

Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen

Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?

Barbara Baumann
Michael Becker-Mrotzek



5	VORWORT
6	DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE
9	RELEVANZ
14	ERGEBNISSE: SPRACHFÖRDERUNG UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN DER LEHRERBILDUNG
14	Formale Vorgaben auf Länderebene
14	Lehramtsstudium
18	Referendariat
20	Formale Vorgaben auf Hochschulebene
22	Grundschullehramt
25	Lehramt Primar- und Sekundarstufe I
28	Lehramt Sekundarstufe I
31	Gymnasiallehramt
34	Berufsschullehramt
37	Sonderpädagogische Lehrämter
40	Zentrale Fortbildungsangebote der Länder
43	FAZIT
47	ZEHN HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN
52	QUELLEN
54	AUTORINNEN UND AUTOREN
55	ANHANG: METHODISCHES VORGEHEN
62	IMPRESSUM

Barbara Baumann/Michael Becker-Mrotzek

**Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen:
Was leistet die Lehrerbildung?**

VORWORT

Die soziale Herkunft und der sprachlich-kulturelle Hintergrund von Schülerinnen und Schülern dürfen nicht über Erfolg oder Misserfolg ihrer schulischen Ausbildung entscheiden. Sprache ist der zentrale Zugang zur Wissensvermittlung – zur Bildung insgesamt – und damit das Fundament für den weiteren Bildungserfolg. Das Anforderungsprofil von Lehrerinnen und Lehrern zeichnet sich daher in zunehmendem Maße durch die Fähigkeit aus, mit heterogenen, von kultureller und sprachlicher Vielfalt geprägten Lerngruppen pädagogisch erfolgreich umzugehen. Dies kann aber nur gelingen, wenn Lehrerinnen und Lehrer einerseits die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund des demografischen Wandels in den Blick nehmen und andererseits die dafür notwendigen interkulturellen und didaktischen Kompetenzen aufbauen. Dazu gehören auch die Förderung des Spracherwerbs und des Sprachverständnisses sowie das Angebot von Deutsch als Zweitsprache.

Bisher ist dies keine Selbstverständlichkeit und bleibt deshalb eine große Herausforderung für die Lehrerbildung. Hier müssen die Weichen gestellt werden, ist der Erfolg bei der Qualifizierung des Lehrpersonals doch zukunftsweisend: Sprachliche Fähigkeiten, Wertschätzung und Akzeptanz von Vielfalt spielen vor dem Hintergrund zunehmender Diversität und Internationalisierung nicht nur in Schulen und Hochschulen, sondern in der gesamten Gesellschaft eine immer bedeutendere Rolle.

Dabei ist zu beachten, dass die Lehrerbildung mitnichten mit der Beendigung des Referendariats endet. So hat die Deutsche Hochschulrektorenkonferenz (HRK) ausdrücklich betont, dass die Lehrerbildung als berufsbio-graphischer Prozess der kontinuierlichen theorie- und praxisbasierten Aus- und Weiterbildung in allen Phasen – des Studiums, des Vorbereitungsdienstes und der berufsbegleitenden Fortbildung – aufgefasst werden muss. In dieser Studie des Mercator-Instituts wird die Lehrerbildung zu Recht als lebenslanger Lernprozess begriffen, bei dem alle drei Qualifizierungsabschnitte zusammengedacht werden. Nur so kann sichergestellt

werden, dass neue Entwicklungen und sich fortlaufend verändernde Rahmenbedingungen Berücksichtigung finden.

Der persönliche Einsatz vieler Lehrerinnen und Lehrer, den Anforderungen an ihren Schulen nachzukommen, ist absolut zu begrüßen. Individuelles Engagement gab es bisher und wird es immer geben, mag es doch Strukturschwächen bisweilen ausgleichen. Aber: Dies kann kein Ersatz für vernünftig strukturierte und systematisch verankerte Aus- und Fortbildungsmaßnahmen sein. Vielmehr wird ein Gesamtkonzept benötigt, das zeigt, auf welche Weise Wissen und Kompetenzen im Bereich der Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache erworben werden, damit alle Lehramtsstudierenden der Praxis an den Schulen gewachsen sind. Einige Bundesländer sind hier schon vorangeschritten und haben entsprechende Inhalte in den Lehrplänen festgeschrieben. Top-down- und Bottom-up-Prozesse sind notwendig und zielführend: die Länder müssen Vorgaben machen und die Hochschulen aus ihrer Verantwortung und Überzeugung heraus passgenaue Ziele formulieren. Hier sind wir alle gefordert. Die vorgelegte Studie des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache bietet hilfreiche Informationen und Hinweise.



Prof. Dr. Holger Burckhart

HRK-Vizepräsident für Lehre, Studium, Lehrerbildung, Weiterbildung
Rektor der Universität Siegen

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE

HINTERGRUND

Sprachliche Kompetenzen sind eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg. Die Bedeutung der deutschen Sprache für schulisches Lernen in allen Fächern betonen Bund und Länder in Absichtserklärungen und Selbstverpflichtungen. Die Ergebnisse der nationalen und internationalen Schulleistungsstudien, z. B. bei PISA 2012 im Bereich der Lesekompetenz, liefern faktenbasierte Argumente: 14,5 Prozent der deutschen Schülerinnen und Schüler schneiden im Bereich des Lesens sehr schwach ab (vgl. Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller 2013, S. 242). Ihnen fehlt demnach eine zentrale Schlüsselkompetenz, um Unterricht erfolgreich bewältigen zu können. Lehrerinnen und Lehrern kommt eine zentrale Rolle zu: So haben Bund und Länder wiederholt erklärt, (angehende) Lehrkräfte für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen gezielt vorzubereiten.

ZIEL UND VORGEHEN

Die vorliegende Studie untersucht, wie Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen sowie Fächer im Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) aus- bzw. fortgebildet werden. Dazu wurden sowohl die einschlägigen Gesetze der Bundesländer und Studienregelungen der 70 lehrerbildenden Hochschulen betrachtet als auch das konkrete Fortbildungsangebot der Länder im Jahr 2012 gesichtet. Die Suche nach den Stichworten *Deutsch als Zweitsprache* und *Sprachförderung* genügte dabei nicht, weil sich auch Lehrveranstaltungen oder Fortbildungen mit Stichworten wie *Heterogenität* und *Mehrsprachigkeit* der bildungssprachlichen Dimension schulischen Lernens widmen (können). Insgesamt wurden 107 Landesdokumente sowie 837 Prüfungs-, Studienordnungen und Modulhandbücher ausgewertet und persönliche Rückmeldungen der Länder und Hochschulen eingeholt. Der Fokus der Studie liegt auf einer Analyse der offiziellen Qualifizierungsvorgaben und nicht des persönlichen Engagements von Einzelpersonen oder temporärer Studienangebote.

Die Ergebnisse sollen Verantwortlichen in Landesministerien und Hochschulen, in der Lehrerbildung tätigen Personen, Ausbilderinnen und Ausbildern des Referendariats sowie den Landesinstituten eine Diskussions- und Argumentationsgrundlage für eine systematische Verankerung von Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung liefern.

ERGEBNISSE

Klare Ländervorgaben führen zu klaren Hochschulregelungen. Machen Länder in Gesetzen und Verordnungen für den Themenkomplex Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache eindeutige Vorgaben, z. B. über die Festlegung von Leistungspunkten, werden diese auf Hochschulebene umgesetzt. Insbesondere in Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen schlägt sich die Landesgesetzgebung in einem konkreten Studienangebot nieder. In weiteren sechs Ländern bleiben die Aufforderungen an die Hochschulen vage bzw. ist der Zusammenhang zwischen Landesvorgaben und Hochschulpraxis nicht unmittelbar zu erkennen. In sieben Bundesländern gibt es auf Landesebene keinerlei inhaltliche Vorgaben für die Hochschulausbildung bzgl. Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Die Gesetzgebung zum Vorbereitungsdienst (Referendariat) sieht nur in Berlin einen konkreten Ergänzungskurs vor. Im Saarland und in Bremen existieren unspezifische Aussagen, alle anderen Bundesländer halten sich mit Ausbildungselementen zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im Referendariat gänzlich zurück.

Insgesamt nehmen sich mehr Ausbildungsstandorte des Themengebiets an, als die gesetzlichen Regelungen erwarten lassen. Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass die Hochschulen die Studienanteile für sinnvoll und notwendig erachten. An 69 Prozent der Hochschulen besuchen angehende Grundschullehrkräfte des Fachs Deutsch verpflichtende Studienangebote, im Berufsschullehramt liegt der Anteil immerhin noch bei gut 42 Prozent. Für Lehramtsstudierende in Fächern außer Deutsch sind verpflichtende Bestandteile weniger stark ausgeprägt: Bis zu zwei Drittel der Hochschulen bieten keine spezifische Vorbereitung auf die Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an. Hochschulen mit geringen oder keinen Modulen zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache lassen sich jedoch hoffentlich von den allgemeinen Entwicklungstendenzen überzeugen.

Eine einheitliche Landesregelung für alle Lehrämter gibt es in Berlin (sechs Leistungspunkte für das Modul *Deutsch als Zweitsprache*), Bremen (15 Leistungspunkte für das Modul *Umgang mit Heterogenität*, im Falle der berufsbildenden Schulen allerdings nur drei Leistungspunkte) und Nordrhein-Westfalen (sechs Leistungspunkte für das Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte*). Betrachtet

man das verpflichtende Studienangebot für Lehrerinnen und Lehrer des Fachs Deutsch, so müssen an sechs Standorten im Falle einzelner Lehramtstypen mehr als 20 Leistungspunkte absolviert werden. Duisburg-Essen fordert als einziger Standort nicht nur von angehenden Deutschlehrkräften, sondern von allen Fächern mehr als 20 Leistungspunkte (22 Punkte im Falle des Lehramts an Haupt-, Real- und Gesamtschulen). Bei insgesamt 300 zu erwerbenden Leistungspunkten entspricht dies gut sieben Prozent. Im Bereich des fakultativen Studienangebots sind die bayerischen Standorte Eichstätt-Ingolstadt, München (LMU) sowie Augsburg zusammen mit Hamburg am aktivsten.

Für alle Hochschulen, alle Lehramtstypen und alle Fächer ist ein Modul zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache unverzichtbar, wobei es in Anbetracht der vielfältigen Ausbildungsanforderungen realistisch bemessen sein muss. Die Dimension von sechs verpflichtenden Leistungspunkten scheint adäquat – ausgedehntere Umfänge sollten bei einzelnen Lehrämtern, z. B. für die Grundschule, in Betracht gezogen werden. Darüber hinaus sollten Möglichkeiten der Profilbildung, z. B. durch DaZ als Unterrichtsfach oder einen breit angelegten Schwerpunkt, ausgebaut werden. Solche „Sprachförderexperten“ können in der Praxis den Prozess sprachsensibler Schulentwicklung anstoßen und das Kollegium gezielt unterstützen und weiterbilden.

Inhaltlich lassen sich unterschiedliche Schwerpunkte ausmachen: Berlin spricht konkret von *Deutsch als Zweitsprache*, Nordrhein-Westfalen nennt das allgemein verpflichtende Modul gemäß dem Gesetz *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte*, Hamburg fokussiert auf *Heterogenität*, Rheinland-Pfalz zusätzlich noch auf *Mehrsprachigkeit*. Unabhängig von der Benennung muss sichergestellt sein, dass sich alle Studierenden mit der fachspezifischen Sprachfähigkeit von Schülerinnen und Schülern auseinandersetzen – explizit und nicht nur als einem Aspekt unter vielen.

Ein Blick auf die Fortbildungspraxis zeigt schließlich, dass Angebote zu den Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in allen Bundesländern von den jeweiligen Fortbildungsinstitutionen gemacht werden. Der Anteil der Lehrkräfte, die an zentralen Fortbildungen teilnehmen, schwankt allerdings erheblich. Insbesondere in den Flächenländern haben dezentrale Veranstaltungen einen hohen Stellenwert.

ZEHN EMPFEHLUNGEN

Begriffe und Konzepte eindeutig definieren: Das Mercator-Institut empfiehlt, eine Einengung auf Fragestellungen des Deutschen als Zweitsprache bzw. der Mehrsprachigkeit zu vermeiden und stattdessen die sprachliche Bildung und Förderung aller Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen – unabhängig von ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft. Nichtsdestotrotz müssen Lehrkräfte auch auf den je spezifischen Förderbedarf vorbereitet sein, der beispielsweise mit dem Erwerb einer Zweitsprache einhergehen kann. Eine generelle Sensibilisierung der Lehrkräfte für die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler kann gemeinsam mit inklusionspädagogischen Überlegungen erfolgen. Der inhaltliche Fokus auf Sprache muss jedoch gewährleistet sein, weil nur so die spezifischen Diagnose- und Förderansätze vermittelt werden können, die für die konkrete schulische Arbeit erforderlich sind. In diesem Zusammenhang ist es ratsam, wenn sich die Akteure aus Politik, Administration, Aus- und Fortbildung auf gemeinsame Konzepte und Begrifflichkeiten einigen, um eine Vergleichbarkeit herzustellen.

Alle Phasen der Lehrerbildung verzahnen: Aus- und Fortbildung benötigen ein Gesamtkonzept, das deutlich macht, wie Wissen und Kompetenzen im Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache schrittweise erworben werden können. Auch der Berufsalltag wäre darin ganz bewusst im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses eingebunden.

HOCHSCHULAUSSCHULUNG

Inhalte deutlich verankern – Lehramtsreformen nutzen: Die Gesetzgebungen der Bundesländer müssen klare und operationalisierbare Vorgaben machen, z. B. in Form von Leistungspunkten. Studienreformen können ein Anlass für Veränderungen in diese Richtung sein.

Additives Modul einrichten und Integration in alle Fächer etablieren: Alle Studierenden sollten ein spezielles Sprachförder-/DaZ-Modul durchlaufen. In den Veranstaltungen der Fachwissenschaft und Fachdidaktik erfolgt dann eine Auseinandersetzung mit der Frage, in welcher Weise sprachliche Bildung und Sprachförderung auch im Fachunterricht systematisch stattfinden können.

Basisqualifikation für alle – Profilbildung für einige:

Alle Lehrerinnen und Lehrer müssen ein Verständnis dafür entwickeln, dass schulisches Lernen von sprachlichen Kompetenzen abhängig ist. Sie müssen außerdem konkrete Ideen haben, wie sprachsensibler Fachunterricht gestaltet werden kann. Eine vertiefte Qualifizierung einzelner Studierender und Lehrkräfte sollte darüber hinaus freiwillig möglich sein.

Vorhandene Studienmöglichkeiten transparent machen:

Es muss für Studierende klar ersichtlich sein, welche Studienmöglichkeiten sie im Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache haben. Module und Veranstaltungen müssen konkret benannt, die Beschreibungen spezifisch ausgearbeitet sein und das Studienangebot aktiv kommuniziert werden.

REFERENDARIAT

Klare Verpflichtung für das Referendariat festlegen:

Alle Referendarinnen und Referendare sollten einen speziellen Sprachförder-/DaZ-Baustein durchlaufen. In den Fachsitzungen muss dann eine Auseinandersetzung mit der Frage stattfinden, in welcher Weise sprachliche Bildung und Sprachförderung im Fachunterricht spezifisch erfolgen können.

Praktische Hilfestellung geben:

Curricula und Ausbildungsmaterialien sollten zur Unterstützung der Ausbilderinnen und Ausbilder im Vorbereitungsdienst vorliegen. Ihre Ausarbeitung kann in Arbeitsgruppen erfolgen, ggf. in Kooperation mit Verlagen, Universitäten und den Landesinstituten für Fortbildung.

FORTBILDUNGSPRAXIS

Fortbildnerinnen und Fortbildner qualifizieren:

Gute Fortbildungen brauchen gute Fortbildnerinnen und Fortbildner. Diese müssen entsprechend qualifiziert sein und begleitet werden.

Schulentwicklung statt Einzelfortbildung:

Systematische Entwicklungsprozesse und eine längerfristige Begleitung von Schulen sind gegenüber punktuellen Fortbildungen zu bevorzugen, da veränderte Handlungsroutinen Zeit brauchen und im Idealfall systemisch angegangen werden. Ziel ist eine sprachensible Schulentwicklung.

RELEVANZ

Dass Lehrkräfte, unabhängig davon, an welcher Schule bzw. welche Fächer sie unterrichten, über Sprachförderkompetenz verfügen müssen, ist in der bildungspolitischen Debatte der letzten Jahre zunehmend Konsens. Schnell geraten bei derartigen Forderungen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den Blick, deren Anteil an der deutschen Bevölkerung derzeit knapp 29 Prozent ausmacht.¹ Da ein Migrationshintergrund alleine aber noch keinen Sprachförderbedarf begründet, ist es mindestens so aufschlussreich, sich die sprachlichen Kompetenzen aller Lernenden genauer anzusehen; PISA 2012 stellt z. B. fest: „Da eine ausgeprägte Lesekompetenz eine bedeutsame Grundlage für die aktive Teilhabe an unserer Gesellschaft darstellt, ist im Besonderen die Reduktion des Anteils von sehr leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern [...] erstrebenswert. Dieser Anteil liegt bei PISA 2012 in Deutschland bei 14,5 Prozent und ist somit im Vergleich zu PISA 2009 zwar leicht gesunken, aber immer noch zu hoch“ (Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller 2013, S. 242).

Das gesamte System Schule übernimmt Verantwortung für die sprachliche Bildung und gezielte sprachliche Förderung der Schülerinnen und Schüler – bei der Entwicklung der zuletzt von PISA untersuchten Lesekompetenz, aber auch im Bereich der Schreibkompetenz und der mündlichen Kommunikationsfähigkeit. Denn das Beherrschen der Bildungssprache ist eine notwendige Voraussetzung für Schulerfolg, nicht nur im Fach Deutsch, sondern in allen Fächern. Die Sensibilisierung für eine heterogene Schülerschaft sowie Kenntnisse in Diagnose- und Fördermöglichkeiten müssen Gegenstand der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer sein.

Selbstverpflichtungen auf Bundesebene

Dieser Konsens besteht nicht nur in der Hochschullandschaft,² sondern auch in der Bildungspolitik und -verwaltung. Exemplarisch sei hier das *Bundesweite Integrationsprogramm* zitiert, welches das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge unter Mitarbeit der Länder und weiterer Akteure im Handlungsfeld Integration erarbeitet hat. Das Programm legt einen dezidierten Fokus auf die Förderung der Zweitsprache Deutsch: „Für Lehrkräfte aller Fachrichtungen, Schulformen und Schulstufen sollte ein Modul sprachliche Bildung verpflichtend sein, das in die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache einführt und interkulturelle Kompetenzen sowie solche für den Umgang mit Mehrsprachigkeit umfasst“ (2010, S. 49). Plädoyers wie dieses finden sich mit unterschiedlicher Nuancierung in nahezu allen Berichten, Programmen und Selbstverpflichtungen, die der Bund – teilweise unter Beteiligung der Länder – in den vergangenen Jahren zu Fragen der

Begriffsdefinition: Sprachliche Bildung und Sprachförderung

„**Sprachliche Bildung** ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen.

Sprachförderung bezeichnet in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt wurden. Die Maßnahmen können in der Schule unterrichtsintegriert oder additiv erfolgen. Sprachförderung ist häufig ausgerichtet auf bestimmte Adressatengruppen und basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen, wie z. B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung erfolgt oftmals in der Kleingruppe, aber nicht zwingend, und hat kompensatorische Ziele.“

(BMBF, BiSS-Expertise, 2012, S. 23)

schulischen Integration veröffentlicht hat (s. Infobox zu den Selbstverpflichtungen von Bund und Ländern auf S. 11). Dabei lässt sich in letzter Zeit eine Verschiebung der Perspektiven erkennen, die der faktischen Heterogenität und Diversität in den Klassenzimmern Rechnung trägt. Sprachliche Bildung und Sprachförderung stellen in diesem Sinne einen substanziellen Beitrag zur Inklusion dar, weil sie allen Schülerinnen und Schülern die nötigen bildungssprachlichen Kompetenzen vermitteln. Das können sie allerdings nur leisten, wenn Sprachbildung und Sprachförderung als eigenständige Bereiche erhalten bleiben.

Richtlinien der Bundesländer

Die Kultusministerkonferenz (KMK) formuliert insbesondere im *Bericht Zuwanderung* und im Arbeitspapier *Integration als Chance* ein Bewusstsein für die Notwendigkeit sprachförderkompetenter Lehrerinnen und Lehrer.³ Sie unterstreicht die Ernsthaftigkeit ihrer Überlegungen in den Ausbildungsvorgaben für Lehrkräfte, indem die KMK-Standards für Lehrerbildung zumindest teilweise entsprechende Qualifikationsziele vorsehen. Die Standards für die Bildungswissenschaften (2004) zeichnen zusammen mit den Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (2010) folgendes Bild: „Differenzierung, Integration und Förderung: Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht“ (2004, S. 5) soll einer von elf inhaltlichen Schwerpunkten der Ausbildung in den Bildungs-

wissenschaften sein. Diese sehr allgemein gehaltene Zielsetzung wird für Lehrerinnen und Lehrer des Fachs Deutsch und an Grundschulen spezifiziert: Die Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sehen die Vermittlung von Wissen zu (Zweit-)Spracherwerb und Mehrsprachigkeit vor (2010, S. 23 & 49). Die angehenden Lehrkräfte sollen befähigt werden, mehrsprachienorientierten Deutschunterricht (2010, S. 23) bzw. Sprachförderung (2010, S. 49) durchzuführen. Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anforderungen an Lehramtsstudierende für andere Fächer als Deutsch greifen Entsprechendes bisher nur selten auf bzw. enthalten keinen spezifischen Fokus auf Sprache. So ist für das Fach Mathematik die „Planung und Analyse von Mathematikunterricht in heterogenen Lerngruppen“ (2010, S. 31) formuliert. Für Fächer wie Biologie oder Chemie hält sich die KMK hinsichtlich vergleichbarer Kompetenzen bisher zurück.

Reformwille der Akteure

Hochschulen, Vorbereitungsdienst und Fortbildungseinrichtungen machen sich aus Überzeugung und in Reaktion auf veränderte Ländervorgaben verstärkt auf, Qualifizierungsangebote zu initiieren und weiterzuentwickeln. Inwieweit aber haben sich aus politischen Willenserklärungen konkrete Angebote zu den Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache entwickelt? In welchem Umfang sind Lehrangebote an Hochschulen bereits in Prüfungs-, Studienordnungen

Selbstverpflichtungen von Bund und Ländern

„Es wurde begonnen, Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte in den Bereichen Diagnostik und Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache fortzubilden. Solche Aus- und Fortbildungsmodule gilt es weiterzuentwickeln und verbindlich zu verankern“ (KMK, Bericht „Zuwanderung“, 2006, S. 10).

„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 Lehrerbildung sind in fast allen Ländern bereits entsprechende Module in der Erstausbildung verankert worden oder befinden sich in Planung [...] 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“ (KMK, Bericht „Zuwanderung“, 2006, S. 17).

„Über die herausragende Bedeutung der deutschen Sprache als Unterrichts- und Verkehrssprache besteht Einigkeit. Es besteht ebenfalls Einigkeit darüber, allen Kindern, die Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, die Förderung zukommen zu lassen, die ihnen eine gleichberechtigte Teilnahme an Unterricht und Bildung ermöglicht. Die Länder verstehen dies als Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer und aller Fächer“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, NIP, 2007, S. 25 & KMK, Integration als Chance, 2007, S. 2 f.).

