der ausländischen jungen Erwachsenen beenden ihre Schulkarriere mit der allgemeinen Hochschulreife (eigene Berechnungen nach Konsortium Bildungsberichterstattung 2008: 274).

Entsprechend unterschiedlich gestalten sich auch Zugänge und Erfolge im Bereich der beruflichen Ausbildung. Beim Wechsel in das Berufsbildungssystem landen 60 % der ausländischen gegenüber 38 % der deutschen Jugendlichen in dem so genannten ‚Übergangssystem‘, in jenem Teilsystem der beruflichen Bildung, das explizit nicht darauf angelegt ist, einen zukunftsfähigen Ausbildungsabschluss zu vermitteln (Konsortium Bildungsberichterstattung 2008: 321). Das Ergebnis ist unübersehbar: Von allen 20- bis unter 30-Jährigen bleiben 38 % der jungen ausländischen Erwachsenen endgültig ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung – gegenüber ‚nur‘ 13 % der gleichaltrigen Deutschen (BMBF 2008a: 153).

Wenn man nach Erklärungen für die hier skizzierten Leistungs- und (die damit verbundenen) Chancenunterschiede sucht, kann man auf die sehr differenzierten Analysen, die auf der Basis der neueren Leistungsstudien des Typs IGLU oder PISA möglich wurden, zurückgreifen. Sie verweisen auf ein ganzes Bündel wirkmächtiger Faktoren: Schichtzugehörigkeit, Beherrschung der Unterrichtssprache und kulturelle Differenzen müssen an erster Stelle genannt werden:

- Der mittlere sozioökonomische Status liegt bei den Familien mit deutlich unterhalb des Wertes der Familien ohne Migrationsgeschichte. Nicht erst seit den großen Leistungsstudien der letzten Jahre wissen wir, dass die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht die Schulkarrieren maßgeblich prägt – insbesondere in Deutschland.
- Von der Unterrichtssprache Deutsch geben nur 55 % der Fünfzehnjährigen mit Migrationsgeschichte an, dass sie zu Hause gesprochen würde. Möglicherweise lassen sich ein Teil der im Vergleich Deutschlands mit anderen Ländern beobachteten Leistungsunterschiede darüber erklären: In den Niederlanden sprechen 71 % und in Schweden 65 % der Fünfzehnjährigen zu Hause die Unterrichtssprache des jeweiligen Landes (Prenzel u. a. 2007: 355).
- Der sozioökonomische Status und die Beherrschung der Unterrichtssprache erklären nicht allein die Leistungsunterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit und solchen ohne Migrationshintergrund: Auch wenn beide erklärenden Faktoren kontrolliert werden, wenn man also Schulleistungen von Migranten und Nichtmigranten mit gleichem sozioökonomischen Status aus Familien, in denen zu Hause die Unterrichtssprache Deutsch gesprochen wird, miteinander vergleicht,



bleibt ein Leistungsvorsprung der Schüler und Schülerinnen ohne Migrationshintergrund – ein Vorsprung, der durch die kulturelle Nähe bzw. Distanz erklärt werden muss (Prenzel u. a. 2005: 290).

Ergänzt werden müssen diese Hinweise noch dadurch, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die in ihren Schulleistungen mit den Schülern und Schülerinnen ohne Migrationshintergrund gleich ziehen, gleichwohl in ihrer Schulkarriere benachteiligt werden:

- Grundschul Kinder ohne haben gegenüber den Kindern mit Migrationsgeschichte bei vergleichbaren kognitiven Fähigkeiten und bei gleichen Schulleistungen eine 1,2-fache Chance, eine Empfehlung für den Besuch des Gymnasiums zu erhalten (Bos u. a. 2007: 289).
- Dieser Verstoß gegen den Grundsatz der Leistungsgerechtigkeit setzt sich auch beim Übergang in die Berufsausbildung fort. Jugendliche mit Migrationshintergrund ‚landen‘ bei ‚guten‘ bzw. ‚sehr guten‘ (Mathematik-)Leistungen zu etwa 40 % in einer betrieblichen Lehre; den Jugendlichen ohne Migrationsgeschichte gelingt dies – bei gleicher Schulleistung – zu mehr als 60 % (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 295).

Das Zusammenwirken von schicht-, sprach- sowie kulturbedingten Unterschieden und die Verstärkung der dadurch verursachten Leistungsunterschiede durch die Effekte, die sich aus der durchaus nicht leistungsorientierten Verteilung von Kindern auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungs- und Ausbildungsgänge ergeben, führen zu der hier dokumentierten Benachteiligung, der Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund in Deutschlands Bildungssystem ausgesetzt sind.

## **Literatur**

Bos, W. u. a. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Berufsbildungsbericht 2008, Bonn/Berlin.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland 2006, Bielefeld: Bertelsmann.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008, Bielefeld: Bertelsmann.

Prenzel, M. u. a. (Hrsg.) (2007): PISA ,06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster.

Prenzel, M. u. a. (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?, Münster.

## Vortrag 2

*Olaf Wiegand, Heisenberg-Gymnasium Dortmund*

### **DaZ an der Schule. Bedarf und Perspektive aus der Sicht des Heisenberg-Gymnasiums, Dortmund**

Verwunderung ist keine seltene Reaktion, wenn sich Lehrer an einem Gymnasium zu den Fragen äußern, die sich im Zusammenhang mit dem Erwerb des Deutschen als Zweitsprache bei Schülern stellen.<sup>44</sup> Das Gymnasium gilt vielen noch immer als Hort einer sprachlich homogenen Schülerschaft mit Deutsch als Muttersprache.

Um dieser potentiellen Irritation zu begegnen, soll im Folgenden zunächst ein Schlaglicht auf die Zusammensetzung der Schülerschaft des Heisenberg-Gymnasiums sowie auf deren sprachliche Kompetenzen geworfen werden. Anschließend sollen die Kenntnisse und Kompetenzen zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer dargestellt werden, wie sie für die Förderung unserer Schülerschaft wünschenswert wären. Dies geschieht orientiert an den Lehrerfunktionen (Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Kooperieren, Verwalten und Innovieren) und angesichts des hier zur Verfügung stehenden Rahmens nur skizzenhaft. Abschließend sollen Perspektiven für die Lehrerausbildung formuliert werden, wie sie aus der Sicht des Heisenberg-Gymnasiums notwendig erscheinen.

Zunächst also zur Schülerschaft:

Derzeit besuchen ca. 1250 Schüler das Heisenberg-Gymnasium in Dortmund. Von diesen haben ca. 41 % einen Migrationshintergrund. Bei den Familien dieser Kinder und Jugendlichen sind drei Herkunftsländer dominant: Türkei, Russland und Polen.

Bevor nun die Darstellung des Bedarfs an Kenntnissen auf dem Gebiet DaZ bei Lehrern in den Mittelpunkt rückt, soll hier von einer Begebenheit im Lehrerzimmer berichtet werden: Ein Kollege erzählte in einer Pause, dass er sich auf dem Weg in den Klassenraum mit einem Schüler – nennen wir ihn Atakan – angeregt über das letzte Heimspiel des BVB unterhalten habe. Sie hätten engagiert diskutiert, wer der beste Stürmer auf dem Platz gewesen sei. Wenige Minuten später, im Physikunterricht, sei Atakan jedoch nicht mehr in der Lage gewesen, den – wie der Kollege meinte – einfachen Versuchsaufbau schriftlich zu beschreiben. Der Kollege schrieb dieses Verstummen Atakans seiner leider sehr einseitigen Interessenlage, nämlich Fußball, und seiner Bequemlichkeit zu.

Was war geschehen?

---

<sup>44</sup> Der besseren Lesbarkeit wegen wird im Weiteren von Lehrern und Schülern gesprochen. Selbstverständlich sind Schülerinnen und Lehrerinnen stets mit gemeint.

Der Kollege hatte von der unbestreitbar hohen mündlichen alltagssprachlichen Kommunikationsfähigkeit auf eine ebenfalls hohe schriftliche Fachsprachlichkeit geschlossen. Er hatte jedoch die verdeckten Sprachschwierigkeiten Atakans – insbesondere im Bereich der Schriftsprache – nicht erkannt.

Dieser Zusammenhang gewinnt dadurch weiteres Gewicht, dass im Rahmen der standardorientierten Unterrichtsentwicklung in NRW insbesondere die schriftsprachlichen Kompetenzen für eine erfolgreiche Bildungskarriere an Bedeutung gewonnen haben. So korrespondieren die Standards mit im Rahmen dieser Unterrichtsentwicklung neuen, zentralen schriftlichen Leistungsüberprüfungen: Lernstand 8 und ZP 10. Schulerfolg ist mithin mehr als zuvor von schriftsprachlichen Leistungen abhängig. Diese wiederum sind für Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, eine ganz besondere Herausforderung.

Im Folgenden soll nun skizziert werden, wie Lehrer in ihrem Unterricht und wie Schule als System Schüler wie Atakan so unterstützen und fördern könnten, dass ihm trotz der Sprachschwierigkeiten die Möglichkeit für eine erfolgreiche Bildungskarriere gegeben werden kann. Als Kriterium für die Systematisierung der verschiedenen Kenntnisse und Kompetenzen zukünftiger Lehrer im Bereich Deutsch als Zweitsprache dienen die Lehrerfunktionen.

Zu Beginn soll die Lehrerfunktion im Fokus stehen, die das Hauptgeschäft eines jeden Lehrers darstellt, das Unterrichten. Anders formuliert: Was sollte in der Lehrerausbildung an Kenntnissen und Kompetenzen in dem Bereich Deutsch als Zweitsprache mit Blick auf die Lehrerfunktion „Unterrichten“ vermittelt werden, um Atakan professionell zu unterstützen?

Erfolgreicher Unterricht versucht, die im Schulgesetz des Landes NRW geforderte „Individuelle Förderung“ eines jeden Schülers ernst zu nehmen. Konkret bedeutet dies, neben dem Blick auf die Stärken und Schwächen eines jeden Schülers, einen besonderen Blick auf die spezifischen Schwierigkeiten der Schüler zu haben, welche Deutsch als Zweitsprache lernen. Grundsätzlich und vor allen Details bedeutet dies, dass die individuelle Mehrsprachigkeit eines Schülers nicht als Defizit, sondern als Potential wahrgenommen werden sollte, welches es für das Kind verfügbar zu machen gilt.

Lehrer, die Grundlagenkenntnisse im Bereich DaZ erworben haben, wissen in ihrem Unterricht um die Kennzeichen der Sprache der Schule. Sie wissen, was Alltags-, Bildungs- und Fachsprache unterscheidet. Sie wundern sich nicht mehr über die unterschiedlichen mündlichen und schriftlichen Kompetenzen Atakans. Sie wissen auch um die Vorbildfunktion ihrer im Unterricht verwendeten Sprache und setzen diese daher reflektiert ein. Denn möglicherweise hat Atakan keinen anderen Kontakt zur Hochsprache Deutsch als

die wenigen Stunden Unterricht. Diese Lehrer wissen, was den Zweitsprachenerwerb von Kindern und Jugendlichen, die bereits in ihren Herkunftsländern alphabetisiert wurden, von denen unterscheidet, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Diese Lehrer kennen die „Stolpersteine“, die das Deutsche für jene bereit hält, die die deutsche Sprache erwerben wollen. Sie verstehen, weshalb Atakan vor allem mit Präpositionen, Deklinationen und unregelmäßigen Verben Schwierigkeiten hat.

Diese Lehrer können vor dem Hintergrund ihrer Grundlagenkenntnisse im Unterricht diagnostisch arbeiten, indem sie etwa wissen, was Interferenzfehler sind und diese für die hauptsächlich in der Schule vertretenen Sprachen in Schülertexten identifizieren können. Wer etwa weiß, dass das Türkische keinen Artikel kennt, kann nachvollziehen, weshalb die adäquate Verwendung derselben für Atakan eine besondere Lernleistung darstellt. Diese Lehrer können eine Interimsprache von Fossilierungen unterscheiden und wissen, wie sie in welchem Falle korrigieren müssen.

Diese Lehrer können ihre Kenntnisse einsetzen, um nach der Diagnose im nächsten Schritt individuell fördernd zu arbeiten. Das wichtigste Ziel ist dabei, dass sie die Schüler zu einer Lernhaltung anleiten, die von einem Problembewusstsein beim Umgang mit Sprache gekennzeichnet ist. Wie könnte dieses hehre Ziel erreicht werden? Indem man Atakan bei der Besprechung von Texten, die er in der Stunde oder als Hausaufgabe produziert hat, erst ganz allgemein mitteilt, dass sie Fehler enthalten, und erst, wenn er sie nicht findet, die betreffende Zeile, wenn später nötig das betreffende Wort und erst zum Schluss die betreffende Stelle markiert.

Eine solche Fragehaltung wird etwa dann weiter entwickelt, wenn der Lehrer ihm nicht sofort auch noch die richtige Lösung sagt, sondern ihn zur selbstständigen Nutzung von Hilfsmitteln sowie zur kriterienorientierten Überarbeitung eigener Texte anregt. Der Erwerb dieser Fragehaltung wird nicht durch das „Pauken“ von Grammatik erreicht, sondern durch eine explizite, kontexteingebettete, ritualisierte Vermittlung derselben: Regeln werden wiederholt, wenn sie übertreten oder missachtet werden. Nicht nur im Fach Deutsch, sondern im Idealfall in allen Fächern. Konkret: Fehlt ein Komma in einem Satz zur Beschreibung einer Pyramide im Geschichtsunterricht, werden die Satzbau- und Kommaregeln in dem Moment wiederholt: ritualisiert und kontexteingebunden.

Individuelle Förderung würde überdies bedeuten, mit individuellen Förderplänen zu arbeiten, die z. B. auf die Korrektur der Klassenarbeit zurückgehen oder aus den Beobachtungen im Unterricht resultieren.

Da Lehrer gehalten sind, alle von dem Schüler erbrachten schriftlichen Leistungen und alle sonstigen Leistungen bei der Leistungsbewertung zugrunde zu legen, stellt die in den Kernlehrplänen geforderte angemessene Beachtung der Lernausgangslage, des

Lernfortschritts und des erreichten Leistungsstands eine besondere Herausforderung an das pädagogische Geschick der Lehrer dar. Wenngleich bei der Vergabe von Abschlüssen und Berechtigungen die tatsächlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zugrunde gelegt werden müssen – mithin unabhängig vom Erwerbszusammenhang des Deutschen, so sollte die übrige Leistungsbeurteilung zugleich immer Ausgangspunkt für die weitere Förderung des Schülers sein. Hier erhalten die oben genannten individuellen Förderpläne erneut eine besondere Bedeutung. Positive, ermutigende Leistungseinschätzungen sowie die Aufforderung an den Schüler, sich das bereits Gekonnte zu vergegenwärtigen, können den Blick aller Beteiligten von den Defiziten auf das bereits Erreichte lenken und so sicher auch zum Weiterlernen motivieren.

Fragt Atakan oder seine Mutter den Lehrer, was die Familie daheim zur Unterstützung des Erlernens des Deutschen als Zweitsprache unternehmen könne, so ist damit bereits die dritte Lehrerfunktion angesprochen: das Beraten.

Lehrer, die Kenntnisse im Bereich Deutsch als Zweitsprache haben, empfehlen Atakans Eltern u. a. die Teilnahme des Kindes am muttersprachlichen Unterricht. Sie erläutern den Eltern, weshalb es sinnvoll ist, dass sie selbst Deutsch lernen, sollten sie es noch nicht ausreichend beherrschen. Sie empfehlen den Eltern, die Sprache mit dem Kind zu sprechen, die sie selbst am besten beherrschen, und den regelmäßigen und häufigen Kontakt mit Schülern deutscher Muttersprache zu fördern.

Da Atakan nicht nur das Fach Deutsch hat, sondern auch Biologie, Mathematik und ca. sechs weitere Fächer, gelten die vorgenannten Zusammenhänge also nicht nur für das Fach Deutsch, sondern auch für die übrigen Fächer.

Dies bedeutet, dass die Förderung im Bereich DaZ nicht nur Aufgabe der Deutschlehrer ist. Folgerichtig müssen die Lehrer aller Fächer Kenntnisse in diesem Bereich erwerben. Damit ist zugleich die vierte Lehrerfunktion, das Kooperieren, angesprochen.

Dies gilt, wie angedeutet, innerhalb eines Kollegiums, dies gilt aber auch mit Blick auf externe Partner einer Schule.

Die fächerübergreifende Kooperation bei der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache am Heisenberg-Gymnasium kann Atakan u. a. dadurch erfahren, dass die Kollegen im Rahmen der Teamentwicklung im Jahrgang 6 etwa die 5-Schritt-Lesemethode gemeinsam festlegen und fächerübergreifend einsetzen.

Die Kooperation der Lehrer ist jedoch nicht nur auf das Kollegium zu beziehen. Das Heisenberg-Gymnasium kooperiert seit Jahren mit verschiedenen Einrichtungen auf dem Dortmunder Stadtgebiet bei der Förderung unserer Schüler mit einem Migrationshintergrund. Auch hier seien nur einige schlaglichtartig genannt:

Der Initiative und der Unterstützung der Stiftung Mercator verdanken wir, dass inzwischen 19 an der TU Dortmund im Bereich DaZ ausgebildete Studierende als Förderlehrer an unserer Schule arbeiten. Diese unterstützen die Schüler in enger Abstimmung mit den Fachlehrern auf der Grenze zwischen sprachlicher und fachlicher Förderung.

Mit der RAA und dem Zentrum für Frauen in Beruf und Technik arbeiten wir bei der Förderung leistungsstarker Mädchen mit Migrationshintergrund im Projekt „Mentoring“ zusammen.

Als Kooperationspartner der Dortmunder Rotarier bei dem Projekt „Sprache verbindet“ freuen wir uns darüber, dass unsere erfolgreichen Schüler mit Migrationshintergrund in Familien gehen, in denen Deutsch nicht als Muttersprache gesprochen wird. Sie helfen Kindern im Vorschulalter auf eine spielerische Art und Weise beim Erlernen der deutschen Sprache.

Mit der im Folgenden angesprochenen Lehrerfunktion wird die Schule als ein System in den Blick genommen, welches die Förderung im Deutschen als Zweitsprache unterstützen oder behindern kann. So ist es trotz der Anstrengungen der Landesregierung auf Grund der derzeitigen Situation auf dem Lehrerarbeitsmarkt nicht möglich, alle im Stundenplan vorgesehenen Stunden zu unterrichten. Das Heisenberg-Gymnasium muss daher – wie alle Schulen als System – die Entscheidung treffen, wie wichtig etwa die im Rahmen der Schulzeitverkürzung an den Gymnasien bei uns eingerichteten Förderbänder sind. Da die Schulleitung, das Kollegium, die Schüler und Eltern davon überzeugt sind, dass Sprachförderung dann erfolgreich ist, wenn sie kontinuierlich erfolgt, wird der Förderunterricht nach Möglichkeit als mit dem Fachunterricht in allen Fächern gleichwertig betrachtet.

Verwalten bedeutet für uns auch Evaluieren. Unsere Evaluation hat für das vergangene Schuljahr ergeben, dass von den 71 in der Sprachförderung durch die studentischen Förderlehrer befindlichen Schüler 68 das nächste Schuljahr erreicht haben. Und dies ist alles andere als selbstverständlich.

Abschließend noch ein kurzer Blick auf die letzte Lehrerfunktion: das Innovieren.

Da seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, d. h. seit über 40 Jahren, Menschen millionenfach nach Deutschland einwandern, sollte man annehmen, dass der professionelle Umgang mit Schülern, die DaZ lernen, an den Schulen des Landes selbstverständlich sei. Das Gegenteil ist der Fall.

Die jüngst erschienenen Kernlehrpläne nehmen von diesem Umstand nur am Rande Notiz, der Schulbuchmarkt reagiert für die Fachbücher der einzelnen Fächer erst seit einigen

Jahren sehr langsam darauf und auch das Angebot in der Lehrerfortbildung kann kaum als ausreichend bezeichnet werden.

Aufgrund der beschriebenen Situation sind die Schulen in der Hauptsache auf sich selbst gestellt, Maßnahmen zur Förderung im Bereich DaZ zu entwickeln. Am Heisenberg-Gymnasium besteht daher seit Jahren ein Arbeitskreis „Sprachförderung“, der sich mit den folgenden Aspekten beschäftigt und hier Schritt um Schritt vorangeht: Diagnose, Curriculum Sprachförderung, Materialverwaltung, Elternarbeit, Evaluation, Fortbildung und Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern.

Bei der Frage nach den Perspektiven, die im Bereich DaZ in der Lehrerausbildung wünschenswert wären, sollen auch die folgenden Rahmenbedingungen berücksichtigt werden:

In Dortmund war in der lokalen Presse von den – wie sich bereits abzuzeichnen scheint – wohl vergeblichen Protesten der wenigen Eltern zu lesen, die ihre Kinder an der Lohgrundschule und an der Grundschule in Dortmund-Wichlinghofen angemeldet haben. Also an Grundschulen in den Stadtteilen, in denen die Geburtenrate im Vergleich mit anderen Stadtteilen sehr gering ist und in denen es nur sehr wenige Schüler mit Migrationshintergrund gibt. Der im Jahr 2005 von der Stadt Dortmund erstellte Sozialstrukturatlas weist überhaupt nur einen Stadtteil aus, in dem die Geburtenrate über der Sterberate liegt: die nördliche Innenstadt Dortmunds, d. h. der Stadtteil, in dem mit über 57 % der Bevölkerung die meisten Menschen einen Migrationshintergrund haben.

Im Sinne dieser Kinder und – wie die jüngst veröffentlichte Bertelsmann-Studie über Kosten der Schulversager zeigt – im Sinne der gesamten Bevölkerung bedeutet Zukunftsorientierung: Kontinuierliche Investition in die Ausbildung der Lehrer im Bereich DaZ.

Diese Ausbildung sollte:

- alle schulisch unterrichteten Fächer umfassen
- frühzeitig Praxisnähe beinhalten
- deutlich über Grundlagenkenntnisse hinausgehen

Auf diese Weise würde Atakan der Weg zum Abitur und mithin zu einer qualifizierten Ausbildung erleichtert. Er wäre in zehn bis fünfzehn Jahren in der Lage und sicher auch gerne dazu bereit, seinen Beitrag zur Finanzierung dieser hochwertigen Lehrerausbildung zu leisten.

## **Vortrag 3**

*Edwin Stiller, Referat Grundsatzfragen der Lehrerausbildung, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW*

### **Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in der Lehrerausbildung im Rahmen des neuen Lehrerausbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen**

„Opportunity und diversity, Chancen für alle in der bunten Vielfalt des Daseins: so etwas schwebt mir vor.“ Dieses Leitmotiv formulierte Lord Dahrendorf am 7. Mai 2009 bei der Verleihung des Schader-Preis. Lord Dahrendorf hat damit als Vorsitzender der Zukunftskommission des Landes Nordrhein-Westfalen auch den Anspruch formuliert, die Bildungspolitik des Landes auf die Anforderungen einer Zuwanderungsgesellschaft auszurichten.

#### **1. Ausgangssituation**

Das Sprachen-Screening der Stadt Essen hat bereits im Jahr 2002 darauf aufmerksam gemacht, dass die Kinder an Essener Grundschulen 110 verschiedene Familiensprachen mit in die Schule bringen.

Die Bildungsstatistik des Ministeriums für Schule und Weiterbildung kann inzwischen präziser als früher beschreiben, dass wir nicht nur einen durchschnittlichen Anteil von 12,9 Prozent ausländischer Schüler, sondern im Schuljahr 2007/2008 insgesamt 25,1 Prozent Schüler mit Zuwanderungsgeschichte an nordrhein-westfälischen Schulen hatten (ausdifferenziert nach Schulformen: Grundschule: 25,8 % Hauptschule: 37,6 %, Realschule: 26,7 %, Gesamtschule: 33,4 %, Gymnasium: 13,3 %). Diese Prozentanteile sind Durchschnittswerte, d. h. zur Wirklichkeit der Vielfalt gehören auch Schulen mit einem Zuwandereranteil von mehr als 90 Prozent und auch Gymnasien in großstädtischen Ballungsräumen, wie der Beitrag von Olaf Wiegand deutlich gemacht hat, die einen deutlich höheren Zuwanderanteil als der Durchschnittswert aufweisen.

Der Anteil der Schüler aus Familien mit nicht deutscher Verkehrssprache beträgt im Durchschnitt 16 Prozent (ausdifferenziert nach Schulformen Grundschule: 17,3 %, Hauptschule 26,8 %, Realschule: 14,7 %, Gesamtschule: 22,6 % und Gymnasium: 5,9 %).

Die „Vielfalt des Daseins“ an nordrhein-westfälischen Schulen ist als Normalfall vorhanden. Damit daraus „Chancen für alle“ werden, muss Bildung als Schlüssel zur Integration gesehen werden und bessere Sprachförderung als Voraussetzung mitgedacht werden.



Insofern ist „durchgängige Sprachförderung“ (im Sinne des BLK-Modellprogramms FörMig) eine berechtigte Handlungsmaxime.

## **2. Maßnahmen des Landes Nordrhein-Westfalen**

Das Land Nordrhein-Westfalen hat in den letzten Jahren eine Reihe von Anstrengungen unternommen, eine möglichst durchgängige Sprachförderung anzubieten und die daran Beteiligten auch umfassend dafür zu qualifizieren. Zu den wichtigsten Maßnahmen gehören:

- Vorschulische Sprachstandsfeststellung „Delphin 4“ (aktuell zum 3. Mal: 24 % erhalten zweijährige Sprachförderung – 27,5 Mio. in 2009)
- 3.006 Lehrerstellen für Integrationshilfen, 567 Stellen für Sprachförderung in den Klassen 5 und 6 der Haupt- und Gesamtschulen
- 108 SprachFörderCoaches für Hauptschulen (Qualifizierung durch das Institut für Schulentwicklungsforschung TU Dortmund)
- Pflichtbindung Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in allen schulformbezogenen Lehramtsstudiengängen
- DaZ Fortbildung der Seminarleiter und Deutsch-Fachleiter an Studienseminaren (in 2009 Fortbildung für 225 Fach- und Seminarleiter an Seminaren für das Lehramt Grund-, Haupt- und Realschulen, für 2010/2011 Angebote für die Bereiche Gymnasium und Gesamtschule, Berufskolleg und Förderpädagogik geplant)
- DaZ Fortbildungsangebote für und von Kompetenz-Teams (gehört zu den landesweiten Fortbildungsschwerpunkten 2009-2011, zu Beginn: Schwerpunkt Grundschule)

## **3. Beitrag der Lehrerausbildung**

Das neue Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung (LABG) vom 12. Mai 2009 setzt schon in den grundlegenden Paragraphen, die die Ziele der Lehrerausbildung beschreiben, eindeutige Schwerpunkte im Bereich der Sprachförderung: „Ausbildung und Fortbildung einschließlich des Berufseingangs orientieren sich an der Entwicklung der grundlegenden beruflichen Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung sowie an den wissenschaftlichen und künstlerischen Anforderungen der Fächer. Dabei ist die Befähigung zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern und zum Umgang mit Heterogenität besonders zu berücksichtigen“ (§ 2, Absatz 2).

Die neue Pflichtbindung, in allen lehramtsbezogenen Studiengängen Module für „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ im Rahmen von mindestens sechs Leistungspunkten vorzusehen, wurde im § 11 (7) ausdrücklich als eine Akkreditierungsvoraussetzung definiert: „Akkreditierung von Studiengängen (...) Leistungen in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte sind für alle Lehrämter zu erbringen.“

Sprachförderung und interkulturelle Pädagogik werden als obligatorische Aufgabenfelder aller zukünftigen Lehrer vorgegeben: „Grundkompetenzen in der Förderung von Schülerinnen und Schülern in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung“ (§ 10, Absatz 3).

In der das LABG begleitenden Lehramtszugangsverordnung (LZV) werden für den Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ im Lehramt an Grundschulen vertiefte Ausbildungsmöglichkeiten angeboten: „An Stelle eines dritten Lernbereichs oder eines Unterrichtsfachs kann das vertiefte Studium von Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte treten, in dessen Rahmen bis zur Hälfte des Studiumumfangs auch eine Vorbereitung auf herkunftssprachlichen Unterricht erfolgen kann.“ Dies eröffnet einerseits die Möglichkeit, vertiefte Ausbildungsangebote im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ für alle Lehramtsstudierenden im Grundschullehramt vorzusehen oder dies in Kombination mit einer Herkunftssprache einzurichten, um so auch einen Beitrag zur Professionalisierung des herkunftssprachlichen Unterrichts zu leisten.

#### **4. Projekt Förderunterricht und die neuen Praxiselemente im LABG**

Im neuen LABG sind folgende Praxiselemente zur Verbesserung des frühen Berufsfeldbezuges vorgesehen: Eignungspraktikum (20 Tage, möglichst vor Studienbeginn), Orientierungspraktikum (4 Wochen, in der Bachelorphase), Berufsfeldpraktikum (4 Wochen, in der Bachelorphase), Praxissemester (5 Monate, in der Masterphase). Vor allem das Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum bieten sehr gute Verknüpfungsmöglichkeiten mit dem Anliegen der Sprachförderung. Je nach Platzierung der Module „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ kann hier das erworbene theoretische Wissen in den Bereichen Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung bereits mit schulischer Praxis verbunden werden.

Auch die Verbindung mit dem Projekt „Förderunterricht“ der Stiftung Mercator bietet ideale Möglichkeiten zur Verbindung von Theorie und Praxis. Um dieses Projekt an allen Lehrer ausbildenden Standorten zu verstetigen bzw. einzurichten, hat das Ministerium für Generationen, Frauen, Familie und Integration gemeinsam mit der Stiftung Mercator und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung das Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen

lernen“ ins Leben gerufen. So konnten die Hochschulstandorte Münster und Paderborn bereits einbezogen werden. Die Hochschulstandorte Aachen und Bonn sollen zukünftig folgen. Dann wäre das Projekt Förderunterricht an allen Lehrer ausbildenden Standorten eingerichtet und überall könnte die obligatorische Theorie im Bereich der Sprachförderung mit der Praxis des Förderunterrichts verbunden werden. Darüber hinaus sind im Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ auch Fachhochschulen mit dem Schwerpunkt interkulturelle Kompetenzentwicklung in die Ausbildung von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen einbezogen.

Grundsätzlich ist es in der neuen Lehrerausbildung möglich, als Option einen Schwerpunkt Sprachförderung und interkulturelle Kompetenz als Profilierungsschwerpunkt und roter Faden durch die Lehrerausbildung zu wählen.

Die Evaluation des Projekts Förderunterricht der Stiftung Mercator durch das Europäische Forum für Migrationsstudien in Bamberg hat ergeben, dass 40 Prozent der studentischen Förderlehrkräfte selbst eine Zuwanderungsgeschichte haben. Entsprechend dem Ansatz eines „ethnic mentoring“, der sich in Großbritannien und den Niederlanden sehr bewährt hat, gelingt es diesen Förderlehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte besonders gut, die Schülerinnen und Schüler mit gleicher ethnischer Herkunft in ihrer Sprachentwicklung zu fördern. Darüber hinaus führen sie ihren Förderschülern als positive Rollenmodelle vor Augen, dass eine gelungene Integration in Bildung und Beruf möglich ist.

## **5. Ein Exkurs als Ausblick**

Die Rolle der Förderlehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte im Projekt Förderunterricht der Stiftung Mercator hat deutlich gemacht, dass es sich lohnt, die bereits erzielten Erfolge im Bereich der Integration strategisch für die Sprachförderung zu nutzen.

In diesem Sinne setzt das Ministerium für Schule und Weiterbildung im Projekt „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ systematisch erfolgreiche Zuwanderer als Bildungsbotschafter ein. Sie können als authentische Beispiele nach der Devise: „Ich habe es geschafft – Du kannst es auch!“ Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte Mut machen, dass sich Anstrengungen lohnen. Inzwischen haben sich über 300 Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte aus allen Schulformen und Landesteilen in einem Netzwerk organisiert. Das Projekt versteht sich auch als Beitrag zu einem positiven Perspektivwechsel, der Zuwanderer als kompetente Akteure begreift, anstatt stellvertretend für sie zu reden oder zu handeln.

## **Vortrag 4**

*Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott, Fachbereich Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften,  
Universität Siegen*

### **Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung – die Perspektive der Sprachwissenschaft (Linguistik)**

#### **1. Einführung: Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht**

Das Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht wird seit geraumer Zeit intensiv reflektiert und engagiert und zum Teil auch durchaus kontrovers diskutiert. Neuerdings hat sich Berthele in einer Fachzeitschrift mit Beiträgen zum Thema „Worauf kann sich der Sprachunterricht stützen?“ (Klein/Dimroth (Hrsg.) 2009) aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung zu diesem Thema mit dem provokativen Titel „Überlegungen zur quasi totalen aber vollkommen normalen Nutzlosigkeit sprachwissenschaftlicher Forschung für die Unterrichtspraxis“ geäußert. Tatsächlich legt Berthele in seinem Beitrag aber dar, dass die aktuellen Arbeitsfelder von Sprachwissenschaft und Sprachunterricht vielfältige Berührungspunkte und Überlappungen aufweisen und dass die Resultate sprachwissenschaftlicher Forschung für die Unterrichtspraxis durchaus systematisch nutzbar gemacht werden können. Diese Auffassung wird auch in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion zum Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht vertreten (vgl. dazu schon Becker-Mrotzek 1997 und Günther 1998). Die Rolle der Sprachdidaktik in diesem Theorie-Praxis-Verhältnis berührt Berthele in seinem Beitrag allerdings nur am Rande. Das Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht wird dagegen von Hartmut Günther in seiner Antrittsvorlesung im Jahr 1996 auf eine Professur für „Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik“ systematisch reflektiert. Ausgehend von der Position, dass die wissenschaftliche Sprachdidaktik ebenso Teil der Sprachwissenschaft ist, wie etwa die Psycholinguistik und die Soziolinguistik, die Namenkunde und die Lexikographie oder eben auch die theoretische Linguistik, ist es nach Günther eine zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Sprachdidaktik, die didaktisch relevanten sprachwissenschaftlichen Teilbereiche genau zu bestimmen und deren Berücksichtigung im universitären Teil des Lehramtsstudiums durchzusetzen. Dazu muss die Sprachdidaktik zunächst gegebenenfalls auch die Bearbeitung notwendiger fachlicher Grundlagen für die Lehrerausbildung von den anderen sprachwissenschaftlichen Teildisziplinen systematisch einfordern. Günther (1998, 27) vertritt außerdem die Auffassung, dass „ein relevanter Ausschnitt aus der Fachwissenschaft selbst gelehrt werden“ muss und „nicht eine reduzierte Micky Mausversion“. Die didaktische Transformation und methodische Aufbereitung

sprachwissenschaftlichen Wissens als zweite genuine Aufgabe der Sprachdidaktik kann daher nicht im Sinne einer „Gegenstandsversimplung“ erfolgen: „Vielmehr muss eine klare Bestimmung derjenigen sprachwissenschaftlichen Gegenstände erarbeitet und jeweils fortgeschrieben werden, die verstanden sein müssen, um Sprache lehren zu können. Weiterhin muss hier bestimmt werden, wie das komplexe Wissen in jeweils schüleradäquate Ausschnitte transformiert werden kann“ (Günther 1998, 28). In unmittelbarem Zusammenhang mit diesen didaktischen Transformationen steht für Günther (1998, 30) die dritte zentrale Aufgabe der Sprachdidaktik: der weitere Ausbau einer „im Rahmen der Sprachwissenschaft arbeitenden“, empirisch fundierten Sprachdidaktik, die die Analyse unterrichtlicher Vorgänge im Bereich der Entwicklung und Förderung sprachlicher Kompetenzen zum Ziel hat.

Die Deutschdidaktik, verstanden als Muttersprachendidaktik, hat in den von Günther genannten drei Aufgabenbereichen im vergangenen Jahrzehnt schon viel erreicht. Sie bietet damit auch eine Grundlage für eine künftige Deutschdidaktik, die systematisch die sprachliche Entwicklung und Förderung von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern in ihre Überlegungen einbezieht. Wenn Berthele betont, dass die Metaphorisierung in Fundament (Theorie) und Aufbau (Unterrichtspraxis) die Gefahr in sich birgt, „die Natur wissenschaftliche[n] Arbeit[ens] und deren Produkte zu verkennen“, da wissenschaftliches Wissen „naturgemäß dynamisch und instabil“ sei (2009, 11), dann weist er ebenso wie auch schon Günther (1998) auf die Dynamik des Verhältnisses von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht hin. Auch Ossner (2006a) rechnet zu den notwendigen fachlichen Kompetenzen eines Deutschlehrers nicht nur die Fähigkeit, Unterrichtsinhalte fachwissenschaftlich basiert zu beschreiben und erklären zu können, fachwissenschaftliche Methoden zur Erkenntnisgewinnung anzuwenden zu können und Anschlüsse an fachliches Wissen und fachliche Methoden herstellen zu können, sondern ausdrücklich auch die Fähigkeit, an der wissenschaftlichen Diskursentwicklung teilnehmen zu können (2006a, 19 ff.). Nicht nur der Beitrag von Günther, sondern auch der ein Jahrzehnt später entstandene Beitrag von Ossner beschreibt keineswegs einen Ist-Zustand im Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht. In diesem Dreiecksverhältnis ist nicht nur die Sprachwissenschaft ein „windiger Geselle“, wie Berthele (2009) es mit der oben zitierten Begründung, dass wissenschaftliches Wissen naturgemäß dynamisch und instabil sei, formuliert. Vergleichbares gilt für die wissenschaftliche Sprachdidaktik. Die Felder für das Expertenhandeln in diesem Bereich und ihre Beziehung zueinander werden auch heute noch mit Hilfe eines traditionsreichen didaktischen Modells, dem „Didaktischen Dreieck“ beschrieben (Ossner 2006, 17): Auch das Verhältnis von Lernfeld (Stoff, Gegenstand) – Personenfeld (Schülerinnen und Schüler) – Institutionsfeld (Lehrerinnen und Lehrer als Angehörige einer Institution) entwickelt sich dynamisch. Sieber (2003) zeigt mit Hilfe dieses Modells, dass nach einer Phase der

Orientierung auf die Gegenstände in den 1960er und 1970er Jahren, in denen man sich eine Veränderung und Verbesserung von Schule durch eine Revision der Curricula erhoffte, eine Phase der Schülerorientierung folgte, die durch eine Phase abgelöst wurde, in der die Aufmerksamkeit verstärkt auf die Lernprozesse gerichtet wurde. Mit den international vergleichenden Schulleistungsstudien, insbesondere mit der PISA-Studie, wird nach Einschätzung von Sieber eine neue Perspektive für die wissenschaftliche Sprachdidaktik wichtig: die Orientierung am Gelernten, die – wie Sieber (2004, 15 f.) betont – wichtige Perspektiven für den Sprachunterricht/die Sprachförderung eröffnet. Seine These, dass Sprachunterricht/Sprachförderung auf verbindlichen Standards aufbauen müsse, um wirksam zu sein, wird in der Deutschdidaktik durchaus auch kritisch diskutiert. So stellt Spinner (2005, 5) kritisch fest, dass sich unter dem Einfluss der durch die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz eingeleiteten Standardisierungsbestrebungen „neue didaktische Denk- und Verhaltensstrukturen“ entwickeln mit erheblichen, keineswegs immer nur positiven Auswirkungen auf die Gestaltung von Unterricht.

Bei einer kritischen Bestandsaufnahme des Verhältnisses von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht darf also die Bildungsadministration als ein ganz entscheidender Mitspieler nicht aus der Betrachtung ausgeklammert bleiben: Mit diesen Standardisierungsbestrebungen verknüpft ist zum einen die Entwicklung von Kompetenzmodellen und zum anderen die Entwicklung von Aufgaben, die der Förderung von Kompetenzen und der Messung von Kompetenzen dienen. In diese Entwicklung hat die wissenschaftliche Deutschdidaktik – verglichen mit anderen Fachdidaktiken aus den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen – erst relativ spät aktiv eingegriffen (Köster/Lindauer 2008). Bestrebungen, die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache weiter zu entwickeln und als festen Bestandteil der Lehrerbildung zu etablieren und die Förderung von Schülerinnen und Schülern in der deutschen Sprache zu einer Kernaufgabe jeden Unterrichts zu machen, können die hier skizzierten Entwicklungen nicht ignorieren, wenn sie nicht von Anfang an zur Erfolglosigkeit verurteilt sein wollen.

## **2. Deutsch als Zweitsprache: Kompetenzen modellieren**

Keine wissenschaftliche Disziplin kann – wie Ossner (2006a) ausdrücklich auch im Hinblick auf die wissenschaftliche Sprachdidaktik betont – den in der Praxis Stehenden im konkreten Fall die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Handlung abnehmen, sie kann aber das Ziel anstreben, das Wissen zur Verfügung zu stellen, das in der Praxis kompetentes Handeln erlaubt. Zu diesem kompetenten Handeln in der Praxis gehört, dass notwendige Entscheidungen begründet und nachvollziehbar getroffen werden können. Wissen bildet also die notwendige Grundlage für die Ausbildung von Kompetenzen. Zwar erzeugt Wissen aus sich heraus noch kein Können, aber Ossner (2006a, 36) betont

nachdrücklich, dass Können, das nicht auf Wissen beruht und das sich demzufolge nicht selbst erklären kann, nicht rational begründet ist und damit nicht als Expertenwissen gelten kann. Ebenso wie für Günther stehen für Ossner fachliche Kompetenzen, didaktische und methodische Kompetenzen sowie Diagnose-, Beurteilungs- und Förderkompetenzen in einer engen wechselseitigen Verbindung. In der Konsequenz daraus berücksichtigt Ossner (2006a) bei der Beschäftigung mit den Arbeitsbereichen des Faches Deutsch aus der Perspektive der Sprachdidaktik jeweils alle drei genannten Kompetenzbereiche. Er skizziert also bei jedem behandelten Arbeitsbereich – wie etwa dem Teilbereich „Rechtschreiben“ aus dem Arbeitsbereich „Schriftlichkeit“ – zunächst die fachlichen Voraussetzungen, ehe er auf die für diesen Bereich notwendigen didaktisch-methodischen Kompetenzen sowie die Diagnose-, Beurteilungs- und Förderkompetenzen näher eingeht.

<b>Mündlichkeit</b>	<b>Schriftlichkeit</b>		<b>Thematisierung der Muttersprache</b>
Sprechen und Hören	Schreiben: a. Schreibmotorik b. Rechtschreiben c. Texte verfassen	Lesen und Verstehen	Sprache thematisieren

Abb. 1 Analytisches Modell der Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts nach Ossner (2006a, 44)

Allerdings spricht Ossner (2006a) in seiner Einführung in die Sprachdidaktik zwar die Themenbereiche Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in ihrer Bedeutung für die Deutschdidaktik an, ebenso wie Günther behandelt er diese Themenbereiche aber nicht systematisch, sondern fokussiert seine Darstellung auf die Sprachdidaktik in ihrer Funktion als Muttersprachendidaktik. Entsprechendes gilt für das von Ossner (2006a, 44 ff.) entwickelte Kompetenzmodell, das eine weitere Ausdifferenzierung der genannten Inhaltsbereiche des Faches ermöglicht, und gegenwärtig auch für die auf diesem Kompetenzmodell aufbauenden Modelle, die einzelne im Rahmen des Deutschunterrichts zu entwickelnde Kompetenzen weiter ausdifferenzieren, wie die folgende Modellierung der Schreibkompetenz von Becker-Mortzek und Schindler (2007); vgl. hierzu auch den Überblick bei Böhnisch (2008) und die kritischen Hinweise bei Köster/Lindauer (2008,

157), die die Entwicklung aussagekräftiger, fachdidaktisch-theoretisch fundierter Kompetenzmodelle zwar für eine notwendige Grundlage für die Entwicklung von Leistungsaufgaben halten, die aktuellen Bestrebungen der Fachdidaktik aber als „Großprojekt mit offenem Ausgang“ charakterisieren.

