

« BLICK ZURÜCK NACH VORN »

Perspektiven für sprachliche
Bildung in Lehrerbildung und
Forschung

Lessons Learned und Erfahrungen aus den geförderten
Forschungs- und Entwicklungsprojekten

EDITORIAL


Mit dieser Publikation wollen wir gemeinsam mit Ihnen einen Blick zurück und einen Blick nach vorne werfen: zurück auf die vom Mercator-Institut geförderten Projekte und nach vorne auf die Perspektiven der sprachlichen Bildung in Lehrerbildung und Forschung. In den letzten drei Jahren fungierte das Mercator-Institut als eine Art Scharnierstelle zwischen der Stiftung Mercator, die in sehr großzügiger Weise die erforderlichen Mittel zur Verfügung gestellt hat, und den Hochschulen, die mit viel Engagement und Innovationsfreude in den drei Förderlinien – Forschungsvorhaben, Entwicklungsvorhaben und Implementierung des DaZ-Moduls in NRW – mitgewirkt haben. Die geförderten Projekte haben auf vielfältige Weise dazu beigetragen, dass zentrale Forschungsdesiderata im Bereich der sprachlichen Bildung bearbeitet sowie neue Konzepte der sprachlichen Bildung für Lehrerbildung entwickelt, erprobt und implementiert werden konnten.

Aus den gemeinsamen Erfahrungen haben sich die drei Schwerpunkte für diese Publikation herauskristallisiert: Die Gestaltung der Vernetzungen mit den unterschiedlichen Partnern – von der Wissenschaft über die schulische Praxis bis zur Bildungsadministration – stellt alle Beteiligten nicht nur immer wieder vor neue Herausforderungen, sondern ermöglicht auch neue Erfahrungen, die vor allem im Bereich der interdisziplinären Projekte sehr fruchtbar gewesen sind. Die Nachwuchsförderung stellt für alle Verantwortlichen im Wissenschaftsbetrieb angesichts der hohen Zahl an befristeten Stellen eine besondere Herausforderung dar, der wir mit der Nachwuchsakademie Sprachliche Bildung begegnet sind. Und eine Aufgabe mit wachsender Bedeutung stellt der Transfer dar, nämlich neue Erkenntnisse und Erfahrungen für andere zu sichern.


Die Broschüre möchte einen Beitrag dazu leisten, diese spezifischen Erfahrungen, die über die wissenschaftlichen Erkenntnisse hinaus gewonnen wurden, zu sammeln und zu sichern. Wir danken allen Autorinnen und Autoren aus den geförderten Projekten ganz herzlich für ihre Bereitschaft, uns bei diesem Vorhaben zu unterstützen; unser besonderer Dank geht an die Stiftung Mercator, die Universität zu Köln und den Wissenschaftlichen Beirat, mit denen wir in den vergangenen Jahren in einer Weise vertrauensvoll zusammenarbeiten konnten, wie es für den Wissenschaftsbetrieb nicht selbstverständlich ist. Unser persönlicher Dank gilt schließlich allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, ohne die all das gar nicht möglich gewesen wäre.

Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth





Die geförderten Projekte haben auf vielfältige Weise dazu beigetragen, dass zentrale Forschungsdesiderata im Bereich der sprachlichen Bildung bearbeitet sowie neue Konzepte der sprachlichen Bildung für Lehrerbildung entwickelt, erprobt und implementiert werden konnten.



INHALT

-
- 2** Editorial
 - 7** Projektlandkarte
 - 8** Zahlen und Fakten
Die geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekte auf einen Blick
 - 10** Spezifika von Entwicklungs- und Forschungsprojekten im Bereich der sprachlichen Bildung
-



Vernetzung

- 14** „Interdisziplinäre Projekte mit vielen Partnern sind für mich der Normalfall“
Interview mit Jennifer Paetsch
- 17** Sprachlehr- und -lernforschung, Unterrichtspraxis und Fachdidaktik treffen sich „in der Kaffeeküche“
- 21** Herausforderungen und Chancen der Zusammenarbeit von Forschungs- und Bildungsinstitutionen
Über die Schwierigkeit, Daten an Schulen zu erheben
- 26** Die Gewinnung von Probanden
Herausforderungen und forschungsethische Überlegungen
- 29** Kooperationen zwischen Hochschulen und Bildungsadministration
Ein Beispiel aus dem Süden
- 33** Umbrüche gestalten zwischen Hochschule, Schulpraxis und Bildungsadministration
- 36** Wie holt man die Sprache ins Fach – und das Fach in die Sprache?
- 41** Authentisches Lehr- und Lernmaterial für die Lehrerbildung

Transfer

- 45** Evaluation als wichtiger Baustein einer nachhaltigen Hochschullehre
- 48** Entwicklung und Evaluation von Material zur Sprachförderung
- 53** Der Transfer von Projektergebnissen in Unterrichtspraxis und Hochschullehre
- 58** Entwicklung phasenübergreifender Ausbildungskonzepte und ihr Transfer
- 61** Befristete Projekte – Verstetigung von Projektstrukturen: ein Widerspruch? Wir sagen Nein
Gelingsbedingungen, Produkte und Formate
- 65** Projekte zugänglich machen als Transferaufgabe der Wissenschaftskommunikation

Nachwuchsförderung


- 70** Nachwuchsförderung in Drittmittelprojekten – „untitled“ oder „Writer“?
- 73** „Der Nutzen der Promotion hält die Motivation aufrecht“
Interview mit Cana Bayrak
- 75** „Wissenschaft ist mein Traumjob“
Interview mit Inga Harren
- 78** „Mich hat das Thema gepackt“
Ein Gesprächsprotokoll von Beatrix Albrecht
- 80** „Ich habe gelernt zwischen Theorie und Praxis abzuwägen“
Interview mit Johannes Wild

Ausblick

- 83** Vom Projekt zur gesellschaftlichen Wirkung – Möglichkeiten und Grenzen aus Sicht der Stiftung Mercator
- 88** Forschung im Themenfeld sprachliche Bildung – Erträge und Zukunftsperspektiven
- 91** Herausforderungen und Chancen der Lehrerbildung im Kontext der Einwanderungsgesellschaft
- 95** Fazit


Das bin ich!

Name: Sarah
Geburtsdatum: 12.05.2007
Geburtsort: Berlin
Mutter: Barbara
Vater: Michael
Hobby: Lesen, Zeichnen
Lieblingsessen: Currywurst
Lieblingssport: Fußball
Lieblingsspiel: Bayern München
Lieblingssong: ...




Das bin ich!

Name: Lisa
Geburtsdatum: 15.03.2008
Geburtsort: München
Mutter: Andrea
Vater: Thomas
Hobby: Tanzen, Schwimmen
Lieblingsessen: Pizza
Lieblingssport: Ballett
Lieblingsspiel: ...



Das bin ich!

Name: ...
Geburtsdatum: ...
Geburtsort: ...
Mutter: ...
Vater: ...
Hobby: ...
Lieblingsessen: ...
Lieblingssport: ...
Lieblingsspiel: ...



Das bin ich!

Name: ...
Geburtsdatum: ...
Geburtsort: ...
Mutter: ...
Vater: ...
Hobby: ...
Lieblingsessen: ...
Lieblingssport: ...
Lieblingsspiel: ...

Das bin ich!

Name: ...
Geburtsdatum: ...
Geburtsort: ...
Mutter: ...
Vater: ...
Hobby: ...
Lieblingsessen: ...
Lieblingssport: ...
Lieblingsspiel: ...



PROJEKTLANDKARTE

ZUR PROJEKTLANDKARTE
Auf dieser Projektlandkarte können Sie sich einen Überblick über die 15 vom Mercator-Institut geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekte verschaffen. Der Farbcode der drei Förderlinien findet sich auch neben den Beiträgen dieser Publikation und zeigt, welche Projekte daran jeweils beteiligt waren.



- Forschungsprojekte
 - Light blue
 - Light green
 - Light yellow
- Landesweite Entwicklungsprojekte
 - Orange
- Entwicklungsprojekte in NRW
 - Yellow
 - Light orange
 - Dark orange

ZAHLEN UND FAKTEN

Die geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekte auf einen Blick

Förderlinien: 3



Geförderte Projekte insgesamt:

15

Forschungsprojekte: 5



Entwicklungsprojekte: 10

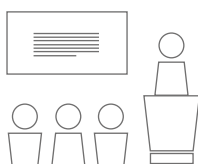


Fördersumme gesamt
(inkl. Nachbewilligungen):

rund
6
Millionen Euro

Anzahl Veranstaltungen gesamt (Tagungen,
Seminare, Workshops, Fortbildungen):

72



Anzahl wissenschaftlicher Stellen (inkl.
Projektleiterinnen und -leitern sowie
Koordination, ohne SHK/WHK/Assistenz):



99

Anzahl wissenschaftlicher Publikationen:



129

Anzahl erreichter Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei Veranstaltungen gesamt: *

10.122

Anzahl abgeschlossener Qualifikationsarbeiten (Dissertationen / Habilitationen):

2



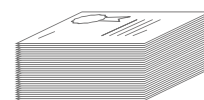
Anzahl Habilitationsprojekte (laufend & abgeschlossen):



5

Anzahl Promotionsprojekte (laufend & abgeschlossen):

28



Anzahl weiterer Publikationen (z. B. Handreichungen, Lehr-Lernmaterial):*

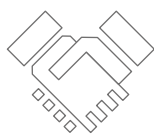


271

Für Entwicklungsprojekte: Anzahl erreichter Studierender im Projektzeitraum mit Inhalten zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache:

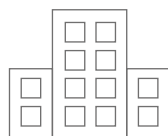
13.394

Anzahl Kooperationspartner:



338

davon Anzahl Schulen:



195

Bei mit * markierten Angaben handelt es sich um Schätzwerte.

Spezifika von Entwicklungs- und Forschungsprojekten im Bereich der sprachlichen Bildung

Im Zeitraum 2013 bis 2017 hat das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 15 Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Bereich der sprachlichen Bildung an 25 Hochschulen in sechs Bundesländern gefördert. Die Grundlage dafür bildeten drei Ausschreibungen im Jahr 2012, die mit einem wettbewerblichen Auswahlverfahren verbunden waren.

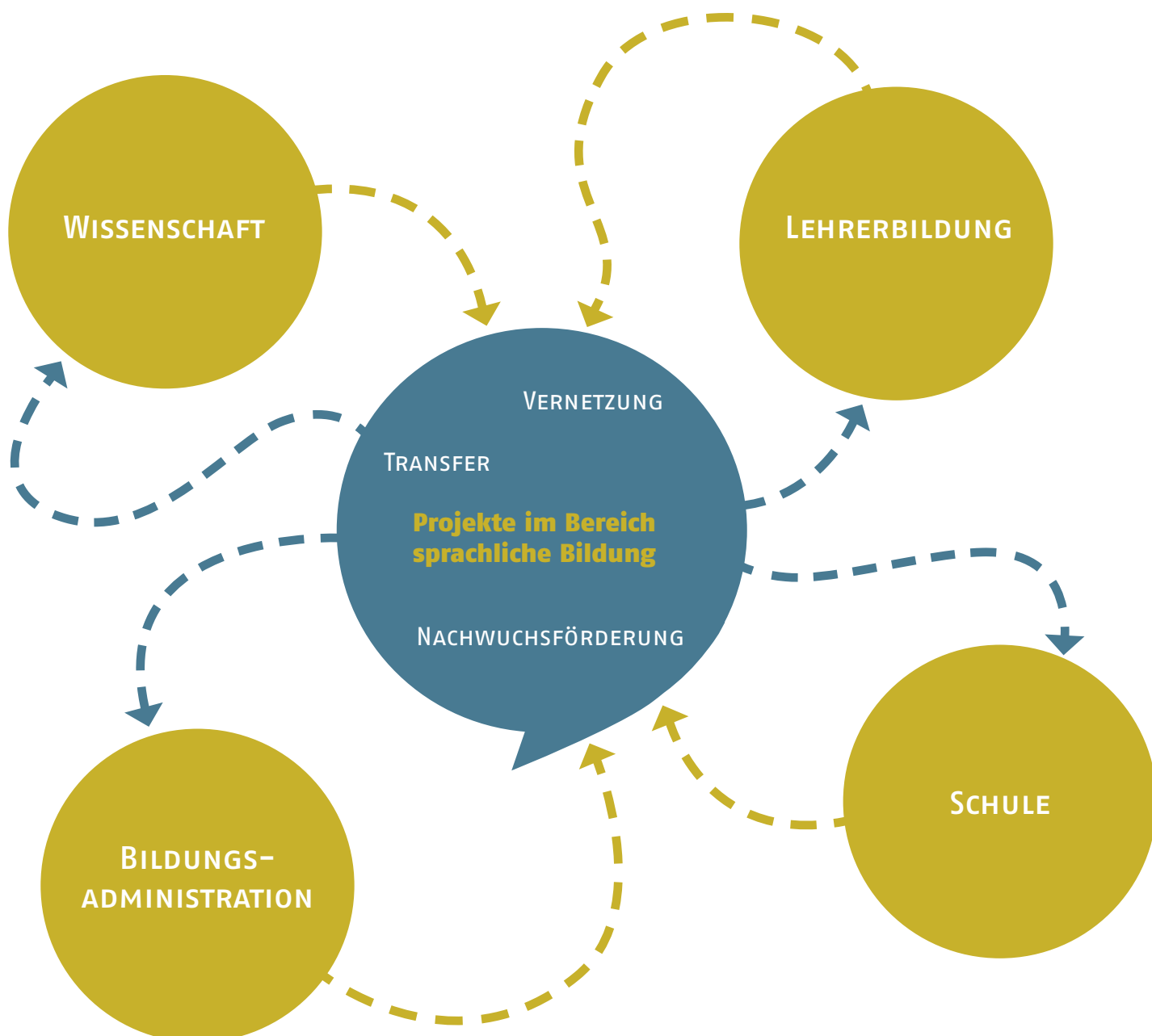
Dabei konnten sich zehn Entwicklungsprojekte – zwei landesweite Projekte (Berlin und Niedersachsen, Förderlinie I) und acht Projekte in Nordrhein-Westfalen (Förderlinie II) – sowie fünf Forschungsprojekte (Förderlinie III) erfolgreich durchsetzen. In den 15 geförderten Projekten, von denen sich sechs noch einmal in 20 Teilprojekte aufgliedern, arbeiteten 99 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Projektleitungen und Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren inklusive; vgl. die Infografik zu Zahlen und Fakten auf den vorherigen Seiten). Insgesamt wurden dafür Fördermittel in Höhe von rund sechs Millionen Euro (inkl. Nachbewilligungen) zur Verfügung gestellt.

Thematisch widmeten sich die landesweiten Entwicklungsprojekte der Verankerung sprachlicher Bildung in der Lehrkräfteausbildung in Berlin und Niedersachsen; in Nordrhein-Westfalen lag der Fokus auf der Entwicklung innovativer Lehr-/Lernkonzepte für das bereits seit 2009 existierende Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“. Die interdisziplinären Forschungsprojekte gingen Fragen zur Sprachdiagnostik, zu den Wirkmechanismen von Förderkonzepten und deren Überführung in praxistaugliche Maßnahmen nach. Somit ergänzten sich die Forschungs- und Entwicklungsprojekte, denn fundierte und aktuelle Forschungsbefunde sind die notwendige Wissensbasis für eine nachhaltige Verankerung der Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung.

Eine wesentliche Aufgabe des Mercator-Instituts in seiner Funktion als Projektsteuerer bestand darin, die Projekte inhaltlich-fachlich zu betreuen und zu beraten sowie den fachlichen Austausch zwischen den Projekten zu initiieren und zu begleiten. Dazu wurden verschiedene Maßnahmen

ergriffen, wie z. B. die Kick-off-Veranstaltung im Frühjahr 2014, die jährlichen Vernetzungstreffen der Beteiligten aller geförderten Projekte sowie die Finanzierung und fachliche Begleitung zusätzlicher Arbeitstreffen und Workshops, die von vielen Projektpartnern beantragt wurden, um die Zusammenarbeit im laufenden und mit anderen Projekten zu intensivieren. Neben den fachlichen Aspekten oblagen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Mercator-Instituts zudem alle klassischen Aufgaben der Projektsteuerung für alle 15 Projekte. Dies umfasste im Einzelnen die Betreuung der Projektpartnerinnen und Projektpartner in allen Belangen des Projektmanagements, also die Projekt- und Finanzplanung und deren Anpassungen im Projektverlauf, die Abstimmungen zum Projektverlauf in gemeinsamen Lenkungsausschüssen und Steuerungsgremien, die Planung der Ergebnissicherung und -verwertung sowie nicht zuletzt auch die administrative Abwicklung über Projektberichte, Finanzpläne und Verwendungsnachweise.

In den vier Jahren des Projektförderzeitraums gab es drei Themenkomplexe, die immer wieder in verschiedenen Projekten zentral waren: Vernetzung, Transfer und Nachwuchsförderung. Obgleich diese Themen in Forschungs- und Entwicklungsprojekten jedes Fachbereichs Relevanz haben können, sind sie im Bereich der sprachlichen Bildung in besonderem Maße vom Zusammenspiel aus Wissenschaft, Lehrerbildung, Bildungsadministration und Schule geprägt. Dies bringt zum einen besondere Herausforderungen mit sich, eröffnet auf der anderen Seite jedoch auch Chancen.



Vernetzung als Voraussetzung für erfolgreiche Projekte:

Für ein erfolgreich durchgeführtes Projekt im Bereich der sprachlichen Bildung sind Kooperationen verschiedener Fachdisziplinen wie beispielsweise der Sprachdidaktik und einzelner Fachdidaktiken, aber auch die Zusammenarbeit verschiedener Institutionen von Bedeutung. Unverzichtbar sind Kooperationen zwischen Hochschulen und Schulen, um z. B. Forschungsdaten zu gewinnen oder Fördermaterialien zu evaluieren, und zwischen Hochschulen und der Bildungsadministration, um z. B. Curricula weiterzuentwickeln. So wichtig es ist, sich zu vernetzen, so herausfordernd kann dies auch sein. Denn es müssen

jeweils unterschiedliche Fachkulturen und institutionelle Gegebenheiten in Einklang gebracht werden.

Transfer von Projektergebnissen:

Transfer, Dissemination und Multiplikation hängen eng zusammen und bilden verschiedene Facetten der sogenannten Third Mission, einer neu(er)en Aufgabe der Hochschulen. Danach haben Hochschulen – neben Forschung und Lehre – dafür Sorge zu tragen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse, Materialien, Konzepte, Curricula etc. ihre Wirkung für die Gesellschaft entfalten. Ein Transferkonzept, das beispielsweise auch die Bildungsadministration als Empfänger von Projektergebnissen

taten berücksichtigt, sollte von jedem Projekt und jedem Förderer im Bereich der sprachlichen Bildung von Anfang an mitbedacht und entwickelt werden. Unter Transfer wird hierbei die Weitergabe und Verbreitung von Projektergebnissen sowie von Prozesswissen, das im Laufe eines Projekts entsteht, verstanden. In der Projektarbeit wird das Thema Transfer bisher häufig eher nur am Rande bedacht, da der Fokus zunächst einmal auf der Umsetzung der Projektziele liegt. Projektleitungen und Projektteams im Bereich der sprachlichen Bildung sollten sich jedoch auf jeden Fall frühzeitig, d. h. bereits während der Projektplanung, Gedanken über den Transfer ihrer Projektergebnisse machen und entsprechende Maßnahmen ergreifen, die sowohl zeitlich als auch personell einzuplanen sind. Denn nur wenn wissenschaftliche Erkenntnisse weitergegeben und Fördermaterialien und Lehrkonzepte sowie Curricula an (anderen) Hochschulen, Schulen sowie in der Lehrkräftefort- und -weiterbildung zum Einsatz kommen, kann Nachhaltigkeit von Projektergebnissen erreicht werden – ein Punkt, an dem sich der Projekterfolg in ganz besonderer Weise messen lässt. Unabdingbar ist dabei, die Qualität dessen, was transferiert werden soll, vorher zu sichern; für Evaluationen und Erprobungen ist daher genügend Zeit einzuplanen.

AUTORINNEN:

Dr. Stefanie Bredthauer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Sie ist Linguistin mit Schwerpunkten in den Bereichen Mehrsprachigkeit sowie Zweit- und Fremdsprachdidaktik.

Dr. Annika Witte ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Sie koordiniert die Arbeitseinheit „Projektförderung und Nachwuchsakademie“ und ist insbesondere Ansprechpartnerin für die zehn geförderten Entwicklungsprojekte.

Nachwuchsförderung in Drittmittelprojekten:

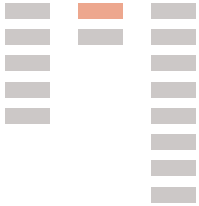
Qualifizierter Nachwuchs wird im Bereich der sprachlichen Bildung dringend benötigt. Sei es, um die zahlreichen Forschungs- und Entwicklungsdesiderata zu bearbeiten, als Expertinnen und Experten in der Bildungsadministration zu fungieren, Lehrerinnen und Lehrer aus- und fortzubilden oder als Sprachbildungskordinatorinnen und Sprachbildungskoordinatoren in der Schule zu wirken. So stellt sich für Projektleitungen in diesem Bereich oft die Frage, wie der wissenschaftliche Nachwuchs gefördert werden kann, bzw. für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, wie Projektarbeit und individuelle Qualifikation effizient miteinander verbunden werden können. In einer Vielzahl der geförderten Projekte entstanden Promotions- und Habilitationsprojekte, die vom Mercator-Institut durch die Einrichtung einer Nachwuchsakademie unterstützt wurden (vgl. die Infografik zu Zahlen und Fakten auf den Seiten 8 und 9). Durch gemeinsame Akademietage, ein individuelles Mentoring-Programm und andere Elemente wurde die Vernetzung des Nachwuchses über Projektgrenzen hinaus gefördert und die Stipendiatinnen und Stipendiaten auf dem Weg zur Promotion oder Habilitation begleitet.

Die Erfahrung in der Projektsteuerung durch das Mercator-Institut in den vier Jahren hat gezeigt, dass neben fachlicher Expertise die Themenkomplexe Vernetzung, Transfer und Nachwuchsförderung von besonderer Bedeutung für den Projekterfolg sind. Es ist davon auszugehen, dass sie auch in zukünftigen Forschungs- und Entwicklungsprojekten im Bereich der sprachlichen Bildung eine wichtige Rolle spielen werden. Daher bilden sie den Schwerpunkt dieser Publikation. Ihre Bedeutung für Projekte in diesem Bereich und ihre unterschiedlichen Facetten werden an zahlreichen Beispielen aus den verschiedenen geförderten Projekten durch die Projektleiterinnen und Projektleiter sowie die Mitglieder der Projektteams vorgestellt. Die farbigen Balken oben links auf den Seiten dieser Publikation zeigen, welche geförderten Projekte an den jeweiligen Beiträgen mitgewirkt haben.



VERNETZUNG

„Interdisziplinäre Projekte mit vielen Partnern sind für mich der Normalfall“



PROJEKTPARTNER

Humboldt-Universität zu Berlin
Freie Universität Berlin
Technische Universität Berlin

GEFÖRDERTES PROJEKT

Sprachen – Bilden – Chancen

Die Komplexität von Projekten in der Wissenschaft nimmt immer weiter zu: nicht nur aus fachlicher Sicht, sondern insbesondere auch hinsichtlich ihrer Struktur, der Kommunikation zwischen allen Beteiligten sowie der zeitlichen und finanziellen Planung. Bei größeren Arbeitsgruppen ist es daher sinnvoll, die Abläufe und die Zusammenarbeit zu organisieren. Im Interview spricht Prof. Dr. Jennifer Paetsch, ehemalige Projektkoordinatorin des Berliner Projekts *Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt*, über die Bedeutung des Projektmanagements in wissenschaftlichen Verbundprojekten.

*Als Projektkoordinatorin von **Sprachen – Bilden – Chancen** haben Sie umfangreiche Erfahrungen im Projektmanagement eines Verbundprojekts, an dem drei Universitäten beteiligt waren, sammeln können. Was trägt aus Ihrer Sicht zum Erfolg solcher Kooperationsprojekte bei?*

Ein besonderes Kennzeichen von Projekten, an denen mehrere Universitäten und viele Personen beteiligt sind, ist der große Kommunikationsbedarf. Meiner Erfahrung nach verläuft ein solches Projekt dann gut, wenn der Informationsfluss und der Austausch der Beteiligten gut funktionieren. Das ist an verschiedene Voraussetzungen geknüpft.

Zum einen müssen sich alle frühzeitig und kontinuierlich über die Ziele des Projekts verständigen. Dabei ist es nicht ausreichend, die Ziele nur zu benennen, sondern man muss sich auch darüber austauschen. Geklärt werden muss unter anderem die Frage, was sich jeder konkret unter den Zielen und den gewünschten Ergebnissen vorstellt. So war es beispielsweise in *Sprachen – Bilden – Chancen* wichtig, sich darüber klar zu werden, welche Lehrmaterialien in welcher Form, in welchem Umfang und für welche Zielgruppen am Ende vorliegen sollen. Da sich im Zeitverlauf häufig die Rahmenbedingungen eines Projekts ändern, müssen die Projektziele auch immer wieder angepasst werden. Der Austausch hierüber ist also nicht nur am Anfang wichtig. Anpassungsbereitschaft und Flexibilität der Beteiligten habe ich hierbei als nützlich empfunden.