„Für Lehrkräfte aller Fachrichtungen, Schulformen und Schulstufen sollte ein Modul sprachliche Bildung verpflichtend sein, das in die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache einführt und interkulturelle Kompetenzen sowie solche für den Umgang mit Mehrsprachigkeit umfasst“ (BAMF, BIP, 2010, S. 49).

„Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderungsmodule sollen daher in der Lehrerbildung aller Fachrichtungen und in der Erzieherausbildung etabliert werden. Momentan werden solche Module nur an wenigen Universitäten angeboten, wobei auch diese Angebote einen Weiterentwicklungsbedarf sowohl hinsichtlich der Quantität als auch der Qualität aufweisen“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, NAP-I, 2011, S. 228).

Die „hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen heterogenen Schülerinnen und Schüler erfordern ein sehr differenziertes Sprachförderangebot der Schulen und gut ausgebildete Lehrkräfte“ (Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, 9. Lagebericht, 2012, S. 118).

„Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik kommt [...] eine besondere Bedeutung zu“ (KMK, Rahmenvereinbarungen für die einzelnen Schultypen, 2013, S. 2).

oder Modulhandbüchern festgeschrieben? Sind die Inhalte verpflichtend oder Teil eines breit gefächerten Wahlpflichtbereichs? Inwiefern setzen Länder Rahmenbedingungen für den Vorbereitungsdienst? Bestehen Fortbildungsangebote von Landesseite? Und welche Handlungsmöglichkeiten lassen sich für Standorte ableiten, die künftig verstärkt auf eine Qualifizierung für sprachliche Bildung und Sprachförderung Wert legen wollen? Ziel dieser Studie ist es, einen Überblick über die bundesweite Verankerung der Themenkomplexe

Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Aus- und Fortbildungslandschaft für Lehrkräfte zu geben. Die Ergebnisse sollen Verantwortlichen in Landesministerien und Hochschulen, in der Lehrerbildung tätigen Personen, Ausbilderinnen und Ausbildern des Referendariats sowie den Landesinstituten eine Diskussions- und Argumentationsgrundlage für eine systematische Verankerung von Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung liefern.

Chancen und Grenzen

Zur Beantwortung der Fragen wurden die offiziellen Regelungen der Lehrkräfteausbildung und des Referendariats gesichtet. Von Interesse waren alle im Sommersemester 2013 gültigen Dokumente. Dort, wo aktuellere Regelungen berücksichtigt wurden, ist dies im Ergebnisteil vermerkt. Es wurden alle sechs Lehramtstypen betrachtet; insgesamt wurden 107 Landesdokumente und 837 Prüfungs- und Studienordnungen sowie Modulhandbücher auf Schlagworte hin analysiert und persönliche Rückmeldungen der Länder und Hochschulen zu den Ergebnissen eingeholt. Das konkrete Fortbildungsangebot der Länder wurde über die einzelnen Landesinstitute (bzw. vergleichbare Einrichtungen) erfasst und mit den jeweiligen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern in den Instituten rückgekoppelt. Die größte Herausforderung bestand darin, die Studie so breit anzulegen, dass aussagekräftige Ergebnisse entstehen, und sie gleichzeitig so einzuschränken, dass sie in einem überschaubaren Zeitraum zu bewältigen ist. Zu diesem Zweck wurde die Analyse auf Hochschulebene auf Dokumente aus den Bildungswissenschaften, der Fachwissenschaft Deutsch, der Fachdidaktik Deutsch und Deutsch als Zweitsprache (wenn vorhanden) beschränkt. Zudem wurde festgelegt, dass die im Vorfeld definierten Stichworte im Titel der identifizierten Lehrveranstaltungen vorkommen müssen (zum methodischen Vorgehen s. auch den ausführlichen Anhang). Diese Studie gibt Aufschluss darüber, wie Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache strukturell in der Aus- und Fortbildungslandschaft verankert sind. Sie nimmt dabei auch Stichwörter wie *Heterogenität* oder *Mehrsprachigkeit* in den Blick. Zunächst einmal ist unter diesen Stichwörtern Unterschiedliches zu verstehen.⁴ *Deutsch als Zweitsprache* im Schulkontext ist ein mehr oder weniger passender Begriff⁵ für zwei verschiedene Lernsituationen: Zum einen sprechen Schülerinnen und Schüler Deutsch als Zweitsprache, die selbst nach Deutschland eingewandert sind und sich die deutsche Sprache erst im Kinder- oder Jugendalter aneignen. Im schulischen Zusammenhang ist hier oftmals von *Seiteneinsteigern* die Rede. Zum anderen umfasst dieser Begriff aber auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die selbst nicht zugewandert, sondern hier geboren sind. Sie kommen mit der deutschen Sprache unterschiedlich intensiv in Kontakt, etwa zu Hause, in der Kita und in der Schule. Dabei stellt der Zweitspracherwerb an sich kein Problem dar. Allerdings zeigen PISA, IGLU etc. dennoch eine Benachteiligung bei den Bildungschancen:⁶ Die „Suche nach Ursachen führt zu erklärenden Hintergrundfaktoren, wie z. B. der oft

prekären sozialen Lage und relativen Bildungsferne der Familien, aber auch zu Faktoren, die in der Gestaltung der Schule und des Unterrichts liegen“ (Barkowski & Krumm 2010, Stichwort „Bildungssprache“). Sprachliche Bildung und Förderung im Unterricht wird programmatisch oft auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache reduziert, obwohl sie grundsätzlich auf alle Schülerinnen und Schüler zielt, wenn auch teilweise mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

„Heterogenität wird in pädagogischen Kontexten auf Lerner innerhalb einer Lerngruppe bezogen, die sich hinsichtlich lernrelevanter Merkmale unterscheiden“ (Barkowski & Krumm 2010, Stichwort „Heterogenität“). Die sprachlichen Kompetenzen bilden hierbei nur eine von mehreren Dimensionen. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik berücksichtigt sprachliche Vorkenntnisse und Lernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Barkowski & Krumm 2010, Stichwort „Mehrsprachigkeitsdidaktik“). Sie fokussiert dabei nicht zwingend auch den Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen.

Kerninteresse dieser Studie ist die Frage, wie Lehrkräfte für die Förderung der deutschen Sprache in Verbindung mit fachlichem Lernen qualifiziert werden. Dazu genügt die Suche nach den Stichworten *Deutsch als Zweitsprache* und *Sprachförderung* gerade nicht, weil sich auch Lehrveranstaltungen oder Fortbildungen mit dem Stichwort *Heterogenität* oder *Mehrsprachigkeit* der bildungssprachlichen Dimension schulischen Lernens widmen (können).

Das Engagement einzelner Lehrstühle, Hochschuldozenten oder Anbieter dezentraler Fortbildungen ist nicht Gegenstand dieser Untersuchung. Die Ergebnisse lassen aber den Schluss zu, dass die Bemühungen einzelner Akteure einer formalen Regelung vorausgehen und daher eine notwendige Voraussetzung für Festschreibungen in Gesetzen, Prüfungs- oder Studienordnungen sind. Damit alle Lehramtsstudierenden Angebote im Bereich Sprachförderung wahrnehmen und so Kompetenzen entwickeln können, ist die Aufnahme in Gesetze, Prüfungs- und Studienordnungen unumgänglich.

1 Laut Mikrozensus 2011 haben 28,64 Prozent der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen einen Migrationshintergrund.

2 S. hierzu insbesondere Krüger-Potratz & Supik (2010) sowie Apeltauer, Baur & Roche (2010).

3 Für eine ausführlichere Darstellung und Bewertung der KMK-Aussagen s. Baur & Scholten-Akoun (2010) und Krüger-Potratz & Supik (2010).

4 Für die Definition von *Sprachförderung* s. S. 10.

5 Zur Problematik des Begriffs *Deutsch als Zweitsprache* siehe beispielsweise das Interview mit Prof. Dr. İnci Dirim mit daStandard.at

vom 30.03.2011. Siehe hierzu auch die Reflexionen von Oomen-Welke & Dirim (2013) zum Begriff *Deutsch als Zweitsprache*. Darin wird deutlich, dass die Unterscheidung in Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Muttersprache didaktisch sinnvoll ist, die Begriffe aber gleichzeitig mit der Konnotation behaftet sind, dass zwischen Erst- und Zweitsprachenlernen ein hierarchischer Unterschied bestünde (vgl. S. 11-14).

6 Vgl. hierzu die PISA-Ergebnisse 2009 (Klieme et al. 2010, S.224 ff.), wonach Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation beim Lesen keinen signifikanten Kompetenznachteil gegenüber Jugendlichen ohne Migrationsanteil haben, wenn man die Faktoren *ökonomisches und kulturelles Kapital (sozioökonomischer Hintergrund, Kulturgüter und Bildungsniveau)* und *in der Familie gesprochene Sprache* kontrolliert.

ERGEBNISSE

FORMALE VORGABEN AUF LÄNDEREBENE¹

LEHRAMTSSTUDIUM

In neun Bundesländern wird die Förderung der deutschen Sprache bzw. des Deutschen als Zweitsprache² in den lehramtshinweisenden Regelungen der Länder als Aufgabe der angehenden Lehrkräfte konkret angesprochen. Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen machen als einzige Länder Vorgaben für alle Fächer. Jene sind verbindlicher formuliert als die Vorgaben der anderen Länder für das Fach Deutsch. In Baden-Württemberg handelt es sich um den verpflichtenden Kompetenzbereich *Deutsch einschließlich Deutsch als Zweitsprache*, den alle Studierenden des Grundschul- und Sonderschullehramts belegen müssen (GPO I und SPO I). In Bayern ist klar geregelt, dass Grundschul- und Haupt-/Mittelschullehrkräfte *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache* als Unterrichtsfach im Umfang von 66 Leistungspunkten oder als Didaktikfach studieren können (vgl. LPO I). Hessen ermöglicht seinen Sekundarstufe-I-Lehrkräften, DaZ als Unterrichtsfach zu wählen (vgl. Hessisches Lehrerbildungsgesetz), vergleichbar mit Nordrhein-Westfalen, wo die Regelung für das Grundschullehramt gilt (vgl. LZV). Nordrhein-Westfalen hat sechs Leistungspunkte für alle Fächer und Lehrämter im Rahmen des Moduls *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* festgelegt.

In vielen Fällen sind die hier untersuchten Studieninhalte nur für angehende Deutschlehrer vorgesehen (in Abbildung 1 gelb dargestellt). So umfasst z. B. in Sachsen das Fach Deutsch die Beschäftigung mit Spracherwerb, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit für alle Lehrämter (vgl. LAPO I). In Baden-Württemberg müssen sich Lehramtsstudierende an Werkreal-, Haupt- und Realschulen in der Ausbildung mit dem Zweitspracherwerb beschäftigen, allerdings auch hier nur im Fach Deutsch (vgl. WHRPO I). Vier Länder nehmen alle Fächer in den Blick (in Abbildung 1 blau dargestellt).

Bayern und Hessen sprechen ausschließlich von fakultativen Studienangeboten, sieben Länder machen obligatorische Vorgaben (Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein). In vier dieser Länder existiert dabei für alle Lehramtstypen eine obligatorische Regelung (Berlin, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein), in drei Ländern allerdings nur für das Fach Deutsch (Berlin, Sachsen, Schleswig-Holstein). Nur Nordrhein-Westfalen hat für alle Lehrämter aller Fächer eine Verpflichtung festgeschrieben. Baden-Württemberg, Bremen und

Mecklenburg-Vorpommern sehen nur für einzelne Lehrämter obligatorische Studienanteile vor.

Die Aussagen der Landesregelungen reichen von vagen Andeutungen bis hin zu konkreten Vorgaben in Form von Leistungspunkten. Vorgaben, die für Studierende aller Fächer gelten, sind bedeutend klarer formuliert als solche, die nur für Studierende des Fachs Deutsch gelten. Für Schleswig-Holstein zeigt Abbildung 1 beispielsweise, dass alle Lehramtsstudierenden mit dem Fach Deutsch Studieninhalte im hier untersuchten Themengebiet absolvieren müssen. Diese Aussage stützt sich auf eine Regelung in der Landesverordnung über die Ersten Staatsprüfungen der Lehrkräfte. Sie besagt, dass „Erst- und Zweitspracherwerb einschließlich psycholinguistischer Grundlagen“ (POL I, Dritter Teil) innerhalb der Sprachwissenschaft als einer von elf Punkten behandelt werden müssten. Ähnlich unspezifisch sind die Vorgaben für das Fach Deutsch auch in allen anderen in Abbildung 1 gelb markierten Fällen.

In manchen Fällen gibt es Regelungen, die sich (noch) nicht in konkreten Gesetzestexten oder Verordnungen widerspiegeln und somit in Abbildung 1 keinen Niederschlag finden. In Hamburg lassen sich die *Schwerpunkte Umgang mit Heterogenität, neue Medien und Schulentwicklung* in den Empfehlungen der Hamburger Lehrerbildung aus dem Jahr 2000 finden (vgl. Keuffer & Oelkers 2000). Die Abbildungen in den folgenden Teilkapiteln zeigen, dass diese Empfehlungen an der Hochschule umgesetzt werden. Auch das Berliner DaZ-Modul im Umfang von sechs Leistungspunkten (s. Abbildungen 4 bis 9 für alle Lehrämter und alle Fächer) ist Berichten zufolge unter Mitwirkung des Senats entstanden. Eine spezifische gesetzliche Verankerung – und damit gleich eine Reform des bestehenden Moduls – ist jedoch erst mit der neuen Gesetzgebung (voraussichtlich zum Wintersemester 2015/16) zu erwarten.

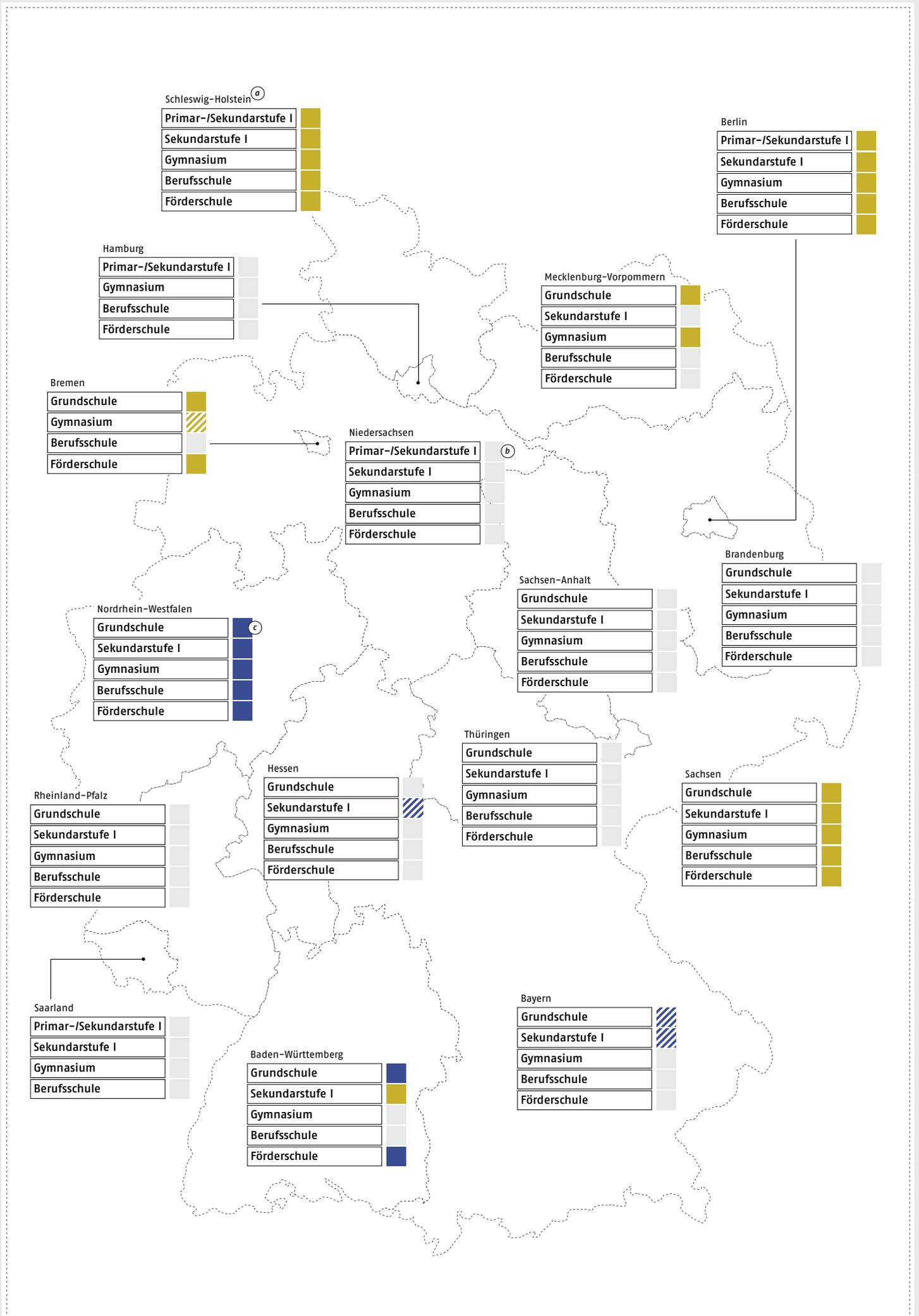


Abbildung 1: Hochschulausbildung von Lehrkräften – Verankerung von Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in den Regelungen auf Landesebene

Lesehilfe für Abbildung 1

-  verpflichtende Studienanteile für Studierende des Fachs Deutsch
-  fakultative Studienanteile für Studierende des Fachs Deutsch
-  verpflichtende Studienanteile für alle Lehramtsstudierenden
-  fakultative Studienanteile für alle Lehramtsstudierenden
-  keine Studienanteile

Insgesamt können in Deutschland sechs verschiedene Lehramtstypen studiert werden (s. S. 20). In Abbildung 1 sind für jedes Bundesland nur die dort vorhandenen Lehrämter aufgeführt.

a In Schleswig-Holstein steht eine Umstrukturierung der Ausbildung von Lehrkräften an. Alle Neuerungen sollen im August 2014 in Kraft treten. Der Gesetzentwurf enthält folgenden Passus: „Pädagogische und didaktische Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik, durchgängige Sprachbildung und Vermittlung von Medienkompetenz sind in sämtliche Lehramtsstudiengänge zu integrieren.“

Der Gesetzentwurf sieht u. a. vor, dass ein eigenständiges Grundschullehramt entsteht. Bereits seit WS 2013/14 wird dieses an der Universität Flensburg angeboten. Alle anderen Umstellungen sollen zum WS 2014/15 erfolgen. Da ein verabschiedetes Gesetz zur neuen Lehramtsausbildung noch nicht vorliegt, orientiert sich Abbildung 1 an den bisherigen Ausbildungsstrukturen. Die Abbildung 4 im Kapitel zum Grundschullehramt an Hochschulen (S.

22 ff.) nimmt die Neuerung jedoch auf, weil das neue Grundschullehramt bereits gelehrt wird.

b Laut Master-VO ist es jedoch möglich, ein Praktikum in einer vorschulischen Lerngruppe für Sprachfördermaßnahmen zu absolvieren.

c Zusätzlich zum verpflichtenden Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* (sechs Leistungspunkte) gibt es für das Lehramt an Grundschulen laut der Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst (LZV) folgende Option im Umfang von 55 Leistungspunkten: „An Stelle eines dritten Lernbereichs oder eines Unterrichtsfachs kann auch das vertiefte Studium von Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte treten, in dessen Rahmen bis zur Hälfte des Studienumfangs auch eine Vorbereitung auf herkunftssprachlichen Unterricht erfolgen kann.“

REFERENDARIAT

In 50 Prozent der Länder tauchen die Begriffe *interkulturell* und *Heterogenität* in den Regelungen für das Referendariat auf. Auf welche Lerninhalte und Kompetenzen diese Formulierungen konkret abzielen, bleibt jedoch unklar. So heißt es in Niedersachsen in der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr): „Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst berücksichtigen bei der Konzeption des Unterrichts die Möglichkeiten des fächerübergreifenden und -verbindenden sowie des interkulturellen Lernens.“ Diese Fundstellen wurden nicht als Treffer gewertet. Nur in drei Ländern finden die Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache spezifisch Erwähnung. In Berlin ist ein Ergänzungskurs für alle Referendare verpflichtend (vgl. Lausb0). In Bremen können angehende Deutschlehrerinnen und -lehrer, die Deutsch als Zweitsprache als pädagogische Zusatzqualifikation gewählt haben, diese im Referendariat vertiefen (vgl. Katalog der Prüfungsfächer). Im Saarland sind laut Ausbildungs- und Prüfungs-

ordnung „Fragen [...] von Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist [...] einzubeziehen“, allerdings nur im Falle der Primarstufe und für die Sekundarstufe I (Klasse 5 bis 9). Insgesamt bleiben aber selbst diese Aussagen sehr vage, die Vorgaben *vertiefen* oder *einbeziehen* lassen der Ausbildungspraxis viel Spielraum.

Curricula für das Referendariat sind nicht systematisch in die Auswertung eingeflossen. Erwähnt werden soll an dieser Stelle aber das Land Nordrhein-Westfalen, wo das Kerncurriculum des Vorbereitungsdienstes vorschreibt, die „Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung von Unterricht in allen Fächern“, basierend auf einer Sprachstandsdiagnostik, zu berücksichtigen. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass mancherorts Regelungen gelten, die in den hier ausgewerteten Dokumenten nicht fixiert sind. In Bayern³ und Schleswig-Holstein⁴ beispielsweise sind in der Referendariatspraxis Sprachförder-/Deutsch-als-Zweitsprache-Bausteine im Einsatz, die jedoch nicht auf Gesetzes- bzw. Verordnungsebene festgeschrieben sind.

Lesehilfe für Abbildung 2

-  verpflichtende Anteile für angehende Lehrkräfte des Fachs Deutsch
-  fakultative Anteile für angehende Lehrkräfte des Fachs Deutsch
-  verpflichtende Anteile für alle angehenden Lehrkräfte
-  fakultative Anteile für alle angehenden Lehrkräfte
-  keine Studienanteile

Insgesamt kann in Deutschland in sechs Lehrämtern (s. S. 20) ein Referendariat absolviert werden. In Abbildung 2 sind für jedes Bundesland nur die dort vorhandenen Referendariate aufgeführt.

a Im Moment enthält die Ausbildungs- und Prüfungsordnung (APO Lehrkräfte II) lediglich folgenden Passus: „Der Vorbereitungsdienst soll dazu befähigen, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsfähigkeit und Begabung sowie unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft zu fördern.“ Der aktuell vorliegende Gesetzentwurf für eine Umstrukturierung der Lehrerbildung sieht für den Vorbereitungsdienst vor: „Die Ausbildung umfasst

auch Veranstaltungen zu den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik, durchgängige Sprachbildung und Vermittlung von Medienkompetenz.“

b Im Saarland kann das Referendariat im Lehramt Sonderpädagogik absolviert werden, jedoch nicht die universitäre Ausbildung (vgl. Abbildungen 1 und 9).