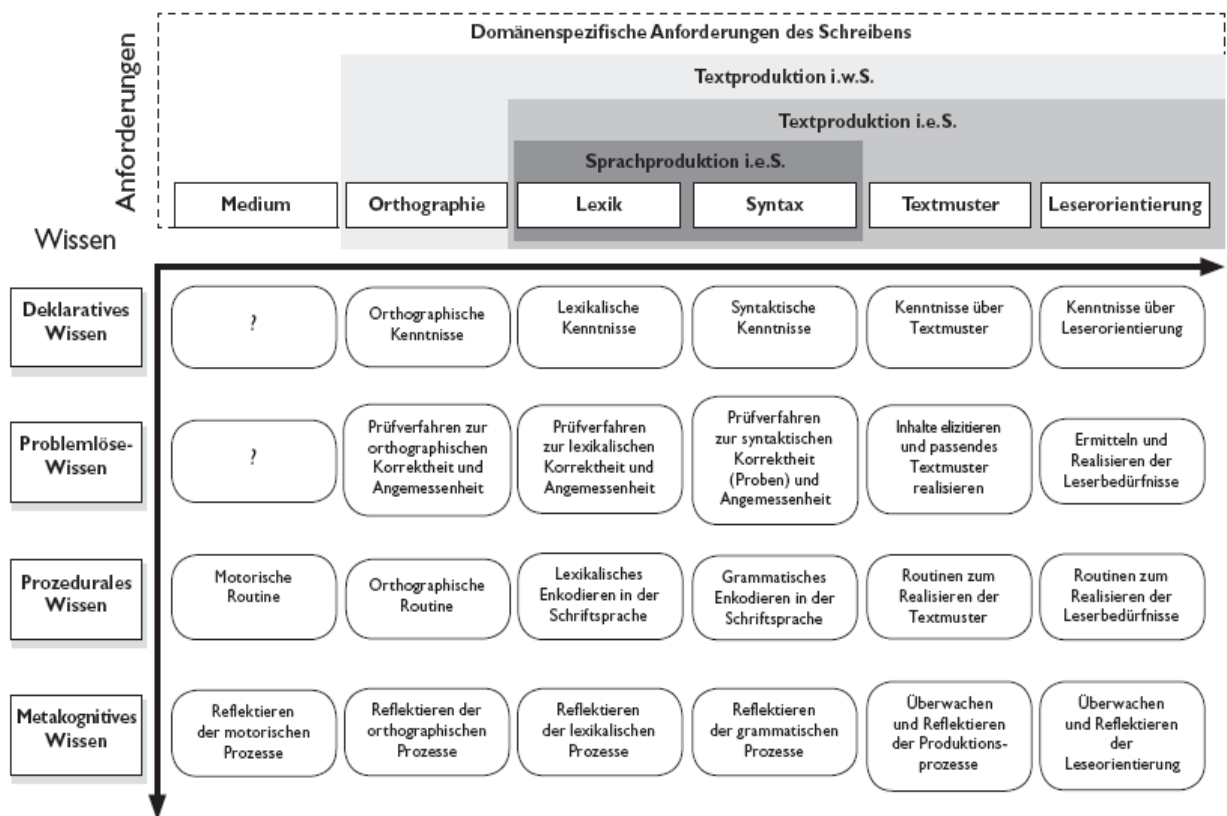


Abb. 2 Kompetenzmodell Schreiben (Becker-Mrotzek/Schindler 2007, 24)

Anknüpfend an die Überlegungen von Ossner (2006a, 2006b) unterscheiden Becker-Mrotzek/Schindler zwischen verschiedenen Wissensarten: Im Alltagsverständnis würde man „Prozedurales Wissen“ eher als „Können“ bezeichnen: Die Lernenden verfügen also etwa (bereits) über bestimmte Routinen im Bereich der Orthographie oder der Grammatik, ohne dass ihnen (schon) das entsprechende deklarative Wissen in diesen Bereichen zugänglich ist: Muttersprachlich deutsche Lernende verfügen also etwa über ein „Können“ im Hinblick auf den Gebrauch der „starken“ (in den folgenden Beispiel fett gedruckt) und der „schwachen“ (in den folgenden Beispielen kursiv gedruckt) Adjektivdeklination, aber nicht unbedingt zugleich auch über ein deklaratives Wissen im Hinblick auf dieses grammatische Phänomen im Deutschen. Deutsch als Fremdsprache-Lerner und zumindest



Deutsch als Zweitsprache-Lerner, die Deutsch nicht als *frühe* Zweitsprache erwerben (vgl. hierzu Tracy 2007), müssen sich dieses Können gezielt aneignen:

- (1) Der kleine Hund bellt.
- (2) Ein kleiner Hund bellt.
- (3) Hier ist guter Rat teuer.
- (4) Er stand ihm mit gutem Rat bei.
- (5) Er stand ihm mit einem guten Rat bei.
- (6) Eines schönen Tages ging er spazieren.
- (7) Er war guten Mutes (und nicht gutes Mutes).

Im Hinblick auf die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem und anderen sprachlichen Phänomenen gilt Bertheles (2009, 11) oben erwähnter Hinweis zur Natur wissenschaftlicher Arbeit und ihrer Produkte: Verfolgt man die wissenschaftliche Diskussion über eine angemessene Beschreibung und Erklärung der in den Beispielen (1) – (7) aufgelisteten Phänomene über einen längeren Zeitraum, so zeigt sich hier klar deren Dynamik und die Instabilität der Resultate; vgl. hierzu etwa als einen ‚Zwischenstand‘ in der Diskussion dieser Frage die Auseinandersetzung mit den von Olsen in verschiedenen Publikationen vorgetragenen Überlegungen, die hier genannten Phänomene mit Hilfe des Bildes von einer „Kongruenzkette“ anschaulich zu beschreiben, bei Gallmann/Lindauer (1994).

Nicht nur die sich dynamisch entwickelnde theoretische Basis der hier nur knapp angedeuteten Diskussion, sondern auch die Komplexität sprachlicher Phänomene könnten dazu führen, dass zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern in ihrem Studium häufig doch nur eine „Mickeymaus-Version“ der Beschreibung und Erklärung unterrichtsrelevanter sprachlicher Phänomene angeboten wird. Besonders problematisch ist es dann, wenn die Beschreibungen und Erklärungen nicht nur reduziert, sondern klar falsch sind: Dies galt in der Vergangenheit und gilt auch gegenwärtig noch für viele Ansätze im Bereich der Vermittlung orthographischer Kompetenz im Deutschen. Dieser Bereich zeigt zugleich aber auch vor dem Hintergrund der aktuellen Kompetenzdebatte, wie fruchtbar eine intensive Zusammenarbeit zwischen Sprachwissenschaft, empirischer Sprachdidaktik und Sprachunterricht sein kann (vgl. hierzu schon Günther 1998 sowie Bredel/Günther (2006), Hinney/Huneke/Müller/Weinhold (2008), Bredel (2009) und die Beiträge in Bredel (2010)).

Nicht nur im Hinblick auf Deutsch als Zweitsprache- und Deutsch als Fremdsprache-Lernerinnen und Lerner ist es also wichtig, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer sowohl über ein sehr gutes Können – im Sinne der oben beschriebenen Routinen – als auch über

ein sehr gutes deklaratives Wissen verfügen. Als weitere Wissensarten, die Schülerinnen und Schüler und demzufolge auch deren Lehrerinnen und Lehrer entwickeln müssen, nennt Ossner (2006) außerdem Problemlösungswissen und metakognitives Wissen: Problemlösungswissen beispielsweise im Bereich der Orthographie soll dazu in die Lage versetzen, eigene und fremde Texte systematisch auf orthographische Richtigkeit hin zu überprüfen, metakognitives Wissen soll dazu beitragen, die eigenen Fähigkeiten und deren (gegenwärtige) Grenzen richtig einzuschätzen. Das Verhältnis zwischen den verschiedenen Wissensarten bei der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen richtig einzuschätzen, bleibt weiterhin Aufgabe der Forschung: Deutsch als Zweitsprache- und Deutsch als Fremdsprache-Lerner können schon über ein recht gut entwickeltes deklaratives Wissen im Bereich der deutschen Grammatik, aber erst über ein wenig entwickeltes prozedurales Wissen verfügen. Lernerinnen und Lerner können unabhängig von ihrer Muttersprache – etwa im Bereich der deutschen Orthographie – Prozeduren und Routinen entwickeln, die zu konstant fehlerhaften Resultaten führen. Die Beschäftigung mit Möglichkeiten der Überführung von deklarativem Wissen in prozedurales Wissen, der Überprüfung und gegebenenfalls Veränderung von Routinen, die Lernerinnen und Lerner individuell entwickelt haben, mit Hilfe der anderen Wissensarten ist hier eine zentrale Aufgabe der Sprachdidaktik.

Kompetenzmodelle, wie das hier vorgestellte, können grundsätzlich noch einen weiteren wichtigen Beitrag leisten, die verfügbaren Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler richtig einzuschätzen und gezielt zu fördern, indem sie den Blick nämlich auf einzelne domänenspezifische Anforderungen richten: Neben dem bereits erwähnten Wissen in den Bereichen Orthographie und Grammatik, führen Becker-Mrotzek und Schindler als weitere domänenspezifische Anforderungen speziell für die Textproduktion lexikalisches Wissen und Wissen über Textmuster sowie Wissen über die Notwendigkeit einer Orientierung am intendierten Adressaten beim Verfassen von Texten an. Das Verhältnis zwischen den genannten domänenspezifischen Anforderungen im Bereich des Schreibens ist näher zu bestimmen: So sind Fragen zu klären wie die, inwieweit etwa gering entwickelte grammatische Kompetenzen oder ein gering entwickelter themenspezifischer Wortschatz bei Zweitsprachlernern den gesamten Schreibprozess beeinträchtigen können oder inwieweit erhebliche Unsicherheiten im Bereich der Rechtschreibung bei Schülerinnen und Schülern generell nicht nur den Schreiberfolg, sondern faktisch auch den Schulerfolg insgesamt beeinträchtigen können; vgl. hierzu auch den Forschungsüberblick bei Schindler/Siebert-Ott (2010) zur Entwicklung von Schreibkompetenz in der Zweitsprache Deutsch sowie bei Siebert-Ott/Anselm/Jansa (2010) zur Entwicklung orthographischer Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. Zu klären bleiben aber auch grundsätzliche Fragen, zum Beispiel, inwieweit die vorliegenden Kompetenzmodelle bereits in der Lage sind, komplexe Prozesse – wie das Verstehen literarischer Texte oder das Schreiben

argumentativer Texte – zu modellieren (Köster/Lindauer 2008, 157) oder aber, inwieweit die vorliegenden Kompetenzmodelle geeignet sind, das sich entwickelnde Wissen/Können von Deutsch als Zweitsprache-Lernern angemessen zu modellieren. Wichtig ist die Beantwortung dieser Frage auch deswegen, weil zwischen der Modellierung von Kompetenzen und der Entwicklung von Lern- und Leistungsaufgaben ein enger Zusammenhang besteht (Köster/Lindauer 2008).

Im Folgenden sollen die hier vorgetragenen Überlegungen kurz an einer Fallstudie illustriert werden.

### **3. Deutsch als Zweitsprache: Kompetenzen beurteilen und fördern – eine Fallstudie**

Das folgende Fallbeispiel entstammt einem mit Mitteln der Stiftung Mercator geförderten Projekt zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der Universität zu Köln. Hier konnten Lehramtsstudierende im Fach Deutsch im Wahlpflichtbereich Lehrangebote auswählen, die gezielt auf diese Förderaufgabe vorbereiteten und die auch die Praxisbegleitung der Studierenden übernahmen. Die erfolgreiche Teilnahme an diesem Projekt wurde zertifiziert.

Die Behandlung von Schülertexten in den Vorbereitungsseminaren im Rahmen des Projektes diente zum einen der fachlichen Qualifikation der Lehramtsstudierenden und zum anderen der konkreten Vorbereitung der Studierenden auf den Förderunterricht in der von ihnen geleiteten Fördergruppe (Kniffka 2006). Der folgende Text mit dem Titel „Die fliegende Stadt“ wurde von einem Jungen mit der Erstsprache Türkisch verfasst, der nach etwas mehr als einem Jahr Förderunterricht in einer internationalen Förderklasse in eine Regelklasse (5. Jahrgangsstufe) aufgenommen wurde.

#### **Die fliegende Stadt**

„Es war einmal ein Junge. Er lebte in einem dorf, das war sehr arm. Er lebte mit seinem mutter und mit seinem zwei gewester. Er hatte nur einem er wollte könig sein, aber es war unmöglich. Eines tag laufte in wald, hat er ein geruch [Geräusch?, GSO] gehört. Er hatte Angst. Er hat weiter gegangen. Er siehte da einem riesigen vogel. Die hat gesagte: „Wie heißt du den?“ Er hatte Angst, aber er geantwortete: „Ich heiße Lukas!“ „Und wie heißt du?“ [Im weiteren Verlauf der Geschichte hilft der Junge dem Vogel namens Lala und dieser verspricht ihm eine Belohnung, GSO] Dan gehe zum haus das alles sagte zum seine mutter. Danach schläfte er. Dan es war morgen morgen fünf uhr. Die vogel kommte und sie hollte Lukas und sie fliegten. Nach eine Stunde sie kommten zum eine Stadt. Aber es fliegte. An diese stadt gebte keinen konig sie wollten ein konig, aber wollte keine könig

werden. Aber eine wollte könig und das war Lukas und dan war Lukas der könig. Und war immer glücklich. Ende.“ (zitiert nach Kniffka 2006, 77)

Zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern gehört es nach Eisenberg (2004, 5), „das sprachliche wie das metasprachliche Verhalten von Schülern zu beurteilen und das heißt zunächst, es zu verstehen.“ Die Beurteilung von Schülerleistungen verlangt von den Lehrkräften nach Eisenberg zunächst eine Unterscheidung von Sprachrichtigkeit und sprachlicher Angemessenheit. In dem Satz „Eines tag laufte in wald, hat er ein geruch gehört“ wird im ersten Halbsatz zwar das für eine Erzählung angemessene Tempus (Präteritum) verwendet, aber eine falsche Verbform (laufte anstelle von lief). Im zweiten Halbsatz wird dagegen eine korrekte Verbform (hat...gehört), aber nicht das für eine Erzählung angemessene Tempus Präteritum, sondern das Perfekt verwendet, was allerdings umgangssprachlich in Erzählkontexten durchaus gebräuchlich ist.

Verstehen bedeutet zunächst, das sprachliche Verhalten der Schülerinnen und Schüler fachlich fundiert zu beschreiben. Bereits diese Anforderung setzt – wie dargelegt – ein gutes fachliches Wissen und Können voraus. Verstehen kann in einem nächsten Schritt aber auch bedeuten, mögliche Fehlerursachen zu erkunden und diese im Unterricht bei der sprachlichen Förderung des Schülers gezielt zu berücksichtigen. Dies soll im Folgenden kurz an domänenspezifischen Anforderungen im Bereich Morphologie/Syntax und Orthographie erläutert werden, in denen der Schüler – verglichen mit seiner Altersgruppe – noch deutliche Entwicklungsrückstände aufweist:

## **A. Morphologie und Syntax**

### A1 Verbflexion

a. Korrekt gebildet (Beispiele): war, hatte, wollten, lebte, sagte ✓

b. Fehlerhaft (Beispiele): gehte, schläfte, kommte, fliegte **f**

### A2 Satzbau (Auslassung von notwendigen Satzgliedern):

a. Korrekt (Beispiele): **Er** lebte in einem dorf ✓ Danach schläfte **er** ✓ aber **es** war unmöglich ✓

b. Fehlerhaft (Beispiele): Eines tag laufte [**er**] in wald **f** Dann gehte [**er**] zum haus **f** An diese stadt gebte [**es**] keinen König **f** aber [**es**] wollte keine könig werden **f**

### A3 Satzbau (Stellung des finiten Verbs in Aussagesätzen):

a. Korrekt (Beispiele): Danach schläfte er ✓ und dann war Lukas der könig ✓

- b. Fehlerhaft (Beispiele): Eines tag [er] laufte [er] in wald... ? (nicht sicher entscheidbar, da das Subjekt des Satzes ausgelassen wurde) Dan es war morgen **f** Nach eine Stunde sie komnten zum eine Stadt **f**

## **B. Orthographie und Zeichensetzung (Großschreibung)**

- a'. Überwiegend korrekt: Großschreibung von Satzanfängen. (Vereinzelt Probleme in Verbindung mit der Zeichensetzung: An diese stadt gebte keinen könig ( ) **s**ie wollten ein könig, aber wollte keine könig werden.)

- a''. Durchgängig korrekt: Großschreibung von Eigennamen.

- b. Fehlerhaft: Satzinterne Großschreibung (dorf, mutter, wald, vogel, haus, könig...)

Bei der Beurteilung von Orthographie und Zeichensetzung fällt im Text eine Fehlerhäufung im Bereich der Groß- und Kleinschreibung auf. Nicht bzw. kaum betroffen sind dabei die Bereiche ‚Großschreibung von Satzanfängen‘ (einschließlich der wörtlichen Rede im Text) und die Großschreibung von Eigennamen. Erhebliche Fehler macht der Schüler hingegen im Bereich der satzinternen Großschreibung. Dabei geht es um den Kernbereich der satzinternen Großschreibung, die Großschreibung prototypischer Nomen, und nicht um orthographische Zweifelsfälle oder um Bereiche, in denen auch bei muttersprachlich deutschen Schülerinnen und Schülern in diesem Alter häufig noch Probleme beobachtbar sind, wie bei der ‚Substantivierung‘ von Verben, Adjektiven usw. (vgl. hierzu Röber-Siekmeyer 1999). Die Frage, ob Deutsch als Zweitsprache-Lerner mehr bzw. andere Probleme mit der deutschen Orthographie haben als muttersprachlich deutsche Schüler, ist inzwischen auch Gegenstand empirischer Untersuchungen (vgl. für einen Überblick Siebert-Ott/Anselm/Jansa 2010). Einige Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern weniger Probleme mit phonographisch fundierten Regeln (also etwa mit der Dehnungs- und Schärfungsschreibung: Sahne, Sonne usw.) hat als die muttersprachlich deutsche Vergleichsgruppe, aber mehr Probleme mit syntaktisch fundierten Regeln (also etwa mit der Groß- und Kleinschreibung). Über die möglichen Fehlerursachen wird noch diskutiert. Eine mögliche Fehlerursache – insbesondere bei Quereinsteigern ins deutsche Schulsystem, die bereits alphabetisiert sind – können Übertragungen von Regeln (deklaratives Wissen), Strategien und Routinen aus der Erstsprache und/oder einer anderen bereits erlernten Sprache sein. Insbesondere mit älteren Schülerinnen und Schülern kann dieses Problem auf einer Meta-Ebene bearbeitet werden und sie können systematisch dazu angeleitet werden, sprachkontrastiv über orthographische Prozesse zu reflektieren.

Entsprechendes gilt für den Bereich der Verbflexion: Der Schüler macht keine Fehler im Bereich der regelmäßigen (schwachen) Verben, hier sind alle Präteritumformen im Text korrekt gebildet: lebte, sagte usw. Dagegen sind alle im Text vorkommenden

unregelmäßigen (starken) Verben im Text „falsch“ – d. h. nach dem Muster der regelmäßigen Verben – gebildet: gehte, kamte usw. Unsicherheiten in diesem Bereich sind – allerdings eher bei selten vorkommenden Verbformen – auch bei muttersprachlich deutschen Schülerinnen und Schülern beobachtbar. Bei Schülerinnen und Schülern, die Türkisch als Muttersprache sprechen, könnte hier aber auch eine Übertragung von ‚Musterwissen‘ aus ihrer Erstsprache eine Rolle spielen: Während Deutsch zu den flektierenden Sprachen gehört, gehört Türkisch, wie etwa Finnisch oder Japanisch, typologisch zu den agglutinierenden Sprachen. Die Morpheme werden hier aneinander gereiht und jedes Morphem hat genau eine Funktion; eine Veränderung des Wortstammes mit grammatischer Funktion – wie etwa bei den starken Verben im Deutschen (kommen, kam) oder im Englischen (come, came) – kommt in diesen Sprachen nicht vor. Der Schüler könnte hier nicht nur dazu angehalten werden, sich diese unregelmäßigen Formen systematisch einzuprägen, sondern diese typologischen Unterschiede könnten mit ihm auch auf einer Meta-Ebene thematisiert werden, auch mit dem Ziel, seine Sprachaufmerksamkeit und in Verbindung damit die Entwicklung von Sprachbewusstheit zu fördern (vgl. hierzu die Beiträge in Hug/Siebert-Ott 2007).

Auch die im Text gehäuft fehlenden Subjekt-Pronomen lassen sich auf Unterschiede zwischen dem Türkischen und dem Deutschen zurückführen. Anders als im Deutschen oder etwa im Französischen, darf zum Beispiel im Italienischen, Spanischen oder eben auch im Türkischen die Subjektposition im Satz unbesetzt bleiben. Auch dieses grammatische Phänomen könnte mit dem Schüler sprachkontrastiv erarbeitet werden.

Die gelegentlich auftretenden Wortstellungsfehler, bei denen in Aussagesätzen zwei Satzglieder vor dem finiten Verb stehen (Nach eine Stunde sie kommen zum eine Stadt), was im Deutschen nur in genau definierbaren Ausnahmefällen möglich ist, sind bei Zweit- und Fremdsprachenlernern mit unterschiedlichen Erstsprachen beobachtbar (vgl. dazu Siebert-Ott 2001 und Kniffka/Siebert-Ott 2009, 2. Auflage). In diesem Zusammenhang wurde die These diskutiert, dass Probleme mit der Verbstellung im Deutschen nicht mit den unterschiedlichen Erstsprachen erklärbar sind, sondern auf besondere Verarbeitungsstrategien zurückführbar sind (vgl. hierzu Rothweiler 2007). Diese Annahme trifft möglicherweise für ältere Zweitsprachenlerner mit einer geringen formalen Bildung zu, für jüngere Lernerinnen und Lerner, die sich diese Sprachen auch in schulischen Kontexten aneignen, scheint diese Annahme dagegen grundsätzlich nicht zuzutreffen (vgl. hierzu etwa Haberzettl 2006 und Tracy 2007). Berthele (2009) vertritt in diesem Zusammenhang ausdrücklich die These, dass der Sprachunterricht sich zwar nicht zwangsläufig an Erwerbsreihenfolgen orientieren muss, die im ungesteuerten Erwerb beobachtbar sind; empirische Unterrichtsforschung in diesem Bereich hält er aber für geboten, um in Erfahrung zu bringen, wie sich Abweichungen von natürlichen Erwerbssequenzen im Zweit- und Fremdspracherwerb auf den Erwerbserfolg auswirken.

Haberzettl (2006) weist außerdem auf der Basis einer Lehrwerksanalyse darauf hin, dass ein zu reduziertes Sprachangebot im Anfangsunterricht den Aufbau sprachlichen Wissens beeinträchtigt und dass man den Lernenden auf diese Weise die Aneignung sprachlichen Wissens gerade nicht erleichtert, sondern unnötig erschwert. Auch in diesem Bereich ist weitere empirische Forschung zweifellos sinnvoll.

#### **4. Ausblick: ‚Vom monolingualen Habitus‘ zum Leitziel ‚Multiliteralität‘?**

Die vorangegangene kritische Bestandsaufnahme des Verhältnisses von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht zeigt, dass in der aktuellen, durch die Resultate der international vergleichenden Schulleistungstudien geprägten fachdidaktischen Diskussion die Modellierung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen von Deutsch als Zweitsprache-Lernern gegenwärtig keine zentrale Rolle spielt. Dies ist auch deswegen erstaunlich, weil gerade der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte in unserem Bildungssystem häufig gefährdet erscheint: Jugendliche aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte erreichen hier nach wie vor ein deutlich geringeres Kompetenzniveau; das gilt oft auch noch bei Schülerinnen und Schülern der zweiten Generation, die ihre gesamte Schullaufbahn an deutschen Regelschulen absolviert haben. Hier bestehen offenbar Zusammenhänge mit den Faktoren soziale Herkunft, Bildungshintergrund der Familie, Gender und Sprachwahlverhalten in der Familie. Insgesamt gilt, „dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Hinblick auf die Teilhabe am Bildungssystem und im Hinblick auf notwendige Kompetenzen bis heute schlecht integriert sind“ (PISA-Konsortium 2008, 27 f.).

Können wir unter diesen Umständen bei der Modellierung von sprachlichen Kompetenzen auf eine Unterscheidung von Erst-, Zweit- und Fremdsprache verzichten und können wir Sprachförderung im Rahmen eines kompetenzorientierten Sprachunterrichts unabhängig von individuellen Lernausgangslagen und individuellen Sprachlernbiographien konzipieren? Überlegungen zur Realisierung des Leitziels „Multiliteralität“ (Elsner/Küster/Viebrock 2007) erscheinen mir im Hinblick auf Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationsgeschichte verfrüht, wenn auch die Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik unter Einbeziehung der Herkunftssprachen wichtige Impulse speziell auch für Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte geben kann (vgl. dazu insbesondere die Überlegungen zur Einbeziehung der Herkunftssprachen in den Deutschunterricht von Oomen-Welke 2006, 2007).

Es besteht sonst die Gefahr, dass eine für diese Zielgruppe notwendige Entwicklungsstufe übersprungen wird: ihre systematische Berücksichtigung in der oben skizzierten,

einschlägigen Fachdiskussion. Auch die in den künftigen Bachelor- und Masterstudiengängen im Lehramt für das Fach Deutsch zu entwickelnden Kompetenzen müssen so formuliert werden, dass erkennbar wird, dass die sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch nicht als Erstsprache erworben haben, zum Kerngeschäft des Deutschunterrichts gehört. Eine fachliche Spezialisierung von Studierenden für den Bereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘ erscheint mir aus den dargelegten Gründen nur auf der Basis einer fundierten Ausbildung im Bereich ‚Deutsch als Muttersprache‘ sinnvoll möglich. Soweit noch nicht geschehen muss außerdem die wissenschaftliche Didaktik ‚Deutsch als Zweitsprache‘ hier unbedingt den Anschluss an den Stand der Fachdiskussion im Bereich „Deutsch als Muttersprache“ suchen. Entsprechendes gilt für die Praxis des (Förder-)Unterrichts in der Zweitsprache Deutsch.

**Lehramtsstudierende anderer Fächer sollten über die spezifischen Anforderungen an den Deutschunterricht im Grundsatz orientiert sein. Es sollte ihnen weiter deutlich sein, dass sie nicht die spezifischen Aufgaben des Deutschunterrichts übernehmen sollen und häufig auch gar nicht übernehmen können, sondern dass sie sich auf die sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung der besonderen (sprachlichen) Anforderungen, die ihr Unterrichtsfach stellt, konzentrieren müssen; vgl. hierzu den Beitrag zur Rolle der Sprache beim Mathematiklernen und den besonderen Herausforderungen der Mehrsprachigkeit aus Sicht einer Fachdidaktik von Susanne Prediger in diesem Band.**

Für die Gestaltung des „DaZ-Moduls“ in der neuen Lehrerbildung folgt daraus, dass das Thema Deutsch als Zweitsprache in der Deutschlehrerbildung nicht in ein DaZ-Modul ausgelagert werden kann, sondern Kernbestandteil der Ausbildung bleiben bzw. werden muss. Das DaZ-Modul sollte vielmehr in der Deutschlehrerbildung für eine weitere Spezialisierung genutzt werden. Zusätzlich sollte hier ein Orientierungswissen über die besonderen sprachlichen Anforderungen für Deutsch als Zweitsprache-Lerner in anderen Unterrichtsfächern vermittelt werden. Demgegenüber muss das DaZ-Modul bei der Ausbildung anderer Fachlehrer nicht nur die von Susanne Prediger am Beispiel der Mathematikdidaktik erläuterte Spezialisierung leisten, das DaZ-Modul muss hier zusätzlich auch ein Orientierungswissen über die Kompetenzentwicklung in der deutschen Sprache und die Ziele der Kompetenzförderung in der deutschen Sprache im Rahmen des Deutschunterrichts vermitteln.

Beide Zielsetzungen sind ohne die Expertise von Fachdidaktikern aus den verschiedenen Fachdidaktiken und ohne eine fachübergreifende Kooperation von Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Fachdidaktiken überhaupt nicht fachlich fundiert realisierbar. Und beide Zielsetzungen sind – dies soll abschließend noch einmal ausdrücklich betont



werden – ohne die Expertise der jeweiligen Bezugswissenschaften und ohne eine Kooperation der Fachdidaktiken mit ihren jeweiligen Bezugswissenschaften nicht fundiert realisierbar. Daneben darf auch die in Studienseminaren und in der Unterrichtspraxis entwickelte Expertise nicht vernachlässigt werden, die Kooperation mit Experten aus dem Bereich der Unterrichtspraxis ist für Lehre und Forschung im Rahmen der wissenschaftlichen Fachdidaktiken ebenfalls von großer Bedeutung (Köster/Lindauer 2008, 149 f.). Gerade auch in den Praxisphasen der wissenschaftlichen Lehrerbildung an den Hochschulen muss darauf Wert gelegt werden, dass die Studierenden möglichst viele Gelegenheiten erhalten, Beispiele guter Praxis im Bereich des Umgangs mit sprachlicher und kultureller Heterogenität in Lerngruppen zu beobachten und zu reflektieren.

## Literatur

Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache, (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9, herausgegeben von Winfried Ulrich), Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Becker-Mrotzek, Michael (1997): Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, in: Didaktik Deutsch (1997) Heft 3, 16-32.

Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz modellieren, in: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Texte schreiben, (Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, herausgegeben von Michael Becker-Mrotzek, Ursula Bredel & Hartmut Günther). Duisburg: Gilles & Francke, 7-26.

Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2008): Schreibkompetenz modellieren, entwickeln und testen, in: Didaktik Deutsch, Sonderheft 2008, 94-106.

Berthele, Raphael (2009): Überlegungen zur quasi totalen aber vollkommen normalen Nutzlosigkeit sprachwissenschaftlicher Forschung für die Unterrichtspraxis, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. Jahrgang 39 (2009) Heft 153, 10-25.

Böhnisch, Martin (2008): Diskussionslinien innerhalb der Kompetenzdebatte. Ein Strukturierungsversuch, in: Didaktik Deutsch, Sonderheft 2008, 5-19.

Bredel, Ursula (Hrsg.) (Erscheint 2010): Weiterführender Orthographieunterricht, (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5, herausgegeben von Winfried Ulrich). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bredel, Ursula (2009): Orthographie als System - Orthographieerwerb als Systemerwerb, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. Jahrgang 39 (2009) Heft 153, 135-155.

Bredel, Ursula/Günther Hartmut (2006): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht, in: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (Hrsg.): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer, 197-215.

Eisenberg, Peter (2004): Wieviel Grammatik braucht die Schule?, in: Didaktik Deutsch 17 (2004), 4-25.

Elsner, Daniela/Küster, Lutz/Viebrock, Britta (Hrsg.) (2007): Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel «Multiliteralität», Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Gallmann, Peter/Lindauer, Thomas (1994): Funktionale Kategorien in Nominalphrasen, in: Beiträge zur Geschichte der Deutschen Sprache und Literatur (PBB), (1994) Heft 116, 1-27.

Grießhaber, Wilhelm (2010): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch, 2. Aufl., in: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9, herausgegeben von Winfried Ulrich). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 228-238.

Günther, Hartmut (1998): Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik – Am Beispiel kleiner und großer Buchstaben im Deutschen, in: Didaktik Deutsch (1998) Heft 4, 17-32.

Haberzettl, Stefanie (2006): Progression im ungesteuerten und im gesteuerten Erwerb, in: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten, Freiburg: Fillibach, 203-220.

Hinney, Gabriele/Huneke, Hans-Werner/Müller, Astrid/Weinhold, Swantje (2008): Definition und Messung von Rechtschreibkompetenz, in: Didaktik Deutsch, Sonderheft 2008, 107-126.

Hug, Michael/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) (2007): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, (Reihe Diskussionsforum Deutsch, herausgegeben von Günter Lange und Werner Ziesenis). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Klein, Wolfgang/Dimroth, Christine (Hrsg.) (2009): Worauf kann sich der Sprachunterricht stützen? Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Jahrgang 39 (2009) Heft 153.

Kniffka, Gabriele (2006): Sprachstandserhebung mittels Fehleranalyse, in: Heints, Detlef/Müller, Jürgen/Reiberg, Ludger (Hrsg.): Mehrsprachigkeit macht Schule, (Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, herausgegeben von Michael Becker-Mrotzek, Ursula Bredel & Hartmut Günther). Duisburg: Gilles & Francke, 73-84.

Meisel, Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn, in: Anstatt, Tanja (Hrsg.). Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb - Formen – Förderung, Tübingen: Attempto, 93-113.

Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2008): Deutsch als Zweitsprache – lehren und lernen, (Reihe StandardWissen Lehramt, herausgegeben von Jacob Ossner). Paderborn: Schöningh.

Oomen-Welke, Ingelore (2007): Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft, 4. Aufl., in: Kämper-van den Boogart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen Scriptor, 60-74.

Oomen-Welke, Ingelore (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext, 2. Aufl., in: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Bd. 1. Paderborn: Schöningh, 452-463.

Ossner, Jacob (2008): Sprachdidaktik Deutsch – eine Einführung, 2. Aufl., Paderborn: Schöningh.

Ossner, Jakob (2006b): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht, in: Didaktik Deutsch (2006) Heft 21, 5-19.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland – die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich, Münster: Waxmann.

Röber-Siekmeyer, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung, Leipzig: Klett.

Rothweiler, Monika (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb, in: Steinbach, Markus u. a.: Schnittstellen der germanistischen Linguistik, Stuttgart: Metzler, 103-135.

Schindler, Kirsten/Siebert-Ott, Gesa (2010, eingereicht): Schreiben in der Zweitsprache, Erscheint in: Feilke, Helmut/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen, (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4, herausgegeben von Winfried Ulrich). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schröder, Christoph/Schramm, Karen (Hrsg.) (2009): Empirische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache, Münster: Waxmann.

Sieber, Peter (2003): Sprachförderung – mit PISA in anderem Licht?, in: Didaktik Deutsch 15 (2003), 4-17.

Siebert-Ott, Gesa (in Vorbereitung): Sprachreflexion und Mehrsprachigkeit, Erscheint in: Gornik, Hildegard (Hrsg.). Sprachreflexion und Grammatikunterricht, (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis 6, herausgegeben von Winfried Ulrich). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Siebert-Ott, Gesa in Zusammenarbeit mit Kristina Anselm und Kirstina Jansa (2010, zur Veröffentlichung angenommen): Orthographieerwerb unter mehrsprachigen Bedingungen, Erscheint in: Bredel, Ursula (Hrsg.): Weiterführender Orthographieunterricht, (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5, herausgegeben von Winfried Ulrich). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Siebert-Ott, Gesa (2010): Zweisprachige und mehrsprachige Schulen, 2. Aufl., in: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Teil I: Deutsch als Zweitsprache, (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9, herausgegeben von Winfried Ulrich). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 493-501.

Siebert-Ott, Gesa (2006): Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext, 2. Aufl., in: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Bd. 1. Paderborn: Schöningh, 536-547.

Siebert-Ott, Gesa (2001): Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten, Tübingen: Niemeyer.

Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler, in: Didaktik Deutsch (2005) Heft 18, 4-13.

Tracy, Rosemarie (2007): Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung, in: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung, Tübingen: Attempo, 69-92.

Weinhold, Swantje (2006) (Hrsg.): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

## **Vortrag 5**

*Prof. Dr. Susanne Prediger, Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts, Technische Universität, Dortmund*

### **Zur Rolle der Sprache beim Mathematiklernen: Herausforderungen von Mehrsprachigkeit aus Sicht einer Fachdidaktik**

#### **Mehrsprachigkeit als Herausforderung für den Mathematikunterricht**

Lernende, deren Muttersprache nicht der Unterrichtssprache entspricht, haben auch in nicht-sprachbezogenen Unterrichtsfächern größere Schwierigkeiten, zu guten Schulerfolgen zu kommen, als diejenigen Lernenden, die in ihrer Muttersprache unterrichtet werden. Dieser Befund ist international immer wieder bestätigt worden und gilt auch für das Fach Mathematik. So zeigen etwa Heinze et al. (2009) in einer längsschnittlichen Erhebung zur Entwicklung der Rechenkompetenzen von knapp 300 Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in den Klassenstufen 1–3 signifikante Unterschiede in den Testleistungen zwischen Kindern beider Gruppen. Dabei gibt es keine nennenswerten Angleichungseffekte im Verlauf der drei Jahre. Vergleicht man dagegen Kinder gleicher Sprachstände, sind dagegen keine Unterschiede der Gruppen in den Rechenleistungen mehr sichtbar. Die Autoren interpretieren daher einen genügenden Sprachstand in Deutsch (und nicht etwa die Zuwanderungsgeschichte per se) als entscheidende Voraussetzung für Schulerfolg im Mathematikunterricht.

Dass es Deutschland besonders schlecht gelingt, herkunftsbedingte individuelle Nachteile der Nicht-Passung zwischen Muttersprache und Unterrichtssprache in der Schule auszugleichen, zeigt auch der internationale Vergleich in der PISA-Studie 2006 (OECD 2007) in *Tabelle 1*.

<b>Leistungen auf den Skalen Lesen und Mathematik in PISA 2006</b>				
	<b>Familiensprache ≠ Unterrichtssprache</b>		<b>Familiensprache = Unterrichtssprache</b>	
	(d.h. Gruppe der Jugendlichen, deren überwiegende Familien- sprache von Unterrichtssprache abweicht)		(d.h. Gruppen der Jugendlichen, deren überwiegende Familiensprache der Unterrichtssprache entspricht)	
	Lesen	Mathematik	Lesen	Mathematik
	Durchschnittliche Punkte		Durchschnittliche Punkte	
Österreich	436	442	500	515
Belgien	491	515	512	530
Dänemark	422	440	501	519
Frankreich	444	441	493	502
Deutschland	423	438	511	519
Griechenland	392	408	463	462
Luxemburg	485	494	511	525
Niederlande	438	472	512	536
Großbritannien	450	458	499	499
Norwegen	429	448	491	495
Schweiz	442	473	515	546
Australien	495	523	516	521
Kanada	504	522	534	531
Neuseeland	485	522	529	526
USA	n.a.	440	n.a.	480
OECD Durchschnitt	450	467	498	

**Tabelle 1** (PISA 2006, OECD 2007, S. 120,  
www.oecd.org/dataoecd/30/62/39704344.xls, Table 4.3b)

In Tabelle 1 sind die durchschnittlichen Punkte in den Skalen Mathematik und Lesen für zwei Gruppen von 15-Jährigen in verschiedenen Ländern abgetragen: Zur ersten Gruppe gehören diejenigen, die angegeben haben, in der eigenen Familie überwiegend eine von der Unterrichtssprache abweichende Sprache zu sprechen, in der zweiten Gruppe diejenigen, deren Familiensprache der Unterrichtssprache entspricht (einbezogen sind

neben der Unterrichtssprache alle offiziellen Sprachen des Landes). Auf der Skala Lesen zeigt sich im OECD-Durchschnitt ein Unterschied von 450 zu 498 Punkten, auf der Skala Mathematik von 467 zu 504 Punkten. Der Unterschied ist im Fach Mathematik also nur wenig niedriger als beim Lesen (Differenz 48 Punkte beim Lesen und 37 Punkte in Mathematik).

Deutschland steht mit einer herausragenden *Höhe des relativen Misserfolgs der Nicht-Muttersprachler* (gemessen als Differenz zu Muttersprachlern mit 88 und 81 Punkten) in den beiden Bereichen in der Spitzengruppe derjenigen Länder, denen es besonders schlecht gelingt, Schülerinnen und Schüler mit abweichender Familiensprache zu vergleichbaren Testleistungen wie die Muttersprachler zu bringen. Dieser Umstand liefert einen zentralen Anlass, sich mit der Rolle der Sprache für den fachlichen Schulerfolg auseinanderzusetzen.

Angesichts der empirischen Datenlage ist nicht mehr die Frage, *ob* es im Hinblick auf Mehrsprachigkeit auch in den nicht-sprachbezogenen Fächern Handlungsbedarf gibt, sondern nur noch *wie* und durch *wen*. Dabei soll insbesondere auch die Frage in den Blick genommen werden, was Fachlehrerinnen und -lehrer für Mathematik zu der Thematik wissen sollten.

### **Sprachförderung – Querschnittsaufgabe oder auch fachspezifische Aufgabe?**

Angesichts der empirischen Nachweise, dass der Sprachstand in der Unterrichtssprache zur ursächlichen Hürde für den Schulerfolg in allen Fächern werden kann, wird in den letzten Jahren zu Recht gefordert, dass jeder Fachunterricht einen Beitrag zur Aneignung der mündlichen und schriftlichen Unterrichtssprache auf hohem, bildungssprachlichem Niveau leisten muss (wie viele Beiträge in diesem Band betonen). Die so formulierte *Querschnittsaufgabe* der Sprach- und Leseförderung in allen Fächern hat sich auch in der Entscheidung der nordrhein-westfälischen Landesregierung niedergeschlagen, im neuen Lehrerausbildungsgesetz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ als Gegenstand der Ausbildung für Lehramtsstudierende *aller* Fächer festzulegen (DaZ-Modul im Anhang 1 zu dieser Veröffentlichung).

Die Relevanz dieser *Querschnittsaufgabe* der Sprach- und Leseförderung in allen Fächern klärt allerdings noch nicht die Frage, ob die Ausbildung aller Studierender in diesen Bereichen auch Aufgabe der *Fachdidaktiken* ist oder ob sie (analog zu allgemein-didaktischen Querschnittsaufgaben) einer allgemeinen fachunabhängigen Ausbildung (der Disziplin Deutsch als Zweitsprache) überlassen werden kann.

Um die Forderung zu untermauern, dass sich auch die Fachdidaktiken mit den Herausforderungen fachlichen Lernens unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit auseinandersetzen sollten und entsprechende Aspekte in die fachdidaktische

Lehrerausbildung zu integrieren sind, müsste also die folgende zentrale Frage geklärt werden:

*Was ist das Fachspezifische an der Beziehung zwischen fachlichem Lernen und sprachlichem Lernen?*

In den internationalen Untersuchungen und Diskussionsbeiträgen zum Mathematiklernen für Nicht-Muttersprachler (einen Überblick bieten etwa Barwell 2009 und Barwell/Kaiser 2005) finden sich unterschiedliche Positionen zur Klärung des fachspezifischen Beitrags, die durch zwei komplementäre Denkrichtungen charakterisiert werden können:

*Was ist der spezifische Beitrag der Mathematik zum Sprachlernen?*

*Welche Bedeutung haben Unterrichts- und Muttersprache für das Mathematiklernen?*

### **Was sind spezifische Beiträge der Mathematik zum Sprachlernen?**

Der Mathematikdidaktiker Peter Gallin und der Deutschdidaktiker Urs Ruf haben ihre jahrzehntelange fächerintegrierende Kooperation auf die Beobachtung gegründet, dass die Mathematik sich im besonderen Maße eignet, um für zentrale Charakteristika von (Bildungs-) sprache zu sensibilisieren (Gallin/Ruf 1998). Die Mathematik leistet dies, indem sie zum einen Anlässe für die präzise Beschreibung von Sachverhalten bietet (diesen Aspekt betonen Gallin/Ruf 1998) und zum anderen, indem sie Darstellungsmittel zur Erfassung der Sachverhalte auch jenseits des verbalen Registers bereitstellt (vgl. Sjuets 1999). Dies soll an folgender Beispielsituation illustriert werden:

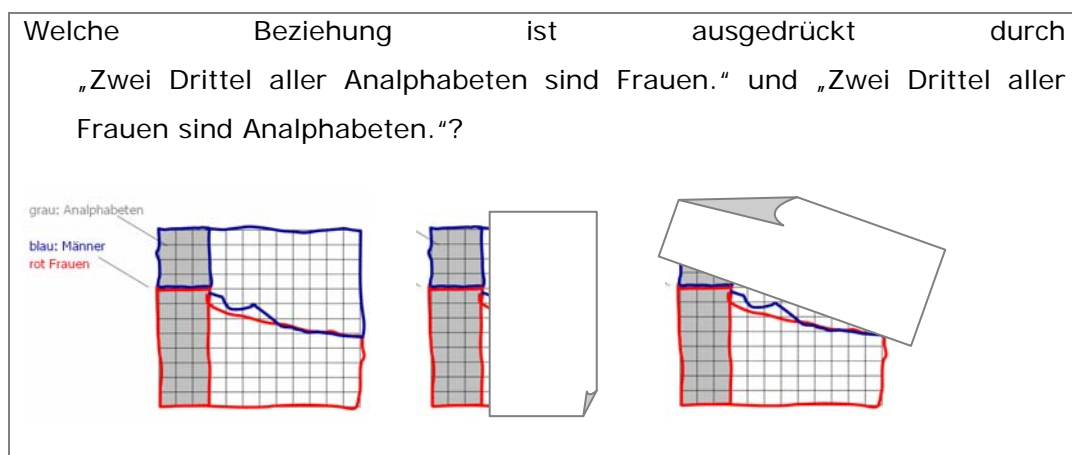


Mathemathikhaltige Aussagen wie in diesem Zeitungsausschnitt zu verstehen, erfordert nicht nur bildungssprachliche Vokabeln (allgemeine Vokabeln wie Analphabet, UNO und mathematische Vokabeln wie Drittel, Viertel) oder allgemeine Texterschließungsstrategien, sondern auch die Fähigkeit zur Decodierung komplexer grammatikalischer Strukturen wie die Genetiv-Nominalgruppe „Zwei Drittel aller Analphabeten“.

Doch auch wer die Konstruktion decodieren könnte, wie z. B. zu „Zwei Drittel von allen Analphabeten sind Frauen“, kann dem angedeuteten Missverständnis noch erliegen. Notwendig ist über die sprachliche Dekodierung hinaus die verständige Nutzung

bereichsspezifischer mathematischer Konzepte, hier der Konzepte „Teil“ und „Ganzes“, die für das Umgehen mit Brüchen tragend sind: Die Aussage des Zeitungsausschnitts bezieht sich auf die Gruppe der (weiblichen und männlichen) Analphabeten als das Ganze und auf die Gruppe der Analphabetinnen als ein Teil davon. Die zweite Aussage dagegen versteht die Gruppe der Analphabetinnen als Teil eines anderen Ganzen, nämlich der Gruppe aller Frauen. Der Anteil  $\frac{2}{3}$  bezieht sich jedoch auf die erstgenannte Teil-Ganzes-Beziehung.