INTERVIEWPARTNERIN:

Prof. Dr. Jennifer Paetsch war von 2014 bis 2016 Projektkoordinatorin von *Sprachen – Bilden – Chancen* an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin. Zurzeit ist sie Juniorprofessorin für Evaluation im Kontext der Lehrerbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Zum anderen müssen Kommunikationsstrukturen implementiert werden. Dazu gehören nicht nur regelmäßige Treffen in verschiedenen Konstellationen, der Einbezug der Kooperationspartner und der regelmäßige Austausch mit dem Förderer, sondern auch ein festgelegter Prozess, wie Entscheidungen im Projekt getroffen werden. Da die Leitung in Verbundprojekten üblicherweise über mehrere Personen und Universitäten verteilt ist, muss ausgehandelt werden, wer welche Entscheidungsbefugnisse hat. Im Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen* haben Kommunikations- und Aushandlungsprozesse viel Zeit in Anspruch genommen, was aber letztlich zum Erfolg des Projekts beigetragen hat. Gegenseitige Erwartungen zwischen den Arbeitsgruppen oder zwischen einzelnen Personen wurden immer wieder geklärt und auch Interessen- oder Rollenkonflikte wurden offen diskutiert.

Auch so etwas wie Verbundenheitsgefühl und „sich als Team fühlen“ trägt zu einem guten Projektverlauf bei. Die Teams, denen ich bisher angehört habe, waren interdisziplinär zusammengesetzt. Für mich war die Etablierung einer „gemeinsamen Sprache“ sehr entscheidend für das Teamgefühl. Um eine gemeinsame Sprache zu etablieren, war es hilfreich, die anderen Wissenschaftsdisziplinen und ihre jeweiligen Forschungsparadigmen kennenzulernen. Aber auch konkrete Meta-Diskussionen über Wortwahl und Begriffskonzepte habe ich als nützlich empfunden. Wenn ich an Situationen denke, bei denen ich so etwas wie ein Gemeinschaftsgefühl wahrgenommen habe, dann waren das vor allem öffentliche Situationen. Beispielsweise Veranstaltungen oder Projektpräsentationen, bei denen man als Projektmitglied von außen wahrgenommen und angesprochen wurde. Demnach könnte es günstig sein, solche Situationen regelmäßig für alle Teammitglieder zu ermöglichen.

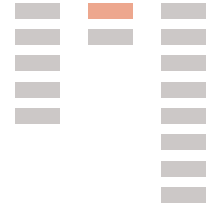
Nicht zu vernachlässigen ist aber auch der Einfluss des Förderers auf den Projektverlauf. Als besonders hilfreich habe ich es empfunden, eine feste Ansprechperson zu haben, die das Projekt gut kennt. So konnten wir bei Fragen oder Problemen jedweder Art gemeinsam nach Lösungen suchen. Sei es, um Planungen anzupassen, Gelder flexibel umzuwidmen oder um neue Projektbereiche und Ideen zu diskutieren. Insbesondere im Bereich der

Öffentlichkeitsarbeit kann der Förderer das Projekt beratend oder durch die Bereitstellung geeigneter Strukturen und Ressourcen unterstützen.

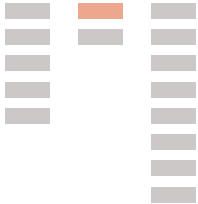
Welche Rolle spielt dabei die Projektkoordinatorin bzw. der Projektkoordinator?

Wissenschaftliche Projektkoordination ist an den Universitäten noch ein recht junges Aufgabenfeld, das sich zunehmend etabliert. Das kommt durch die steigende Anzahl großer Forschungsverbünde, die oft komplex strukturiert und aufwendig zu administrieren sind. Projektleiter, die das in der Vergangenheit „so nebenbei“ gemacht haben, kommen da schnell an ihre Grenzen. Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren bilden die Schnittstelle zwischen dem Projektteam und der Verwaltung. Deshalb ist fachliche Expertise in den betreffenden Disziplinen ebenso wichtig wie Kenntnisse in der Projektverwaltung.

In meiner Rolle als Koordinatorin habe ich mich dabei als eine neutrale Person gesehen, die als Ansprechpartnerin für die Teammitglieder in allen projektrelevanten Angelegenheiten fungiert. Ich glaube, es ist sehr wichtig, dass die Koordinatorin oder der Koordinator sich für die Gestaltung der Prozesse verantwortlich fühlt. Dazu zählen



Prof. Dr. Jennifer Paetsch, von 2014 bis 2016 Projektkoordinatorin von *Sprachen – Bilden – Chancen*



aus meiner Sicht nicht nur der gesamte Projektablauf, sondern auch Arbeitsabläufe, Teamtreffen und Veranstaltungen. Die Koordination sollte die Prozess- und Ergebnisqualität im Blick behalten und die Projektmitglieder immer wieder fragen: „Tun wir die richtigen Dinge? Tun wir die Dinge richtig?“ Die Leitung kann sich dann darauf verlassen, dass frühzeitig notwendige Veränderungen erkannt und eingeleitet werden.

In vielen Projekten gibt es neben den Projektmitgliedern weitere Stakeholder, z. B. in Form von Kooperationspartnern. Die Erwartungen der Stakeholder sollten durch die Koordinatorin bzw. den Koordinator in Erfahrung gebracht und mit dem Team diskutiert werden. Sie können so in der Arbeit von allen berücksichtigt werden.

Welche Methoden haben sich in Sprachen – Bilden – Chancen für die Zusammenarbeit bewährt?

Es hat sich bewährt, gleich zu Beginn Arbeitspakete zu definieren. So konnten kleinere Teams für die Bearbeitung gebildet werden. Die Verantwortlichkeit wurde immer an eine Person übertragen, die auch die Kommunikation mit der Leitung oder den anderen Arbeitsteams übernommen hat. Auch die regelmäßig stattfindenden persönlichen Treffen der Projektleitung, der Standortteams und des Gesamtteams haben sich als günstig erwiesen. Aus meiner Sicht hat die Zusammenarbeit besonders dort gut funktioniert, wo es häufig persönliche Kontakte gab.

Die Aufgaben wurden überwiegend in universitätsübergreifenden Teams bearbeitet. So konnten die Besonderheiten der Standorte schon im Arbeitsprozess berücksichtigt werden. Sicherlich war die räumliche Nähe der drei Standorte in Berlin hier von Vorteil. Die Dokumentation aller Projektergebnisse auf einem gemeinsamen Laufwerk war für die Zusammenarbeit ebenso unerlässlich wie die Kommunikation über verschiedene E-Mail-Verteiler oder die Ergebnissicherung in Form von Protokollen.

Teamtreffen, die außerhalb der Universität stattfanden, haben zu einer konstruktiven Zusammenarbeit beigetragen. Im Rahmen mehrtägiger Veranstaltungen konnten sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter besser kennen-

lernen. Das hat eine vertrauensvolle Kommunikationsbasis geschaffen. Raum für Reflexion bei den Treffen, z. B. durch Spaziergänge, wurde vom Team als besonders positiv hervorgehoben. Auch der Einsatz professioneller externer Moderatorinnen und Moderatoren hat den Projektmitgliedern sehr geholfen, für auftretende Probleme konstruktive und innovative Ideen zu finden.

Was war Ihre größte Herausforderung im Projektverlauf?

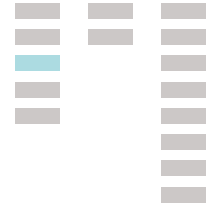
Als eine der größten Aufgaben habe ich den Entscheidungsfindungsprozess wahrgenommen. Es gibt in einem Verbundprojekt viele verschiedene Entscheidungsebenen, jedoch wenig klar festgelegte Entscheidungsprozeduren und -kompetenzen. Hinzu kommen unterschiedliche Vorstellungen und Interessen der Beteiligten. Viele Arbeitsprozesse kommen ins Stocken, wenn unklar ist, wer Zwischenergebnisse „abnehmen“ kann. Sich ändernde Rahmenbedingungen sind eine weitere Herausforderung, der jedes Projekt ausgesetzt ist. Das können Änderungen im Umfeld des Projekts ebenso wie die Mitarbeiterfluktuation sein. Begegnen kann man den Herausforderungen am besten, wenn man damit von Beginn an rechnet und bereit ist, durch kommunikative Aushandlungsprozesse nach Lösungen zu suchen, die von allen getragen werden.

Welche Vorteile sehen Sie in Projekten, die im Verbund mit mehreren Partnern durchgeführt werden?

Bei einer engen Zusammenarbeit mehrerer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in einem Projekt bringt jede bzw. jeder seine Kernkompetenzen ein. Ich denke, in unserem hoch spezialisierten Wissenschaftsbetrieb ist dies eine notwendige Voraussetzung, um komplexe Fragestellungen zu bearbeiten. Dem damit verbundenen hohen Kommunikationserfordernis stehen eine ganze Reihe an Vorteilen gegenüber: Netzwerkbildung, nationale und internationale Sichtbarkeit, Perspektivenvielfalt, Weiterqualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter u. v. m. In meiner wissenschaftlichen Karriere habe ich ausschließlich in interdisziplinären Verbundprojekten gearbeitet. Für mich stellt dies also den „Normalfall“ dar.

Sprachlehr- und -lernforschung, Unterrichtspraxis und Fachdidaktik treffen sich „in der Kaffeeküche“

Erfolgreiche interdisziplinäre Zusammenarbeit bedarf der Überzeugung, dass gemeinsame Ziele nur im Austausch mit allen betroffenen Akteuren erreicht werden können. Diese war im Projekt *Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen* von Anfang an gegeben, denn Lehrkräfte an beruflichen Schulen sind seit einigen Jahren mit einer wachsenden Sprach- und Kulturvielfalt und größer werdenden Sprachdefiziten und Schwierigkeiten bei der Anwendung der geforderten Fach- und Berufssprache konfrontiert. Letzteres trifft sowohl für Schülerinnen und Schüler mit DaF und DaZ als auch für solche mit DaM zu. Das Bewusstsein dieses Sachverhalts und die rapide zunehmende Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern haben Bildungsadministration, Sprach- und Fachdidaktik zum Handeln gedrängt.



PROJEKTPARTNER
Ludwig-Maximilians-Universität
München
Technische Universität
München, School of Education

GEFÖRDERTES PROJEKT
*Bildungssprache Deutsch für
berufliche Schulen*

Gemeinsame Ziele

Bisher wurden die meisten Lehrkräfte an beruflichen Schulen in Bayern auf die Herausforderung eines sprachintegrierten Fachunterrichts nicht gezielt vorbereitet. Spätestens im Referendariat erlebten sie die Sprachschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, jedoch fehlte es oft an Handlungskompetenz sowohl für die gezielte Förderung fachgerechter mündlicher und schriftlicher Kommunikation als auch für die Diagnose sprachlicher Kompetenzen. Um Studierenden die Möglichkeit anzubieten, neue Konzepte der Sprach- und Kulturvermittlung im Unterricht zu erleben und selbst Unterrichtssequenzen zu planen und durchzuführen, bedarf es einer konkreten Einbettung und intensiven (interdisziplinären) Betreuung in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Dafür sind neue Angebote in Profilbildung und Basisqualifizierung nötig, aber auch vertiefende Wahlangebote an den Universitätsschulen und darüber hinaus ergänzende Lehrveranstaltungen der Sprach- und Fachdidaktiken. Anspruchsvolle Ziele bilden das Erkennen der besonderen Herausforderung der unterschiedlichen Fach- und Berufssprachen und die Entwicklung von Lösungskonzepten für die schulische Arbeit. Hier bietet die interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Hochschuldidaktik große Chancen. Eine Herausforderung bilden allerdings



Verständigungsschwierigkeiten, die wiederum auf die unterschiedlichen Fachsprachen der Didaktiken und auf eingeschränkte Einblicke in die vielfältigen Fächer und Berufsfelder zurückzuführen sind, für die Lehrkräfte an beruflichen Schulen ausgebildet werden. Diese Schwierigkeiten müssen überwunden werden, um angehenden Lehrkräften in der Hochschulphase in sich schlüssige, vielfältige und für die Unterrichtspraxis relevante Inhalte zu bieten. Am besten gelingt das durch die gemeinsame Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, Aus- und Weiterbildungsangeboten und den Austausch, der z. B. bei gemeinsamen Publikationen entsteht.

Produktorientierte Zusammenarbeit

Durch die Einführung des Unterrichtsprinzips „Berufssprache Deutsch“ und eines neuen Lehrplans für Deutsch durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) wird den eingangs genannten Veränderungen auf curricularer Ebene begegnet und die Position von Sprach- und Kulturvermittlung an bayerischen Berufsschulen gestärkt. Dies bezieht sich sowohl auf den Deutsch- als auch auf den Fachunterricht und insbesondere auf die neu eingerichteten Beschulungsangebote für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler

In der Kaffeeküche

Eva Gahl & Elisabetta Terrasi-Haufe

Die Firma, in der du mit zwei Freunden dein Praktikum machst, hat für die Kaffeeküche eine neue Kaffeemaschine bestellt. Damit jeder sie bedienen kann, sollt ihr eine einfache Anleitung schreiben, laminieren und aufhängen.

Präsentieren und dokumentieren

Bewerten

- Die Anleitung ist inhaltlich richtig
- Die Anleitung ist gut verständlich
- Die Anleitung ist klar strukturiert
- Der Kaffee schmeckt gut

Reflektieren

Orientieren

Informieren

Planen

Eine Anleitung kann als Text, Sequenz von Bildern, Collage oder Film verfasst werden. Alle Schritte müssen gemeinsam festgelegt werden. Dafür nutzt man Sprache

Durchführen

Reflexion und Bewertung

Bei dieser Grafik handelt es sich um ein Poster aus dem Projekt *Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen* und kann bei Interesse gerne beim Projekt angefragt werden.

mit geringen Deutschkenntnissen. Daneben erhalten Lehrkräfte dadurch verstärkt Handwerkszeug für die Gestaltung eines handlungsorientierten und sprachsensiblen Unterrichts, und zwar in Form von Materialien, Methoden und eines anwendungsfreundlichen Lehrplans, der die Arbeit mit Lernszenarien nach dem Prinzip der vollständigen Handlung befördert.

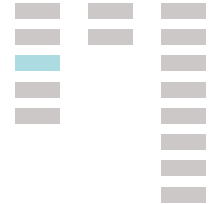
Zielsetzung der ISB-Arbeitskreise zu „Berufssprache Deutsch“ ist es, Lehrkräften exemplarisch Material wie das hier dargestellte an die Hand zu geben, das ihnen den Einstieg in einen handlungsorientierten Unterricht mit der Zielgruppe erleichtert. Beruflich und lebensweltlich realistische Situationen, die die Schülerinnen und Schüler zum Handeln motivieren, werden mit entsprechendem Informationsmaterial und zusätzlich mit Übungsmaterial auf jeweils drei verschiedenen Niveaus verknüpft, um den Lernenden den Einstieg in die sowie den Umgang mit der Situation sprachlich zu ermöglichen. Auch in diesem Fall erweist sich die Zusammenarbeit an einem konkreten Produkt als dankbar. Denn unabhängig davon, wie lange die Autorenteams darüber diskutierten, welche inhaltlichen Aspekte, Hilfsmittel, Methoden oder Übungsformate zur Erreichung welcher Lernziele geeignet sind, bereitete das Fertigstellen von Unterrichtsmaterialien meist viel Freude.

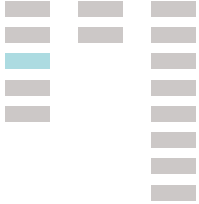
Die Materialien, die von Sprachdidaktikern und Lehrkräften, die alle über gefestigte Erfahrungen im Unterrichten der Zielgruppe verfügen, gemeinsam entwickelt und von Fachdidaktikern abgenommen werden, sollen als Muster dienen und zur eigenen Materialentwicklung anregen. Die Herausforderung bei dieser Art der interdisziplinären Zusammenarbeit liegt in der Berücksichtigung unterschiedlicher Qualitätskriterien: Das ist einmal die lerntheoretische Fundierung von Konzept und Materialien, die der Sprach- und Fachdidaktik wichtig ist (in diesem Fall handelt es sich um einen konstruktivistischen Ansatz, der das berufspädagogische Konzept der vollständigen Handlung fokussiert), sowie deren Praktikabilität, die wiederum für die Lehrkräfte an erster Stelle steht.

Multiperspektivische Betrachtung

Alle Materialien sind so angelegt, dass sie den Lehrkräften in der Praxis auf überzeugende Art den Umgang mit der extremen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler erleichtern und ihnen einen Weg eröffnen, diese fachübergreifend immer gleichzeitig sprachlich, methodisch und inhaltlich zu fördern. Sprach- und Fachdidaktik sowie Berufspädagogik sehen hier viele ihrer Anforderungen erfüllt: Teilnehmer- und Handlungsorientierung, Binnendifferenzierung und integrierte Grammatikvermittlung sowie die Auseinandersetzung mit einer Textsorte (Bedienungsanleitung) und Inhalten (Kaffee, Maschinen, die gemeinsame Einnahme von Getränken oder Speisen), die für das Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“ sehr relevant sind. All dies sprachsensibel unter Berücksichtigung der Phasen der vollständigen Handlung umgesetzt.

Praktikable Lösungen entstehen oft erst nach mehreren Bearbeitungsschleifen. Besonders für Lehrkräfte, die junge Geflüchtete auf ihr berufliches Leben in Deutschland vorbereiten, stellt die gefühlte Schere zwischen praktischer Umsetzbarkeit und theoretischem Anspruch die größte Herausforderung dar. Während einerseits wohl niemand die Sinnhaftigkeit des Lernens im Kontext einer vollständigen Handlung bestreitet, sehen sich andererseits viele Lehrkräfte vor das Problem der Umsetzbarkeit gestellt. So besteht vonseiten der Lehrkräfte häufig eine grundsätzliche Skepsis gegenüber dem Einsatz von Lernszenarien für den Unterricht mit Sprachanfängern. Wie sollen lerngewohnte Schülerinnen und Schüler, die oft erst kürzlich alphabetisiert wurden bzw. aus völlig unterschiedlichen Lernzusammenhängen kommen, möglichst schnell und effektiv an selbst organisiertes Lernen herangeführt werden? Wie können sie mit geringen Deutschkenntnissen komplexe Aufgabenstellungen verstehen und bearbeiten? Wie werden lernkulturelle Hintergründe angemessen berücksichtigt? Eine Antwort darauf sind sicher die zur Verfügung gestellten Übungsmaterialien und Zusatzkarten, die in einem klassischen Lernszenario nicht vorgesehen sind. Trotzdem ergeben sich hier neue Herausforderun-





gen, für die sich die Unterrichtspraxis neben konkreten Veranschaulichungen und methodischer Unterstützung auch empirische Wirksamkeitsüberprüfung wünscht. Denen wiederum müssen sich Sprach- und Fachdidaktiken stellen.

Lessons Learned

Die Förderung sprachlicher Kompetenzen wird auch in Zukunft zum Bildungsauftrag beruflicher Schulen gehören. Um Lehrkräfte bei dieser wichtigen Aufgabe zu unterstützen, ist die Zusammenarbeit von Sprachlehr- und -lernforschung, Fachdidaktiken und erfahrenen Lehrkräften unerlässlich. Aufgrund unterschiedlicher Erfahrungswerte und Prioritäten bedarf sie einer wertschätzenden Öffnung für neue Blickwinkel. Die Bereitschaft, gemeinsam neue Angebote zu gestalten, aus unterschiedlichen Perspektiven zu reflektieren und zu multiplizieren, trägt dazu bei, eine Art von Unterrichtsentwicklung zu betreiben, die für alle gewinnbringend ist.

ZUM WEITERLESEN

Miesera, S., & Sander, S. (2015). Sprache im Beruf in Bildungsgängen der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In: Haushalt in Bildung & Forschung, 1/2015, S. 54–70. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.3224/hibifo.v4i1.18195> [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

Miesera, S. (2015). Herausforderung und Chance von Inklusion an beruflichen Schulen in Bayern – Perspektivwechsel in der Lehrerbildung. In: v. Kastrup, J.; Kettschau, I.; Martin, M.; Nölle, M. & Hoff, A. (Hrsg.). bwp@ Spezial 9 – Fachtagung Ernährung und Hauswirtschaft – Herausforderungen und Chancen zwischen Heterogenität, Inklusion und Profilbildung, S.1–11. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/spezial9/miesera_ernaehrung-hauswirtschaft-2015.pdf [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

Terrasi-Haufe, E.; Baumann, B. & Riedl, A. (im Druck). Die Förderung neu Zugewandeter an beruflichen Schulen. In: Efing, C. & Kiefer, Karl-H. (Hrsg.). Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen: Narr.

Terrasi-Haufe, E. & Miesera, S. (im Druck). Fach- und Berufssprachenvermittlung im Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“. In: bwp 6/2016.

Terrasi-Haufe, E. & Roche, J. (im Druck): Handlungsbasierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern. In: Efing, C. & Kiefer, Karl-H. (Hrsg.). Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Wissen – Kompetenz – Text. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Terrasi-Haufe, E.; Roche, J., & Riehl, Claudia M. (2016). Heterogenität an beruflichen Schulen. Ein integratives, handlungsorientiertes Modell für Curriculum, Unterricht und Lehramt: didaktische, bildungs- und fachpolitische Perspektiven. In: Freudenfeld, R.; Gross-Dinter, U.; Schickhaus, T. & Feuser, F. (Hrsg.). In Sprachwelten übersetzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ. Göttingen: Universitäts-Verlag, S.157–182.

AUTORINNEN:

Dr. Elisabetta Terrasi-Haufe ist Sprachwissenschaftlerin mit Schwerpunkt Sprachlehr- und -lernforschung am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München und koordiniert seit 2014 das Projekt *Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen*.

Eva Gahl unterrichtet im fünften Jahr in der Berufsschulvorbereitung junger Geflüchteter und hat als Mitglied in ISB-Arbeitskreisen zur Umsetzung des Konzepts „Berufssprache Deutsch“ an der Entwicklung von Materialien für den Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern beigetragen.

Susanne Miesera unterrichtet an der School of Education der Technischen Universität München in der Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften. Dort bietet sie seit 2012 im Wahlfachbereich die Lehrveranstaltung „Neue Konzepte zur Stärkung der Deutschkompetenz“ an.

Durch die Ausgestaltung von Unterrichtsmaterialien, Lehrplänen und sprachdidaktischer Veranstaltungen sowie die Betreuung gemeinsamer Abschlussarbeiten ist zwischen den drei Autorinnen in den vergangenen drei Jahren ein intensiver Austausch entstanden.

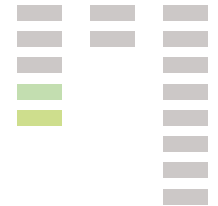
Herausforderungen und Chancen der Zusammenarbeit von Forschungs- und Bildungsinstitutionen – Über die Schwierigkeit, Daten an Schulen zu erheben

Unterricht entspricht einem Angebot-Nutzungs-Modell. Wesentlicher Faktor seiner Qualität ist ein hoher Anteil echter Lernzeit. Aus Sicht der Bildungsinstitutionen gilt es daher dafür zu sorgen, dass Schülerinnen und Schülern ein möglichst hoher Anteil davon zur Verfügung steht. Datenerhebungen an Schulen im Rahmen von Forschungsprojekten beschränken naturgemäß während der Testzeit dieses Angebot. Andererseits soll Unterricht evidenzbasiert weiterentwickelt werden, wozu schulbezogene „Feld“-Forschung notwendig ist.

Voraussetzung ist ein „[e]rheblicher pädagogisch-wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn“ (Kultusministerium Bayern 2016). Es ist wissenschaftlicher Usus, sich dieser Diskussion nicht erst bei der Publikation der Ergebnisse in der Forschungsgemeinschaft, sondern bereits in der Entwicklung der Hypothesen und des Forschungsdesigns zu stellen. Dies gilt auch für das Genehmigungsverfahren. Parallel zur Ausarbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen nimmt daher die Beantragung einer entsprechenden Genehmigung im Vorfeld einen großen Stellenwert ein.