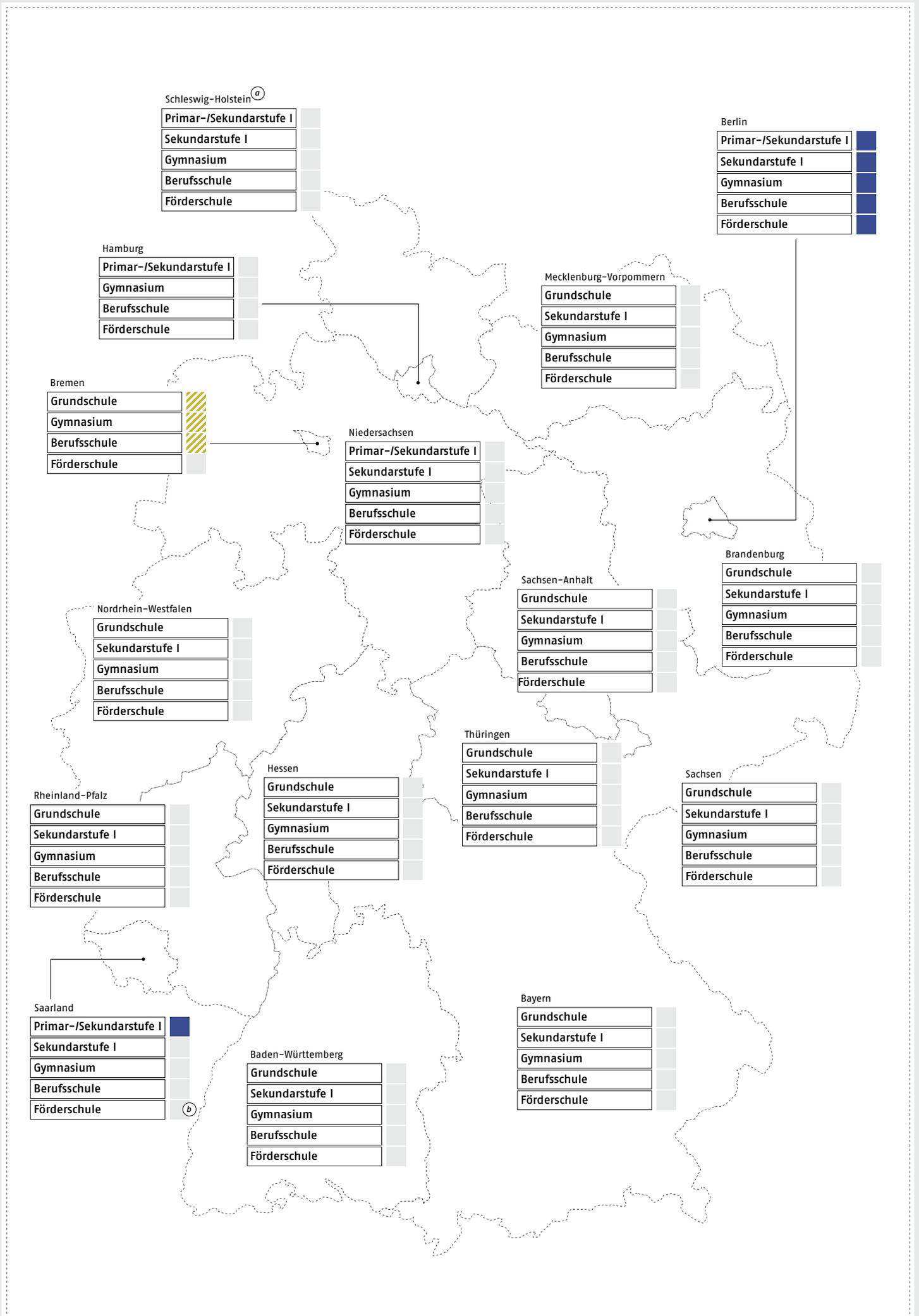


Abbildung 2: Referendariat der Lehrkräfte – Verankerung von Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in den Regelungen auf Landesebene



ob das Angebot verpflichtend (obligatorisch) ist oder optional studiert werden kann (fakultativ) und ob die Angebote für angehende Deutschlehrkräfte oder für alle Lehramtsstudierenden relevant sind.

FORMALE VORGABEN AUF HOCHSCHULEBENE⁵

Die folgenden Teilkapitel geben eine Übersicht darüber, für welche Lehramtstypen der Themenkomplex Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache vorgesehen ist,

Bezeichnung in dieser Publikation	Bezeichnung der KMK	Bezeichnungen der Bundesländer
Grundschullehramt	Typ 1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe	Lehramt an Grundschulen, Lehramt für die Primarstufe
Lehramt Primar- und Sekundarstufe I	Typ 2: Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I	Amt des Lehrers, Lehramt der Primarstufe und Sekundarstufe I (LAPS), Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Lehramt für die Primarstufe und die Sekundarstufe I
Lehramt Sekundarstufe I	Typ 3: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I	Lehramt an Werkreal-, Haupt- und Realschulen, Lehramt an Hauptschulen, Lehramt an Realschulen, Amt des Lehrers mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern, Lehramt für Sekundarstufe I und II (allgemeinbildende Fächer), Lehramt an Haupt- und Realschule, Lehramt an Regionalen Schulen, Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen, Lehramt an Realschulen plus, Lehramt an Hauptschulen und Gesamtschulen (LAH), Lehramt an Realschulen und Gesamtschulen (LAR), Lehramt an Mittelschulen, Lehramt an Sekundarschulen, Lehramt an Gemeinschaftsschulen, Lehramt an Regelschulen
Gymnasiallehramt	Typ 4: Lehrämter für die Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium	Amt des Studienrates – allgemeinbildend, Lehramt für Sekundarstufe I und II (allgemeinbildende Fächer), Lehramt an Gymnasien und Oberschulen, Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, Höheres Lehramt an Gymnasien
Berufsschullehramt	Typ 5: Lehrämter für die Sekundarstufe II [berufliche Fächer] oder für die beruflichen Schulen	Höheres Lehramt an beruflichen Schulen, Lehramt an beruflichen Schulen, Amt des Studienrates mit beruflicher Fachrichtung, Lehramt für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer), Lehramt an berufsbildenden Schulen, Lehramt an Berufskollegs, Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen
Sonderpädagogische Lehrämter/Förderschule ^a	Typ 6: Sonderpädagogische Lehrämter	Lehramt an Sonderschulen, Lehramt an Förderschulen, Lehramt für Sonderpädagogik, Amt des Lehrers an Sonderschulen/für Sonderpädagogik, Lehramt für Förderpädagogik, Lehramt für Sonderpädagogik/Inklusive Pädagogik, Lehramt für sonderpädagogische Förderung

^a In den Abbildungen 1 und 2 aus Platzgründen mit „Förderschule“ abgekürzt.

Tabelle 1: Lehramtsbezeichnungen der KMK und in den Bundesländern

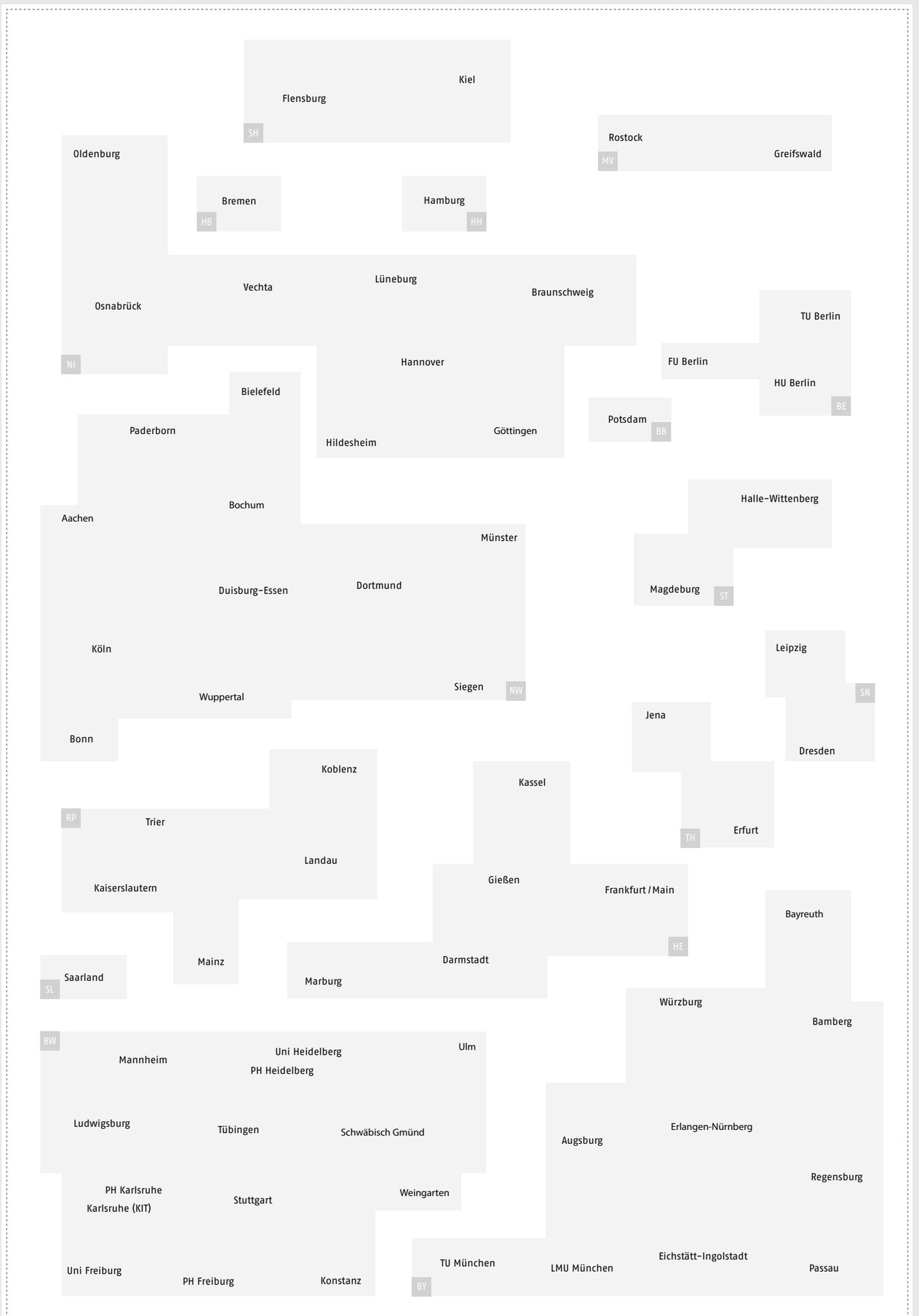


Abbildung 3: Überblick über die 70 lehrerbildenden Hochschulstandorte in Deutschland

GRUNDSCHULLEHRAMT

Obligatorische Studienanteile

Das Grundschullehramt existiert in zwölf Bundesländern.⁶ An 50 Prozent der lehrerbildenden Hochschulen in Deutschland wird eine entsprechende Ausbildung angeboten, d. h. an 35 von 70 Standorten. An 22 der 35 Standorte müssen alle Studierenden, egal welches Fach sie studieren, Module bzw. Veranstaltungen zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache besuchen. An der Technischen Universität Dresden ist zum Beispiel das Modul *Umgang mit Heterogenität* in der Grundschule mit fünf Leistungspunkten Pflicht, an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg studieren alle den Kompetenzbereich *Deutsch einschließlich Deutsch als Zweitsprache*. In Bremen, Koblenz und Leipzig besuchen alle Grundschullehrkräfte entsprechende Veranstaltungen, wobei dort Studierende mit dem Fach Deutsch mehr Leistungspunkte erbringen müssen als Studierende ohne das Fach Deutsch (s. Abbildung 4).

An zwei Universitäten (Ludwig-Maximilians-Universität München und Goethe-Universität Frankfurt am Main) müssen nur Studierende des Fachs Deutsch⁷ Module bzw. Veranstaltungen besuchen, die im Kontext dieser Untersuchung von Interesse sind. In München belegen Studierende des Fachs Deutsch ein drei Leistungspunkte starkes Einführungsseminar in *Didaktik des Deutschen als Erst- und Zweitsprache*, in Frankfurt sind zwei Semesterwochenstunden für das Seminar *Deutsch als Zweitsprache* vorgesehen. Insgesamt schlägt sich also an 24 von 35 Hochschulen mit dem Ausbildungszweig Grundschullehramt das hier untersuchte Themengebiet in obligatorischen Leistungspunkten oder Semesterwochenstunden nieder. In Bremen müssen angehende Grundschullehrkräfte mit Deutsch als großem Fach 24 Leistungspunkte sammeln und damit deutschlandweit am meisten.

Im Methodenteil dieser Studie (s. Anhang) ist beschrieben, dass für die Suche nach Studienanteilen zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache die Hochschuldokumente anhand von zwölf Stichworten analysiert wurden, darunter auch sprachspezifische wie *heterogen-* oder *interkultur-*, um der unterschiedlichen Benennungspraxis gerecht zu werden. Schränkte man die

Suche auf Stichworte mit dem Element *deutsch-* oder *sprach-* ein, so würde sich Abbildung 4 in gut einem Drittel der Fälle verändern: An neun Standorten befinden sich unter den in der Abbildung dargestellten Leistungspunkten Module und Veranstaltungen, deren Titel nicht explizit auf Sprachförderung oder Deutsch als Zweitsprache hinweisen. Es handelt sich um Studienelemente wie *Heterogenität*, *Differenzierung*, *Integration* (Universität Duisburg-Essen) und *Heterogenität – Umgang mit Differenzen* (Universität Flensburg).

Fakultative Studienanteile

Fakultative Studienangebote im Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sind im Falle des Grundschullehramts seltener vertreten als die obligatorischen Anteile. An 13 der 35 Hochschulen sehen Prüfungs- und/oder Studienordnungen bzw. Modulhandbücher Studienmöglichkeiten in der Regelstudienzeit als freiwilliges Angebot vor. In der Regel handelt es sich hierbei um einzelne Seminare oder Module, z. B. *Interkulturelle Bildung* (fünf Leistungspunkte) in Würzburg. Dominant in Erscheinung treten insgesamt die bayerischen Universitäten, an denen *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (DiDaZ)* als Unterrichtsfach studiert werden kann. Deutsch als Zweitsprache wird an den Standorten Eichstätt-Ingolstadt, München (Ludwig-Maximilians-Universität) und Augsburg analog zu Fächern wie Geografie, Mathematik oder Religionslehre gehandhabt; es kann mit 66 oder mehr Leistungspunkten intensiv als Unterrichtsfach studiert werden. Alternativ kann DiDaZ auch als Didaktikfach in einem Umfang von in der Regel zwölf Leistungspunkten gewählt werden.⁸ Dies ist an den Standorten Erlangen-Nürnberg, Eichstätt-Ingolstadt, München, Bamberg, Augsburg und Regensburg möglich.

In drei Fällen stehen die Veranstaltungen nur angehenden Deutschlehrkräften offen: Abbildung 4 zeigt, dass in Bremen, Wuppertal und Dortmund ein Studienangebot besteht, an dem Lehramtsstudierende anderer Fächer nicht teilnehmen, z. B. die Lehreinheit *Interkulturalität/Deutsch als Zweitsprache* in Wuppertal.

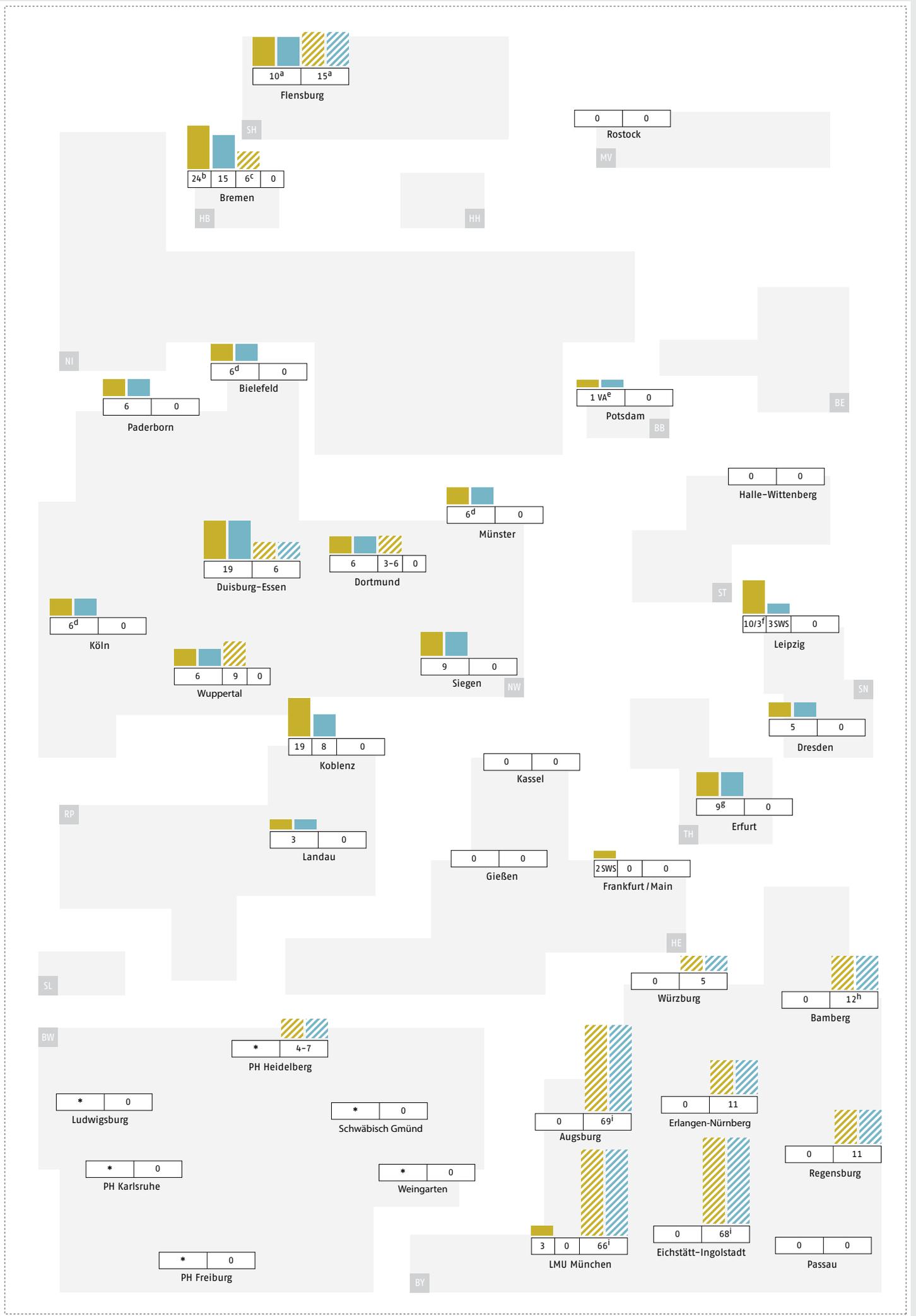
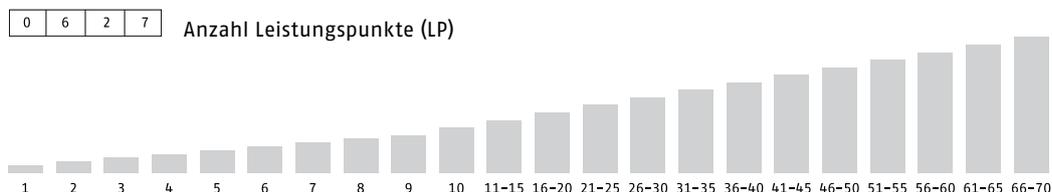


Abbildung 4: Verpflichtende und fakultative Studienanteile zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im Grundschullehramt für Deutsch und andere Fächer – Regelungen auf Hochschulebene

Lesehilfe für Abbildung 4

- verpflichtende Studienanteile für Studierende des Fachs Deutsch
- verpflichtende Studienanteile für alle anderen Fächer
- fakultative Studienanteile für Studierende des Fachs Deutsch
- fakultative Studienanteile für alle anderen Fächer

In dieser Abbildung sind nur die Standorte aufgeführt, an denen das Grundschullehramt studiert werden kann. Einen Überblick darüber, an welchen 70 Hochschulen in Deutschland ein Lehramtsstudium generell möglich ist, bietet Abbildung 3.



Grafische Abstufung der Leistungspunkte

Dort, wo die Hochschulregelungen keine Leistungspunkte angeben, ist in der Abbildung entweder die Einheit SWS (Semesterwochenstunden) oder VA (Lehrveranstaltung) vermerkt. Für die grafische Darstellung wurde folgender Umrechnungsschlüssel angesetzt: 1 SWS = 1 Leistungspunkt | 1 VA = 2 Leistungspunkte

* An allen Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg existieren für das Grundschullehramt Studienordnungen, die festhalten, dass der Kompetenzbereich *Deutsch einschließlich Deutsch als Zweitsprache* verpflichtend zu studieren ist. Die Studienordnungen legen hierzu jedoch keine Anzahl von Leistungspunkten (LP) fest. Erst die Modulhandbücher fassen die Anforderungen in konkrete Leistungsumfänge. In den Modulhandbüchern aber wird im Titel des Kompetenzbereichs der Zusatz *Deutsch als Zweitsprache* nicht konsequent genannt. Eine Auswertung der Studiendokumente nach der in dieser Studie gewählten Methodik ergäbe deshalb für die PH Freiburg nur zwölf LP, für Karlsruhe sechs LP, für Ludwigsburg 20 LP und für Weingarten drei LP. Für Heidelberg und Schwäbisch Gmünd lassen sich keine konkreten Punkteangaben finden. Erst die Modulbeschreibungen werden weitaus spezifischer.

a Die angegebenen LP beziehen sich auf eine Neuregelung zum WS 2013/14 im neu geschaffenen Lehramt an Grundschulen. Zum Erhebungszeitpunkt lagen noch keine entsprechenden Studiendokumente vor. Die Angaben basieren auf Auskünften der Universität Flensburg.

b Die Angabe gilt für *Deutsch als großes Fach*. Im Falle *Deutsch als kleines Fach* und allen anderen Fächern sind 15 LP zu absolvieren.

c Die Angabe gilt nur für *Deutsch als kleines Fach*.

d Regelung tritt voraussichtlich zum WS 2014/15 in Kraft. Entsprechende Studiendokumente lagen zum Erhebungszeitpunkt noch nicht vor.

e Laut Auskunft der Universität Potsdam ist das Seminar *Sprachentwicklung und -förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache* seit WS 2013/14 Pflichtseminar in den Primarstufen-Studiengängen. Offizielle Dokumente lagen zum Erhebungszeitpunkt nicht vor.

f 10 LP + 3 SWS

g Die Angabe gilt seit WS 2013/14 und basiert auf einer Rückmeldung der Universität.

h Zusätzlich kann in einem Theorie-Praxis-Modul und der Zulassungsarbeit ein DaZ-Schwerpunkt gewählt werden.

i Die Angabe bezieht sich auf das Unterrichtsfach *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (DiDaZ)*. Alternativ kann DiDaZ auch als Didaktikfach im Umfang von zwölf LP studiert werden. Sowohl beim Unterrichts- als auch beim Didaktikfach können teilweise über das Wahlangebot weitere LP hinzukommen.