Eine solche komplexe semantische Beziehung rein verbal zu klären, ist allerdings kognitiv sehr anspruchsvoll. In einem sprachsensiblen Mathematikunterricht werden daher gerade für Schülerinnen und Schüler mit sprachlichem Förderbedarf in Deutsch nicht nur mathematische Begriffe wie Teil-Ganzes-Anteil angeboten, sondern auch non-verbale Darstellungsmittel, um die Situation einfacher zu klären:



**Abb. 2:** Bilder helfen, die Bedeutung mathematischer Aussagen zu verstehen

Abbildung 2 zeigt in der linken Zeichnung die vollständige Information der obigen Aussage, dabei steht das ganze Quadrat für die Weltbevölkerung, der graue Teil für die (weiblichen und männlichen) Analphabeten. Der rot umrandete, grau unterlegte Teil des Bildes steht für die (weiblichen) Analphabetinnen. Durch Abdecken von nicht relevanten Bereichen des Bildes lässt sich die Frage zuspitzen, auf welche Teil-Ganzes-Beziehung sich die Aussage „ $\frac{2}{3}$  der Analphabeten sind Frauen“ bezieht: Während im rechten Bild die Analphabetinnen zur Menge aller Frauen in Beziehung gesetzt werden, bezieht sich die Zeitungs-Aussage auf das mittlere Bild, in der die Analphabetinnen zu allen Analphabeten (männlichen und weiblichen Geschlechts) in Beziehung gesetzt werden. Gerade Kinder mit Schwierigkeiten beim präzisen verbalen Ausdruck finden über solche Darstellungen einen möglichen Zugang zur präzisen Bedeutung der Aussage und zur Frage „Teil von welchem Ganzen?“.

Mit Hilfe der gegebenen Anteilinformationen kann sogar der zahlenmäßige Anteil der Analphabetinnen an allen Frauen richtig rekonstruiert werden. Rechnerisch ist dies etwa durch folgende Überlegung möglich:  $\frac{2}{3}$  von  $\frac{1}{4}$  sind  $\frac{2}{12}$ , also sind  $\frac{2}{12}$  der Weltbevölkerung Analphabetinnen. Der Anteil der Analphabetinnen ( $\frac{2}{12}$  der



Weltbevölkerung) an allen Frauen (6/12, nämlich die Hälfte der Weltbevölkerung) sind gerade 1/3 (nämlich 2 von 6 Zwölfteln). Auch für diese Rekonstruktion des Anteils lässt sich das Bild zur Vereinfachung nutzen: von den insgesamt 144 Kästchen im Bild sind 24 Analphabetinnen und 72 Frauen, also sind  $24/72 = 1/3$  der Frauen Analphabetinnen.

Bruchrechnenunterricht kann zur Aufklärung von sprachlichen Feinheiten wie der Frage „Teil von welchem Ganzen?“ dann erfolgreich beitragen, wenn er nicht nur Rechenfertigkeiten trainiert, sondern geeignete Vorstellungen (hier: Bei Anteilen kommt es immer darauf an, was das Ganze ist.) und Darstellungen (hier: Wie lassen sich Anteilsbeziehungen zeichnen?) bereitstellt (vgl. Prediger 2006 zu Vorstellungen und Darstellungen in der Bruchrechnung).

Auch über den konkreten Beispielbereich hinaus kann ein *sprachfördernder* Mathematikunterricht einen substantiellen Beitrag leisten zur Sensibilisierung für drei wichtige Aspekte in Bezug auf Bildungssprache (vgl. Cummins 1979, für Mathematik auch Borgioli 2008):

1. Die Bedeutung der Genauigkeit von Sprache,
2. die Bedeutung der Strukturwörter (auf das „von was?“ kommt es hier an; dass die Relevanz der Strukturwörter vielen nichtdeutschen Muttersprachlern oft nicht bewusst ist, zeigen für die Mathematik Kaiser/Schwarz 2009) und
3. die Möglichkeit der Nutzung geeigneter non-verbaler (illustrativer) Darstellungsmittel zur präzisen Erfassung des Gemeinten.

Entscheidende Voraussetzung, damit ein sprachfördernder Mathematikunterricht dies leisten kann, ist ein Fokus auf inhaltliches Denken anstatt nur auf Rechnen, bei dem die Entwicklung mathematischer Begriffe (Prediger 2009) sowie die regelmäßige Anregung zur sorgfältigen Sprachproduktion und -rezeption (Maier/Schweiger 1999, Kap. 4.3) im Vordergrund stehen.

### **Welche Bedeutung haben Unterrichts- und Muttersprache für das Mathematiklernen?**

Wenn man über die Fachsprache und die dahinter liegenden Konzepte bereits verfügt, ist die Aneignung eines fremdsprachlichen Fachvokabulars eine sehr überschaubare Anforderung, weil die mathematische Fachsprache eng abgegrenzt ist und (selbst bei zahlreichen impliziten Fachwörtern) mit einem relativ kleinen Wortschatz auskommt. Dies ist zum Beispiel bei Auslandssemestern die stets gemachte Erfahrung von Mathematikstudierenden. Ebenso ist auch in der Schule die Wortschatzarbeit nicht die

zentrale Herausforderung, sondern die *Begriffsentwicklung* auf der semantischen und pragmatischen Seite hinsichtlich ihres Nutzens zum Erfassen von Welt (Freudenthal 1983, S. 28).

Der Aufbau inhaltlicher Vorstellungen zu den mathematischen Begriffen ist eine zentrale fachdidaktische Herausforderung, deren Nichtbewältigung dem (oft zu wenig auf Verstehen fokussierten) Unterricht allerdings immer wieder bescheinigt werden muss. Seit einigen Jahren wird daher in der Mathematikdidaktik der verständnisorientierten Begriffsentwicklung eine größere Aufmerksamkeit gewidmet (Prediger 2009).

Viele der auf Verstehen gerichteten mathematikdidaktischen Ansätze weisen der Verbalisierung mathematischer Sachverhalte in der Umgangssprache dabei eine große Rolle zu (Hußmann 2003). Dem schon von Wagenschein (1977, S. 102) beschriebenen Weg von der singulären eigenen „Sprache des Verstehens“ (Umgangssprache) zur regulären „Sprache des Verstandenen“ (Fachsprache) haben insbesondere Gallin und Ruf (1998) durch die Arbeit an individuellen Lerntagebüchern in ihrem konstruktivistischen, didaktischen Konzept besonderen Nachdruck verliehen.

Wie jedoch sind solche Wege der Begriffsbildung vom singulären zum regulären für diejenigen Schülerinnen und Schüler zu gestalten, für die die Unterrichtssprache nicht die eigene Erstsprache, sondern die Zweit- oder Drittsprache ist? (Für diejenigen Lernenden, bei denen auch der Erwerb der Erstsprache noch nicht vollständig vollzogen ist, muss auf das vorige Kapitel verwiesen werden.)

Viele internationale Publikationen zum Mathematiklernen in einer nicht der Muttersprache entsprechenden Unterrichtssprache machen auch in anderen didaktischen Konzepten darauf aufmerksam, dass die Muttersprache einen entscheidenden Schlüssel zum verständnisorientierten Erwerb fachsprachlicher Begriffe darstellen kann und belegen dies durch vielfältige empirische Untersuchungen zu zweisprachigen Lernprozessen oder Hintergründen erfolgreicher Lernender (z. B. Moschkovich 2005, Clarkson 2006, Barwell 2009).

Die Muttersprache als Ressource für das Lernen in den Mathematikunterricht einzubeziehen ist daher in vielen Ländern eine gängige Forderung (z. B. Moschkovich 2005, Clarkson 2006, Barwell 2009, Setati/Duma 2009), die in der deutschsprachigen Diskussion bisher relativ wenig ausgeprägt ist (mit wenigen Ausnahmen, wie etwa der Erprobung einer ersten zweisprachigen Förderung mit türkischsprachiger Mathematiklehrerin für Kinder einer deutschen Grundschule bei Rudolph-Albert et al. 2009).

Die künftige Diskussion um die Rolle der Sprache im Mathematikunterricht sollte sich daher nicht auf den Aspekt der Deutsch-Förderung im Mathematikunterricht allein

beschränken, sondern auch Wege suchen, die Muttersprache als Ressource (im Sinne der „Sprache des Verstehens“) einzubeziehen, selbst wenn die Lehrkräfte diese Muttersprache nicht sprechen. Denn der für Schulerfolge wichtige Zugang zur Sprache sollte im Fachunterricht nicht-sprachlicher Unterrichtsfächer nicht über den Zugang zum Fach gestellt werden.

### **Ausbildungsnotwendigkeiten für Lehrkräfte nicht-sprachlicher Unterrichtsfächer**

Aus den sehr vorläufigen Überlegungen dieses Beitrags lassen sich erste Konsequenzen für die Ausbildungsnotwendigkeiten für Lehrkräfte mit Unterrichtsfächern der mathematisch-naturwissenschaftlichen Domäne (die verkürzende Bezeichnung „nicht-sprachliche Fächer“ wird hier gewählt, obwohl natürlich auch in Fächern dieser Domäne Sprache als Lernmedium und als Lerngegenstand eine große Bedeutung hat, s. o.) ziehen. Sie sollen hier in Form von Thesen formuliert werden.

1. *These:* Alle Lehrkräfte, auch die mit nicht-sprachlichen Unterrichtsfächern, sollen auf die Herausforderungen fachlichen Lehrens und Lernens unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit professionell vorbereitet werden.
2. *These:* Alle Lehrkräfte, auch die mit nicht-sprachlichen Unterrichtsfächern, brauchen ein sprachdidaktisches Elementarcurriculum, das zum Beispiel die Unterscheidung zwischen Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben sowie zwischen Fachsprache, Bildungs- und Umgangssprache und ihren jeweiligen Charakteristika ebenso umfasst wie Basiskategorien zur Beschreibung von Sprache (Wortarten, Satzbau, Laute, Silben, Intonation, orthographische Prinzipien, sprachliches Handeln) und vielfältige Ansätze zur Sprachdiagnose und Sprachförderung.
3. *These:* Das sprachdidaktische Elementarcurriculum muss sich in seiner Inhaltsauswahl konsequent auf diejenigen sprachdidaktischen Aspekte konzentrieren, die tatsächlich für einen erfolgreichen Zugang zum Fachunterricht relevant sind; Orthographie und allgemeinsprachliche Syntax gehören zum Beispiel nicht dazu. Die Auswahl bedarf der fachspezifischen Aushandlungsprozesse zwischen DaZ-Experten, Fachdidaktikern und praxiserfahrenen Lehrkräften der jeweiligen Fächer.
4. *These:* Viele derzeit diskutierte Ansätze zur Sprachförderung im Fachunterricht fokussieren zu einseitig auf die Entwicklung der (deutschsprachigen) Fachsprache, während zu wenige Ansätze vorliegen, wie die Unterrichtssprache und die Muttersprache als Ressource für Zugänge zum Fach konsequent einbezogen werden kann. Diesbezüglich gibt es dringenden weiteren Entwicklungs- und Forschungsbedarf.

## Literatur

- Barwell, Richard (2009): Multilingualism in Mathematics Classrooms – Global Perspectives, *Multilingual Matters*, Bristol et al.
- Barwell, Richard/Kaiser, Gabriele (2005): Mathematics education in culturally diverse classrooms, in: *ZDM* 37(2), 61-63.
- Baur, Rupprecht/Becker-Mrotzek, Michael et al. (2009): Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen, Stiftung Mercator, Essen.
- Borgioli, Gina M. (2008): Equity for English Language Learners in mathematics classrooms, in: *Teaching children mathematics*, 15(3), 185-191.
- Clarkson, Philip (2006): Australian Vietnamese students learning mathematics: high ability bilinguals and their use of their languages, in: *Educational Studies in Mathematics*, 64, 191-215.
- Cummins, Jim (1979): Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129.
- Freudenthal, Hans (1983): *Didactical Phenomenology of mathematical structures*, Kluwer, Dordrecht.
- Gallin, Peter/Ruf, Urs (1998): *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze.
- Heinze, Aiso/Reiss, Kristina/Rudolph-Albert, Franziska/Herwartz-Emden, Leonie/Braun, Cornelia (2009): The development of mathematical competence of migrant children in German primary schools, in: Tzekaki, M./Kaldrimidou, M./Sakonidis, H. (Hrsg.): *Proceedings of the 33<sup>rd</sup> Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 3, PME, Thessaloniki, 145-152.
- Hußmann, Stephan (2003): Umgangssprache – Fachsprache, in: Leuders, Timo (Hrsg.): *Mathematikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelson Scriptor, Berlin, 60-74.
- Kaiser, Gabriele/Schwarz, Inga (2009): Können Migranten wirklich nicht rechnen? Zusammenhänge zwischen mathematischer und allgemeiner Sprachkompetenz, in: *Schüler. Themenheft Migration*, 68-69.
- Maier, Hermann/Schweiger, Fritz (1999): *Mathematik und Sprache. Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Unterricht*, oebv und hpt Verlagsgesellschaft, Wien.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2009): Gesetz zur Reform der Lehrerbildung vom 12. Mai 2009, in: *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen – Nr. 14 vom 25.5.2009*.
- Moschkovich, Judit (2005): Using two languages when learning mathematics, in: *Educational Studies in Mathematics*, 64, 121-144.
- OECD (2007): *Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 2: Data (PISA 2006)*, OECD, Paris.
- Prediger, Susanne (2006): Vorstellungen zum Operieren mit Brüchen entwickeln und erheben. Vorschläge für vorstellungsorientierte Zugänge und diagnostische Aufgaben, in: *Praxis der Mathematik in der Schule* 48 (11), 8-12.

Prediger, Susanne (2009): Inhaltliches Denken vor Kalkül – Ein didaktisches Prinzip zur Vorbeugung und Förderung bei Rechenschwierigkeiten, in: Fritz, Annemarie/Schmidt, Siegbert (Hrsg.): Fördernder Mathematikunterricht in der Sek. I. Rechenschwierigkeiten erkennen und überwinden, Beltz, Weinheim, 213-234.

Rudolph-Albert, Franziska/Karaca, Deniz/Ufer, Stefan/Heinze, Aiso (2009): Sprachliches und fachliches Lernen im Mathematikunterricht, in: MNU Primar, 129-131.

Setati, Mamokgethi/Duma, Bheki (2009): When language is transparent: Supporting mathematics learning multilingual contexts, in: Tzekaki, M./Kaldrimidou, M./Sakonidis, H. (Eds.): Proceedings of the 33<sup>rd</sup> Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, PME. Thessaloniki, Vol. 5, 65-72.

Sjuts, Johann (1999): Mathematik als Werkzeug zur Wissensrepräsentation. Theoretische Einordnung, konzeptionelle Abgrenzung und interpretative Auswertung eines kognitions- und konstruktivismusgeleiteten Mathematikunterrichts, Schriftenreihe des Forschungsinstituts für Mathematikdidaktik, Osnabrück.

Wagenschein, Martin (1977): Verstehen lehren, Beltz, Weinheim.

## Zusammenfassungen der Workshops

### Workshop 1

**Leitung:** *Prof. Dr. Claudia Riemer, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Bielefeld*

**Thema:** Modelle der NRW-Hochschulen im Vergleich

Im Rahmen des Workshops wurden exemplarisch Modelle für den vom neuen Lehrerausbildungsgesetz LABG für NRW zukünftig obligatorisch für alle Lehrämter vorgesehenen Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ vorgestellt und miteinander verglichen. Der Diskussion im Workshop lagen Leitfragen zur Konzeption und Implementierung dieses Studienelements – des „DaZ-Moduls“ – zugrunde. Hierzu können die folgenden zusammengefassten Ergebnisse festgehalten werden. Die Diskussion verdeutlichte außerdem, dass das von einer Fachgruppe entwickelte „Mercator-Modul“<sup>45</sup> an den Studienstandorten eine wichtige Grundlage darstellt, wenngleich dort vorgesehene Ausdifferenzierungen und Volumina unterschiedlich verwirklicht werden können.

#### **1. Welche Kompetenzen sollen mit dem DaZ-Modul ausgebildet werden?**

Als mit dem Modul anzustrebende Kernkompetenzen werden von VertreterInnen der unterschiedlichen Hochschulstandorte im Wesentlichen die folgenden genannt:

- Zusammenhang zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen kennen
- Kompetenz zur Planung sprachsensiblen Fachunterrichts
- Kompetenz zur Vermittlung fachsprachlicher Schriftsprachenkompetenz
- Kenntnisse über Modelle von Mehrsprachigkeit und Erwerbsverläufe in L1 und L2
- Grundlagenkompetenz in linguistischer Fallanalyse
- Fertigkeiten bzgl. individueller Diagnose und Förderung von Schülern
- Interkulturelle Kompetenz
- Sensibilität für die schulische und gesellschaftliche Situation von Mehrsprachigen

---

<sup>45</sup> [http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user\\_upload/INHALTE\\_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Fachmaterialien/DaZ\\_Modul\\_Endversion\\_20090507.pdf](http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Fachmaterialien/DaZ_Modul_Endversion_20090507.pdf)

Konsens ist, dass die durch das Gesetz vorgeschriebenen 6 Leistungspunkte keine ausreichend große DaZ-Kompetenz aufbauen können. Diese müsse zusätzlich in Fachwissenschaft/Fachdidaktik und Bildungswissenschaften Thema sein. Wichtig sei, der Gefahr entgegenzuwirken, das DaZ-Modul zu überfrachten, was auf Kosten der fachlichen Tiefe und der interaktiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ginge.

## **2. Wo soll der Kompetenzerwerb im Curriculum angesiedelt sein?**

Diskutiert wurde die Frage, ob die durch das LABG vorgesehenen 6 Leistungspunkte für DaZ als „Modul“ anzusehen seien. Dagegen spreche, dass der Begriff eine Modulabschlussprüfung impliziere, deren Abnahme jedoch nicht durchgängig an allen Studienstandorten zu leisten sei. Alternativ werden daher Bezeichnungen wie „Studienelement DaZ“ oder „Studieneinheit DaZ“ vorgeschlagen. Für die Bezeichnung als Modul und damit verbunden auch den Abschluss des Moduls mit einer Prüfungsleistung spreche jedoch, dass dies die Relevanz von DaZ in der Außenwahrnehmung (inkl. der Wahrnehmung durch die Studierenden) deutlich stärken würde.

Für das DaZ-Modul ist teilweise eine Ansiedlung in der Bachelor-, teilweise in der Masterphase vorgesehen. Für die Ansiedlung im Bachelorstudiengang werden strukturelle Zwänge genannt. Für die Ansiedlung in der Masterphase spreche, dass die Studierenden bereits eine Fachausbildung genossen hätten und so die Relevanz von DaZ für ihren Fachzusammenhang besser einschätzen könnten. So könnten auch Qualifikationsarbeiten im DaZ-Bereich verfasst werden. Darüber hinaus werde Studienwechslern der Hochschulwechsel erleichtert.

Als absolut zentral für eine gelungene Implementierung des DaZ-Moduls wird die Verzahnung mit den Fachwissenschaften (und zusätzlich eventuell auch mit anderen Philologien, z. B. im Rahmen eines *Multiliteracy*-Konzepts) angesehen. Problematisch sei allerdings, dass die Fachwissenschaften zum Teil bereits überlastet seien, auf keine Erfahrungen mit DaZ zurückgreifen könnten und mancherorts die Relevanz von DaZ nicht hoch genug einstufen und daher auch ungern Leistungspunkte an diesen Bereich abträten. Ziel sollte dennoch ein in Kooperation erstelltes Curriculum sein, das DaZ-Kompetenzen sukzessiv und interdisziplinär aufbaue und in dem DaZ somit durchgängiges Prinzip sei. Einen guten Anknüpfungspunkt böten hier Praxiselemente, in denen z. B. Tandem-Teaching zwischen DaZ- und Fachlehrenden denkbar sei. Auch Symposien könnten einen Beitrag leisten.

Darüber hinaus wird eine Verzahnung mit den im Lehramtsstudium vorgesehenen Praxiselementen dringend empfohlen. Durch die Praxiserfahrung entstehe bei den

Studierenden häufig ein Handlungsdruck, der sie zur intensiveren Auseinandersetzung mit DaZ motivieren könne.

### **3. Mit welchen Lehrveranstaltungen sollen diese Kompetenzen ausgebildet werden?**

Die meisten Standorte sehen eine einführende Veranstaltung, z. B. in Form einer Vorlesung, und ein oder zwei vertiefende Veranstaltungen, z. B. in Form von Seminaren, Übungen und/oder Fallanalysen vor.

### **4. Welche Differenzierungen nach Schultypen und Fächern werden vorgenommen?**

Eine Differenzierung a) nach Schultypen und b) zwischen Studierenden des Faches Deutsch bzw. einer Philologie und den Studierenden anderer Fächer wird unstrittig als sehr sinnvoll angesehen.

### **5. Sollen diese Kompetenzen überprüft werden – und wenn ja: wie?**

Die Überprüfung der durch das Modul entwickelten Kompetenzen wird als wünschenswert betrachtet; hierbei seien jedoch Kapazitäts- und Ressourcenprobleme zu erwarten (vgl. auch Punkt 2). Diese sollten, didaktisch betrachtet, dem allgemeinen Konsens nach eher fallbezogen als auf die Überprüfung deklarativen Wissens angelegt sein. Genannt werden mündliche Prüfung, Portfolio, Sprachanalyse, Studienprojekt (z. B. in Kooperation mit einem Förderprojekt) und Fallstudien als mögliche Prüfungsformen. Aufgrund der (erwarteten) hohen Studierendenzahlen seien z. T. aber auch *Multiple-Choice*-Klausuren vorgesehen.

### **6. Welche Probleme der Implementierung vor Ort existieren/werden erwartet?**

Zum Teil sei die formale, aber auch kapazitäre (Lehrende, Räumlichkeiten) Ansiedelung des DaZ-Moduls noch unklar. Deutsch als Zweitsprache, Deutsch, Germanistik, Erziehungswissenschaften und das Zentrum für Lehrerbildung werden als Träger genannt. Für die weitere Planung sei eine verlässliche Prognose der erwartbaren Studierendenzahlen grundlegend, um notwendige Ressourcen abschätzen zu können. Allgemein herrscht die



Einschätzung, dass Ressourcen in erheblichem Umfang zur Verfügung gestellt werden müssten und dass diesbezüglich jedoch noch wenig Planungs- und Handlungssicherheit vorhanden sei.

Sinnvoll erscheine auch eine enge Abstimmung zwischen den Studienstandorten Nordrhein-Westfalens hinsichtlich kompetenzorientierter Mindeststandards (Grundgemeinsamkeiten), auch um die Entstehung möglicher Mobilitätsprobleme zu vermeiden. Fraglich ist allerdings, ob die Planungen an den einzelnen Standorten nicht bereits so weit fortgeschritten seien, dass eine stärkere Standardisierung wohl erst im Rahmen von Nachjustierungen möglich werde.

Eine Kooperation bei der Erstellung von Lehrmaterialien (z. B. Unterrichtsaufzeichnungen) wird als sinnvoll und wünschenswert erachtet.

## **Workshop 2**

**Leitung:** *Prof. Dr. Udo Ohm, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Bielefeld*

**Thema:** Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen

Seit einiger Zeit beginnt sich die Erkenntnis durchzusetzen, dass jeder Unterricht Sprachunterricht ist. Zum einen setzt die Vermittlung und Aneignung von Fachinhalten die Beherrschung (fach-)spezifischer sprachlicher Mittel, Sprachhandlungen und Textsorten voraus, zum anderen müssen die entsprechenden sprachlichen Ressourcen und Kompetenzen im Fachunterricht – als Elemente eines sich im Laufe der Schulzeit beständig ausdifferenzierenden sprachlich-fachlichen Repertoires – jeweils selbst erst vermittelt werden. Im Workshop wurde der Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen unter drei Aspekten thematisiert: die besonderen sprachlich-kognitiven Anforderungen fachlichen Handelns, die sich an der Notwendigkeit eines präzisen, strukturierten und abstrakten Sprachgebrauchs erfahrbar machen lassen (1); die daran sichtbar werdenden charakteristischen Merkmale und Funktionen von Fachsprache (2); die davon ableitbaren bildungssprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts bzw. die bildungssprachlichen Kompetenzen, die im Fachunterricht vermittelt werden müssen (3).

### **1. Sprachlich-kognitive Anforderungen des Fachlernens: ein Selbstversuch**

In der ersten Phase des Workshops hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Aufgabe, das Knüpfen komplexer Knoten zu rekonstruieren und den Vorgang schriftlich zu fixieren. Mit dieser ungewohnten und schwierigen Aufgabe sollte den bildungssprachlich kompetenten Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit eröffnet werden, eine sprachlich-kognitiv herausfordernde Erfahrung zu machen, die ansatzweise mit der Erfahrung vergleichbar ist, die Schülerinnen und Schüler mit geringer bildungssprachlicher Kompetenz im Fachunterricht machen.

Die Rekonstruktion der Handlungsschritte beim Knotenknüpfen sollte zunächst möglichst anschaulich und ohne zusätzliche Texte erfolgen können. Deshalb wurden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Bildfolgen zur Verfügung gestellt, die die einzelnen Schritte des Vorgangs darstellten. Die Teilnehmer beschäftigten sich zudem in Dreiergruppen mit je einem Knoten, sodass die Möglichkeit bestand, zu diskutieren, ob die jeweiligen Handlungsschritte mit denen auf den Bildern übereinstimmten. Diese Form der Beschäftigung mit komplexen Handlungsabläufen entspricht weitgehend alltagsprachlichen Face-to-Face-Situationen, in denen die Handelnden sich bei der Bewältigung von Problemstellungen jederzeit wechselseitig vermittels verbalen,

paraverbalen und nonverbalen Kommunikationsmitteln (Fragen stellen, Verstehen/Nichtverstehen signalisieren, auf etwas zeigen etc.) unmittelbar unterstützen können.

Nach der Rekonstruktion des Handlungsablaufs beim Knüpfen der Knoten sollten die Gruppen eine schriftliche Beschreibung verfassen, die es Teilnehmern, die den beschriebenen Knoten noch nicht kannten, erlaubte, diesen ohne Unterstützung durch die Bilddarstellungen zu rekonstruieren. Schon bei der Abfassung der Beschreibung wurde deutlich, dass diese sehr präzise, explizit und strukturiert formuliert werden musste. Während die Bilddarstellungen das räumliche Bezugssystem für das Handeln durch die Abbildung der Anordnung der Schnüre zueinander vorgeben und aus der Abfolge der Bilder die Reihenfolge der Teilhandlungen beim Knüpfen hervorgeht, muss dies in einer schriftlichen Beschreibung entsprechend explizit, präzise und strukturiert formuliert werden. So muss die Abfolge der Teilhandlungen mit Hilfe von Adverbialen zeitlich strukturiert werden (*zuerst, danach, nachdem man die Schlaufe gemacht hat*). Um die Teilhandlungen richtig ausführen zu können, müssen die Schnüre und deren Enden, die in den einzelnen Teilhandlungen manipuliert werden, präzise bezeichnet und voneinander unterschieden werden. Dazu werden hauptsächlich Adjektive, erweiterte Partizipialattribute und Relativsätze verwendet (*die linke/obere/rote Schnur; das zuletzt durch die Schlaufe gezogene Schnurende; das Schnurende, das unter der Schlaufe liegt*). Voraussetzung für das Gelingen der Gesamthandlung ist aber, dass – vor allem bei Knoten, die mit zwei Schnüren geknüpft werden – zu Beginn der Bezugsrahmen für alle nachfolgenden Handlungsschritte festgelegt wird (*Die beiden Schnüre liegen parallel nebeneinander vor Ihnen auf dem Tisch. Jeweils ein Schnurende zeigt auf ihren Körper, das andere zeigt von ihrem Körper weg. Die rote Schnur liegt links, die blaue rechts.*). Auf diese definierte Ausgangsposition lassen sich dann die nachfolgenden Handlungsschritte orientieren (*Ergreifen Sie nun mit der rechten Hand das Ende der blauen Schnur, das von Ihrem Körper weg zeigt.*).

Nachdem die Gruppen ihre Beschreibungen zum Knüpfen der Knoten erstellt hatten, wurden die Bilddarstellungen eingesammelt. Anschließend wurden die Beschreibungen unter den Gruppen ausgetauscht, sodass jede Gruppe eine über einen Knoten erhielt, den sie nicht kannte. Beim Versuch, die Knoten auf der Basis der schriftlichen Beschreibungen zu knüpfen, zeigte sich, dass insbesondere bei fehlender und mangelhafter Bezugsrahmenherstellung, unpräziser Benennung der Teilstücke der Schnüre (z. B. *Schleife* vs. *Schlaufe*) und fehlender bzw. nicht ausreichend expliziter Bezeichnung der Lage oder Bewegungsrichtung der Schnüre bzw. Schnurenden beim Knüpfen (z. B. *unter* vs. *hinter der Schlaufe durchführen*) sowie mangelnder Strukturierung bei der Abfolge der Teilhandlung große Schwierigkeiten bzw. Unsicherheiten bei der Rekonstruktion des gesamten Handlungsablaufs auftreten konnten. Es wurde deutlich, dass der

rekonstruierende Nachvollzug einer komplexen (fachlichen) Handlung auf der Basis eines Textes nicht nur die Kenntnis spezifischer sprachlicher Mittel, sondern auch die Fähigkeit, diese zur differenzierenden Bezeichnung von Gegenständen und zur strukturierenden Beschreibung von Handlungsabläufen einsetzen zu können, voraussetzt. Darüber hinaus müssen Grundkenntnisse über die Textsorte und deren Struktur vorhanden sein.

## 2. Merkmale und Funktionen von Fachsprache

Anknüpfend an die Erfahrungen aus dem Knotenexperiment wurden in der zweiten Phase des Workshops anhand von Beispielen aus Fachbüchern der beruflichen Ausbildung allgemeine Merkmale und Funktionen von Fachsprache diskutiert. An dieser Stelle sei exemplarisch auf drei Aspekte hingewiesen (weitere Beispiele in Ohm et al. 2007).

### Fachsprache benennt präzise

Für effektives Handeln in fachlichen und beruflichen Handlungskontexten ist u. a. die präzise Benennung von Gegenständen erforderlich. Das trifft auch auf Dienstleistungsberufe zu, wie das Beispiel in Abb. 1 (Attenberger/Schulz-Paasch 2006: 157) zeigt. Während im privaten Alltag die Bezeichnung „Kamm“ in der Regel ausreichen dürfte, um das gewünschte Frisierwerkzeug zu erhalten, müssen Friseurinnen und Friseure im Berufsalltag in der Lage sein, eine Vielzahl unterschiedlicher Kämmen zu benennen.



Abbildung 1

### Fachsprache differenziert und strukturiert

In allen Fächern und Berufen ist es aus fachlichen Gründen erforderlich, mit spezifischen sprachlichen Mitteln Gegenstände bzw. Werkzeuge zu unterscheiden. So werden in

Arztberufen spezifische Adjektive verwendet, um z. B. Pinzetten hinsichtlich ihrer Funktion differenziert benennen zu können (Abb. 2: Stollmaier et al. 2005: 312).

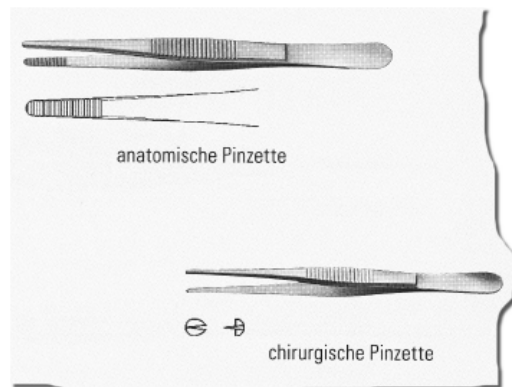


Abbildung 2

Als „chirurgische Instrumente“ gehören Pinzetten zudem zur Untergruppe der „fassenden Instrumente“. Weitere Untergruppen bildenden die „stechenden“, die „schneidenden und schabenden“ sowie die „haltenden Instrumente“. Hier sieht man, wie Partizipien, die allgemeine fachliche Handlungen bezeichnen, dazu verwendet werden, die große Zahl an chirurgischen Instrumenten im Hinblick auf ihre fachliche Funktion zu strukturieren (Abb. 3: Stollmaier et al. 2005: 310).

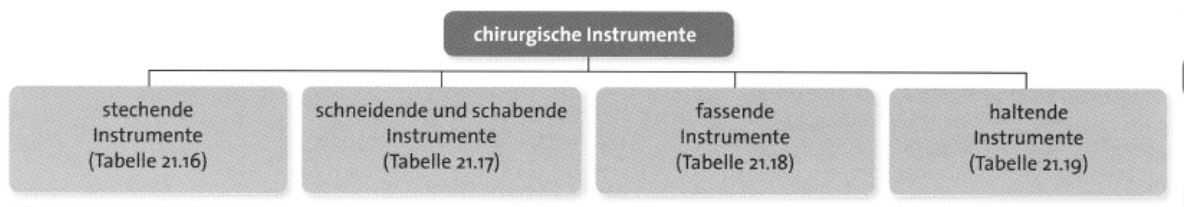


Abbildung 3

### Fachsprache ist komplex

Aber nicht nur auf der Wortebene lassen sich charakteristische Merkmale von Fachsprache aufzeigen. Da man es in fachlichen Kontexten häufig mit komplexen Sachverhalten und Prozessen zu tun hat, erfordert deren Darstellung in Fachtexten entsprechende sprachliche Strukturen. Logische Zusammenhänge werden häufig mit Konnektoren und Haupt- und Nebensatzkonstruktionen wiedergegeben. Im folgenden Beispiel (Abb. 4: Bizer/Nolden 2005: 240) wird ein Bedingungs Zusammenhang beschrieben. Typischerweise wird hierfür eine hypotaktische Konstruktion mit der Konjunktion „wenn..., (dann)“ verwendet. Im vorliegenden Fall wird die Komplexität des Textes allerdings zusätzlich dadurch erhöht, dass die Konjunktion nicht vorhanden ist. Dass hier ein Konditionalsatz vorliegt, wird

lediglich durch die Hypotaxe und die Erststellung des Verbs im Nebensatz signalisiert. Eine weitere Komplexitätssteigerung ergibt sich aus der Verneinung durch die recht unscheinbare Negationspartikel „nicht“, die die im Nebensatz beschriebene Fähigkeit – deren Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein die Bedingung für die im Hauptsatz angesprochene „Bestellung eines Betreuers“ liefert – verneint (vgl. Ohm et al. 2007: 138). Werden diese sprachlichen Beziehungen vom Leser nicht erkannt, kann dieser den hier dargestellten komplexen Bedingungs-zusammenhang – in einem auch lexikalisch sehr anspruchsvollen Text (abstrakte Begriffe: „Volljähriger“, „Angelegenheiten“, „Bestellung“ etc.) – nicht rekonstruieren.

Kann ein Volljähriger aufgrund einer psychischen Krankheit oder einer körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung seine Angelegenheiten ganz oder teilweise nicht besorgen, kommt die Bestellung eines **Betreuers** durch das Vormundschaftsgericht in Betracht. Die Geschäftsfähigkeit des Betroffenen wird dadurch nicht auf-

Abbildung 4

### **3. Bildungssprachliche Anforderungen und fachliches bzw. berufliches Handeln**

In der dritten Phase des Workshops wurden die bildungssprachlichen Anforderungen im Kontext fachlichen Handelns thematisiert. Die besondere Rolle, die der Bildungssprache in Schule und Ausbildung zukommt, wird seit Cummins gern mit dem Begriffspaar *BICS* (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) und *CALP* (*Cognitive Academic Language Proficiencies*) verdeutlicht. Dabei geht es im Kern um die Unterscheidung zwischen einer Kommunikation, die nachhaltig durch kontextuelle oder interpersonelle Hinweise (wie Gestik, Mimik und Intonation in einer Face-to-Face-Situation) gestützt wird, und einer Kommunikation, die sich lediglich auf sprachliche Hinweise stützen kann und die daher wenig oder gar keinen Bezug zum unmittelbaren kommunikativen Kontext hat (Cummins 2000: 59). Bildungssprachliche Fähigkeiten sind somit besonders dann erforderlich, wenn das Handeln nicht in einer Face-to-Face-Situation erfolgt, sondern über schriftliche Texte vermittelt wird. Allerdings dürfen bildungssprachliche Fähigkeiten im Sinne von *CALP* nicht ausschließlich auf schriftliche Kommunikation bezogen werden. Es geht vielmehr um sogenannte konzeptionelle Schriftlichkeit, der man in der modernen Arbeitswelt z. B. auch in dekontextualisierten mündlichen Kommunikationssituationen begegnen kann (z. B. telefonisch die Beschreibung einer Maschinenstörung übermitteln).

Die konstitutive Funktion von Bildungssprache für das Fachlernen wurde im Workshop theoretisch mit Vygotskijs Begriff des Mittler-Reizes begründet (u. a. 1992: 122 ff.). Demnach unterscheidet sich das menschliche Handeln vom Verhalten der Tiere dadurch, dass Menschen nicht nur unmittelbar und unwillkürlich auf Reize reagieren können,

sondern dass sie auch in der Lage sind, ihre Reaktionen durch die Einführung künstlicher Mittler-Reize selbst zu bestimmen. Daraus ergibt sich eine Differenzierung, die Lantolf und Thorne mit der schematischen Darstellung in Abb. 5 wiedergeben (vgl. Lantolf/Thorne 2006: 62).

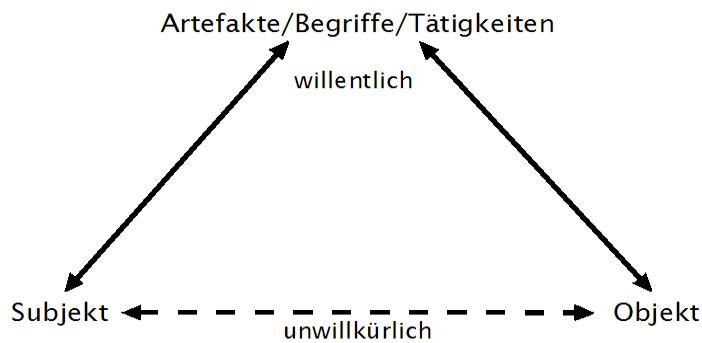


Abbildung 5

Die durchgezogenen Linien stehen für die mittelbare Beziehung, die gepunktete Linie repräsentiert die unmittelbare Beziehung eines Subjekts zum Objekt seines Handelns. Zur unmittelbaren Beziehung zählen u. a. der unwillkürliche Reflex (z. B. das Schließen des Augenlids beim Auftreffen eines Fremdkörpers) und die unwillkürliche Aufmerksamkeit (z. B. das unkontrollierte Wenden des Blicks in Richtung eines lauten Knalls oder eines Lichtblitzes). Die mittelbare Beziehung entsteht dadurch, dass der Mensch einen künstlichen Mittler-Reiz zwischen sich und dem Objekt seines Handelns einführt. Zu den künstlichen Mittler-Reizen zählt vor allem das künstliche „Signalsystem“ Sprache, aber auch über Begriffe (in Berufen mit Kundenkontakt z. B. der Begriff „Kundenzufriedenheit“) und Tätigkeiten (z. B. Begrüßungsformen oder routinisierte Handlungsabläufe am Arbeitsplatz) vermitteln Menschen ihre Reaktion auf ihre Umgebung.

Durch die Einführung künstlicher Mittler-Reize ist das handelnde Subjekt in der Lage, seine Reaktionen auf Objekte selbst zu beeinflussen. Ein einfaches Beispiel ist der Knoten, den wir in ein Taschentuch machen, um in einer zukünftigen Situation unsere Aufmerksamkeit auf etwas in unserem Gedächtnis zu lenken, das wir andernfalls womöglich vergessen hätten. Mit dem „Knoten im Taschentuch“ erweitern wir somit unsere natürliche Gedächtnisfunktion. Nach Vygotskij entstehen mit der Schaffung von künstlichen Mittler-Reizen höhere und komplexere Formen des Verhaltens. Insbesondere die Sprache versetzt Menschen in die Lage, auf ihr eigenes Verhalten (Selbststeuerung) und das Verhalten anderer Menschen (Fremdsteuerung) einzuwirken (vgl. Vygotskij 1992: 143). Dies trifft in fachlichen und beruflichen Lern- und Handlungskontexten in hohem Maße auf Bildungssprache zu. Die Beherrschung von Bildungssprache muss z. B. als Grundlage für die Fähigkeit zur Steuerung des eigenen Verhaltens bei der Entnahme von Informationen

aus Fachtexten betrachtet werden. Dies wurde im Workshop abschließend an einem Beispieltext aus PISA 2000 diskutiert.

Mit dem in PISA 2000 für die Lesekompetenzstufe I (eine einzelne Information entnehmen können) verwendeten Beispieltext (Abb. 6: Deutsches PISA-Konsortium 2001: 526) kann gezeigt werden (vgl. Ohm 2009), dass bereits die Fähigkeit zur Entnahme einer einfachen Information aus einem Text die Beherrschung einer Reihe von kognitiven Teiloperationen voraussetzt. So werden die Teiloperationen „Identifizieren“ und „Auswählen“ der für die Informationsentnahme relevanten Textstellen beim kompetenten Leser von Druckkonventionen (z. B. Fett- oder Kursivdruck), textsortentypischen Strukturierungskonventionen (Überschriften, Absätze, Aufzählungen), strukturierenden (Textadverbien: *erstens*, *zweitens*, ... *schließlich*) und verweisenden sprachlichen Mitteln (z. B. Pronomen) ausgelöst und gesteuert. Zur Informationsentnahme gehört aber auch die Fähigkeit, die im Text gefundenen Informationen zu „verdichten“ und sie beispielsweise in Form von Stichwörtern zu „bezeichnen“.

*14 Jahre lang wurden am Sportmedizinischen Zentrum Lyon (Frankreich) die Verletzungen junger Amateur- und Profisportler untersucht. Die Studie beweist, dass Vorbeugung ... und gute Schuhe ... der beste Schutz sind.*

#### **Stöße, Stürze und Verschleiß ...**

Achtzehn Prozent der Spieler im Alter von 8 bis 12 haben bereits Verletzungen an den Fersen. Der Knorpel im Knöchel eines Fußballers steckt Erschütterungen schlecht weg. 25 % der Profis haben am eigenen Leibe herausgefunden, dass dies ein besonderer Schwachpunkt ist. Der Knorpel des empfindlichen Kniegelenks kann ebenfalls irreparabel geschädigt werden, und wenn man nicht bereits von Kindheit an aufpasst (im Alter von 10-12 Jahren), kann dies zu frühzeitiger Arthrose führen. Auch die Hüfte bleibt von Schaden nicht verschont, und ein Spieler, besonders wenn er müde ist, läuft Gefahr, sich bei einem Sturz oder Zusammenstoß Knochenbrüche zuzuziehen.

Die Untersuchung besagt, dass sich bei Fußballern, die seit mehr als zehn Jahren spielen,

Knochenauswüchse am Schienbein oder an der Ferse entwickeln. Dies ist der sogenannte „Fußballerfuß“, eine Deformierung, die durch Schuhe mit zu flexiblen Sohlen und Knöchelbereichen entsteht.

#### **Schützen, stützen, stabilisieren, dämpfen**

Wenn ein Schuh zu steif ist, schränkt er die Bewegung ein. Wenn er zu flexibel ist, vergrößert sich das Verletzungs- und Verstauchungsrisiko. Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen:

Erstens muss er *äußeren Schutz bieten*: gegen Stöße durch den Ball oder einen anderen Spieler schützen, Bodenunebenheiten ausgleichen und den Fuß warm und trocken halten, selbst wenn es eiskalt ist und regnet.

Er muss *den Fuß und besonders das Knöchelgelenk stützen*, um Verstauchungen,

Schwellungen und andere Probleme zu vermeiden, die sogar das Knie betreffen können.

Er muss dem Spieler auch eine gute *Stabilität* bieten, so dass er auf nassem Boden oder einem zu trockenen Belag nicht rutscht.

Schließlich muss er *Stöße dämpfen*, besonders bei Volleyball- und Basketballspielern, die permanent springen.

#### **Trockene Füße**

Um kleinere, aber schmerzhaft beschwerden, wie z.B. Blasen und sogar Risswunden oder Pilzinfektionen zu verhindern, muss der Schuh das Verdunsten von Schweiß ermöglichen und äußere Feuchtigkeit am Eindringen hindern. Das ideale Material hierfür ist Leder, das imprägniert werden kann, um zu verhindern, dass der Schuh beim ersten Regen durchnässt wird.

Abbildung 6: Ausschnitt aus PISA-Aufgabenstamm



Die Fähigkeit zur Informationsentnahme aus Texten schließt somit auch die produktive Beherrschung von sprachlichen Mitteln ein, die benötigt werden, um beispielsweise im Fachunterricht die in einem Text gefundenen Informationen schriftlich in Form einer Stichwortliste festzuhalten. Bereits auf der Ebene der einfachen Informationsentnahme aus Texten haben wir es daher mit einer komplexen Gesamtoperation zu tun, die von gesellschaftlichen und fachlichen Konventionen der sprachlichen Verarbeitung, Strukturierung und Präsentation von Informationen in Texten gesteuert wird. Solche Formen der Informationsverarbeitung und -präsentation werden in allen Schulfächern verlangt. Die genannten sprachlich-kognitiven Operationen sind Teiloperationen einer für fachliches Lernen grundlegenden Diskursfunktion, die mit Vollmer/Thürmann (2010) als *Benennen* (*naming*) bezeichnet werden kann (vgl. auch Vollmer et al. 2008).

Bildet man die umrissenen bildungssprachlichen Fähigkeiten auf das oben zitierte Schema ab, erhält man in etwa die in Abb. 7 gezeigte Darstellung (vgl. Ohm 2009). Die Beherrschung der Diskursfunktion *Benennen* wird in einfacher Form bereits von Grundschulern verlangt und im Verlauf der Sekundarstufe I in den einzelnen Schulfächern auf immer komplexere, abstraktere und fachlich immer stärker ausdifferenzierte Lerngegenstände und Lernhandlungen angewendet. *Benennen* muss zudem als basale Diskursfunktion betrachtet werden. Sie ist konstitutiv für komplexere Diskursfunktionen wie *Beschreiben* (*describing*), *Erklären* (*explaining*), *Argumentieren* (*arguing*) etc., deren Ausführung ebenfalls spezifische sprachliche Mittel verlangt (vgl. Vollmer et al. 2008). Dies lässt sich auch in Bezug auf Lesekompetenz zeigen. Die Entnahme einzelner, isolierter Informationen kommt bei der Arbeit mit Fachtexten zwar vor (z. B. im Betrieb den Preis oder die Bestellnummer für ein Produkt nachschlagen; im Fachunterricht einen Wert aus einer Tabelle entnehmen), in der Regel handelt es sich dabei aber um eine Teiloperation einer sehr viel komplexeren fachlichen Aufgabenstellung bzw. einer beruflichen Handlungssituation.