LEHRAMT PRIMAR- UND SEKUNDARSTUFE I

Obligatorische Studienanteile

Dieser Lehramtstyp existiert zum Wintersemester 2013/14 in vier der 16 Bundesländer und damit an insgesamt zehn Hochschulen. Die formalen Hochschulregelungen der Lehramtsausbildung geben Auskunft darüber, dass obligatorische Studieninhalte zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in fünf, d. h. 50 Prozent der Fälle vorliegen. Davon trifft ausschließlich die saarländische Regelung nur auf das Fach Deutsch zu, die anderen vier Standorte sprechen alle Fächer an. In Oldenburg ist eine Vorlesung zum *Umgang mit Heterogenität* verpflichtend, an der Humboldt-Universität Berlin studieren alle ein Grundlagen- sowie Aufbau- modul *Deutsch als Zweitsprache* im Umfang von sechs Leistungspunkten.

Verfeinert man die Analyse noch einmal, indem man sich nur die Ergebnisse ansieht, in denen die Stichwortelemente *Deutsch-* oder *sprach-* vorkommen, so ergibt sich im Wesentlichen nur an der Universität Hamburg eine Veränderung. Die zehn Leistungspunkte entfallen

hier auf das Pflichtmodul *Erziehungswissenschaft unter Berücksichtigung der Themen „Umgang mit Heterogenität“, „Neue Medien“, „Schulentwicklung“*.

Fakultative Studienanteile

An ebenfalls fünf Hochschulstandorten besteht für Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe I mit Fach Deutsch ein fakultatives Studienangebot. Abbildung 5 zeigt, dass den anderen Fächern bedeutend weniger Angebote zur Verfügung stehen. In Lüneburg können Studierende mit dem Fach Deutsch das Modul *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht* mit fünf Leistungspunkten belegen. An der Universität des Saarlandes kann das Modul *Deutsch als Zweitsprache/Umgang mit Heterogenität* fachunabhängig mit insgesamt 18 Leistungspunkten besucht werden, von denen laut Auskunft der Hochschule sechs auf das Thema Inklusion entfallen. Das eindeutig größte fakultative Angebot macht Hamburg seinen Studierenden mit Fach Deutsch: Sie können 47 Leistungspunkte fakultativ sammeln, wenn sie sich für den Studienschwerpunkt *Interkulturelle Literaturwissenschaft und Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache* entscheiden.

BLICK IN DIE PRAXIS



Die Studierenden werden über ein Angebot in den Unterrichtsfächern, auch außerhalb des Fachs Deutsch, qualifiziert.

Dieses Ziel verfolgt z. B. das Projekt *Umbrüche gestalten*, eine Initiative aller lehrerbildenden Hochschulen in Niedersachsen, gefördert durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Gemeinsam werden obligatorische Studieninhalte erarbeitet, die in erster Linie integrativ umgesetzt werden sollen, d. h. eingebunden in die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Module der einzelnen Lehramtsstudiengänge. *ProDaZ* an der Universität Duisburg-Essen unternimmt in diesem Bereich ebenfalls große Anstrengungen. In Hamburg ist *Umgang mit Heterogenität* eines der *Prioritären Themen* in der gesamten dortigen Lehrerbildung. Die Fachdidaktiken (die in den Erziehungswissenschaften angesiedelt sind) und die Erziehungswissenschaften verstehen Heterogenität und das Verhältnis von

Sprache und Fach als Querschnittsthema in ihren Modulen. So heißt ein inhaltlicher Punkt des fachdidaktischen Grundlagenstudiums Mathematik etwa: „Dabei werden erste Erfahrungen mit der sachgerechten Organisation mathematischer Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen angebahnt unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Mathematik und Sprache“ (Fachspezifische Bestimmungen für den Bachelor-Teilstudiengang Erziehungswissenschaft). Die in den Abbildungen genannten Leistungspunkte beziehen sich gemäß der im Rahmen dieser Publikation gewählten Methodik nur auf die Module und Veranstaltungen, die eines der definierten Stichworte im Titel tragen. An Standorten, an denen Heterogenität, Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache bereits als Querschnittsaufgabe realisiert werden, sind die hier dargestellten Angaben somit nur ein Teil der geforderten Studienleistungen.

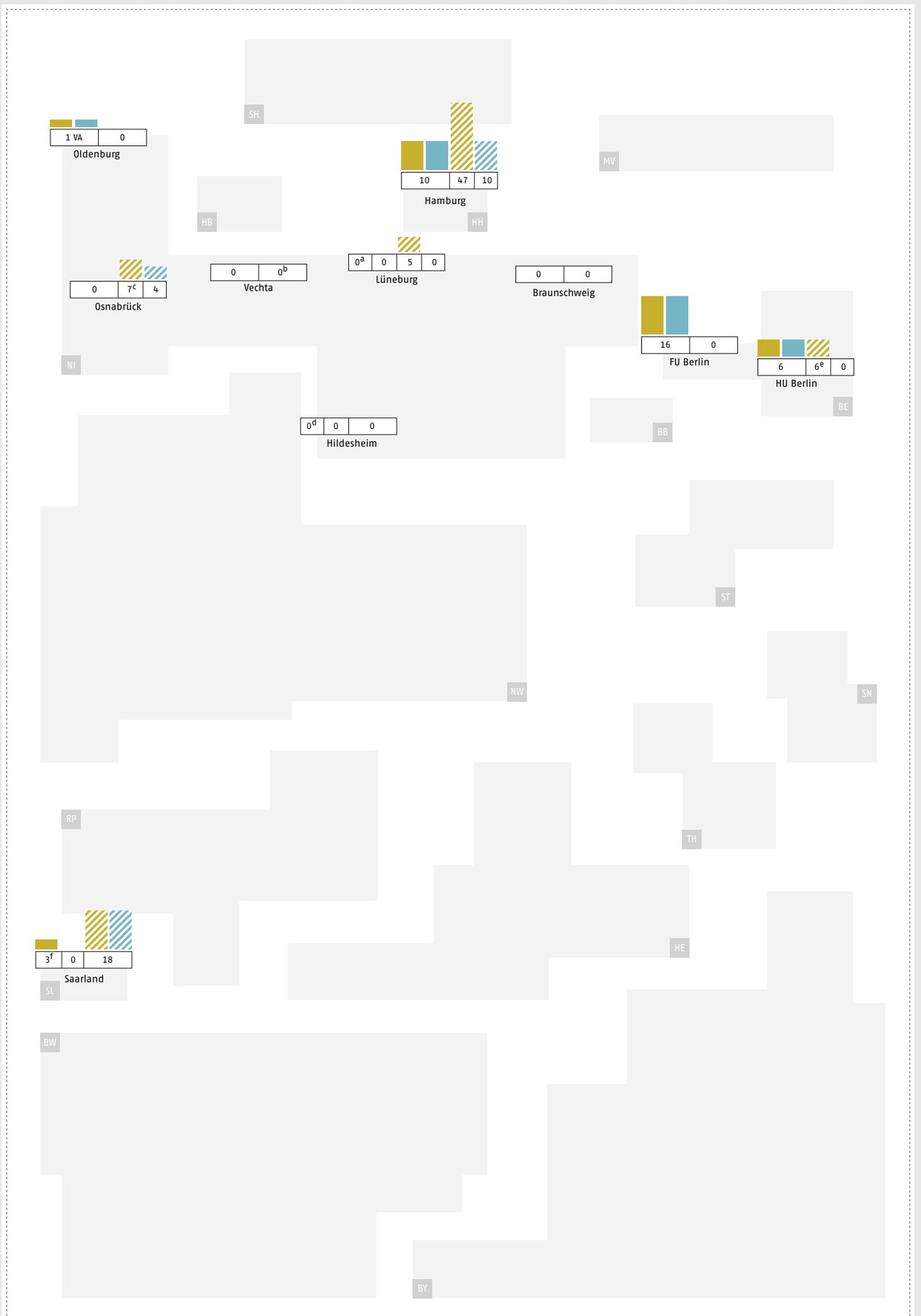
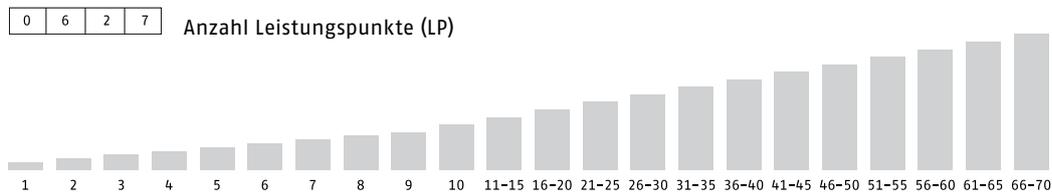


Abbildung 5: Verpflichtende und fakultative Studienanteile zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im Lehramt Primar- und Sekundarstufe I für Deutsch und andere Fächer – Regelungen auf Hochschulebene

Lesehilfe für Abbildung 5

- verpflichtende Studienanteile für Studierende des Fachs Deutsch
- verpflichtende Studienanteile für alle anderen Fächer
- fakultative Studienanteile für Studierende des Fachs Deutsch
- fakultative Studienanteile für alle anderen Fächer

In dieser Abbildung sind nur die Standorte aufgeführt, an denen das Lehramt Primar- und Sekundarstufe I studiert werden kann. Einen Überblick darüber, an welchen 70 Hochschulen in Deutschland ein Lehramtsstudium generell möglich ist, bietet Abbildung 3.



Grafische Abstufung der Leistungspunkte (LP)

Dort, wo die Hochschulregelungen keine Leistungspunkte angeben, ist in der Abbildung entweder die Einheit SWS (Semesterwochenstunden) oder VA (Lehrveranstaltung) vermerkt. Für die grafische Darstellung wurde folgender Umrechnungsschlüssel angesetzt: 1 SWS = 1 Leistungspunkt | 1 VA = 2 Leistungspunkte

- a** Es existiert jedoch das verpflichtende Modul *Sprachstruktur und Sprachkontrast* im Umfang von fünf Leistungspunkten.
- b** Laut Auskunft der Universität Vechta kann das Modul *OB 10 – Interkulturalität* im Umfang von fünf LP besucht werden. Es ist allerdings (bisher) nicht in den Studien- oder Prüfungsordnungen verankert. Ab WS 2014/15 wird außerdem folgendes Modul angeboten: *BWM 7 – Migration und Bildung*, ebenfalls im Umfang von fünf LP.
- c** Drei der sieben LP entfallen auf das Modul *Zweitspracherwerb*, das nicht über die definierten Stichwörter (s. Methodenteil in dieser Publikation) gefunden, sondern dank eines Hinweises der Universität Osnabrück aufgenommen wurde.
- d** Im Fließtext der Studienordnung für das Fach Deutsch steht: „Studierende des Faches Deutsch mit dem Profes-

- sionalisierungsbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften (Lehramtsoption) müssen eine Veranstaltung im Bereich Deutsch als Zweitsprache belegen. Lehrveranstaltungen zu diesem Themenfeld werden im Aufbaumodul I, Aufbaumodul III sowie im Vertiefungsmodul I angeboten. In einem dieser Module muss eine Lehrveranstaltung mit dem Themenschwerpunkt DaZ mit Prüfung abgeschlossen werden.“ Eine Veranstaltung mit entsprechendem Titel ist in den Modulbeschreibungen jedoch nicht zu finden.
- e** Es handelt sich hierbei um das Modul *Zweitspracherwerb*. Dieses wurde nicht über die definierten Stichwörter (s. Methodenteil in dieser Publikation) gefunden, sondern dank eines Hinweises der HU Berlin aufgenommen.
- f** Da im Saarland bei diesem Lehramtstyp alle Studierenden das Fach Deutsch wählen müssen, sind die drei angegebenen LP für alle relevant.

LEHRAMT SEKUNDARSTUFE I

Obligatorische Studienanteile

In 14 Bundesländern existiert dieser Lehramtstyp mit jeweils unterschiedlicher Bezeichnung.⁹ Insgesamt kann in Deutschland an 50 Standorten ein Lehramt der Sekundarstufe I studiert werden. 46 Prozent, d. h. 23 Hochschulen verpflichten ihre angehenden Deutschlehrkräfte zu einer Qualifikation im Kontext Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, an 18 existiert für alle Fächer ein verpflichtendes Studienangebot. Insbesondere die rheinland-pfälzischen Hochschulen stehen hier heraus: An der Universität Trier und an den beiden Standorten der Universität Koblenz-Landau sind für das Fach Deutsch jeweils die drei Module (a) *Mehrsprachigkeit*, (b) *Diagnostik, Differenzierung und Integration* sowie (c) *Sprache und Handeln, insbesondere im Kontext von Mehrsprachigkeit* verpflichtend, am Standort Koblenz zusätzlich das Teilmodul *Heterogenität*.

Würde man bei der Dokumentenanalyse noch strenger vorgehen und nur Treffer mit *sprach-* oder *Deutsch-* im Titel zulassen, so ergäbe sich für Koblenz, Landau und Trier beispielsweise folgende Lage: Studierende mit Fach Deutsch müssen an allen drei Standorten die Module *Mehrsprachigkeit* und *Sprache und Handeln, insbesondere im Kontext von Mehrsprachigkeit* besuchen. In Koblenz umfasst diese Verpflichtung 19, in Landau 17 und in Trier 13 Leistungspunkte. Die erhöhte Punktzahl in

Abbildung 6 kommt zustande, weil eben auch die Stichworte *heterogen-* und *integration-* mit erfasst wurden.

Fakultative Studienanteile

An 14 Standorten haben Studierende aller Fächer die Möglichkeit, Wahlpflichtkomponenten wie *Migration, Sprache und interkulturelle Erziehung* (Universität Osnabrück) oder *Interkulturelle Bildung* (Universität zu Köln) zu besuchen. Acht weitere Standorte machen ausschließlich den Studierenden des Fachs Deutsch Studienangebote. So sind zehn Leistungspunkte im Modul *Deutsch als Zweitsprache* an der Universität Leipzig nur von angehenden Deutschlehrkräften wählbar. Parallel zum Studiengang des Grundschullehramts fallen auch in der Sekundarstufe I insbesondere die bayerischen Standorte ins Auge. *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (DiDaZ)* kann in Bayern für das Lehramt an Haupt-/Mittelschulen als Unterrichtsfach studiert werden. Diese Option ermöglichen die Standorte Eichstätt-Ingolstadt, München (Ludwig-Maximilians-Universität) und Augsburg. Analog zu Fächern wie Mathematik, Arbeitslehre oder Sozialkunde stellt DiDaZ ein eigenes Unterrichtsfach mit einem Umfang von mindestens 66 Leistungspunkten dar. Alternativ kann DiDaZ auch als Didaktikfach in einem Umfang von ca. 20 Leistungspunkten gewählt werden. Dies ist an den Standorten Erlangen-Nürnberg, Eichstätt-Ingolstadt, München, Bamberg, Augsburg und Regensburg möglich.

BLICK IN DIE PRAXIS



Die Studierenden werden mittels eines separaten Deutsch-als-Zweitsprache-Moduls qualifiziert.

Als erstes Land hat Berlin ein verbindliches Deutsch-als-Zweitsprache-Modul für alle Lehramtsstudierenden eingeführt. Dieses Modul im Umfang von sechs Leistungspunkten existiert seit Wintersemester 2007/08.

Zum Weiterlesen: Lütke, B. (2010). Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerbildung. Der fachintegrative Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, S. 153–166.

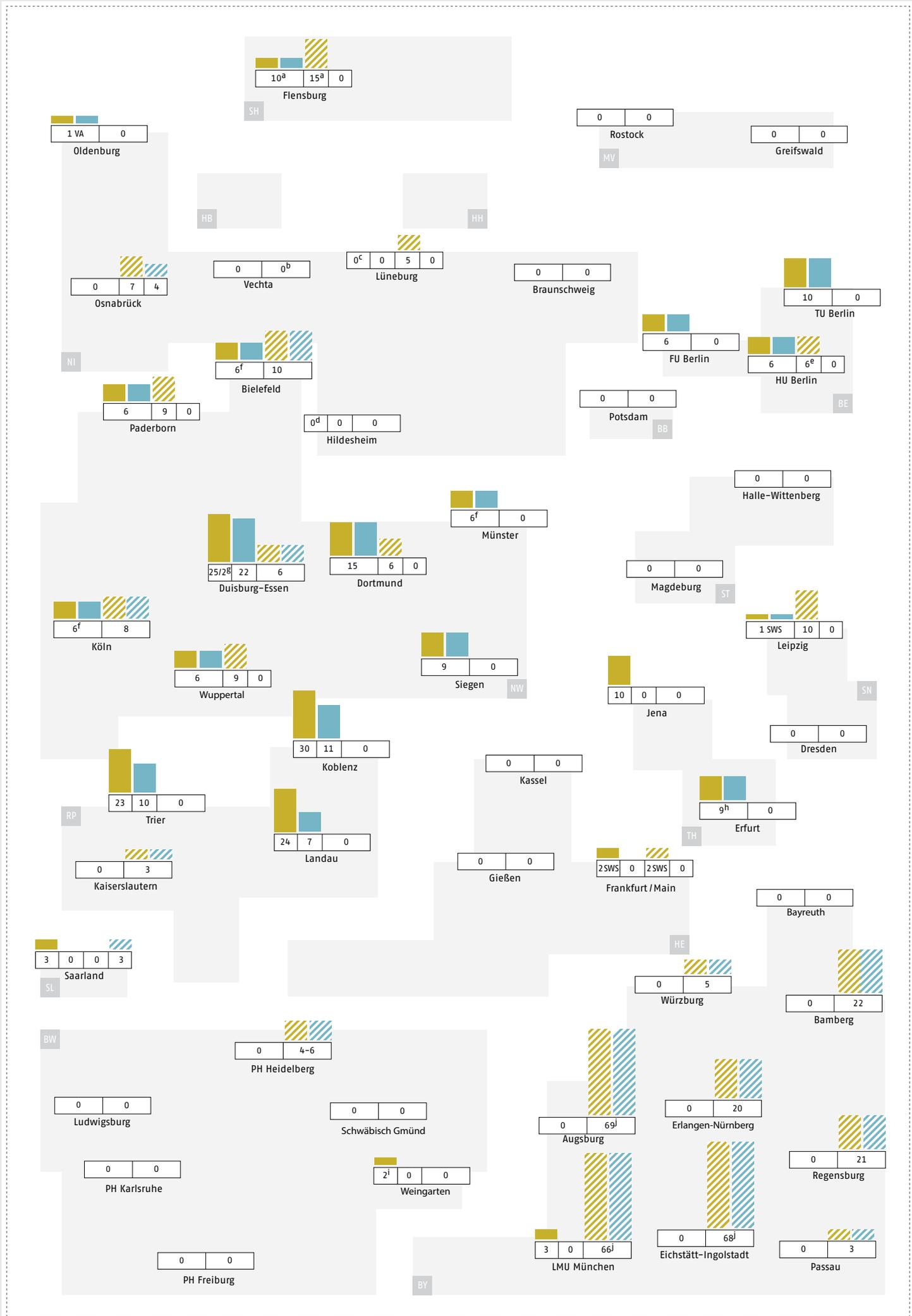
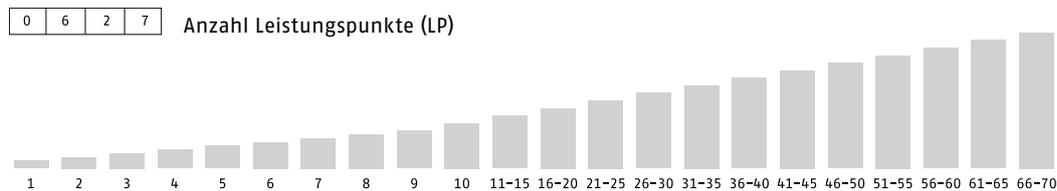


Abbildung 6: Verpflichtende und fakultative Studienanteile zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im Lehramt Sekundarstufe I für Deutsch und andere Fächer – Regelungen auf Hochschulebene

Lesehilfe für Abbildung 6

- verpflichtende Studienanteile für Studierende des Fachs Deutsch
- verpflichtende Studienanteile für alle anderen Fächer
- fakultative Studienanteile für Studierende des Fachs Deutsch
- fakultative Studienanteile für alle anderen Fächer

In dieser Abbildung sind nur die Standorte aufgeführt, an denen das Lehramt für die Sekundarstufe I studiert werden kann. Einen Überblick darüber, an welchen 70 Hochschulen in Deutschland ein Lehramtsstudium generell möglich ist, bietet Abbildung 3.



Grafische Abstufung der Leistungspunkte

Dort, wo die Hochschulregelungen keine Leistungspunkte angeben, ist in der Abbildung entweder die Einheit SWS (Semesterwochenstunden) oder VA (Lehrveranstaltung) vermerkt. Für die grafische Darstellung wurde folgender Umrechnungsschlüssel angesetzt: 1 SWS = 1 Leistungspunkt | 1 VA = 2 Leistungspunkte

a Die angegebenen LP beziehen sich auf eine Neuregelung zum WS 2013/14. Zum Erhebungszeitpunkt lagen noch keine entsprechenden Studiendokumente vor. Die Angaben basieren auf Auskünften der Universität Flensburg.

b Laut Auskunft der Universität Vechta kann das Modul *OB 10 – Interkulturalität* im Umfang von fünf LP besucht werden. Es ist allerdings (bisher) nicht in den Studien- oder Prüfungsordnungen verankert. Ab WS 2014/15 wird außerdem folgendes Modul angeboten: *BWM 7 – Migration und Bildung*, ebenfalls im Umfang von fünf LP.

c Es existiert jedoch das verpflichtende Modul *Sprachstruktur und Sprachkontrast* im Umfang von fünf Leistungspunkten.

d Im Fließtext der Studienordnung für das Fach Deutsch steht: „Studierende des Faches Deutsch mit dem Professionalisierungsbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften (Lehramtsoption) müssen eine Veranstaltung im Bereich Deutsch als Zweitsprache belegen. Lehrveranstaltungen zu diesem Themenfeld werden im Aufbaumodul I, Aufbaumodul III sowie im Vertiefungsmodul I angeboten. In einem dieser Module muss eine Lehrveranstaltung mit dem Themenschwerpunkt DaZ mit Prüfung abgeschlossen werden.“ Eine Veranstaltung mit entsprechendem Titel

ist in den Modulbeschreibungen jedoch nicht zu finden.

e Es handelt sich hierbei um das Modul *Zweitspracherwerb*. Dieses wurde nicht über die definierten Stichwörter (s. Methodenteil in dieser Publikation) gefunden, sondern dank eines Hinweises der HU Berlin aufgenommen.

f Die Regelung tritt voraussichtlich erst zum WS 2014/15 in Kraft. Entsprechende Studiendokumente lagen zum Erhebungszeitpunkt noch nicht vor.

g 25 LP + 2 SWS. Drei der Leistungspunkte entfallen auf eine Veranstaltung mit dem Titel *Ein- und mehrsprachiger Spracherwerb*. Diese Veranstaltung wurde nicht über die definierten Stichwörter (s. Methodenteil in dieser Publikation) gefunden, sondern dank eines Hinweises der Universität Duisburg-Essen aufgenommen.

h Gilt seit WS 2013/14.

i Laut Hochschule sind zwei LP in der Prüfungsordnung verankert und gelten nur für Deutsch als Hauptfach.

j Die Angabe bezieht sich auf das Unterrichtsfach *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (DiDaZ)*. Alternativ kann DiDaZ auch als Didaktikfach im Umfang von mindestens 20 LP studiert werden. Sowohl beim Unterrichts- als auch beim Didaktikfach können teilweise über das Wahllangebot weitere LP hinzukommen.

GYMNASIALLEHRAMT

Obligatorische Studienanteile

Kein Lehramt kann in Deutschland an so vielen Standorten studiert werden wie das Gymnasiallehramt,¹⁰ konkret an 58 Universitäten. In 21 Fällen müssen alle Studierenden eine Qualifikation im Bereich der hier untersuchten Thematik durchlaufen, an weiteren vier Standorten nur angehende Deutschlehrkräfte. An der Universität Mannheim betrifft das Studienangebot die Fächer Deutsch, Philosophie und die modernen Fremdsprachen. Herausgegriffen werden sollen an dieser Stelle Duisburg-Essen und Mainz: An der Universität Duisburg-Essen belegen Studierende folgende Module: *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* (sechs Leistungspunkte), *Heterogenität, Differenzierung, Integration* (sechs Leistungspunkte), *Mehrsprachigkeit und Sprachwandel* (elf Leistungspunkte), *Sprachförderung in der mehrsprachigen Schule und im mehrsprachigen Klassenzimmer* (fünf Leistungspunkte). Die beiden zuerst genannten Module besuchen alle Studierenden, die beiden zuletzt genannten sind spezifische Angebote für das Fach Deutsch. An der Johannes Gutenberg-Universität Mainz besuchen alle das Modul

Diagnostik, Differenzierung, Integration (zehn Leistungspunkte), Lehramtsstudierende im Fach Deutsch belegen zusätzlich *Sprache und Handeln, insbesondere im Kontext der Mehrsprachigkeit* (sechs Leistungspunkte) und *Mehrsprachigkeit (Sprachwissenschaft und Fachdidaktik)* (acht Leistungspunkte) als eigenes Modul.

Fakultative Studienanteile

Für die Gymnasiallehrkräfte existieren verhältnismäßig wenige Wahlpflichtangebote. Nur acht der 58 Universitäten ermöglichen allen Studierenden eine Qualifikation zu Themen wie *Internationale Bildungsentwicklung und interkulturelle Pädagogik* (13 Leistungspunkte an der Ruhr-Universität Bochum) oder *Deutsch als Zweitsprache* (drei Leistungspunkte an der Universität des Saarlandes). Immerhin 19 Standorte machen Lehramtsstudierenden mit dem Fach Deutsch ein Studienangebot. Auch Gymnasiallehrkräfte haben an keiner anderen Universität in Deutschland die Möglichkeit, sich freiwillig so vertieft zu qualifizieren wie in Hamburg. Wird im Fach Deutsch der Studienschwerpunkt *Interkulturelle Literaturwissenschaft und Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache* gewählt, so können insgesamt 37 Leistungspunkte gesammelt werden.

BLICK IN DIE PRAXIS



Die Studierenden werden über ein Angebot im Optionalbereich qualifiziert.

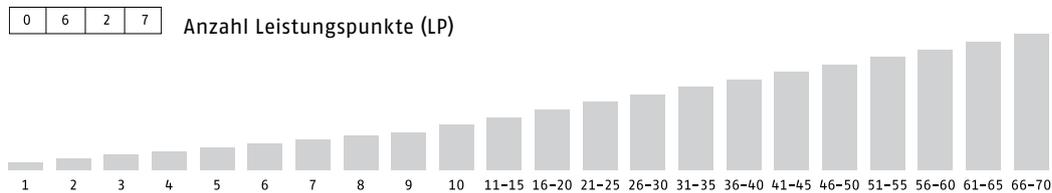
An der Georg-August-Universität Göttingen haben alle Lehramtsstudierenden im Optionalbereich die Möglichkeit, Module wie *Interkulturelle Germanistik* und *Inter-*

kulturelle Kompetenz zu belegen. Der Optionalbereich ist so wie die fachwissenschaftlichen, die fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienteile ein fester Bestandteil des Studiums, muss also obligatorisch absolviert werden.

Lesehilfe für Abbildung 7

- verpflichtende Studienanteile für Studierende des Fachs Deutsch
- verpflichtende Studienanteile für alle anderen Fächer
- fakultative Studienanteile für Studierende des Fachs Deutsch
- fakultative Studienanteile für alle anderen Fächer

In dieser Abbildung sind nur die Standorte aufgeführt, an denen das Gymnasiallehramt studiert werden kann. Einen Überblick darüber, an welchen 70 Hochschulen in Deutschland ein Lehramtsstudium generell möglich ist, bietet Abbildung 3.



Grafische Abstufung der Leistungspunkte

Dort, wo die Hochschulregelungen keine Leistungspunkte angeben, ist in der Abbildung entweder die Einheit SWS (Semesterwochenstunden) oder VA (Lehrveranstaltung, Modul oder unbestimmter Studieninhalt) vermerkt. Für die grafische Darstellung wurde folgender Umrechnungsschlüssel angesetzt: 1 SWS = 1 Leistungspunkt | 1 VA = 2 Leistungspunkte

- a** Laut Aussage der Universität Kiel ist das Modul *Umgang mit Heterogenität* ab WS 2014/15 für alle Studierenden verpflichtend. Der Leistungspunkteumfang stand zum Erhebungszeitpunkt noch nicht fest.
- b** Es handelt sich um sechs LP für *Interkulturelle Pädagogik* und im Falle der angehenden Deutschlehrkräfte zusätzlich um drei LP für *Zweitspracherwerb*. Beides passt streng genommen nicht in die hier gewählte Systematik, die Angaben gehen auf Hinweise der Universität Osnabrück zurück: *Zweitspracherwerb* wurde über die im Rahmen dieser Studie definierten Stichwörter nicht erfasst, *Interkulturelle Pädagogik* ist im Falle Osnabrücks in den Modulbeschreibungen für den überfachlichen Teil *interdisziplinäres Curriculum Lehrerbildung im 2-Fächer-Bachelorstudiengang und im Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien* verankert und damit in einem Dokument, das zu keiner der hier analysierten Dokumentengruppen gehört (s. Methodenteil dieser Studie).

- c** Es handelt sich hierbei um das Modul *Zweitspracherwerb*. Dieses wurde nicht über die definierten Stichwörter (s. Methodenteil in dieser Publikation) gefunden, sondern dank eines Hinweises der HU Berlin aufgenommen.
- d** Die Regelung tritt voraussichtlich erst zum WS 2014/15 in Kraft. Entsprechende Studiendokumente lagen zum Erhebungszeitpunkt noch nicht vor.
- e** Die Angabe gilt nur für die Fächer Philosophie und moderne Fremdsprachen.
- f** Laut Aussage der Universität nutzen die Lehramtsstudierenden die Angebote des Studiengangs *Deutsch als Zweitsprache – Sprachdiagnostik und Sprachförderung* in diversen (Wahl-)Modulen.
- g** Die PH Freiburg bietet den Master-Studiengang *Gymnasiales Lehramt Physik* in Kooperation mit der Universität Konstanz an. Aufgrund dieser sehr spezifischen Ausrichtung ist bei der PH Freiburg das Gymnasiallehramt nicht aufgeführt.

BERUFSSCHULLEHRAMT

Obligatorische Studienanteile

Um Lehrkraft an einer Berufsschule zu werden, kann in allen 16 Bundesländern ein spezifischer Studiengang gewählt werden, der in der Regel als *Lehramt an beruflichen Schulen* bezeichnet wird.¹¹ Ein Blick auf die gesamte Republik zeigt, dass insgesamt 45 Hochschulen für das Berufsschullehramt ausbilden. 19 Hochschulen sehen für Studierende des Fachs Deutsch die hier untersuchten Themengebiete als Studieninhalt vor. 15 Standorte sprechen mit ihrem Angebot alle Fächer an. Davon liegen alleine neun Universitäten in Nordrhein-Westfalen, wo das Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* per Gesetz vorgeesehen ist.

Fakultative Studienanteile

Fakultative Angebote finden sich an zwölf Standorten für das Fach Deutsch. Hannover bietet Deutsch-

Studierenden z. B. die Möglichkeit, das Modul *Theorie und Praxis des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache* im Umfang von zehn Leistungspunkten zu absolvieren. Wie der Titel bereits andeutet, werden hier universitäre Veranstaltungen mit Sprachfördermaßnahmen in Schulen bzw. anderen Einrichtungen kombiniert. Ein Wahlpflichtangebot für alle Fächer bieten nur zwei Standorte für das Berufsschullehramt an: An der Universität Duisburg-Essen stehen als Seminar zum Orientierungspraktikum u. a. folgende zwei Veranstaltungen zur Auswahl: *Reflexion von Bildungsarrangements – Umgang mit Heterogenität* und *Reflexion von Bildungsarrangements – Fächerübergreifende Sprachförderung*.¹² Die Technische Universität Kaiserslautern vergibt drei Leistungspunkte für die Lehreinheit *Heterogene Lerngruppen oder Interkulturelle Pädagogik*. An der Universität des Saarlandes können ausschließlich Lehramtsstudierende anderer Fächer als Deutsch das Modul *Deutsch als Zweitsprache* im Wahlpflichtbereich besuchen. Für Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch ist das Modul im Pflichtbereich verortet.

BLICK IN DIE PRAXIS



Die Studierenden werden über ein Angebot innerhalb des Fachs Deutsch qualifiziert.

Dieser Fall gilt an vielen Standorten. Exemplarisch herausgegriffen sei an dieser Stelle die Friedrich-Schiller-Universität Jena. Im Falle des Lehramts an Regelschulen und an berufsbildenden Schulen ist bei einem Studium des Fachs Deutsch das Modul *Deutsch als Zweitsprache* im Umfang von zehn Leistungspunkten verpflichtend.

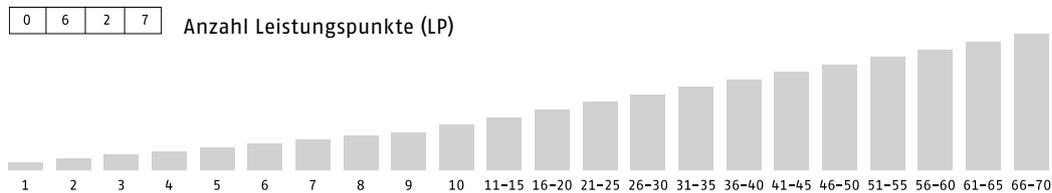
Die Studierenden werden über ein Angebot der Bildungswissenschaften qualifiziert.

An der Universität des Saarlandes wird über die Bildungswissenschaften das Modul *Deutsch als Zweitsprache* im Wahlpflichtbereich angeboten. Ziel ist, auch Studierende außerhalb des Fachs Deutsch zu erreichen.

Lesehilfe für Abbildung 8

- verpflichtende Studienanteile für Studierende des Fachs Deutsch
- verpflichtende Studienanteile für alle anderen Fächer
- fakultative Studienanteile für Studierende des Fachs Deutsch
- fakultative Studienanteile für alle anderen Fächer

In dieser Abbildung sind nur die Standorte aufgeführt, an denen das Berufsschullehramt studiert werden kann. Einen Überblick darüber, an welchen 70 Hochschulen in Deutschland ein Lehramtsstudium generell möglich ist, bietet Abbildung 3.



Grafische Abstufung der Leistungspunkte

Dort, wo die Hochschulregelungen keine Leistungspunkte angeben, ist in der Abbildung entweder die Einheit SWS (Semesterwochenstunden) oder VA (Lehrveranstaltung) vermerkt. Für die grafische Darstellung wurde folgender Umrechnungsschlüssel angesetzt: 1 SWS = 1 Leistungspunkt | 1 VA = 2 Leistungspunkte

a Darin enthalten ist das Modul *Umgang mit Heterogenität*. Es wird laut Aussage der Universität Kiel seit WS 2014/15 angeboten. Der Leistungspunkteumfang stand zum Erhebungszeitpunkt noch nicht fest.

b Die angegebenen LP beziehen sich auf eine Neuregelung zum WS 2013/14. Zum Erhebungszeitpunkt lagen noch keine entsprechenden Studiendokumente vor. Die Angaben basieren auf Auskünften der Universität Flensburg.

c Gültig seit WS 2013/14 laut Auskunft der Universität Bremen. Zum Erhebungszeitpunkt lagen dazu keine offiziellen Dokumente vor.

d Es handelt sich hierbei um das Modul *Zweitspracherwerb*. Dieses wurde nicht über die definierten Stichwörter (s. Methodenteil in dieser Publikation) gefunden, sondern dank eines Hinweises der Universität Osnabrück aufgenommen.

e Es existiert jedoch das verpflichtende Modul *Sprachstruktur und Sprachkontrast* im Umfang von fünf Leistungspunkten.

f Es handelt sich hierbei um das Modul *Zweitspracherwerb*. Dieses wurde nicht über die definierten Stichwörter (s. Methodenteil in dieser Publikation) gefunden, sondern dank eines Hinweises der HU Berlin aufgenommen.

g In Brandenburg ist das Lehramt für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) mit der Umstellung der Studiengänge zum Wintersemester 2013/14 zwar generell vorgesehen, es besteht derzeit aber kein grundständiges Studienangebot.

h Regelung tritt voraussichtlich erst zum WS 2014/15 in Kraft. Entsprechende Studiendokumente lagen zum Erhebungszeitpunkt noch nicht vor.

i 6 LP + 1 Seminar

SONDERPÄDAGOGISCHE LEHRÄMTER

Obligatorische Studienanteile

Sonderpädagogische Lehrämter können in 14 Bundesländern an insgesamt 19 Hochschulen studiert werden.¹³ Brandenburg sieht das Lehramt für Förderpädagogik seit WS 2013/14 vor, es wird de facto aber derzeit an der Universität Potsdam nicht angeboten (Universität Potsdam 2013, S. 6). Zehn der 19 Hochschulen schreiben ihren Deutsch-Studierenden¹⁴ Studieninhalte vor, die im Rahmen der vorliegenden Studie von Interesse sind. An acht Standorten kommen alle Studierenden mit den Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im weiteren Sinne in Berührung. In Bremen hat das Modul *Umgang mit Heterogenität* im Umfang von 15 Leistungspunkten Gültigkeit für das Lehramt für Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik in Kombination mit dem Lehramt für Grundschule, so wie auch für das Bremer Lehramt an Grundschulen und das Bremer Lehramt an Gymnasien und Oberschulen. In Nordrhein-Westfalen bieten die TU Dortmund und die Universität zu Köln die Ausbildung für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung an. An beiden Orten muss das landesweit

gültige Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* auch von den Sonderpädagogen abgeschlossen werden.

Fakultative Studienanteile

Sprachtherapie als „Behandlung einer Sprachstörung“ (Barkowski & Krumm 2010, Stichwort „Sprachtherapie“) und Sprachförderung, deren Bedarf das Resultat sozioökonomischer Benachteiligung und/oder migrationsbedingter Ungleichheit sein kann, erfordern unterschiedliche Diagnoseverfahren und oftmals auch Fördermaßnahmen. Dennoch überlagern sich beide Bereiche in der Praxis häufig. Inwiefern die beiden Ansätze zusammengedacht werden können, zeigen die Veranstaltungen an einzelnen Hochschulen. An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sind beispielsweise Seminare im Angebot mit Titeln wie *(Evidenzbasierte) Förderkonzeptionen: Empirische Studien zur Wirksamkeit von sprachfördernden und sprachtherapeutischen Interventionen* oder *Sprachheilpädagogische Aspekte der Mehrsprachigkeit*. Insgesamt existieren für angehende Lehrkräfte mit Fach Deutsch an zehn, für alle anderen Studierenden an nur drei Hochschulen fakultative Studienangebote.

BLICK IN DIE PRAXIS



Die Studierenden werden über ein eigenes Fach Deutsch als Zweitsprache qualifiziert.

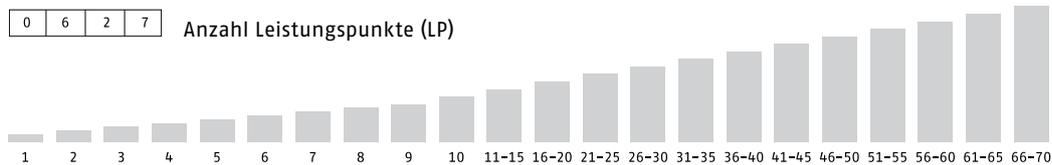
In Bayern ist es grundsätzlich möglich, *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache* als eigenes Unterrichtsfach zu studieren (Lehramt an Grundschulen und Haupt-/

Mittelschulen). Solche Angebote machen die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, die Ludwig-Maximilians-Universität in München sowie die Universität Augsburg.

Lesehilfe für Abbildung 9

- verpflichtende Studienanteile für Studierende des Fachs Deutsch
- verpflichtende Studienanteile für alle anderen Fächer
- fakultative Studienanteile für Studierende des Fachs Deutsch
- fakultative Studienanteile für alle anderen Fächer

In dieser Abbildung sind nur die Standorte aufgeführt, an denen sonderpädagogische Lehrämter studiert werden können. Einen Überblick darüber, an welchen 70 Hochschulen in Deutschland ein Lehramtsstudium generell möglich ist, bietet Abbildung 3.



Grafische Abstufung der Leistungspunkte

Dort, wo die Hochschulregelungen keine Leistungspunkte angeben, ist in der Abbildung entweder die Einheit SWS (Semesterwochenstunden) oder VA (Lehrveranstaltung) vermerkt. Für die grafische Darstellung wurde folgender Umrechnungsschlüssel angesetzt: 1 SWS = 1 Leistungspunkt | 1 VA = 2 Leistungspunkte

- a** Fünf der angegebenen LP beziehen sich auf eine Neuregelung zum WS 2013/14. Zum Erhebungszeitpunkt lagen noch keine entsprechenden Studiendokumente vor. Die Angaben basieren auf Auskünften der Universität Flensburg.
- b** Die angegebenen LP beziehen sich auf eine Neuregelung zum WS 2013/14. Zum Erhebungszeitpunkt lagen noch keine entsprechenden Studiendokumente vor. Die Angaben basieren auf Auskünften der Universität Flensburg.
- c** Die Angabe gilt laut Auskunft der Universität Bremen für das Lehramt für Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik in Kombination mit dem Lehramt für Grundschule. Offizielle Dokumente lagen zum Erhebungszeitpunkt nicht vor.
- d** Es handelt sich hierbei um das Modul *Zweitspracherwerb*. Dieses wurde nicht über die definierten Stichwörter

- ter (s. Methodenteil in dieser Publikation) gefunden, sondern dank eines Hinweises der HU Berlin aufgenommen.
- e** Brandenburg sieht das Lehramt für Förderpädagogik seit WS 2013/14 vor, es wird de facto aber derzeit an der Universität Potsdam nicht angeboten.
- f** Regelung tritt voraussichtlich erst zum WS 2014/15 in Kraft. Entsprechende Studiendokumente lagen zum Erhebungszeitpunkt noch nicht vor.
- g** Die angegebenen 20 LP beziehen sich auf den Kompetenzbereich *Deutsch einschließlich Deutsch als Zweitsprache*.
- h** Es handelt sich hierbei um das Didaktikfach DiDaZ im Umfang von 21 LP für Sonderpädagogik mit Ausrichtung auf Hauptschule. Im Falle einer Ausrichtung auf Grundschule sind nur zwölf LP zu belegen.

ZENTRALE FORTBILDUNGSANGEBOTE DER LÄNDER

Hochschulausbildung und Referendariat können die Basis legen, um als Lehrkraft in sprachlich heterogenen Klassen situationsadäquat zu agieren. Eine vertiefte Professionalisierung kann jedoch erst im Schuldienst erfolgen, idealerweise begleitet von Fortbildungsmaßnahmen zur Weiterentwicklung des eigenen, sprachsensiblen Unterrichts. Auch wenn Hochschulen um eine Sensibilisierung für die sprachlichen Hürden des Unterrichts bemüht sind, so geben dennoch oftmals die persönlichen Erfahrungen in Lehr- und Lernsituationen den Ausschlag für eine konkrete Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Sprache und Unterrichtsfach. Was bedeutet es genau, dass Fachinhalte über Sprache vermittelt werden? Welche speziellen Kompetenzen müssen gefördert werden, um sprachliche Anforderungen zu bewältigen? Welche Instrumente gibt es, um die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einschätzen zu können?

Fortbildungen der Bundesländer

In allen Bundesländern erhalten Lehrkräfte Angebote, um sich zu Fragen wie diesen fortzubilden. In ganz Deutschland sind Lehrerinnen und Lehrer zu regelmäßigen Fortbildungen verpflichtet, allerdings gibt es zu meist keine klaren Angaben zum Mindestumfang (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Forschungsbereich, 2013, S. 49). Die Strukturen der Qualifizierungsangebote sind sehr unterschiedlich, können in einem ersten Schritt jedoch grob in zentral organisierte Fortbildungen in der Zuständigkeit des Landes und dezentrale, schulinterne Maßnahmen unterteilt werden. In allen Bundesländern außer Nordrhein-Westfalen¹⁵ existiert eine Landeseinrichtung, welche die berufsbegleitende Qualifizierung der Lehrkräfte zur Aufgabe hat. In Bremen ist das beispielsweise das Landesinstitut für Schule, in Rheinland-Pfalz das Pädagogische Landesinstitut und in Bayern die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen. Betrachtet man die Anzahl der Lehrkräfte, die sich im Jahr 2012 im Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache von diesen zentralen Landeseinrichtungen haben fortbilden lassen, so ist der Anteil in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich hoch:¹⁶

In Hamburg nahmen bereits im ersten Schulhalbjahr 2012/13 insgesamt 2.226 Lehrkräfte an einer Fortbildung des Landesinstituts für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung Hamburg teil. Bei insgesamt 14.448¹⁷ Lehrerinnen und Lehrern bedeutet das, dass 15,4 Prozent Veranstaltungen besucht haben wie *Sprachförderung, aber wie? Ideen und Materialien für die additive Sprachförderung* oder *Stolpersteine beim Erlernen der deutschen Sprache*. In keinem anderen Land ist der Prozentsatz so hoch.¹⁸ Eine Erklärung mag darin liegen, dass das Landesinstitut in einem Stadtstaat wie Hamburg seine Lehrkräfte verhältnismäßig einfach erreicht. Zentrale Fortbildungsmaßnahmen sind in diesem Fall ohne große verkehrstechnische Hürden durchzuführen. Nichtsdestotrotz spiegeln diese Zahlen auch das große Engagement des Landes für die Auseinandersetzung mit Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache wider. Das Landesinstitut selbst verweist hier auf die wichtigen Anstöße durch das Projekt *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)*¹⁹, in dem Hamburg selbst auch intensiv mitgearbeitet hat.

In sieben Bundesländern bewegt sich der Anteil der 2012 zu Fragen der sprachlichen Förderung zentral fortgebildeten Lehrerinnen und Lehrer zwischen 2,3 und 5,5 Prozent. Darunter sind einerseits die Flächenländer Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein, andererseits die kleineren Länder bzw. Stadtstaaten Berlin, Bremen und das Saarland. Diese vergleichbaren Prozentsätze bedeuten aufgrund der unterschiedlichen Einwohnerzahlen ganz unterschiedliche Fortbildungskontingente: In Hessen haben von den 51.335 Lehrkräften 1.438 eine zentrale Fortbildung wie *DaZ systematisch fördern* oder *Konzepte für eine effektive sprachliche Bildung* besucht. Im Saarland wurden 267 der insgesamt 7.172 Lehrkräfte über das Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) qualifiziert.