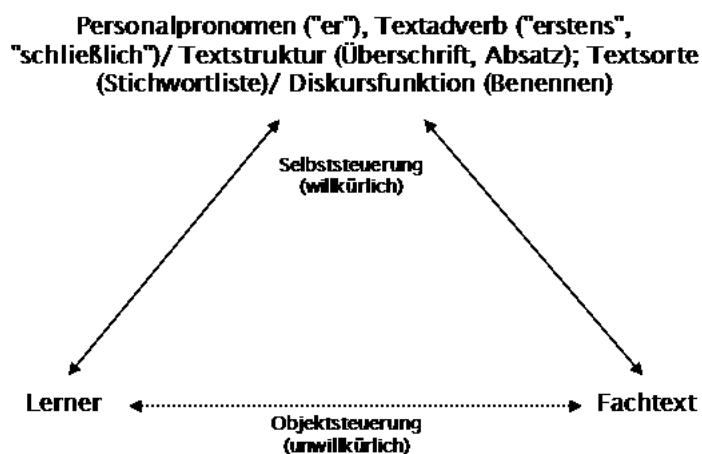


Abbildung 7

## Literatur

- Attenberger, Adolf/Schulz-Paasch, Gabriele-Viktoria (2006): *Fachkunde für Friseure: Grundlagen und Technologie für Haar- und Hautpflege*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Bizer, Ernst/Nolden, Rolf-Günther (2005): *Betriebswirtschaftslehre für Bürokaufleute und Kaufleute für Bürokommunikation* Troisdorf, Bildungsverlag EINS.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon et al.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lantolf, James. P./Steven L. Thorne (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Ohm, Udo (2009): „Fachliche Schwierigkeiten sind sprachliche Schwierigkeiten. Müssen Fachlehrer und Ausbilder auch Sprachlehrer sein?“ in: Christoph Chlosta/Matthias Jung/Stephan Semmler (Hrsg.), *DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008*. Göttingen.
- Ohm, Udo/ Kuhn, Christina/Funk, Hermann (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster [et al.]: Waxmann. *Interaktive Übungsmaterialien und Online-Ressourcen*: Friedrich-Schiller-Universität Jena, <http://www.sprachtraining-beruf.de> [20.01.2010].
- Stollmaier, Winfried (et al.) (2005): *Die Arzthelferin – Fachwissen*. Hamburg: Holland und Josenhans.
- Vollmer, Helmut J./Thürmann, Eike (2010): „Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache“, in: Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Vollmer, Helmut J./Thürmann, Eike/Arnold, Christof/Hammann, Marcus/Ohm, Udo (2008): *Elements of a Framework for Describing the Language of Schooling in Subject-Specific Contexts: A German Perspective*. Strasbourg: Council of Europe (unveröff. Ms.).
- Vygotskij, Lev S. (1992): *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster; Hamburg: Lit (russ.: *Istorija razvitija vyššich psichičeskich funkcii*, 1960).

### Workshop 3

**Leitung:** Dr. Bettina Seipp, Zentrum für Lehrerbildung, Technische Universität Dortmund

**Thema:** Theorie-Praxis-Bezüge: DaZ-Förderunterricht als reflektierter Theorie-Praxis-Bezug

#### **1. Ausgangslage: Lehramtsausbildungsgesetz, Praxisphasen und Mercator-Förderunterricht**

Im Mai 2009 ist für Nordrhein-Westfalen ein neues Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung (Lehramtsausbildungsgesetz, LABG) mit zugehöriger Lehramtszugangsverordnung (LZV) erlassen worden, in dem unter vielen anderen Neuerungen endlich auch wenigstens ein Modul *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* im Umfang von 6 Credit Points (ca. 180 Stunden) für alle Lehramtsstudierenden – also unabhängig vom gewählten Unterrichtsfach und der angestrebten Schulform – vorgeschrieben ist. In diesem Zusammenhang hat eine Experten-Arbeitsgruppe der Technischen Universität Dortmund, der Universität Duisburg-Essen und der Universität zu Köln auf Initiative der Stiftung Mercator einen Vorschlag für ein solches Modul erarbeitet (vgl. DaZ-Modul im 1

dieser Veröffentlichung). Grob vereinfachend werden darin Veranstaltungen im Bachelor und im Master mit einem Umfang von insgesamt 12 Credit Points vorgeschlagen, die sich zu je gleichen Teilen mit der *Einführung in das Fach "Deutsch als Zweitsprache" in allen Fächern, Mehrsprachigkeit in der Schule, Förderung von sprachlichem und fachlichem Lernen und Mehrsprachigkeit im Theorie-Praxis-Bezug* (Anbindung an das im Master obligatorische Praxissemester) befassen. Die Landesregierung verfolgt mit dem Modul das Ziel, eine grundlegende Sprachförderkompetenz zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer nicht nur des Faches Deutsch im Kontext der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler auszubilden.

Die Hochschulen sind gehalten, dieses Modul vorzugsweise in der Nähe von Theorie-Praxis-Phasen zu platzieren, um die Partizipation an der im Projekt Förderunterricht der Stiftung Mercator ([www.mercator-foerderunterricht.de](http://www.mercator-foerderunterricht.de)) geleisteten Vorarbeit möglichst vielen Studierenden zu ermöglichen. In der neuen Lehramtsausbildung, die an der Mehrheit der nordrhein-westfälischen Universitäten mit dem Wintersemester 2011/12 beginnen wird, sind vier [Theorie-]Praxis-Phasen implementiert: diese sind ein Eignungspraktikum, auf das hier nicht weiter Bezug genommen wird, da dieses in der Verantwortung der Studienseminare und der Schulen liegt; ein schulisches Orientierungspraktikum, welches die Aufgaben von Schule und Unterricht verdeutlichen sowie die Berufswahlmotivation und die Berufseignung überprüfen soll; ein von den

Fächern zu verantwortendes Berufsfeldpraktikum, das schulisch oder außerschulisch gestaltet werden kann, sowie ein fünf Monate umspannendes Praxissemester im Master of Education.

Alle drei universitär verantworteten Praktika bieten sich an, ihre jeweils spezifischen Zielsetzungen exemplarisch an den Inhalten des DaZ-Moduls unter Rückgriff auf Erfahrungen mit dem Projekt „Förderunterricht“ in einer reflektierten Theorie-Praxis-Verbindung zu verfolgen. An der TU Dortmund beispielsweise ist das *Dortmunder Förderprojekt Sprachliche Kompetenz für Schüler/innen mit Migrationshintergrund*, das dort im Jahr 2004 mit 50 Lehramtsstudierenden begann, unter Einbezug der Erfahrungen von Studierenden und der Rückmeldung der beteiligten Schulen soweit adaptiert und ausgebaut worden, dass es für die beteiligten sogenannte studentischen Förderlehrer/innen zu der intensivsten Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis geworden ist (Seipp, 2009). Durch enge Verzahnung von Theorie und Praxis überwindet es die so oft von Studierenden beklagte Kluft zwischen diesen beiden Feldern und gewährleistet zudem anders als herkömmliche Praxisphasen einen längerfristigen – mindestens einjährigen – Kontakt mit der Schulpraxis und gleichzeitig weitgehend eigenständigen Förderunterricht in einem Fach.

Das Projekt verfolgt die Förderung sprachlicher und darüber vermittelt fachlicher Kompetenz am Lernort Schule für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund; in einem zweiten Schwerpunkt vermittelt es Sprachförderkompetenz am Lernort Universität für Lehramtsstudierende aller Fächer und bildet bei ihnen das komplexe Konstrukt *Fachförderkompetenz in Deutsch als Zweitsprache* aus. Diese Kompetenz soll darin ihren Niederschlag finden, dass Förderunterricht weder allein Nachhilfeunterricht im Fach noch reiner Deutsch-Grammatikunterricht noch Hausaufgabenhilfe, sondern die Förderung fachlicher Potenziale von Schülerinnen und Schülern sein soll, die durch sprachliche Schwierigkeiten nicht voll entfaltet werden können. Förderunterricht soll also diejenigen sprachlichen Probleme erkennen und beheben, die das Aufgabenverständnis, die Aufgabenlösung, das fachliche (Unterrichts-)Gespräch und die Produktion fachlicher Texte behindern.

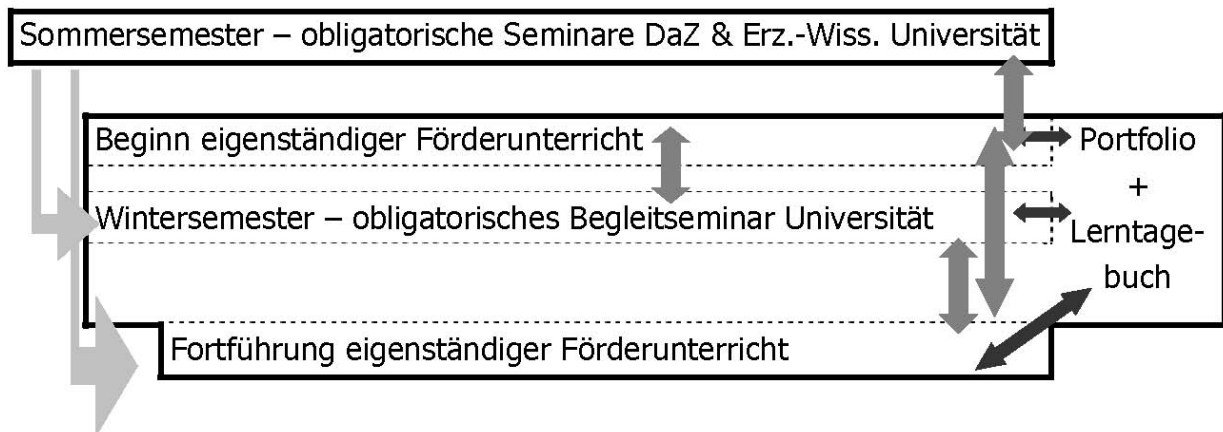
## **2. Herstellung eines reflektierten Theorie-Praxis-Bezugs im Dortmunder Förderprojekt**

### **2.1. Organisation des Bezugs**

Die Herstellung eines Bezugs zwischen Theorie und Praxis, der mittels Reflexion vermittelt wird, bedarf zum einen der Steuerung durch einen organisatorischen Rahmen. Dieser wird durch die aufeinander abgestimmten Ausbildungs- und praktischen Tätigkeitselemente und

durch die Anforderungen zur Erbringung von in den Studienordnungen (bzw. fächerspezifischen Bestimmungen) anrechnungsfähigen Leistungen bestimmt. Die Studierenden im Projekt besuchen einerseits im Sommersemester ein Vorbereitungsseminar für Studentische Förderlehrer, in dem sie vorrangig mit Themen aus dem Bereich des Deutschen als Zweitsprache – z. B. Zweitsprachenerwerbstheorien; Sprachstandstests etc. – vertraut gemacht werden. Im selben Semester nehmen sie an dem erziehungswissenschaftlichen Begleitseminar, welches das schulische Orientierungspraktikum umrahmt, teil. Diese beiden Seminare sind inhaltlich aufeinander abgestimmt, so dass es hier zu einer für Studierende erkennbaren Beziehung zwischen der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik Deutsch kommt. Im Wintersemester folgt ein DaZ-Begleitseminar für Studentische Förderlehrer, das parallel zum ersten Unterrichts-(=Förder-)Halbjahr an der Projektschule liegt. Mit Beginn des Schuljahres (noch in der vorlesungsfreien Zeit) absolvieren die Studentischen Förderlehrer eine zweiwöchige Blockphase an der Projektschule, wobei sie diese als System kennen lernen, ganze Klassen und die Stunden mehrerer Fachlehrer besuchen. Nach den Herbstferien sind die Förderlehrer zwei Stunden pro Woche in Hospitationsassistenten im Fachunterricht der Klasse anwesend, aus der ihre drei bis sechs ausgewählten Förderschüler/innen stammen. In dieser Zeit, die idealerweise bis zum Schuljahresende andauern sollte, beobachten sie die Förderschüler im Klassenverband, arbeiten quasi als Team-Teacher mit dieser ausgewählten Gruppe und lernen dabei deren besondere Potenziale und Schwierigkeiten im regulären Unterricht kennen. Nach ca. vier bis sechs Wochen kommt dann eigenständiger Förderunterricht mit der Kleingruppe hinzu. Dieser umfasst ebenfalls zwei Stunden pro Woche im frühen Nachmittagsbereich und findet bis zum Schuljahresende statt. (Im Falle einer kürzeren Hospitationsassistenten umfasst diese Förderung am Nachmittag vier Stunden pro Woche.) Hier sind die Studierenden auf sich gestellt, planen ihre eigenen – curriculumnahen – Unterrichtsstunden und -reihen und führen diese durch. Durch die zeitliche Erstreckung ist ihnen die Möglichkeit gegeben, die Entwicklung „ihrer“ Schüler zu beobachten, diese auf ihr eigenes Handeln zu beziehen, dieses ggf. zu modifizieren/revidieren etc. Über eine längere Zeit hinweg sind sie für eine Gruppe von Schülern unter einer exemplarischen unterrichtlichen Fragestellung (Sprachförderung) verantwortlich, ohne aber dabei schon alle Lehrerpflichten – wie z. B. die Benotung – wahrnehmen zu müssen. Von den insgesamt geleisteten – je nach Schuljahr ca. 120 bis 160 – Stunden (Blockphase, Hospitationsassistenten, eigenständiger Förderunterricht) werden 80 Stunden als Orientierungspraktikum angerechnet, das in dieser Variante nicht vier Wochen im Block, sondern über ein ganzes Schuljahr verteilt ist. Die verbleibenden Stunden werden mit 10 Euro pro Stunde vergütet.

Die gesamten Tätigkeiten im Zusammenhang mit dem Projekt dokumentieren die beteiligten Studierenden in einem Portfolio, dessen reflexives Herzstück ein Lerntagebuch ist.



**Abb. 1:** Verschrankung von Theorie, Praxis und Reflexion in der Ausbildung von und der Tätigkeit als Studentische(n) Förderlehrer(n).

## 2.2. Bezug durch Inhalte

### 2.2.1. Konzeption und Durchführung des Begleitseminars

Während das Vorbereitungsseminar stark theoretische Kenntnisse im Vorfeld der Praxis vermittelt, stellt das Begleitseminar die praktische Tätigkeit an der Schule in den Mittelpunkt. Das Seminar ist inhaltlich dreigeteilt. In einem Block, der das gesamte Semester durchzieht, werden allgemeine Fragen – sehr oft hinsichtlich Motivation und Disziplin – und zu einem großen Teil Organisatorisches aus der Projektschule besprochen. Im Zentrum des Seminars steht der zweite, ebenfalls das ganze Semester durchziehende Block, in dem aus der Förderpraxis berichtet wird und best- und worst-practice-Beispiele vorgestellt werden. Sie dienen als Ausgangspunkt für die gemeinsame Analyse anhand derer Lösungen und Fortführungen für spezifische Fragestellungen erarbeitet werden. Dies geschieht unter Rückgriff auf die im Vorbereitungsseminar und im erziehungswissenschaftlichen Begleitseminar zum Orientierungspraktikum besprochenen Inhalte, aber explizit auch durch Nutzung der in den fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen behandelten Themen und Theorien, die hier einer Praxis-Tauglichkeit unterzogen werden – mit dem erfreulichen Ergebnis, dass sie wider Erwarten doch nützlich sind! Einen kleineren Anteil an diesem Seminar haben weitere inhaltliche Vertiefungen zur Verbindung von Deutsch als Zweitsprache und den Unterrichtsfächern.

### 2.2.2. Portfolio und Lerntagebuch

Das Portfolio dokumentiert die Tätigkeiten im Projektzusammenhang vom Vorbereitungsseminar an. In ihm werden Seminare, Schulen, Hausarbeiten, Erfahrungen mit Diagnose etc. aufgelistet und unter der Perspektive des Kompetenzerwerbs in den Kompetenzbereichen Theorie, Praxis, Theorie-Praxis-Bezug und Diagnostik beurteilt. Den zentralen Teil dabei bilden eine Selbstreflexion und ein Lerntagebuch, das kontinuierlich monatlich, also den Förderunterricht begleitend, über ein halbes Jahr hinweg geführt wird. Zu Beginn wird eine kurze, ca. zweiseitige Reflexion darüber geschrieben, weshalb die Studierenden sich für die Teilnahme am Förderprojekt entschieden und welche Vorerfahrungen sie mit der Thematik haben. Das Lerntagebuch selbst regt durch eine Reihe von Leitfragen zur Beschreibung des eigenen Handelns und der Reflexion darüber an. Die folgende Auflistung gibt diese Leitfragen und Anregungen in komprimierter Form wieder:

0. Darstellung der Ausgangssituation (Schule, Fördergruppe; [einmalig])
  - A) Hinsichtlich des erkannten Handlungsbedarfs/des Anliegens
    1. Vor welche Probleme/Herausforderungen/Aufgaben stellt mich der Förderunterricht und wie habe ich dies erkannt [diagnostiziert]?
    2. Wie habe ich eine Lösung theoretisch erarbeitet?
    3. Wie habe ich die theoretisch erarbeitete Lösung praktisch umgesetzt und wie „erfolgreich“ war das?
  - B) Hinsichtlich des eigenen Kompetenzgewinns
    1. Beschreibungen der folgenden Aspekte
      - positive Erlebnisse (persönliche Erfolge) – negative Erlebnisse (persönliche Misserfolge)
      - gegebenenfalls besondere Vorkommnisse, außergewöhnliche Maßnahmen
      - Hilfestellung durch das DaZ-Begleitseminar/weitere Seminare
    2. Beschreibung des Erwerbs verschiedenster professioneller Kompetenzen wie z. B.
      - Anforderungen an mein Organisationstalent und meine Entwicklung
      - Beschaffung und Erstellung von Unterrichtsmaterial

- Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Förderschüler/innen (innere Differenzierung)
- Integration von Deutsch als Zweit- und Muttersprache in den Fachunterricht
- (Leistungs)motivierung der Schüler/innen
- Einsetzen von Tests und/oder Erkennen von Lernfortschritten
- Absprachen mit anderen (Lehrer/inne/n, Förderlehrer/inne/n etc.)

Nach dem ersten Schulhalbjahr werden diese Eintragungen durch eine ca. vierseitige Verlaufsreflexion unter Rückgriff auf das Lerntagebuch abgeschlossen. Darin wird rückblickend über den bisherigen Kompetenzerwerb unter den Aspekten eigene Kompetenzentwicklung, Entwicklung der Förderschüler/innen und Zukunftsperspektive der eigenen professionellen Weiterentwicklung (entwickelte Stärken, noch aufzuarbeitende Lücken etc.) reflektiert.

Das für Lehramtsstudierende verpflichtende schulische Orientierungspraktikum verfolgt die drei Ziele des Kennenlernens der Aufgaben von Schule und Lehrern, der Anbahnung des Rollen- und Perspektivwechsels sowie der Überprüfung von Berufsmotivation und -eignung. In der geschilderten Kombination dieses Praktikums mit dem Projekt Förderunterricht – die aus finanziellen Gründen leider nur einem ausgewählten Teil der Studierenden offen steht – werden die genannten Funktionen des Praktikums an ein ausgewähltes schulisches Aufgabenfeld, hier Sprachförderung, gekoppelt und über ein Schuljahr hinweg intensiv erlernt.

### **3. Weitere mögliche Bezüge zwischen DaZ und Praxisfeldern**

#### **3.1. Berufsfeldpraktikum**

Neben das erste obligatorische Schulpraktikum tritt im neuen LABG das sogenannte Berufsfeldpraktikum. Es soll durch die Erziehungswissenschaft und eine Fachdidaktik begleitet werden und kann wahlweise schulisch oder außerschulisch angelegt sein. An einigen Hochschulen legen die Fächer diese Ausrichtung fest, an anderen wird die Wahl den Studierenden überlassen. Das LABG sowie die zugehörigen weiteren Bestimmungen machen keine Aussagen zu den Zielen dieses Praktikums.

In den Fällen, in denen das Berufsfeldpraktikum schulisch ausgestaltet wird, ist, was DaZ und das Projekt Förderunterricht betrifft, dieselbe Verbindung mit denselben



Durchführungsmodalitäten wie die für das Orientierungspraktikum dargestellte denkbar. Darüber hinaus sind aber auch zeitlich (auf ca. 80 Stunden) begrenzte themen- oder projektgebundene Praxisphasen an Schulen denkbar, z. B. im Rahmen des offenen oder gebundenen Ganztags oder auch im Rahmen schulischer AGs. Derartige DaZ-Praktika bieten sich an, wenn Schüler/innen mit Migrationshintergrund in ausgewählten Aufgabenbereichen kurzfristig gefördert, beispielsweise auf bestimmte Abschlussarbeiten vorbereitet werden sollen.

Im Fall der außerschulischen Ausrichtung des Berufsfeldpraktikums sind verschiedene Formen von Gruppen-Praktika denkbar, in denen das im Modul theoretisch erworbene Wissen mit praktischem Können zur Kompetenz ausgebaut werden kann. Hierzu bieten sich Museums-, Theater-, Musik-, Leseprojekte an (vgl. z. B. Schulmusical "Die Maske"; Karame e. V.; Deutsch als Zweitsprache lernen im Museum), die sich an Schüler/innen, aber auch an Eltern [Mütter] richten. Von besonderem Interesse sind in diesem außerschulischen Kontext auch Sprach-Ferien-Camps für Schüler/innen mit Migrationshintergrund (vgl. z. B. das Jacobs-Camp), in denen entweder erworbene Sprachkenntnisse durch z. B. Theaterprojekte ausgebaut und vertieft werden oder in denen es um die Festigung von erworbenem sprachlich-fachlichem Können geht.

Im außerschulischen Kontext bietet sich aber vor allem auch die Zielgruppe Eltern, vorrangig Mütter, für eine Verbindung von Theorie und Praxis an. Denkbar sind die Planung und Durchführung von Eltern-Cafés oder schulorientierten Eltern-Sprachkursen. Im Interesse der Zielgruppe sollte dann das Praktikum über eine längere Zeit als vier Wochen ausgedehnt angeboten werden.

Schließlich stellen auch Lehrer/innen eine Zielgruppe für Studierende im außerschulischen DaZ-Praktikum dar, wenn es darum geht, Trainings zum Einsatz und zur Auswertung von Sprach"stands"tests durchzuführen oder für die Stolpersteine der deutschen Schul-/Fachsprache zu sensibilisieren.

Entsprechende Praktika können mit Schulen über eine DaZ-Praxis-Börse, beispielsweise über die Modulverantwortlichen des DaZ-Moduls oder über die Zentren für Lehrerbildung, angeboten und vermittelt werden. Unabhängig davon, welche Ausrichtung das Praktikum annimmt und welche inhaltlichen Schwerpunkte dabei gesetzt werden, ist von entscheidender Bedeutung, dass Praktikumsberichte als theoriebasierte Erfahrungsberichte als Arbeitsgrundlagen im DaZ-Vertiefungsseminar geschrieben werden, um die durchdachte Verbindung von Theorie und Praxis im Sinne der Kompetenzentwicklung sicherzustellen. Diese Berichte sind als Modul(abschluss)prüfung des DaZ-Moduls konzipierbar, womit zugleich der Forderung nach kompetenzorientiertem Prüfen Rechnung getragen würde.

### 3.2. Praxissemester

Etwas anders als im Zusammenhang mit dem Berufsfeldpraktikum gestaltet sich die Verknüpfung von Theorie und Praxis, wenn diese im Zusammenhang mit dem im Master angesiedelten Praxissemester erfolgt. Das Praxissemester ist ein von der Erziehungswissenschaft und den beiden Fachdidaktiken begleitetes mindestens fünfmonatiges Blockpraktikum mit circa vier Tagen Anwesenheit an der zugewiesenen Praktikumsschule. Es dient der zweifachen Zielsetzung der Vorbereitung auf den Bedarfsdeckenden Unterricht (da im Zuge der Einführung des Praxissemesters das sogenannte "Referendariat" gekürzt wird) und der Durchführung von Unterrichts- und Studienprojekten im Kontext des Forschenden Lernens. Die Unterrichtspraxis, mit der Studierende hier konfrontiert werden, bezieht im Gegensatz zum Projekt Förderunterricht ganze Klassen ein, in denen Deutsch- und Nicht-Deutsch-Muttersprachler zusammen unterrichtet werden. Im Bezug zwischen Theorie und Praxis wird Praxis im hier besprochenen Zusammenhang als Praxis des Forschenden Lernens bzw. forschende Lernpraxis verstanden<sup>46</sup>. Dabei sind im Wesentlichen drei große Tätigkeitsfelder denkbar – sofern die Situation der Schule diese bearbeitbar macht.

Zum einen sollten DaZ-relevante Fragestellungen entwickelt und in überprüfbare Forschungsfragen überführt werden, z. B. zur Frage des Verhältnisses zwischen Zweitsprachförderung im Unterricht und der dadurch möglichen Diskriminierung von Deutsch-Muttersprachlern.

Zum zweiten sollten Unterrichtsszenarien zu DaZ entwickelt und vom Entwurf über die Durchführung bis zur Auswertung in konkrete empirische Projekte überführt werden. Beispielsweise könnte eine Gruppendiskussion anhand von Fachaufgaben mit gemischtmuttersprachlichen Gruppen durchgeführt und anhand von Beobachtungen hinsichtlich der Gesprächsstruktur, der Lösungswege, der Aufgabenverteilung, der Lösungsfindung etc. ausgewertet werden.

Schließlich sollte, z. B. im Bereich der Materialentwicklung, eine Einordnung der im Rahmen des Forschenden Lernens von Studierenden entwickelten wissenschaftlichen Forschungsergebnisse in die bestehende fachdidaktische DaZ-Diskussion erfolgen.

Bei den Bezugsfeldern im Kontext des Praxissemesters liegt der Fokus neben der Durchführung vorrangig auf der Reflexionsleistung, die einen forschenden Habitus grundsätzlich kennzeichnet.

---

<sup>46</sup> Zum Unterschied zwischen Forschen, Forschendem Lernen und Forschen Lernen siehe Schneider, R. & Wildt, J. (2009).

Günstigstenfalls sollten themenzentrierte Theorie-Praxis-Bezüge zu DaZ die Praxisphasen des Studiums wie ein roter Faden mit jeweils anderen Schwerpunktsetzungen – DaZ-Unterrichtspraxis im Förderunterricht; Kennenlernen außerschulischer Betätigungsfelder im Berufsfeldpraktikum außerschulischer Prägung; wissenschaftlich forschende Praxis im reflexiven Praxissemester – durchziehen. Dadurch könnte zumindest für eine Teilstichprobe an Lehramtsstudierenden eine Profilbildung in einem an gesellschaftlicher Relevanz gewinnenden Aufgabenfeld von Lehrerinnen und Lehrern erfolgen, das ohne diese intensive praktische Beschäftigung aufgrund seines geringen Studiumumfangs kaum tragfähig vermittelt werden kann.

## Literatur

DaZ-Modul im Anhang 1 zu dieser Veröffentlichung

Deutsch als Zweitsprache lernen im Museum  
<http://www.raa.de/index.php?id=42&option=projectsview&value=1560&local=14> (zuletzt geprüft am 28.01.2010)

Gesetz zur Reform der Lehrerbildung (Lehramtsausbildungsgesetz LABG) (2009).  
[http://www.zfl.uni-dortmund.de/cms/Medienpool/Downloads/Reform\\_der\\_Lehrerbildung\\_LABG\\_2009/LABG\\_-\\_Gesetz-\\_und\\_Verordnungsblatt\\_NRW\\_2009\\_Seite\\_308.htm](http://www.zfl.uni-dortmund.de/cms/Medienpool/Downloads/Reform_der_Lehrerbildung_LABG_2009/LABG_-_Gesetz-_und_Verordnungsblatt_NRW_2009_Seite_308.htm) (zuletzt geprüft am 28.01.2010)

Jacobs-Camp <http://www.senatspressestelle.bremen.de/detail.php?id=10787>

Karame e. V.

[http://www.karame.de/index.php?option=com\\_content&task=view&id=96&Itemid=70](http://www.karame.de/index.php?option=com_content&task=view&id=96&Itemid=70)  
(zuletzt geprüft am 28.01.2010)

Lehramtszugangsverordnung (LZV) (2009). [http://www.zfl.uni-dortmund.de/cms/Medienpool/Downloads/Reform\\_der\\_Lehrerbildung\\_LABG\\_2009/Verordnung\\_\\_ber\\_den\\_Zugang\\_zum\\_NRW-Vorbereitungsdienst14-2631.pdf](http://www.zfl.uni-dortmund.de/cms/Medienpool/Downloads/Reform_der_Lehrerbildung_LABG_2009/Verordnung__ber_den_Zugang_zum_NRW-Vorbereitungsdienst14-2631.pdf) (zuletzt geprüft am 28.01.2010)

Mercator-Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.  
[www.mercator-foerderunterricht.de](http://www.mercator-foerderunterricht.de) (zuletzt geprüft am 28.01.2010)

Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.). Forschendes Lernen im Studium. (53-68). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Schulmusical "Die Maske" <http://www.hermann2009.de/index.php?id=401> (zuletzt geprüft am 28.01.2010)

Seipp, B. (2009). Informationsbroschüre zum Dortmunder Förderprojekt Sprachliche Kompetenz für Schüler/innen mit Migrationshintergrund.

[http://www.zfl.uni-dortmund.de/cms/Medienpool/Downloads/Dortmunder\\_Foerderprojekt/broschue\\_re\\_projekt\\_in\\_spalten\\_dritte\\_ausgabe\\_2009.pdf](http://www.zfl.uni-dortmund.de/cms/Medienpool/Downloads/Dortmunder_Foerderprojekt/broschue_re_projekt_in_spalten_dritte_ausgabe_2009.pdf) (zuletzt geprüft am 28.01.2010)

## Workshop 4

**Leitung:** *Franz Kaiser Trujillo, Hauptstelle RAA NRW*

**Thema:** Handlungssicherheit als Ausbildungsziel: Deutsch als Zweitsprache im Vorbereitungsdienst

### 1. Einleitung

Mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz (LABG, 5/2009) samt Lehrerbildungsinstitutionen noch intensiver mit Qualitätssicherung befassen und beobachtbare Standards für die Seminar- und die schulpraktische Ausbildung entwickeln und erproben. Ein Standard, der mit dem neuen LABG kürzlich neu hinzukam, in Zukunft von jeder Lehrperson erwartet wird, ist DaZ-Kompetenz.

So begrüßenswert die Verankerung von DaZ-Kompetenz sein mag, dank solider Forschungsbefunde ist hinlänglich bekannt, dass nicht wissenschaftliche Postulate, gesetzliche Vorgaben oder der vielfach beschworene „Leidensdruck“ allein Veränderung in Schule – seien sie auch noch so dringlich – bewirken. Veränderung stellt sich vielmehr dann nachhaltig ein, wenn sich Innovationen in die bestehende Schul- und Ausbildungsstrukturen gut integrieren und darüber hinaus mit positiven Effekten für jede einzelne Lehrkraft auswirken.

Demnach stehen Studienseminare in NRW neuerdings vor der Herausforderung, den angehenden Lehrkräften den Mehrwert einer sprachsensiblen Unterrichtsplanung nahe zu bringen. Sie müssen ihren Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern (LAA) Umsetzungsmodelle an die Hand geben, die zum einen Handlungssicherheit für die eigene Lehrpraxis vermitteln und zum anderen durch effizientere Lernzeitnutzung und effektivere Lernerfolgsaussichten überzeugen.

Wie eine solche Handlungssicherheit aufgebaut und organisatorisch umgesetzt werden kann, war Gegenstand der Diskussion im Workshop Nr. 4, in dessen Mittelpunkt das am Paderborner Sek1-Studienseminar entwickelte Modell stand.<sup>47</sup> Die zentralen Diskussionsstränge werden hier nun konzise wiedergegeben.

---

<sup>47</sup> Der Verfasser erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit bezüglich aller angesprochenen Diskussionspunkte. Vielmehr stellt dieser Text eine Zusammenfassung der zentralen Diskussionsstränge dar, weshalb wissenschaftliche referenzen nur dann angeführt werden, wenn sie für den Diskussionsverlauf relevant waren. Mehr Information zum PM erteilt Frau Hoffmann, Leiterin Abteilung Seminar Sek1 in Paderborn.

## 2. Das „Paderborner Modell“

*Handlungssicherheit als Ausbildungsziel:* Bei den Vorüberlegungen zum „Paderborner Modell“ (PM) stand die Frage im Mittelpunkt, wie eine Handlungssicherheit bezüglich sprachsensibler Unterrichtsplanung unter den gegebenen Rahmenbedingungen aufgebaut werden kann, wenn gegenwärtig immer noch davon ausgegangen werden muss, dass die Mehrheit der Lehramtsanwärter über keinerlei DaZ-Vorkenntnisse verfügt.

Die Workshopteilnehmer teilten die Einschätzung, dass gegenwärtig keine DaZ-Vorkenntnisse vorausgesetzt werden können und man erst ab ~2015 mit diesen in einem gewissen – sicherlich noch immer nicht ausreichenden – Umfang rechnen können. Dies führte zur Frage nach dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis im Vorbereitungsdienst. Einigkeit herrschte darüber, dass eine Praxis ohne Theorie nichts weiter als planloser Aktionismus, eine Theorie ohne Praxis nichts als nutzlose Schöngestei sei. Mit anderen Worten: Handlungssicherheit bezüglich einer sprachsensiblen Unterrichtsplanung wird man nur dann aufbauen können, wenn es gelingt, die durchgängige Sprachbildung positiv erfahrbar zu machen und zwar indem man Theorie und Praxis dialektisch aufeinander bezieht.

Als Grundvoraussetzung hierfür wurde angesprochen, dass die Lehramtsanwärter zunächst in ihrem schulpraktischen Ausbildungsteil erleben müssen, dass

- eine sich an der konzeptionellen Schriftlichkeit orientierende Kommunikation im (Fach)Unterricht als wichtiges Bildungsziel angestrebt wird, nicht zuletzt weil alle Schulfächer von der Beherrschung bildungssprachlicher Registerkompetenzen profitieren,
- sprachliche Operationen unauflösbar mit fachlichen Lern- und Übungsformaten verbunden sind, weshalb die fachliche Progression nur in und durch fachsprachlichen Lernzuwachs gesichert werden kann,
- jede Lehrkraft die CALP-Merkmale ihres Unterrichts fach- und sprachübergreifend zu benennen imstande ist, um für ihre jeweilige Lerngruppe die zielführendsten Lernarrangements zu gestalten und
- spezifische Ansätze und Methoden für bestimmte Schülerpopulationen sinnvoller sind als andere, weil Fach- und Sprachlernen sich gegenseitig bedingen.

Im Anschluss hieran wurde die Notwendigkeit der theoretischen Durchdringung dieser schulpraktischen Erlebnisse als zentrale Querschnittsaufgabe an den Studienseminaren thematisiert, um mittels praxisnaher Reflexion von der naiven Vorstellung einer rezepthaften Eins-zu-Eins-Umsetzung abzukommen und zu einer reflexiven Distanz als Steuerung des eigenen unterrichtspraktischen Handelns zu gelangen.

Welche theoretischen DaZ-Grundlagen bekannt sein müssen, um diese schulpraktischen Erlebnisse angemessen reflektieren zu können, war der Gegenstand des darauffolgenden Diskussionspunktes. Als Eckwerte wurden benannt:

a) für alle Lehramtsanwärter:

- interkulturelle Sensibilisierung und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit
- BICS-CALP (Charakteristika von Bildungssprache)
- Idealtypischer Erwerbsverlauf von DaZ („Meilensteine“, „Stolpersteine“, Fossilierung etc.)
- Sprachförderliche und sprachhinderliche Kommunikationsmuster
- Textkompetenz: Leseverstehen und konzeptionelle Schriftlichkeit

b) für die Lehramtsanwärter-Deutsch (ergänzend):

- Sprachstandsbeobachtung: Diagnostikinstrumente und Fehlerfeedback-Kultur
- Gesteuerter Zweitsprachenerwerb (Grammatik, Lexik, Register, Literalität)
- Prinzipien der Sprachaneignung (z. B. Transfer L1-L2) und des Sprachgebrauchs (z. B. domänenspezifische Faktoren)
- Durchgängige Sprachbildung auf der Ebene der Organisationsentwicklung

Unter Rückgriff auf das 5-stufige Modell zum Kompetenzaufbau nach H. Meyer (2004<sup>48</sup>) wurde dann die organisatorische Umsetzung einer sog. „DaZ-Schleife“ diskutiert, die kreislaufförmig von der Praxis zur Theorie und wieder zurück zur Praxis und dabei spiralförmig vom niedrigen zum höheren DaZ-Kompetenzstand führt. Das Ziel dieser „DaZ-Schleife“ sollte in Anlehnung an Gogolin/Lange et al. (2010<sup>49</sup>) sein, dass in den Unterrichtsentwürfen aller Fächer folgende DaZ-Qualitätskriterien Berücksichtigung finden:

- LAA konzipieren ihren Unterricht mit Blick auf bildungssprachliche Register und planen zahlreiche Gelegenheiten ein, damit die SuS ihre allgemein- und bildungssprachliche Fähigkeiten/Fertigkeiten erwerben und aktiv einsetzen können,

---

<sup>48</sup> Meyer, Hilbert (2004), *Was ist guter Unterricht*, Berlin.

<sup>49</sup> Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Hawighorst, Britta/ Bainski, Christiane/ Rutten, Sabine/ Saalman, Wiebke in Zusammenarbeit mit der FÖRMIG-AG Durchgängige Sprachbildung (2010): *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Zu finden unter: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/hand/index.html>.

- LAA stellen allgemein- und bildungssprachliche Gerüste bereit und unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen,
- LAA beobachten gezielt den individuellen Sprachstand und die (fach)sprachlichen Entwicklungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler und
- LAA fördern und schätzen die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler.

Vor dem Hintergrund der vermittelten DaZ-Grundlagen und durch die Berücksichtigung der obigen DaZ-Qualitätskriterien kann sichergestellt werden, dass eine Unterrichtsentwicklung angestoßen wird, die gemäß des Prinzips der integrativen Kompetenzvermittlung die sprachliche, inhaltliche und methodische Progression miteinander verzahnt und somit einen gesteuerten Erwerb bildungssprachlicher Registerkompetenzen zum Ziel hat.

*Umgang mit Heterogenität:* Der im neuen LABG vorgesehene Kompetenzaufbau hinsichtlich des „Umgang(es) mit Heterogenität“ wird am Paderborner Studienseminar zunächst im Rahmen von zwei Thementagen grundgelegt. Grundvoraussetzung für die Umsetzung des Paderborner Modells ist eine seminarinterne Fachleiterfortbildung zu den Themen „Umgang mit Heterogenität“ und „interkulturelle Kompetenz“ sowie zur „durchgängigen Sprachbildung“ und „Deutsch als Zweitsprache“.<sup>50</sup>

a) *Fachseminararbeit:* In mehreren Seminarsitzungen (4-6) erarbeiten die LAA-Deutsch gemeinsam mit ihren Fachleitungen je einen Basis- und einen Aufbaublock für die Thementage, deren Inhalte sich nach den oben genannten DaZ-Grundlagen richten. Gemäß des Meyerschen Kompetenzmodells besteht das Ziel dieser Erarbeitung darin, die LAA-Deutsch zur Moderation der inhaltlichen Blöcke während des Thementages zu befähigen. Dadurch werden sie bereits während ihrer Ausbildung an die Rolle als „Sprachcoaches“ herangeführt.

b) *Thementage:* An zwei Thementagen müssen sich alle LAA mit durchgängiger Sprachbildung befassen. Hierbei werden sie von den LAA-Deutsch durch den Tag begleitet. Das Ziel dieser Thementage besteht darin, die sprachensible Unterrichtsplanung kennenzulernen und auf deren Umsetzung vorbereitet zu werden.

c) *Teamhospitationen:* In jedem Fach wird im Anschluss an die Thementage eine sprachensible Unterrichtssequenz gemeinsam geplant und gehalten, wobei in den Nachbesprechungen ein besonderes Augenmerk auf das sprachliche Lernen gelegt wird. Das Ziel der Teamhospitationen besteht darin, zum einen das Prinzip der integrativen

---

<sup>50</sup> Für die Fachleitungen des Faches Deutsch erstreckte sich diese Fortbildung über 24 Stunden, für die Fachleitungen aller anderen Fächer waren mindestens 8 Stunden vorgesehen.

Kompetenzvermittlung (Sprache, Inhalt und Methode) als zentrales Element der Unterrichtsplanung anzuwenden und zum anderen durch die gemeinsame Reflexion über die eigenen Unterrichtsentwürfe/Planungsfelder die reflexive Distanz als Professionalitätsmerkmal zu habitualisieren.

Ausgehend von den gehaltenen Unterrichtssequenzen in allen Fächern, werten die Fachleitungen diese „DaZ-Schleife“ aus und nehmen ggf. Verbesserungen in ihren (Fach- und Hauptseminaren) vor.

Auf diese Weise kann unter den momentan gegebenen Rahmenbedingungen sinnvollerweise auf eine sprachensible Unterrichtsentwicklung hingearbeitet werden, die durch die Verzahnung von praxisnahem Können (schulalltagstaugliche Modelle zur Verwirklichung von sprachsensiblen Lernarrangements) mit einem selbstreflexiven Theoriewissen (Auswertungsroutinen zur Evaluation der eigenen Unterrichtshandlungen) Handlungssicherheit vermittelt.

### **3. Kritische Würdigung**

Alle am Workshop Beteiligten teilten die Auffassung, dass unter kapazitativen Überlegungen das Paderborner Modell eine gute Vorgehensweise sei, um sich auf den Weg der sprachsensiblen Unterrichtsentwicklung zu machen. Allerdings wurden auch kritischen Anfragen vorgebracht:

- Ist es realistisch, dass sich die Ausbildungsschulen angesichts ihrer gegenwärtigen Belastungen stärker um die Ausbildung der LAA werden kümmern können (z. B. bevorstehende „Praktikantenflut“)?
- Sollten nicht sämtliche Fachleitungen intensiver fortgebildet werden? Angesichts der Tatsache, dass im universitären Bereich noch keine Standards für DaZ definiert sind, wer soll dann die Qualifizierer qualifizieren?
- Ist es realistisch, dass sich alle Fächer nach der Sprachprogression des Faches Deutsch richten? Wie lässt sich sicherstellen, dass alle Kolleginnen und Kollegen vor Ort diese Progression bei ihrer konkreten Unterrichtsplanung berücksichtigen?
- Was muss sich auf dem Handlungsfeld der Organisationsentwicklung vor Ort alles verändern, um eine sprachensible Unterrichtskonzeption als Grundstein einer modernen Schulentwicklung zu sichern?
- Welche Rolle werden zukünftig Standards zur durchgängigen Sprachbildung bei Schulinspektionen spielen? Ist die Schulaufsicht auf diese Qualitätssicherungsaufgabe vorbereitet bzw. wer hat sie qualifiziert?



## Workshop 5

**Leitung:** *Christoph Chlosta, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Duisburg-Essen*

**Thema:** Prüfungsformen, Abschlussarbeiten und Nachwuchsförderung im Bereich DaZ

Mit der Einführung eines verpflichtenden Studienbereichs Deutsch als Zweitsprache in der neuen Lehrerbildung NRW wurde sowohl die Basis für eine Verbesserung der Schulpraxis als auch für eine Weiterentwicklung des Faches gelegt.

Vorschläge zu einer inhaltlichen Ausgestaltung des Studienbereichs wurden von Vertretern der Technischen Universität Dortmund, der Universität Duisburg-Essen und der Universität Köln erarbeitet und als Mercator DaZ-Modul vorgelegt (siehe Anhang 1).

Von den dort beschriebenen inhaltlichen Anforderungen ausgehend, wurden im Workshop zunächst Ideen für „Prüfungsformen“ gesammelt und im Hinblick auf Ihre Praxisverträglichkeit diskutiert.

Ein Blick in die heutige Prüfungspraxis verschiedener Studiengänge zeigt, dass die tatsächliche Prüfungspraxis oft nicht mit den als Lernzielen ausgegebenen Kompetenzen der Veranstaltungen übereinstimmt.

Dies liegt vor allem daran, dass erstens oft Kompetenzerwartungen beschrieben werden, die entweder nicht überprüfbar oder zumindest nicht abtestbar sind, also keine Operationalisierung zulassen. Wenn etwa im Workshop 2 „Empathiebildung“ (vgl. Workshop 2, Bericht CHLOSTA/SCHOLTEN-AKOUN) gegenüber mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern als eigentliche Kompetenz deklariert wird, so muss gefragt werden, wie diese denn zu überprüfen wäre.

Zweitens können wir feststellen, dass die für Prüfungen konstruierten Aufgaben teilweise nur einen Ausschnitt der in den Veranstaltungen zu erwerbenden Kompetenzen fokussieren – eben die Kompetenzen, die vorzugsweise schriftlich überprüft werden können. Wenn etwa in der zweiten Veranstaltung des Mercator-DaZ-Moduls (vgl. das DaZ-Modul im Anhang 1) sowohl eine mündliche als auch eine schriftliche Kompetenz bei den Studierenden entwickelt werden soll, so muss befürchtet werden, dass die Leistungsüberprüfung vor allem die Schriftlichkeit in den Vordergrund rücken wird. Dies bedeutet, dass Prüfungsformen und Kompetenzbeschreibungen nicht harmonisiert sind – letztlich deshalb nicht, weil Prüfungen von Seiten der PrüferInnen zu bewältigen sein müssen. Das Prüfungsformat muss so gewählt sein, dass es den PrüferInnen erlaubt, unter Einsatz angemessener Ressourcen zu einem Prüfungsergebnis zu kommen. Ein schriftliches Prüfungsformat ist unter diesem Aspekt beispielsweise für größere

Lerngruppen sicher weniger zeitaufwändig als ein Format, das sich über mündliche Prüfungsformen ein Bild der Kompetenz der Studierenden zu verschaffen sucht, die dann bestenfalls über den Eindruck der mündlichen Kompetenz im Seminargespräch erhoben wird. Bei einer Systematisierung dieses Instruments (etwa durch die Bewertung eines Referates oder Vortrags) in zahlenstärkeren Seminargruppen bedeutet das zugleich auch schnell, dass ein Seminar nur noch als Prüfungsseminar funktioniert, in dem sich Referat an Referat reiht. Die Zielsetzung eines Austauschs – die Diskussion wissenschaftlicher Ergebnisse und die Entwicklung von Fragehorizonten – bleibt dabei auf der Strecke. Verfahren wie peer-Prüfungen und Kleingruppenprüfungen können aber zum Teil Abhilfe schaffen.

Das deutliche Übergewicht schriftlicher Prüfungsformen geht aus der folgenden Übersicht der generell möglichen Prüfungsformen hervor (hier gesammelt am Beispiel der möglichen Prüfungsformen an der Universität Duisburg-Essen):

**Übersicht 1: Prüfungsformen** (aus den Modulhandbüchern der Universität Duisburg-Essen exzerpiert):

Prüfungsleistungen in mündlicher Form

- Referat oder Vortrag
- Mündliche Prüfung – Fachgespräch
- Fremdsprachentest

Prüfungsleistungen in schriftlicher Form

- Klausur
- Multiple-Choice-Test
- Schriftliche Ausarbeitung zu offener Fragestellung
- Lückentexttest bzw. Lückentest

Schriftliche Ausarbeitungen Aufsatz, Hausarbeit, Seminararbeit (Essay)

- Bachelorarbeit/Masterarbeit/Diplomarbeit/Examensarbeit
- Praktikumsbericht
- Portfolio
- Hausaufgaben

Sonstige Prüfungsformen

- benotete Teilnahme während der Veranstaltung plus zusätzlichen Leistungsausweis
- Bearbeitung authentischer Fallbeispiele/Simulationen
- Praktische Prüfung

Eine Auswertung, in welchem Maße welche der möglichen Prüfungsformen in der Studienpraxis Verwendung findet, gibt es an der Universität Duisburg-Essen nicht. Vermutlich würden sich schriftliche Prüfungsformen als eindeutig bevorzugte Form erweisen.

Werden – durch die neue BA-/MA-Struktur der Lehrerausbildung (neues LABG) – noch mehr Prüfungen bei gleichbleibender personeller Ausstattung notwendig, erhöht das den Druck, ökonomische Prüfungsformen zu entwickeln und einzusetzen. Eine Vorlesung mit 500 oder mehr Hörern legt eine Prüfung nahe, die sich auch computergestützt auswerten lässt:

**„Die FU Berlin prüft 545 angehende Lehrer computergestützt im Kurs ‚Deutsch als Zweitsprache‘“**



Für 545 Lehramtsstudierende war es eine Premiere. Erstmals absolvierten sie eine ihrer obligatorischen Prüfungen computergestützt. Für die Studierenden wurden Plätze in den zentralen PC Pools und den Laptop-Räumen reserviert. Jeder fünfte Studierende nahm an der Prüfung mit seinem eigenen Laptop teil. Aufgrund der hohen Zahl an Teilnehmern wurde die Prüfung in mehrere Durchgänge auf mehrere Räume entkoppelt.

„Die technische Seite ist beherrschbar, denn die Infrastruktur an der FU Berlin ist sehr ausgereift. Mehr Aufwand kostete die schon von klassisch durchgeführten Prüfungen

bekannte logistische Vorbereitung für die Zuweisung einer solchen Studierendenzahl in Gruppen, Räumen und Uhrzeiten', sagte der Projektmanager Alexander Schulz.<sup>51</sup>

Der Tendenz, die Qualität einer Klausur an ihrer technischen Umsetzung zu messen, sollte bei der Suche nach angemessenen Prüfungsformen ebenso bedacht werden wie die Tatsache, dass die Prüfungsformen in gewisser Weise auch die zugrundeliegende Vorlesung oder die Arbeit im Seminar beeinflussen.

Ein weiterer Aspekt, der im Workshop diskutiert wurde, ist der Zusammenhang von Prüfungsformaten und Nachwuchsbildung. Gerade unter dem Gesichtspunkt, dass an vielen Standorten wohl über die Pflichtanteile hinaus kaum noch Qualifikationsmöglichkeiten in DaZ bestehen werden, stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang beider Themen. Eine Nachwuchsbildung würde voraussetzen, dass die Studierenden Zeit haben, eigene Schwerpunkte zu setzen, um eigene Interessen auszubilden. Dies ist unter dem Druck schriftlicher Tests und Klausuren nur sehr eingeschränkt möglich. Durch die Festschreibung der DaZ-Anteile im Rahmen des Lehrerausbildungsgesetzes bliebe hier wohl nur die Möglichkeit, nach Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Fachdidaktiken zu suchen, so dass zumindest Arbeiten etwa zur Sprachförderung in Biologie, Religion etc. entstehen könnten.

## **Übersicht 2: Gesprächsleitfaden des Workshops**

- Welche Prüfungsformen sind inhaltlich angemessen?
- Welche Prüfungsformen sind bewältigbar?
- Welcher backwash-Effekt ist zu erwarten?
- Auf welchem Niveau sind welche Prüfungsformen angemessen?
- Welche Prüfungsformen ermöglichen Anschlussqualifikationen?
- Welche Standardisierung/Qualitätssicherung lässt sich erreichen?

---

<sup>51</sup> [http://www.e-examinations.fu-berlin.de/news/20080714\\_EWI-e-Exam.html](http://www.e-examinations.fu-berlin.de/news/20080714_EWI-e-Exam.html)



# Stiftung Mercator

## **Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen**

**8. Mai 2009**

**Stiftung Mercator (Hrsg.)**

**Rupprecht S. Baur**

**Michael Becker-Mrotzek**

**Claudia Benholz**

**Christoph Chlosta**

**Ludger Hoffmann**

**Bernd Ralle**

**Agnieszka Salek-Schwartz**

**Bettina Seipp**

**Erkan Özdil**

## **„Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen**

Umfang: insgesamt 12 Leistungspunkte (LP), je ein Modul zu 6 LP in der Bachelor-Phase und in der Master-Phase

Gemäß des Gesetzes zur Neugestaltung der Lehrerausbildung in NRW (Lehrerausbildungs-gesetz) sollen zukünftig alle Lehramtsstudierenden Leistungen in „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte für alle Lehrämter“ erbringen (§11(7)). Diese Studieneinheit (im Weiteren als DaZ bezeichnet) ist nach Maßgabe des Gesetzes in einem Umfang von mindestens 6 LP als eine quer zu den Fächern liegende eigenständige Einheit zu studieren. Weiterführende inhaltliche und organisatorische Vorgaben liegen nicht vor.

Vertreterinnen und Vertreter der Technischen Universität Dortmund, der Universität Duisburg-Essen, der Universität zu Köln sowie der Stiftung Mercator haben eine inhaltliche Füllung des Studienbereichs DaZ in Form der hier vorliegenden Modulbeschreibung entwickelt.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Arbeitsgruppe den Umfang von 6 LP für diesen gesellschaftlich äußerst relevanten Studienbereich als zu gering ansieht. Deshalb legt sie Modulbeschreibungen für zwei Module im Umfang von insgesamt 12 LP vor:

Das erste Modul ist in der Bachelor-Phase angesiedelt und dient dazu, bei den Studierenden zunächst die Einsicht in die Notwendigkeit des Studiums DaZ, Grundkompetenzen, die wesentlichen linguistischen Beschreibungskategorien und das Wissen um den Zusammenhang von Erst- und Zweitsprache, sowie von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu entwickeln. Es besteht aus einer mit Übungsanteilen kombinierten Vorlesung zur Einführung in das Fach DaZ und einem darauf aufbauenden Seminar zu Fragen der (fach-)sprachlichen Handlungsfähigkeit von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. Letzteres sollte vorzugsweise in einer der beteiligten Fachdidaktiken angesiedelt sein oder in Kombination mit einer solchen durchgeführt werden.

Das zweite Modul ist im Master of Education angesiedelt. Es versetzt Studierende vor allem in die Lage, den Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen zu durchdringen und relevante Fragestellungen aus dem Themengebiet DaZ im Rahmen von Schulforschungsprojekten zu betrachten. Vorzugsweise besteht das Master-Modul DaZ aus zwei Seminaren, wobei das erste die Förderung von fachlichem und sprachlichem Lernen in den Mittelpunkt stellt, sowie die Entwicklung von kleineren Schulforschungsfragen im Bereich DaZ und Mehrsprachigkeit anregt. Diese werden dann im zweiten Seminar angeleitet bearbeitet. Hier bietet sich eine inhaltliche Anknüpfung an Projekte des Forschenden Lernens im Kontext des Praxissemesters an.

Die beiden Module bauen aufeinander auf und sind im Studienverlauf so zu platzieren, dass die Studierenden in diesem gesellschaftlich relevanten Bereich Handlungsfähigkeit ausbilden. Im Bachelor-

Modul werden sie auf die mehrsprachige und multikulturelle schulische Wirklichkeit vorbereitet und erhalten erste Einblicke bezüglich der konkreten Konsequenzen im Schulalltag. In den Praxisphasen des Bachelor-Studiengangs können die Studierenden diese Kenntnisse mit der Realität abgleichen und im Rahmen von individueller Förderung ihr Basiswissen anwenden und zu Grundkompetenzen ausbauen. In der Master-Phase werden die Kenntnisse und Kompetenzen weiterentwickelt und ausdifferenziert; insbesondere erwerben die Studierenden hier auch fachspezifische Zugänge zur Sprachförderung und Entwicklung von Sprachförderprogrammen. Im Praxissemester lernen sie, einschlägige Fragestellungen selbst zu entwickeln und sie so zu formulieren, dass sie erforschbar werden. Hieraus können interessierte Studierende Masterarbeiten zur Thematik des fachlichen und sprachlichen Lehrens und Lernens entwickeln.

Im Rahmen ihrer Möglichkeiten sollten die Hochschulen beide Module möglichst schulformspezifisch anbieten, da bei der Entwicklung von Sprachfähigkeiten der jeweilige kognitive Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler von zentraler Bedeutung ist. Im Master-Modul sollte darüber hinaus fachspezifisch gearbeitet werden. Hierzu drei knappe Beispiele zur Erläuterung:

- Bezogen auf die Förderung von Erzähl- oder Schreibkompetenz beispielsweise sind für die Grundschule andere Verfahren anzusetzen als für die Schulen der Sekundarstufe I oder II bzw. für das Berufskolleg oder die Förderschule.
- Testverfahren für den Übergang vom vorschulischen Bereich in die Grundschule sind unter anderen Gesichtspunkten zu betrachten als solche, die Schreibkompetenzen voraussetzen.
- Sprachförderung im Rahmen von mathematisch-naturwissenschaftlichem Unterricht (z. B. Physik, Chemie, Mathematik) ist aufgrund der verschiedenen Wissenschaftskulturen und der aus ihnen folgenden sprachlichen Besonderheiten anders zu konzipieren als Sprachförderung in geisteswissenschaftlichen Fächern (z. B. Geschichte, Politik, Sozialwissenschaften).

Gerade im Bereich der durchgängigen Sprachförderung ist es ausgesprochen wichtig, dass die Studierenden in ausreichendem Maße Kontakt zur Praxis haben. Das Projekt „Förderunterricht“<sup>52</sup> bietet

---

<sup>52</sup> Das Projekt „Förderunterricht“ geht auf ein DFG-Projekt der Universität Essen zur Zweisprachigkeit griechischer, türkischer und jugoslawischer Schüler zurück und wird in Essen bereits seit 34 Jahren im Fachbereich Geisteswissenschaften durchgeführt ([www.uni-due.de/foerderunterricht](http://www.uni-due.de/foerderunterricht)).

Aufgrund des Erfolgs der Maßnahme hat die Stiftung Mercator das bundesweite Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ mit 35 Standorten gestartet (vgl. [www.mercator-foerderunterricht.de](http://www.mercator-foerderunterricht.de)).

Im Projekt „Förderunterricht“ erhalten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus den Sekundarstufen I und II schulbegleitenden sprachlichen und fachlichen Förderunterricht in Kleingruppen, der von auf diese Tätigkeit explizit vorbereiteten Studierenden eigenverantwortlich durchgeführt wird. Für die Familien der Schüler entstehen keine Kosten.

Die Ziele des Förderunterrichts liegen auf mehreren Ebenen:

- Förderung der Chancengleichheit auf dem Bildungssektor
- Entfaltung der Begabungsreserven der Schülerinnen und Schüler

eine exzellente Möglichkeit, kontinuierlich Praxiserfahrungen zu sammeln und sie unter fachdidaktischer Anleitung aufzuarbeiten. Die Fortführung bestehender und die Einrichtung neuer Förderunterrichtsprojekte an Hochschulen sind unbedingt zu befürworten. In ihrer Funktion als wichtiger praktischer Anwendungsbereich sollte die Tätigkeit als studentischer Förderlehrer möglichst vielen Studierenden zugänglich sein, da hier Eigenverantwortlichkeit in besonderem Maße gegeben ist und die Studierenden kontinuierlich über einen längeren Zeitraum hinweg die Gelegenheit erhalten, ihre Berufsmotivation und -eignung an einem exemplarisch vertieften Thema zu überprüfen. Die Tätigkeit im Projekt „Förderunterricht“ sollte daher im Rahmen des Orientierungs- und/oder Berufsfeldpraktikums anerkannt werden.

- 
- Qualifizierung der Studierenden für die Vermittlung von Sprach- und Sachwissen
  - Verbesserung der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**Demnach profitieren nicht nur die Schülerinnen und Schüler von diesem Projekt, sondern in besonderem Maße auch die Studierenden, die folgende Qualifikationen erwerben:**

- Vertiefung und Erweiterung allgemeiner (fach-)didaktischer und fachlicher Kenntnisse
- Erfahrung in der fächerübergreifenden Sprachförderung mit unterschiedlichen Schülergruppen
- Erwerb spezifischer linguistischer und sprachdidaktischer Kenntnisse für den Unterricht mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern durch Teilnahme an Ausbildungs- und Fortbildungsmaßnahmen
- Kennenlernen der Lebenssituation ausländischer Familien in Deutschland
- Erkennen und Beheben von Defiziten des eigenen Unterrichts
- Reflexion von Unterrichts- und Fördererfahrungen
- Supervision in Hinblick auf Gesprächsführung (Schüler, Eltern, Lehrer)



# **Modulhandbuch „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Bachelor-Studiengang, 6 LP**

## **Gesamtlernziel**

Das Studium des Moduls soll angehende Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer auf den professionellen Umgang mit der Realität der Mehrsprachigkeit an den Schulen vorbereiten. Ausgangspunkt ist die Tatsache, dass fachliches Wissen und Lernen sprachlich gebunden sind mit der Konsequenz, dass Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Erstsprache u.U. einen erschwerten Zugang zu fachlichen Inhalten sowie fachspezifischen Aufgabenstellungen haben, und allein deshalb oft nicht erfolgreich sind. Dies lässt sich unter der Überschrift „Problematik des Verstehens und des Zugangs zu sprachgebundenem Wissen“ zusammenfassen.

Ursache für den erschwerten Zugang zu Wissen ist u.a. ein im Vergleich zum Durchschnittsschüler – dessen Erstsprache Deutsch ist – geringerer Ausbau der Zweitsprache Deutsch. Die Einsicht und die Berücksichtigung dieser Ursachen im Unterrichtsalltag setzen Kenntnisse über Erwerbsprozesse und Entwicklungsfaktoren in Erst- und Zweitsprache sowie über deren Verhältnis zueinander voraus. Dabei ist zwischen den Sprachkompetenzen zu differenzieren, die eine angemessene mündliche Kommunikation gewährleisten, und denen, die Ausbau und Erwerb von Textkompetenzen (Schriftlichkeit) fundieren. Erstsprachentwicklung, Zweitsprachentwicklung, mündliche Sprachkompetenz in der Erstsprache, mündliche Sprachkompetenz in der Zweitsprache (Deutsch), Textkompetenz in der Erstsprache und Textkompetenz in der Zweitsprache (Deutsch) stehen je nach individueller Spracherwerbsbiographie in variablem Verhältnis zueinander und bestimmen neben psychosozialen Faktoren maßgeblich das Lernpotenzial und den Lernerfolg eines jeden Schülers, dessen Muttersprache nicht Deutsch ist.

Den Verstehens- und Verarbeitungsschwierigkeiten auf der Seite der Schülerinnen und Schüler soll die Einsicht in das zweitsprachliche Schülerhandeln auf der Seite des Lehrpersonals begegnen. Deshalb sollen die Studierenden Kompetenzen entwickeln, die ihnen helfen, Schülerinnen und Schüler angemessen einzuschätzen, die Notwendigkeit von Interventionen zu erkennen, eine gezieltere Wissensvermittlung zu unterstützen, sowie eine Unterrichtsplanung zu erstellen, in der auch (fach-)sprachlich individualisiert und differenziert wird.

Eine kompetente Reflexion der sprachlichen Ausdrucksformen und des eigenen sprachlichen Handelns erfordert ein Mindestmaß an linguistischen Grundkenntnissen. Eine Einführung in eine den Anforderungen entsprechende Elementarlinguistik ist daher unumgänglich (insbesondere für diejenigen Studierenden, die kein sprachwissenschaftliches Fach studieren).

Die Studierenden erwerben in diesem Modul sowohl theoretisches als auch praxisorientiertes Wissen aus dem Bereich DaZ. Dieses soll ihnen als Grundlage für die Selbstreflexion sprachlichen Handelns

und dessen Anwendung in der Unterrichtspraxis sowie für weitere, ebenfalls praxisorientierte Veranstaltungen (in der Master-Phase) dienen.

Das Modul umfasst zwei aufeinander aufbauende Veranstaltungen, die mit je 3 LP kreditiert werden. Die erste Veranstaltung (Veranstaltung I) kann in Form einer Vorlesung mit Übung umgesetzt werden; die zweite Veranstaltung (Veranstaltung II) hingegen sollte im Hinblick auf den Praxisbezug als Seminar gestaltet werden.

Veranstaltung I: „Einführung in das Fach ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ) in allen Fächern“, 3 LP

### **Thema**

Einführung in die für das Fach relevanten Themenbereiche

### **Inhalte**

- Vermittlung der Notwendigkeit der Beschäftigung mit dem Thema DaZ in allen Fächern: sprachliche Vielfalt in Gesellschaft und Schule, Sprache als Zugang zu fachlichem Lernen
- Linguistische Grundkonzepte aus den Bereichen der gesprochenen und geschriebenen Sprache
- Basiskategorien zur Beschreibung von Sprache (Wortarten, Satzbau, Laute, Silben, Intonation, orthographische Prinzipien, sprachliches Handeln)
- Spracherwerbsverläufe in Erst- und Zweitsprache, Bilingualismustypen

### **Kompetenzen**

Die Studierenden können:

- den Zusammenhang zwischen (Bildungs-)Sprache und fachlichem Lernen darlegen
- anhand sprachlicher Daten basale linguistische Kategorien zur Analyse sprachlicher Strukturen (Wörter, Sätze, Texte, Gespräche) nutzen
- unterschiedliche Erwerbsverläufe in der Erst- und Zweitsprache einschließlich des Verhältnisses der beiden Erwerbsprozesse zueinander beschreiben

## Veranstaltung II: „Mehrsprachigkeit in der Schule“, 3 LP

### **Thema**

Praxisrelevante Fragestellungen zu DaZ, Anknüpfung der in der Veranstaltung I behandelten Themen mit der schulischen Praxis des (Fach-)Unterrichts

### **Inhalte**

- Analyse sprachlicher Handlungsfähigkeit am Beispiel von (Fach-)Texten und (Fach-)Gesprächen
- Gesprächs- und Textanalyse anhand authentischen Materials
- Rekonstruktion von Verstehensprozessen und Missverständnissen
- Funktionaler und struktureller Sprachvergleich (Deutsch und Herkunftssprachen)
- Umgang mit „Fehlern“: Sprachliche Fehleranalyse und -einschätzung unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit/des Zweitspracherwerbs, angemessenes Korrekturverhalten im Hinblick auf sprachliche und fachliche Förderung

### **Kompetenzen**

Die Studierenden können:

- am Beispiel von (Fach-)Texten und (Fach-)Gesprächen sprachliche Handlungsfähigkeiten im Deutschen beschreiben und analysieren
- am Beispiel von Schüleräußerungen sprachliche Abweichungen („Fehler“) identifizieren, beschreiben, erklären und im Hinblick auf (fachliche) Förderrelevanz bewerten

# **Modulhandbuch „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Master-Studiengang, 6 LP**

## **Gesamtlernziel**

Das Modul sollte so platziert werden, dass es auf das Praxissemester vorbereitet. Es kann konsekutiv, aber auch parallel durchgeführt werden.

Eine erste Veranstaltung (Veranstaltung I) hat den systematischen Ausbau der im Bachelor-Studiengang erworbenen Fähigkeiten zur Aufgabe. Ausgehend von den dort beschriebenen Inhalten und Kompetenzen wird der Fokus hier auf Methoden zur Entwicklung von schul- und fachsprachlichen Kompetenzen gelegt. Dabei sollte möglichst nach Schulstufen differenziert werden. Auch eine Differenzierung nach Schulformen und fachsprachlich vergleichbaren Fächergruppen wäre u.U. vorteilhaft.

Die ergänzende zweite Veranstaltung (Veranstaltung II) legt das Hauptgewicht auf Theorie-Praxis-Bezüge. Die im Bachelor-Studiengang und in der ersten DaZ-Veranstaltung des Master-Studiengangs erworbenen Kompetenzen sollen nun im Kontext von Praxiserfahrungen konkretisiert werden. Damit ist nicht die Erarbeitung und Anwendung eines unterrichtlich-methodischen Handlungswissens gemeint, sondern es wird vielmehr die Perspektive des forschenden Lernens angesprochen. Aus diesem Grund ist diese Veranstaltung nicht thematisch gebunden, die Themengebiete werden in der Modulbeschreibung lediglich exemplarisch aufgelistet. Sie sind eher als Anregung zu verstehen und sollen Hinweise geben, zu welchen Fragestellungen sprach-, schul- und unterrichtsbezogene Forschungen im Bereich DaZ angeleitet werden können.

Die beiden Veranstaltungen im Master-Studiengang sind darauf ausgerichtet, Masterarbeiten zur Thematik fachlichen und sprachlichen Lehrens sowie Lernens im Bereich DaZ und Mehrsprachigkeit anzuregen und vorzubereiten.

Das Modul umfasst zwei aufeinander Bezug nehmende Veranstaltungen, die mit je 3 LP kreditiert werden. Beide Veranstaltungen sollten im Hinblick auf den Praxisbezug als Seminar gestaltet werden.

Veranstaltung I: „Förderung von sprachlichem und fachlichem Lernen“, 3 LP

### **Thema**

Relevanz von schulischer Fachsprache für die Entwicklung elaborierterer Sprachfähigkeiten im rezeptiven und produktiven Bereich von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

### **Inhalte**

- Strategien zur Entnahme von Informationen aus längeren Hörtexten und aus anspruchsvoller Fachkommunikation
- Entwicklung von Sprechkompetenzen im Bereich des monologischen und dialogischen kontextreduzierten Sprechens
- Erarbeitung von Strategien zur Verbesserung des Leseverständnisses von (Fach-)Texten
- Entwicklung von Schreibstrategien und Schreibroutinen in schulisch-fachsprachlichen Diskursen

### **Kompetenzen**

Die Studierenden können:

- schulische Fachsprache und Textverarbeitungsstrategien vermitteln
- im Fach zu vermittelnde Inhalte unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit aufarbeiten und mögliche Verstehensschwierigkeiten antizipieren
- relevante grammatische Schwierigkeitsbereiche des Deutschen und deren Bedeutung für Textverständnis und Textproduktion erkennen und didaktisieren
- Übungsformen zu grammatischen Schwerpunkten, zur Rezeption und Produktion von (Fach-)Texten erstellen und auf konkrete Lerngruppen hin spezifizieren und adaptieren
- Schülerinnen und Schüler individuell bei der Überführung gesprochener Alltagssprache in Fachsprache und umgekehrt unterstützen und anleiten

Veranstaltung II: „Mehrsprachigkeit im Theorie-Praxis-Bezug“, 3 LP

### **Thema**

Forschungsmethodologische Ansätze, die auf konkrete Seminarthemen in der Praxis angewendet werden

### **Mögliche Themenbereiche (Auswahl)**

- Verfahren zur Erfassung von Sprachstand und Sprachentwicklung in den verschiedenen sprachlichen Teilfertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben)
- Entwicklung und Erprobung von Verfahren der Intervention, von Sprachfördermaterialien, Sprachförderkonzepten oder von auf das Thema abzielenden Schulprogrammen
- Evaluation von Programmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit
- Linguistische Beschreibung von Familiensprachen als Lernvoraussetzung
- Konzepte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Familiensprachen
- Analyse von gesprochenen und geschriebenen Schülertexten
- Mehrsprachigkeit und Gesellschaft

### **Kompetenzen**

Die Studierenden können:

- relevante Fragestellungen zu DaZ und Mehrsprachigkeit selbst entwickeln, in Forschungsfragen überführen und so eingrenzen und formulieren, dass sie erforschbar werden
- eigene Untersuchungsszenarien entwickeln
- kleine konkrete empirische Projekte zu einschlägigen Forschungsfragen entwerfen, durchführen und auswerten sowie deren Ergebnisse beschreiben und interpretieren
- die Ergebnisse ihrer Untersuchungen und Forschungen in den Kontext der fachdidaktischen und/oder fachwissenschaftlichen Diskussion einordnen und hieraus weitergehende Fragestellungen formulieren

**Herausgeber:**

Stiftung Mercator gGmbH

Huyssenallee 46

45128 Essen

**Autoren:**

Prof. Dr. Rupprecht S. Baur, Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Universität zu Köln

Dr. Claudia Benholz, Universität Duisburg-Essen

Christoph Chlosta, Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Ludger Hoffmann, Technische Universität Dortmund

Prof. Dr. Bernd Ralle, Technische Universität Dortmund

Agnieszka Salek-Schwartze, Stiftung Mercator

Dr. Bettina Seipp, Technische Universität Dortmund

Dr. Erkan Özdil, Technische Universität Dortmund

**Das DaZ-Modul ist als pdf-Dokument herunterzuladen unter:**

**[http://www.mercator-](http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Fachmaterialien/DaZ_Modul_Endversion_20090507.pdf)**

**[foerderunterricht.de/fileadmin/user\\_upload/INHALTE\\_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Fachmaterialien/DaZ\\_Modul\\_Endversion\\_20090507.pdf](http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Fachmaterialien/DaZ_Modul_Endversion_20090507.pdf)**



## **proDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern.**

Ein Modellprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator.

*Dr. Claudia Benholz/Dr. Werner Schöneck/Melanie Beese/Erkan Gürsoy, Universität Duisburg-Essen*

Alle Bildungsstudien belegen ein schulisches Scheitern von überproportional vielen Migrantenkindern, aber auch von einheimischen Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Schichten.

Die Lehrerausbildung muss sich verändern, um auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen zu reagieren. Ein wesentlicher Aspekt dieser Veränderungen besteht in der stärkeren Berücksichtigung der sprachlichen Komponente schulischen Lernens.

International erfolgreich sind Ansätze wie *Scaffolding* oder *CLIL* (Content and Language Integrated Learning), die dem Fachunterricht beim Ausbau der Sprachkompetenzen eine bedeutende Rolle zuschreiben. Voraussetzung hierfür ist eine entsprechende Ausbildung aller zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, die Kompetenzen zur Sprachförderung Mehrsprachiger im Fachunterricht in ihren verschiedenen Facetten erwerben sollten.

Das Modellprojekt proDaZ ist zum 16.11.2009 mit einer Laufzeit bis zum 31.12.2016 gestartet worden.

proDaZ kann an der Universität Duisburg-Essen auf umfangreiche Vorarbeiten im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zurückgreifen. Seit den 70-er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ist hier kontinuierliche Forschung und Lehre im Bereich Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklung und Sprachförderung etabliert (vgl. auch die Einführung von BAUR/SCHOLTEN-AKOUN in dieser Publikation).

Außerdem kann proDaZ Erfahrungen aus der 10-jährigen Zusammenarbeit mit der Stiftung Mercator im Kontext des Projekts *Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund* nutzen. Der *Förderunterricht*, der in Essen bereits vor 35 Jahren eingerichtet wurde, konnte im Rahmen eines Modelltransfers durch die Stiftung Mercator auf 34 Standorte in der Bundesrepublik übertragen werden. Um die Nachhaltigkeit des Förderunterrichts zu gewährleisten, entwickelten im Jahr 2009 26 dieser Standorte an ihre Gegebenheiten angepasste Konzepte und sicherten eine Kofinanzierung, so dass sie nunmehr gemeinsam von der Stiftung Mercator und weiteren Partnern gefördert werden.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Vgl. zu einem detaillierten Stand der Dinge und einer Übersicht über alle Standorte <http://www.mercator-foerderunterricht.de/standorte.html> und die jüngst erschienene Publikation zum Förderunterricht Stiftung Mercator (Hrsg.) unter redaktioneller Betreuung von Sabine Stephany (2010): *Der Mercator-Förderunterricht*. Münster u. a.: Waxmann. ISBN 978-3-8309-2237-7.

In der Anfangsphase von proDaZ werden bereits bestehende Kontakte zu den Fächern intensiviert und ausgebaut, Module und Modulteile entwickelt und erprobt.

Am Ende des Projekts proDaZ sollen u. a. folgende Ergebnisse stehen:

- **Ein Konzept für die künftige Lehrerausbildung mit interdisziplinären Modulen zum fachlichen und sprachlichen Lernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit**

Derzeit sind an der Universität Duisburg-Essen für die Lehrämter Grundschule und Haupt-/Real-/Gesamtschule insgesamt 12 Leistungspunkte (6 LP im Bachelor, 6 LP im Master) vorgesehen, für die Lehrämter Gymnasien/Gesamtschule und Berufskolleg lediglich 6 LP im Bachelor.

proDaZ wird das Angebot für alle Lehramtsstudierenden um interdisziplinäre Veranstaltungen zum fachlichen und sprachlichen Lernen erweitern. Diese Veranstaltungen sollen als Wahlpflichtveranstaltungen angeboten werden, so dass Studierende in ihrem Studium einen ausgewiesenen Schwerpunkt zu diesem Themenbereich mit bis zu 21 Leistungspunkten belegen und ein entsprechendes Profil erwerben können.

- **Ausgebaute Theorie-/Praxis-Projekte an der Universität Duisburg-Essen als Impulsgeber für Forschung, Lehre und schulischen Unterricht**

Die bestehenden Theorie-Praxis-Projekte an Schulen der Region sowie *Förderunterrichtsprojekte* zum fachlichen und sprachlichen Lernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit werden im Rahmen von proDaZ zusammengeführt und ausgebaut.

Die Studierenden sollen auf diese Weise in allen Praxisphasen der umgestellten Lehrerausbildung die Möglichkeit haben, einen Schwerpunkt auf Diagnose, Sprachförderung, sprachsensiblen Fachunterricht, Sprachförderkonzepte etc. zu legen. Der ausgebaute Theorie-Praxis-Bezug soll darüber hinaus für Forschungsprojekte genutzt und in die universitäre Lehre einbezogen werden.

- **Ein Kompetenzzentrum an der Universität Duisburg-Essen für Deutsch als Zweitsprache/Sprachdiagnose und Sprachförderung als landes- und bundesweiter Impulsgeber**

Im Rahmen von proDaZ wird ein Webportal entwickelt, das umfassende Informationen zu den Themen Zwei- und Mehrsprachigkeit, Spracherwerb, Sprachentwicklung, Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung zur Verfügung stellt.

Hierzu werden beispielsweise Dokumentationen zu Ausbildungsinhalten und einschlägigen Praxisprojekten, aber auch linguistische Grunddaten zu häufig gesprochenen Migrantensprachen in verständlicher Sprache zusammengestellt. Am Ende der Laufzeit sollen des Weiteren Ausbildungsmodule für die Lehrerausbildung hinterlegt sein.

Für die Praxis in Schule und Universität wird das Kompetenzzentrum eine Servicestelle sein, die umfangreiche Materialien zur Verfügung stellt, aber auch Personen vermittelt, die bei der Implementierung von Ausbildungsinhalten mitwirken können, etwa über Teamteaching oder Beratung bei der Erstellung von Modulen. Fort- und Weiterbildungsangebote für Schulen sollen hier ebenfalls koordiniert werden.

## Anhang 2

### Anleitung zu Aufbau und Inhalt des Anhangs 2

Dieser Teil des Anhangs beinhaltet einen Überblick über Gesetze und Verordnungen, die in den einzelnen Bundesländern die Qualifikation im Fach Deutsch als Zweitsprache für die Lehramtsstudierenden regeln. Um der hohen Komplexität der unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen der Bundesländer Rechnung zu tragen, ist der Anhang in vier Teile strukturiert.

Im ersten Teil gibt jeweils eine Zusammenfassung der rechtlichen Grundlagen Aufschluss über die Anforderungen und Angebote im Bereich DaZ in jedem Bundesland. Die Kürze der Artikel dient der Leserfreundlichkeit und stellt so eine hohe Vergleichbarkeit her. Die hier angeführte Aufstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, die Herausgeber sind dankbar für Hinweise auf Aktualisierungen.

Im zweiten Teil dieses Anhangs ist eine Sammlung der gesetzlichen Grundlagen in den DaZ betreffenden Ausschnitten hinzugefügt, auf denen die Lehrerausbildung in den übrigen Bundesländern basiert. Wie bereits im Vorwort von BAUR/SCHOLTEN-AKOUN deutlich gemacht, berichtet diese Sammlung in Teilen den Stand von Anfang des Jahres 2010. Aktuelle Änderungen im Zuge etwa der Umstellung der Studiengänge auf die BA-/MA-Struktur sind also nicht berücksichtigt.

Im dritten Teil des Anhangs sind Textauszüge aus Beschlüssen der Kultusministerkonferenz und Kommentare von Experten zu diesen Beschlüssen aufgeführt.

Der vierte Teil führt Auszüge aus den Kerncurricula (NRW) auf, die sich auf Umfang und Verortung der DaZ-Anteile in der Lehrerausbildung beziehen. Ebenso sind Auszüge aus den Kerncurricula (NRW) ergänzt, die die Nachfrageseite illustrieren sollen.

Die explizit für das Thema DaZ relevanten Textstellen sind **gefettet** und werden im Zusammenhang angeboten. Auf die gefetteten Textstellen des dritten und vierten Teils des Anhangs 2 (KMK-Beschlüsse und NRW-Regelungen) bezieht sich der einleitende Text von BAUR/SCHOLTEN-AKOUN. Zur Entlastung des Textes in der Einführung ist auf die ausführliche und den größeren Zusammenhang wahrende Zitation verzichtet worden, was an dieser Stelle nachgeholt wird. Ebenso bezieht sich die Zusammenfassung der Workshopergebnisse von CHLOSTA/SCHOLTEN-AKOUN auf diese Textsammlung, die größtenteils als Arbeitsgrundlage des Workshops diente, indem sie die Diskussion anregen, ihr eine Grundlage bieten und so eine erste Annäherung an die Aufgabenstellung gewährleisten sollte. Den TeilnehmerInnen des Workshops wurde einerseits über diese Textsammlung die Möglichkeit geboten, sich über zentrale einschlägige Anforderungen des Curriculums, der KMK, Forderungen der Abnehmerseite an die DaZ-Kompetenz der ausgebildeten LehrerInnen usw. zu informieren, andererseits aber auch erkennbar

gemacht, wo Kompetenzen vereinseitigt oder zumindest nicht ausbalanciert scheinen, was bei einer insgesamt eher dürftigen Berücksichtigung der Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache nicht weiter verwundert. Wenn beispielsweise aus Abnehmersicht im ersten Textauschnitt (vgl. Anhang 2, 4. Textauszug) aus dem Kernlehrplan NRW für das Fach Deutsch unter der Überschrift „Zweitsprache“ vornehmlich die Rechtschreibung in den Fokus gerückt wird und gute Rechtschreibung mit einer Notenheraufsetzung belohnt und schlechte Rechtschreibung mit einer Notenherabstufung geahndet wird, dann erscheint das als eine Verkürzung des Themas Deutsch als Zweitsprache. Neben diesen Abschnitten sind auch Textauschnitte in die Sammlung aufgenommen worden, die zurzeit in NRW im Rahmen der Umstellung auf die BA-/MA-Lehrerausbildungsstruktur diskutiert werden. Die schwerpunktmäßig aus mit NRW betreffendem Material zusammengestellte Sammlung versteht sich natürlich nicht als umfassend und schon gar nicht als vollständig. Die Sammlung lässt wesentliche – auch detailliertere – Vorgaben (z. B. in NRW den Erlass zur „Förderung der deutschen Sprache als Aufgabe aller Fächer“) außer Acht.<sup>54</sup> Die Textauswahl soll es möglich machen, den Werdegang der Diskussion nachzuzeichnen und – auch mit Auswahl des letzten Auszugs des dritten Teils dieses Anhangs 2 – die Aufgabe beschreiben, der sich die Universitäten zurzeit stellen. Die Textauszüge sind in chronologischer Reihenfolge sortiert.

---

<sup>54</sup> Erlass vom 24.06.1999 – Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (1999): Förderung der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Frechen: Ritterbach. ISBN 3-89314-587-7. Für Niedersachsen wäre etwa der Erlass "Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache" vom 21.07.2005 (SVBl. S. 475), VORIS 22410 zu nennen.

## **Übersicht zu den gesetzlichen Vorgaben der Bundesländer bezüglich Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung**

### **Baden-Württemberg**

In Baden-Württemberg gibt es kein Lehrerausbildungsgesetz, sondern spezifische Lehramtsprüfungsordnungen für die verschiedenen Schulformen. Deutsch als Zweitsprache ist nicht als Querschnittsaufgabe in allen Fächern und Schulformen vorgesehen.

In der Lehramtsausbildung für Grund- und Hauptschulen sind in der Deutschdidaktik 6 SWS zu den Themen **Erst- und Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit** vorgesehen.

Für das Lehramt an Realschulen gibt es keine verpflichtenden DaZ-Anteile. Lediglich im Fach Deutsch bietet die Fachdidaktik die Option im Feld „Deutschunterricht unter besonderen Bedingungen“ Themen wie **Mehrsprachigkeit** und differenzierte Förderung bei Sprachschwierigkeiten zu belegen. Als Besonderheit gibt es in Baden-Württemberg einen Studiengang „Europalehramt“, der als Vertiefung mit 12 SWS den Bereich „Interdisziplinäres Lehren und Lernen mit Bilinguaalem Lehren und Lernen“ anbietet.

Die DaZ-Anteile im Lehramtsstudium für Gymnasium beschränken sich auch auf das Fach Deutsch mit dem Wahlpflichtfach **Erst- und Zweitspracherwerb**.

Vgl. die von den Herausgebern zusammengestellten Auszüge der gesetzlichen Grundlagen.

### **Bayern**

Im Lehrerbildungsgesetz von 1995 sind keine DaZ-Anteile in der Lehrerbildung für alle Fächer (Querschnittsaufgabe) vorgesehen.

In den Studiengängen Lehramt an Grundschulen und Lehramt an Hauptschulen ist für jeden Studierenden das Studium der Didaktik der Grundschule/einer Fächergruppe verbindlich vorgeschrieben. Dieses muss mit dem Studium eines Unterrichtsfaches verbunden werden. Wählbar sind Biologie, Chemie, Deutsch, **Didaktik des Deutschen als Zweitsprache** (...). Didaktik des Deutschen als Zweitsprache ist in Bayern somit ein eigenes Fach.

In der Zulassungs- und Ausbildungsordnung für die Lehrämter Sonderschule, Hauptschule und Grundschule sind Inhalte im Bereich **„interkulturelle Erziehung, Integration von Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache“** vorgesehen.

In den Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Realschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen sind Inhalte im Bereich **„interkulturelle Erziehung, Integration ausländischer Schüler“** vorgesehen.

Vgl. die von den Herausgebern zusammengestellten Auszüge der gesetzlichen Grundlagen.

### **Berlin**

Im Lehrerbildungsgesetz von 1985 sind keine DaZ-Anteile in der Lehrerbildung vorgesehen.

Mit der „Handreichung für Deutsch als Zweitsprache“ werden für die Lehrerausbildung an allen Berliner Universitäten insgesamt 6 ECTS im Bereich DaZ für die Studierenden aller Lehrämter festgeschrieben.

In der Grundschulausbildung ist eine verpflichtende Sprachförderung auf der Grundlage von **Deutsch als Zweitsprache** für Schüler nicht-deutscher Herkunftssprache vorgesehen. Die Ausbildung von Grundschullehrern beinhaltet einen **obligatorischen**

**DaZ-Anteil**, der in der Fachdidaktik aller Fächer vorgesehen ist. Im Lernbereich Deutsch wird das Fach **Deutsch als Zweitsprache** zusätzlich vertieft. Bei allen anderen Schulformen ist **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** neben den Anteilen in der Fachdidaktik als verpflichtender Anteil im Fach Deutsch vorgesehen.

Vgl. die von den Herausgebern zusammengestellten Auszüge der gesetzlichen Grundlagen.

### **Brandenburg**

Brandenburgs Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter (...) von 1999 enthält keine DaZ-Elemente. Das Fach Deutsch für Lehrämter dagegen sieht **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** als eins von fünf Teilgebieten der Sprachwissenschaft vor.

Vgl. die von den Herausgebern zusammengestellten Auszüge der gesetzlichen Grundlagen.

### **Bremen**

Im Lehrerausbildungsgesetz von 2006 sind keine DaZ-Anteile vorgesehen. DaZ ist allerdings obligatorisch im Studienfach Deutsch des Lehramtes der Grundschulen verankert.

**Deutsch als Zweitsprache** kann außerdem als pädagogische Zusatzqualifikation im Rahmen des Faches Deutsch erworben werden. Dies gilt für alle Schulformen.

Vgl. die von den Herausgebern zusammengestellten Auszüge der gesetzlichen Grundlagen.

### **Hamburg**

In Hamburg wird die Lehramtsausbildung derzeit von Staatsexamen zu BA/MA umgestellt. Bisher gibt es nur den Bachelor, der Master-Studiengang wird zum WS 2010/2011 eingeführt.

Der Bachelor-Teilstudiengang Erziehungswissenschaften beinhaltet verschiedene Pflichtmodule, in denen unterschiedliche Aspekte der kulturellen und sprachlichen Heterogenität berücksichtigt werden. Das Pflichtmodul **Grundlagen der Erziehungswissenschaft**, das Studierende aller Lehrämter absolvieren müssen, schließt als Querschnittsthema sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität ein. Im Pflichtmodul **Fachdidaktisches Grundlagenwissen – Sprache** können Lehramtsstudierende für Primar-, Sekundarstufe und Sonderschule den Schwerpunkt **Mehrsprachigkeit und Schriftspracherwerb** wählen. Auch in den Fachdidaktiken Mathematik, Biologie, Englisch und Französisch werden die Fächer unter Einbeziehung von Sprache behandelt.

Der geplante Masterstudiengang soll einen Schwerpunkt auf die **Erweiterte Fähigkeit im Umgang mit Heterogenität in individuellen, kulturellen, sprachlichen und institutionellen Differenzierungen** legen. Im Teilstudiengang Erziehungswissenschaften für das Lehramt der Primar- und Sekundarstufe I ist das Pflichtmodul **sprachliche Heterogenität** mit 10 ECTS vorgesehen.

Vgl. die von den Herausgebern zusammengestellten Auszüge der gesetzlichen Grundlagen.

## Hessen

Das Hessische Lehrerbildungsgesetz 2004 bietet Studierenden des Lehramts für Grundschulen die Möglichkeit Erweiterungsprüfungen in **Deutsch als Zweitsprache** abzulegen, wenn das Kultusministerium diese genehmigt.

Im Lehramt für Haupt- und Realschulen besteht die Möglichkeit **Deutsch als Zweitsprache** als eigenständiges Unterrichtsfach zu wählen.

Auch im Studiengang Lehramt für das Gymnasium besteht die Möglichkeit eine Erweiterungsprüfung im Fach Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache abzulegen. Diese Erweiterungsprüfung bedarf keiner expliziten Genehmigung des Hessischen Kultusministeriums.

Vgl. die von den Herausgebern zusammengestellten Auszüge der gesetzlichen Grundlagen.

## Mecklenburg-Vorpommern

Die rechtlichen Grundlagen der Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern beinhalten keine Aspekte des **Deutschen als Zweitsprache**.

J [ "X]Y j cb`XYb`<YfUi g[ YVYfb`ni gUa a Yb[ YghY`hYb`5i gn` [ Y`XYf`[ YgYm`]WYb` ; fi bX`U[ Yb`"

## Niedersachsen

Niedersachsen befindet sich derzeit im Wechsel von alten zu neuen Studiengängen.