Letztendlich lassen sich Umfang und Aufwand der Fortbildungsmaßnahmen jedoch nicht an der Anzahl der Veranstaltungen ablesen. Die Angaben sind ein Ausgangspunkt, um genauer hinzusehen und nachzuzufragen. Für Rheinland-Pfalz trifft die Klassifizierung *zentral* beispielsweise nur bedingt zu. 140 der insgesamt 143 Fortbildungen fanden zwar unter der Regie des Landesinstituts statt, allerdings als regionale Angebote vor Ort. Nur die verbleibenden drei Fortbildungen hat das Landesinstitut selbst als *zentral* eingestuft. Mecklenburg-Vorpommern hingegen kann exemplarisch dafür angeführt werden, was sich hinter einzelnen Titeln verbergen kann. So bietet das Land von 2011 bis 2014 die Fortbildungsreihe *Unterricht in Deutschintensivklassen* sowohl für die Grundschule als auch die Sekundarstufe I

an. Darin enthalten sind Module wie *Sprachstandsdiagnostik* und *Kompetenzbereiche der DaZ-Förderung*. Die Lehrkräfte absolvieren ein Fortbildungspaket im Umfang von insgesamt 70 Stunden. Die Vergleichbarkeit mit einer einzelnen Abendveranstaltung ist also nicht gegeben. Niedersachsen, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Bayern haben unter ein Prozent ihrer Lehrkräfte im Jahr 2012 zentral fortgebildet. Die Tatsache, dass es sich um Flächenländer handelt, kann ein Erklärungsansatz sein. Zentrale Fortbildungen können hier allein aus organisatorischen Gründen kein Allheilmittel sein. Es lohnt sich deshalb, nach den alternativen Lösungswegen zu fragen, für die sich die Länder entschieden haben: In Baden-Württemberg werden ausschließlich die Gymnasiallehrkräfte zentral über die Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen fortgebildet, die Lehrerinnen und Lehrer an Grund-, Haupt-, Werkreal-, Real-, Gemeinschafts- und Förderschulen fallen in die Zuständigkeit der 21 Schulämter, also einer regionalen Fortbildungsstruktur. Niedersachsen wiederum hat in den letzten Jahren sein Engagement im Aufbau des dezentralen DaZNet gebündelt, eines Netzwerks für Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz in Niedersachsen. Regionale Zentren begleiten und unterstützen jeweils acht bis zehn Schulen unterschiedlicher Schulformen auf dem Weg zu einem sprachsensiblen Lernort. An den einzelnen Schulen wiederum gibt es Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren. Ein Fokus von DaZNet liegt auf den Didaktischen Werkstätten, über die Fortbildung-

gen, der Austausch untereinander und die gemeinsame Arbeit an spezifischen Fragestellungen erfolgen.²⁰

Sprachsensible Schulentwicklung

Der Einbezug von Fortbildungsmaßnahmen vor Ort, an den einzelnen Schulen, in den Kommunen oder in regionalen Netzwerken muss den Blick auf die zentrale Fortbildungsstruktur ergänzen. Eine quantitative Einschätzung kann an dieser Stelle nicht erfolgen, weil den Bundesländern in vielen Fällen selbst keine Zahlen vorliegen, wie viele Maßnahmen im Rahmen schulinterner Fortbildung stattgefunden haben. Dies ist auch dadurch bedingt, dass Netzwerkarbeit, Prozessbegleitung und Schulentwicklung insgesamt an Stellenwert gewinnen. Der Trend geht damit weg von Einzelveranstaltungen hin zu längerfristigen Entwicklungen. Diese lassen sich nur schwer quantifizieren und somit vergleichen. Plädoyers für gesamtinstitutionelle Veränderungen sind inzwischen auch Teil der öffentlichen Bildungsdebatte in den deutschen Leitmedien. Dazu Prof. Dr. Hans Anand Pant in der Wochenzeitung DIE ZEIT: „Hinzu kommt, dass eine wirksame Fortbildung immer mit Schulentwicklung verknüpft sein sollte. Das bedeutet, dass sie am besten vor Ort in der Schule stattfindet. Damit ist gewährleistet, dass nicht nur eine Lehrkraft davon profitiert, sondern die ganze Fachgruppe für Mathematik oder Physik. Im Idealfall analysieren die Lehrkräfte gemeinsam, wo es Probleme gibt, und holen dann gezielt Fachleute für dieses Thema in die Schule“ (Spiewak 2013).

1 Die Auswertungen beziehen sich auf den Stand der Dinge im Sommer 2013. Veränderungen der Lehramtsausbildung, wie sie in Baden-Württemberg (ab WS 2015/16), Berlin (ab WS 2015/16), Hessen (Gesetzentwurf liegt vor), Niedersachsen (2015) und Schleswig-Holstein (Gesetzentwurf liegt vor, erste Umstellung der Studiengänge zum WS 2013/14, geänderte Gesetzeslage zum WS 2014/15 geplant) anstehen, werden diese Karte demnach sukzessive verändern. Die Umstellungen in Brandenburg zum WS 2013/14 sind hier bereits eingeflossen, die Änderungen in Schleswig-Holstein – dort, wo vermerkt – ebenso.

2 Gemeint ist mit dieser Formulierung an dieser Stelle und im Folgenden die Förderung der Sprachfähigkeit in Bildungskontexten.

3 Persönlichen Berichten zufolge ist für Grund- und Mittelschulen die Teilnahme an einem DaZ-Tag im Referendariat obligatorisch.

4 Persönlichen Berichten zufolge ist für alle Lehramtsanwärter die Teilnahme an einem DaZ-Tag im Referendariat obligatorisch, zusätzlich können maximal 30 weitere Stunden im Wahlbereich absolviert werden.

5 Alle Angaben im Folgenden beziehen sich auf die im Methodenteil beschriebenen Dokumente (s. Anhang). Auf die Nennung der jeweiligen Quelle zu den aufgeführten Veranstaltungen und Modulen wird aus Gründen der Lesbarkeit im Folgenden verzichtet.

6 Die KMK spricht bundesländerübergreifend von *Lehrämtern der Grundschule und Primarschule*. In elf Ländern existiert derzeit die Bezeichnung *Lehramt an Grundschulen*. In Brandenburg gibt es seit Wintersemester 2013/14 das *Lehramt für die Primarstufe*.

7 An manchen Standorten müssen alle Grundschullehrkräfte das Fach Deutsch studieren. Wo das der Fall ist, wurde nicht systematisch erhoben. Es kann sein, dass hier genannte Regelungen für das Fach Deutsch demnach für alle Studierenden zutreffen.

8 Neben dem erziehungswissenschaftlichen Studium und dem des Unterrichtsfachs wird in Bayern die Didaktik der Grundschulen studiert. Hierin enthalten sind die sogenannten Didaktikfächer, von denen eines DiDaZ sein kann.

9 In Hessen ist z. B. das *Lehramt an Haupt- und Realschulen* zusammengefasst, in Thüringen wurde als Bezeichnung *Lehramt an Regelschulen* gewählt und Mecklenburg-Vorpommern hat sich für das *Lehramt an Regionalen Schulen* entschieden. Die KMK hat mit der Bezeichnung *Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I* eine länderübergreifende Klassifizierung gefunden. Darin inbegriffen ist auch das *Lehramt an Gemeinschaftsschulen*, das zum Wintersemester 2013/14 in Schleswig-Holstein eingeführt wurde. Mitgezählt wurde hier ebenfalls das seit WS 2013/14 in Brandenburg vorhandene *Lehramt für Sekundarstufe I und II (allgemeinbildende Fächer)*, das sich letztlich keinem der sechs KMK-Typen zuordnen lässt, sondern sowohl dem Typ 3 (*Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I*) als auch dem Typ 4 (*Lehrämter für die Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium*) zuzurechnen ist.

10 In allen Bundesländern existiert ein *allgemeinbildendes Lehramt der Sekundarstufe II*, das in zehn der 16 Länder mit *Lehramt am Gymnasium* betitelt wird. Berlin hat als Bezeichnung hingegen *Amt des Studienrates – allgemeinbildend* gewählt, in Bremen ist beispielsweise vom *Lehramt an Gymnasien und Oberschulen* die Rede. Mitgezählt wurde hier auch das seit WS 2013/14 in Brandenburg angebotene *Lehramt für Sekundarstufe I und II (allgemeinbildende Fächer)*, das sich letztlich keinem der sechs KMK-Typen zuordnen lässt, sondern sowohl dem Typ 3 (*Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I*) als auch dem Typ 4 (*Lehrämter für die Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium*) zuzurechnen ist.

11 Die KMK spricht bundesländerübergreifend von *Lehrämtern für die Sekundarstufe II [berufliche Fächer]* oder für die berufsbildenden Schulen. In Brandenburg ist das *Lehramt für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer)* mit der Umstellung der Studiengänge zum Wintersemester 2013/14 zwar generell vorgesehen, es besteht derzeit aber kein grundständiges Studienangebot (Universität Potsdam 2013, S. 6).

12 Zur Theorie-Praxis-Verbindung an der Universität Duisburg-Essen s. auch Mavruk, Pitton, Weis & Wiethoff (2013).

13 Die Bezeichnungen des Lehramtstyps reichen von *Lehramt Sonderpädagogik* über *Lehramt an Sonderschulen* bis hin zu *Lehramt an Förderschulen*. Im Saarland ist für angehende Sonderschullehrkräfte lediglich der Vorbereitungsdienst möglich, ein entsprechender Studiengang existiert an der Universität des Saarlandes jedoch nicht.

14 An manchen Standorten müssen alle Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen das Fach Deutsch studieren. An welchen Standorten das der Fall ist, wurde nicht systematisch erhoben. Es kann sein, dass hier genannte Regelungen für das Fach Deutsch demnach für alle Studierenden zutreffen.

15 In Nordrhein-Westfalen sind Fortbildungen für Lehrkräfte derzeit ausschließlich dezentral in 53 Kompetenzteams organisiert.

16 Aus Sachsen und Thüringen erfolgte keine Rückmeldung auf die Anfrage des Mercator-Instituts, weshalb im Folgenden keine Aussagen über das dortige Fortbildungsangebot getroffen werden.

17 Diese und alle folgenden Angaben zur Anzahl der Lehrkräfte beziehen sich auf: Statistische Ämter des Bundes und der Länder. Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen nach Beschäftigungsumfang und Geschlecht. Verfügbar unter: http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb04jahrtab24sch.asp [14.12.2013]

18 Die Angabe bezieht sich dabei nur auf das erste Schulhalbjahr 2012/13. Stunden verifizierte Daten auch für das zweite Halbjahr zur Verfügung, wären entsprechend höhere Zahlen zu erwarten.

19 Mehr Informationen zu FörMig: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html> [10.12.2013]

20 Mehr Informationen zu DaZNet: <http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=2767> [4.12.2013]

FAZIT

Landes- und Hochschulregelungen im Vergleich

Grundsätzlich hat sich gezeigt, dass Hochschulen die Gesetzgebung auf Landesebene insbesondere dann in eigene Regelungen überführen, wenn das Land sehr spezifische Vorgaben macht, d. h. in Form von Leistungspunkten oder durch die Definition eindeutiger Studieneinheiten. Bayern und Nordrhein-Westfalen sind die einzigen Länder, in denen die Gesetzestexte konkrete Zahlen enthalten: In NRW sind dies sechs Leistungspunkte, die für das Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* vorgesehen werden müssen. Baden-Württemberg legt fest, dass der Kompetenzbereich *Deutsch einschließlich Deutsch als Zweitsprache* verpflichtend ist. In Bayern werden für das Unterrichtsfach *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (DiDaZ)* 66 Leistungspunkte festgesetzt. Bayerische Universitäten haben zusätzlich zum Unterrichtsfach die Option, DiDaZ als Didaktikfach einzurichten. Vage Vorgaben, die Deutsch als Zweitsprache, Sprachförderung und Heterogenität nur als Studieninhalte unter vielen benennen, führen in der Hochschulpraxis zu sehr unterschiedlichen oder gar keinen Regelungen. In Hessen gibt es eindeutige Regelungen auf Landesebene, die sich jedoch nicht in einem erkennbaren Studienangebot niederschlagen: Das Hessische Lehrerbildungsgesetz sieht für das Lehramt an Hauptschulen und Realschulen vor, dass Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als Unterrichtsfach studiert werden kann. Für Studieninteressierte ist von außen, d. h. über die Internetauftritte der drei Standorte Gießen, Frankfurt am Main und Kassel, nicht ersichtlich, dass diese Möglichkeit besteht. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird dort nicht als eines der kombinierbaren Unterrichtsfächer aufgeführt. Andererseits kann beobachtet werden, dass ein Landesgesetz nicht der einzige Weg zu Festlegungen auf Hochschulebene ist. Worauf die Entwicklung in diesen Fällen zurückgeht, ist von außen schwer zu beurteilen. So sehen die Empfehlungen der Kommission Lehrerbildung *Umgang mit Heterogenität* als eines der prioritären Ausbildungsziele vor (Keuffer & Oelkers 2000). In Berlin ging den Recherchen im Rahmen dieser Studie zufolge der Einführung des DaZ-Moduls eine Entscheidung des Senats voraus, ebenso wie in Bremen, wo das Modul *Umgang mit Heterogenität* (15 bzw. drei Leistungspunkte) eingerichtet wurde. Ob an anderen Standorten mit umfangreichem Studienangebot ebenfalls der Anstoß von außen kam oder die Studienangebote ausschließlich auf das Engagement der jeweiligen Hochschule zurückgehen, kann an dieser Stelle nicht abschließend bewertet werden. Positiv auffällig ist in jedem Fall – neben den bereits genannten Ländern – auch der Gesamteindruck des Landes Rheinland-Pfalz: Die Abbildungen 4 bis 9 zeigen, dass Mainz, Koblenz-Landau und Trier bis zu 30 Leistungs-

punkte Themen wie Mehrsprachigkeit und Heterogenität widmen.

Wünschenswert wäre, dass sich alle Bundesländer für verpflichtende Studieninhalte aussprechen und dazu klare Anforderungen formulieren. Eine gesetzliche Verankerung ist dabei einer der möglichen Wege, Verbindlichkeit zu schaffen. Die Beispiele Hamburg, Bremen und Berlin haben gezeigt, dass auch andere Initiativen der

politischen Spitze, etwa Expertengremien, den Impuls für eine verpflichtende Einführung geben können.

Hochschulregelungen im Überblick

An wie vielen der lehrerbildenden Hochschulen Vorlesungen, Seminare oder Module zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im weiteren Sinne besucht werden müssen und dürfen, zeigt Tabelle 2.

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

Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Anzahl an Hochschulen mit hier relevantem Studienangebot im Verhältnis zu allen Standorten, an denen das Lehramtsstudium angeboten wird.

An manchen Standorten gibt es sowohl verpflichtende als auch freiwillige Studienanteile. In diesen Fällen findet sich die entsprechende Hochschule unter den Treffern in der Spalte „verpflichtend“ und „fakultativ“.

Tabelle 2: Anteil der Hochschulen mit Studienangeboten in Prozent- und absoluten Zahlen

Studienangebote im hier untersuchten Themengebiet sind also häufiger obligatorisch als fakultativ verankert. Für das Fach Deutsch sind sie an bis zu 69 Prozent der Standorte obligatorisch (Grundschullehramt) und an bis zu 53 Prozent fakultativ (sonderpädagogische Lehrämter). Studierende aller anderen Fächer müssen in bis zu 63 Prozent der Fälle (Grundschullehramt) Studienangebote rund um Sprachförderung, DaZ und Heterogenität besuchen, an bis zu 30 Prozent (Primar- und Sekundarstufe I, Sekundarstufe I) der Hochschulen existieren freiwillige Studienangebote.

Dass Studierende mit dem Fach Deutsch mehr Studienanteile im hier untersuchten Zusammenhang besuchen müssen und dürfen als die Studierenden der anderen Fächer, verwundert wenig. Generell ist zu beobachten, dass Veranstaltungen, die im Titel spezifisch auf DaZ hinweisen, insbesondere über den Fachbereich Deutsch angeboten werden. In den Erziehungswissenschaften ist tendenziell eher von Heterogenität die Rede. Wie sehr und mit welcher Gewichtung dabei die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen zusammengedacht werden, kann diese Studie nicht beantworten. Aus Bremen und

dem Saarland ist jedoch bekannt, dass Sprachförderung unter dem Stichwort der Heterogenität mit Inklusion bzw. interkultureller Pädagogik verbunden wird.

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

Insgesamt zeigt sich, dass in vielen Fällen nur einzelne Leistungspunkte oder Module dem Thema Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache gewidmet werden: In Nordrhein-Westfalen besteht ein Lehramtsstudiengang (Bachelor und Master zusammen) aus 300 Leistungspunkten. Das Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* macht damit zwei Prozent des Gesamtstudienumfangs aus. Das Unterrichtsfach *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache* umfasst an der

LMU München im Rahmen des Hauptschullehramts hingegen 31 Prozent des Studienumfangs (66 von insgesamt 213 Leistungspunkten). Hierbei handelt es sich um ein fakultatives Studienangebot, das in dieser Dimension nur in Bayern angeboten wird.

Verpflichtende Studienangebote an 33 bis 69 Prozent der Standorte zeigen, dass entsprechende Studienangebote als notwendig und sinnvoll eingeschätzt werden. Dass fakultative Studienangebote seltener sind als obligatorische, unterstreicht noch einmal die Bedeutung, die dem Themenfeld in der Ausbildung inzwischen beigemessen wird. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich auch Hochschulen ohne vergleichbare Studienanteile künftig verstärkt um diese bemühen sollten. Ein Blick auf die Lehramtsstudiengänge anderer Fächer lässt erkennen, dass bei einzelnen Lehrämtern an bis zu zwei Dritteln der Standorte bisher kein verpflichtendes Studienangebot eingerichtet ist. Damit auch diese Gruppe adäquat auf ihre Lehrtätigkeit vorbereitet wird, müssen Hochschulen weitere Anstrengungen unternehmen.

Umfang und inhaltliche Schwerpunkte

Aufgrund der vielfältigen Anforderungen, die mit der Lehrkräfteausbildung verknüpft sind, sollten realistische Anforderungen an den Studienumfang gestellt werden. Die Dimension von sechs Leistungspunkten für alle Fächer und Lehrämter scheint angemessen, um erste Reflexionsprozesse bei den Studierenden in Gang zu setzen, Wissensgrundlagen zu schaffen und Basiskompetenzen zu vermitteln. Für einzelne Lehrämter mag es sinnvoll sein, weitere obligatorische Studienleistungen einzurichten, beispielsweise für das Grundschullehramt, in dem Grundsteine gelegt werden und die Heterogenität unter allen Schularten am größten ist. Neben einem Pflichtmodul für alle sollte ein breites fakultatives Studienangebot zur Verfügung stehen. Die Studierenden hätten dadurch die Möglichkeit, eine ausgewiesene Profilbildung während der Regelstudienzeit vorzunehmen. Denkbar ist beispielsweise, DaZ als Unterrichtsfach anzubieten oder eine deutlich erkennbare Schwerpunktsetzung im Wahlpflichtbereich.

Relevant ist auch die Frage, ob die hier dargestellten Studienangebote im sprachlichen Kontext oder in der übergreifenden Thematik der Heterogenität angesiedelt sind. Durch die Verknüpfung mit angrenzenden Themen besteht z. B. die Gefahr, dass konkrete Diagnose- und Förderansätze nicht ausreichend vermittelt werden. Im Fall des Fachs Deutsch (alle Lehramtstypen, obligatorische und fakultative Studienangebote) entfallen rund 70 bis 95 Prozent der Leistungspunkte auf Module, Seminare etc., die *sprach-* oder *deutsch-* im Titel tragen. Bei Stu-

dierenden außerhalb des Fachs Deutsch ist die Gewichtung stark vom Lehramtstyp abhängig. Bei den angehenden Berufsschullehrerinnen und -lehrern beispielsweise enthalten 86 Prozent der verpflichtenden Studienangebote die Stichworte *sprach-* oder *deutsch-*, bei den Sonderpädagogen sind es 80 Prozent. Am unteren Ende der Skala liegen die verpflichtenden Ausbildungsanteile der Sekundarstufe-I-Lehrkräfte mit 37 und das Grundschullehramt mit 48 Prozent. Mehr als die Hälfte der Veranstaltungen und Module fokussieren also bei diesen Lehrämtern im Titel auf *Heterogenität*, *Integration* etc., ohne ausdrücklichen Zusammenhang zu sprachlichen Fragestellungen. Am auffälligsten sind hier schließlich die Wahlpflichtangebote für angehende Gymnasiallehrkräfte. Tabelle 2 zeigt, dass in Deutschland an nur sieben Universitäten Studierende dieses Lehramtstyps außerhalb des Fachs Deutsch die Möglichkeit haben, sich im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung freiwillig zu qualifizieren. Sieht man sich die Angebote an diesen Standorten genauer an, so muss festgehalten werden, dass sie laut Titel in über 90 Prozent der Fälle keinen dezidierten Schwerpunkt auf Sprache legen.

Die Titel von Modulen und Veranstaltungen müssen nicht unbedingt Begrifflichkeiten wie *Deutsch als Zweitsprache*, *Sprachförderung* oder *sprachliche Bildung* enthalten, um eine adäquate Thematisierung des Zusammenhangs von Sprachlichkeit und Fachlichkeit zu garantieren. Eine Einbettung dieser Fragestellungen in einen größeren Kontext mag der Sache durchaus angemessen sein. Das Studienangebot muss jedoch sicherstellen, dass die Besonderheiten der unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen nicht aus dem Blick geraten: Studierende aller Fächer müssen sich mit der fachspezifischen Sprachfähigkeit von Schülerinnen und Schülern auseinandersetzen – explizit und nicht nur als ein Aspekt unter vielen.

Referendariat

Referendariatsvorgaben sind bisher selten und unspezifisch: Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache spielen in Landesregelungen bisher kaum eine Rolle und werden, wenn vorhanden, nicht klar operationalisiert. Es besteht ein großer Handlungsbedarf, für diese Ausbildungsphase klare Anforderungen zu definieren, die mit der Hochschulausbildung ineinandergreifen müssen.

Fortbildung

Es ist sehr erfreulich, dass es ein so flächendeckendes und breites Fortbildungsangebot der Landesinstitute gibt. In allen Ländern existieren einführende Angebote und spezielle Maßnahmen, beispielsweise zum Umgang mit

Diagnose- und Förderinstrumenten. Um eine umfassende Einschätzung der Fortbildungsstrukturen geben zu können, müsste zusätzlich zu den vorliegenden Ergebnissen eine Analyse der dezentralen Fortbildungsmaßnahmen vorgenommen werden, d. h. schulinterne Fortbildungen, Netzwerkarbeit etc. verstärkt in den Blick kommen.

ZEHN HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Es ist zu erwarten, dass mit den überarbeiteten Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ das nächste Papier vorliegen wird, das dazu aufruft, Lehrkräfte für den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft auszubilden. Wünschenswert wäre, dass darin die dringend notwendige Kompetenz der sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung explizit angesprochen wird. Das Papier war Thema der KMK-Sitzung am 5. Dezember 2013, eine Veröffentlichung steht aus.

Aus den Recherchen und dem Dialog mit den Hochschulen und Bundesländern darüber, wie Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache bundesweit verankert sind, lassen sich zum einen allgemeine Handlungsempfehlungen über die drei Phasen hinweg ableiten. Zum anderen ergeben sich aus den unterschiedlichen Modellen in den Bundesländern, Hochschulen und bei der Organisation der Fortbildungen spezifische Handlungsempfehlungen für die einzelnen Phasen.

ÜBERGREIFENDE HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Empfehlung 1: Begriffe und Konzepte eindeutig definieren

In den einzelnen Ländern müssen die Akteure gemeinsam definieren, welche inhaltlichen Vorstellungen sich hinter den gewählten Begrifflichkeiten verbergen: Was meinen wir, wenn wir vom „Umgang mit Heterogenität“ sprechen? Welche Rolle spielen die Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in angrenzenden Debatten wie der um interkulturelle Kompetenzen oder Inklusion? Das Mercator-Institut empfiehlt, eine Einengung auf Fragestellungen des Deutschen als Zweitsprache zu vermeiden und stattdessen die sprachliche Förderung aller Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen – ob mit oder ohne Migrationsgeschichte. Nichtsdestotrotz müssen Lehrkräfte auch auf den je spezifischen Förderbedarf vorbereitet sein, der beispielsweise mit dem Erwerb einer Zweitsprache einhergehen kann. Eine generelle Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften für die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler kann gemeinsam mit inklusionspädagogischen und interkulturellen Überlegungen erfolgen. Der inhaltliche Fokus auf Sprache muss jedoch gewährleistet sein, weil nur so die spezifischen Diagnose- und Förderansätze vermittelt werden können, die für die konkrete schulische Arbeit erforderlich sind. Denn sprachliche Bildung und Förderung stellen eine eigene Kompetenzdomäne dar, für die spezifisch ausgebildet werden muss.

Orientierungspunkt

In der Expertise *Bildung durch Sprache und Schrift* wurden die Begriffe Sprachförderung und sprachliche Bildung in einer interdisziplinären Arbeitsgruppe definiert (s. S. 10 in dieser Publikation). Diese Definitionen können als Ausgangspunkt für die Diskussion um einheitliche Begrifflichkeiten und damit verbundene Vorstellungen dienen.

Orientierungspunkt

In Bremen umfasst das Modul *Umgang mit Heterogenität* die Schwerpunkte *Deutsch als Zweitsprache*, *Interkulturelle Bildung* und *Inklusive Pädagogik*. In einer Ringvorlesung werden zunächst alle drei Bereiche zusammengedacht, bevor die Studierenden separate Vertiefungsseminare zu allen drei Schwerpunkten wählen.

Empfehlung 2: Alle Phasen der Lehrerbildung verzahnen

Für welche Qualifikation ist die Hochschule zuständig? Welche Ziele setzt sich der Vorbereitungsdienst? Wie kann im Rahmen von Fortbildungen professionalisiert werden? Hochschulen sollten sich zum Ziel setzen, auch praxisorientiert zu lehren, der Vorbereitungsdienst und Fortbildungsanbieter sich darauf einlassen, auch theoriebasiert zu arbeiten. Ein phasenübergreifendes Verständnis von Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache wäre die Grundlage, um gemeinsam zu definieren, welche Kompetenzen in welchem beruflichen Abschnitt erworben werden können. Wünschenswert wäre, dass Hochschule, Vorbereitungsdienst und die Landesinstitute für Fortbildung bzw. vergleichbare Einrichtungen darauf basierend ein gemeinsames Curriculum mit klaren Zuständigkeiten ausarbeiten.

Orientierungspunkt

Innerhalb des Comenius-Projekts EUCIM-TE (European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language – Teacher Education) wurde ein europäisches Kerncurriculum für die inklusive Förderung von Bildungssprache erarbeitet und im Anschluss für die spezifische Situation in Nordrhein-Westfalen adaptiert. Darin wird ein Vorschlag gemacht, wie Aus- und Fortbildung ineinandergreifen könnten.

Nähere Auskünfte gibt die Publikation: Universität zu Köln, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften & Humanwissenschaftliche Fakultät (2013). *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching*.

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR DIE HOCHSCHULAUSBILDUNG

Empfehlung 3: Inhalte deutlich verankern – Lehramtsreformen nutzen

Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache müssen als Studienelemente in Lehrerausbildungsgesetzen, Landesverordnungen, Studien- und Prüfungsordnungen klar festgelegt sein. Die jeweilige Landessituation im Spannungsfeld der Hochschulfreiheit lässt dabei unterschiedliche Spielräume – Landesvorgaben, Gesetzestexte, Zugangsvoraussetzungen zum Vorbereitungsdienst und die Vorgaben für das Staatsexamen können für die einzelnen Bundesländer Orte für die Verankerung entsprechender Studienelemente sein. An manchen Hochschulen hieße das, Veranstaltungen zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, die bereits angeboten werden, auch in den lehramtsnormierenden Regelungen adäquat zu repräsentieren und realistisch zu operationalisieren. Andere Hochschulen stünden vor der Herausforderung, neue Studienangebote zu schaffen. Die Kultusministerkonferenz selbst verweist auf die Lehramtsneugestaltungen und formuliert: „Die neue Struktur der Lehrerausbildung mit ihren verstärkten Didaktik- und Praxisanteilen sollte Anlass sein, diese Themen an den Hochschulen aufzugreifen“ (KMK, Bericht „Zuwanderung“, 2006, S. 18). In jedem Fall zeigt diese Studie, dass die Länder eindeutige Vorgaben machen müssen, wenn sie wollen, dass sich die Hochschulpraxis daran orientiert.

Orientierungspunkt

An der Universität Flensburg wurde zum Wintersemester 2013/14 ein verpflichtendes Modul *Lernersprachentwicklung in Deutsch als Zweitsprache* für alle Lehramtsstudierenden im Umfang von fünf Leistungspunkten eingerichtet. Diese Neuerung geht mit einer tief greifenden Studienreform in Schleswig-Holstein einher.

Empfehlung 4: Additives Modul einrichten und Integration in alle Fächer etablieren

Der Themenkomplex Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sollte additiv und integrativ in die Hochschulausbildung einfließen: additiv als eigenes Sprachförder- und Deutsch-als-Zweitsprache-Modul und zusätzlich integrativ als Teil der Ausbildung in den Fachdidaktiken, Fach- und Bildungswissenschaften. Der additive Teil sollte dabei als unabhängiges Element verankert werden und nicht als Teil des Fachs Deutsch oder der Bildungswissenschaften. Das Modul ist damit

zunächst einmal in der Verantwortung der gesamten Hochschule. Um die Durchführung sicherzustellen, müssen jedoch einzelne Verantwortliche klar und transparent benannt werden.

Die additiven Studienelemente sollten die sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Grundlagen legen und auf die Rolle von Sprache in schulischer Bildung eingehen. In den Fächern sollte der Schwerpunkt auf dem Verhältnis von Sprache und Fach, geeigneten Diagnoseinstrumenten und Förderansätzen liegen.

Orientierungspunkt

Wie an allen nordrhein-westfälischen Universitäten existiert an der Universität Duisburg-Essen ein spezielles Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte*. Zusätzlich unternimmt das Projekt *ProDaZ* die Anstrengung, die Befähigung von Lehramtsstudierenden zur Gestaltung sprachsensiblen Unterrichts als gemeinsame Aufgabe der gesamten Hochschule zu etablieren. So sind in den letzten Jahren Kooperationen mit verschiedenen Fachdidaktiken in der Lehre und in der Forschung entstanden. Nähere Informationen unter: www.uni-due.de/prodaz

Empfehlung 5: Basisqualifikation für alle – Profilbildung für einige

Mit der Ausbildung einzelner Expertinnen und Experten ist es nicht getan. Schulen benötigen ein Kollegium, in dem sich alle Lehrkräfte der sprachlichen Herausforderungen des Lernens bewusst sind und ihren Unterricht entsprechend gestalten. Ein Modul für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache für alle Lehramtsstudierenden kann diese Basisqualifikation schaffen. Eine Profilbildung sollte darüber hinaus für besonders interessierte Studierende möglich sein. Ziel ist, dass die Verantwortung für sprachliche Bildung in die Hände aller an Schule beteiligten Personen übergeht, wobei einige Kolleginnen und Kollegen aufgrund einer spezifischen Qualifikation vertieft beraten können.¹

Es sei an dieser Stelle betont, dass die geforderte Basisqualifizierung und Profilbildung in allen Bundesländern relevant sind. Ein verhältnismäßig geringer Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund entbindet nicht von einer notwendigen Lehrkräftequalifizierung im Bereich der Sprachförderung: Sprachsensibler Unterricht muss zu einem Grundsatz werden, der zunächst einmal nichts mit Migrationshintergrund zu tun hat, sondern mit der bildungssprachlichen Förderung aller Schülerinnen und Schüler, die einer solchen Förderung bedürfen. Hinzu kommt, dass die einzelnen Hochschulen nicht nur für den regionalen Arbeitsmarkt ausbilden, sondern

sich beispielsweise ein Absolvent der Universität Erfurt auch an Schulen in Köln zurechtfinden muss.

Orientierungspunkt

Im Land Hamburg sind für alle Phasen der Lehrerbildung *Umgang mit Heterogenität, Neue Medien* und *Schulentwicklung* als prioritäre Themen festgelegt (vgl. Keuffer & Oelkers 2000). Innerhalb der Hochschulausbildung kann an der Universität Hamburg zudem eine vertiefte Ausbildung in *Interkultureller Literaturwissenschaft* und *Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache* gewählt werden.

Empfehlung 6: Vorhandene Studienmöglichkeiten transparent machen

Es muss für Studierende klar ersichtlich sein, welche Studienmöglichkeiten sie im Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache haben. Module und Veranstaltungen müssen konkret benannt und Modulbeschreibungen spezifisch ausgearbeitet sein. Insbesondere wenn Lehrinhalte nicht über eines der Unterrichtsfächer oder die Erziehungswissenschaften angeboten werden – Studienbereiche, über die Studierende am ehesten „automatisch“ informiert sind –, müssen die Qualifikationsangebote den Studentinnen und Studenten aktiv kommuniziert werden.

Orientierungspunkt

Die Zentren für Lehrerbildung – wenn vorhanden – müssen sich auch im Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache als Informationsknotenpunkte etablieren. Studienangebote müssen den dortigen Kolleginnen und Kollegen bekannt, eine grobe Vorstellung von Sinn und Zweck vorhanden und Informationen leicht auffindbar sein.

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR DAS REFERENDARIAT

Empfehlung 7: Klare Verpflichtung für das Referendariat festlegen

Die Bemühungen der Hochschulen müssen im Vorbereitungsdienst fortgesetzt werden – dort mit noch stärkerem Bezug zur beruflichen Praxis, zu den jeweiligen Schultypen und Fächern. Parallel zur Hochschulausbildung wird für den Vorbereitungsdienst die Etablierung eines eigenen Bausteins für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache empfohlen.² Gleichzeitig sind die Fächer aufgefordert, Aspekte des sprachsensiblen

Unterrichts und der Sprachförderung konstant mitzudenken.

Orientierungspunkt

In Nordrhein-Westfalen verpflichtet das Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst die ausbildenden Einrichtungen (Zentren für schulpraktische Lehrerbildung), auf Aspekte der Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung einzugehen.

Empfehlung 8: Praktische Hilfestellung geben

Aus Länderregelungen müssen Curricula erstellt und aus diesen wiederum konkrete Ausbildungsinhalte abgeleitet werden. Am Ende steht die konkrete Frage nach Materialien, mit denen die Lehramtsanwärter qualifiziert werden können. Die Erstellung von Curricula und Ausbildungsmaterialien sollte in Arbeitsgruppen erfolgen, ggf. in Kooperation mit Externen wie Verlagen, Universitäten und den Landesinstituten für Fortbildung.

Orientierungspunkt

Im Rahmen des Projekts FörMig sind in vielen Bundesländern konkrete Arbeitsmaterialien entstanden. In der Publikationsübersicht *FÖRMIG-Kompetenzzentrum (Hrsg.) (2013): Publikationen zur Durchgängigen Sprachbildung. FÖRMIG-Katalog. Hamburg* wurden diese nun, insbesondere im Kapitel *Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten*, zusammengefasst.

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR DIE FORTBILDUNGSPRAXIS³

Empfehlung 9: Fortbildnerinnen und Fortbildner qualifizieren

Eine Fortbildung steht und fällt mit der Person, die sie leitet. Um Fortbildungen in veränderte Unterrichtsroutinen zu überführen, benötigen Fortbildnerinnen und Fortbildner aktuelles Wissen und die Kompetenz, Veränderungsprozesse in Gang zu setzen sowie zu begleiten. Hierfür müssen sie selbst kontinuierlich geschult werden. Ein Anreiz für Fortbildnerinnen und Fortbildner, sich zu qualifizieren, könnte eine offizielle Zertifizierung sein.

Orientierungspunkt

Das Goethe-Institut bietet neben Fortbildungen für ausländische Deutschlehrkräfte jedes Jahr auch Seminare für Multiplikatoren zur Fortbildungskompetenz an. Die Teilnehmenden frischen dabei ihr fachliches Wissen auf, erweitern ihre methodischen Kompetenzen und setzen das Erarbeitete gemeinsam in konkrete Fortbildungsbausteine um (s. hierzu: <http://www.goethe.de/lhr/prj/ffd/fbp/fbk/deindex.htm> [14.12.2013]).

Empfehlung 10: Schulentwicklung statt Einzelfortbildung

Der Trend in der Fortbildungslandschaft für Lehrer geht weg von punktuellen Fortbildungen hin zur Begleitung längerfristiger Veränderungsprozesse ganzer Schulen. Im Idealfall arbeitet das gesamte System, bestehend aus Schülern, Eltern, Lehrkräften und außerschulischen Akteuren, an gemeinsam definierten Zielsetzungen. Wenn es darum geht, Handlungsrountinen zu überdenken, so benötigt dies Zeit und kann nicht in einzelnen Abendfortbildungen geschehen. Netzwerkarbeit zwischen mehreren Schulen, aber auch zwischen Kindertageseinrichtungen und Primarschulen spielt in Schulentwicklungsprogrammen eine wichtige Rolle.

Orientierungspunkt

Band 5 der FörMig-Reihe (Salem, Neumann, Michel & Dobutowitsch 2012) gibt Anregungen für eine gelingende Netzwerkarbeit im Bereich der durchgängigen Sprachbildung. Es werden theoretische Grundlagen und Fallbeispiele für erfolgreiche Netzwerkarbeit beschrieben. Umgesetzt werden sollen derartige Ideen beispielsweise im Projekt *Sprachsensible Schulentwicklung*, das von der Stiftung Mercator, den Kommunalen Integrationszentren und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert wird. Projektziel ist es, Schulen in Nordrhein-Westfalen in Netzwerken dabei zu unterstützen, eine durchgängige sprachliche Bildung in Unterrichts- und Schulentwicklung zu verankern. Hierbei werden sowohl Lehrkräfte und Schulleiter in den Blick genommen als auch auf die Zusammenarbeit mit den Eltern fokussiert.

1 Baur & Scholten-Akoun (2010, S. 20) bemängeln die derzeitige Situation folgendermaßen: „[...] 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.“

2 S. hierzu auch Bredel (2007, S. 113): „Auch in der zweiten Ausbildungsphase könnte die Förderdiagnostik ein stärkeres Gewicht erhalten. Erwogen werden könnte, ob die Durchführung von Diagnostik und die Entwicklung eines darauf aufbauenden Förderkonzepts verbindlicher Teil der Prüfungsleistung für das 2. Staatsexamen wird (sic!).“

3 S. hierzu auch: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Forschungsbereich (2013, S. 38 f.).

- Apeltauer, E., Baur, R. S., & Roche, J. (2010). Resolution zum Status und zur Entwicklung des Fachs Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Deutschland. In: Baur, R. S., & Scholten-Akoun, D., in Zusammenarbeit mit der Stiftung Mercator (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Verfügbar unter: http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/daz/daz_in_der_lehrerbildung_juli_2010.pdf [11.12.2013]
- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] (Hrsg.) (2010). BIP [Bundesweites Integrationsprogramm: Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung]. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationsprogramm/bundesweitesintegrationsprogramm.pdf?__blob=publicationFile [12.11.2013]
- Barkowski, H., & Krumm, H.-J. (2010). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke.
- Baur, R. S., & Scholten-Akoun, D. (2010). Deutsch als Zweitsprache: Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. In: Baur, R. S., & Scholten-Akoun, D., in Zusammenarbeit mit der Stiftung Mercator (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Verfügbar unter: http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/daz/daz_in_der_lehrerbildung_juli_2010.pdf [11.12.2013]
- Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration [Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration] (2012). 9. Lagebericht [9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland]. Verfügbar unter: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Anlagen/IB/2012-06-27-neunter-lagebericht.pdf?__blob=publicationFile [12.11.2013]
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (Hrsg.) (2012). BiSS-Expertise [Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“]. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf [11.12.2013]
- Bredel, U. (2007). Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bd. 11. Bonn: BMBF, S. 78–119.
- daStandard.at (Hrsg.) (2011). Die Schule der Zukunft ist bilingual. Interview mit Prof. inci Dirim. Verfügbar unter <http://dastandard.at/1297821675735/dastandardat-Interview-Die-Schule-der-Zukunft-ist-bilingual> [20.12.2013]
- Oomen-Welke, I., & Dirim i. (2013). Mehrsprachigkeit in der Klasse. wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Einleitung zu diesem Band. In: Oomen-Welke, I., & Dirim i. (Hrsg.). Mehrsprachigkeit in der Klasse. wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Stuttgart: Flixbach bei Klett, S. 7–22.
- FörMig-Kompetenzzentrum (Hrsg.) (2013). Publikationen zur Durchgängigen Sprachbildung. FörMig-Katalog. Hamburg.
- Keuffer, J., & Oelkers, J. (2000). Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Hamburg. Verfügbar unter: <http://www.zlh-hamburg.de/reform-der-lehrerbildung/> [14.12.2013]
- Klieme, E., Artelt, C., Harting, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., & Stanat, P. (Hrsg.) (2010). Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2004). Standards Bildungswissenschaften [Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften]. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [12.11.2013]
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2006). Bericht „Zuwanderung“.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2007). Integration als Chance [Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund].
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2010). Anforderungen an Fachwissen-schaften und –didaktik [Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Bonn: Kultusministerkonferenz].
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2009). Information des Sekretariats über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999 „Gegenseitige Anerkennung von Lehr-amtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/2009-Informationsschrift-Gegenseitige_Anerkennung.pdf [11.12.2013]
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2013). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehr-amtstyp_1.pdf [14.12.2013]
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2013). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehramter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehr-amtstyp_2.pdf [14.12.2013]
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2013). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehr-amtstyp-3.pdf [14.12.2013]
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2013). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehr-amtstyp-4_.pdf [14.12.2013]
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2013). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-RV_Lehr-amtstyp_6.pdf [14.12.2013]
- Krüger-Potratz, M., & Supik, L. (2010). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In: Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I., & Ulrich, W. (Hrsg.). DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Bd. 9. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 298–312.
- Lütke, B. (2010). Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerbildung. Der fachintegrative Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). Fach-
- unterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, S. 153–166.
- Mavruk, G., Pitton, A., Weis, I., & Wiethoff, M. (2013). DaZ und Praxisphasen – ein innovatives Konzept an der Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/daz_praxisphasen_konzept_duisburg_essen.pdf [3.12.2013]
- Mikrozensus (2011): Antwort auf eine Anfrage des Mercator-Instituts zu Migrationsstatus von Schülerinnen und Schülern an den einzelnen Schularten.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E., & Köller, O. (2013). PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2007). NIP [Der Nationale Integrationsplan: Neue Wege – Neue Chancen]. Verfügbar unter: http://mifkjr.rlp.de/fileadmin/mifkjr/Integration/Integrationsministerkonferenz/Nationaler_Integrationsplan_2007__NIP_.pdf [12.11.2013]
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2011). NAP-I [Nationaler Aktionsplan Integration: Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen]. Verfügbar unter: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Anlagen/IB/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile [12.11.2013]
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Forschungsbereich (2013). Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen.
- Salem, T., Neumann, U., Michel, U., & Dobutowitsch, F. (Hrsg.) (2012). Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1. Grundlagen und Fallbeispiele. FörMig Material, Band 5. Münster: Waxmann.
- Spiewak, M. (2013). Es liegt an den Lehrern. Wie kann westdeutscher Unterricht besser werden? Was macht gute Lehrerfortbildung aus? Ein Gespräch mit den Bildungsforschern Petra Stanat und Hans Anand Pant. ZEIT online, Nr. 43. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2013/43/lehrer-fortbildung-unterricht> [17.12.2013]
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2012). Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen nach Beschäftigungsumfang und Geschlecht. Verfügbar unter: http://www.statistik-portal.de/statistik-portal/de_jb04_jahrtab24sch.asp [11.12.2013]
- Stiftung Mercator (2009). Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Fachmaterialien/DaZ_Modul_Endversion_20090507.pdf [12.11.2013]
- Stiftung Mercator, Vodafone Stiftung Deutschland & Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2013). Integration durch Sprachbildung: Qualität durch Qualifizierung. Universität Potsdam (Hrsg.) (2013). Der Weg ins Lehramt im Land Brandenburg ab Wintersemester 2013/14. Verfügbar unter: http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/studium/assets/studienangebot/lehramt_neu.pdf [3.12.2013]
- Universität zu Köln, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften & Humanwissenschaftliche Fakultät (2013). European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching.

Baden-Württemberg

Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen (Grundschullehramtsprüfungsordnung I – GPO I) vom 20. Mai 2011

Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt Sonderpädagogik (Sonderpädagogiklehramtsprüfungsordnung I – SPO I) vom 20. Mai 2011

Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Werkrealschulen, Hauptschulen sowie Realschulen (Werkreal-, Haupt- und Realschullehramtsprüfungsordnung – WHRPO I) vom 20. Mai 2011

Bayern

Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) vom 13. März 2008

Berlin

Verordnung über den Vorbereitungsdienst im Anschluss an die Erste Staatsprüfung (Lehrerausbildungsordnung – Lausb0) vom 18. März 1999

Bremen

Vgl. Katalog der Prüfungsfächer der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen (Fächerkatalog) vom 2. Juli 2012

Hamburg

Universität Hamburg:
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

Hessen

Hessisches Lehrerbildungsgesetz in der Fassung vom 28. September 2011

Niedersachsen

Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr) vom 13. Juli 2010

Verordnung über Masterabschlüsse für Lehramter in Niedersachsen (Nds.MasterVO-Lehr) vom 8. November 2007

Universität Osnabrück:
Modulbeschreibungen für den überfachlichen Teil „interdisziplinäres Curriculum Lehrerbildung“ im 2-Fächer-Bachelorstudiengang und im Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien

Stiftung Universität Hildesheim:
Polyvalenter Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengang mit Lehramtsoption (B.A.), Polyvalenter Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengang mit Lehramtsoption (B.Sc.), Master-Studiengang „Lehramt an Grund- und Hauptschulen“, Master-Studiengang „Lehramt an Realschulen“, Studienordnung für das Fach Deutsch

Nordrhein-Westfalen

Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehramter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen

Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehramter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009

Universität zu Köln:
Bachelor of Arts, Bildungswissenschaften, Studienprofil Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen in der vorläufigen Fassung vom 10. Oktober 2011

Saarland

Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt der Primarstufe und für die Sekundarstufe I (Klassenstufen 5 bis 9) vom 22. September 1994, zuletzt geändert durch Verordnung vom 22. Januar 2013 (Amtsbl. I S. 27)

Sachsen

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehramter an Schulen im Freistaat Sachsen (Lehramtsprüfungsordnung I – LAPO I)

Schleswig-Holstein

Gesetzentwurf der Landesregierung, Entwurf eines Lehrkräftebildungsgesetzes Schleswig-Holstein (LehrBG), Stand: 3. Dezember 2013

Landesverordnung über die Ersten Staatsprüfungen der Lehrkräfte (Prüfungsordnung Lehrkräfte I – POL I) vom 22. Januar 2008

Landesverordnung über die Ordnung des Vorbereitungsdienstes und die Zweiten Staatsprüfungen der Lehrkräfte (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Lehrkräfte II – APO Lehrkräfte II) vom 24. Juni 2011

AUTORINNEN UND AUTOREN

Barbara Baumann hat Germanistische Linguistik und Deutsch als Fremdsprache an der LMU München studiert. Nebenbei hat sie praktische Erfahrungen im Bereich der sprachlichen Bildung gesammelt, unter anderem in DaZ-Kursen für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Von 2008 bis 2012 war sie am Goethe-Institut tätig, zuletzt im Projekt „Sprache und Integration“. Im Mercator-Institut verantwortet sie den Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung.