In der Verordnung zum ersten Staatsexamen wird für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen im Bereich der Psychologie Kompetenzen in **Deutsch als Zweitsprache** vorgeschrieben.

In der Master-Verordnung wird im Bereich Beurteilen, Beraten und Fördern **Deutsch als Zweitsprache** als zu erzielende Kompetenz für alle Schulformen angegeben. Weiterhin werden im praktischen Bereich, z. B. im Praktikum, wie auch in den Fachdisziplinen **interkulturelle Voraussetzungen** als Querschnittsthemen angesehen.

Zudem wird **Interkulturelle Pädagogik**, die sich auch mit Sprachförderung befasst, als Ergänzungsstudium angeboten.

Vgl. die von den Herausgebern zusammengestellten Auszüge der gesetzlichen Grundlagen.

## Nordrhein-Westfalen

Ab dem Wintersemester 2010/2011 wird die am 12.05.2009 beschlossene Reform der Lehrerausbildung in NRW wirksam. Im Grundschullehramt hat das LABG zusammen mit der Zugangsverordnung ein neues, bislang nicht vorhandenes Fach, nämlich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“, geschaffen.

Ebenfalls ab dem Wintersemester 2010/2011 sind die Hochschulen in NRW in dem neuen LABG (in Verbindung mit der Zugangsverordnung) verpflichtet worden, in **allen** Lehramtsstudiengängen „Leistungen in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ im Umfang von 6 ECTS vorzusehen. Wo diese 6 ECTS innerhalb der Lehrerausbildung angesiedelt werden, bleibt den Hochschulen überlassen.

In NRW liegen mit dem Modul „Deutsch als Zweitsprache“ der Stiftung Mercator und den Universitäten Köln, Dortmund und Duisburg-Essen sowie dem Modellversuch proDaZ der Universität Duisburg-Essen Vorschläge zur (deutlichen) Erweiterung der gesetzlichen Vorgaben auf 12 bzw. 21 ECTS im Bereich DaZ innerhalb der Lehrerausbildung vor.

Vgl. die von den Herausgebern zusammengestellten Auszüge der gesetzlichen Grundlagen.



### **Rheinland-Pfalz**

Im Rahmen der Reform der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz von 2003 haben verschiedene Elemente des **Deutschen als Zweitsprache** Einzug in die Bachelor- und Masterstudiengänge gehalten. Masterstudiengänge der Germanistik sehen ein Modul Mehrsprachigkeit vor, machen Kenntnisse in den Bereichen **Deutsch als Zweit- und Fremdsprache** zu erwarteten Kompetenzen und nennen diese dann Qualifikationen.

Der Bachelorstudiengang Grundschulpädagogik macht DaZ zu einer der vier Säulen der obligatorischen fachwissenschaftlichen Grundlagen Deutsch und setzt Qualifikationen und Kompetenzen in diesem Bereich nach Abschluss der Ausbildung voraus.

Vgl. die von den Herausgebern zusammengestellten Auszüge der gesetzlichen Grundlagen.

### **Saarland**

Im Saarländischen Lehrerbildungsgesetz von 2007 sind keine DaZ-Anteile vorgesehen. Laut Studien- und Prüfungsordnung der Universität des Saarlandes kann **Deutsch als Zweitsprache** mit 3 ECTS als Wahlpflichtfach von Lehramtsstudierenden aller Schulformen belegt werden. Im Fach Deutsch ist ein gesamtes **Modul Deutsch als Zweitsprache** in die Lehramtsausbildung für Berufs-, Haupt- und Realschulen integriert und ist somit verpflichtend.

Vgl. die von den Herausgebern zusammengestellten Auszüge der gesetzlichen Grundlagen mitsamt detaillierten Quellenangaben im Anhang 2 dieser Publikation.

### **Sachsen**

In der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter [...] ist **Deutsch als Zweitsprache** als Erweiterungsfach neben zwei Hauptfächern in allen Lehramtsstudiengängen fakultativ.

Vgl. die von den Herausgebern zusammengestellten Auszüge der gesetzlichen Grundlagen.

### **Sachsen-Anhalt**

In der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter [...] im Land Sachsen-Anhalt von 2008 finden sich keine DaZ-Elemente.

J [ " X]Y j cb`XYb`<YfUi g[ YVYfb`ni gUa a Yb[ YghY`hYb`5i gn` [ Y`XYf`[ YgYm`]WYb` ; fi bX`U[ Yb`

### **Schleswig-Holstein**

Schleswig-Holstein formuliert in seiner Landesverordnung über die Ersten Staatsprüfungen der Lehrkräfte von 2008 keine vorgesehenen DaZ-Elemente. Lediglich das Studium des Faches Deutsch für alle Lehrämter sieht den **Erst- und Zweitspracherwerb des Deutschen** als ein Element der Sprachwissenschaft vor.

Vgl. die von den Herausgebern zusammengestellten Auszüge der gesetzlichen Grundlagen.

## **Thüringen**

Im Thüringer Lehrerbildungsgesetz von 2008 sind keine DaZ-Anteile enthalten.

**Deutsch als Zweitsprache** ist mit 15 SWS lediglich als eine von drei Ergänzungsrichtungen im Rahmen des Lehramtsstudiums für die Grundschule und für die Regelschule möglich.

Vgl. die von den Herausgebern zusammengestellten Auszüge der gesetzlichen Grundlagen.

# **Auszüge aus den Gesetzestexten und rechtlichen Vorgaben der Bundesländer für die Lehrerausbildung im Bezug auf Deutsch als Zweitsprache**

## **Baden-Württemberg**

<http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1189461/index.html?ROOT=1180555>

### **Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (Grund- und Hauptschullehrerprüfungsordnung I - GHPO I) vom 31. Juli 1998**

[S. 53/54]

#### 2.3 Deutsch [...]

##### 2.3.3 Inhaltliche Anforderungen [...]

###### 2.3.3.1 Variante a

###### Didaktik

- Kenntnis der linguistischen und lernpsychologischen Voraussetzungen und Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs
- Kenntnis der soziokulturell-spezifischen Lernbedingungen in der Grund- und Hauptschule
- Fähigkeit zur Analyse von bilingualen Lernprozessen sowie von Modellen, Materialien und Medien zum bilingualen Unterricht
- Fähigkeit zur Planung und Durchführung von bilinguaem Unterricht unter Berücksichtigung der damit verbundenen spezifischen Lern- und Arbeitstechniken sowie interkultureller Vermittlungsprozesse und im Blick auf die besonderen Lernbedingungen und Lernmotivationen in der Grundschule und Hauptschule.

###### Vernetzung von Bilinguaem und Interdisziplinärem Lehren und Lernen

- Fähigkeit zur vergleichenden Analyse von Muttersprache und Zielsprache unter Berücksichtigung von Spracherwerbtheorien und Konzepten der Mehrsprachigkeit
- Kenntnis fremdsprachiger Konzeptionen und Vertrautheit mit Zielen, Inhalten und Prinzipien verschiedener Modelle bilingualen Lehrens und Lernens, offener Unterrichtsformen und des Einsatzes neuer Technologien
- Fähigkeit zur interdisziplinären Behandlung europabezogener und europaorientierter Themen unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Bildungsziele
- Fähigkeit zur Organisation von lernortübergreifendem Unterricht und Kenntnisse in Austauschpädagogik.

[...]

Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Werkrealschulen (GHPO I)

Vom 22. Juli 2003

### 3.4 Verbund Sprache

Die nachstehenden Module umfassen verpflichtende Inhalte, die jeweils mit »(P)« gekennzeichnet sind. Die sonstigen Inhalte sind fakultativ. Die Kennzeichnung »(P)« in der Modulüberschrift schließt alle Themen und Inhalte des Moduls ein.

#### Inhalte

Das Modul wird mit 6 SWS studiert.

Stufenschwerpunkt Grundschule/Hauptschule

Grundlagen des Fächerverbundes Sprachen Fächerübergreifendes Sprachwissen für Sprachenlehrer (P)

Thema/Inhalt	Kompetenzen
Sprachwissen für Sprachenlehrer	Orientierungswissen.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Spracherwerb, Lernstandserhebung (G)</li> </ul>	Grundkenntnisse über Leistungsbeurteilungen
<ul style="list-style-type: none"> <li>Planung von Lehr- und Lernschritten (G)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Übersichtswissen, vor allem über Lern-Schwierigkeiten bei Mehrsprachigkeit (H)</li> </ul>	
Methoden der Vermittlung einer Zweitsprache	Differenzierung von Lernprozessen zwischen Fremdspracherwerb und Zweitspracherwerb
<ul style="list-style-type: none"> <li>Anfangsunterricht (G)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fremd- oder Zweitsprachenlernen in der Sekundarstufe I (H)</li> </ul>	Bewertung von Lernständen
Mehrsprachigkeit (besonders im Deutschunterricht, aber auch beim frühen Fremdsprachenlernen)	Kenntnisse über die kulturellen Besonderheiten
	Anwendung und Vermittlung verschiedener Analyseverfahren
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sprachenpolitik</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Differenzlinguistik</li> </ul>	
Sprachübergreifende Literatur/Medien (auch Kinder- und Jugendmedien);	Orientierungswissen über den Einsatz von literarischen Texten im

**Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (Realschullehrerprüfungsordnung I - RPO I) vom 16. Dezember 1999**

[S. 21]

2.3 Deutsch [...]

2.3.1 Voraussetzungen

Zwei Seminare

Zwei Hauptseminare

2.3.2 Anforderungen [...]

Didaktik der deutschen Sprache

und Literatur

a) didaktische Konzeptionen im Fach Deutsch; erzieherische Dimension des Faches; gesellschaftliche Bezüge des Faches

[S. 22]

b) Planung, Durchführung und Analyse von Unterrichtseinheiten unter besonderer Berücksichtigung der neuen Medien; Methoden, Arbeits- und Aktionsformen des Deutschunterrichts; Analyse von Lehr- und Lernmaterialien

c) Reflexion und Einsatz von Medien (Audio, Video, Multimedia, Computer)

d) Deutschunterricht unter besonderen Bedingungen, z. B. bei Mehrsprachigkeit, differenzierte Förderung bei Sprachschwierigkeiten

e) psychologische Aspekte des sprachlichen und literarischen Lernens

f) Berücksichtigung der geschlechtsspezifischen Voraussetzungen und

Zugangsweisen in der didaktisch-methodischen Planung und Durchführung des Unterrichts

[...]

Europalehramt an Realschulen Europaorientierte Studien

(Die herkömmliche Lehrerausbildung in drei Fächern wird mit bilingualem, d.h. zweisprachigem Lernen und mit europäischen Kulturstudien verbunden. Europalehrer/innen werden insbesondere für fächerübergreifendes bzw. fächerverbindendes Unterrichten ausgebildet.)

[S. 41]

[...]

2 Anforderungen

2.1 Sprachstudien mit bilingualer Ausrichtung

## Variante a: Zielsprache Englisch oder Französisch (28 SWS)

### Sprache

- Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch des Englischen oder Französischen im Blick auf alltägliche Kommunikationssituationen
- Gründliche Kenntnis in Phonetik/Phonologie, Syntax, Lexik und Semantik; Grundkenntnisse von linguistischen Methoden zur Beschreibung und Analyse
- der englischen/französischen Gegenwartssprache unter Berücksichtigung von Sprachfunktionen und Sprachvarianten
- Sicherheit in der Verwendung des Englischen oder Französischen als Fachsprache in dem für den bilingualen Unterricht gewählten Fach; Kommunikationsfähigkeit im Unterricht des Bilingualfaches
- Fähigkeit zur vergleichenden Analyse von Muttersprache und Zielsprache unter Berücksichtigung von Spracherwerbstheorien und Konzepten der Mehrsprachigkeit

S.43

[...]

### 2.3 Interdisziplinäres Lehren und Lernen mit Bilinguaem Lehren und Lernen (12 SWS) Leitgedanken

- In den Interdisziplinären Studien setzen sich die Studierenden für das Europalehramt an Realschulen mit komplexen, auf die europäische Mehrsprachigkeit und die fortschreitende Europäisierung bezogenen Themen auseinander. Diese Themen, die von einem Europa der Regionen ausgehen, führen in unterschiedliche sprach-, fach- und kulturvergleichende Fachgebiete hinein und orientieren sich an Projekten. Dabei kooperieren der Erziehungswissenschaftliche Bereich, die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken. Sie vermitteln eine wissenschaftlich fundierte Europa-Kompetenz und befähigen dazu, aktuelle und zukunftsorientierte Herausforderungen in einem Europa der Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt zu gestalten. Den Umgang mit disziplinären und interdisziplinären Fragestellungen reflektieren die Studierenden in der Zielsprache.
- Die Interdisziplinären Studien verfolgen das Ziel, in der Zielsprache exemplarisch das Ineinandergreifen gegenstandsvergleichender, sprachvergleichender und kulturvergleichender, d. h. europabezogener Themenbereiche zu verdeutlichen. Dabei haben die Sprachdisziplinen einschließlich des Bereiches der deutschen Sprache und Literatur eine koordinierende und orientierende Funktion. Künftige Europalehrkräfte werden zu interdisziplinärem, kulturvergleichendem Denken und Handeln in zielsprachlicher, fachspezifischer und pädagogischer Sicht befähigt.
- Die Interdisziplinären Studien werden hochschuldidaktisch mit Hilfe unterschiedlicher Methoden entwickelt. Die sprachlichen Fächer haben dabei in Kooperation mit den Bilingualfächern und dem Erziehungswissenschaftlichen Bereich eine zentrale Funktion. Aus Gründen eines effizienten Wissenschaftstransfers und Praxistransfers beziehen sich Erfahrungen in diesem Bereich auch auf die im verpflichtenden Auslandsstudium erworbenen Erfahrungen in der Schulpraxis der Zielsprachenländer. Die Integration von Wissenschaft, Sprach- und Schulpraxis im Auslandssemester wird deshalb zu einem wesentlichen Bestandteil der europaorientierten Studien.
- Das außerschulische Betriebspraktikum kann im Rahmen des Europalehramts für Realschulen auch in einem Land der Zielsprache absolviert werden mit einer Dauer von mindestens 4 Wochen.

[...]

**Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (Realschullehrerprüfungsordnung I - RPO I) vom 24. August 2003**

Modul 4

Deutsch als Hauptfach, als Leitfach, als affines Fach

Das Modul 4 wird mit 6 SWS studiert.

Komplexere Formen schulischen Arbeitens I (P)

Thema/Inhalt	Kompetenzen
Kulturgeschichtliche Einordnung von Sprache und Literatur	Analysen unter Einbezug einschlägiger fachlicher Sekundärliteratur anfertigen können
<ul style="list-style-type: none"> <li>schulrelevante Epochen, Gattungen und Autoren</li> </ul>	Analyse von Lehrbüchern und Lehrerhandreichungen
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sprache im historischen Wandel</li> </ul>	Analyse und Konstruktion von Unterrichtseinheiten
Handlungsorientierte Unterrichtsformen	Projekte konzipieren und begleiten können
<ul style="list-style-type: none"> <li>Projektorientiertes Arbeiten</li> </ul>	Orientierungswissen über einschlägige Fachsprachen
<ul style="list-style-type: none"> <li>Interdisziplinäres Arbeiten</li> </ul>	Präsentationsformen beherrschen
<ul style="list-style-type: none"> <li>Präsentationsformen</li> </ul>	
Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht: Lernstandserhebung	Durchführung von Lernstandserhebungen
	Leistungsbeurteilung
<ul style="list-style-type: none"> <li>Rechtschreibung und Schriftsprachlichkeit</li> </ul>	Einsatz von Fördermöglichkeiten
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lese- und Textkompetenz</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Deutsche als Zweitsprache</li> </ul>	

3. Grundlagen der Fächerverbünde

[...]

Die Grundlagen des gewählten Fächerverbundes werden im Hauptstudium studiert und zusammen mit dem Leitfach geprüft.

3.4.1 Inhalte

## Modul 1

Das Modul 1 wird mit 6 SWS studiert. Grundlagen des Verbundes Sprache (P)

Thema/Inhalt	Kompetenzen
Sprachenlernen	Ähnlichkeiten und Differenzen in Spracherwerbsprozessen beschreiben können
<ul style="list-style-type: none"><li>• Erst- und Zweitspracherwerb</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mehrsprachigkeit</li></ul>	Sprachleistungen von Schülerinnen und Schülern einschätzen können
<ul style="list-style-type: none"><li>• Differenzlinguistik</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sprachübergreifende Literatur/Medien</li></ul>	Didaktisches Orientierungswissen über den Einsatz literarischer Texte und des Theaters im Sprachlernprozess
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kinder- und Jugendliteratur</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kinder- und Jugendtheater</li></ul>	Texte der Kinder- und Jugendliteratur auf nationale, soziale und kulturelle Besonderheiten hin analysieren können
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kinder- und Jugendmedien als sprachübergreifende Literatur (Einschluss: Kanon, Übersetzungen im Vergleich, Intertextualität)</li></ul>	Verschiedene Arten von Übersetzungen an Kinder- und Jugendliteratur untersuchen und selbst vornehmen können
Kulturwissenschaft im europäischen Kontext	Interkulturelle Lernprozesse anleiten und begleiten können
<ul style="list-style-type: none"><li>• Interkulturelles Lernen</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kulturelle Aspekte in Regionen (Literatur, Theater, Kunst, Film)</li></ul>	eine Region als kulturelle Einheit erarbeiten können

### **Verordnung des Kultusministeriums über die Wissenschaftliche Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (Wissenschaftliche Prüfungsordnung) vom 13. März 2001**

Deutsch

Hauptfach [...]

3. Durchführung der Prüfung

3.1. Schriftliche Prüfung mit 1 Klausur (5-stündig) [...]



3.2. Die mündliche Prüfung dauert etwa 60 Minuten. [...]

3.2.2 Sprache

Je 1 Prüfungsgebiet aus 2 der 3 folgenden Bereiche:

Sprachgeschichte

Möglich ist z. B.

Laut- und Graphiegeschichte; Formengeschichte; Geschichte des Wortschatzes; Geschichte der Syntax; Herausbildung und Charakteristika der neuhochdeutschen Schriftsprache; das Neuhochdeutsche seit dem 18. Jahrhundert.

Sprache als System

Möglich ist z. B.

Laut- und Schriftsystem; Formensystem; Syntax; Semantik; Lexikologie und Lexikographie; Wortbildung (jeweils des Neuhochdeutschen); Sprache und Denken; Sprachphilosophie.

Sprache als Mittel der Kommunikation

Möglich ist z. B.

Pragmalinguistik; Textlinguistik; Rhetorik und Stilistik; Sprachvarietäten (z. B. Alltagssprache, Literatursprache, Dialekte, Soziolekte, Fachsprachen); Sprache der Medien; Erst- und Zweitsprachenerwerb.

**Verordnung des Kultusministeriums über die Wissenschaftliche Staatsprüfung für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen mit der beruflichen Fachrichtung Pflegewissenschaft (WPrOPflege) vom 29. März 2004**

Deutsch

[...]

3. Durchführung der Prüfung

3.1 Schriftliche Prüfung mit 1 Klausur (5-stündig) [...]

3.2 Die mündliche Prüfung dauert etwa 60 Minuten.[...]

3.2.2 Sprache

Je 1 Prüfungsgebiet aus 2 der 3 folgenden Bereiche:

Sprachgeschichte

Möglich ist z. B.

Laut- und Graphiegeschichte; Formengeschichte; Geschichte des Wortschatzes; Geschichte der Syntax; Herausbildung und Charakteristika der neuhochdeutschen Schriftsprache; das Neuhochdeutsche seit dem 18. Jahrhundert.

Sprache als System

Möglich ist z. B.

Laut- und Schriftsystem; Formensystem, Syntax; Semantik; Lexikologie und Lexikographie; Wortbildung (jeweils das Neuhochdeutschen); Sprache und Denken; Sprachphilosophie

Sprache als Mittel der Kommunikation

Möglich ist z. B.

Pragmalinguistik; Textlinguistik; Rhetorik und Stilistik; Sprachvarietäten (z. B. Alltagssprache, Literatursprache, Dialekte, Soziolekte, Fachsprachen); Sprache der Medien; Erst- und Zweitsprachenerwerb.

## **Bayern**

[http://www.km.bayern.de/km/lehrerbildung/allgemeines/rechtliche\\_grundlagen/](http://www.km.bayern.de/km/lehrerbildung/allgemeines/rechtliche_grundlagen/)

### **Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. Dezember 1995**

**Stand: letzte berücksichtigte Änderung: Art. 19a, 22 und 28 geänd. (§ 24 G v. 27.7.2009, 400)**

→ **Keine DaZ-Anteile**

### **Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I - LPO I) Vom 13. März 2008**

§ 22

Zulassungsvoraussetzungen

1. Lehramt an Grundschulen und Lehramt an Hauptschulen (Gesamtumfang 210 Leistungspunkte)

[...]

d) 54 Leistungspunkte im fachwissenschaftlichen Bereich des Unterrichtsfachs (beim Fach Didaktik des Deutschen als Zweitsprache 66 Leistungspunkte), davon mindestens 45 Leistungspunkte nach den jeweiligen Bestimmungen in §§ 40 bis 58 und 112; die übrigen Leistungspunkte können ganz oder teilweise auch im Rahmen einer Ausbildung im Bereich Evangelische oder Katholische Religionslehre erbracht werden;

[...]

Zweiter Teil  
Fachliche Inhalte

Die Lehrämter:  
die einzelnen Fächer, Fächerverbindungen, Erweiterungen des Studiums

Abschnitt X  
Studium der pädagogischen Qualifikationen

§ 112 Didaktik des Deutschen als Zweitsprache

(1) Fachliche Zulassungsvoraussetzungen

Nachweis von

mindestens 5 Leistungspunkten aus einem einsemestrigen studienbegleitenden Praktikum oder einem vierwöchigen Blockpraktikum, mindestens 10 Leistungspunkten aus einer Partnersprache unter besonderer Berücksichtigung folgender Teilbereiche:

- a) Kenntnisse und Fertigkeiten in der gewählten Partnersprache,
- b) kontrastive Sprachbetrachtung,
- c) berufsbezogene Kommunikationsfähigkeit,

mindestens 30 Leistungspunkten aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache.

## (2) Inhaltliche Prüfungsanforderungen

Die inhaltlichen Prüfungsanforderungen sind in Bezug zu § 33 zu sehen.

Interkulturelles Lernen/Migrations- und Identitätsforschung,

Zweitspracherwerbsforschung/Mehrsprachigkeitsforschung,

Sprachsystem und Sprachgebrauch,

Produktion von Texten und Medien,

Rezeption von Texten und Medien,

Theorie und Praxis der Sprachvermittlung.

## (3) Prüfung

Schriftliche Prüfung

Eine Aufgabe aus Deutsch als Zweitsprache (Bearbeitungszeit: 3 Stunden);

drei Themen werden zur Wahl gestellt.

## (4) Studium des Lehramts an Grundschulen und des Lehramts an Hauptschulen

Beim Studium des Lehramts an Grundschulen und des Lehramts an Hauptschulen gilt Didaktik des Deutschen als Zweitsprache als Unterrichtsfach.

## (5) Besondere Bestimmungen für die Erweiterung mit Didaktik des Deutschen als Zweitsprache

Es sind die Nachweise gemäß Abs. 1 zu erbringen; im Fall der nachträglichen Erweiterung gemäß Art. 23 BayLBG sind nur die Nachweise nach Abs. 1 Nr. 2 zu erbringen.

# **Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Hauptschulen (ZALGH) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992**

## § 15

### Inhalte der Ausbildung

(1) Die Ausbildung im Vorbereitungsdienst umfasst Bereiche der Pädagogik, der Psychologie, die Didaktik der Fächer, ausgewählte Schwerpunkte aus dem Schulrecht und der Schulkunde sowie Fragen der staatsbürgerlichen Bildung. Eine Grundlage für diese Ausbildung bilden die in der LPO I festgelegten Inhalte des erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studiums. Im Mittelpunkt des Vorbereitungsdienstes steht deren reflektierte Umsetzung in die Tätigkeitsfelder an der jeweiligen Schulart. Die fachdidaktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst umfasst die Planung und Gestaltung handlungs- und erfahrungsorientierten Unterrichts in allen Studienfächern oder Fächerverbänden für das Lehramt an Grundschulen bzw. Hauptschulen.

(2) In der Ausbildung sind auf der Grundlage der amtlichen Lehrpläne und einschlägiger Fachliteratur insbesondere folgende Themen, die untereinander in Beziehung stehen, zu berücksichtigen:

1. Pädagogik und Psychologie

a) Erziehen und bilden

aa) Werteerziehung, Bildungs- und Erziehungsziele,

bb) erzieherisches Handeln (Erziehungsmethoden, -mittel, -stile),

cc) soziale Interaktion und Kommunikation im Lehrer-Schüler-Verhältnis und in der Schulklasse,

dd) soziales Lernen und grundlegende politische Bildung,

ee) Verhaltensauffälligkeiten, insbesondere Auffälligkeiten des Sozialverhaltens, sozial-emotionale Konflikte und deren Bewältigung,

ff) Lehrer-Eltern-Interaktion, Kooperation mit allen an der Erziehung Beteiligten und mit pädagogischen Einrichtungen,

gg) ausgewählte Bildungs- und Erziehungsaufgaben: Medienerziehung, Umwelterziehung, interkulturelle Erziehung, Integration von Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache, Gesundheitserziehung.

[...]

### **Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen (ZALS) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992**

§ 15

Inhalte der Ausbildung

(1) Die Ausbildung im Vorbereitungsdienst umfasst Bereiche der Pädagogik, der Sonderpädagogik und der Psychologie, ausgewählte Schwerpunkte aus dem Schulrecht und der Schulkunde sowie Grundfragen der staatsbürgerlichen Bildung. 2 Eine Grundlage für diese Ausbildung bilden die in der LPO I festgelegten Inhalte des erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und sonderpädagogischen Studiums. 3 Im Mittelpunkt des Vorbereitungsdienstes steht deren reflektierte Umsetzung in die Tätigkeitsfelder an der Förderschule.

(2) In der Ausbildung sind auf der Grundlage der amtlichen Lehrpläne und einschlägiger Fachliteratur insbesondere folgende Themen, die untereinander in Beziehung stehen, zu berücksichtigen:

1.

Pädagogik, Sonderpädagogik und Psychologie

[...]

gg) ausgewählte Bildungs- und Erziehungsaufgaben: Medienerziehung, Umwelterziehung, interkulturelle Erziehung, Integration von Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache, Gesundheitserziehung,

[...]

**Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Realschulen (ZALR)  
vom 31. August 1995**

§ 15

Inhalte der allgemeinen Ausbildung

(1) Die allgemeine Ausbildung im Vorbereitungsdienst umfasst Bereiche der Pädagogik (Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik), der Psychologie, des Schulrechts und der Schulkunde sowie Grundfragen der staatsbürgerlichen Bildung. 2 Eine Grundlage für die allgemeine Ausbildung in Pädagogik und Psychologie bilden die in der LPO I festgelegten Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums. 3 Im Mittelpunkt des Vorbereitungsdienstes steht deren reflektierte Umsetzung in die Tätigkeitsfelder an der Realschule.

(2) In der allgemeinen Ausbildung sind insbesondere folgende Themen zu behandeln:

1. Pädagogik

[...]

dd) ausgewählte Bildungs- und Erziehungsaufgaben: Medienerziehung, Umwelterziehung, interkulturelle Erziehung, Integration ausländischer Schüler, Gesundheitserziehung.

[...]

Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien (ZALG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992

§ 17

Inhalte der allgemeinen Ausbildung

(1) Die allgemeine Ausbildung im Vorbereitungsdienst umfasst Bereiche der Pädagogik (Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik), der Psychologie, des Schulrechts und der Schulkunde sowie Grundfragen der staatsbürgerlichen Bildung. Eine Grundlage für die allgemeine Ausbildung in Pädagogik und Psychologie bilden die in der LPO I festgelegten Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums. Im Mittelpunkt des Vorbereitungsdienstes steht deren reflektierte Umsetzung in die Tätigkeitsfelder am Gymnasium.

(2) In der allgemeinen Ausbildung sind insbesondere folgende Themen zu behandeln:

1. Pädagogik

[...]

dd) ausgewählte Bildungs- und Erziehungsaufgaben: Medienerziehung, Umwelterziehung, interkulturelle Erziehung, Integration ausländischer Schüler, Gesundheitserziehung.

[...]

**Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an beruflichen Schulen  
(ZALB) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992**

§ 11

Inhalte der Ausbildung am Studienseminar

(1) Die allgemeine Ausbildung im Vorbereitungsdienst umfasst Bereiche der allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik, der Psychologie, ausgewählte Schwerpunkte aus dem Schulrecht und der Schulkunde sowie Grundfragen der staatsbürgerlichen Bildung. Eine Grundlage für diese allgemeine Ausbildung bilden die in der LPO I festgelegten Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums. Im Mittelpunkt des Vorbereitungsdienstes steht deren reflektierte Umsetzung in die Tätigkeitsfelder an beruflichen Schulen.

(2) In der allgemeinen Ausbildung sind insbesondere folgende Themen zu behandeln:

1. Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie

[...]

ff) ausgewählte Bildungs- und Erziehungsaufgaben: Medienerziehung, Umwelterziehung, interkulturelle Erziehung, Integration ausländischer Schüler, Gesundheitserziehung.

[...]

### **Ausgestaltung der inhaltlichen Prüfungsanforderungen für die Erste Staatsprüfung nach Kapitel II der Lehramtsprüfungsordnung I zu den einzelnen Fächern (Kerncurricula)**

**Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 2. Januar 2009 Az.: III.8-5 S 4020-PRA.599**

### **Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst (+Beiblatt) - KWMBI**

Zu § 112 LPO I

Didaktik des Deutschen als Zweitsprache

1. Interkulturelles Lernen/Migrations- und Identitätsforschung Historische und aktuelle Konzepte zur Kultur-, Toleranz-, Migrations- und Integrationsforschung; Einflüsse zwei und mehrsprachiger Biographien auf Identitätsentwicklung und Schulerfolg; Werte, Normen und Probleme im Rahmen interkultureller Kommunikation in Deutschland und im internationalen Kontext; Theorie und Praxis interkultureller Bildungs- und Erziehungsarbeit.

2. Zweitspracherwerbsforschung/Mehrsprachigkeitsforschung

Modelle des Erstspracherwerbs, Zweitspracherwerbs sowie der Mehrsprachigkeit; Ziele und Gegenstände der Sprachlehr- und Sprachlernforschung; Sprachstandsanalysen unter Berücksichtigung von Fehlerdiagnose, Fehlertherapie und Sprachvergleich.

3. Sprachsystem und Sprachgebrauch

Grammatische Strukturen und Wortschatz der deutschen Sprache, funktionale und kontrastive Grammatik, Pragmatik und Textlinguistik.

4. Produktion von Texten und Medien

Textsorten und Medien, Varietäten gesprochener und geschriebener Sprache, Strategien der Textproduktion, Verfahren des funktionalen und kreativen Schreibens, verbale und nonverbale Aspekte der Dialogfähigkeit.

## 5. Rezeption von Texten und Medien

Enkulturation, Sozialisation und Identitätsbildung durch Literatur und Medien; literarische Texte (Kinder- und Jugendliteratur, Migrantenliteratur, etc.); expositorische Texte (Sach-, Fach- und Amtssprache); audiovisuelle und digitale Medien; Text- und Medienanalyse/Text und Mediengebrauch; Leseförderung.

## 6. Theorie und Praxis der Sprachvermittlung

Anthropologisch-psychologische und soziokulturelle Voraussetzungen des Fremd- und Zweitsprachenlernens; Lernzielermittlung und Lernzielbeschreibung; Methoden des Lehrens und Lernens fremder Sprachen; Analyse und Entwicklung von Lehrwerken, Unterrichtsmaterialien und -technologien.



## **Berlin**

<http://www.berlin.de/sen/bildung/rechtsvorschriften/index.html>

<http://studium.hu-berlin.de/lust/lehrer>

[http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/daz\\_handreichung.pdf?start&ts=1244725293&file=daz\\_handreichung.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/daz_handreichung.pdf?start&ts=1244725293&file=daz_handreichung.pdf)

**Lehrerbildungsgesetz (LBiG) vom 16. Oktober 1958, in der Fassung vom 13. Februar 1985**  
→ **Keine DaZ-Inhalte**

**Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung – GsVO) vom 19. Januar 2005 (GVBl. S. 16) in der Fassung vom 15. Februar 2010**

enthält die

§ 17

Besondere Förderung für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache

(1) Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sind ungeachtet ihrer Staatsangehörigkeit Kinder, deren Kommunikationssprache innerhalb der Familie nicht Deutsch ist. Wenn festgestellt wird, dass sie dem Unterricht nicht oder nur unzureichend folgen können, weil sie die deutsche Sprache nicht hinreichend beherrschen, erhalten sie eine verpflichtende Sprachförderung auf der Grundlage des Rahmenlehrplans „Deutsch als Zweitsprache“.

**Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter (1. Lehrprüfungsordnung – 1. LPO –) vom 1. Dezember 1999**

[...]

3. Grundschulpädagogik für das Amt des Lehrers – mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern –

III. Prüfungsanforderungen für Lernbereiche der Grundschulpädagogik mit einem Studienanteil von 54 Semesterwochenstunden

S.33

C. Prüfungsinhalte

a) Lernbereich Deutsch

Überblick über Aufgaben, Inhalte, Ziele und Arbeitsweisen des Lernbereichs Deutsch.

Kenntnisse in den Bereichen:

1. Lernvoraussetzungen und -prozesse beim Grundschulkind und didaktische Folgerungen für den Lernbereich Deutsch und für Deutsch als Zweitsprache.

2. Curriculare und konzeptionelle Aspekte des Lernbereichs Deutsch.
3. Didaktische Aufbereitung von Inhalten aus dem Lernbereich Deutsch.

[...]

S.36

### 3. Prüfungsanforderungen für Fachdidaktik

#### B. Prüfungsinhalte

##### I. Prüfungsinhalte für sämtliche Fächer mit Ausnahme von Bildender Kunst und Musik

Überblick über die Geschichte des gewählten Schulfaches, die Stellung dieses Schulfaches im Lehrangebot der Schule, die Beziehung zwischen der Didaktik des gewählten Faches und der/den entsprechenden Fachwissenschaft(en) wie der Erziehungswissenschaft.

Einblick in die schulischen und außerschulischen Bedingungen des Unterrichts im gewählten Fach.

Kenntnis verschiedener fachdidaktischer Positionen und Konzeptionen.

Kenntnis der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, sofern Deutsch als Fach gewählt wird.

Kenntnis von Sicherheitsbestimmungen, soweit sie im gewählten Fach relevant sind.

Gründliche Kenntnis in den Wahlgebieten.

Fähigkeit zur Planung und Analyse von Unterricht im gewählten Fach.

[...]

S. 67

### 11. Prüfungsanforderungen für das Fach Deutsch mit einem Studienanteil von etwa 60 Semesterwochenstunden

#### C. Prüfungsinhalte

[...]

##### d) Prüfungsinhalte im Prüfungsbereich Sprachwissenschaft

Einblick in die Struktur und die Veränderlichkeit von Sprache, die Funktionen und die physischen, psychischen, sozialen und philosophischen Dimensionen von Sprache und Sprechen.

Einblick in die Prozesse des Erstspracherwerbs.

Kenntnis im Bereich des Deutschen als Zweitsprache und als Fremdsprache.

Kenntnis wichtiger Verfahren der Sprachbeschreibung und ihrer sprachtheoretischen und wissenschaftstheoretischen Prämissen.

Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit verschiedenen methodischen Ansätzen.

Fähigkeit, sprachwissenschaftliche Theorien und Methoden auf die deutsche Sprache anzuwenden.

Gründliche Kenntnisse im Bereich der Grammatik (Morphologie, Syntax, Semantik, Lexikologie) des neueren Deutsch.

Überblick über die wesentlichen Varianten des Deutschen und ihre gesellschaftliche Geltung.

Überblick über die Geschichte der deutschen Sprache unter Einschluss historisch-gesellschaftlicher Bedingungen des Sprachwandels.

Überblick über Struktur und Geschichte des deutschen Schreibsystems.

[...]

E. Prüfungsleistungen

c) Mündliche Prüfung

Die mündliche Prüfung umfasst die beiden Prüfungsbereiche gemäß Buchstabe A und berücksichtigt die vom Prüfungskandidaten benannten Wahlgebiete. Der Bereich des Deutschen als Zweitsprache ist ein Teil der mündlichen Prüfung in Sprachwissenschaft.

[...]

### **Verordnung über die Ergänzenden Staatsprüfungen für Lehrämter (Ergänzungsprüfungsordnung – ESPO –) vom 12. August 2001**

S. 13 [...]

4. Deutsch

Nachweis eines ordnungsgemäßen Fachstudiums im Umfang von etwa 40 Semesterwochenstunden in den drei Prüfungsbereichen. Davon müssen mindestens je 16 Semesterwochenstunden in den beiden Prüfungsbereichen nachgewiesen werden, die gemäß Nummer 11 Buchstabe A der Anlage 1 der 1. Lehrerprüfungsordnung Gegenstand der Prüfung werden; in dem nichtgewählten Prüfungsbereich müssen es 8 Semesterwochenstunden sein.

Je ein Leistungsnachweis über die erfolgreiche Teilnahme an einem Hauptseminar in jedem der beiden Prüfungsbereiche gemäß Nummer 11 Buchstabe A der Anlage 1 der 1. Lehrerprüfungsordnung.

Ein Teilnahmechein aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache und als Fremdsprache.

[...]

S.19

Teil C – Zu vertiefende Prüfungsfächer

### 3. Deutsch

Nachweis eines zusätzlichen ordnungsgemäßen Fachstudiums im Umfang von etwa 20 Semesterwochenstunden in den drei Prüfungsbereichen. Davon müssen mindestens 10 Semesterwochenstunden in einem der beiden gewählten Prüfungsbereiche nachgewiesen werden. Ein Leistungsnachweis über die erfolgreiche Teilnahme an einem weiteren Hauptseminar in dem Prüfungsbereich, in dem noch kein Hauptseminar-Leistungsnachweis erbracht worden ist.

Ein Teilnahmechein aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache und als Fremdsprache

[...]

## Brandenburg

<http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=5l1m1.c.49074.de>

[http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land\\_bb\\_bravors\\_01.c.43227.de](http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.43227.de)

**Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz- BbgLeBiG), vom 25. Juni 1999 (GVBl.I/99, [Nr. 13], S.242), zuletzt geändert durch Artikel 17 des Gesetzes vom 03. April 2009, (GVBl.I/09, [Nr. 04], S. 26, 59)**  
→ keine DaZ-Inhalte

**Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung- LPO) vom 31. Juli 2001, (GVBl.II/01, [Nr. 15], S.494), zuletzt geändert durch Artikel 5 des Gesetzes vom 11. Mai 2007 (GVBl.I/07, [Nr. 07], S. 86, 92)**

[Deutsch als Zweitsprache ist ein Teilgebiet der Sprachwissenschaften in Brandenburg. Eine Prüfung innerhalb dieses Teilgebiet ist möglich, D.S.]

Auf Grund der §§ 6 Abs. 8, 15 Abs. 2 und 16 Abs. 2 des Brandenburgischen Lehrerbildungsgesetzes vom 25. Juni 1999 (GVBl. I S. 242) verordnet der Minister für Bildung, Jugend und Sport im Einvernehmen mit dem Minister des Innern, der Ministerin für Finanzen und der Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kultur

[...]

6 Fach Deutsch

6.1 Gliederung der Studien- und Prüfungsinhalte

Bereiche	Teilgebiete	
A Sprachwissenschaft	A 1	Sprach- und Kommunikationstheorie
	A 2	Deutsche Sprache der Gegenwart
	A 3	Sprachausprägungen des Deutschen
	A 4	Geschichte der deutschen Sprache
	A 5	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
B Literaturwissenschaft	B 1	Literaturtheorie
	B 2	Mediävistik
	B 3	Literaturgeschichte von 1500 bis 1900
	B 4	Literatur des 20. Jahrhunderts
C Sprachdidaktik	C 1	Entwicklung des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs

	C 2	Reflexion über Sprache im Deutschunterricht
D Literaturdidaktik	D 1	Literaturdidaktische Modelle
	D 2	Entwicklung poetischer Kompetenz

## **Bremen**

[http://www2.bildung.bremen.de/sfb/bildung/lasl/aend\\_gesetz.pdf](http://www2.bildung.bremen.de/sfb/bildung/lasl/aend_gesetz.pdf)

<http://www2.bildung.bremen.de/sfb/bildung/lasl/index.asp>

### **Gesetz zur Änderung der Gesetze zur bremischen Lehrerausbildung vom 16. Mai 2006**

**→ Keine DaZ-Anteile im Lehrerausbildungsgesetz**

### **Katalog der Prüfungsfächer der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen (Fächerkatalog) vom 17. November 1999**

#### 1. PRIMARSTUFE UND SEKUNDARSTUFE I, SCHWERPUNKT PRIMARSTUFE

[...]

##### 1.4 Didaktische Fächer und pädagogische Zusatzqualifikationen der Primarstufe

In Verbindung mit Erziehungswissenschaft:

Biblische Geschichte

- In Verbindung mit dem Unterrichtsfach

[...]

Deutsch:

Deutsch als Zweitsprache

- In Verbindung mit dem Lernbereich

#### 2. PRIMARSTUFE UND SEKUNDARSTUFE I, SCHWERPUNKT SEKUNDARSTUFE I

[...]

##### 2.3 Pädagogische Zusatzqualifikationen der Sekundarstufe I

In Verbindung mit dem Unterrichtsfach

Deutsch

Deutsch als Zweitsprache

##### 2.4 Kombinationen

Es müssen zwei Unterrichtsfächer gewählt werden.

An die Stelle eines Unterrichtsfaches kann die Sonderpädagogische Fachrichtung mit zwei Schwerpunkten treten. In Verbindung mit dem Unterrichtsfach Deutsch kann zusätzlich die pädagogische Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache“ gewählt werden. Die Kombination der Unterrichtsfächer Geschichte und Politik und zwei der drei Unterrichtsfächer Arbeitslehre, Arbeitslehre/ Haushalt und Ernährungswissenschaft und Arbeitslehre/Technologie ist nicht zulässig.

[...]

### 3. SEKUNDARSTUFE II

[...]

#### 3.4 Pädagogische Zusatzqualifikationen der Sekundarstufe II

In Verbindung mit dem Unterrichtsfach

Deutsch

Deutsch als Zweitsprache

[...]

### **Prüfungsanforderungen für das Unterrichtsfach Deutsch vom 17. November 1999**

Teil 2 Zwischenprüfung

§ 3

Prüfungsanforderungen für die Zwischenprüfung

(5) Für Studierende, die die pädagogische Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache“ erwerben wollen oder „Deutsch als Zweitsprache“ als didaktisches Fach studieren, erfolgt die Prüfung in einem Themengebiet auf „Deutsch als Zweitsprache“ bezogen.

#### 1. PRÜFUNGSANFORDERUNGEN FÜR DAS UNTERRICHTSFACH DEUTSCH

Vom 12. Mai 2005

#### 2. Sprachwissenschaft

(5) Für Studierende, die die pädagogische Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache“ erwerben wollen oder „Deutsch als Zweitsprache“ als didaktisches Fach studieren, erfolgt die Prüfung in einem Themengebiet auf „Deutsch als Zweitsprache“ bezogen.

3. Für Studierende, die die pädagogische Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache“ erwerben wollen oder „Deutsch als Zweitsprache“ als didaktisches Fach studieren, ist der Leistungsnachweis aus dem Stoffgebiet „Sprachwissenschaft“ oder „Fachdidaktik“ auf „Deutsch als Zweitsprache“ bezogen zu erbringen.

§ 4

Voraussetzungen für die Zulassung zur Zwischenprüfung

(2) Studierende mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I können im Unterrichtsfach Deutsch eine ausbildungsbegleitende Leistungskontrolle aus dem Stoffgebiet „Fachdidaktik“ oder im Rahmen der pädagogischen Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache“ erbringen.

(3) Wird von Studierenden mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe II das Unterrichtsfach Deutsch vertieft studiert, so ist im Rahmen des Hauptstudiums im Vertiefungsgebiet eine ausbildungsbegleitende Leistungskontrolle als prüfungsrelevante Studienleistung zu erbringen. Als Vertiefungsgebiet kann eines der Stoffgebiete „Literaturwissenschaft“, „Sprachwissenschaft“ oder „Medienwissenschaft“ oder die Pädagogische Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache“ gewählt werden.



(4) Studierende, die die pädagogische Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache“ erwerben wollen, müssen die ausbildungsbegleitende Leistungskontrolle in der pädagogischen Zusatzqualifikation gemäß Anlage 1 erbringen.

[...]

## § 7

Klausur als Teil der Abschlussprüfung

(3) Für Studierende, die die pädagogische Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache“ erwerben wollen oder „Deutsch als Zweitsprache“ als didaktisches Fach studieren, kann das Klausurthema auf „Deutsch als Zweitsprache“ bezogen sein.

## § 9

Abschließende mündliche Prüfung

(2) Für Studierende, die die pädagogische Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache“ erwerben wollen oder „Deutsch als Zweitsprache“ als didaktisches Fach studieren, erfolgt die Prüfung in einem Themengebiet auf „Deutsch als Zweitsprache“ bezogen, sofern nicht das Klausurthema auf „Deutsch als Zweitsprache“ bezogen war.

[...]

## § 10

Voraussetzungen für die Zulassung zur Abschlussprüfung

(3) Vier Leistungsnachweise aus dem Hauptstudium:

3. Für Studierende, die die pädagogische Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache“ erwerben wollen oder „Deutsch als Zweitsprache“ als didaktisches Fach studieren sind zwei der vier Leistungsnachweise auf „Deutsch als Zweitsprache“ bezogen zu erbringen.

[...]

Anlage

### DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Didaktisches Fach für den Stufenschwerpunkt Primarstufe oder Pädagogische Zusatzqualifikation für die Stufenschwerpunkte Sekundarstufe I und II in Verbindung mit dem Unterrichtsfach Deutsch

#### 1. Prüfungsanforderungen

1.1 Das Studium des didaktischen Faches bzw. der pädagogischen Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache“ schließt mit einer ausbildungsbegleitenden Leistungskontrolle ab. Sie kann in folgender Form erbracht werden:

- Klausur von 240 Minuten Dauer oder
- mündliche Prüfung von 30 – 45 Minuten Dauer.

Für die pädagogische Zusatzqualifikation besteht sie aus zwei Teilprüfungen in Form einer Klausur und einer mündlichen Prüfung von 30 - 45 Minuten Dauer.

1.2 Gegenstand der ausbildungsbegleitenden Leistungskontrolle sind das Themengebiet „Didaktik des Zweitsprachenunterrichts“ und ein weiteres Themengebiet des didaktischen Faches bzw. der pädagogischen Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache“ gemäß Ziffer 2.1.

## 2. Voraussetzungen für die Meldung zur ausbildungsbegleitenden Leistungskontrolle

2.1 Nachweis eines ordnungsgemäßen Studiums des didaktischen Faches bzw. der pädagogischen Zusatzqualifikation "Deutsch als Zweitsprache" mit den folgenden Themengebieten:

- Sozial- und Landeskunde des Landes der Herkunftssprache,
- Sprachvergleich und kontrastiver Sprachunterricht,
- Didaktik des Zweitsprachenunterrichts,
- Bilingualität und Spracherwerb in interkultureller Situation.

2.2 Für "Deutsch als Zweitsprache" als pädagogische Zusatzqualifikation im Rahmen der für das Fach "Erziehungswissenschaft" zu erbringenden Leistungsnachweise ein Leistungsnachweis aus dem Themengebiet "Migration und Interkulturelle Erziehung und Bildung".

2.3 Nachweis ausreichender, für die Schulpraxis relevanter Kenntnisse einer Herkunftssprache.

2.4 Angabe des Namens der vorgeschlagenen Prüferin oder des vorgeschlagenen Prüfers, des Stoffgebiets sowie der Themengebiete der Leistungskontrolle.

2.5 Eine Erklärung, ob eine ausbildungsbegleitende Leistungskontrolle in der pädagogischen Zusatzqualifikation bzw. dem didaktischen Fach Deutsch als Zweitsprache endgültig nicht bestanden wurde oder ob die oder der Studierende sich in einem laufenden Prüfungsverfahren in der gleichen Zusatzqualifikation bzw. im gleichen didaktischen Fach befindet.

[...]

## Hamburg

<http://www.li-hamburg.de/liq3.prfgordngen/index.html>

<http://www.verwaltung.uni-hamburg.de/vp-1/3/34/posto.html>

Ab dem WS 2011 wird der MA eingeführt, daher noch keine Angaben über DaZ-Anteile im Master of Education

**Prüfungsordnung für die Abschlüsse „Bachelor of Arts“ und „Bachelor of Science“ der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg vom 15. August 2007, 5. September 2007, 19. September 2007, 26. September 2007  
→ keine DaZ-Inhalte**

**Fachspezifische Bestimmungen für den Bachelor-Teilstudiengang Erziehungswissenschaft (einschließlich Grundschulpädagogik, Fachdidaktik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie Behindertenpädagogik) innerhalb der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg  
Vom 15. August 2007/18. Februar 2009/18. November 2009  
[...]**

II. Modulbeschreibungen

Erziehungswissenschaftliche Module

Modultyp: Pflichtmodul

Titel: Fachdidaktisches Grundlagenstudium – Sprache

Qualifikationsziele - Erkennen, Verstehen und Reflektieren grundlegender Fragen des Lesen- und Schreibenlernens im sprachlichen Anfangsunterricht, d. h. dem Unterricht im Sprechen, Schreiben und Lesen bis zum Ende der Grundschulzeit

- Erwerb von Kompetenzen zur theoriegeleiteten Beobachtung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen und Lernentwicklungen im Sprachlichen Anfangsunterricht

Inhalte Grundlegendes Wissen über

- Fragen und Befunde zum schulischen Schrifterwerb
- Bedeutung von Theorien zu Wahrnehmung und Lernen für den Schriftspracherwerb
- Struktur der geschriebenen Sprache, Verhältnis von Sprache und Schrift

Studierende des Lehramts der Primar- und Sekundarstufe I und Studierende des Lehramts an Sonderschulen wählen für die Seminare mindestens zwei der folgenden Schwerpunkte:

- Erstlese- und Erstschreibdidaktik
- Mehrsprachigkeit und Schriftspracherwerb
- Lesenlernen und Lesekompetenz
- Kinder- und Jugendliteratur
- (Hand-)Schreiben und Textschreiben
- Rechtschreiben
- Sprechen – Erzählen – Argumentieren
- Reflexion über Sprache
- Medien im Deutschunterricht

Verwendbarkeit des Moduls

Pflichtmodul im Bachelor-Teilstudiengang Erziehungswissenschaft für das Lehramt der  
Primar- und Sekundarstufe I und Pflichtmodul für das Lehramt an Sonderschulen

[...]

## Hessen

[http://www.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=66fd151aa27e092b727a00dbfc981f1a](http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=66fd151aa27e092b727a00dbfc981f1a)

<http://cms.uni-kassel.de/unicms/fachbereiche/zlb/zlb-aktuelles/neues-zur-lehrerbildung.html>

### **Hessisches Lehrerbildungsgesetz vom 29. November 2004. Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 01.01.2010 bis 31.12.2014.**

#### § 10

Studium für das Lehramt an Grundschulen

[...]

5. mindestens ein aus folgendem Kanon zu wählendes Unterrichtsfach:

- Englisch,
- Evangelische Religion,
- Französisch,
- Katholische Religion,
- Kunst,
- Musik,
- Sachunterricht,
- Sport.

Dieser Fächerkanon kann durch das Kultusministerium bei Bedarf erweitert werden.

(2) Die Regelstudienzeit beträgt dreieinhalb Jahre. Sie kann unterschritten werden, sofern die für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung erforderlichen Leistungen nachgewiesen werden.

(3) In den in Abs. 1 genannten Fächern und in Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache sowie in weiteren Fächern, insbesondere in Herkunftssprachen, können nach Genehmigung durch das Kultusministerium Erweiterungsprüfungen nach § 33 abgelegt werden.

[...]

### **Hessisches Lehrerbildungsgesetz. Vom 29. November 2004. Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 01.01.2010 bis 31.12.2014.**

#### § 11

Studium für das Lehramt an Hauptschulen und Realschulen

(1) Das Studium für das Lehramt an Hauptschulen und Realschulen umfasst:

1. Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften,
2. mindestens zwei Unterrichtsfächer aus folgendem Kanon:
  - Arbeitslehre,
  - Biologie,
  - Chemie,
  - Deutsch,

- Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache,
- Englisch,
- Erdkunde,
- Ethik,
- Evangelische Religion,
- Französisch,
- Geschichte,
- Informatik,
- Katholische Religion,
- Kunst,
- Mathematik,
- Musik,
- Physik,
- Politik und Wirtschaft,
- Russisch,
- Spanisch,
- Sport.

Dieser Fächerkanon kann durch das Kultusministerium bei Bedarf erweitert werden.

(2) Die Regelstudienzeit beträgt dreieinhalb Jahre. Sie kann unterschritten werden, sofern die für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung erforderlichen Leistungen nachgewiesen werden.

(3) In den in Abs. 1 genannten Fächern sowie insbesondere in Herkunftssprachen, in deutscher Gebärdensprache und in weiteren Fächern können Erweiterungsprüfungen nach § 33 abgelegt werden.

[...]

**Hessisches Lehrerbildungsgesetz. Vom 29. November 2004. Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 01.01.2010 bis 31.12.2014.**

§ 33

Erweiterungsprüfung

(1) Eine Bewerberin oder ein Bewerber, die oder der die Erste Staatsprüfung für ein Lehramt bestanden hat, kann Erweiterungsprüfungen zu diesem Lehramt in weiteren Fächern ablegen.

(2) Voraussetzung für die Zulassung zu einer Erweiterungsprüfung sind weitere Studien. Soweit die Bewerberin oder der Bewerber für das Lehramt an Gymnasien für die Erweiterungsprüfung ein Fach gewählt hat, für das Fremdsprachenkenntnisse gefordert werden, ist vor Zulassung zur Erweiterungsprüfung ein entsprechender Nachweis zu führen.

(3) Die Erweiterungsprüfung umfasst eine Klausur, in den Fächern Sport, Musik und Kunst Fachpraxis, bei Neueren Fremdsprachen und Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache zwei Klausuren und eine mündliche Prüfung in dem gewählten Unterrichtsfach oder in der Fachrichtung. Im Übrigen gelten die §§ 17 bis 20 und 23 bis 29 entsprechend.

(4) Das Zeugnis über die bestandene Erweiterungsprüfung gilt nur in Verbindung mit dem Zeugnis über die bestandene Erste Staatsprüfung.

[...]

## **Mecklenburg Vorpommern**

<http://www.bildung-mv.de/de/ausbildung/>

[http://suche.mvnet.de/cgi-bin/rp\\_de\\_search\\_bm.cgi?&form=extended&q=lehrerbildung&ul=&wm=sub](http://suche.mvnet.de/cgi-bin/rp_de_search_bm.cgi?&form=extended&q=lehrerbildung&ul=&wm=sub)

→ **keine DaZ-Inhalte**

## Niedersachsen

<http://www.schure.de/2041101/pvolehr1/pvolehr1.htm^>

<http://www.schure.de/2041101/6907001.htm>

<http://www.schure.de/20411/mastervo-lehr.htm>

### **Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds.MasterVO-Lehr) (Nds.GVBl. 2007 S.488),**

S. 16/17

→ Übergreifend für alle Schulformen

[...]

c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern

Die Absolventinnen und Absolventen

aa) verfügen über grundlegendes Wissen zur Analyse und Prävention von Lernbeeinträchtigungen,

bb) beschreiben spezifische Lernvoraussetzungen und berücksichtigen sie in der Beurteilung von Lernergebnissen,

cc) beschreiben bereichsübergreifende besondere Lernvoraussetzungen (insbesondere Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, sonderpädagogischer Förderbedarf) und berücksichtigen diese in der Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen und bei Lernstandsrückmeldungen,

[...]

S. 10

§ 9

Praktika

(1) 1Die Studierenden haben berufsfeldbezogene Praktika abzuleisten, die in der Verantwortung der Hochschulen vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet werden. 2Die Praktika sollen auf forschungsorientierte Fragestellungen eingehen. 3Sie dienen der berufsfeldbezogenen Orientierung und Profilierung in der Lehramtsausbildung und sollen den Studierenden eine Selbsteinschätzung zur getroffenen Berufswahl ermöglichen sowie eine Fremdeinschätzung geben.

(2) Für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen mit dem Schwerpunkt Grundschule sind folgende Praktika im Umfang von insgesamt 18 Wochen erforderlich:

1. ein Praktikum in einem Betrieb, in einer sozialen Einrichtung oder in einem Sportverein,

2. ein allgemeines Schulpraktikum,



3. Praktika in den beiden Unterrichtsfächern an einer Grundschule, wobei ein Teil in einer Integrationsklasse, einer Lerngruppe in einer Eingangsstufe oder in einer vorschulischen Lerngruppe für Sprachfördermaßnahmen absolviert werden soll.

S. 15

b) Kompetenzbereich: Erziehen

Die Absolventinnen und Absolventen

aa) stellen Erziehungstheorien dar,

bb) begründen und erläutern die Entwicklung moralischer Urteils- und Handlungsfähigkeit im Unterricht,

cc) beschreiben Theorien der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen,

dd) beschreiben und beurteilen demokratische Werte und Normen,

ee) erläutern interkulturelle Aspekte des Unterrichts,

[...]

S. 21

5. Berufsbildende Schule

Über die allgemeinen Standards hinausgehend werden folgende Standards für den Vorbereitungsdienst für das Lehramt für berufsbildende Schulen erwartet:

Die Absolventinnen und Absolventen

a) verfügen über die Grundlagen berufs- und wirtschaftspädagogischen Denkens und Handelns, insbesondere in den Bereichen

aa) Berufs- und Wirtschaftspädagogik,

[...]

ee) Wissen zur Integration von interkulturellen Gesichtspunkten bei der berufsbezogenen Lernfelddidaktik

[...]

S. 25

1. Fachwissenschaft

Die Absolventinnen und Absolventen

a) können auf strukturiertes Fachwissen (Verfügungswissen) zu den grundlegenden - insbesondere zu den schulrelevanten - Teilgebieten ihres Fachs zurückgreifen,

[...]

f) wissen um die Bedeutung Interkultureller Bildung als fächerübergreifende

Querschnittsaufgabe und sind in der Lage, fachspezifische Inhalte und interkulturelle Fragen miteinander zu verbinden,  
[...]

Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Niedersachsen (PVO-Lehr I) Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen

#### d) Psychologie

Kenntnisse und Fähigkeiten in pädagogischen Handlungsfeldern

- Erscheinungsformen, Aufgaben und Probleme von Erziehung, Unterricht und Beratung sowie deren Interpretation, adressatengerechte Darstellung und Kommentierung,
- besondere Bedingungen der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache/Herkunftssprache,
- Planung und Auswertung von Interaktionen,
- Reflexion der eigenen Rolle in pädagogischen Prozessen,
- vertiefte Kenntnisse in zweien der folgenden Bereiche:
- Allgemeine Psychologie, insbesondere Lernpsychologie,
- Entwicklungspsychologie,
- Sozialpsychologie,
- Differenzielle Psychologie,
- Klinische Psychologie, insbesondere Prävention und Intervention bei Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen sowie Gesundheitsförderung.

Interkulturelle Pädagogik für alle Lehrämter

→ Ergänzungsstudium

#### 1. Zulassungsvoraussetzungen

a) Nachweis der erfolgreichen Teilnahme an je einer Lehrveranstaltung zu zweien der Bereiche

- Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik,
- Erziehungswissenschaft,
- Sozial- und Kulturwissenschaft;

b) Nachweis

- hinreichender Kenntnisse in einer von Arbeitsmigranten oder Flüchtlingen gesprochenen Sprache oder einer Sprache aus den Herkunftsgebieten der Aussiedler,

- eines Praktikums im Unterricht mit Lernenden nichtdeutscher Muttersprache,
- eines außerunterrichtlichen Praktikums in der Sozialarbeit mit Migranten.

## 2. Inhaltliche Prüfungsanforderungen

### a) Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik-Kenntnisse:

- 1) Struktur der deutschen Gegenwartssprache, auch im Vergleich mit einer Herkunftssprache,
- 2) Zweitspracherwerb und Zweisprachigkeit,
- 3) Fachsprachen und Fachspracherwerb,
- 4) Didaktik und Methodik des Unterrichts in Deutsch als Zielsprache,
- 5) Lehrwerkanalyse, Kriterien der Beurteilung und ihre Begründung,
- 6) Sprachstands- und Fehlerdiagnose,
- 7) Planungskriterien für Unterrichtseinheiten;

### b) Erziehungswissenschaft -Kenntnisse:

- Sozialisierungstheorien und -verläufe im Migrationsprozess,
- bildungspolitische und schulorganisatorische Rahmenbedingungen sowie didaktische und methodische Besonderheiten des interkulturellen Arbeitens in nationalen und gemischt-nationalen Gruppen,
- Lernkonzepte interkultureller Bildung,
- Konzepte der Sozialarbeit mit Migrantengruppen,
- Bildungssysteme und interkulturelle Arbeit mit Migrantengruppen im internationalen Vergleich;

### c) Sozialwissenschaft und Kulturwissenschaft-Kenntnisse:

- Kulturelle Aspekte der religiösen Zugehörigkeit
- Theorien zur weltweiten Migration, ihre Ursachen, ihre ökonomischen und politischen Bedingungen und Folgen,
- Sozialstruktur eines Herkunftslandes der Arbeitsmigranten oder von Flüchtlingen,
- rechtliche und soziale Lage der (Arbeits-)Migranten in der Bundesrepublik Deutschland,
- Kultur- und Identitätsentwicklung im Migrationsprozess,
- Konflikte beim Zusammentreffen unterschiedlicher Kulturen (Rassismus/Ethnozentrismus).

## 3. Durchführung der Prüfung

### Arbeit unter Aufsicht

Der Prüfling wählt einen der Bereiche nach Nummer 2 Buchst. a bis c.

## Nordrhein-Westfalen

<http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/LABG.pdf>

<http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Lehramtszugangsverordnung.pdf>

### **Auszüge aus dem „Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) (vom 12. Mai 2009)<sup>55</sup>**

[...]

#### III. Zugang zum Vorbereitungsdienst

§ 9 Zugang zum Vorbereitungsdienst

§ 10 Studienabschlüsse

§ 11 Akkreditierung von Studiengängen

[...]

#### § 11 Akkreditierung von Studiengängen

(1) Studienabschlüsse nach § 10 eröffnen den Zugang zu einem der Lehrämter nach § 3 Abs. 1, wenn sie in gemäß § 7 Hochschulgesetz akkreditierten Studiengängen erworben wurden. Gegenstand der Akkreditierung und Reakkreditierung sind auch die Prüfungsordnungen der Hochschulen für die einzelnen Fächer; bei Akkreditierungen in den Fächern Kunst und Musik sind die Besonderheiten künstlerischer Praxis zu berücksichtigen. Die durch oder aufgrund dieses Gesetzes gestellten Anforderungen an den Zugang zum Vorbereitungsdienst, die in Absatz 2 bis 7 gestellten Anforderungen an Studiengänge sowie bundesweite Vereinbarungen unter den Ländern sind zu beachten. In Verfahren der Akkreditierung und Reakkreditierung wirkt das für Schulen zuständige Ministerium oder eine von ihm benannte Stelle mit. Die Akkreditierung und Reakkreditierung von Master-Studiengängen ist an die Zustimmung des für Schulen zuständigen Ministeriums oder der von ihm benannten Stelle gebunden.

(2) Das Bachelorstudium enthält bereits lehramtsspezifische Elemente und ist so anzulegen, dass die erworbenen Kompetenzen auch für Berufsfelder außerhalb der Schule befähigen. Das Masterstudium bereitet gezielt auf ein Lehramt vor. Das Studium umfasst am Ausbildungsziel orientierte bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien, in die Praxisphasen einzubeziehen sind. Die Hochschulen können zulassen, dass Leistungen des Bachelorstudiums von einem Studierenden im Rahmen

---

<sup>55</sup> Lehrerausbildungsgesetz NRW – downloadbar von den Internetseiten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW <http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/LABG.pdf> (letzter Zugriff am 08.05.2010, 00:34 Uhr) (Hervorhebungen RSB/D.S.). Die im Text des Dokuments angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf das hier genau bezeichnete PDF-Dokument.

eines vorläufigen Zugangs zum Masterstudium individuell nachgeholt werden, wenn zu erwarten ist, dass sie innerhalb eines Jahres erbracht werden.

(3) Das Studium orientiert sich an der Entwicklung der grundlegenden beruflichen Kompetenzen nach § 2 Abs. 2. Die Kompetenzen werden in einem systematischen Aufbau erworben. Dazu entwickeln die Hochschulen im Rahmen der rechtlichen Vorgaben und der bundesweiten Vereinbarungen unter den Ländern über Anforderungen an Bildungswissenschaften und Fächer Curricula.

(4) Das Studium gliedert sich in Lehreinheiten (Module) gemäß § 60 Abs. 3 des Hochschulgesetzes; die Module des Masterstudiums werden jeweils mit einer Modulabschlussprüfung abgeschlossen, die als solche im Diplomzusatz (Diploma Supplement) ausgewiesen ist und den Kompetenzerwerb im gesamten Modul abbildet. In den Fächern Kunst und Musik können die Besonderheiten künstlerischer Praxis berücksichtigt werden. Den einzelnen Studien- und Prüfungsleistungen sind Leistungspunkte nach den im European Credit Transfer System festgelegten Kriterien zugeordnet.

(5) Das Studium für die einzelnen Lehrämter umfasst sowohl im Bachelor-Studiengang als auch im Master-Studiengang neben dem bildungswissenschaftlichen Studium und den in Verantwortung der Hochschulen liegenden Praxiselementen folgende Bestandteile:

1. für das Lehramt an Grundschulen das Studium der Lernbereiche Sprachliche Grundbildung und Mathematische Grundbildung und eines weiteren Lernbereichs oder Unterrichtsfachs jeweils einschließlich der Fachdidaktik; das bildungswissenschaftliche Studium ist auf das frühe Lernen konzentriert und enthält elementarpädagogische und förderpädagogische Schwerpunkte,
2. für das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen das Studium von zwei Unterrichtsfächern einschließlich der Fachdidaktik; im Master-Studiengang ist entsprechend dem Angebot der Hochschule ein Profil Hauptschule oder ein Profil Realschule zu wählen,
3. für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen das Studium von zwei Unterrichtsfächern einschließlich der Fachdidaktik; an die Stelle von zwei Unterrichtsfächern kann nach Maßgabe der Verordnung nach § 9 Abs. 2 das Fach Kunst oder das Fach Musik treten; an die Stelle eines Unterrichtsfaches kann eine sonderpädagogische Fachrichtung treten,
4. für das Lehramt an Berufskollegs das Studium der Berufspädagogik sowie das Studium von zwei beruflichen Fachrichtungen oder eines Unterrichtsfaches und einer beruflichen Fachrichtung oder zweier Unterrichtsfächer jeweils einschließlich der Fachdidaktik; das Studium einer beruflichen Fachrichtung oder eines

Unterrichtsfaches kann mit dem Studium einer sonderpädagogischen Fachrichtung verbunden werden,

5. für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung das Studium von zwei Unterrichtsfächern jeweils einschließlich der Fachdidaktik und das Studium von zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen.

(6) Leistungen in Lernbereichen, Unterrichtsfächern, beruflichen Fachrichtungen und sonderpädagogischen Fachrichtungen sowie in Bildungswissenschaften sind zu einem Anteil von mindestens einem Fünftel im Masterstudium (ohne Berücksichtigung des Praxissemesters) zu erbringen.

**(7) Leistungen in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte sind für alle Lehrämter zu erbringen.** Das Studium moderner Fremdsprachen umfasst mindestens einen Auslandsaufenthalt von drei Monaten Dauer. In den Unterrichtsfächern Kunst, Musik und Sport beruht bereits der Zugang zum Studium auf dem Nachweis der Eignung für diese Studiengänge; die Zugangsanforderungen sind nach Lehrämtern zu unterscheiden; der Abschluss des Studiums beruht auch auf fachpraktischen Prüfungsleistungen.

**Auszüge aus der „Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV) (18.6.2009)<sup>56</sup>**  
[...]

§ 2 Lehramt an Grundschulen

(1) Dem Studium für das Lehramt an Grundschulen sind insgesamt 300 Leistungspunkte (LP) zugeordnet, die sich wie folgt verteilen: Lernbereich I, Sprachliche Grundbildung	55 LP
Lernbereich II, Mathematische Grundbildung	55 LP
Lernbereich III oder Fachwissenschaft und Fachdidaktik eines Unterrichtsfaches	55 LP
Vertieftes Studium des Lernbereichs I, II oder III oder des Unterrichtsfachs	12
Bildungswissenschaften/Grundschulpädagogik einschließlich - Praxiselemente nach § 7 - Konzepte frühen Lernens und Konzepte vorschulischer Erziehung und	64 LP

<sup>56</sup> Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV) vom 18.6.2009, (GV. NRW. S. 344), downloadbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Lehramtszugangsverordnung.pdf> (letzter Zugriff am 08.05.2010, 00:46 Uhr) (Hervorhebungen RSB/D.S.). Die im Text des Dokuments angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf das hier genau bezeichnete PDF-Dokument.

Bildung - Sonderpädagogik Sowie: - Diagnose und Förderung (neben Anteilen im Rahmen der Fachdidaktik)	
<b>Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte</b>	<b>6 LP</b>
Praxissemester nach § 8	25 LP
Bachelor- und Masterarbeit	28 LP

(2) Als Lernbereich III sind zugelassen der Lernbereich Natur- und Gesellschaftswissenschaften (Sachunterricht) oder der Lernbereich Ästhetische Erziehung. Als Unterrichtsfach sind folgende Fächer zugelassen: Englisch, Kunst, Musik, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre und Sport. **An Stelle eines dritten Lernbereichs oder eines Unterrichtsfachs kann auch das vertiefte Studium von Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte treten, in dessen Rahmen bis zur Hälfte des Studiumumfangs auch eine Vorbereitung auf herkunftssprachlichen Unterricht erfolgen kann.**

[...]

§ 3 Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen

(1) Dem Studium für das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen sind insgesamt 300 Leistungspunkte (LP) zugeordnet, die sich wie folgt verteilen: Fachwissenschaft und Fachdidaktik des ersten Faches	80 LP
Fachwissenschaft und Fachdidaktik des zweiten Faches	80 LP
Bildungswissenschaften/Entwicklung und Sozialisation im Jugendalter einschließlich - Praxiselemente nach § 7 - Sonderpädagogik  Sowie: - Diagnose und Förderung (neben Anteilen im Rahmen der Fachdidaktik) - Lehramtsbezogener Profillbereich (etwa Arbeitslehre und Berufswahl/Berufsorientierung, wirtschaftliches Handeln in Unternehmen und im Privathaushalt, Sozialpädagogik)	81 LP
<b>Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte</b>	<b>6 LP</b>
Praxissemester nach § 8	25 LP
Bachelor- und Masterarbeit	28 LP

[...]

#### § 4 Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen

(1) Dem Studium für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen sind insgesamt 300 Leistungspunkte (LP) zugeordnet, die sich wie folgt verteilen: Fachwissenschaft und Fachdidaktik des ersten Faches	100 LP
Fachwissenschaft und Fachdidaktik des zweiten Faches	100 LP
Bildungswissenschaften - ein Schwerpunkt: Methoden wissenschaftlichen Arbeitens/Wissenschaftspropädeutik einschließlich - Praxiselemente nach § 7 Sowie: - Diagnose und Förderung (neben Anteilen im Rahmen der Fachdidaktik)	41 LP
<b>Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte</b>	<b>6 LP</b>
Praxissemester nach § 8	25 LP
Bachelor- und Masterarbeit	28 LP

[...]

#### § 5 Lehramt an Berufskollegs

(1) Dem Studium für das Lehramt an Berufskollegs sind insgesamt 300 Leistungspunkte (LP) zugeordnet, die folgende Mindestanforderungen berücksichtigen:

Fachwissenschaft und Fachdidaktik des ersten Faches (berufliche Fachrichtung nach Absatz 2 oder Unterrichtsfach nach Absatz 4)	100 LP
Fachwissenschaft und Fachdidaktik des zweiten Faches (berufliche Fachrichtung nach Absatz 2 oder Unterrichtsfach nach Absatz 4)	100 LP
Bildungswissenschaften/Berufspädagogik einschließlich - Praxiselemente nach § 7 Sowie: - Diagnose und Förderung (neben Anteilen im Rahmen der Fachdidaktik) - Berufspädagogik	41 LP
<b>Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte</b>	<b>6 LP</b>
Praxissemester nach § 8	25 LP
Bachelor- und Masterarbeit	28 LP

[...]

#### § 6 Lehramt für sonderpädagogische Förderung

(1) Dem Studium für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung sind insgesamt 300 Leistungspunkte (LP) zugeordnet, die sich wie folgt verteilen:	55 LP
--	-------



Fachwissenschaft und Fachdidaktik des ersten Faches	
Fachwissenschaft und Fachdidaktik des zweiten Faches	55 LP
Bildungswissenschaften einschließlich - Praxiselemente nach § 7	26 LP
<b>Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte</b>	<b>6 LP</b>
Erste sonderpädagogische Fachrichtung - Diagnose, Förderung, Prävention	50 LP
Zweite Sonderpädagogische Fachrichtung - Diagnose, Förderung, Prävention	55 LP
Praxissemester nach § 8	25 LP
Bachelor- und Masterarbeit	28 LP

[...]

### § 10 Übergreifende Kompetenzen

Absolventinnen und Absolventen aller Lehrämter und aller Fächer weisen folgende übergreifende Kompetenzen nach:

1. Kompetenzen zum fachspezifischen Umgang mit Informations- und Kommunikationstechniken sowie pädagogische Medienkompetenz,
2. Grundkompetenzen in didaktischen Aspekten einer reflektierten Koedukation,
- 3. Grundkompetenzen in der Förderung von Schülerinnen und Schülern in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung und**
4. Grundkompetenzen in Organisation und Verfahren der Qualitätssicherung, die für Teilnahme und gestaltende Mitwirkung bei der Schulentwicklung erforderlich sind [...].“

## Rheinland-Pfalz

<http://www.mbwjk.rlp.de/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/reform-der-lehrerinnen-und-lehrerausbildung/curriculare-standards/>

### **Curriculare Standards der Studienfächer in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur vom 2007**

[S.40]

„6.3 Studienmodule des Masterstudiengangs Modul 12 Mehrsprachigkeit (Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik)

Inhalte:

- Spracherwerb und Sprachgebrauch im mehrsprachigen Kontext
- Entwicklung mündlicher und schriftlicher Fähigkeiten unter mehrsprachigen Bedingungen
- Interkulturalität und interkulturelle Kommunikation
- Didaktik des Deutschen im Rahmen eines integrativen Sprachenkonzepts
- Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, Didaktik des Deutschen als Fremdsprache

Qualifikationen, erwartete Kompetenzen:

Die Studierenden verfügen über Kenntnisse in den Bereichen Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie in den Arbeitsfeldern Deutsch als Zweit- und Fremdsprache; sind fähig zum Umgang mit sprachlichen und sozialen Phänomenen und Problemen, wie sie sich in

mehrsprachigen Gesellschaften ergeben; verfügen über die Fähigkeit zur Beurteilung des Deutschen in mehrsprachigen Gesellschaften auch außerhalb des deutschsprachigen Raums; lernen vor dem Hintergrund der Interkulturalität von Sprache und Literatur Möglichkeiten integrativer Sprachenkonzepte kennen; haben die Fähigkeit Deutschunterricht auch für Lernende, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, zu planen, zu beobachten und zu reflektieren; können mehrsprachige Sprachentwicklungsprozesse diagnostizieren und Fördermaßnahmen initiieren.

Modul 14 Richtungen und Entwicklungen der germanistischen Sprachwissenschaft

Inhalte:

- Überblick über die Entwicklung der Sprachwissenschaft in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert anhand von ausgewählten Beispielen (u. a. Lexikologie und Lexikographie, Grammatik, Semantik, Textanalyse und Pragmatik)
- Einblick in Theorien des Spracherwerbs (Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb)
- Fundierte Analyse und Bewertung von Wörterbüchern, Grammatiken und Lexika vor dem Hintergrund erworbener Kenntnisse

[...]

[S.103]

14.2 Studienmodule des Bachelorstudiengangs Modul 1 Grundschulpädagogik,

Modul 2 Fachwissenschaftliche Grundlagen Deutsch

Inhalte:

- Grundlagen der Literaturwissenschaft
- Grundlagen der Sprachwissenschaft
- Deutsch als Zweitsprache
- Wechselbeziehung von Schriftsprache und Kultur

Qualifikationen, erwartete Kompetenzen:

Die Studierenden kennen die grundlegenden Gegenstände und Strukturen der Literatur- und der Sprachwissenschaft; können auf fachwissenschaftlicher Grundlage die erforderlichen Elementarisierungen für den Deutschunterricht an der Grundschule vornehmen; beherrschen die grundlegenden Strukturen der deutschen Sprache; kennen Modelle der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache; kennen die Bedeutung der Schriftlichkeit für die kulturelle und gesellschaftliche Entwicklung.

[...]

(S.107)

### 14.3 Studienmodule des Masterstudiengangs Modul 7 Didaktik des Deutschunterrichts

Inhalte:

- Theorien des kindlichen Spracherwerbs (Erst- und Zweitsprache)
- Didaktik des Schriftspracherwerbs
- Formen mündlicher und schriftlicher Kommunikation
- grundschulspezifische Textsorten (Buch, Theater, Film)
- Modelle der Vermittlung von Grammatik und Orthographie
- Didaktische Modelle des Deutschunterrichts
- Förderkonzepte bei Lernschwierigkeiten und Störungen im Bereich Sprechen, Lesen, Schreiben
- Lernprozessdiagnostik und Leistungsbeurteilung

Qualifikationen, erwartete Kompetenzen:

Die Studierenden können kindliche Äußerungen im Kontext von Spracherwerbstheorien klassifizieren und daraus Folgerungen für den Unterricht herleiten und differenzierte Lernwege für den Schriftspracherwerb adressatenorientiert aufzeigen; beherrschen Verfahren, um die Fähigkeit der Kinder zur Kommunikation zu entwickeln und die Freude am kreativen Umgang mit Sprache zu wecken; haben ein Überblickswissen über Geschichte und aktuelle Tendenzen der Kindermedien/-literatur und verfügen über Kriterien zur Auswahl und Beurteilung unterrichtsrelevanter Beispiele; sind in der Lage, grundlegende sprachliche Strukturen adressatenadäquat zu vermitteln, kennen die relevanten didaktischen Modelle des Deutschunterrichts für die Grundschule und können diese auf Unterrichtssituationen übertragen; verfügen über Wissen und Handlungsformen im Umgang mit Lernschwierigkeiten und Störungen im Bereich Sprechen, Lesen, Schreiben, kennen Modelle und Konzepte der Lernprozessdiagnostik und der Leistungsbeurteilung und können diese exemplarisch anwenden.

## Saarland

[http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/PrimarStLAPV\\_SL.htm#PrimarStLAPV\\_S\\_L\\_rahmen](http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/PrimarStLAPV_SL.htm#PrimarStLAPV_S_L_rahmen)

[http://archiv.uni-saarland.de/de/organisation/zentrale\\_einrichtungen/zfl/ordnungen/](http://archiv.uni-saarland.de/de/organisation/zentrale_einrichtungen/zfl/ordnungen/)

### **Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt der Primarstufe und für die Sekundarstufe I (Klassenstufen 5 bis 9) vom 22. September 1994, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 19. November 2008 (Amtsbl. S. 1930).**

#### § 38

##### Theoretische Unterweisung

(1) In regelmäßigen Seminarsitzungen, die der Leiter/die Leiterin des Studienseminars oder ein anderes Mitglied der Seminarleitung wöchentlich oder als Blockveranstaltung abhält, sollen allgemeine pädagogische Fragen, die sich im Unterricht oder im Leben der Schule ergeben, besprochen werden. Der Leiter/Die Leiterin des Studienseminars kann im Einvernehmen mit dem Ministerium für Bildung, Familien, Frauen und Kultur zur Behandlung spezieller Fragen Fachreferenten/Fachreferentinnen hinzuziehen. In den Sitzungen soll an das erziehungswissenschaftliche Studium angeknüpft werden. Gegenstand der Sitzungen sollen allgemeine Unterrichtslehre, Pädagogik, besonders in ihrem Bezug zur heutigen Schul- und Erziehungswirklichkeit, Sozialpädagogik, Fragen der Suchtprävention<sup>\*</sup>, pädagogisch relevante Gebiete der Psychologie und der Soziologie, Fragen der europäischen Dimension des Unterrichts sowie Themen der Bildungspolitik und Schulreform sein. In die allgemeine und fachliche Unterweisung sind auch Fragen der Koedukation, der Integration von Behinderten und von Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sowie fächerübergreifende Aspekte der Erziehung einzubeziehen, so z. B. die Medienerziehung,<sup>[6]</sup> die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung,<sup>[7]</sup> die Gesundheitserziehung, die Sexualerziehung, <sup>[8]</sup> die Friedenserziehung, die Verkehrserziehung. <sup>[9]</sup> Der Anwärter/Die Anwärterin soll außerdem mit allen dienstlichen Obliegenheiten einer Lehrkraft, mit dem Aufbau der Schulverwaltung und den wichtigsten schulrechtlichen Bestimmungen vertraut gemacht werden; dazu gehören auch der Dienstverkehr mit den Vorgesetzten und der Schulaufsichtsbehörde <sup>[10]</sup> sowie die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten.“

**Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt der Primarstufe und für die Sekundarstufe I (Klassenstufen 5 bis 9). Vom 22. September 1994, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 19. November 2008 (Amtsbl. S. 1930).**

§ 39

Teilnahme am Leben der Schule

(1) Der Anwärter/Die Anwärterin soll bei Veranstaltungen (einschließlich solche deutsch-französischer Begegnungspädagogik) der Schule, an der er/sie Ausbildungsunterricht erteilt, mitwirken. Er/Sie soll einmal während des Vorbereitungsdienstes an einer mehrtägigen außerunterrichtlichen Schulveranstaltung teilnehmen.“

Die hierfür erforderlichen sprach- und literaturwissenschaftlichen, aber auch fachdidaktischen, methodischen und diagnostischen Kompetenzen erwerben sie in literaturwissenschaftlichen, sprachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Pflicht- und Wahlpflichtmodulen. Hinzu kommt ein Modul „Sprecherziehung“ und ein Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (letzteres nur für LAB, LAH und LAR). In die fachdidaktischen Module sind zwei Schulpraktika integriert.

Deutsch

Lehramtsstudiengänge

Als allgemein bildendes Fach für LAB oder eines von zwei allgemein bildenden Fächern für LAG, LAH oder LAR

Die hierfür erforderlichen sprach- und literaturwissenschaftlichen, aber auch fachdidaktischen, methodischen und diagnostischen Kompetenzen erwerben sie in literaturwissenschaftlichen, sprachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Pflicht- und Wahlpflichtmodulen. Hinzu kommt ein Modul „Sprecherziehung“ und ein Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (letzteres nur für LAB, LAH und LAR). In die fachdidaktischen Module sind zwei Schulpraktika integriert.

Erziehungswissenschaft

Lehramtsstudiengänge

Das Fach Erziehungswissenschaft / Pädagogische Psychologie ist die Berufswissenschaft für lehrende und erziehende Berufe. Sie ist an allen Lehramtsstudiengängen mit einem Umfang von 48 CP beteiligt.

Beschreibung

Das erziehungswissenschaftliche Kerncurriculum setzt vier Schwerpunkte, die an den beruflichen Handlungsfeldern von Lehrpersonen ausgerichtet sind:

- Lehren und Lernen / Unterrichten (2 Module = 19 CP; incl. des fünfwöchigen Orientierungspraktikums)
- Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung (2 Module = 13 CP)
- Pädagogisch-psychologische Diagnostik und Intervention (1 Modul = 6 CP)
- Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Systemberatung (1 Modul = 7 CP)  
Außerdem ist ein Wahlpflichtmodul im Umfang von 3 CP zu studieren. Hier kann aus fünf Bereichen ausgewählt werden (Philosophische Aspekte von Bildung und Erziehung; Soziologische Aspekte von Bildung und Erziehung; Deutsch als Zweitsprache; Sprecherziehung und mündliche Kommunikation; Lehren mit neuen Medien).

## Sachsen

<http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/3503.htm>

<http://www.revosax.sachsen.de/GetXHTML.do?sid=9541110718611>

### **Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehramter an Schulen im Freistaat Sachsen (Lehramtsprüfungsordnung I – LAPO I), vom 13. März 2000, rechtsbereinigt mit Stand vom 13. März 2007**

[...]

Teil 3

Lehramt an Mittelschulen

Abschnitt 1

Allgemeine Bestimmungen

[...]

§ 39

Deutsch als Zweitsprache

[...]

Teil 4

Höheres Lehramt an Gymnasien

Abschnitt 1

Allgemeine Bestimmungen

§ 67

Deutsch als Zweitsprache

[...]

§ 28

Erweiterungsprüfung für das Lehramt an Grundschulen

Auf der Grundlage von § 25 können Erweiterungsprüfungen in den in § 26 Abs. 3 genannten Prüfungsfächern einschließlich der zugehörigen Fachdidaktik sowie dem entsprechenden Gebiet D der Grundschuldidaktik gemäß § 26 Abs. 2 und 4 abgelegt werden. Ebenso ist eine Erweiterungsprüfung im **Fach Deutsch als Zweitsprache** (§ 39) und in sonderpädagogischen Fachrichtungen (§ 109) möglich.

§ 33

Erweiterungsprüfung für das Lehramt an Mittelschulen

Auf der Grundlage von § 25 können in den in § 31 Abs. 2 genannten Prüfungsfächern Erweiterungsprüfungen abgelegt werden. Ebenso sind Erweiterungsprüfungen in den Fächern Astronomie (§ 35), **Deutsch als Zweitsprache** (§ 39), Haushaltslehre (§ 46), Informatik (§ 47), Technik (§ 57), Wirtschaft (§ 58), in weiteren modernen



Fremdsprachen, für die ein genehmigter Lehramtsstudiengang für das Lehramt an Mittelschulen eingerichtet ist, sowie in sonderpädagogischen Fachrichtungen (§ 109) möglich.

### § 39

#### Deutsch als Zweitsprache

(1) Als fachliche Zulassungsvoraussetzung ist im Hauptstudium aus folgenden Gebieten je ein Leistungsnachweis zu erbringen:

1. deutsche Sprache als Fremdsprache,
2. deutsche Literatur als Teil einer Fremdkultur,
3. Grundkenntnisse einer Herkunftssprache,
4. Fachdidaktik.

(2) Inhaltliche Prüfungsanforderungen sind

1. in Sprachwissenschaft: **Deutsch als Zweitsprache**, sprachwissenschaftliche Interpretation deutscher Texte aus der Sicht des Zweit- und Muttersprachenerwerbs,
2. in Literaturwissenschaft: Methoden, literaturwissenschaftliche Interpretation deutscher Texte aus der Sicht einer Fremdkultur,
3. in interkultureller Bildung und Erziehung: Komponenten interkultureller Sozialisation und Erziehung sowie deren Umsetzung im Unterricht und im Schulalltag,
4. in Fachdidaktik: fachdidaktische Aufbereitung sprachlicher und literarischer Sachverhalte für den Zweitsprachenerwerb, Planung und Gestaltung des Deutschunterrichts für den Zweitsprachenerwerb an der Mittelschule unter Beachtung der integrativen Gesamtsicht auf Lehr- und Lernprozesse von Sprache und Literatur, Methoden der Sprachvermittlung für den Zweitsprachenerwerb.

(3) Prüfungsteile sind

1. die schriftliche Prüfung:  
Aus den Prüfungskomplexen

- a) Grammatik und Lernprobleme,
- b) Spracherwerbs- und Sprachlerntheorien,
- c) Lehr- und Lernprozesse in Deutsch als Zweitsprache und Sozialisation

ist ein Komplex auszuwählen. Die Prüfungsdauer beträgt drei Stunden.

2. die mündlichen Prüfungen:

- a) In der Fachwissenschaft erstreckt sich die mündliche Prüfung auf die Komplexe, die nicht Gegenstand der schriftlichen Prüfung waren. Die Prüfungsdauer beträgt 45 Minuten.
- b) In der Fachdidaktik beträgt die Prüfungsdauer 30 Minuten.

[...]

## § 61

### Erweiterungsprüfung für das Höhere Lehramt an Gymnasien

Auf der Grundlage von § 25 können in den in § 59 Abs. 2 genannten Prüfungsfächern Erweiterungsprüfungen abgelegt werden. Ebenso ist die Erweiterungsprüfung in den Fächern Astronomie (§ 63), Deutsch als Zweitsprache (§ 67), Informatik (§ 75), Portugiesisch (§ 81b) und in weiteren modernen Fremdsprachen, für die ein genehmigter Lehramtsstudiengang eingerichtet ist, möglich.XXI

[...]

## § 67

### Deutsch als Zweitsprache

(1) Als fachliche Zulassungsvoraussetzung ist im Hauptstudium aus folgenden Gebieten je ein Leistungsnachweis zu erbringen:

1. Sprachwissenschaft,
2. Literaturwissenschaft,
3. interkulturelle Bildung und Erziehung,
4. Grundkenntnisse einer Herkunftssprache,
5. Fachdidaktik.

(2) Inhaltliche Prüfungsanforderungen sind

1. in Sprachwissenschaft: Deutsch als Zweitsprache, sprachwissenschaftliche Interpretation deutscher Texte aus der Sicht des Zweit- und Muttersprachenerwerbs,
2. in Literaturwissenschaft: Methoden, literaturwissenschaftliche Interpretation deutscher Texte aus der Sicht einer Fremdkultur,
3. in interkultureller Bildung und Erziehung: Komponenten interkultureller Sozialisation und Erziehung sowie deren Umsetzung im Unterricht und im Schulalltag,
4. in Fachdidaktik: fachdidaktische Aufbereitung sprachlicher und literarischer Sachverhalte für den Zweitsprachenerwerb am Gymnasium, Planung und Gestaltung des Deutschunterrichts für den Zweitsprachenerwerb in den Sekundarstufen I und II unter Beachtung der integrativen Gesamtsicht auf Lehr- und Lernprozesse von Sprache und Literatur, Methoden der Sprachvermittlung für den Zweitsprachenerwerb.

(3) Prüfungsteile sind

1. die schriftlichen Prüfungen:

- a) Klausur 1: Aus den Prüfungskomplexen Grammatik und Lernprobleme sowie Spracherwerbstheorien/Sprachlerntheorien ist ein Komplex auszuwählen. Die Prüfungsdauer beträgt vier Stunden
- b) Klausur 2: Lehr- und Lernprozesse in Deutsch als Zweitsprache und Sozialisation. Die Prüfungsdauer beträgt vier Stunden.

2. die mündlichen Prüfungen:

- a) In der Fachwissenschaft erstreckt sich die mündliche Prüfung auf die Komplexe, die nicht Gegenstand der schriftlichen Prüfungen waren. Die Prüfungsdauer beträgt 60 Minuten.

b) In der Fachdidaktik beträgt die Prüfungsdauer 30 Minuten.

#### § 90 Erweiterungsprüfung für das Höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen

Auf der Grundlage von § 25 können Erweiterungsprüfungen in den in § 88 Abs. 2 genannten Prüfungsfächern abgelegt werden. Ebenso ist eine Erweiterungsprüfung im Fach Deutsch als Zweitsprache (§ 67) und in sonderpädagogischen Fachrichtungen (§ 109) möglich.

## **Sachsen-Anhalt**

<http://www.zlb.uni-halle.de/ordnungen/>

**Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an allgemein bildenden Schulen im Land Sachsen-Anhalt (1. LPVO - Allg. bild. Sch.) vom 26. März 2008**

→ keine DaZ-Inhalte

## Schleswig-Holstein

<http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=Lehr1PrO+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true>

### **Landesverordnung über die Ersten Staatsprüfungen der Lehrkräfte Prüfungsordnung Lehrkräfte I - POL I) vom 22. Januar 2008**

I Laufbahn der Grund- und Hauptschullehrerinnen und Grund- und Hauptschullehrer

II Laufbahn der Realschullehrerinnen und Realschullehrer

III Laufbahn der Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer

IV Laufbahn der Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer

[...]

Deutsch

#### 1. Inhalte

a) Sprachwissenschaft:

- Methoden und Theorien der Sprachbeschreibung,
- Teilbereiche der deutschen Sprache:  
Phonologie und Graphemantik, Morphologie, Lexikologie, Semantik, Syntax, Textlinguistik, Kognitive Linguistik;
- Theorie des Sprachgebrauchs und der Prozesse und Formen mündlicher und schriftlicher Kommunikation,
- Erst- und Zweitspracherwerb einschließlich psycholinguistischer Grundlagen,
- Störungen des Lesens und Schreibens und der mündlichen und schriftlichen Kommunikation,
- Geschichte der deutschen Sprache einschließlich der Beziehungen zu anderen Sprachen, komparativistische Verfahren, Mittelhochdeutsch, Niederdeutsch, Friesisch,
- Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache,
- Varietäten des Deutschen (Dialekte, Soziolekte, Fachsprachen; einschließlich Schriftlichkeit/Mündlichkeit und medienspezifischer Aspekte),
- Sprachnormen und ihrer Problematik einschließlich Fehleranalyse,
- Sprachwissenschaftliche Analyse mündlicher und schriftlicher Texte,
- Argumentationsanalyse.

## Thüringen

<http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schulwesen/gesetze/lehrerbildungsgesetz/>

[http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schule/lehrerbildung/thvo\\_gs\\_1998.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schule/lehrerbildung/thvo_gs_1998.pdf)

**Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG) vom 12. März 2008 in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. März 2008 (GVBl. 3, S. 45), geändert durch Gesetz vom 8. Juli 2009 (GVBl. S. 592)**

→ keine DaZ-Inhalte

**Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen vom 6. Mai 1994 (GVBl. S. 645), zuletzt geändert mit der Verordnung vom 6. Februar 1998 (GVBl. S. 29)**

[S.12]

§ 28

Ergänzungsrichtung

(1) Der Kandidat kann zusätzlich in einer von ihm gewählten Ergänzungsrichtung eine Prüfung ablegen. Durch das Studium der Ergänzungsrichtung wird der Kandidat auf spezielle Anforderungen in der Lehrertätigkeit an Grundschulen vorbereitet. Das Studium in der Ergänzungsrichtung umfasst 15 SWS. Ergänzungsrichtungen können Deutsch als Zweitsprache, Informationstechnische Grundbildung oder Umwelterziehung sein. Die Ergänzungsrichtungen werden vom Landesprüfungsamt nach Maßgabe des Angebots der Thüringer Hochschulen festgelegt; dies gilt für die Prüfungsanforderungen entsprechend. Als Zulassungsvoraussetzung sind zwei Leistungsnachweise zu erbringen.

[...]

[S.18, Zweitspracherwerbsprozesse werden in Thüringen vornehmlich in der Fremdsprachendidaktik – Englisch, Französisch und Russisch – studiert, D.S.]

II. Prüfungsanforderungen

1 Sprachbeherrschung:

1.1 Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der englischen Sprache, insbesondere Normgerechtigkeit und Sicherheit in Aussprache und Intonation (auf der Grundlage der "Received Pronunciation" oder des "General American"), in Orthographie, Grammatik und Lexik,

1.2 Entwickelte Fähigkeiten im Hörverstehen des nordamerikanischen und britischen Englisch. Fähigkeit, Texte leichten Schwierigkeitsgrads ohne Hilfsmittel zu verstehen und den Inhalt in englischer Sprache wiederzugeben,

1.3 Fähigkeit zur mündlichen und schriftlichen Darstellung in der Fremdsprache sowie Fähigkeit zur Übersetzung von Texten mittleren Schwierigkeitsgrads vom Englischen ins Deutsche. Ungenügende Sprachbeherrschung kann durch andere Prüfungsleistungen nicht ausgeglichen werden.

## 2 Fachdidaktik:

2.1 Einblick in die Grundlagen und Fragestellungen der Fachdidaktik, insbesondere grundlegender Ergebnisse der Sprachlehr- und Zweitsprachenerwerbsforschung im Hinblick auf den Frühbeginn einer Fremdsprache,

2.2 Kenntnis wesentlicher methodisch-didaktischer Prinzipien zur Gestaltung des Englischunterrichts der Grundschule.

[...]

[S.20]

## II. Prüfungsanforderungen

### 1 Sprachbeherrschung:

1.1 Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der französischen Sprache, insbesondere Normgerechtigkeit und Sicherheit in Aussprache und Intonation, in Orthographie, Grammatik und Lexik,

1.2 Entwickelte Fähigkeiten im Hörverstehen des Französischen sowie Fähigkeit, Texte leichteren Schwierigkeitsgrades ohne Hilfsmittel zu verstehen und den Inhalt in französischer Sprache wiederzugeben,

1.3 Fähigkeit zur mündlichen und schriftlichen Darstellung in der Fremdsprache sowie Fähigkeit zur Übersetzung von Texten mittleren Schwierigkeitsgrads vom Französischen ins Deutsche. Ungenügende Sprachbeherrschung kann durch andere Prüfungsleistungen nicht ausgeglichen werden.

## 2 Fachdidaktik:

2.1 Einblick in die Grundlagen und Fragestellungen der Fachdidaktik, insbesondere grundlegender Ergebnisse der Sprachlehr- und Zweitsprachenerwerbsforschung im Hinblick auf den Frühbeginn einer Fremdsprache,

2.2 Kenntnis wesentlicher methodisch-didaktischer Prinzipien im Französischunterricht der Grundschule.

(S.25)

## II. Prüfungsanforderungen

### 1 Sprachbeherrschung:

1.1 Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der russischen Sprache, insbesondere Normgerechtigkeit und Sicherheit in Aussprache und Intonation, in Orthographie, Grammatik und Lexik,

1.2 Entwickelte Fähigkeiten im Hörverstehen der russischen Normsprache, Fähigkeit, Texte leichten Schwierigkeitsgrads ohne Hilfsmittel zu verstehen und den Inhalt in russischer Sprache wiederzugeben,

1.3 Fähigkeit zur mündlichen und schriftlichen Darstellung in der Fremdsprache sowie Fähigkeit zur Übersetzung von Texten mittleren Schwierigkeitsgrads vom Russischen ins Deutsche. Ungenügende Sprachbeherrschung kann durch andere Prüfungsleistungen nicht ausgeglichen werden.

2 Fachdidaktik:

2.1 Kenntnis der Grundlagen und Fragestellungen der Fachdidaktik, insbesondere grundlegender Ergebnisse der Sprachlehr- und Zweitsprachenerwerbsforschung im Hinblick auf den Frühbeginn einer Fremdsprache,

2.2 Kenntnis wesentlicher methodisch-didaktischer Prinzipien zur Gestaltung des primären Fremdsprachenlernens,

**Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Regelschulen vom 6. Mai 1994 (GVBl. S. 664), zuletzt geändert durch Verordnung vom 18. Februar 2000 (GVBl. S. 66)**

[...]

[S.13]

§ 28

Ergänzungsrichtung

(1) Der Kandidat kann zusätzlich in einer von ihm gewählten Ergänzungsrichtung eine Prüfung ablegen. Durch das Studium der Ergänzungsrichtung wird der Kandidat auf spezielle Anforderungen in der Lehrtätigkeit an Regelschulen vorbereitet. Das Studium in der Ergänzungsrichtung umfasst 15 SWS. Ergänzungsrichtungen können Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, Informationstechnische Grundbildung, Sozialwesen, Umwelterziehung oder Wirtschaft-Umwelt-Europa sein. Die Ergänzungsrichtungen werden vom Landesprüfungsamt nach Maßgabe des Angebots der Thüringer Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen festgelegt; dies gilt für die Prüfungsanforderungen entsprechend. Als Voraussetzung für die Zulassung sind zwei Leistungsnachweise zu erbringen.“



## **Grundlagentexte und Empfehlungen der KMK zum Thema Deutsch als Zweitsprache als Bestandteil der Lehrerbildung**

### **1. Auszüge aus dem BERICHT „ZUWANDERUNG“<sup>57</sup> (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002):**

„[...] Im Schuljahr 2001/02 haben rund 11 Prozent der Schülerinnen und Schüler an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit. Hinzu kommen Kinder und Jugendliche aus Aussiedlerfamilien, eingebürgerte Kinder und Kinder aus binationalen Familien, so dass insgesamt von einem wesentlich höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ausgegangen werden muss.

**Die sprachlichen Kompetenzen dieser Schülerinnen und Schüler sind sehr unterschiedlich entwickelt, sowohl in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse als auch auf die Beherrschung der Muttersprache/Herkunftssprache.**

[...]

Der unterproportionale Anteil von Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft mit mittlerem oder höherem Bildungsabschluss erkläre sich aber nicht allein durch den Bildungshintergrund der Eltern. **Ausschlaggebend sei vor allem die unzureichende Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in der deutschen Sprache.** Die Mitglieder der *Unabhängigen Kommission Zuwanderung* führen mit Bezug auf die Ergebnisse der Hamburger Studien zur Lernausgangslage und Lernentwicklung von Sekundarschülerinnen und -schülern (LAU) aus, dass Kinder aus unteren Sozial- und Bildungsschichten die schulisch relevanten sprachlichen Varianten (Fachsprachen) nicht zu Hause, sondern in der Schule lernen und üben müssten. Wenn Schule hierfür zu wenig Gelegenheit biete und mehrsprachig aufwachsende Kinder einen in dieser Hinsicht ungenügenden Sprachbildungsprozess durchliefen, könnten sie zwar zu einer fließenden Alltagskommunikation imstande sein, es fehlten ihnen jedoch die spezifisch schulsprachlichen Kompetenzen, von denen der Bildungsprozess letztlich abhängt.

[...]

Hinsichtlich der Wirksamkeit schulischer Modelle für zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler kommen die Gutachter zu dem Ergebnis, dass die

---

<sup>57</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2002): Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 (downloadbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/zuwander.pdf>, letzter Zugriff am 11.05.2010, 01:05 Uhr). Hervorhebungen RSB/D.S. Die innerhalb des Dokuments angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf das hier genau bezeichnete PDF-Dokument.

kompensatorische Ausrichtung der in Deutschland praktizierten Förderkonzepte in mehrerer Hinsicht unzulänglich sei: **Der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache sollte längerfristig angelegt sein und mit dem Fachunterricht koordiniert erfolgen, ebenso sollte der muttersprachliche/herkunftssprachliche Unterricht curricular begründet und mit dem Unterricht in den anderen – insbesondere den sprachlichen – Fächern abgestimmt sein.**

[...]

Die für den Bildungsbereich relevanten Empfehlungen umfassen im Einzelnen:

#### Kindergarten und Vorschule

1. Interkulturelle Pädagogik sollte in die Erzieheraus- und -weiterbildung aufgenommen werden.
2. Ausländische Eltern sollten nachhaltig über den Bildungsauftrag des Kindergartens informiert und zur Nutzung der Angebote ermutigt werden.
3. Es sollten verstärkt Erzieherinnen und Erzieher mit Migrationshintergrund beschäftigt werden.

Das Kindergartenplatzangebot in Stadtgebieten, in denen überwiegend Zuwanderer leben, sollte ausgeweitet und Nachmittagsbetreuung angeboten werden.

#### Schule

- 5. Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache sollten in ausreichender Zahl aus- und fortgebildet werden.**
6. Interkulturelle Pädagogik sollte in die Lehrerbildung aufgenommen werden.
- 7. Das Fach Deutsch als Zweitsprache sollte in die Stundentafel integriert werden.**
8. Muttersprachlicher Unterricht sollte als nachmittägliches schulisches Zusatzangebot eingerichtet werden.
9. Ganztagschulen bzw. schulische Nachmittagsangebote sollten verstärkt eingerichtet werden.
10. Es sollten Frequenzsenkungen und bessere Lehrkräfteausstattung in Klassen mit hohem Anteil an Migrantenkinder erfolgen.

11. Allen Migrantenkindern einschließlich der Kinder von Asylbewerbern sollte eine Schulausbildung ermöglicht werden.

12. Die statistische Erfassung der Schul- und Bildungssituation von Aussiedler- und Ausländerkindern sollte verbessert werden.

[...]

Hinsichtlich der Empfehlungen 7 bis 11 besteht Interpretationsbedarf:

**Deutsch als Zweitsprache** (Empfehlung 7) **wird in den Ländern sowohl als eigenständige Maßnahme (Intensivkurs, Förderunterricht) als auch im Sinne eines fächerübergreifenden Prinzips unterrichtet**, ist also z. B. nicht versetzungsrelevant, braucht aber selbstverständlich curriculare Vorgaben. **Die Verbindung von Deutsch als Zweitsprache mit den Sachfächern ist entwicklungsbedürftig.**

[...]

Kenntnisse der deutschen Sprache und entsprechende zielgruppenorientierte Angebote werden daher für alle Zuwanderergruppen als unabdingbare Voraussetzungen für eine ausreichende Bildungsbeteiligung genannt. **Die Zwei- oder Mehrsprachigkeit zugewanderter Kinder soll in der Schule durch das Angebot von „Deutsch als Zweitsprache“ und von muttersprachlichem Unterricht gezielt gefördert werden.** Grundsätzliches Ziel ist dabei eine Mehrsprachigkeit, die eine sichere Beherrschung der deutschen Sprache, muttersprachliche Kompetenzen sowie Fremdsprachenkenntnisse umfasst.

[...]

**Für den deutschsprachigen Raum liegen nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher vor.** Diese Untersuchungen beruhen auf kleinen Stichproben, erfassen relativ kurze Zeitspannen der Sprachentwicklung und beschränken sich auf wenige ausgewählte Aspekte der Sprachkompetenz, so dass die Tragweite dieser Studien recht begrenzt ist.

[...]

Eine Kombination von systematischer Förderung beim Erwerb der Zweitsprache und Einbeziehung der Herkunftssprache führe bei im Übrigen gleichen Bedingungen zu deutlich besseren Lernerfolgen/Schulerfolgen als eine ausschließliche Förderung des Erwerbs der Zweitsprache.

[...]

### 2.3.3 Elemente einer Didaktik der Zweisprachigkeit

Die traditionelle Aufteilung in die Didaktik des herkunftssprachlichen Unterrichts und die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts bildet nach Auffassung der Gutachter die sprachliche Wirklichkeit in den Schulen wie in der Gesellschaft nicht mehr angemessen ab. Eine Didaktik des herkunftssprachlichen Unterrichts im Einwanderungsland aber sei nur in Ansätzen entwickelt, eine Didaktik des Deutschen als Zweitsprache gebe es lediglich als Anhängsel an Deutsch als Fremdsprache. Zu entwickeln sei eine Didaktik der Mehrsprachigkeit, die u. a. folgende Elemente umfassen sollte:

Diagnostik der sprachlichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern in heterogenen Sprachsituationen, wie sie die heutigen Schulen kennzeichnen, gewinnt die differenzierte Diagnose der sprachlichen Entwicklung zunehmend an Bedeutung. Einen Beitrag hierzu leisten die „Hamburger Erhebungen zum Sprachstand und zur Sprachentwicklung türkisch-deutscher Grundschul Kinder“, in deren Rahmen ein Instrumentarium zur Sprachstandserhebung entwickelt wird.

Koordination von Sprachlernprozessen Hierzu liegen in der Bundesrepublik Deutschland langjährige Erfahrungen aus der koordinierten, simultanen und planvollen Alphabetisierung in zwei Sprachen vor. Ein weiter reichender Ansatz ist die inhaltliche Koordination von Herkunfts- und Zweitsprachenunterricht, wie er insbesondere in den Niederlanden mit eigens für diesen Unterricht entwickelten Materialien erfolgreich praktiziert wird.

Verbindung von Sprachlernen und Sachlernen In der neueren Fremdsprachendidaktik sind Konzepte entwickelt worden, die das Sprachlernen mit dem Lernen von Sachverhalten verknüpfen. Grundgedanke ist, dass Sprache effektiver erworben wird, wenn sie nicht nur als solche, sondern auch zu bestimmten Zwecken gelernt wird („content based language learning“). Das Spektrum reicht von Ansätzen für einen bewussteren Umgang mit Sprache als Unterrichtsmedium, der dazu beitragen soll, den Zugang zu fachlichen Zielen nicht durch Schwierigkeiten des Sprachverstehens zu verstellen, bis hin zu Konzepten bilingualen Unterrichts, in dem der Unterricht in Sachfächern im Medium einer Fremdsprache erteilt wird.

Erwerb von Sprachlernstrategien Ausgehend von lernpsychologischen Überlegungen und von Bestrebungen zu einer engeren Verbindung der Sprachfächer untereinander wird dem Erwerb von Sprachlernstrategien eine zunehmend größere Bedeutung zugemessen.

### 2.3.4 Sprachbildung als übergreifende Aufgabe der Schulentwicklung

Nach Auffassung der Gutachter sollte die bewusste Gestaltung der Sprachbildung ein Kernelement von Schulentwicklung und Qualitätssicherung sein, insbesondere an Schulen mit größerem Anteil zweisprachiger Schülerinnen und Schüler. Als Modell führen die Gutachter das Konzept „Taalbeleid“ an, das in Den Haag entwickelt wurde. Dessen zentrale Bausteine sind:

- Einpassung der „Sprachenpolitik“ in das allgemeine didaktische Konzept der Schule,
- Überblick über die an der Schule vertretenen Sprachen und ihren jeweiligen Status,
- Diagnose der Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler,
- bewusste Verwendung der Sprache als Unterrichtsmedium in allen Fächern,
- Zusammenarbeit der Lehrkräfte in den verschiedenen Sprachen, Koordinierung der Sprachbildungsprozesse

Hinsichtlich der Wirksamkeit solcher Modelle betonen die Gutachter die Langfristigkeit der Fördermaßnahmen: Sprachförderung müsse stufen- und fachübergreifend vom Elementar- bis in den Sekundarbereich konzipiert werden. Dabei sind die Anforderungen an die Flexibilität des sprachlichen Angebots einer Schule umso höher, je heterogener die Schülerschaft hinsichtlich ihrer sprachlichen Voraussetzungen ist. Daneben seien Erfahrungen zu sammeln mit der Analyse lokaler Sprachsituationen und ihrer Berücksichtigung in schulischen Curricula, freilich unter Wahrung der Einheitlichkeit des Bildungssystems.

[...]

### 3.6 Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrern, Erzieherinnen und Erziehern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen

Zur langfristigen Absicherung von schulischen Maßnahmen sollten bereits im Rahmen des Studiums Grundkenntnisse über den Sprach- und Zweitspracherwerb und über interkulturelle Bildung erworben werden. Zur Qualifizierung bereits eingestellter Lehrkräfte, Erzieher und Sozialpädagogen bedarf es entsprechender Fortbildungsangebote insbesondere in Deutsch als Zweitsprache, zur Verbindung von Deutsch als Zweitsprache mit den Sachfächern, zur Umsetzung der europäischen Dimension und zur Einbeziehung des Herkunftssprachenunterrichts. Folgende Maßnahmen können die Umsetzung unterstützen:

- verpflichtende Module für interkulturelle Bildung und Erziehung in der Erstausbildung
- Ausweitung der Angebote zum Erwerb von Kompetenzen in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache sowie Sprach- und Zweitspracherwerb in der Erstausbildung

- Stärkung der Kompetenzen des pädagogischen Personals durch Fortbildungsangebote in interkultureller Bildung und Erziehung und Deutsch als Zweitsprache

Aufnahme des muttersprachlichen/herkunftssprachlichen Unterrichts in den Fächerkanon der Lehramtsstudiengänge, Einrichtung von Aufbaustudiengängen für Lehrkräfte mit ausländischem Lehrexamen.

## **2. Auszüge aus den Bildungsstandards der KMK im Fach Deutsch (Mittlerer Schulabschluss) (2003)<sup>58</sup>**

„Die deutsche Sprache ist vom fachlichen Grundverständnis her Medium, Gegenstand und Unterrichtsprinzip zugleich. Von daher sind Darstellung und Erwerb der Kompetenzen im Fach Deutsch integrativ angelegt, werden immer aufeinander bezogen und zusammengeführt. Die Schülerinnen und Schüler erwerben aufgrund der sprachlichen Bezogenheit des Fachunterrichts die Kompetenzen für das Sprachenlernen wie für jede Form fachlichen Arbeitens in den unterschiedlichen Fächern. Dem Deutschunterricht kommt diese orientierende Funktion zu, weil in ihm Sprachfragen aus anderen Fächern aufgegriffen und Kenntnisse und Erfahrungen für die Arbeit in anderen Fächern genutzt werden können. In die Arbeit an Sprachfragen bringen Schülerinnen und Schüler mit divergenten Spracherfahrungen wichtige, eigenständige Beiträge ein. Erfahrungen der Mehrsprachigkeit führen zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. Sie sind Teil der Arbeit in allen Kompetenzbereichen des Faches und unterstützen somit interkulturelles Lernen und soziale Verständigung. Diese Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten muss auch in den anderen Fächern bewusst gestärkt und weiterentwickelt werden. **Vor allem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, aber auch die mit Lernschwierigkeiten werden durch ein möglichst breit angelegtes sprachliches Lernen nachhaltig unterstützt, die Standards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch zu erreichen.**“

## **3. Auszüge aus den Bildungsstandards der KMK im Fach Deutsch (Hauptschule) (2004)<sup>59</sup>**

---

<sup>58</sup> Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, Beschluss vom 04.12.2003, S. 6f.

<sup>59</sup> Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss, Beschluss vom 15.10.2004, 9. Jahrgangsstufe, S. 11.

„Die deutsche Sprache ist vom fachlichen Grundverständnis her Medium, Gegenstand und Unterrichtsprinzip zugleich. Von daher sind Darstellung und Erwerb der Kompetenzen im Fach Deutsch integrativ angelegt, werden immer aufeinander bezogen und zusammengeführt. Die Schülerinnen und Schüler erwerben aufgrund der sprachlichen Bezogenheit des Fachunterrichts die Kompetenzen für das Sprachenlernen wie für jede Form fachlichen Arbeitens in den unterschiedlichen Fächern. Dem Deutschunterricht kommt diese orientierende Funktion zu, weil in ihm Sprachfragen aus anderen Fächern aufgegriffen und Kenntnisse und Erfahrungen für die Arbeit in anderen Fächern genutzt werden können. In die Arbeit an Sprachfragen bringen Schülerinnen und Schüler mit divergenten Spracherfahrungen wichtige, eigenständige Beiträge ein. Erfahrungen der Mehrsprachigkeit führen zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. Sie sind Teil der Arbeit in allen Kompetenzbereichen des Faches und unterstützen somit interkulturelles Lernen und soziale Verständigung. **Diese Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten muss auch in den anderen Fächern bewusst gestärkt und weiterentwickelt werden. Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten werden durch ein möglichst breit angelegtes sprachliches Lernen nachhaltig unterstützt.**

**Für viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist Deutsch nicht Familiensprache, sondern Zweitsprache. Dieser Gegebenheit wird im Deutschunterricht durch sprachdiagnostische Erkenntnisse und daraus abgeleitete methodische und fachdidaktische Entscheidungen entsprochen: Erweiterung von Wortschatz und Sprachstruktur in Anwendungssituationen und ein sicheres Umgehen mit Begriffen.** Kulturelle und sprachliche Vielfalt können zur Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz genutzt werden. Lesestoffe aus anderen und über andere Kulturen schaffen Brücken in einer immer enger werdenden Welt, auch zu ausländischen Mitschülern, und fördern Fremdverstehen und Toleranz.“

#### **4. Auszüge aus dem „BERICHT ‚ZUWANDERUNG‘<sup>60</sup> (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 in der Fassung vom 16.11.2006):**

„[...]“

---

<sup>60</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2006): Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 in der Fassung vom 16.11.2006 (downloadbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_05\\_24-Zuwanderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf), letzter Zugriff am 11.05.2010, 01:23 Uhr). Hervorhebungen RSB/D.S. Die im Text des Dokuments angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf das hier genau bezeichnete PDF-Dokument.

Für den Bereich „**Deutsch als Zweitsprache**“ und teilweise auch für den **Muttersprachlichen Unterricht** wurden in einigen Ländern **Lehrpläne, Rahmenpläne oder Handreichungen entwickelt**, die den sich aus den PISA-Ergebnissen ergebenden Anforderungen und der Kompetenzorientierung gerecht werden.

[...]

#### *Aus-, Fort- und Weiterbildung*

Zur Qualitätssicherung in der Lehrerbildung hat die Kultusministerkonferenz am 16.12.2004 die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ beschlossen. Einer der curricularen Schwerpunkte der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung ist der Bereich Differenzierung, Integration und Förderung.

Im Kompetenzbereich „Erziehen – Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus“ werden Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte formuliert, die die interkulturelle Dimension der Erziehung berücksichtigen. **Inzwischen haben fast alle Länder Module zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Lehrerfort- und -weiterbildung eingeführt. Im Zuge der Neustrukturierung der Lehrerausbildung sind in fast allen Ländern bereits entsprechende Module in der Erstausbildung verankert worden oder befinden sich in Planung.** Mehr als die Hälfte der Länder führt in diesem Bereich Weiterbildungen durch und die Mehrheit der Länder bietet Module zur Entwicklung und Stärkung der Diagnosefähigkeit an. **In Basismodulen „Deutsch als Zweitsprache“ setzen sich die Lehramtsstudentinnen und -studenten mit Fragen des Zweitspracherwerbs auseinander.** In den Ländern sind diese Elemente teilweise obligatorisch, teilweise ein erweitertes fakultatives Angebot der Studieninhalte. Im Bereich der Lehrerfortbildung gibt es entsprechende Kurse.

[...]

**Die Entwicklung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit und die Konzepte für die Sprachförderung im Fachunterricht, die seit langem postuliert werden, sind nicht oder nicht ausreichend entwickelt. Die neue Struktur der Lehrerausbildung mit ihren verstärkten Didaktik- und Praxisanteilen sollte Anlass sein, diese Themen an den Hochschulen aufzugreifen.**

[...].“



## **5. Auszüge aus den „Ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ der KMK (16.10.2008/08.12.2008)<sup>61</sup>**

Auszüge aus dem Fachprofil „Deutsch“ für die Sek. I und II (Abschnitt 5.2) und dem Fachprofil „Grundschulbildung“ (18.1 und 18.2):

### **5.2 Studieninhalte**

#### **Studium für LÄ der Sek I erweitert im Studium für LA Gym/Sek II**

##### **Sprachwissenschaft**

- Grundlagen der Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik und Texttheorie
- Soziale, kulturelle und historische Aspekte von Sprache und Sprachgebrauch
- Theorien und Modellierungen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- Sprachwandel, Spracherwerb und Sprachentwicklung
- **Mehrsprachigkeit**
- Sprachvarietäten und deren historischer Hintergrund
- Deutsche Orthographie, einschließlich Interpunktion

*Größerer Vertiefungsgrad der für Sek.I genannten Inhaltsbereiche, dazu:*

- Richtungen und Entwicklungen der Sprachwissenschaft des Deutschen
- Überblick über die Geschichte der deutschen Sprache
- Sprache – Denken – Wirklichkeit: Sprachphilosophische Grundlagen

##### **Literaturwissenschaft**

(...)

##### **Fachdidaktik Deutsch**

- Theorie und Konzepte des Deutschunterrichts und seiner Lernbereiche, einschließlich der Erprobung im Unterricht

---

<sup>61</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.12.2008). Downloadbar als PDF-File unter der folgenden Internetadresse: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile.pdf) - (letzter Zugriff am 04.05.2010, 02.35 Uhr) (Hervorhebungen RSB/D.S.). Die im Text des Dokuments angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf das hier genau bezeichnete PDF-Dokument.

- **Mehrsprachenorientierter Deutschunterricht, Zweitspracherwerb (insb. Schriftspracherwerb und zunehmend fachbezogenes Sprachhandeln im Unterricht)**
- Umgang mit Texten, Filmen und elektronischen/digitalen Medien
- Methoden und Verfahren der Textanalyse/Textinterpretation im Unterricht, einschließlich der Anleitung zur angemessenen Anschlusskommunikation
- Literaturgeschichtliche, gattungsspezifische, thematische und biographische Aspekte unter fachdidaktischer Perspektive
- Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen zum Lehren und Lernen im Deutschunterricht (Schreib- und Leseforschung, relevante Nachbarwissenschaften)
- Konzepte, Ziele und Aufgaben des Deutschunterrichts im Wandel: Überblick und Vertiefung nach 1945.

[...]

## **18. Grundschulbildung**

[...]

### **18.1 Primarstufenspezifisches Kompetenzprofil**

Die Studienabsolventinnen und -absolventen haben den Auftrag der Grundschule, Bildung grundzulegen, theoretisch-systematisch und forschungsorientiert erschlossen, anwendungsorientiert erprobt und wissenschaftsbasiert reflektiert. Sie verstehen sich als Vermittler zwischen den Bildungsansprüchen des Kindes und den gesellschaftlich geltenden Bildungsanforderungen. Grundlage dafür ist der respektvolle, wertschätzende Umgang mit den Kindern, der aus einer differenzierten Wahrnehmung und der Erschließung kindlicher Weltzugänge resultiert. Die Studienabsolventinnen und -absolventen

- (können den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule wissenschaftlich reflektiert erläutern,)
- (haben ein differenziertes professionstheoretisches Verständnis von der Bedeutung und den Anforderungen des Berufs einer Grundschullehrerin/eines Grundschullehrers,)
- (verstehen grundlegende fachwissenschaftliche Prinzipien und Strukturen grundschulrelevanter Fächer und können die Bedeutung von anschlussfähigem Wissen und Können für kompetentes Handeln erläutern,)
- (können kind- und sachgerechte Entscheidungen für die Auswahl und Gestaltung von Lernangeboten treffen, kennen grundlegende Methoden und können unter Berücksichtigung fachlicher und pädagogischer Überlegungen Unterricht ziel-, inhalts- und methodenadäquat reflektieren,)

- **sind in der Lage, Möglichkeiten für einen förderlichen Umgang mit Heterogenität in der Grundschule bei der Gestaltung integrativer Erziehungs- und Unterrichtsarbeit zu begründen,**
- haben einen differenzierten Einblick in **die Entwicklung und Förderung** kognitiver, sozialer und emotionaler Fähigkeiten sowie **der Sprachkompetenz und der Kommunikationsfähigkeit** von Kindern,
- **können Leistungen von Grundschülerinnen und –schülern angemessen beurteilen** und bewerten und ihr Urteil im Hinblick auf eine kindgerechte Rückmeldung, Beratung und Förderung nutzen,
- (können Ergebnisse von Leistungsvergleichen in der Grundschule und Erkenntnisse grundschulbezogener Schulforschung reflektiert nutzen,)
- (kennen die Anforderungen beim Übergang in die Grundschule und auf weiterführende Schulen und Lernbereiche sowie Möglichkeiten der Kooperation und Verzahnung der beteiligten Institutionen.)

[...]

## 18.2 Studieninhalte

[...]

### Studienbereich Deutsch

#### *Fachwissenschaftliche Grundlagen:*

Grundlagen der Sprachwissenschaft; Grundlagen der Literaturwissenschaft; grundlegendes Wissen zur Mündlichkeit und Schriftlichkeit; **Deutsch als Zweitsprache**; Wechselbeziehung von Schriftsprache und Kultur.

#### *Fachdidaktische Grundlagen:*

Theorien des kindlichen Spracherwerbs: **Erst- und Zweitsprache**; Formen mündlicher und schriftlicher Kommunikation; Umgang mit Texten und Medien, Sprachreflexion, Rechtschreiben; grundlegendes Wissen zu Zielen, Inhalten, Methoden und Medien des Sprachunterrichts; Modelle der Vermittlung von Kommunikations-, Lese- und Schreibkompetenzen; **Förderkonzepte bei Lernschwierigkeiten und Störungen im Bereich Sprechen, Lesen und Schreiben**; Lernprozessdiagnostik und Leistungsbeurteilung.“

### 6. Auszug aus den „Bamberger Empfehlungen“ des bildungspolitischen Arbeitskreises Germanistik und Deutschunterricht (DGV/SDd) zu den

### **Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen<sup>62</sup> (siehe vorausgehenden Textauszug)**

„Keinesfalls wollen und können wir jedoch alle Studieninhalte aufzählen und kommentieren; wir beschränken uns auf ausgewählte zentrale Schlüsselbegriffe. Eine Auswahl hat stets zur Folge, dass etwas nicht ins Licht der Betrachtung tritt. So mag man in den folgenden Ausführungen zu zentralen Bereichen der Germanistik und Deutschdidaktik **zum Beispiel Konkretisierungen vermissen zu Begriffen wie ‚Mehrsprachigkeit‘**, ‚Syntax‘ und ‚Orthographie‘ aus den ‚Studieninhalten‘ der Sprachwissenschaft oder solche zu ‚Kinder- und Jugendliteratur‘, ‚Literaturgeschichte‘ und ‚Gattungen‘ aus den ‚Studieninhalten‘ der Literaturwissenschaft.“

---

<sup>62</sup>Gemeinsamer bildungspolitischer Arbeitskreis Germanistik und Deutschunterricht (DGV/SDd): „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. Die KMK-Vereinbarungen vom 16.10.2008 aus fachlicher Sicht. Die Autor/-innen dieses Beitrags sind die folgenden, von den Verbänden (DGV bzw. SDd) benannten Mitglieder des Gemeinsamen Arbeitskreises: Ulf Abraham (UA), Jürgen Baumann (JB), Petra Josting (PJ), Ina Karg (IK), Jörg Kilian (JK), Peter Klotz (PK), Marita Pabst-Weinschenk (MP-W), Christian Plien (CP), Berbeli Wanning (BW).

## Grundlagentexte und Empfehlungen für Nordrhein-Westfalen

### 1. Auszüge aus den Kernlehrplänen Deutsch (NRW) für die Haupt- und Realschule und das Gymnasium (2004)<sup>63</sup>

[...]

**„Kinder und Jugendliche anderer Herkunftssprachen können aus ihren Erfahrungen der Mehrsprachigkeit einen Beitrag zur vertieften Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit leisten. Andererseits bedürfen sie in besonderer Weise breit angelegter sprachlicher Lernangebote und Fördermaßnahmen. Bei der Leistungsbewertung ist ihre sprachliche Biografie angemessen zu berücksichtigen.“**

[...]

„Gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit (Rechtschreibung und Zeichensetzung) führen zu einer Absenkung der Note im Umfang einer Notenstufe. Im Gegenzug bedeutet ein hohes Maß an sprachlicher Sicherheit eine entsprechende Notenhebung.“

**Bei Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sind für die Leistungsfeststellung im Bereich der sprachlichen Darstellungsleistung die Lernausgangslage sowie der individuelle Lernfortschritt ebenso bedeutsam wie der bereits erreichte Leistungsstand.“**

[...]

#### **„Reflexion über Sprache**

Mehrsprachigkeit (Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache und Fremdsprachenlernen) zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich nutzen.

[...]

Zusätzlich für Gymnasien:

Die Schülerinnen und Schüler „(...) reflektieren ihre Kenntnis der eigenen Sprache und ihre Bedeutung für das Erlernen von Fremdsprachen.“

---

<sup>63</sup> Ministerium für Schule, Jugend und Kinder Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2004): Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen; Ministerium für Schule, Jugend und Kinder Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2004): Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2004): Kernlehrplan für das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen.

## **2. Auszüge aus den Empfehlungen der Expertenkommission („Baumert-Kommission“) zur Neuorganisation der Lehrerbildung in NRW aus dem Jahre 2007: <sup>64</sup>**

„[...]“

Für die Lehrämter an allgemein bildenden Schulen empfiehlt die Kommission den Zuschnitt auf drei

Ausbildungsgänge: das Lehramt an Grundschulen, das Lehramt an Haupt- und Realschulen (mit entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen) und das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Für die Lehrämter an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen werden Veränderungen in der Ausgestaltung der Ausbildungsgänge vorgeschlagen.

Die Kommission empfiehlt die Abkehr vom derzeitigen stufenübergreifenden Lehramt (Grund-, Haupt- und Realschule) aufgrund der jeweils besonderen Tätigkeitsanforderungen und den sich daraus ergebenden Kompetenzprofilen im Grundschullehramt einerseits und in den Lehrämtern für die Schulformen der Sekundarstufe I andererseits. **Im Studiengang für das Lehramt an Grundschulen sollte - statt der Fächer - das Studium der sprachlichen Grundbildung in Mündlichkeit und Schriftlichkeit einschließlich Deutsch als Zweitsprache** sowie die mathematische Grundbildung - neben den Bildungswissenschaften - verpflichtend sein; darüber hinaus wird ein Wahlpflichtbereich studiert.

[...]

Zu diesen Bereichen gehören die Einführung in naturwissenschaftliches und sozialwissenschaftliches Denken und Arbeiten, die Begegnung mit der ersten schulischen Fremdsprache, die ästhetisch-expressiven Bereiche Kunst, Musik und Sport sowie die Einführung in religiöses Denken. **In jedem Unterrichtsbereich ist heute eine Grundschullehrkraft mit der Querschnittsaufgabe der Vermittlung und Kultivierung des Deutschen als Zweitsprache konfrontiert.** Ähnliches gilt für die

---

<sup>64</sup> AQAS e.V./Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen/ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsgg.) (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Dieses Dokument ist von den Seiten des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes NRW downloadbar (<http://www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf>, letzter Zugriff am 09.05.2010, 02.23 Uhr). Der Kommission gehörten Jürgen Baumert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin), Erwin Beck (Pädagogische Hochschule St. Gallen/CH), Klaus Beck (Universität Mainz), Liselotte Glage (Universität Hannover), Margareta Götz (Universität Würzburg), Ludwig Freisel (Universität Oldenburg), Marcus Hasselhorn (Universität Göttingen), Hans-Peter Langfeldt (Universität Frankfurt), Doris Lemmermöhle (Universität Göttingen), Reinhold Nickolaus (Universität Stuttgart), Annette Scheunpflug (Universität Erlangen-Nürnberg), Kaspar Spinner (Universität Augsburg) und Rolf Werning (Universität Hannover) an. Die im Text angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf das hier genau bezeichnete PDF-Dokument.

Herausforderung, Lern-, Entwicklungs- und Verhaltensprobleme frühzeitig zu erkennen und präventiv zu behandeln. **Kernbereiche dieser Tätigkeiten** – wie Schriftspracherwerb, Mathematisierung, **Zweitspracherwerb** oder Sachunterricht als science education – stellen eigene interdisziplinäre Forschungsfelder dar, für die sich international hoch aktive Kommunikationsgemeinschaften gebildet haben. Auf diesen Forschungsfeldern arbeiten Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker, Grundschulpädagogen, Psychologen und oftmals auch Sonderpädagogen zusammen. Diese Forschungsfelder sind die Referenz der wissenschaftlichen Ausbildung von Grundschullehrkräften, nicht aber die Systematik einzelner akademischer Disziplinen, auch wenn die Bezeichnung von Unterrichtsfächern wie „Deutsch“ oder „Mathematik“ dies nahe zu legen scheint.

[...]

Die Kommission rät zu folgenden curricularen Entscheidungen:

- Das Studium in den oben skizzierten Forschungsfeldern (Abschnitt 5.2) „sprachliche Grundbildung in Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Deutsch)“ und „mathematische Grundbildung (Mathematik)“ ist für alle Studierenden im Grundschulstudiengang verbindlich.
- Darüber hinaus wird ein Wahlpflichtbereich studiert, für den eines der Gebiete erste Fremdsprache, Sachunterricht, Kunst, Musik, Sport oder Religion gewählt werden kann.
- Alle drei Bereiche werden gleichgewichtig studiert.
- Das bisherige didaktische Grundlagenstudium entfällt.
- **Für alle Studierenden sind „Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache“** und „Grundwissen im Bereich Lern- und Verhaltensstörungen einschließlich Diagnostik, Prävention und Förderung“ obligatorische Teile dieser Module.

### **3. Auszüge aus den Experten-Empfehlungen „Das neue Grundschullehramt NRW“<sup>65</sup>**

---

<sup>65</sup> „Das Neue Grundschullehramt NRW“. Empfehlungen für die Ausgestaltung der universitären Grundschullehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen erarbeitet von Expertinnen und Experten aus den Universitäten des Landes NRW, Paderborn, im September 2009. Ein ExpertInnengremium der Universitäten des Landes NRW hat am 18.2.2009 und 26.06.2009 auf zwei Workshops auf Einladung des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ) der Universität Paderborn und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) unter Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern aus Studienseminaren und Schulen die curriculare Konzeption für das Grundschullehramtsstudium beraten, die auszugestalten nach dem neuen LABG von 2009 den Universitäten obliegt (vgl. LABG, § 11, Absatz 3). Die Universitäten tragen also für das Gelingen der Reform der Lehrerausbildung eine große Verantwortung, wie es im Einleitungstext zu diesen Empfehlungen heißt. Das Dokument ist downloadbar unter der folgenden Internetadresse: [http://cms.uni-kassel.de/unicms/fileadmin/groups/w\\_530000/Akt\\_-\\_KoopRNRWNNeuesGSLA.pdf](http://cms.uni-kassel.de/unicms/fileadmin/groups/w_530000/Akt_-_KoopRNRWNNeuesGSLA.pdf), (letzter Zugriff am 11.05.2010, 03.38 Uhr).

„Alle Grundschul-Studierenden der neuen NRW-Lehrerausbildung sollen Studieninhalte aus den folgenden Bereichen angeboten bekommen (dies zumindest im Sinne eines vertretbaren Mindestangebots):

- Formen mündlicher und schriftlicher Kommunikationskompetenz
- Rechtschreibkompetenz
- Lesekompetenz
- Umgang mit Texten und Medien
- Sprachreflexion

Der (gesetzlich vorgesehene) Schwerpunkt Diagnose und Förderung bzw. Umgang mit Heterogenität kann – je nach personellen Kapazitäten – in verschiedenen Bereichen angesiedelt werden oder auch ein eigenes Modul darstellen. **Ähnliches gilt für den Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ), wobei in dieser Hinsicht die Vorstellungen über eine curriculare Verankerung besonders starke Divergenzen aufweisen.**

[...]

#### CURRICULUM-KONZEPT

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das Fundamentum im Lernbereich Sprachliche Grundbildung, das im Umfang von 54 LP von allen Studierenden zu absolvieren ist. Die Empfehlungen benennen Ausbildungselemente, die als unverzichtbar betrachtet werden. Diese Ausbildungselemente sind nicht notwendig als Titel einzelner Veranstaltungen zu verstehen. Auf eine detaillierte Zuweisung der Leistungspunkte zu den einzelnen Ausbildungselementen sowie auf deren Zuweisung zu bestimmten Semestern wird ebenso verzichtet wie auf die Zuordnung zu den Bachelor- und Master-Phasen, damit die von Hochschule zu Hochschule unterschiedlichen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden können.

#### **Empfohlene Ausbildungselemente im Lernbereich Sprachliche Grundbildung (Fundamentum)**

Fachwissenschaft	Fachdidaktik
Sprachwissenschaft: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mündlichkeit/Schriftlichkeit</li> <li>• Spracherwerb/Schriftspracherwerb</li> <li>• Schulgrammatik</li> </ul>	Sprachdidaktik: Didaktik und Methodik <ul style="list-style-type: none"> <li>• der Formen mündlicher und schriftlicher Kommunikation</li> <li>• der Rechtschreibkompetenz</li> <li>• der Sprachreflexion</li> </ul>
Literaturwissenschaft: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundzüge der Literaturgeschichte</li> </ul>	Literaturdidaktik: Didaktik und Methodik <ul style="list-style-type: none"> <li>• der Lesekompetenz (z.T. auch</li> </ul>



<p>(nach Möglichkeit mit Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gattungsspezifische und begriffliche Grundlagen (einschließlich der alten und neuen Medien)</li> <li>• Analyse- und Interpretationsmethoden zur Text- und Medienanalyse</li> </ul>	<p>sprachdidaktisch begründet)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• der Leseförderung, Medienerziehung und literarischen Verstehenskompetenz (Umgang mit Texten und Medien)</li> </ul>
	<p><b>Lernprozessdiagnostik und individuelle Förderungsmaßnahmen in heterogenen Lerngruppen (eingeschlossen den mehrsprachigen Kontext mit DaZ)</b></p>