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek ist Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Er ist Sprecher des Trägerkonsortiums Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS), das im Auftrag von Bund und Ländern die Initiative zur Verbesserung der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung koordiniert und wissenschaftlich ausgestaltet. Michael Becker-Mrotzek ist Mitglied im Beirat des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln (ZMI) und stellvertretender wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

ÜBER DAS MERCATOR-INSTITUT FÜR SPRACHFÖRDERUNG UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln. Ziel des Instituts ist es, langfristig die sprachliche Bildung an deutschen Schulen zu verbessern, damit alle Schülerinnen und Schüler gute Chancen auf eine erfolgreiche Bildungskarriere haben. Es berät Hochschulen dabei, Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung zu verankern, fördert, vermittelt und betreibt anwendungsorientierte Forschung und trägt zur Qualifizierung von Lehrenden in Schule und Hochschule bei. Darüber hinaus beobachtet und berät es Bildungspraxis, -verwaltung und -politik.

DANKSAGUNGEN

Dieser Überblick war nur aufgrund des Engagements der Verantwortlichen in den lehrerbildenden Hochschulen, den Fortbildungsinstituten der Länder und der Experten möglich. Dafür möchten wir uns herzlich bedanken.

Besonderer Dank gilt außerdem Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke für die wertvollen Hinweise zur Ergebnisdarstellung und Reflexion.

ANHANG: METHODISCHES VORGEHEN

Im Folgenden werden die wesentlichen methodischen Schritte der vorliegenden Analyse dargestellt. Es wurden eine umfangreiche Webseiten- sowie Dokumentenrecherche und -analyse unter Einsatz eines externen Dienstleisters (Rambøll Management Consulting GmbH) vorgenommen. Die Ergebnisse wurden an die jeweils beteiligten Institutionen zurückgemeldet und abschließend aggregierend auf Landes- und Hochschulebene aufbereitet.

LANDESWEITE REGELUNGEN DER HOCHSCHULAUSSILDUNG UND DES REFERENDARIATS

Ziel: Eine systematische Übersicht gewinnen, ob und ggf. in welchem Umfang die **landesweiten Vorgaben der Lehrkräfteausbildung** Ausbildungsinhalte im Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache vorsehen.

Schritt 1: Es wurden in der ersten Jahreshälfte 2013 relevante Dokumente identifiziert, die auf Landesebene die Ausgestaltung der Hochschulausbildung der Lehrkräfte normieren, d. h. Gesetze, Ordnungen und Verordnungen. Dort, wo nachträglich aktualisierte Dokumente hinzugenommen wurden, ist dies in der Publikation ergänzt.

Schritt 2: Die Kultusministerien der Länder erhielten im Zeitraum Juli bis August 2013 die Möglichkeit, die Dokumentenliste zu verifizieren bzw. zu überarbeiten. Insgesamt entstand so eine Grundgesamtheit von 71 zu analysierenden Dokumenten für die Hochschulausbildung (inkl. der phasenübergreifenden Lehrerbildungsgesetze) sowie 36 zu analysierenden Dokumenten für das Referendariat.

Schritt 3: Die Stichworte *Sprachförderung*, *sprachliche Bildung* und *Deutsch als Zweitsprache* alleine wären der unterschiedlichen Benennungspraxis nicht gerecht geworden. Es wurden deshalb die folgenden zwölf (Hochschulausbildung) bzw. zehn (Referendariat) Stich-

Hochschulausbildung	Referendariat
Deutsch als Zweitsprache	Deutsch als Zweitsprache
DaZ	DaZ
Deutsch als Fremdsprache	Deutsch als Fremdsprache
DaF	DaF
sprachförder-	sprach-
sprachliche Bildung	heterogen-
mehrsprach-	integration-
heterogen-	Zuwanderung
integration-	Migration
zuwanderung-	Inklusion (im Kontext Migration)
migration-	
interkultur-	

Tabelle 3: Übersicht der Stichworte, nach denen in allen Dokumenten gesucht wurde (die Endung mit „-“ bedeutet, dass eine beliebige Fortführung des Stichworts berücksichtigt wurde)

worte definiert, nach denen die Dokumente analysiert wurden.

Schritt 4: Dokumentenabschnitte, die eines der Stichworte enthalten, wurden inhaltlich ausgewertet. Als positive Treffer wurden Textpassagen gewertet, aus denen klar hervorgeht, dass die Stichworte im Kontext der Förderung der Bildungssprache Deutsch stehen. Regelungen, die sich sehr unspezifisch auf das Themenfeld der Mehrsprachigkeit, Interkulturalität etc. beziehen, wurden demnach ausgespart. Außerdem wurden nur Fundstellen als Treffer identifiziert, die konkret Ausbildungselemente ansprechen, seien es fakultative oder obligatorische.

STANDORTSPEZIFISCHE REGELUNGEN DER HOCHSCHULAUSBILDUNG

Ziel: Eine systematische Übersicht gewinnen, ob und ggf. in welchem Umfang die **hochschulspezifischen Vorgaben der Lehrkräfteausbildung** Ausbildungsinhalte im Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache vorsehen.

Schritt 1: Die Grundgesamtheit der Untersuchung auf Hochschulebene bilden bundesweit 70 Hochschulen, die Studienangebote im Bereich Lehramt offerieren. Dabei wurden die Kunst-, Musik-, Religions- und Sport-Hochschulen nicht aufgenommen, zudem auch nicht die Hochschulen, die Lehramtsstudiengänge nur in Kooperation mit einer weiteren Universität und dabei den geringeren Anteil des Curriculums anbieten – in den meisten Fällen werden der Master und/oder die erziehungswissenschaftlichen/bildungswissenschaftlichen Bestandteile an der kooperierenden Universität studiert.

An den 70 lehrerbildenden Hochschulen wurden im Zeitraum April bis Juni 2013 Prüfungs- und Studienordnungen sowie Modulhandbücher identifiziert, welche entweder für alle Lehramter bzw. einzelne Lehramtstypen fachbereichsübergreifend Gültigkeit haben oder spezifisch folgende Studieninhalte regeln:

- Bildungswissenschaften (bzw. synonyme Bezeichnungen wie Erziehungswissenschaften)
- Fachwissenschaft Deutsch (bzw. synonyme Bezeichnungen wie sprachliche Grundbildung)
- Fachdidaktik Deutsch (bzw. synonyme Bezeichnungen wie sprachliche Grundbildung)

- ggf. Deutsch als Zweitsprache (bzw. synonyme Bezeichnungen wie Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte).

Gesichtet wurden alle Dokumente mit Gültigkeit für das Sommersemester 2013. Sowohl die (polyvalenten)

Bachelorstudiengänge wie auch Masterstudiengänge waren von Interesse. Insgesamt wurden auf diese Weise 837 Dokumente analysiert. Im Falle der Universität Hamburg beispielsweise ergab sich folgende Gesamtheit an zu analysierenden Dokumenten:

Analysierte Dokumente zu Regelungen in der Hochschulausbildung an der Universität Hamburg

Quelle 1: Fachspezifische Bestimmungen für den Bachelor-Teilstudiengang Deutsch innerhalb der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg vom 5. September 2007/4. Juni 2008/18. November 2009

Quelle 2: Fachspezifische Bestimmungen für den Master-Teilstudiengang Deutsch der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg vom 15. September 2010

Quelle 3: 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

Quelle 4: Fachspezifische Bestimmungen für den Master-Teilstudiengang Erziehungswissenschaft

der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg (Entwurf)

Quelle 5: 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

Quelle 6: Änderung der Prüfungsordnung für die Abschlüsse „Bachelor of Arts“ und „Bachelor of Science“ der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg vom 24. März 2010, 5. Mai 2010, 16. Juni 2010, 8. September 2010

Quelle 7: Prüfungsordnung für den Abschluss „Master of Education“ der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg vom 16. Juni 2010, 16. Dezember 2009/24. März 2010, 14. Juli 2010, 8. September 2010

Schritt 2: Die Stichworte *Sprachförderung*, *sprachliche Bildung* und *Deutsch als Zweitsprache* alleine wären der unterschiedlichen Benennungspraxis an den Hochschulen nicht gerecht geworden. Die Dokumente wurden deshalb nach folgenden zwölf Stichworten durchsucht und die Treffer hinsichtlich vier einheitlicher Analysekatoren ausgewertet (Tabelle 4). Bedingung war, dass

die Stichworte im Titel eines Moduls, eines Seminars, einer Vorlesung oder anderweitiger Lehreinheiten zu finden sind.

In Deutschland werden Lehrämter für die Primar-, die Sekundarstufen I und II und spezifisch für das berufliche Lehramt sowie die Sonderpädagogik angeboten.

Hochschulausbildung	Referendariat
Deutsch als Zweitsprache	Typus der Lehreinheit (Modul, Vorlesung, Seminar etc.)
DaZ	Titel der Lehreinheit
Deutsch als Fremdsprache	Anzahl der Semesterwochenstunden
DaF	Anzahl der Leistungspunkte
sprachförder-	
sprachliche Bildung	
mehrsprach-	
heterogen-	
integration-	
zuwanderung-	
migration-	
interkultur-	

Tabelle 4: Übersicht der Stichworte, nach denen in allen Dokumenten gesucht wurde (die Endung mit „-“ bedeutet, dass eine beliebige Fortführung des Stichworts berücksichtigt wurde)

Die Länder nehmen jedoch weder eine gemeinsame Einteilung noch eine identische Benennung der Lehramtstypen vor (zu den einzelnen Lehramtstypen und ihrer Benennung in den Ländern siehe S. 20). Für eine einheitliche Darstellung wurden die Ergebnisse deshalb nach den von der Kultusministerkonferenz definierten sechs übergeordneten Lehramtstypen geclustert.¹

Schritt 3: Alle Hochschulen erhielten im Zeitraum Juli bis September 2013 die Möglichkeit, die Ergebnisse zu verifizieren bzw. zu korrigieren. Angeschrieben wurden die Zentren für Lehrerbildung und die Professuren für Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache/Deutschdidaktik, sofern vorhanden. Insgesamt haben 64 der insgesamt 70 Hochschulen Rückmeldungen abgegeben, die in die Ergebnisse eingearbeitet wurden, wenn sie dem hier beschriebenen Analyseverfahren entsprachen. Hinweise auf Studienreformen sind in diese Studie eingeflossen.

GRENZEN DES METHODISCHEN VORGEHENS IN BEZUG AUF STANDORTSPEZIFISCHE REGELUNGEN DER HOCHSCHULAUSBILDUNG

Anlass und Fragestellung dieser Analyse war es, umfassend und systematisch zu erfassen, welche Rolle die Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache derzeit in den formalen Vorgaben der Lehrkräfteausbildung auf Hochschulebene spielen. Hierbei standen nur begrenzte Ressourcen und ein begrenzter Zeitraum zur Verfügung. Methodisch betrachtet konnten sechs Punkte in der vorliegenden Analyse nicht berücksichtigt werden. Diese werden im Folgenden expliziert und begründet, um die Belastbarkeit der Analyse transparent zu machen. Die sechs Limitationen der Studie sind:

Vorlesungsverzeichnisse wurden nicht gesichtet, da nicht das aktuelle Studienangebot zu den Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im Fokus stand, sondern die Verankerung in den Rahmenbedingungen des Studiums. Beispiel: In Vechta wird das *Modul OB 10 – Interkulturalität* de facto mit fünf Leistungspunkten angeboten, ohne dass es (bisher) in einer Studien- oder Prüfungsordnung zu finden wäre.

Stichworte in Modul- bzw. Veranstaltungsbeschreibungen wurden nicht als Treffer gewertet. Es wurde festgelegt, dass die Stichworte in den Titeln der Lehreinheiten erscheinen müssen. Eine Erwähnung der Stichworte in den Modul-/Veranstaltungsbeschreibungen ohne gleichzeitige Nennung im Titel stellt zu wenig sicher, dass die Studierenden für den Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen solide qualifiziert werden. Beispiel: Im Modulhandbuch der Universität zu Köln „Bachelor of Arts, Bildungswissenschaften, Studi-

enprofil Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen“ in der vorläufigen Fassung vom 10. Oktober 2011 erscheint das Stichwort *heterogen-* im *Basismodul 3: Unterrichten* lediglich ein Mal in Klammern gesetzt. Es kann demnach nicht davon ausgegangen werden, dass Studierende im Rahmen dieses Moduls eine tief greifende Vorbereitung auf eine sprachlich heterogene Schülerschaft erfahren. Die Beschränkung auf eine Analyse der Modul- bzw. Veranstaltungstitel scheint vor dem Hintergrund dieses und ähnlicher Beispiele angebracht:

Auszug aus dem Modulhandbuch der Universität zu Köln „Bachelor of Arts, Bildungswissenschaften, Studienprofil Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen“, „Basismodul 3: Unterrichten“:

Inhalt und Ziele:

Das Modul will angehende Lehrer/-innen dazu befähigen, Unterricht vor dem Hintergrund der empirischen Befunde und theoretischen Einsichten der Unterrichtsforschung systematisch auf Konstitutions-, Qualitäts- und Gestaltungsmerkmale zu analysieren. Dabei sollen die Grundlagen für die didaktische Planung, methodische Gestaltung und kontinuierliche Evaluation von Unterricht vermittelt werden.

Das Modul thematisiert Unterrichtsprozesse als diskursive Aushandlungsprozesse zwischen Lernenden und Lehrenden, vermittelt über die (Bildungs-)Angebote der sozialen, materiellen und digitalen Welt sowie gerahmt durch die schulischen Leistungsanforderungen und Kontextbedingungen.

Im Einzelnen handelt es sich um folgende Inhalte und Themen:

- Formen des Unterrichtens
- Lernprozesse und Partizipationsformen
- Ziel- und Inhaltsdimensionen von Unterricht
- Motivierung, Aufmerksamkeitserzeugung,
- Organisation von Lernhandlungen, Disziplinierung
- Aufgaben-, methoden- und zeitspezifische Sequenzierung von Lernprozessen
- Kontextbedingungen des Unterrichts (Schulklasse, Schulorganisation, **Heterogenität**)
- Umgang mit Differenz
- Unterrichtsqualität
- Professionswissen und Professionalisierung

Auswahl der Stichworte. Die Festlegung von Stichworten hatte zum Ziel, ausreichend viele Stichworte zu definieren, um der unterschiedlichen Benennungspraxis gerecht zu werden. Gleichzeitig musste die Stichwortauswahl eingeschränkt werden, um das Ergebnis nicht aussagelos werden zu lassen. *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache* wird in dieser Analyse im weiteren Sinne aufgefasst, indem auch Module mit Stichwörtern wie *heterogen-* und *interkultur-* im Titel als Treffer gewertet werden. Dieser Blick scheint der Thematik angemessen: Studierende müssen im Umgang mit sprachlich und kulturell heterogenen Klassen nicht ausschließlich über linguistisches Wissen sowie sprachdiagnostische und Sprachförderkompetenz verfügen. Es geht auch um ein Bewusstsein für eine durch Migration geprägte Gesellschaft und die Entwicklung interkultureller Kompetenzen.

Beispiel: In Bremen umfasst das Modul Umgang mit Heterogenität in der Schule im Umfang von 15 Leistungspunkten drei Schwerpunkte: *Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Bildung* und *Inklusive Pädagogik*.

Das Stichwort *heterogen-* im Titel verweist demnach auf ein aus Sicht der Recherche zentrales Modul.

Eine thematisch unspezifische Recherche sollte hingegen vermieden werden, indem z. B. auf das Recherchestichwort *Inklusion* verzichtet wurde. Vorrecherchen haben hier gezeigt, dass Module und Veranstaltungen in diesem Kontext in aller Regel auf den Umgang mit Behinderung fokussieren.

Zwei Begriffe hätten im kritischen Rückblick noch berücksichtigt werden können: *Diversität* und *Spracherwerb*. Letzterer konnte durch die Rückmeldungen der Hochschulen in weiten Teilen ergänzt werden. In den

Fällen, wo er auf dieser Basis hinzugenommen wurde, ist dies in den Ergebnissen vermerkt.

Es wurden ausschließlich Dokumente des Fachs Deutsch und der Bildungswissenschaften berücksichtigt. Durch die ausschließliche Analyse von fachübergreifenden Dokumenten bzw. Dokumenten aus den Bereichen Erziehungswissenschaften, Deutsch (Fachwissenschaft & Didaktik) und ggf. Deutsch als Zweitsprache können keine Aussagen darüber getroffen werden, inwiefern Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache von den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (außerhalb des Fachs Deutsch) mit bedacht werden. Die Beschränkung auf die analysierten Dokumente hatte zum einen den Hintergrund, dass eine Analyse aller Fach-Studiendokumente kapazitativ nicht machbar gewesen wäre. Zum anderen stünden Aufwand und Nutzen in keinem Verhältnis zueinander: Module bzw. einzelne Veranstaltungen mit dezidiertem Sprachfokus, verankert in den lehramtsnormierenden Dokumenten scheinen in Fächern wie Chemie, Mathematik oder Geschichte (noch) immer der Einzelfall zu sein. Auf Ebene der Vorlesungsverzeichnisse erscheint die Trefferwahrscheinlichkeit höher. Da das temporäre Lehrangebot der Vorlesungsverzeichnisse jedoch nicht Analysegegenstand war, schien eine Fokussierung auf germanistische und bildungswissenschaftliche Ordnungen und Modulhandbücher vertretbar.

Erweiterungsstudiengänge sowie Bachelor- und Masterstudiengänge wurden nicht gesichtet. Insgesamt fokussierte die Analyse auf das Regelstudium Lehramt. Erweiterungsstudiengänge sowie Bachelor- und Masterstudiengänge für Nicht-Lehramtsstudierende blieben somit außen vor. Erkenntnisinteresse war zu erfassen, inwiefern Lehramtsstudierende den Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache innerhalb des regulären Studiumumfangs begegnen. Erweiterungsstudiengänge sind eine zentrale Säule der Lehrkräftequalifizierung, sollen aber die Verantwortlichen nicht aus der Pflicht nehmen, im Rahmen des Regelstudiums Qualifizierungsangebote zu schaffen. Sprachförderlicher Fachunterricht darf nicht davon abhängig sein, ob einzelne Lehrkräfte bzw. Studierende bereit sind, ihren Leistungsaufwand im Rahmen eines Erweiterungsstudiums deutlich über das Soll hinaus zu erhöhen.

Praxis ohne offizielle Regelung wurde nicht berücksichtigt. Regelungen, die in der Praxis Usus sind, formal jedoch keinen Niederschlag finden, konnten über diese Recherchesystematik nicht erfasst werden. Es zeichnet sich ab, dass das Engagement einzelner Lehrstühle in Form konkreter Angebote der strukturellen Verankerung oftmals vorausgeht. Die Hinweise der Hochschulen wurden daher zur Kenntnis genommen, aber nicht in die Ergebnisse integriert.

Beispiel: An der Technischen Universität Dresden können Angebote aus dem Studienbereich Deutsch als Fremdsprache de facto von allen Lehramtsstudierenden im Wahlpflichtbereich besucht werden. Diese Wahlpflichtoption ist jedoch in keinen Prüfungs- bzw. Studienordnungen oder Modulhandbüchern sichtbar verankert, sondern ergibt sich aus dem konkreten Angebot des jeweiligen Vorlesungsverzeichnisses. Fälle wie dieser flossen nicht in die Ergebnisse ein.

In der Konsequenz heißt das, dass die Ergebnisse immer vor dem Hintergrund der gewählten Analysemethodik gelesen werden müssen. Unter Umständen finden sich einzelne Module in den Ergebnissen ohne dezidierten Fokus auf Sprachförderung oder Deutsch als Zweitsprache, andere Lehrangebote werden hier vielleicht nicht wiedergegeben, obwohl sie Studierende für sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer sensibilisieren, Sprachdiagnoseinstrumente an die Hand geben oder Fördermethoden vermitteln. Die Ergebnisse bieten einen Überblick und eine Diskussionsgrundlage, welche mit einer maximal möglichen Systematik und Vergleichbarkeit entstanden sind.

FORTBILDUNGSANGEBOT DER LÄNDER

Ziel: Eine systematische Übersicht gewinnen, ob und ggf. in welchem Umfang die Landesinstitute für Fortbildung (bzw. Einrichtungen mit vergleichbarer Funktion und Bezeichnung) Fortbildungen im Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache anbieten.

Schritt 1: Mittels Internetrecherche wurde das Fortbildungsangebot der Länder im Jahr 2012 identifiziert. Gesucht wurde im Titel der Fortbildungen nach denselben Stichworten wie für die Hochschulausbildung (siehe Tabelle 3, linke Spalte).

Schritt 2: Die einzelnen Landesinstitute für Fortbildung (bzw. Einrichtungen mit vergleichbarer Funktion und Bezeichnung) wurden gebeten, die recherchierten Angebote zu verifizieren bzw. zu korrigieren und um Teilnehmerzahlen zu ergänzen. Einige der rückgemeldeten Fortbildungen enthalten genau genommen keines der

im Rahmen dieser Analyse definierten Stichworte, sondern stattdessen beispielsweise *Grammatik*. Da diese Fortbildungen von den Ländern aber als für diese Analyse relevant angegeben wurden, wurden sie in die hier vorliegenden Ergebnisse aufgenommen. Insgesamt haben sich auf die Anfrage 14 Länder zurückgemeldet.

1 <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/erkennung-der-abschluesse.html> [3.12.2013]

Herausgeber

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Innere Kanalstraße 15
50823 Köln
0221 – 470 5718
info@mercator.uni-koeln.de
www.mercator-institut-sprachfoerderung.de

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln.



Stiftung
Mercator



Universität
zu Köln

ISBN 978-3-944835-01-3

Verantwortlich

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek

Autoren

Barbara Baumann, Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek

Mitarbeit

Dr. Kathrin Hippmann, Lale Altinay, Katarina Wagner, Ina-Maria Maahs

Unterstützung bei der Datenerhebung

Rambøll Management Consulting GmbH

Redaktion

Anna Kleiner

Diese Publikation darf, unter Einhaltung der gängigen Zitierregeln und mit Angabe der Quelle, gern weiterverwendet werden:

Baumann, Barbara/Becker-Mrotzek, Michael (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Lektorat

TextSchleiferei, Köln
www.textschleiferei.de

Gestaltung

kikkerbillen – Büro für Gestaltung, Köln
www.kikkerbillen.de

Druck

Druckhaus Süd, Köln
www.druckhaus-sued.de

© 2014 Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache