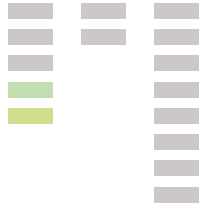
Vor der Datenerhebung

Im Wesentlichen lassen sich zwei Konzeptionen des Genehmigungsverfahrens unterscheiden: Da das Regensburger *RESTLESS*-Projekt in ganz Bayern durchgeführt wurde, erfolgte die Antragsstellung zentral („top-down“) über das Kultusministerium. Da die Untersuchung im Ludwigsburger *FörBiS*-Projekt innerhalb der Zuständigkeit eines Schulträgers stattfand, konnte die Zustimmung relativ unproblematisch erfolgen, dank tiefgreifender Unterstützung des geschäftsführenden Schulleiters, der alle Ludwigsburger Schulen gegenüber dem Schulträger vertritt. Egal von welchem Szenario man ausgeht: Auf allen Ebenen müssen die Beteiligten (Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter, Schulämter etc.) zur Zusammenarbeit bereit sein, zustimmen und dies schriftlich bestätigen. Jede dieser Personengruppen verfolgt unterschiedliche Interessen und Ziele. Die Genehmigung muss also von jedem Beteiligten auf jeder Ebene des Bildungssystems vorliegen. Besonderes Augenmerk liegt für alle Institutionen auf dem Schutz



PROJEKTPARTNER
Pädagogische Hochschule
Ludwigsburg
Universität Regensburg

GEFÖRDERTE PROJEKTE
*Förderung der Bildungssprache
Deutsch (FörBiS)*
*Regensburger Selbstregulations-
training für Lese- und Schreib-
strategien (RESTLESS)*



personenbezogener Daten von Schülerinnen und Schülern: Kein Kind darf anhand eines vorliegenden Datenprofils als Person identifizierbar sein. Ein entsprechendes Anschreiben mit Erklärungen zur Studie und einem Hinweis auf die Möglichkeit des Widerrufs der Zustimmung muss vom Forschungsteam vorbereitet und von Erziehungsberechtigten bzw. Lehrkräften unterzeichnet werden. Problematisch hierbei ist, dass Schüler oder Schülerinnen durch eine Nicht-Teilnahme „stigmatisiert“ werden könnten; deshalb bedarf es genauer Planungen, wie in diesem Fall ein reguläres Unterrichtsangebot für sie organisiert werden kann. Liegen schließlich alle erforderlichen Genehmigungen vor, kann mit der eigentlichen Forschung begonnen werden. Im Folgenden werden die genannten Prozesse exemplarisch an den vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache geförderten Projekten der PH Ludwigsburg (*FörBiS*) und der Universität Regensburg (*RESTLESS*) kurz dargestellt.

Zur Aufnahme des Genehmigungsverfahrens stellt beispielsweise das bayerische Kultusministerium ein Formular zur Verfügung, das diejenigen Punkte beschreibt, die zur Antragsstellung vorliegen müssen („Antragsformular zur Genehmigung einer Erhebung an staatlichen Schulen in Bayern“). Unabhängig davon ist es allerdings immer sinnvoll, den Beteiligten die Notwendigkeit und Relevanz der schulbezogenen Forschung – d. h. hier: die eigene Fragestellung – darzulegen und zu begründen. Die zu gewinnenden Lehrkräfte und Schulen müssen bei einer Intervention – also der Erprobung eines oder mehrerer Unterrichtskonzepte im Vergleich mit regulärem Unterricht – über Zeitraum und Umfang des Trainings sowie über die damit verbundenen Tests und Fragebögen informiert werden. Nicht zuletzt deshalb muss die Gewinnung von Lehrkräften und Schulen langfristig und im Vorfeld eines Schuljahres stattfinden, denn Jahrespläne und Stundenpläne müssen darauf abgestimmt werden. In der Regel werden der (immer wieder geforderte) Austausch und die Kooperation zwischen „Theorie“ und „Praxis“ von beiden Seiten, d. h. von Forschenden und Lehrkräften, als gewinnbringend erlebt. Bisweilen ist es allerdings schwierig, die im Vorfeld bestehende Offenheit und das Interesse an Forschungsfragen auch in den Schulalltag zu tragen, da einerseits die Durchführung einer Intervention eine

zusätzliche Belastung darstellt, andererseits Unwägbarkeiten oder kurzfristige Stundenplanänderungen das Treffen verbindlicher Absprachen erschweren.

Der Umfang des betroffenen Unterrichtskontingents wird durch die Beschreibung der Stichprobe (Zahl der betroffenen Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulen) und des Forschungsvorhabens erfasst. Betrachtet man den betroffenen Unterricht, macht es aus Sicht der Bildungsinstitutionen einen Unterschied, ob singulär und kurzfristig oder mehrmals über einen längeren Zeitraum hinweg Stunden betroffen sind oder Daten erhoben werden. Aus Sicht der Forschung ist es vorab aber oftmals schwierig anzugeben, welche Personenzahl erreicht werden kann. Das Regensburger Projekt *RESTLESS* erreichte letztlich etwa 70 Lehrkräfte und über 1000 Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe Grundschule bzw. der fünften Jahrgangsstufe der Mittelschule, die über ganz Bayern verteilt waren. Die Durchführung des kombinierten bzw. sequenziellen Lese- und Schreibtrainings narrativer Texte umfasste inklusive aller Testungen 16 Wochen. Seit 2007 unterstützt die Mercator-Stiftung Fördergruppen an Ludwigsburger Schulen, das Projekt *FörBiS* führt die PH Ludwigsburg in Kooperation mit dem Mercator-Institut und der Stadt Ludwigsburg seit 2014 durch: An acht Schulen in Ludwigsburg (Haupt-, Werkrealschulen, Realschulen, Gymnasien sowie Förderschulen) wurden Jugendliche der Sekundarstufe I in Kleingruppen von vier bis sieben Schülerinnen und Schülern sprachlich und fachlich gefördert. Dazu verpflichteten sich studentische Förderlehrkräfte für ein Schuljahr. Im Schnitt partizipierten damit pro Schuljahr 25 bis 30 Studierende an dieser Tätigkeit.

Eine der großen Herausforderungen bei der Antragsstellung ist, dass bereits alle Testinstrumente (wie auch die Intervention selbst) in ihrer endgültigen Form entwickelt sein müssen. Häufig bestehen bei Forschungslücken aber auch Lücken in den Testinstrumenten, sodass diese eigens entwickelt, fertiggestellt und/oder empirisch überprüft werden müssen. Dazu sind Daten notwendig, die wiederum ohne Genehmigung nicht erhoben werden dürfen. Hier empfiehlt es sich, das Gespräch mit den Verantwortlichen zu suchen. Die vom bayerischen Kultusministerium zumindest exemplarisch geforderte

Einsichtnahmemöglichkeit der Erziehungsberechtigten in Testinstrumente muss so organisiert werden, dass die Eltern sich einen Einblick verschaffen können, mit dem Kind jedoch nicht für den Test üben können. Ersatzweise kann an dieser Stelle eine verbale Beschreibung des Instruments erfolgen. In der Regel werden diese Dokumente auf einer geschützten Webseite hinterlegt. Während der gesamten Datenerhebung muss eine Pseudonymisierung eingeplant werden, sodass keine Namen von Schülerinnen oder Schülern etc. ersichtlich sind. Daher muss, um die Integrität der Daten zu gewährleisten, genau überlegt werden, wie Codes generiert werden, sodass alle Daten für die Beantwortung der Forschungsfrage erhalten bleiben, eine Identifizierung von Kindern jedoch nicht möglich ist. Auf den Testinstrumenten (z. B. Fragebogen, Lesetest oder Schülertext) wird ein Feld für einen Schülercode vorgesehen. Jeder Lehrkraft kann dazu vorab ein Code zugewiesen werden, die Schülercodes werden aus diesem abgeleitet. Um unnötige Überarbeitungsschleifen zu vermeiden, lohnt es sich, bereits im Vorfeld bei Fragebögen und Anschreiben Begrifflichkeiten kritisch zu hinterfragen: Beispielsweise ist der Begriff „Eltern“ für einige Schülerinnen und Schüler belastet, da sie möglicherweise bei Großeltern, Betreuerinnen oder Betreuern, Pflegefamilien o.Ä. aufwachsen.

Im Vorfeld der Datenerhebung sollten auch bereits die Struktur und Aufbewahrung der erhobenen Daten sowohl in Papierform als auch als digitale Datei ins Auge gefasst werden: Beispielsweise kann eine Sortierung nach Messzeitpunkt, nach Testinstrument oder Unterrichtsbedingung erfolgen. Das Benennungsschema sollte vorab festgelegt, dokumentiert und nach Möglichkeit auch auf den Instrumenten selbst vermerkt werden (z. B. Nummer für Messzeitpunkt und Abkürzung für Testinstrument). Nachträgliche Änderungen des Schemas oder der abgelegten Dateien sollten mit Datum versehen werden. Die Ausgangsdatei sollte möglichst nicht überspeichert werden.

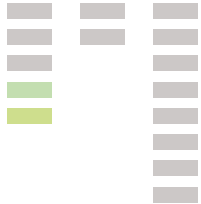
Unsere Erfahrungen zeigen, dass sich bereits während der Antragsstellung eine langfristige Kooperation bezahlt macht: In Regensburg konnte mit dem Regensburger Universitätszentrum für Lehrerbildung (RUL) ein erfahre-

ner Partner für das Genehmigungsverfahren gewonnen werden, mit der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen ein Partner für die Gewinnung von Lehrkräften für Fortbildungen. Im Ludwigsburger Projekt konnte auf ein etabliertes Modell der Zusammenarbeit mit den dort ansässigen Schulen und Schulträgern zurückgegriffen werden. Diese arbeiten bereits seit 2007 mit der PH Ludwigsburg zusammen, viele Studierende geben dort Förderunterricht. Es zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit den genannten Institutionen Garant dafür ist, dass Projekte erfolgreich durchgeführt werden können. Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern erkennen im Rahmen langfristiger Kooperationen den Nutzen, den Lehrkräfte und Kinder aus der Orientierung an aktuellen Forschungsvorhaben ziehen können. Dies setzt voraus, dass Schulen nicht nur als „Datenlieferanten“ wahrgenommen werden, sondern als ernst zu nehmende Partner. Sind alle diese Hürden genommen, können Intervention und Datenerhebung beginnen.

Während der Datenerhebung

In der Regel werden die Projekte vor Beginn interessierten Erziehungsberechtigten auf einem „Elternabend“ vorgestellt. Wie im Falle des Ludwigsburger Projekts können hier auch Genehmigungsformulare erläutert und Genehmigungen eingeholt werden. Es zeigt sich immer wieder, dass es insbesondere am Schuljahresanfang für die Eltern sehr viele wichtigere Themen als ein Forschungsvorhaben gibt. Letztlich steht und fällt ein Projekt (und die Qualität der erhobenen Daten) meistens mit dem Engagement der Lehrkräfte. Gelingt es, diese einzubinden und von dem Forschungsprojekt zu überzeugen, kann durch ihre Unterstützung auch eine hohe Zustimmung der Eltern erreicht werden. Eltern sowie Schülerinnen und Schüler sollten erkennen, dass sie vom Projekt profitieren, z. B. indem die Lehrkraft den Kindern und Eltern differenzierte Entwicklungsstände sowie Fortschritte während des Projekts rückmeldet. Im Regensburger Projekt erfolgte dies u. a. in Form einer Übersicht über Entwicklungsverläufe und Lernzuwächse: „Die Etappenübersicht war motivierend und hat in den allermeisten Fällen auch eine Kurve nach oben gezeigt“, meldet eine Lehrkraft bei der Evaluation des Projekts zurück. Auf diese Weise kann auch





kritischen Eltern begegnet werden. Unabhängig davon kann auf die Lehrplanrelevanz der Inhalte, die Berücksichtigung aktueller Forschungsergebnisse bei der Planung der Intervention oder bei tiefergehenden Zweifeln auf die Widerrufsmöglichkeit hingewiesen werden. Erschwerender Faktor kann – wie im Ludwigsburger Raum – sein, dass in Schulen rund um die Hochschule sehr viele Erhebungen durchgeführt werden. Außerdem ist durch die Zunahme zentraler Diagnostik (z. B. VERA) und juristisch notwendiger Genehmigungsprozesse (z. B. bei der Veröffentlichung von Bildern im Internet) bei vielen Eltern der Eindruck entstanden, dass an Schulen (zu) viel getestet wird und dass sie viele Genehmigungen unterzeichnen müssen, deren Sinn und Zweck sich ihnen nicht immer erschließen. Skepsis der Erziehungsberechtigten kann in oben genannter Form begegnet werden, aber auch indem bei der Testdurchführung darauf geachtet wird, dass Schülerinnen und Schüler nicht überlastet werden, z. B. indem nicht alle Testungen an einem Tag aneinandergereiht werden. Eine Verteilung über mehrere Tage entlastet hier sowohl

die Kinder als auch die Lehrkräfte. Kranke Schülerinnen und Schüler können verpasste Tests, sofern der zeitliche Abstand nicht zu groß wird, unter Einhaltung der Testbedingungen nachholen.

Sowohl die Datenerhebung als auch die Durchführung der Intervention sollte durch die Forschenden begleitet und in einer Übersicht dokumentiert werden. Das hilft einerseits Probleme mit den Materialien zu klären, andererseits auch Fehler in der Datenerhebung wie beispielsweise Zeitverlängerung bei Speedtests, Rückgabe von Testbögen an Schülerinnen und Schüler etc. zu vermeiden. Im Regensburger sowie im Ludwigsburger Projekt wurde eine engmaschige Betreuung über Telefon, E-Mail sowie E-Learning-Plattformen gewährleistet. Eine eigene Projekt-E-Mail-Adresse ermöglicht, dass Anfragen von verschiedenen Personen zeitnah beantwortet werden können. Eine Unterstützung auf dieser Ebene kann allerdings eine individuelle persönliche Betreuung vor Ort nicht ersetzen. Lehrkräfte arbeiten nach einem

AUTORINNEN UND AUTOREN:

Apl. Prof. Dr. Stefan Jeuk ist außerplanmäßiger Professor am Institut für Sprachen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und leitet dort das Sprachdidaktische Zentrum. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Zweitspracherwerbsforschung, Schriftspracherwerb und Sprachdidaktik Grundschule.

Prof. Dr. Anita Schilcher hat den Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg inne. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen derzeit im Bereich der Lese- und Schreibdidaktik sowie in der domänenspezifischen Professionsforschung.

Prof. Dr. Heidrun Stöger hat den Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Regensburg inne. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Lernstrategien und selbstreguliertes Lernen, Mentoring und Begabungsforschung.

MITARBEIT:

Dr. Florian Hiller ist Realschullehrer und hat zur Förderung von Lesekompetenz promoviert. Er arbeitet als Akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Bereich „Sprache und ihre Didaktik“. Aktueller Forschungsschwerpunkt: Förderung fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen.

Johannes Wild ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen in der Lese- und Schreibdidaktik.



nachvollziehbaren und auf ihre Schulen zugeschnittenen Ökonomieprinzip, das von vielen mehr oder weniger geregelten Abläufen und Routinen geprägt ist und nicht immer Raum für Telefontermine etc. zulässt. Im Regensburger Projekt wurden deshalb vorab eine dreitägige Fortbildung an der Lehrerfortbildungsakademie und ein Zwischentreffen angeboten. Das Ludwigsburger Projekt bot kontinuierlich eine hohe Präsenz der Forschenden an den Ludwigsburger Schulen. Auch wenn damit ein zeitlicher Mehraufwand einherging, führten die Treffen immer wieder zu gewinnbringenden Gesprächen.

Bei groß angelegten Studien, aber relativ kleinen Forschungsteams stellt sich die Frage, wie die erhobenen Tests ausgewertet werden können. Ein großer Vorteil ist es, wenn die Lehrkräfte nach entsprechender Schulung und mit genauer Anleitung einen Teil der Auswertung übernehmen können. Gerade bei Erhebungen im Bereich des Textverfassens, aber auch bei anderen Testverfahren, wird häufig die Klage über den damit verbundenen Mehraufwand der „langwierigen und schwierigen Korrektur“ laut. Andererseits wird die genaue Anleitung von etlichen Lehrkräften auch als hilfreich empfunden. Eine Lehrkraft äußert sich hierzu im Rahmen der Evaluation: „Besonders gut fand ich die Korrektur der Texte, aus der die Stärken und Schwächen des Textes für die Schüler gut ersichtlich werden.“ Im Regensburger Projekt wurde die Auswertung bereits mit einer ersten deskriptiven Rückmeldung über den Stand der eigenen Klasse verbunden, was die Lehr-

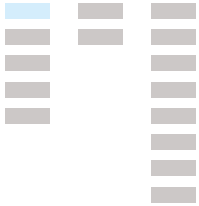
kräfte als Gewinn für die eigene Arbeit sahen.

Nach der Datenerhebung

Mit dem Abschluss der Datenerhebung an Schulen ist die Arbeit noch lange nicht abgeschlossen. Trotz aller Sorgfalt können die Daten Fehler oder Unstimmigkeiten enthalten, vielfach muss auch noch die Dateneingabe erfolgen. Liegen die Daten in Papierform vor, können fehlende Daten gegebenenfalls noch nachgetragen werden. Dieser Datensatz sollte unbedingt als Rohdatensatz und ohne weitere Änderungen gesichert werden. Sind alle Daten erfasst, müssen sie auf Eingabefehler (z. B. 11 statt 1) oder Ankreuzmuster kontrolliert werden. Falsch gepoltete Items, d. h. wenn beispielsweise nur ein Item einer Skala positiv formuliert ist, alle anderen jedoch negativ, müssen umgepolt werden. Auffällige Daten, die nicht plausibel erscheinen, sollten ebenfalls nochmals geprüft werden.

Obwohl manche Lehrkräfte die Durchführung von Interventionen trotz nachweisbarer Erfolge kritisch sehen und die enge Führung durch vorgegebene Materialien als Verlust der eigenen Autonomie empfinden, überwiegen die positiven Stimmen. Insgesamt konnten für beide Projekte viele Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler sowie Studierende gewonnen werden, sodass die gewonnenen Daten bereits jetzt auf interessante Ergebnisse hinweisen.

Die Gewinnung von Probandinnen und Probanden – Herausforderungen und forschungsethische Überlegungen



PROJEKTPARTNER
Pädagogische Hochschule
Heidelberg
Leibniz Universität Hannover

GEFÖRDERTES PROJEKT
Besser schreiben lehren

Probanden – im lateinischen Wortsinn „zu Prüfende“ – sind Teilnehmerinnen und Teilnehmer an empirischen Untersuchungen, die sich auf Individuen beziehen. Früher nannte man sie „Versuchspersonen“; im Englischen wurde die Bezeichnung „subject“ durch „participant“ ersetzt. Probanden sind in der Regel Teil einer Untersuchungsstichprobe, also einer Menge von Individuen, an denen man Erkenntnisse gewinnen möchte, die sich dann gegebenenfalls auf eine Grundgesamtheit (Population) ähnlicher Individuen verallgemeinern lassen.

In der quantitativen Forschung gibt es methodische Maßgaben dafür, wie sich eine geeignete Stichprobe zusammensetzen sollte. Ein wichtiges Kriterium hierfür ist die Repräsentativität: Die Stichprobe soll in ihrer individuellen Zusammensetzung der intendierten Population möglichst gleichen, nur eben in einem verkleinerten Maßstab.

In der fachdidaktischen oder pädagogisch-psychologischen Forschung besteht das vorrangige Problem demgegenüber darin, überhaupt geeignete Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die eigenen Untersuchungsziele zu gewinnen. Typischerweise gibt es im Kontext von Bildungseinrichtungen drei Zielgruppen für die Probandenakquise, die auch in unserem vom Mercator-Institut geförderten Forschungsprojekt *Besser schreiben lehren* alle eine Rolle spielen: Studierende, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler. Für alle Zielgruppen müssen mehrere Aspekte bedacht werden: (1) Welche Probanden sind für die Untersuchungsziele geeignet? (2) Welche Anreize können für die Untersuchungsteilnahme angeboten werden? (3) Welche datenrechtlichen Aspekte sind zu beachten? (4) Welche forschungsethischen Aspekte sind zu berücksichtigen? Wir diskutieren im Folgenden Schritte und Erfahrungen, die sich bei der „Anwerbung“ der jeweiligen Probandengruppen als wichtig und beachtenswert erwiesen haben.

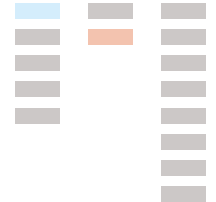
Lehrkräfte: In den meisten schulbezogenen Interventions- oder Implementierungsstudien sind die Lehrkräfte gar keine Probanden im engeren Sinne, insofern

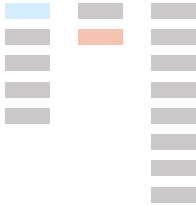
ihr Verhalten nicht den Gegenstand der Untersuchung bildet. Vielmehr wirken die Lehrkräfte sozusagen als verlängerter Arm der Forscherteams, weil beispielsweise die untersuchte Wirkung einer didaktischen Maßnahme nicht im natürlichen schulischen Kontext untersucht werden kann, wenn man sie in Form eines aus dem normalen Unterricht ausgegliederten Trainings durchführt, das von Sonderbeauftragten des Forschungsprojekts durchgeführt wird. Es gilt dann, Lehrkräfte zu finden, die Verständnis für die Untersuchungsziele aufbringen, die oft unterrichtsfremde Standardisierungen erfordern, ohne dabei ihre eigenen Regelverpflichtungen zu vernachlässigen, etwa die Vereinbarkeit mit curricularen Zielen. Lehrkräfte dürfen mit Forscherteams nur nach Information und Einverständnis der jeweiligen Schulleitung zusammenarbeiten; es ergibt nach aller Erfahrung aber wenig Sinn, die Suche nach teilnehmenden Lehrkräften bei der Schulleitung zu beginnen. Geeignete Ansprechpartner sind oft die jeweiligen Fachleiterinnen und Fachleiter, die einen guten Blick dafür haben, wer aus ihrem Kollegium bereit und geeignet sein könnte. Die typischen Anreize bestehen dann in dem Engagement, das die jeweilige Lehrkraft aufbringt: jüngere Personen oft durch die immer noch wahrgenommene Bindung an ihre Ausbildungsuniversität, erfahrenere Personen eher durch die professionelle Einsicht, dass die Schule nicht nur „im eigenen Saft kochen“ darf.

Schüler und Schülerinnen: Schülerinnen und Schüler sind häufig die eigentlichen Probanden schulbezogener Untersuchungen. Der Vorteil ist, dass sie sich bereits in der Schule befinden und nicht einzeln zusammengesucht werden müssen. Ein Nachteil besteht jedoch darin, dass man es nicht nur mit unabhängigen Individuen zu tun hat, sondern mit Gruppen im selben Klassenverband, der wiederum einer bestimmten Schule angehört. Wenn man jetzt beispielsweise in einer Klasse, in der eine bestimmte Intervention durchgeführt wurde, einen größeren Lernzuwachs beobachtet als in einer anderen Klasse mit Standardunterricht, weiß man nicht, ob es an der Lehrmethode, der Lehrkraft, der Leistungsstärke der untersuchten Klasse oder dem mehr oder weniger lernförderlichen Schulklima gelegen hat. Das Prob-

lem der Probandenfindung erstreckt sich also über die einzelnen Schülerinnen und Schüler hinaus häufig auch auf die Beteiligung mehrerer Klassen und Schulen an der Untersuchung. Moderne statistische Verfahren wie die Mehrebenenanalyse stellen Mittel bereit, um die verantwortlichen Anteile von Maßnahme, Lernenden, Klasse und Schule zu trennen. Fragen der Repräsentativität oder Vergleichbarkeit betreffen auf Klassen- und Schulebene beispielsweise Stadt- vs. Landpopulationen oder den sprachlichen und sozialen Einzugsbereich der jeweiligen Schule (z. B. Migrationsanteil).

Untersuchungen mit Schülerinnen und Schülern müssen in der Regel schulamtllich genehmigt werden. Dazu gibt es Erlasse, aus denen hervorgeht, welche daten- und durchführungsrechtlichen Bedingungen erfüllt werden müssen. Vor allem können Minderjährige ihre Datenschutzrechte nicht selbst wahrnehmen. Deshalb braucht es das Einverständnis der Eltern, welches in der Regel aktiv in Form einer Unterschrift eingeholt werden muss. Sofern die Untersuchungsdurchführung im Rahmen des Unterrichts legitimiert ist, können Eltern die Teilnahme ihres Kindes nicht verwehren; aber es bedarf der expliziten Zustimmung, dass Daten des jeweiligen Kindes für die Forschungszwecke verwendet werden dürfen (Videoaufnahmen und die beteiligten persönlichen Bildrechte werfen noch einmal besondere Fragen auf). Wir haben gute Erfahrungen damit gemacht, den Eltern neben dem Brief, in dem um ihr Einverständnis gebeten wird, eine Informationsübersicht nach dem Muster der FAQ (Frequently Asked Questions) mitzugeben, in der Antworten auf denkbare Fragen vorweggenommen werden. Es bleibt aber immer das Problem, dass von uninteressierten oder lese- bzw. sprachschwachen Eltern keine Rückmeldungen zu bekommen sind, obwohl sie einer Teilnahme vielleicht gar nicht widersprechen würden. Es ist eine entscheidende Hilfe, wenn die Lehrkräfte der jeweiligen Klassen bereit sind, am „Eintreiben“ der Elternunterschriften aktiv mitzuwirken. Kinder, für die keine explizite Teilnahmeerlaubnis vorliegt, fehlen nicht nur für die Datenauswertung, sondern müssen in untersuchungsspezifischen Testsituationen an Messzeitpunkten (oft vor und nach einer Fördermaßnahme) gegeben-





ZUM WEITERLESEN

American Psychological Association (2010). Ethical principles of psychologists and code of conduct. Verfügbar unter <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx> [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

Bungard, W. (Hrsg.) (1980). Die „gute“ Versuchsperson denkt nicht. München: Urban & Schwarzenberg.

Effenberg, A. & Grabowski, J. (2011). Ohne Eingriff – ohne Folgen? Ethikkommissionen in der verhaltenswissenschaftlichen Forschung. In: Unimagazin, Heft 03/04, S. 48–51. Hannover: Leibniz Universität.

nenfalls anderweitig beschäftigt werden; sie können auch systematische Ergebnisverzerrungen bewirken, insofern Kinder aus bestimmten familiären Verhältnissen dann nicht in der Untersuchungsstichprobe enthalten sind.

Studierende: Untersuchungen an Studierenden werden meistens im Labor durchgeführt; die Probanden werden dadurch zur Teilnahme motiviert, dass ihnen Versuchspersonengelder oder andere materielle Belohnungen (z. B. Süßigkeiten oder Kinogutscheine) angeboten werden. In sozialwissenschaftlichen Fächern ist häufig die Teilnahme an einer bestimmten Anzahl von Untersuchungen als Teil der Methodenausbildung vorgeschrieben; das erleichtert die Akquise. Im Fall des Projekts *Besser schreiben lehren* wurden, was eher selten ist, ganze Seminargruppen aus Probanden gebildet. Hier besteht der Anreiz etwa aus bevorzugten Lehrbedingungen (kleine Gruppen, intensive Betreuung).

In allen Fällen müssen aber von den Forschenden ethische Kriterien beachtet werden, die beispielsweise in den „Vorschlägen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft niedergelegt sind und deren Einhaltung die Ethikkommissionen der Hochschulen vorab überprüfen können. Dazu gehört grundsätzlich, dass Probanden bzw. ihre Erziehungsberechtigten über den Zweck einer Untersuchung aufgeklärt werden und dass die Teilnahme an wissenschaftlichen Untersuchungen grundsätzlich freiwillig erfolgt und im Prinzip jederzeit abgebrochen werden kann. Insofern zugleich aber auch die Pflicht zum Schulbesuch – und mithin eine eingeschränkte Freiwilligkeit – besteht, ist die Verantwortung von Forschenden im schulischen Feld in ethischer und rechtlicher Hinsicht besonders sorgfältig wahrzunehmen.

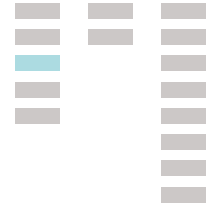
AUTORINNEN UND AUTOREN:

Prof. Dr. Anne Berkemeier, geb. 1965, ist Professorin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik des Deutschen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: Schreib- und Grammatikdidaktik, Deutsch als Zweitsprache, Förderung mündlicher Kompetenzen, (Zweit-)Schrifterwerb.

Prof. Dr. Joachim Grabowski, geb. 1958, ist Professor für Pädagogische Psychologie und Privatdozent für Germanistische Linguistik an der Leibniz Universität Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Sprach- und Medienpsychologie, Schreibprozessforschung, Arbeitsgedächtnis.

Kooperationen zwischen Hochschulen und Bildungs- administration – Ein Beispiel aus dem Süden

In diesem Beitrag wollen wir die Zusammenarbeit in einem umfangreichen Netzwerk skizzieren, das zwar einen wesentlich längeren Vorlauf hat als die Projektförderung, sich durch diese aber in einem Umfang weiterentwickelt hat, den niemand vorhersehen konnte. Das liegt daran, dass sich dieses Netzwerk aus unterschiedlichen Quellen speist, für die das Projekt *Bildungssprache Deutsch an beruflichen Schulen* zu einer entscheidenden Scharnierstelle geworden ist. Denn die Zusammenarbeit an verschiedenen Stellen (Kultusministerium, Universitäten, Staatsinstitute, Schulen) und auf verschiedenen Ebenen konnte neben einem breiten Konsens zu zentralen Standards der Unterrichtsqualität eine starke Motivation zur zügigen Umsetzung zentraler Neuerungen in Bezug auf die Curriculumsarbeit, neue Studiengänge und die Professionalisierung erzeugen.



PROJEKTPARTNER
Ludwig-Maximilians-Universität
München
Technische Universität
München, School of Education

GEFÖRDERTES PROJEKT
*Bildungssprache Deutsch für
berufliche Schulen*

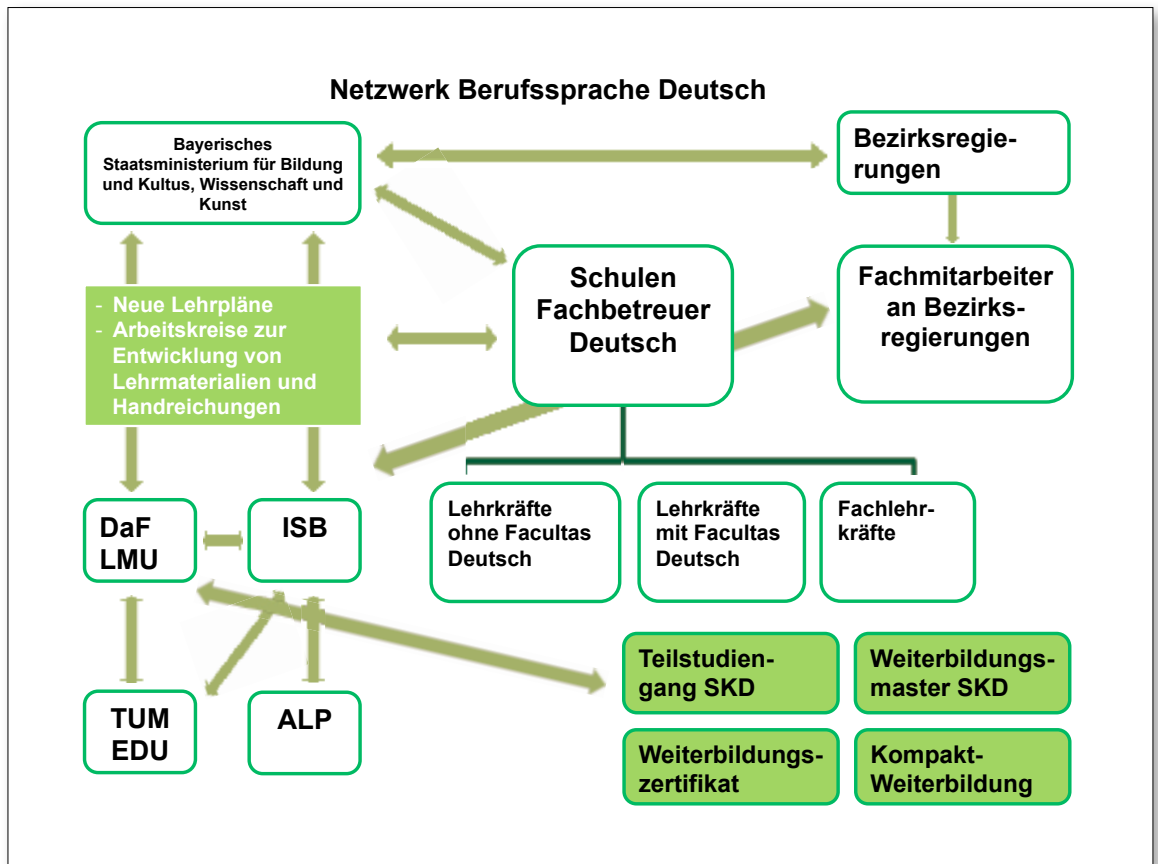
Entstehung und Konsolidierung des Netzwerks

Wie kam es dazu und wie sieht dieses Netzwerk aus? Zu seinen Vorläufern gehören umfangreiche Arbeiten im Umfeld des Konzepts der „Szenariendidaktik“ und der Handlungsorientierung, die in Bayern in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien sowie in der Lehrerbildung für berufliche Schulen gut etabliert ist. Hinzu kamen seit circa 2005 verstärkt Arbeiten zur Entwicklung eines Konzepts „Berufssprache Deutsch“. Zu nennen ist hier etwa ein Pilotprojekt, das vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW) und vom Institut für Deutsch als Fremdsprache (DaF) der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) zum Übergang von der Schule in den Beruf konzipiert und dann zusammen mit dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) weiterentwickelt wurde. Auch die Länder Niedersachsen und Berlin beteiligten sich später aktiv an der Weiterentwicklung dieses Projekts, für das aus Gründen der föderalen Verantwortlichkeiten in Deutschland zu Beginn das explizite Einverständnis des Bundesministers des Innern und des StMBW erforderlich war. Dieses Projekt bildete die Grundlage für das sprachdidaktische Konzept „Berufssprache Deutsch“, das zunächst in umfangreichen

Materialsammlungen als „Berufsdeutsch“ erschienen ist und später auch in Materialsammlungen des Bayerischen Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) umgesetzt wurde. Es bildet nun zusammen mit dem berufspädagogischen Prinzip der vollständigen Handlung die Grundlage der neuen Lehrpläne für Berufsschulen und für die berufsvorbereitende Ausbildung in Berufsintegrationsklassen in Bayern (seit 2016) und ist Leitprinzip eines umfangreichen Materialentwicklungspaketes zu zehn verschiedenen Berufssprachen, das am ISB und an der LMU auch für die Zielgruppe der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger ausgearbeitet und im Rahmen des

oben genannten, vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache geförderten Projekts beforcht wird.

Die Multiplikation des mittlerweile zum Unterrichtsprinzip erhobenen Konzepts „Berufssprache Deutsch“ erfolgt über die Fachmitarbeiterinnen- und Fachmitarbeiterstellen in den bayerischen Regierungsbezirken. Mit Unterstützung des DaF-Instituts der LMU werden nun in verschiedenen landesweiten Maßnahmen (wie z. B. einer Weiterbildungsoffensive) Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet, die dann dafür verantwortlich sind, dass



Bei dieser Grafik handelt es sich um ein Poster aus dem Projekt *Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen* und kann bei Interesse gerne beim Projekt angefragt werden.

„Berufssprache Deutsch“ an allen Berufsschulstandorten umgesetzt wird.

Flankierend gehören auch die Modellprojekte des Bildungspakts Bayern sowie Maßnahmen des Sozialministeriums dazu, wie etwa das Projekt *Lernen – Lehren – Helfen*, mit denen die ehrenamtlichen Helfergruppen für Geflüchtete und Asylsuchende in Bayern vom DaF-Institut der LMU und der Deutsch-Uni Online unterstützt werden.

Als einmalig wird von allen beteiligten Institutionen (Schulen, ISB, Bildungspakt, Lehrerfortbildungsakademie Dillingen (ALP), Universitäten, Kultusministerium, Landtag) die konstruktive, produktive und kollegiale Atmosphäre empfunden, in der umfangreiche, innovative und effiziente Bildungskonzepte vergleichsweise zügig und gut koordiniert umgesetzt werden.

Umsetzung der Ergebnisse in Studiengänge

Gleichzeitig fließen die Ergebnisse all dieser Arbeiten und Forschungen in neue Studienangebote ein, welche die LMU und die School of Education (EDU) der Technischen Universität München (TUM) im Rahmen des Projekts entwickeln und beforschen. Eine wichtige Komponente ist die Implementierung und Evaluation des Studiengangs „Sprache und Kommunikation Deutsch“ (SKD). Angehende Lehrkräfte der beruflichen Bildung können an der TU München eine berufliche Fachrichtung wie Agrarwirtschaft, Gesundheits- und Pflegewissenschaft oder Metalltechnik, Sozial- sowie Bildungswissenschaften und ein Unterrichtsfach, z. B. Chemie, Mathematik, Sozialkunde oder Sport, studieren. Seit dem Wintersemester 2014/15 besteht die Möglichkeit, hier auch den Teilstudiengang SKD mit 80 Leistungspunkten (ECTS) zu wählen. Eine derart intensive Profilbildung im Rahmen eines Lehramtsstudiums für berufliche Schulen und die Anerkennung von Deutsch-als-Fremdsprache-Inhalten als Schulfach (mit den entsprechenden Statureffekten im öffentlichen Schulsystem) sind in der Bundesrepublik bisher einmalig. Kerninhalte von SKD sind: Sprache (Sprachwissenschaft, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit), Sprache lehren und lernen (Didaktik des Deutschen als Erst- und Zweitsprache), Kulturwissenschaft sowie Interkulturelle Literaturwissen-

schaft. Durchgeführt wird das komplette Studienangebot vom Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München. TUM und LMU arbeiten in derartigen Kooperationen immer dann zusammen, wenn die TU München selbst kein entsprechendes Lehrangebot vorhält, an der LMU hingegen ein entsprechender Fachbereich vorhanden ist. In diesem Falle gelingt die Zusammenarbeit hervorragend. Sie ist dringend notwendig, da im Schuljahr 2016/17 22.000 neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an den bayerischen Berufsschulen zu beschulen sind. Dafür sind derzeit 1.200 eigene Vorbereitungsklassen eingerichtet, für die auch die entsprechend qualifizierten Lehrkräfte gebraucht werden.

Für das laufende Wintersemester ergeben sich für SKD folgende Einschreibzahlen, die das große Interesse unter „Berufsschullehrkräften“ belegen, aber auch zeigen, dass es weiterer Weiterbildungsangebote bedarf:

Studierende SKD insgesamt: 94 (Stand Wintersemester 2016/2017)

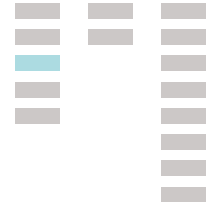
- davon Unterrichtsfach SKD: 58
- davon Erweiterungsfach SKD: 36

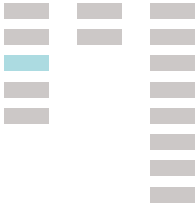
Erste Eindrücke von den Studienangeboten vermitteln subjektive Einschätzungen wie die folgenden:

„Mir haben die Inhalte Spaß gemacht. Tatsächlich, es war wirklich interessant und hat mich wirklich interessiert und ich bin gespannt auf das Neue.“ (Student SKD)

„Es freut mich, dass dieser Studiengang aufs Gleis gesetzt wurde und dass es diese Möglichkeit für die Studierenden gibt, vor allem für speziell interessierte Studierende.“ (Lehrkraft im Dienst)

In Fortsetzung der engen Kooperation von TUM und LMU konnte zudem an der TUM ein Modul „Sprachliche und kulturelle Vielfalt“ eingeführt werden, das ab dem Wintersemester 2016/17 verpflichtend von allen Lehramtsstudierenden für berufliche Schulen an der TUM zu belegen ist. Ähnlich dem Berliner DaZ- bzw. dem nordrhein-





westfälischen DSSZ-Modul belegen alle Studierenden der beruflichen Bildung an der TU München ein Modul „Sprachliche und kulturelle Vielfalt“. Es ist für den Erwerb von Grundlagen im Bachelor verankert und wird mit einer darauf aufbauenden Vertiefung im Master fortgeführt. Anders als in anderen Modellen sind dabei die unterschiedlichen beruflichen Fachdidaktiken aktiv integriert.

Dieses Modell der TUM dient in einer weiterführenden konsortialen Maßnahme zusammen mit weiteren Pilotprojekten anderer bayerischer Partner-Hochschulen (u. a. Augsburg, Bamberg, Eichstätt-Ingolstadt, Regensburg) und mit Unterstützung des Kultusministeriums als Blaupause für eine landesweite Einführung von Lehramtsmodulen zur sprachlichen und kulturellen Sensibilisierung. Impulse der Mercator-Förderung gehen also auch von dem Differenz-Modul an der TUM aus. Derzeit arbeiten

die bayerischen Universitäten an einem vielfältigen Konzept für solche „Differenz-Module“ in den anderen Schularten.

Ausblick

Wie die Ausführungen zeigen, bestehen durch die Netzwerkbildung solide Voraussetzungen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung im Bereich sprachlicher und kultureller Sensibilisierung sowie für die Entwicklung von Weiterbildungs- und Ergänzungsmodulen. Die Erarbeitung und Durchsetzung dieser Module bedarf aber einer weiteren intensiven Planungs- und Etablierungsphase, um schließlich erfolgreich durchgeführt werden zu können. Dazu sind nicht nur ein weiterer Ausbau des Netzwerks, sondern auch weitere intensive Fördermaßnahmen vonnöten.

AUTORINNEN UND AUTOREN:

Prof. Dr. Jörg Roche ist Professor für Sprach- und Kulturvermittlung am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität. Neben seiner Lehr- und Forschungstätigkeit engagiert er sich sowohl wissenschaftlich als auch beratend bildungspolitisch für die Entwicklung und Umsetzung integrativer Sprachförderkonzepte.

Prof. Dr. Alfred Riedl forscht an der School of Education der Technischen Universität München im Bereich der beruflichen Bildung. Er lehrt zu Themen der Berufspädagogik und Didaktik. Als Studiendekan für das berufliche Lehramt ist er mit der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Studiengänge betraut.

Prof. Dr. Claudia Maria Riehl ist Inhaberin des Lehrstuhls Germanistische Linguistik mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache und Leiterin des Instituts für Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Mehrsprachigkeit, Textlinguistik und Pragmatik.

Umbrüche gestalten zwischen Hochschule, Schulpraxis und Bildungs- administration

Eine Schulpraxis, die zunehmend von kultureller, sprachlicher, religiöser und sozialer Vielfalt geprägt ist, erfordert auch innovative Bildungskonzepte und -maßnahmen, die zum Bildungserfolg und zur Teilhabe einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers beitragen. Die Landesregierung in Niedersachsen hat in diesem Sinne ausdrücklich auf die Bedeutung von Sprachenförderung wie auch auf die Förderung von Mehrsprachigkeit hingewiesen. Allerdings bedarf es hierfür einer entsprechenden Qualifizierung von Lehrkräften in den Bereichen Sprachenförderung und Sprachenbildung in allen Phasen der Lehrerbildung.

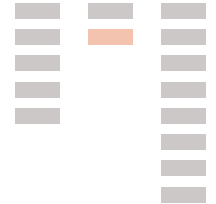
Gemeinsame Ziele

Dieser Aufgabe stellte sich in Kooperation mit den zuständigen Landesministerien von April 2014 bis Februar 2017 das Verbundprojekt *Umbrüche gestalten. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen*, dessen Anliegen es war, Sprachenbildung in die Lehramtsstudiengänge aller Fächer und aller Schulformen nachhaltig zu integrieren.

Das Projekt zeichnete sich insbesondere durch sein breit angelegtes Netzwerk an Kooperationspartnerinnen und -partnern aus. Der folgende Beitrag beleuchtet die Kooperation von Hochschule, Schulpraxis und Bildungsadministration im Projekt *Umbrüche gestalten*.

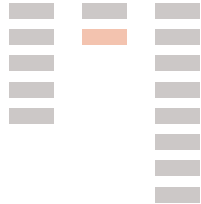
Strukturen der Zusammenarbeit

Das Niedersächsische Kultusministerium (MK) und das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) haben während der gesamten Projektlaufzeit die Initiative als offizieller Kooperationspartner sowohl auf strategischer als auch auf fachlicher Ebene aktiv unterstützt. Formal wurden die Ministerien über das Project Board, das sich aus den lokalen Projektleitungen der Hochschulen, den zuständigen Vertreterinnen und Vertretern des Mercator-Instituts und aus Repräsentanten der beiden Behörden zusammensetzte, in die Steuerung und den Entwicklungsprozess des Projekts eingebunden. Die



PROJEKTPARTNER
Georg-August-Universität
Göttingen
Technische Universität
Braunschweig
Leibniz Universität Hannover
Stiftung Universität Hildesheim
Leuphana Universität Lüneburg
Carl von Ossietzky Universität
Oldenburg
Universität Osnabrück
Universität Vechta

GEFÖRDERTES PROJEKT
Umbrüche gestalten



Vertreterinnen und Vertreter der Ministerien waren stimmberechtigte Mitglieder, um im Rahmen halbjährlicher Treffen das Vorhaben mitzugestalten und das Projektteam in der Ausgestaltung kontinuierlich zu beraten. Zur Abstimmung hochschulübergreifender Fragen zur Lehrerbildung bestand des Weiteren ein enger Kontakt zu dem vom MWK und MK eingerichteten Niedersächsischen Verbund zur Lehrerbildung.

Herausforderungen und Erfolge der Zusammenarbeit

Gemeinsame Gestaltung politischer und rechtlicher Rahmenbedingungen

Gemeinsam mit den beiden Ministerien hat sich die Projektgruppe in den letzten Jahren dafür eingesetzt, die Themen Sprachenförderung und Deutsch als Zweitsprache verpflichtend in den landesspezifischen Regelungen zur Lehrerbildung in Niedersachsen zu verankern. Ein wichtiger und erfolgreicher Schritt der Zusammenarbeit des Projekts mit beiden Ministerien war die Integration der Themen in die zweite Novellierung der niedersächsischen Masterverordnung (MAVO). Die Ministerien haben dafür die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen geschaffen und damit den Top-down-Prozess der Implementierung an den einzelnen Hochschulen mit vorangetrieben. Die Projektpartnerinnen und -partner von *Umbrüche gestalten* waren am Prozess der Ausgestaltung der neuen Masterverordnung maßgeblich beteiligt. Seit Oktober 2015 sind Sprachenförderung und Sprachenbildung schließlich in der neuen Masterverordnung als obligatorische Bestandteile der Lehramtsausbildung aller Fächer und Schulformen abgebildet.

Schulische Lehrkräfte als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis

Vor dem Hintergrund, dass über die Lehramtsausbildung an den Hochschulen Sprachenbildung und Sprachenförderung langfristig in der schulischen Praxis verankert werden sollen, war es dem Niedersächsischen Kultusministerium wie auch der Projektgruppe besonders wichtig,

Vertreterinnen und Vertreter dieser Praxis in die konkrete Projektarbeit einzubinden. Es bot sich die Mitwirkung von Lehrkräften aus dem Projekt *DaZNet – Netzwerk für Deutsch als Zweitsprache, Bildungssprache, Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit* an, das die Projektbeteiligten bereits vor Projektbeginn wissenschaftlich begleiteten und durch Lehr- und Forschungsaktivitäten unterstützten.

Die Lehrkräfte unterstützten das lokale Projektteam zum einen bei der Erarbeitung schulformen- und fächerspezifischer Unterrichtskonzepte und Lehrmaterialien, zum anderen trugen sie u. a. durch Lehrveranstaltungen, Workshops und Fortbildungen zur Erprobung und Umsetzung der Lehrmaterialien und Module im Studium, in den Studienseminaren und der Lehrerfortbildung bei.

Die Intention, Wissenschaft und Praxis durch die aktive Einbindung der Lehrkräfte stärker zu verbinden, konnte in Ansätzen verwirklicht werden, stellte die Projektarbeit aber auch vor organisatorische und inhaltliche Herausforderungen. Die vorgesehene Freistellung der Lehrkräfte zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben und zum Austausch im Projekt ließ sich beispielsweise nicht in jedem Fall zufriedenstellend realisieren. Dies beeinträchtigte zum Teil die Integration in das lokale Projektteam und erforderte von beiden Seiten gutes Zeitmanagement, Flexibilität und eine hohe Kommunikationsbereitschaft. Insbesondere bei der Entwicklung von Konzepten und Materialien war man bemüht, eine gewisse Praxisnähe sicherzustellen, was sich in der konkreten Zusammenarbeit aufgrund teils unterschiedlicher Erwartungen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie der Schulpraktikerinnen und -praktiker nicht immer als einfach erwies. Eine Möglichkeit der Verbesserung liegt sicherlich einerseits darin, sich über gegenseitige Erwartungen intensiver zu verständigen und die Anregungen aus der Schulpraxis bewusster in die Projektentscheidungen einfließen zu lassen. Auf der anderen Seite müssen auch die aktuellen wissenschaftlichen, theoretischen und didaktischen Konzepte Widerhall in einem derartigen Projekt finden, was aus der Praxisperspektive nicht immer nachvollziehbar war. Vermutlich steht die Bildungsadministration in ihrer Rolle als Vermittlerin an dieser Stelle noch stärker in der Verantwortung.

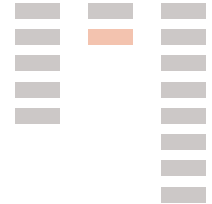
Ungeachtet der erwähnten Herausforderungen stellten und stellen die Lehrkräfte eine äußerst wichtige und innovative Schnittstelle im reziproken Wissenstransfer zwischen Hochschule und Schule dar. Insbesondere auch mit Blick auf die Verzahnung der einzelnen Phasen (universitäre Lehramtsausbildung, Vorbereitungsdienst, Lehrerfortbildung) kommt den Lehrkräften eine bedeutende Rolle zu. Durch ihre Mitarbeit konnten mehrere Projekte an Schulen und Studienseminaren verwirklicht werden.

Veröffentlichung und Transfer der Projektergebnisse

Die Ministerien haben das Projekt nicht nur in der Anfangsphase unterstützt, sondern setzen sich auch zum Abschluss des Projekts für den Transfer der Projektergebnisse ein. So werden die im Projekt erstellten Materialien in Form dreier schulformenspezifischer Handreichungen mit digitalisierten Einheiten und einem grammatischen Leitfadens, auf wissenschaftlichem und zugleich um Verständlichkeit bemühtem Niveau, über das Niedersächsische Kultusministerium publiziert.

Ausblick

Die organisatorische Struktur der Zusammenarbeit erwies sich insgesamt als äußerst förderlich. Nur in einem gemeinsamen Akt der Kooperation der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit der Politik, speziell dem Niedersächsischen Kultusministerium und dem Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, sowie der Vertretung der Hochschulen im Niedersächsischen Verbund zur Lehrerbildung und der Landeshochschulkonferenz konnten die Ziele nachhaltig implementiert werden. Die Weiterförderung der Projekthalte durch das MWK zeigt, dass sich hier weitere Perspektiven eröffnen.



ZUM WEITERLESEN

Niedersächsisches Kultusministerium (2014). Runderlass „Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache“ i. d. F. vom 01.07.2014, SVBl 7/2014.

Schanz, C. (2014). Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache – Bildungspolitische Hintergründe, Ziele und Schwerpunktsetzungen des gleichnamigen Grundsatzerrlasses vom 01.08.2014, SVBl 9/2014, S. 487.

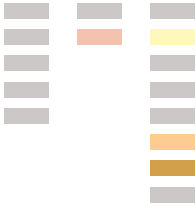
Niedersächsisches Kultusministerium (2015). Neubekanntmachung der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehramter in Niedersachsen (Nds. Master VO-Lehr) i. d. F. vom 02.12.2015.

AUTORINNEN UND AUTOREN:

Prof. Dr. Hiltraud Casper-Hehne ist Vizepräsidentin für Internationalisierung an der Universität Göttingen und Leiterin des niedersächsischen Verbundprojekts *Umbrüche gestalten*. Sie ist Mitglied im Vorstand des DAAD sowie Mitglied im Beirat „Sprache“ des Goethe-Instituts.

Dr. Andreas Müller, geb. 1953, ist Referent für Sprachbildung und Migration am Niedersächsischen Kultusministerium. Er ist promovierter Germanist und war 30 Jahre als Gymnasiallehrer mit den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch im Schuldienst tätig.

Wie holt man die Sprache ins Fach – und das Fach in die Sprache?



PROJEKTPARTNER

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Ruhr-Universität Bochum
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Universität Paderborn

GEFÖRDERTE PROJEKTE

Sprache im Fach
Miteinander
Umbrüche gestalten
Vielfalt stärken

AUTORINNEN:

Prof. Dr. Eva Blumberg ist seit 2012 Professorin für die Didaktik des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts an der Universität Paderborn. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte fokussieren die Gestaltung adaptiver Lehr-Lernumgebungen für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Grundschule (Inklusion, Sprachbildung) sowie die Verbesserung der Lehrerbildung von Sachunterrichtsstudierenden.

Prof. Dr. Juliana Goschler ist Juniorprofessorin für Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache an der Universität Oldenburg und lokale Projektleiterin des Projekts *Umbrüche gestalten – Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehrerbildung in Niedersachsen*.

Prof. Dr. Lena Heine ist seit 2010 Juniorprofessorin für Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Dort ist sie unter anderem verantwortlich für das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“.

Dr. Sabina Schroeter-Brauss ist Studienrätin im Hochschuldienst am Germanistischen Institut der Universität Münster und Projektleiterin des vom Mercator-Institut geförderten nordrhein-westfälischen Entwicklungsprojekts *Sprache im Fach: Texte schreiben im Deutsch- und Fachunterricht*.

Als unstrittig gilt, dass Bildungserfolg in hohem Maße mit sprachlichen Kompetenzen zusammenhängt. Für eine erfolgreiche schulische und (fach-)unterrichtliche Teilhabe sind allgemein-, aber insbesondere fach-, bildungs- und schulsprachliche Kompetenzen entscheidend. Sprachsensibler Fachunterricht und durchgängige Sprachbildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer sind die notwendige Konsequenz.

Standortbestimmung

Dabei kristallisiert sich heraus, dass es nicht (nur) um eine „einfache“ Übertragung traditioneller sprachdidaktischer Ansätze in den Fachunterricht gehen kann. Vielmehr erscheint es notwendig, als Primat das jeweils einem Fach genuine Potenzial aufzugreifen und davon ausgehend ein Bewusstsein für sprachliche Anforderungen in den fachlichen Handlungen zu entwickeln und zu implementieren.

Die Fach- und Sprachdidaktiken stehen diesbezüglich beiderseits aktuell vor großen Herausforderungen, denn eine solche verknüpfte Denkweise steht noch am Anfang. Die spezifischen Sprachanforderungen im jeweiligen Fach sind weder in der Deutschdidaktik noch im Bereich DaF/DaZ traditionell verankert. Der Entwicklung sprachlicher Kompetenz in den Fächern sollte jedoch deutlich mehr Bedeutung zugemessen werden.

Die im Folgenden dargestellten vom Mercator-Institut geförderten Entwicklungsprojekte aus Münster, Bochum, Niedersachsen (Teilprojekt Oldenburg) und Paderborn zielten genau darauf ab, praxisorientierte Möglichkeiten an dieser Schnittstelle von Sprachbildung im Fach auszuloten. Die Projekterfahrungen zeigen erfolgreiche Ansätze auf, benennen aber auch Herausforderungen für die Zukunft.

Sprachbildung im Fachunterricht: Lösungsversuche in vier Projekten

Sprache im Fach: Texte schreiben im Deutsch- und Fachunterricht (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

Das im Projekt entstandene Handbuch „Sprache und naturwissenschaftlicher Fachunterricht“ wendet sich an Lehrende und Studierende der naturwissenschaftlichen Lehramtsfächer und soll in Seminaren der naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken im DaZ-Modul (oder in ähnlichen Kontexten) eingesetzt werden.

Ziel des Handbuchs ist es, die Studierenden für die Relevanz von Sprache in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern zu sensibilisieren und auf die besondere Herausforderung von Sprache im Unterricht dieser Fächer für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler aufmerksam zu machen. Ein besonderer Fokus wird dabei auf das lernförderliche Potenzial des Schreibens im naturwissenschaftlichen Unterricht gelegt.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen waren zunächst typisch deutsch- bzw. fremdsprachendidaktische Themen: Vermittlung des (Fach-)Wortschatzes, Leseverstehen von Lehrbuchtexten, Schreiben im Unterricht (schriftliches Lösen von Aufgaben, Protokollen, Tests u. Ä.). Wir haben also mit unserer sprachdidaktischen Brille auf den naturwissenschaftlichen Fachunterricht geschaut. Deshalb haben wir gleichzeitig nach „Brückenbauern“ unseres Projekts gesucht – und wurden zweifach fündig: bei unseren eigenen Studierenden und im sogenannten DFU, dem deutschsprachigen Fachunterricht an Schulen im Ausland (auch als CLIL bezeichnet).

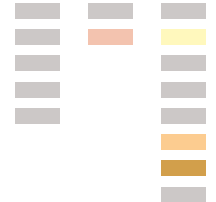
Brückenbauer sind Studierende (und auch Absolventinnen und Absolventen, d. h. Referendarinnen und Referendare sowie Lehrkräfte) mit den Fächern Deutsch sowie Biologie, Chemie oder Physik, die es übernahmen, im Rahmen ihrer Masterarbeit ein sprachliches Thema mit einem Fachthema zu verbinden und/oder im Unterricht

verschiedene sprachliche Aktivitäten auszuprobieren. Auf diese Weise entstanden Masterarbeiten, die beispielsweise eine sprachbewusste Unterrichtseinheit für den Biologieunterricht konzipierten, das Schreiben von Versuchsprotokollen im Biologie- oder Chemieunterricht untersuchten oder sich dem „Scaffolding“ als Methode beim Verfassen schriftlicher Beschreibungen widmeten. Dabei wurden sowohl Unterrichtsstunden in Absprache mit der zuständigen Lehrkraft gehalten und evaluiert als auch Schülertexte erhoben und ausgewertet. Referendarinnen und Referendare probierten aus, welche Wirkung es hat, alle Fachbegriffe jeweils mit Artikel und Pluralform anzugeben, und bekamen von Schülerinnen und Schülern sowie Fachleiterinnen und Fachleitern ein positives Feedback.

Wir selbst haben Aufgabenstellungen unseres Buchs auf mehreren Lehrerfortbildungen und in einzelnen Seminarsitzungen in Fachdidaktik-Seminaren im DaZ-Modul vorgestellt bzw. mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausprobiert und uns ein Feedback geholt.

Eine Hilfe waren uns auch die langjährigen Erfahrungen des deutschsprachigen Fachunterrichts im Ausland bzw. die Konzepte des fach- und sprachintegrierten Lernens in der Zielsprache Deutsch (vgl. *Fachzeitschrift Fremdsprache Deutsch* 30/2004, 40/2009, 54/2016). Die Unterrichtsmaterialien des Goethe-Instituts für den deutschsprachigen naturwissenschaftlichen Fachunterricht beispielsweise in Polen, Ungarn und Bulgarien können zwar nicht einfach auf die Situation in der Sekundarstufe I in Deutschland übertragen werden, geben aber wertvolle Hinweise für den Umgang mit der fachlichen und der sprachlichen Seite jedes Themas.

Wichtig ist die Klarstellung, dass im Fachunterricht das Fach (d. h. die Vermittlung der Fachinhalte) und nicht die Sprache im Vordergrund steht. Die Fachlehrerin und der Fachlehrer sind aber gleichwohl für die Vermittlung der Sprache, die in ihrem Fach verwendet wird und die sie von ihren Schülerinnen und Schülern verlangen, verantwortlich.



Miteinander – Stärkung fachspezifischer Sprachförderung in Theorie und Praxis (Ruhr-Universität Bochum)

Ziele des Projekts *Miteinander* waren es, im Rahmen der Lehrerbildung an der Ruhr-Universität Bochum eine Sensibilisierung und Weiterbildung für die lehrerbildenden Fächer im Bereich „Sprachbildung im Fach“ und „Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Schule“ zu bewirken und Lehrveranstaltungskonzepte zu entwickeln, die eine Qualitätssicherung in der Lehrerbildung innerhalb des Deutsch-als-Zweitsprache-Moduls (DSSZ-Moduls) zur Folge hatten. Dazu wurden in einem universitätsinternen Förderprogramm insgesamt zwölf innovative Lehr-Lern-Projekte aus unterschiedlichen lehramtsausbildenden Fächern durch finanzielle Mittel gefördert, die sie dabei unterstützen, im Austausch mit dem Projektteam neue Lehrveranstaltungskonzepte für den fachspezifischen Teil des DSSZ-Moduls zu entwickeln und zu erproben. Das vertretene Fächerspektrum war breit: Neben Geschichte, Sozialwissenschaften, Mathematik, Deutsch, Fremdsprachendidaktik/Sprachlehrforschung, Religion und Erdkunde war auch Sport vertreten.

Voraussetzung für die Förderung war, dass Studierende intensiv in die Entwicklung neuer Konzepte einbezogen wurden und diese mit Schülergruppen erprobten; dabei standen stets die fachlichen Zielsetzungen im Vordergrund, von denen dann Unterrichtsaktivitäten zur Förderung der dafür notwendigen sprachlichen Mittel abgeleitet wurden. Es entstanden Pools an Lernaufgaben für den Fachunterricht und auch Datensätze in Form von Schülertexten etc., die für die einführende Sockelvorlesung im DSSZ-Modul genutzt werden können. Neben regelmäßigen interdisziplinären Austauschtreffen unter den Lehrenden und Workshops mit externen Expertinnen und Experten zum Ziel der Qualitätssicherung konnte aufbauend auf den *Miteinander*-Strukturen eine Vernetzung innerhalb der Didaktiken erreicht werden, die mittlerweile zur gemeinsamen Beschäftigung mit Aufgaben als zentralem Bestandteil von Unterricht geführt hat.

Diese sehr positiven Ergebnisse müssen jedoch auch vor dem Hintergrund der Begrenzungen eines solchen Ansatzes gesehen werden. Ein neues Themenfeld in die Didaktiken der Schulfächer hineinzubringen, ist ein sehr langfristiges und arbeitsintensives Unterfangen. So konnten viele für die Lehrerbildung zuständige Fächer auch mithilfe des Förderprogramms nicht erreicht werden. Die Initiative führte zwar punktuell zu hochwertigen Lehrveranstaltungen, liefert allerdings keine Lösung für ein fächerübergreifend hochwertiges Lehrangebot für alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer. In den Feedbacks zu den geförderten Projekten, in denen neben den Studierenden auch die Lehrenden befragt wurden, lassen sich noch weitere Desiderata erkennen. Studierende wie Lehrende drückten trotz großen Engagements und Einsicht in die Wichtigkeit der Thematik für die Didaktiken noch große Unsicherheit in Bezug auf Möglichkeiten der Entwicklung sprachsensibler Unterrichtseinheiten aus. Es wurde gewünscht, noch stärker durch die Sprachlehrforschung begleitet zu werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es für die Zukunft eher wegweisend, den neuen Herausforderungen durch Team-Teaching zu begegnen.

Umbrüche gestalten – Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehrerbildung in Niedersachsen (Niedersachsen, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)

Spezifisch für das niedersächsische Projekt *Umbrüche gestalten – Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehrerbildung in Niedersachsen* ist die dezentrale Integration der Themen Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in die lehrerbildenden Studiengänge. Es wird also kein weiteres DaZ-Modul entwickelt, sondern stattdessen werden die relevanten Inhalte in bereits existierende Module integriert.

In den meisten Lehramtsstudiengängen gibt es vor allem in den bildungswissenschaftlich-pädagogischen Studienbestandteilen Module, die sich mit Heterogenität und

Diversität auseinandersetzen – bisher jedoch oft ohne Bezug zu spezifisch sprachlicher Vielfalt und den daraus resultierenden Anforderungen an Lehrende und Lernende. Auch viele fachdidaktische Module sind geeignet, Methoden sprachsensiblen Unterrichtens zu vermitteln. Ebenso können aber auch in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen Fachsprachen und fachspezifische bildungssprachliche Register thematisiert werden.

Der Vorteil des integrativen Konzepts ist, dass keine ganzen Module oder Modulteile der Studiengänge wegfallen müssen. Allerdings bedeutet die Integration sprachbezogener Inhalte in Studiengänge mit verschiedensten Modulen und Studienverläufen auch einen immensen Arbeitsaufwand. Eine enge Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiken ist dabei unerlässlich. Dies stellt – wie jede inter- und transdisziplinäre Zusammenarbeit – alle Beteiligten vor schwierige Herausforderungen.

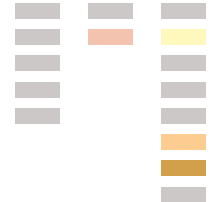
Zunächst müssen die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker für die Themen interessiert und sensibilisiert werden. Unsere bisherigen Erfahrungen zeigen, dass dies bis auf wenige Ausnahmen gelingt – vor allem dann, wenn eine klare Kooperationsbereitschaft signalisiert wird, nicht ein „Eingriff“ von außen. Dabei hat sich auch der Weg über die Studierenden als diejenigen, die in ihrer beruflichen Zukunft mit sprachlich heterogenen Lerngruppen konfrontiert sein werden, als sehr sinnvoll erwiesen – werden diese für sprachliche Heterogenität sensibilisiert, fordern sie nicht selten entsprechende didaktische Themen und Vorschläge selbst ein. Dabei müssen die sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Akteure immer wieder kritisch überprüfen, inwieweit oft als selbstverständlich oder grundlegend betrachtete Inhalte aus der Perspektive anderer Fächer tatsächlich notwendig und sinnvoll sind. Gleichzeitig ist es mit sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Gemeinplätzen über das Wesen von Fach- und Bildungssprache nicht getan, sondern es müssen tatsächlich die fachspezifischen Sprachanforderungen und Möglichkeiten der Vermittlung untersucht und ausgelotet werden.

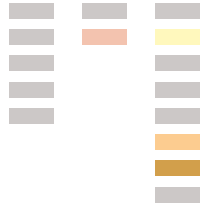
Im nächsten Schritt muss eine echte Zusammenarbeit zwischen Sprachwissenschaft bzw. -didaktik und den Fachdidaktiken etabliert werden – nur so können sinnvolle und nachhaltige Lehrkonzepte entstehen. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass es verschiedene Wege in eine solche Zusammenarbeit geben kann: Nicht nur gemeinsames Planen und Durchführen von Lehrveranstaltungen, auch gemeinsam betreute Qualifikations- und Abschlussarbeiten oder gemeinsame Forschungsprojekte im Themenfeld Sprache und Fach können Anlass und Anstoß sein. Dabei kann es auf beiden Seiten immer wieder gewollt oder ungewollt Versuche geben, sich neu entwickelnde Fragen in bereits bestehende Forschungsfelder des jeweiligen Faches einzuordnen und in diesem Rahmen zu interpretieren. Das produziert häufig Irritationen, da die Beteiligten des anderen Faches das Gefühl bekommen können, „ihre“ Fragen würden zu etwas ganz anderem gemacht. An dieser Stelle helfen nach unserer Erfahrung eine eingehendere Beschäftigung mit den unbekanntem Forschungsfeldern und wiederum das Hinterfragen eigener fachspezifischer „Denkbegrenzungen“ in Kombination mit offenen Fachdiskussionen.

Vielfalt stärken – Sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Lehrerbildung nutzen lernen (Universität Paderborn)

Ziel des Grundschul-Teilprojekts für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht *Vielfalt stärken – Sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Lehrerbildung nutzen lernen* ist es, sprach- und naturwissenschaftliche Sachunterrichtsdidaktik so zu verzahnen, dass es zu folgender „Win-win-Situation“ an Hochschule und Schule kommt:

Sachunterrichtsstudierende werden mit einer kombinierten fach- und sprachdidaktischen Ausbildung als „Förderlehrkräfte“ ausgebildet und führen begleiteten Förderunterricht zu einem gemeinsam sprachsensibel aufbereiteten naturwissenschaftlichen Sachunterrichts-





thema (z. B. „Eigenschaften der Luft“) in Kleingruppen mit DaZ-Kindern an einer Grundschule durch.

Lehrende wie Lernende profitieren dabei gleichermaßen: Die Sachunterrichtsstudierenden und zukünftigen Grundschullehrkräfte erweitern über ihr Regelstudium hinaus ihre theoretischen Kenntnisse und unterrichtspraktischen, anwendungsbezogenen Kompetenzen in der Planung und Durchführung eines sprachbildenden naturwissenschaftlichen Sachunterrichts – womit sie u. a. auch ihre späteren Einstellungschancen an den Grundschulen erhöhen. Dazu profitieren die kooperierenden Grundschulen und ihre Förder-Grundschülerinnen und -schüler mit DaZ, die zur aktuellen und weiterführenden erfolgreichen Teilhabe am naturwissenschaftlichen Lernen zur fachlichen und (fach-)sprachlichen Förderung ausgesucht wurden.

In Verknüpfung von Fach- und Sprachdidaktik wird dazu das Potenzial des naturwissenschaftlich-technischen Sachunterrichts genutzt, handlungsorientierte forschend-entdeckende Lehr-/Lernsituationen zu gestalten, die fach- und sprachdidaktische Unterstützungselemente so zusammenführen, dass die Lernenden kognitiv aktiviert werden und bleiben. Diese „Scaffolding“-Maßnahmen sind die Schnittstelle zwischen naturwissenschaftlicher Sachunterrichts- und DaZ-Didaktik und ermöglichen den Lernenden die Aufrechterhaltung ihres Lernprozesses und fachlich und sprachlich das Erreichen ihrer individuellen proximalen Entwicklungszone. Beide beteiligten Lehr- bzw. Lerngruppen sollen dabei im Sinne einer multiplen Zielerreichung sowohl fachlich und sprachlich bzw. fach- und sprachdidaktisch als auch überfachlich in ihrer Motivation und Selbsteinschätzung gestärkt werden.

Die bisherigen positiven Evaluationen aufseiten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie der Förderlehrkräfte und die enorme Nachfrage der Sachunterrichtsstudierenden nach einer Ausbildung als Förderlehrkraft sprechen für die Weiterführung, bestenfalls Verstetigung und Ausweitung des Projekts über die Zusammenarbeit mit anderen Fachdidaktiken. Nicht zuletzt nehmen die Kooperationsschulen das Förderan-

gebot für ihre DaZ-Kinder dankbar – gern auch längerfristig – an und unterstützen aktiv die Zusammenarbeit.

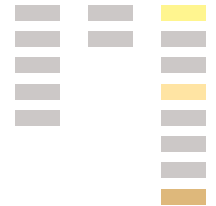
Entwicklungen im und um das Lehr-Lern-Projekt zielen durch Verknüpfungen in Forschung und Lehre auf die Verstetigung und langfristige curriculare Implementation des Projektansatzes ab. Zur erweiterten Evaluation des Lehr-Lern-Projekts auf Lehrenden- und Lernenden-Seite kommt die Einbindung von Master-Studierenden als Förderlehrkräfte mit empirischen Abschlussarbeiten hinzu. Darüber hinaus werden Synergieeffekte durch ein seit 2015 regelmäßig veranstaltetes Lehre-Tandem der DaZ- und naturwissenschaftlichen Sachunterrichtsdidaktik erwartet, das die verknüpfte fach- und sprachdidaktische Planung eines exemplarischen naturwissenschaftlichen Sachunterrichtsthemas und seine unterrichtspraktische Erprobung in einer Vorbereitungs-klasse beinhaltet.

Authentisches Lehr- und Lernmaterial für die Lehrerausbildung

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie man für die heutige Lehrerausbildung authentisches Lehr- und Lernmaterial entwickeln und gezielt einsetzen kann. Im Zentrum des Beitrags stehen Erfahrungen und Erkenntnisse aus den vom Mercator-Institut geförderten Projekten *Ako* (Universität Siegen), *DaZ im Kontakt* (Technische Universität Dortmund) und *Peer_FörBi* (Universität Bielefeld). Während bei den ersten beiden Projekten Schülertexte fokussiert wurden, standen im dritten Projekt Videosequenzen im Mittelpunkt. Auf diese Lehr- und Lernmaterialien und deren Einsatz in der Lehrerausbildung soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

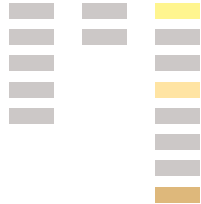
Authentische Schülertexte

Bei der Erhebung authentischen Textmaterials sind Beziehungen zu Schulleitungen und Lehrkräften von nicht zu unterschätzendem Wert. Vertrauen in eine respektvolle und Anonymität berücksichtigende Arbeitsweise stellt das Fundament für eine funktionierende Zusammenarbeit dar. Im Falle der Erhebung von Schülertexten im Projekt *Ako* war das Ziel, dass Schülerinnen und Schüler einer Grundschule sogenannte „Mathebriefe“ (Roos, 2013) verfassen. Die Textform „Mathebrief“ verbindet sprachliches und fachliches Lernen, indem Schülerinnen und Schüler Brieffreundschaften pflegen und dabei mathematische Aufgaben erklären und diskutieren. Diese Schülertexte wurden u. a. für Seminare mit Lehramtsstudierenden im Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) genutzt. Dabei musste jedoch trotz Beziehungen zu den betreffenden Schulen auf Metadaten wie Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund verzichtet werden, da diese sensiblen Daten vonseiten der Schulleitung nicht herausgegeben wurden. Das Textmaterial selbst konnte ohne Bedenken erhoben werden. Dazu wurde ein möglichst authentisches Setting entwickelt, bei dem eine Lehrkraft das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler erfasste und ihnen einen Mathebrief vorstellte, auf den die Schülerinnen und Schüler eine Antwort schreiben konnten. Die erhobenen Antwort-Briefe wurden



PROJEKTPARTNER
Technische Universität
Dortmund
Universität Siegen
Universität Bielefeld

GEFÖRDERTE PROJEKTE
DaZ im Kontakt
*Deutsch als Zweitsprache in
der Lehrerbildung: Aufgaben
entwickeln – Kompetenzen
bewerten und beurteilen –
Perspektiven für das weitere
Lernen entwickeln (Ako)*
*Peer-Education in der Sprach-
förderung DaZ (Peer_FörBi)*



anschließend im Rahmen von Seminaren des DSSZ-Moduls eingesetzt. Dabei wurde zunächst ein Lernarrangement zu „Mathematischen Brieffreundschaften“ (Roos, 2013) als Beispiel für sprachsensiblen Unterricht im Fach Mathematik vorgestellt und diskutiert. Die Schülertexte wurden daraufhin als authentisches Textmaterial gereicht und zur Analyse und fördernden Beurteilung genutzt. In einem Lernarrangement zur Entwicklung von Textbeurteilungskompetenz (am Beispiel der Textsorte „Märchen“) wurde in Seminaren des DSSZ-Moduls außerdem mit einem authentischen Schülertext aus dem Mercator-Förderunterricht (vgl. Kniffka, 2006) gearbeitet (vgl. auch Siebert-Ott et al., 2015).

Eine durch Kooperation mit Lehrkräften ermöglichte Erhebung authentischer Schülertexte erfolgte auch im Rahmen des Projekts *DaZ im Kontakt*. Die an der Aktionsforschung (vgl. Di Fuccia & Ralle, 2014) beteiligten Lehrkräfte gaben Studierenden die Möglichkeit, in Zweiergruppen ihren Chemieunterricht zu besuchen und Schülerinnen und Schüler beim Experimentieren und bei der anschließenden Erstellung von Versuchsprotokollen zu beobachten. Die Studierenden korrigierten die im Unterricht verfassten Protokolle mithilfe des Feedback-Instruments „Protokoll-Checker“¹ (vgl. Bayrak, Hoffmann & Ralle, 2015) und händigten sie in der folgenden Unterrichtsstunde den Schülerinnen und Schülern zur Überarbeitung aus. Anschließend beurteilten die Studierenden die Versuchsprotokolle und deren Überarbeitungen in einer Reflexion nach sprachlichen und fachlichen Kriterien. Die erhobenen Protokolle wurden zudem auch in Seminaren eingesetzt, in denen die Studierenden keine Möglichkeit hatten, die Implementation unmittelbar selbst im Schulunterricht durchzuführen. So konnten auch diese Studierenden mit authentischem Material arbeiten, um zum einen Schülertexte auf sprachliche und fachliche Stolpersteine hin zu analysieren und zum anderen die Anwendung des Feedback-Instruments zu üben.

Die Studierenden beurteilten die Arbeit mit authentischen Schülertexten in beiden Projekten als sehr

gewinnbringend und gaben in Interviews und schriftlichen Reflexionen an, dass ihnen die Bedeutung der adäquaten Verwendung der (Fach-)Sprache durch die intensive Auseinandersetzung mit Schülertexten besonders vor Augen geführt worden sei und sie nun besser einschätzen könnten, wo genau die Stolpersteine beim Verfassen bestimmter Textsorten lägen. Zudem zeigten die Befragung sowie die Analyse von Studierenden-Protokollen, dass die verbesserte Korrekturkompetenz der Studierenden auch einen positiven Einfluss auf die eigenen Schreibkompetenzen zur Folge hatte.

Authentische Videosequenzen

Ergänzend sind im Rahmen des Projekts *Peer_FörBi* Videosequenzen von authentischen Unterrichtsbeispielen im Förderunterricht (vgl. Hinrichs & Riemer, 2003) aufgezeichnet worden. Lehramtsstudierende erhielten als Peer-Tandems die Möglichkeit, eigene sprachensible Unterrichtsentwürfe in Kleingruppen aus je vier Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I zu erproben, wechselseitig im Förderunterricht zu hospitieren und sich anschließend gegenseitig zu beraten. Die dabei entwickelten Videosequenzen können als Anschauungsmaterialien in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt und zum Anlass von Reflexionen werden, z. B. im Rahmen des DaZ-Moduls in der Lehrerausbildung. Um dies zu realisieren, wurden gelungene und weniger gelungene sprachensible Unterrichtssituationen videografiert und um einen Begleittext ergänzt. Zur Vorbereitung der Videografie sind aus datenschutzrechtlichen Gründen in Abstimmung mit dem Justitiariat der Universität Bielefeld Einwilligungserklärungen und Informationsbriefe, sowohl für die Eltern der Schülerinnen und Schüler als auch für die mitwirkenden Studierenden, erarbeitet worden. Das Aufsetzen geeigneter Schreiben und die Kommunikation mit den Eltern beanspruchen Zeit und sollten deshalb bei der Planung von Unterrichtsvideografie frühzeitig berücksichtigt werden. Gemeinsam mit dem Team „eLearning/Medien“ der Universität Bielefeld hat sich das Projektteam zeitgleich mit dem Thema Unterrichtsvideo-

¹ Vorbild für den Protokoll-Checker war ein an der PH Heidelberg entwickeltes Instrument zur Korrektur von Sachtextzusammenfassungen (vgl. Berkemeier, A. et al. (2014). Lesen – Verstehen – Sachzusammenhänge darstellen – Methodenbeschreibung. Verfügbar unter: <https://www.ph-heidelberg.de/index.php?id=1147> [zuletzt abgerufen am 08.12.2016]).

grafie reflektierend auseinandergesetzt und sich fortgebildet. Anschließend entwickelten die studentischen Peer-Tandems eigenständig sprachensible Unterrichtsverlaufspläne für die Schulfächer Deutsch und Mathematik und setzten diese im Förderunterricht um. Nach der Durchführung und Aufzeichnung des Unterrichts fand die Sichtung und Aufbereitung der Videosequenzen statt, flankiert von einer kritisch-konstruktiven und wissenschaftlich fundierten Reflexion, zu der sowohl die noch lernende Studierendensicht als auch die fachlich kompetente Dozierendensicht hinzugezogen wurden. Die Speicherung, Verwendung, Veröffentlichung, Kopie, Weitergabe und Löschung der im Projekt entwickelten Videosequenzen müssen mit den Projektverantwortlichen abgestimmt werden.

Die hier vorgestellten Materialien (Schülertexte und Videosequenzen) werden von in der Lehrerbildung tätigen Hochschullehrenden als praxisorientierte authentische Lehr- und Lernmaterialien bereitgestellt und können somit einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung leisten.

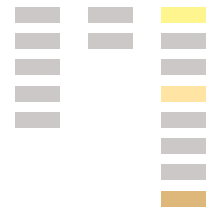
AUTORINNEN:

Cana Bayrak ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung der TU Dortmund und Promotionsstipendiatin in der Nachwuchsakademie des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich des Zweitspracherwerbs und des sprachlichen und fachlichen Lernens im Fachunterricht.

Dr. Lena Decker ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Germanistischen Seminar der Universität Siegen. Ihre gegenwärtigen Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Entwicklung und Förderung von Textkompetenz unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Zweitsprache.

Ina Kaplan ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Germanistischen Seminar der Universität Siegen und Promotionsstipendiatin in der Nachwuchsakademie des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt in der hochschuldidaktischen Forschung im Bereich DaZ in der Lehrerbildung.

Nadia Wahbe ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Fachbereich DaF/DaZ. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt in der Entwicklung hochschuldidaktischer Materialien, die Peer-Education und Sprachförderung DaZ in der Lehrerbildung stärken.



ZUM WEITERLESEN

Bayrak, C.; Hoffmann, L. & Ralle, B. (2015). Sprachliches und fachliches Lernen im Experimentalunterricht. In: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 3/2015, S. 177–182.

Di Fuccia, David-S. & Ralle, B. (2014). Aktionsforschung als Teil fachdidaktischer Entwicklungsforschung. In: Krüger, D.; Parchmann, I. & Schecker, H. (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 43–55.

Hinrichs, B. (2003). Deutsch lernen durch Interaktion. Förderunterricht für Kinder von MigrantInnen. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2/03, S. 35–39.

Hinrichs, B. & Riemer, C. (2003). Das Bielefelder Projekt „Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen“ und sein Potential innerhalb der Reform der Lehrerbildung. In: Wolff, A.; Ostermann, T. & Chlosta, C. (Hrsg.), *Integration durch Sprache (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 73)*, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 223–233.

Kniffka, G. (2006). Sprachstanderhebung mittels Fehleranalyse. In: Heints, D.; Müller, J. & Reiberg, L. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 73–84.

Siebert-Ott, G.; Schindler, K.; Decker, L.; Fischbach, J. & Kaplan, I. (2015). Modellierung und Erfassung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf die Textbeurteilungskompetenz (Fokus: Beurteilung von Schülertexten). In: *Ako Working Papers*, 1. Siegen: Universität Siegen. Verfügbar unter: https://www.uni-siegen.de/phill/ako/publikationen_vortraege/ako-workingpaper-neu-_11.2015.pdf [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

Roos, S. (2013). Mathematische Brieffreundschaften. Kinder beurteilen eigene und fremde Texte. In: *Grundschule Mathematik. Sprachförderung* 39 (13), S. 36–43.

Stiftung Mercator (Hrsg.) (2010). *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende*. Münster etc.: Waxmann.

Material zum Mathebrief finden Sie unter: <http://pikas.dzlm.de/node/788> [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

TRANSFER

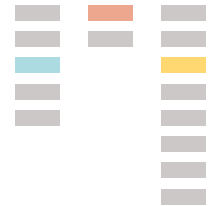


Evaluation als wichtiger Baustein einer nachhaltigen Hochschullehre

Sprachen – Bilden – Chancen (Berlin) Evaluation der Deutsch-als-Zweitsprache- (DaZ)-Module

Im Projekt wurden die Berliner DaZ-Module weiterentwickelt und ein phasenübergreifendes Ausbildungskonzept für Sprachbildung erarbeitet. Der Schwerpunkt der Evaluation lag auf der Frage, welche Kompetenzen die Studierenden beim Besuch der Module erwerben. Um den Lernzuwachs der Studierenden zu ermitteln, wurde das Wissen mit dem DaZKom-Test (Köker et al., 2015) erfasst, von den Studierenden entworfene Unterrichtsmaterialien ausgewertet und ihre Überzeugungen zum Thema Sprachbildung/DaZ analysiert.

- Wir haben gemerkt, wie wichtig es ist, die Ergebnisse der Evaluation den Personen zu präsentieren, deren Lehrveranstaltungen man evaluiert. Die Lehrenden sollten in die Diskussion und Interpretation der Ergebnisse einbezogen werden. Dadurch kann die Expertise der Lehrenden aufgegriffen werden, es steigt die Akzeptanz der Evaluation sowie ihrer Ergebnisse und die Nachhaltigkeit des Projekts wird gefördert.
- Zunächst stellte sich die Frage, mit welchem Instrument wir den Lernzuwachs bei den Studierenden im Bereich DaZ erfassen können. Wir sind daher sehr froh, dass wir in der DaZKom-Projektgruppe einen zuverlässigen Kooperationspartner gefunden haben, der uns seinen Kompetenztest noch vor der Veröffentlichung zur Verfügung stellte. Ein eigenes Instrument hätten wir in der Kürze der Zeit nicht selbst entwickeln können.
- Flexibilität des Evaluationsdesigns ist ein wichtiger Gelingensfaktor! Im Evaluationskonzept mussten Veränderungen des Evaluationsgegenstandes berücksichtigt werden. In Berlin wurden die DaZ-Module während der Projektlaufzeit strukturell verändert. In der Zeitplanung wurde dies berücksichtigt.



PROJEKTPARTNER

Humboldt-Universität zu Berlin
Freie Universität Berlin
Technische Universität Berlin
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Ludwig-Maximilians-Universität München
TUM School of Education

GEFÖRDERTE PROJEKTE

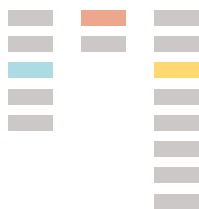
Sprachen – Bilden – Chancen
Blended Learning Konzept für das DSSZ-Modul
Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen

ZUM WEITERLESEN

Darsow, A.; Wagner, Fränze S. & Paetsch, J. (2017). Konzept für die empirische Untersuchung der Berliner Deutsch-als-Zweitsprache-Module. In: Becker-Mrotzek, M.; Rosenberg, P.; Schroeder, C. & Witte, A. (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 187–202.

Darsow, A. & Wagner, Fränze S. (2015). Die DaZ-Module an den drei Berliner Universitäten. Ein Überblick. Verfügbar unter: http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Files/Bestandsaufnahme_DaZ-Module.pdf [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

Köker, A.; Rosenbrock-Agyei, S.; Ohm, U.; Carlson, Sonja A.; Ehmke, T.; Hammer, S.; Koch-Priewe, B. & Schulze, N. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Koch-Priewe, B.; Köker, A.; Seifried, J. & Wuttke, E. (Hrsg.). *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177–205.



ZUM WEITERLESEN

Backhaus, A. & Chlebnikow, J. (in Vorbereitung). „In der Sprache liegt die Würze“ – Sprachsensibel unterrichten im Fach Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften. Ein Blended Learning-Konzept für die Lehrerausbildung. In: Terrasi-Haufe, E. & Börsel, A. (Hrsg.). Sprache und Sprachbildung in der Beruflichen Bildung. Münster: Waxmann.

Backhaus, A. & Chlebnikow, J. (in Vorbereitung): Fachspezifisch differenzieren durch Blended Learning. Das Bonner Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in der Lehrerausbildung.

Weitere Informationen zum Bonner DSSZ-Modul:

<https://www.ikm.uni-bonn.de/forschung/dssz-online> [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

Blended Learning Konzept für das DSSZ-Modul (Bonn)

Erstellung, Erprobung und Implementation von eLearning-Einheiten zum sprachsensiblen Unterrichten im Fach

Im Rahmen des Projekts wurde ein *Blended Learning Konzept für das DSSZ-Modul* an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn entwickelt. Die Kombination aus inhaltlich und methodisch verzahnten Präsenz- und Onlineanteilen ermöglicht eine Differenzierung nach Fächern, wodurch eine stärkere Praxisorientierung der zu vermittelnden Inhalte erzielt wird. Die Evaluation aus Entwickler-, Lehrenden- und Studierendenperspektive innerhalb des Projekts fokussiert die Ebene der hochschuldidaktischen Umsetzung des Moduls. Die Evaluationsergebnisse fließen in die Konzeptanpassung und -weiterentwicklung ein.

- Evaluation von Hochschullehre kann, je nach Erkenntnisinteresse, sowohl zur Feststellung eines Bedarfs, zur Umsetzung als auch outcomeorientiert genutzt werden. Um eine Fächerspezifizierung und Praxisorientierung der zu vermittelnden Inhalte zu ermöglichen, wurde das Modul in Bonn im Blended-Learning-Format konzipiert. Die Evaluation mit Fokus auf die hochschuldidaktische Gestaltung der Veranstaltung soll daher Hinweise liefern, ob das gewählte Format die Realisierung der genannten Ziele unterstützt.

- Die meistverbreitete Form der Evaluation von Hochschullehre ist die Studierendenbefragung. Um jedoch die Perspektive möglichst aller Beteiligten kennenzulernen und in die Entwicklung einzubeziehen, haben wir die Gruppe der Befragten erweitert. Bei der Evaluation des Bonner Moduls gehen wir multiperspektivisch vor und befragen neben den Studierenden auch die Lehrenden und Entwickler. Dabei sollen einerseits durch geschlossene Fragen ausgewählte Aspekte der Modulumsatzung geprüft werden, andererseits werden durch offene Fragestellungen andere Sichtweisen ermöglicht, die zur Generierung neuer Umsetzungs-ideen führen können.
- Stellt das Zentrum für Hochschulevaluation Instrumente zur Verfügung, die dem Erkenntnisinteresse der Evaluation dienen, so können diese eingesetzt werden. Sollen jedoch andere Aspekte erfasst werden, so müssen die vorhandenen Instrumente angepasst bzw. neue Erhebungsinstrumente entwickelt werden. Um dem Bonner Blended-Learning-Format und der angestrebten Multiperspektivität gerecht zu werden, setzen wir Studierendenbefragungen und Fragebögen zur Lehrendenselbstevaluation ein und ergänzen sie durch kollegiale Beobachtungen der Präsenz- und Onlineanteile.
- Die Verbesserung der Hochschullehre ist nur dann gewährleistet, wenn Evaluation fortlaufend durchgeführt wird und die Ergebnisse kontinuierlich implementiert werden. In Bonn hat sich neben der gemeinsamen Auswertung der Ergebnisse von Lehrenden und Entwicklern auch die Anpassung der Präsenz- und Onlineanteile im Team bewährt.

AUTORINNEN:

Anke Backhaus arbeitet am Bonner Zentrum für Lehrerbildung der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Dort verantwortet und lehrt sie das DaZ-Modul. Ihr aktueller Schwerpunkt liegt auf der Erfassung subjektiver Erfahrungen von Geflüchteten und Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte im deutschen Bildungssystem.

Barbara Baumann arbeitet an der School of Education der Technischen Universität München. Sie beschäftigt sich derzeit besonders mit der schulischen und beruflichen Bildung für Geflüchtete sowie mit Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache als Themen der Lehrerbildung.

Joanna Chlebnikow arbeitet in der Abteilung für Interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeitsforschung mit dem Sprachlernzentrum

der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich des Blended Learning in der Lehreraus- und -weiterbildung.

Annkathrin Darsow arbeitet an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin. Schwerpunkte ihrer wissenschaftlichen Arbeit sind kindlicher Zweitspracherwerb, Sprachstandsdiagnostik bei Kindern, Sprache im

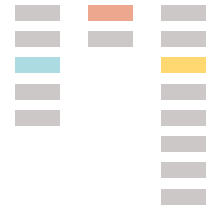
Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen (München)

Entwicklung, Pilotierung und Implementierung handlungsorientierter Unterrichtskonzepte im Fach Deutsch für Berufsschulen und in der Lehrerausbildung

Ziel des Projekts war zum einen die Entwicklung und Pilotierung innovativer Unterrichtskonzepte und -materialien zur Förderung der mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen von Berufsschülerinnen und -schülern. Zum anderen haben TU und LMU München den Teilstudiengang „Sprache und Kommunikation Deutsch“ für Studierende der beruflichen Bildung eingerichtet und konsolidiert. Er soll auf sprachliche Bildung in allen Unterrichtssituationen und den Unterricht mit neu zugewanderten Jugendlichen vorbereiten sowie für kulturelle Vielfalt sensibilisieren. Ein Teilprojekt widmete sich der formativen Evaluation des neuen Studiengangs zum Zweck der Optimierung von Inhalten und organisatorischen Abläufen.

- Nach Abschluss der Einzelinterviews äußerten die Studierenden wiederholt die Bereitschaft, jederzeit für weitere Gespräche zur Verfügung zu stehen. Sie brachten zum Ausdruck, dass sie gerne einen Evaluationsbeitrag leisten, und schätzten die Möglichkeiten, am Qualitätsmanagement des neuen Studiengangs mitzuwirken.

- Der Evaluationsgegenstand fächert sich in verschiedene Dimensionen auf, z. B. in Kontext, Struktur, Konzept, Input, Prozess und Wirkung. Für die nähere Betrachtung jedes einzelnen Aspekts ist eine spezifische Zeitplanung Grundvoraussetzung. Für uns war es möglich, beispielsweise die Struktur und das Konzept des Teilstudiengangs „Sprache und Kommunikation Deutsch“ genauer zu untersuchen, indem wir u. a. Expertenrunden veranstaltet haben. Über die Wirkung des Teilstudiengangs können wir hingegen lediglich erste Aussagen treffen. Möchte man überprüfen, inwiefern die Übersetzung des universitär erworbenen Wissens in schulische Praxis gelingt, muss für weitere Evaluationen berücksichtigt werden, dass alleine das Studium fünf Jahre umfasst.
- Unsere Evaluation enthielt u. a. eine Befragung von Studierenden. Sie fand vor Studienbeginn und ein zweites Mal gegen Ende der Projektlaufzeit statt. Beim zweiten Befragungszeitpunkt war ein Teil der Studierenden nicht mehr greifbar, sie hatten ihr Studium in der Zwischenzeit abgebrochen. Hierfür wurden private Gründe wie eine Schwangerschaft oder die Migration ins Ausland genannt. Hinzu kommt, dass „Sprache und Kommunikation Deutsch“ auch als zusätzliches Erweiterungsfach studiert werden kann. So müssen Evaluationen in diesem Kontext berücksichtigen, dass einige ein solches Studium nicht zu Ende führen, da freiwillige Leistungen im Zweifelsfall als Erstes zeitlichen Engpässen und privaten Umplanungen zum Opfer fallen.



ZUM WEITERLESEN

Terrasi-Haufe, E. & Baumann, B. (in Vorbereitung). Sprachliche und kulturelle Heterogenität an den Berufsschulen Bayerns – Reaktionen in der Lehrkräftebildung. In: Terrasi-Haufe, E. & Börsel, A. (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der Beruflichen Bildung. Münster: Waxmann.

Die Modulkataloge finden sich unter: <https://www.edu.tum.de/studium/studiengaenge/lehramt-an-beruflichen-schulen/> [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

Fachunterricht und der Gebrauch von Vergleichsstrukturen.

Prof. Dr. Jennifer Paetsch war von 2014 bis 2016 Projektkoordinatorin von *Sprachen – Bilden – Chancen* an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin. Zurzeit ist sie Juniorprofessorin für Evaluation im Kontext der Lehrerbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Fränze Sophie Wagner ist Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihr Forschungsschwerpunkt ist das Thema Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zu sprachlichen Aspekten migrationsbedingter Heterogenität.

Entwicklung und Evaluation von Material zur Sprachförderung



PROJEKTPARTNER
Universität Regensburg

GEFÖRDERTES PROJEKT
*Regensburger Selbstregulations-
training für Lese- und Schreib-
strategien (RESTLESS)*

AUTORINNEN:

Christina Knott ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg im Forschungsprojekt *RESTLESS*. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen derzeit im Bereich der Sprachförderung und Schreibdidaktik.

Prof. Dr. Anita Schilcher hat den Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg inne. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen derzeit im Bereich der Lese- und Schreibdidaktik sowie in der domänenspezifischen Professionsforschung.

Prof. Dr. Heidrun Stöger hat den Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Regensburg inne. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Lernstrategien und selbstreguliertes Lernen, Mentoring und Begabungsforschung.

Eine sprachlich und kulturell stetig heterogener werdende Schülerschaft stellt das Bildungssystem vor die Herausforderung, alle Lernenden individuell angemessen und nachhaltig zu fördern. Die Vermittlung von Sprachhandlungskompetenz bildet hierbei eine wichtige Basis.

Vorüberlegungen

Konkret werden bei der Vermittlung von Sprachhandlungskompetenz Ziele wie „Sprechen und Zuhören, Lesen und Schreiben sowie Einsichten in die kulturelle und interkulturelle Bedeutung von Sprache“ verfolgt (KMK, 2004: 6 f.). Der Aufbau und Ausbau von Sprachhandlungskompetenz umfasst dabei den „situationsangemessenen, sachgemäßen, partnerbezogenen und zielgerichteten“ Gebrauch gesprochener und geschriebener Sprache in lebensnahen und kindgemäßen Situationen und an bedeutsamen Inhalten (vgl. KMK, 2004: 6). Die Gestaltung wirksamen Sprachfördermaterials, das die Schülerinnen und Schüler gezielt, individuell und nachhaltig fördert, gehört somit aktuell zu den größten Herausforderungen im Bildungsbereich.

Wirft man einen Blick auf die gängige Praxis der Materialerstellung, so stellt sich Ernüchterung ein. Wenn ein Bedarf an Materialien zu einem bestimmten Bereich identifiziert ist, liefern sich Schulbuch- und Lehrmittelverlage einen Wettkampf, wer als erster mit einem themenspezifischen Angebot auf dem Markt ist. Über den Verkaufserfolg entscheidet oftmals nicht die Qualität des Materials, sondern die Bekanntheit auf dem Markt. Nur ein Bruchteil des auf dem deutschen Schulbuch- und Lehrmittelmarkt erhältlichen Materials ist seriös auf seine Wirksamkeit hin evaluiert worden. Umso erfreulicher ist es, wenn durch Projekte wie die des Mercator-Instituts Materialien theoriegeleitet entwickelt und systematisch evaluiert werden können.

Im Folgenden wird der Weg von der theoriegeleiteten Entwicklung über die Erstellung bis hin zur Evaluation und Überarbeitung solcher Materialien aufgezeigt. Das



Regensburger Projekt *RESTLESS* fungiert dabei als Beispiel. *RESTLESS* ist eine Intervention, die die Lese- und Schreibkompetenz sowie die metakognitive Überwachung der eigenen Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe Grundschule und der fünften Jahrgangsstufe Mittelschule fördert.

Flexible Bausteine oder systematisches Training?

Für die Materialerstellung lassen sich verschiedene Zugänge beschreiben. So kann zum einen Sprachfördermaterial entwickelt werden, das aus einzelnen aufeinander aufbauenden Bausteinen oder Materialsammlungen besteht, aus denen Lehrkräfte individuell auswählen, was ihnen für den eigenen Unterricht als passend erscheint. Zum anderen ist es möglich, Material zu entwickeln, das in Form eines systematisch aufgebauten Sprachförderprogramms sukzessive Fortschritte unterstützt. Beide Zugänge haben ihre Vorteile, behalten jedoch auch Stolpersteine: Ein klarer Vorteil des Bausteinkonzepts ist es, dass Lehrkräfte dieses flexibel verwenden, in kleinere Einheiten zerlegen und kontinuierlich über das gesamte Schuljahr verteilen können, ohne dass größere Trainingszeiträume mit institutionellen oder curricularen Anforderungen kollidieren. Auch kann es einfacher sein, einzelne Schülerinnen und Schüler mit für sie individuell ausgewählten Materialien zu fördern. Allerdings bringt dieser Zugang auch Nachteile mit sich: Die Verwendung einzelner Bausteine verlangt

den Lehrkräften hohe Diagnose- und Sprachförderkompetenzen ab, die oftmals im Studium nicht erworben wurden und mit eintägigen Fortbildungen kaum zu vermitteln sind. Viele Lehrkräfte fühlen sich überfordert, wenn sie neben den alltäglichen Anforderungen des Unterrichts auch noch für eine gezielte Sprachförderung sorgen sollen.

Ein systematisches Training, das im Rahmen von Fortbildungen eingeführt und durch eine ausführliche Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer begleitet wird, ermöglicht durch aufeinander aufbauende Einheiten einen sukzessiven Kompetenzaufbau bei den Schülerinnen und Schülern. Um zu gewährleisten, dass einzelne Lernende nicht über- oder unterfordert werden, müssen bei der Konzeption des Trainings und der Materialentwicklung allerdings verschiedene Dinge berücksichtigt werden. Die Erstellung solcher Trainings verlangt Expertenwissen aus verschiedenen Bereichen, etwa der Sprachdidaktik sowie der Lehr-/Lernforschung. Sie sind zudem sehr arbeitsintensiv und zeitaufwendig, sodass sie von Lehrkräften nicht parallel zum Schulalltag geleistet werden können. *RESTLESS* ist ein Beispiel für solch ein Sprachfördertraining. Es verbindet lernpsychologische mit didaktischen Konzepten zu einer systematischen, ganzheitlichen Sprachförderung. Konkret werden selbstregulierte Lernprozesse beim Lesen und Schreiben vermittelt. Im Folgenden wird die Entwicklung der Materialien für dieses Training dargestellt und auf wichtige Aspekte der Evaluation eingegangen.

Materialentwicklung

Die Entwicklung eines systematischen Sprachfördertrainings wie *RESTLESS* ist sehr ressourcen- und zeitintensiv und kann daher in der Regel nur im Rahmen eines geförderten Projekts realisiert werden.

Der Weg von der Idee zur Materialplanung

Idealerweise können bereits etablierte Trainings oder Materialien weiterentwickelt oder verbessert werden. So war in unserem Fall das Lesetraining „Burg Adlerstein“ schon gemeinsam entwickelt sowie in drei Vorläuferstudien in seiner Wirksamkeit überprüft worden. Bereits der Förderantrag basierte damit auf Vorarbeiten, die an beiden Lehrstühlen geleistet worden waren.

Je stärker bei der Materialentwicklung auf Konzepte und Modelle zurückgegriffen werden kann, die sich in der empirischen Unterrichtsforschung als wirksam erwiesen haben, desto geringer das Risiko, dass sich die neuen Materialien am Ende als nur wenig wirksam erweisen. Das Regensburger Forschungsprojekt *RESTLESS* stützte sich deshalb zum einen auf das normative Modell selbstregulierten Lernens von Ziegler und Stöger (2005), das sowohl im Lesetraining „Burg Adlerstein“ als auch in Trainings zum Lesen von Sachtexten (Stöger, Sonntag & Ziegler, 2014) und in einem Hausaufgabentraining im Fach Mathematik (Stöger & Ziegler, 2008) umgesetzt und evaluiert worden war. Zum anderen basierten die Materialien auf dem Konzept narrativer Schreibspiele wie „Mysantis“ (Schilcher, 2012), „Burg Zinnenfels“ (Schilcher, 2011) oder dem „Märchenschreibspiel“ (Schilcher, 2015), die allesamt auf dem Modell des Schreibens in problemorientierten Lernumgebungen aufbauen.

Selbst wenn auf weitreichende Vorarbeiten während der ersten Projektphase zurückgegriffen werden kann, müssen für die neu zu entwickelnde Förderung zunächst klare Ziele festgesetzt werden. Hierbei erweist es sich als günstig, von kleineren Vorhaben, spezifischen Zielgruppen und thematisch engen Konzepten auszugehen, die später – bei entsprechenden Ressourcen – vergrößert und erweitert werden können. In unserem Fall stand durch

das auf narrative Texte zugeschnittene Lesetraining bereits am Anfang fest, dass auch im Schreiben das Erzählen im Zentrum stehen würde. Ebenso war klar, dass das Training die besonders sensible Phase des Übergangs von der Grundschule auf weiterführende Schulen, also die vierte und fünfte Klasse, fokussieren sollte. Da sich das Rahmenmodell des selbstregulierten Lernens in den Vorläuferstudien bereits als sinnvoll erwiesen hatte, wurde es auch dem Schreibmodul zugrunde gelegt. Hierbei mussten jedoch zahlreiche Anpassungen vorgenommen werden, da im Gegensatz zum Lesen beim Schreiben keine „richtigen“ Lösungen festgelegt werden können, sondern die Schülerinnen und Schüler lernen müssen, mehr oder weniger angemessene Lösungen zu unterscheiden.

Schon während der Entwicklungsphase muss die Evaluation des Materials in den Blick genommen werden. Es empfiehlt sich, ein Evaluationsdesign zu erstellen und sich zu überlegen, welche Bereiche des Materials evaluiert werden sollen und wie ein Kompetenzzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern sichtbar gemacht werden kann. Falls vorhanden, ist eine Überprüfung der Lernfortschritte durch standardisierte Tests sinnvoll. Sollten diese für den zu testenden Bereich nicht existieren, müssen sie notfalls selbst erstellt und normiert werden, wofür weitere Ressourcen (Arbeitskraft, Zeit, Expertise) benötigt werden.

Vorgehen bei der Materialerstellung

Die Materialerstellungphase ist geprägt von mehreren Überarbeitungsphasen. Dabei ist es sinnvoll, zur Pilotierung der Materialien mit Schulen im näheren Umfeld zusammenzuarbeiten. Gerade während der Konzipierungsphase ist es unerlässlich, dass beide Seiten vertrauensvoll zusammenarbeiten und jeweils professionelle Rückmeldungen geben. Um den Prozess nachvollziehbar zu gestalten, empfiehlt sich eine leitfragengestützte Dokumentation der Materialerprobung durch die Lehrkräfte, die als Ausgangspunkt für erneute Überarbeitungsprozesse dient. Häufig zeigen sich in dieser Phase Lücken im Material, die Verständnisprobleme bei der Vermittlung hervorrufen. Auch eine realistische Zeiteinschätzung ist meist erst mithilfe der Lehrkräfte möglich.

Nach der Festlegung des theoretischen Gesamtkonzepts ist es sinnvoll, zunächst Einzelbausteine des Materials zu entwickeln, diese zu erproben und sich so dem Gesamtkonzept zu nähern. Hierbei entsteht gerade mit Fortschreiten der Arbeitsprozesse eine wechselseitige Anpassung von Materialkonzept und Einzelmaterialien. Neben Erprobungen an Schulen bieten sich Lehrerfortbildungen an, um ein Meinungsbild zu verschiedenen Materialien einzuholen, das als Grundlage zur Anpassung und Weiterentwicklung dient. Ein großer Gewinn für das Regensburger Projekt war zudem die Testung von Teilen des Trainings in Schülergruppen, die nicht der Zielgruppe entsprachen, also z. B. Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums oder der Förderschule. Auf diese Weise war es möglich, über- bzw. unterfordernde Materialien zu identifizieren und anzupassen. In der breit angelegten Überarbeitungsphase der Materialien, basierend auf den Ergebnissen erster Evaluationen, darf das zugrunde liegende Materialkonzept nicht aus den Augen verloren werden.

Ein möglicher Stolperstein bei der Evaluation kann sein, dass Lehrkräfte den Sinn bestimmter Materialien oder Inhalte teilweise erst nach einer systematischen Evaluation mit Schülerstichproben erkennen. Ein zentrales Anliegen unseres Trainings war es beispielsweise, Schülerinnen und Schülern neben kognitiven Lese- und Schreibstrategien auch metakognitive Strategien zur Überwachung und Anpassung des eigenen Lernprozesses zu vermitteln und während des Trainingszeitraums systematisch mithilfe verschiedener Materialien einzuüben. Solche „zusätzlichen“ Elemente wurden von Lehrkräften nicht immer positiv bewertet. In der abschließenden Evaluation (Lehrtagebücher zur Trainingsumsetzung, standardisierte Tests und Trainingsmaterialien der Schülerinnen und Schüler) zeigte sich jedoch, dass diejenigen Lehrkräfte, die diese Aufgabe besonders ernst nahmen, größere Lernzuwächse bei ihren Klassen erzielten.

Bei der Erstellung von Materialien für längerfristige Trainings ist zudem zu beachten, dass sich diese auf curriculare Inhalte beziehen sollten, damit das Training nahtlos in den regulären Unterricht integriert werden kann. Auf diese Weise können Konflikte mit Lehrkräften und Eltern vermieden werden.

Während der gesamten Entwicklungsphase muss zudem die spätere Darbietungsform für die Schülerinnen und Schüler im Blick behalten werden. So soll das Material einerseits motivierend sein und einen hohen Aufforderungscharakter haben, andererseits muss darauf geachtet werden, dass die benötigten Materialkosten möglichst gering gehalten werden. Auch die Handhabbarkeit, sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrkräfte, muss mitbedacht werden (Anzahl der Kopien, können Teile verloren gehen? etc.).

Vor der endgültigen Fertigstellung für den Praxiseinsatz ist es sinnvoll, das Material auf die folgenden Kriterien und Leitfragen hin zu überprüfen:

Motivation:

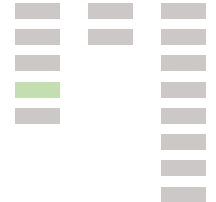
- Ist das Material altersangemessen und an die Zielgruppe angepasst?
- Hat es einen hohen Aufforderungscharakter? (Spielcharakter und Fortsetzungsidee im Schreibspiel, altersgemäße Veranschaulichung des Lernprozesses)
- Gibt es kooperative Lerngelegenheiten für die Schülerinnen und Schüler?
- Werden Lernfortschritte sichtbar gemacht?

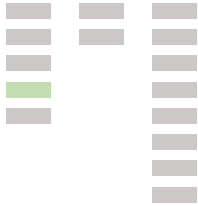
Kohärenz und Zielklarheit:

- Werden die Ziele des Arbeitsmaterials deutlich und transparent vermittelt?
- Können Schülerinnen und Schüler erkennen, ob sie ihre Lernziele erreicht haben? (Lerntagebuch, Lernetappen etc.)

Strategieorientierung:

- Gibt es Hilfestellungen zur Einübung kognitiver (z. B. Strategiefächer) und metakognitiver Strategien (z. B. zur Überwachung des eigenen Lernprozesses)?





ZUM WEITERLESEN

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004.

Schilcher, A. (2010). Making Mr. President – Simulation einer Präsidentschaftswahl. In: Huneke, Hans-W. (Hrsg.). Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 482–492.

Schilcher, A. (2012). „Mysantis“: ein Schreibspiel. Etappe für Etappe eine Fantasygeschichte verfassen. In: Deutsch 5–10, Nr. 13, S. 4–7.

Schilcher, A. (2015). Märchen-Erfinder-Spiel. Mit dem Märchenspiel schreiben, erzählen und analysieren. In: Praxis Grundschule (5), Westermann, S. 42–43.

Stöger, H. & Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve selfregulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. In: Metacognition and Learning (2008) 3, S. 207–230. Verfügbar unter: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11409-008-9027-z> [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

Stöger, H.; Sontag, C. & Ziegler, A. (2014). Impact of a teacher-led intervention on preference for self-regulated learning, finding main ideas in expository texts, and reading comprehension. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 106 (3), S. 799–814. Verfügbar unter: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Flid=1049679 [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

Ziegler, A. & Stöger, H. (2005). Trainingshandbuch selbstreguliertes Lernen I: Lernökologische Strategien für Schüler der 4. Jahrgangsstufe zur Verbesserung mathematischer Kompetenzen. Lengerich: Pabst.

Adaptivität:

- Gibt es Strategien und Verfahren der Differenzierung und Individualisierung?
- Lassen sich diese Methoden einfach im Unterrichtsalltag verwirklichen? (Flexibilität, Anpassbarkeit an die Lernenden, Aufwand)

Feedback:

- Können Schülerinnen und Schüler ihr erarbeitetes Lernprodukt selbstständig evaluieren?
- Wird der Lernprozess dokumentiert?
- Wird die Zielerreichung verdeutlicht?

Evaluation in der Praxis

Teile der Evaluation bzw. Pilotierungen der Materialien erfolgten bereits während der Materialerstellung. Besonders interessant ist jedoch die Evaluation des Trainingsmaterials nach dessen Fertigstellung in der Praxis. Dies kann im Rahmen mehrtägiger Fortbildungen der Lehrkräfte erfolgen, in denen sie mit dem Material vertraut gemacht werden und Abläufe einüben. Im Regensburg-Projekt hat sich gezeigt, dass viele Lehrkräfte vom Gesamtkonzept und den Materialien überzeugt waren, wie das folgende Zitat zeigt:

„Über die Weiterentwicklung habe ich mir bisher keine Gedanken gemacht, weil ich endlich ein gutes Schreibtraining gefunden habe, das ich perfekt im Unterricht anwenden kann und das die Schüler motiviert und weiterbringt. Ich bin wirklich total begeistert! Vielen Dank für dieses wunderbare Schreibtraining!“

(an der Studie teilnehmende Lehrkraft)

Darüber hinaus hat sich im Projekt *RESTLESS* die Arbeit mit einer Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer sehr bewährt. Diese beschreibt die Konzepte und Einzelstunden sowie zu verwendende Materialien einerseits möglichst detailliert, andererseits nimmt der Stundenüberblick maximal eine Seite ein. Auch die Dokumentation des konkreten Vorgehens in den einzelnen Stunden wurde von den Lehrkräften positiv bewertet. Hierzu wurden Checklisten zur Verfügung gestellt, in die die Lehrkräfte zeitnah das verwendete Material wie auch mögliche Verständnisfragen oder Änderungsvorschläge aufschrieben, die als Grundlage für die Überarbeitung des Trainingsmaterials nach der Evaluation dienen. Hierzu wurden Erkenntnisse aus Unterrichtsversuchen, Angaben aus Schülerinnen- und Schüler- sowie Lehrendenbefragungen, Tests sowie Interviews und Lehrendenfeedback verwendet.

Ausblick

Der Prozess der Materialentwicklung und der Evaluation ist zeitintensiv, langwierig und fordert personelle sowie finanzielle Ressourcen. Nur durch eine enge Zusammenarbeit von Schule, Wissenschaft und verschiedenen weiteren Institutionen können hier fruchtbare und lohnende Ergebnisse entstehen, die einen nachhaltigen Auf- und Ausbau von Sprachhandlungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern fördern.

Der Transfer von Projektergebnissen in Unterrichtspraxis und Hochschullehre

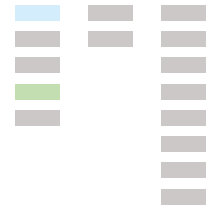
(Sprach-)Didaktische Forschung, insbesondere solche, die der Materialentwicklung dienen, sind „naturgemäß“ am Transfer von Projektergebnissen in die Praxis interessiert. Die vom Mercator-Institut geförderten Projekte *RESTLESS* und *Besser schreiben lehren* haben zum Ziel, die Wirksamkeit der Förderung von Schreibkompetenzen von Schülerinnen und Schülern beim Erzählen und bei Sachtextwiedergaben nachzuweisen. Deshalb bestehen beide Projekte aus interdisziplinären Kooperationen der Deutschdidaktik mit der Schulpädagogik bzw. Psychologie.

Dabei betritt man so manches Neuland. So müssen sich z. B. die Vertreterinnen und Vertreter der Schulpädagogik und Psychologie aufgrund der Länge der Interventionen neben der Planung und Umsetzung der Begleitforschung noch stärker als bisher auf die Unwägbarkeiten des Unterrichtsalltags einlassen. Auf didaktischer Seite werden unter anderem die Konzepte in ihrer methodischen Durchführung geschärft. Für alle Beteiligten boten die beiden Projekte also umfangreiche Lerngelegenheiten, deren Ertrag nun für weitere Projekte genutzt werden kann.

Transfer auf Folgeprojekte: Lessons Learned

a Interdisziplinärer Austausch: anstrengend, aber gewinnbringend

Am Anfang der Projekte stand ein intensiver Diskussionsprozess innerhalb der Teams, in dem die jeweils eigenen disziplinären Vorstellungen ausgetauscht wurden, sodass im Hinblick auf Forschungsmethoden und Praxistauglichkeit geeignete Kompromisse und gleichzeitig möglichst optimale Interventionen gefunden werden konnten. Insgesamt führten die Diskussionen zu neuen Ansätzen und guten Lösungen, allerdings darf der Zeitaufwand für diese Abstimmungen nicht unterschätzt werden. So groß die Überschneidungen von Zielsetzungen und Interessen auf beiden Seiten waren, so sind bei interdisziplinären Projekten doch stets unterschiedliche Fachkulturen zu berücksichtigen, was von allen Seiten Diskussions- und Kompromissfähigkeit verlangt.



PROJEKTPARTNER
 Universität Regensburg
 Pädagogische Hochschule
 Heidelberg
 Leibniz Universität Hannover

GEFÖRDERTE PROJEKTE
RESTLESS
Besser schreiben lehren

b Erfolge messen – aber wie?!

Gerade in „schwach strukturierten Domänen“ wie dem Deutschunterricht liegen bei Weitem nicht für alle Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit erwerben, Tests vor, die zuverlässig messen und Schlüsse zulassen, welche Fortschritte die Lernenden im Unterricht machen. Während im Bereich der Lesekompetenz auf etablierte Verfahren zurückgegriffen werden kann, muss – je nach Textsorte – für das Schreiben oft erst ein geeignetes Messinstrument entwickelt werden. Wer empirische Studien zu Objektivität und Reliabilität von Aufsatzkorrekturen kennt, ist sich bewusst, wie schwierig das Einschätzen von Texten ist. Die Entwicklung geeigneter Instrumente kann demzufolge schnell zu einer eigenen Forschungsfrage werden. Für die Durchführung der aktuellen Projekte bedeutet dies einen erhöhten Zeit- und Ressourcenaufwand, für Folgeprojekte hingegen liefern die entwickelten Instrumente wertvolle Impulse. Selbst wenn sie nicht eins zu eins übernommen werden können – etwa weil in einem Folgeprojekt nicht das Erzählen oder Informieren, sondern z. B. das Argumentieren im Zentrum steht –, so bieten die erprobten Skalen doch die Möglichkeit zur Adaption. Aber auch die intensiven Diskussionsprozesse über geeignete Kategorien zur Bewertung von Texten boten eine gute Lerngelegenheit und führten zu einer Expertise, die für zukünftige Projekte genutzt werden kann. Insbesondere zeigte sich, dass manche Aspekte der Textqualität mit quantitativen Verfahren schwer zu messen sind, weshalb Kompromisse nötig waren. In beiden Projekten stellte beispielsweise die Kategorie „Kohärenzbildung“ ein Problem für das Rating dar, wenn man sich nicht nur auf Oberflächenmerkmale des Textes, wie z. B. Konnektoren, als Indikatoren beschränken möchte. Auch die Kategorie „Elaborierter Wortschatz“ stellte selbst die geschulten Rater vor schwer zu lösende Aufgaben.

Die in den Projekten entwickelten Instrumente zur Bewertung von Erzählungen und informierenden Sachtexten werden sicher noch in anderen Projekten zum Einsatz kommen – aufgrund der bereits jetzt bestehenden Nachfrage wohl nicht nur an den beiden Standorten Heidelberg und Regensburg.

c Interventionsstudien: Planung und Durchführung

Die beiden vom Mercator-Institut geförderten Projekte *RESTLESS* und *Besser schreiben lehren* sind klassische Interventionsstudien, wie sie typisch sind in der empirischen Unterrichtsforschung. Beide Interventionen sind jedoch vergleichsweise lang. Während Trainings von wenigen Tagen eher etabliert sind, kommen längere Interventionen von mehreren Wochen oder gar Monaten in der Unterrichtsforschung noch selten zum Einsatz. Sie erfordern eine starke Anpassung an bestehende Lehrpläne und eine bessere Integration in das Schulleben (z. B. die Berücksichtigung etablierter Termine wie Schullandheimaufenthalte, Sportfeste oder Projektwochen). Wie Testdesign und Schulleben in einer langfristig angelegten Intervention aufeinander abgestimmt werden können, sodass am Ende die einzelnen Gruppen für die Evaluation noch einigermaßen vergleichbar sind, ist ein Lernprozess, der allen Beteiligten nachhaltig in Erinnerung bleiben wird. In fachdidaktischen Kolloquien können deshalb die im Projekt Beschäftigten einander wertvolle Tipps geben, wenn es darum geht, ein theoriegeleitetes Unterrichtskonzept möglichst reibungslos in den Unterrichtsalltag zu integrieren.

In Hinblick auf die Analyse und Auswertung der erhobenen Daten profitieren die deutschdidaktischen Doktorandinnen und Doktoranden von der engen Kooperation mit der Schulpädagogik und Psychologie. Forschungs- und Auswertungsmethoden, wie sie für Interventionsstudien üblich sind, sind am Ende des Projekts allen geläufig. Aber auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Schulpädagogik und Psychologie profitieren von den Germanistinnen und Germanisten hinsichtlich der Erfahrung z. B. bei der Transliteration der Schülertexte, Didaktisierung von Konstrukten oder Entwicklung inhaltlich geeigneter Ratingskalen zur Textbewertung.

Transfer in Unterrichtspraxis

a Fortbildungen

Um Lese- und Schreibprozesse zu modellieren und ihre Wirksamkeit zu überprüfen, entwickelten beide Projekt-

teams materialreiche Trainings, die von den Lehrkräften auf eine genau vorgegebene Weise umgesetzt werden sollten. Dafür waren umfangreiche Fortbildungen und Schulungen nötig. Im Fall des Regensburger Projekts *RESTLESS* bot das Team eine dreitägige Fortbildung an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen an. Die forschungsbedingt strengen Abläufe und Auswertungsverfahren erwiesen sich für viele Lehrkräfte in beiden Projekten auch außerhalb der Intervention als methodisch sinnvoll, etwa der Wechsel der Stiftfarben für die Korrektur verschiedener Textmerkmale.

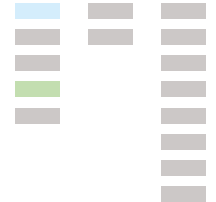
Da in der Fortbildung sowohl die theoretischen Konzepte, etwa der Schreibförderung, der Überarbeitungsprozesse oder der Selbstregulation, als auch die praktische Umsetzung am Material vermittelt wurden, gelang es den Lehrkräften nach den Trainings schnell, die Konzepte auch auf andere Materialien anzuwenden, etwa die Selbstregulation auf Lernprozesse im Mathematikunterricht oder die Schreibförderung auf andere Textsorten. So antworteten Lehrkräfte in der Begleitforschung auf die Frage „Haben Sie sich mit Inhalten der Lehrerfortbildung auch nach Abschluss des Trainings weiterhin befasst?“, sie ließen die Schülerinnen und Schüler nun


häufiger das eigene Lernen reflektieren und Lernstrategien anpassen, sie übertrugen Lesestrategien auf andere Texte oder analysierten literarische Texte mit den Schreibstrategien von *RESTLESS*.

Durch die Rückmeldungen über positive Effekte der Intervention erleben Lehrkräfte ihr Handeln als wirksam und lassen sich leichter für Folgeinterventionen gewinnen. Die Nachfrage beteiligter Lehrkräfte nach Fortbildungen zu *RESTLESS* in ihren jeweiligen Regionen zeigt, dass die Lehrkräfte als Multiplikatoren fungieren. Die intensive Schulung zahlt sich also auch hinsichtlich des Transfers in die einzelnen Regionen aus. Das von einigen Lehrkräften als einschränkende Gängelung gesehene, streng vorgegebene Setting wird von anderen, z. B. Seminarlehrkräften, als idealer Einstieg in das Unterrichten gesehen und mit Referendarinnen und Referendaren umgesetzt.

b Unterrichtsmaterial

Die in den Projekten entwickelten Unterrichtsmaterialien fanden bei den Lehrkräften großen Anklang und waren eine wesentliche Motivation, an den Projekten





teilzunehmen. Insgesamt entlastet es die Lehrkräfte, durchdachtes Material auf dem didaktisch neuesten Stand an die Hand zu bekommen, das systematisch über einen längeren Zeitraum Kompetenzen aufbaut und damit als konkretes Beispiel für die allorts geforderte Kompetenzorientierung dient. Gerade auch die genauen Anleitungen werden von vielen als sehr gewinnbringend empfunden, da sie so „immer wieder einmal nachschauen“ können, wie der Einsatz der Materialien gedacht ist.

Insgesamt liegen bereits jetzt bezüglich *RESTLESS* viele Anfragen vor, wann das Material veröffentlicht wird. Dies kann als Hinweis auf ein großes Interesse aus der Praxis gesehen werden. Das bereits veröffentlichte Training „Burg Adlerstein: Lesetraining“ ist bereits zum wiederholten Mal vergriffen und geht in die nächste Auflage. Insgesamt kann konstatiert werden, dass sich anhand didaktisch gut gestalteter Materialien komplexe Lernkonzepte schnell und effektiv in die Praxis umsetzen lassen. Schulungs- und Unterrichtsmaterialien zur Förderung des Schreibens von Sachtextwiedergaben sind online zugänglich und werden laufend erweitert.

Transfer auf die Hochschullehre

Auch in den Bereich der Hochschullehre finden die Projekte Eingang. Zum einen ist es für die Studierenden motivierender, sich mit Konzepten auseinanderzusetzen, deren Wirksamkeit bereits nachgewiesen werden konnte. Zum anderen bieten Projekte wie *RESTLESS* oder *Besser schreiben lehren* Studierenden in vielfacher Hinsicht die Möglichkeit, sich mit den theoretischen und praktischen Aspekten der Trainings auseinanderzusetzen. So können Studierende z. B. im Rahmen von Praktika oder seminarbegleitenden Unterrichtsbesuchen die Umsetzung des an der Hochschule theoretisch vermittelten Trainings erleben oder die Materialentwicklung unterstützen; im hochschuldidaktischen Zweig des Projekts *Besser schreiben lehren* waren entsprechende Forschungsseminare selbst Untersuchungsgegenstand. Gerade dann, wenn das Material in der Schulpädagogik oder Psychologie als ein Beispiel der Anwendung und praktischen Umsetzung von Lerntheorien thematisiert wird, bietet sich die Möglich-

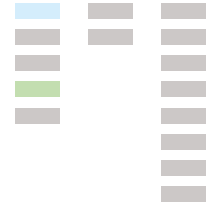
keit, dies konzeptionell auf andere Fächer zu übertragen, sodass Studierende aller Fächer profitieren können. So wurde z. B. im Rahmen einer Vorlesung zur Diagnostik die Ratingskala für die Texte als ein Beispiel guter Diagnostik vorgestellt. In Seminaren zum Thema Selbstregulation wurde das entwickelte Training als Beispiel gezeigt und die Studierenden sollten das Vorgehen auf andere Anwendungsbereiche übertragen.

Noch intensiver war die Auseinandersetzung mit Teilaspekten des Trainings im Rahmen forschungsorientierter Zulassungs- oder Bachelorarbeiten. So wurden über die Antragsziele hinaus Arbeiten beispielsweise zur „Entwicklung der textsortenspezifischen Schreibkompetenz im quantitativen und qualitativen Vergleich“, zur „Strategienutzung einzelner Schüler/innen“ (beide Regensburg) oder zur „Wirksamkeit der Beratungshinweise bei der Visualisierungsüberarbeitung“ (Heidelberg) angefertigt. Die Auseinandersetzung mit den Texten und den Schülerinterviews erlaubte den Studierenden einen intensiven Einblick in das Projekt.

Studentische Hilfskräfte, die im Rahmen des Projekts arbeiteten, erhielten durch die Mitarbeit an der Studie Einblick in Ratingverfahren, die Abwicklung von Interventionsstudien und die Prozesse bei der Entwicklung und Veröffentlichung des Materials.

Fazit:

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass praxisbezogene Forschungsprojekte wie *RESTLESS* und *Besser schreiben lehren* im Hinblick auf den Transfer in verschiedene Anwendungsbereiche vielfältige Wirkungen entfalten. So treiben sie weitere Forschungsvorhaben voran, entfalten eine große Breitenwirkung auf Ebene der Schulen und zeigen Studierenden, wie guter Unterricht am konkreten Beispiel – gerade bei komplexen Spracherwerbsprozessen – gestaltet werden kann.



ZUM WEITERLESEN

Schulungs- und Unterrichtsmaterialien zur Förderung des Schreibens von Sachtextwiedergaben sind unter <https://www.ph-heidelberg.de/sachtexte-schreiben.html> [zuletzt abgerufen am 08.12.2016] zugänglich und werden laufend erweitert.

AUTORINNEN UND AUTOREN:

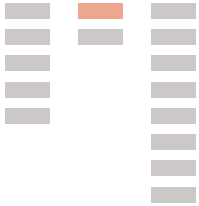
Prof. Dr. Anne Berkemeier, geb. 1965, ist Professorin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik des Deutschen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: Schreib- und Grammatikdidaktik, Deutsch als Zweitsprache, Förderung mündlicher Kompetenzen, (Zweit-)Schrifterwerb.

Prof. Dr. Joachim Grabowski, geb. 1958, ist Professor für Pädagogische Psychologie und Privatdozent für Germanistische Linguistik an der Leibniz Universität Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Sprach- und Medienpsychologie, Schreibprozessforschung, Arbeitsgedächtnis.

Prof. Dr. Anita Schilcher hat den Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg inne. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen derzeit im Bereich der Lese- und Schreibdidaktik sowie in der domänenspezifischen Professionsforschung.

Prof. Dr. Heidrun Stöger hat den Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Regensburg inne. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Lernstrategien und selbstreguliertes Lernen, Mentoring und Begabungsforschung.

Entwicklung phasenübergreifender Ausbildungskonzepte und ihr Transfer



PROJEKTPARTNER

Humboldt-Universität zu Berlin
Freie Universität Berlin
Technische Universität Berlin

GEFÖRDERTES PROJEKT

Sprachen – Bilden – Chancen

Qualifizierungsmöglichkeiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung werden in Berlin in allen drei Phasen der Lehrerbildung (universitäre Ausbildung, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung) angeboten.

Sprachbildung in der Berliner Lehrerbildung

Lehramtsstudierende erlangen in dem Studienanteil Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache (DaZ) mittlerweile zehn Leistungspunkte. Diese setzen sich zusammen aus fünf Leistungspunkten in einem fachübergreifenden Modul im Bachelorstudium und fünf im Kontext des Praxissemesters im Master of Education. Im Vorbereitungsdienst absolvieren Berliner Lehramtsanwärterinnen und -anwärter einen verpflichtenden Baustein „Sprachbildung/Sprachförderung“ im Umfang von vier bis fünf Sitzungen im Rahmen des Allgemeinen Seminars. Ergänzend werden regionale und überregionale Fortbildungen für im Beruf stehende Lehrkräfte zu diesem Themenfeld angeboten. Trotz oder wegen dieses breiten Qualifizierungsangebots sind die Inhalte zwischen den Phasen nicht aufeinander abgestimmt und miteinander verzahnt. Dringend vonnöten ist also eine systematische Abstimmung hinsichtlich der theoretischen Konzepte und Begriffe, Instrumente (z. B. im Bereich Diagnostik) und Verfahren (z. B. im Bereich Sprachförderung und -bildung), die jede Phase thematisiert. Die Entwicklung solch eines phasenübergreifenden Konzepts für Sprachbildung im Berliner Lehramt wird im Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt* (SBC-Projekt) als eines von drei Teilprojekten verfolgt.

Herausforderungen auf dem Weg zu einer Zusammenarbeit zwischen dem SBC-Projekt, den Universitäten und der Bildungsadministration

Voraussetzung für die Umsetzung eines phasenübergreifenden Konzepts für Sprachbildung sind Personen, die miteinander agieren. Dabei haben die Universitäten

besonders in einem Bereich wie der Zweit- oder Mehrsprachigkeitsforschung, die bisher keine endgültigen Erkenntnisse gewonnen hat, eine Führungsrolle. Ein fundierter wissenschaftsorientierter Aufbau von Kompetenzen für die Sprachbildung über alle drei Phasen hinweg kann nur mit einem sich ständig entwickelnden und adjustierenden Prozess gelingen, der Impulse setzt für die erste universitäre und die folgenden Phasen. Dabei sollten die jeweiligen Vertreterinnen und Vertreter aktiv die anderen Phasen mit ihrer Expertise einbeziehen und in ihren Überzeugungen ernst nehmen. Hier fängt die Herausforderung an. Sind die Universitäten die fortlaufende Entwicklung von Forschungsbereichen gewohnt, so ist das ein Prozess, der in der Schule, aber auch in der Bildungsadministration oftmals die struktur-schaffende Routine stört. Dadurch kann eine Zusammenarbeit zwischen dem Personal der verschiedenen Phasen erschwert werden.

Wie werden die Ergebnisse des SBC-Projekts in die Bildungsverwaltung transferiert?

Die Zielsetzung des SBC-Projekts, ein phasenübergreifendes Konzept für Sprachbildung im Lehramt zu entwickeln, wird auch von dem SBC-Kooperationspartner, der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, als ein relevanter Schritt in Richtung einer optimierten Lehrerbildung angesehen. Ergebnisse und Produkte der anderen beiden SBC-Teilprojekte fließen in diese Konzeptentwicklung ein. Aus dem dritten Teilprojekt zur „Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzeptes für die Sprachbildung im Lehramt“ ist im Anschluss an einen Fachtag am Zentrum für Sprachbildung (ZeS) der Berliner Senatsverwaltung zu dem Thema „Sprachbildung in und für Berlin“ die „Fachgruppe Lehrkräftebildung“ hervorgegangen. Diese wird am ZeS koordiniert und setzt sich aus Vertreterinnen und Vertretern von Freier Universität, Humboldt-Universität, Technischer Universität Berlin sowie von Lehrerfort- und -weiterbildung für die Primar- und die Sekundarstufe I, aus Fachseminarleiterinnen und -leitern sowie Leiterinnen und Leitern der Allgemeinen Seminare des Berliner Vorbereitungsdiensts zusammen. Das Ziel dieses Gremiums besteht in einer Zusammenführung der verschiede-

nen phasenspezifischen Perspektiven und einem daraus hervorgehenden anschlussfähigen phasenübergreifenden Konzept für Sprachbildung im Berliner Lehramt. Der limitierte und zu Beginn der Fachgruppe durch persönliche Bekanntschaft geprägte Austausch bildete damit eine „Keimzelle“, deren Zusammenarbeit ausgeweitet und in Zukunft verstetigt werden muss. Dies könnte sich im ZeS durch gemeinsam vereinbarte Projekte ergeben, die wichtige Impulse für die Zusammenarbeit liefern. Auch das neue Praxissemester im Master-of-Education-Studium könnte ab dem Wintersemester 2016/2017 die Zusammenarbeit zwischen den Phasen erweitern. Der Weg zur flächendeckenden Ausweitung ist aber noch lang.

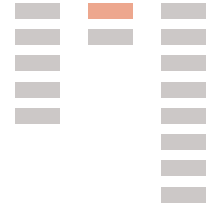
Welche Schwerpunkte hat die „Fachgruppe Lehrkräftebildung“ bisher gesetzt?

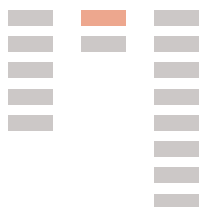
Die Arbeit der Fachgruppe besteht in einem ersten Schritt in einem prozessorientierten Austausch über laufende Aktivitäten seitens des ZeS und anderer Bereiche der Berliner Senatsverwaltung und über die Ergebnisse des SBC-Projekts. In einem zweiten Schritt werden Vorschläge konkretisiert, die einen abgestimmten Übergang zwischen den drei Phasen ermöglichen sollen und das phasenübergreifende Konzept für Sprachbildung im Berliner Lehramt konkretisieren. Die Fachgruppe befand sich im Oktober 2016 im Übergang vom ersten zum zweiten Schritt, also bei der Konkretisierung der Inhalte.

Perspektiven

a Bundeslandübergreifender Transfer

Auf der Mercator-Jahrestagung im Februar 2016 in Köln wurde ein Austausch über phasenübergreifende Aspekte von Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache zwischen den geförderten landesweiten Entwicklungsprojekten SBC (Berlin) und *Umbrüche gestalten* (Niedersachsen) sowie zwischen den Bundesländern Berlin, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen angeregt. Am 5. September 2016 fand ein diesbezüglicher Transfer-Workshop mit Projektvertreterinnen und -vertretern aus Berlin und Niedersachsen statt. Als Gast nahm zudem





die Koordinatorin der „Fachgruppe Lehrkräftebildung“ des ZeS teil. Der sehr ergebnisreiche Austausch über Synergiemöglichkeiten und inhaltliche Schwerpunkte soll im Frühjahr 2017 gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern einzelner Bezirksregierungen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus NRW fortgesetzt werden. Geplant ist zudem die Einladung von Vertreterinnen und Vertretern des von der Stiftung Mercator und der Bezirksregierung Arnsberg geförderten Projekts *Sprachsensibles Unterrichten fördern*, das die Vermittlung des Schwerpunkts Sprachbildung im Vorbereitungsdienst umsetzt und evaluiert. Diese bundeslandübergreifende Transfer-Arbeitstagung erfolgt mit dem Ziel, gemeinsame Ausbildungsschwerpunkte für die drei Phasen zu konkretisieren und zu diskutieren.

b Schaffung einer Koordinierungsstelle in Berlin

Für die Zusammenarbeit der drei Phasen der Berliner Lehrerbildung hat das SBC-Projekt die Grundlagen gelegt. Um jedoch vollständige Wirksamkeit zu entfalten, braucht es die Verstärkung der Zusammenarbeit und eine feste Verortung als Gremium. Dazu gehört auch, dass die Universitäten eine neue Rolle für sich in der Fort- und Weiterbildung für die Lehrkräfte im Schuldienst entwickeln. Dabei müssen Kompetenzaufbau und Qualitätssicherung im Fokus stehen. Das SBC-Projekt hat Impulse gegeben, erste Strukturen etabliert und Entwicklungen in Richtung einer phasenübergreifenden Zusammenarbeit kanalisiert. Was es zukünftig braucht – nach Abschluss des Projekts –, ist die ständige Einrichtung einer Koordinationsstelle für Sprachbildung am ZeS, die die weitere Steuerung übernimmt und mit ausbildungspraktischen, theoretischen und empirischen Impulsen systematisch und nachhaltig in alle Phasen der Lehrerbildung hineinwirkt und jene verknüpft. Diese Stelle könnte – aus der Bildungsadministration heraus zusammen mit der neu berufenen unbefristeten Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Deutsch als Zweitsprache an der Humboldt-Universität zu Berlin – Sprachbildung in der Berliner Lehrerbildung nachhaltig weiterentwickeln.

AUTORINNEN:

Prof. Dr. Beate Lütke ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Deutsch als Zweitsprache am Institut für deutsche Sprache und Linguistik und an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie leitet das Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt*. Ihr Arbeits- und Forschungsgebiet umfasst die Bereiche Sprachdidaktik im Mehrsprachigkeitskontext, Zweitspracherwerb, sprachsensibler Fachunterricht und Evaluation im Kontext der Lehrerbildung.

Sabine Reich hat als Referentin in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin das Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt* von der Antragsstellung im Jahr 2013 bis August 2016 begleitet und war während dieser Zeit Mitglied der Projekt-Steuergruppe.

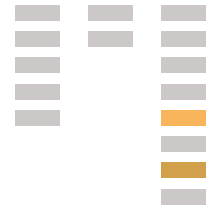
Befristete Projekte – Verstetigung von Projektstrukturen: ein Widerspruch? Wir sagen Nein: Gelingensbedingun- gen, Produkte und Formate

In dem Beitrag werden anhand der beiden Projekte *Vielfalt stärken – Sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Lehrerbildung nutzen lernen* (Universität Paderborn) und *Aufgabenorientiertes Peer-Tutorium zum Deutsch-als-Zweitsprache-Modul* (Universität Duisburg-Essen) Gelingensbedingungen für die Verstetigung von Projektstrukturen in der Hochschule herausgearbeitet und dabei entstandene Produkte und Formate vorgestellt.

Projekt *Vielfalt stärken – Sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Lehrerbildung nutzen lernen* an der Universität Paderborn

Als wir im Oktober 2013 in das Projekt *Vielfalt stärken* starteten, das auf dem EU-Mittel-geförderten Projekt *Chancen der Vielfalt nutzen lernen* aufbaute, wollten wir die Chance wahrnehmen, Strukturen und Wissen im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität in der Lehrerbildung nachhaltig an der Universität Paderborn auf mehreren Ebenen zu etablieren:

- Professionalisierung der Lehrerbildung im Bereich DaZ durch eine praxisnahe Zusatzqualifizierung von Studierenden mit Seminar und Förderunterricht
- interinstitutionelle Zusammenarbeit mit Bildungsträgern der Region wie Schulen, dem Kommunalen Integrationszentrum (KI) und dem Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Paderborn (ZfsL) sowie interdisziplinäre Kooperationen mit einzelnen Fachdidaktiken, der DaZ-Abteilung, dem Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ) sowie dem Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Paderborn
- vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachbildung im Fach mit dem Schwerpunkt Literaturunterricht.



PROJEKTPARTNER
Universität Paderborn
Universität Duisburg-Essen

GEFÖRDERTE PROJEKTE
Vielfalt stärken – Sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Lehrerbildung nutzen lernen
Aufgabenorientiertes Peer-Tutorium zum DaZ-Modul im BA-Lehramt

Professionalisierung der Lehrerbildung im Bereich DaZ

Wie an verschiedenen anderen lehrerbildenden Universitäten belegen Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Bachelor-Studiums an der Universität Paderborn zwei Veranstaltungen in DaZ: eine Vorlesung (drei Leistungspunkte) und ein vertiefendes Seminar (drei Leistungspunkte). Das sogenannte DaZ-Modul leistet damit eine Sensibilisierung der Studierenden für Fragen der Sprachbildung und Sprachförderung, bietet aber keine ausreichende DaZ-Qualifikation für den späteren Lehrberuf – so auch die Ergebnisse aus Interviews der Masterarbeit von Julian Siebert, für die Studierende mit und ohne *Vielfalt stärken*-Projekterfahrung zu ihren Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache befragt wurden (Siebert, 2016, S. 67). Mit Blick auf die Empfehlung der Stiftung Mercator zur Implementierung des DaZ-Moduls an den Hochschulen Nordrhein-Westfalens, jeweils sechs Leistungspunkte im BA- und MA-Studium zu veranschlagen (vgl. Stiftung Mercator, 2009), überraschen diese Ergebnisse nicht. Das Projekt *Vielfalt stärken* hat sich zur Aufgabe gemacht, diese Lücke zu schließen und Studierenden neben einer theoretischen Vertiefung mehr Handlungswissen zu geben und sie so besser für den professionellen Umgang mit DaZ-Schülerinnen und -Schülern zu qualifizieren: ein Vorhaben, das laut der Studie von Siebert auch so bei den Studierenden angekommen ist (Siebert, 2016, S. 66 f.). Dass wir dieses Projekt nun auch nach Auslaufen der Finanzierung durch das Mercator-Institut weiter aufrechterhalten können, liegt an verschiedenen Maßnahmen:

- Integration des Projekts in die Praxisphasen des BA-/MA-Studiums als Berufsfeldpraktikum wie auch als spezifische Anteile im Orientierungspraktikum und im Praxissemester (Begleitforschungsseminar);
- Folgefinanzierung einer wissenschaftlichen Mitarbeiterstelle und Unterstützung des Projekts mit Sach- und weiteren Personalmitteln durch die Universität Paderborn und das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen sowie Finanzierung des Sprachförderunterrichts durch die

Familie-Osthushenrich-Stiftung sowie die Stadt und den Kreis Paderborn.

Interinstitutionelle Zusammenarbeit und interdisziplinäre Kooperationen

Neben dem unbezweifelbaren Wert, den das Projekt für die Lehrerbildung hat und aufgrund dessen eine Weiterfinanzierung möglich wurde, strahlt *Vielfalt stärken* auch in die Bildungsregion des Kreises Paderborn aus. So wurde in Kooperation mit der DaZ-Abteilung am 8. Mai 2015 ein DaZ-Tag zu Fragen der durchgängigen Sprach- und Lehrerbildung veranstaltet, aus dem schließlich ein dauerhaftes und nachhaltiges Format zum interinstitutionellen Austausch über Themen der Sprachbildung und Sprachförderung entwickelt wurde: das DaZNetzOWL. Neben einer gemeinsamen Mailing-List werden pro Halbjahr drei Vorträge angeboten, in denen Vertreterinnen und Vertreter der unterschiedlichen Bildungseinrichtungen zum Thema informieren, Ideen und Gedankenanstöße geben und sich in Diskussion und Austausch zusammenfinden. Darüber hinaus hat die im Rahmen der Projektlaufzeit etablierte Zusammenarbeit mit dem ZfSL Paderborn dazu geführt, dass die DaZ-Ausbildungsanteile in der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung aufeinander abgestimmt wurden.

Sprachbildung im Fach

Auch wenn *Vielfalt stärken* in erster Linie ein Entwicklungsprojekt war, so konnten meine Mitarbeiterin Martina Kofer und ich Forschungsinteressen im Bereich der Sprachbildung im Fach mit Schwerpunkt auf dem Literaturunterricht ausbauen. Neben einem Poster erschienen Aufsätze zum Thema. Seit Juni 2016 bin ich Mitherausgeberin einer neuen Zeitschrift *DaZ Sekundarstufe. Konzepte und Materialien*, die ab Februar 2017 im Cornelsen Verlag erscheinen wird. Dies gibt Gelegenheit zur Vertiefung der im Projektverlauf entstandenen Kontakte: So publizieren in Heft 1/2017 zum Thema *Sprachsensibler Fachunterricht* auch eine Kooperationspartnerin aus der Fachdidaktik Geschichte der Universität Paderborn sowie die Arbeitsgruppe um Prof. Bernd Ralle, Prof. Ludger Hoffmann und die wissenschaftliche Mitarbeiterin

Cana Bayrak aus dem Mercator-Projekt *DaZ im Kontakt* zum sprachsensiblen Chemie-Unterricht der Universität Dortmund. Im Heft 3/2017 wird der Forschungsschwerpunkt Literatur und Sprache zum Thema.

Diese Aspekte auf den drei Ebenen zur nachhaltigen Etablierung von Projektwissen und -strukturen machen deutlich, dass es mehrere Wege gibt, befristeten Projekten auch nach Ablauf eines Förderzeitraumes Perspektiven und weitere Entwicklungsmöglichkeiten zu geben.

Projekt *Aufgabenorientiertes Peer-Tutorium zum DaZ-Modul im BA-Lehramt an der Universität Duisburg-Essen*

Im Rahmen des Projekts *Aufgabenorientiertes Peer-Tutorium zum DaZ-Modul* wurde an der Universität Duisburg-Essen ein hochschuldidaktisches Konzept zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Modul Deutsch als Zweitsprache entwickelt, implementiert und evaluiert.

Um die Studierenden auf das Unterrichten in sprachlich und soziokulturell heterogenen Klassen vorzubereiten, wird viel Wert auf das Zusammenspiel von Wissen, Können und Überzeugungen gelegt (Terhart, 2007). So bearbeiten die Studierenden Aufgaben, die einerseits auf Perspektivübernahme und Empathie zielen und andererseits das theoretisch erworbene Wissen anhand von Praxisbeispielen vertiefen. Während der Aufgabenbearbeitung werden die Studierenden von geschulten Tutoren beraten. Zudem bieten die Tutoren aufgabenspezifische Workshops an, in denen z. B. die Erstellung eines Interviewleitfadens geübt wird.

Ein zentrales Element des Konzepts ist das Peer-Feedback (Schulz, 2013). Dabei geben sich die Studierenden gegenseitig ein Feedback zu ihren Zwischenprodukten. Auf dieser Grundlage kann der Aufgabentext überarbeitet und bei der Dozentin oder dem Dozenten eingereicht werden. Dieser Ablauf gewährleistet eine personelle Trennung zwischen Lern- und Prüfungssituation, was für effektives Lernen förderlich ist (Weinert, 1999). Abschließend schreiben die Lernenden mithilfe von Prompts, also Leitfragen

und Satzanfängen (Brouër & Gläser-Zikuda, 2010), einen Reflexionstext (Reflection-on-action, Schön, 1983).

Gelingensbedingungen

Im Folgenden werden Gelingensbedingungen herausgearbeitet, die sich förderlich auf die Verstetigung des im Projekt erarbeiteten Konzepts ausgewirkt haben.

Motivation der Studierenden durch Lernaufgaben

Die offenen Lernaufgaben erweisen sich als geeignet, um der Heterogenität der Studierenden gerecht zu werden. Sie ermöglichen nicht nur einen fachspezifischen Zugang, sondern auch eine individuelle, biografische und interesselgeleitete Schwerpunktsetzung. Dies wirkt sich positiv auf die Motivation der Lernenden aus.

Verbindliche Festlegung als Studienleistung

Die entwickelten Aufgaben werden auch nach Projektende von den Lehrenden im Modul „Grundlagenwissen Deutsch als Zweitsprache“ als Studienleistung eingesetzt.

Offenheit des Konzepts

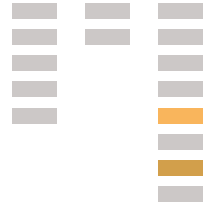
Lehrende können nur einzelne Elemente des Konzepts in ihren Seminaren einsetzen, z. B. nur Tutorenfeedback oder Peer-Feedback in mündlicher oder schriftlicher Form.

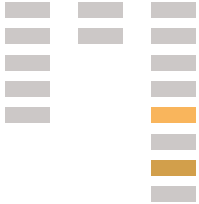
Entlastung der Lehrenden durch Aufgabenraster

Die Lehrenden geben an, dass die entwickelten aufgabenspezifischen Bewertungsbögen ihnen bei der Beurteilung der benoteten Studienleistungen eine gute Unterstützung bieten. Auch die Studierenden beurteilen den Einsatz von Bewertungsbögen positiv, da so die Benotung transparenter ist.

Kooperation mit den Lehrenden im DaZ-Modul und der Schreibwerkstatt

Bei der Aufgabenentwicklung und in den Erhebungsphasen war die Zusammenarbeit mit den Lehrenden im DaZ-Modul besonders förderlich. Die Konzipierung und Durchführung der Tutorenschulung erfolgten gemeinsam mit der Schreibwerkstatt und einer wissenschaftlichen





Mitarbeiterin, sodass die Expertise der Kolleginnen genutzt werden konnte.

Bessere Lernergebnisse durch Peer-Feedback

Das Peer-Feedback ist nach Projektende ein wichtiger Bestandteil im DaZ-Modul, da es mit wenig Aufwand eingesetzt werden kann und sich positiv auf die Qualität der Studierendentexte auswirkt.

Qualifizierung der wissenschaftlichen Mitarbeiter und Lehrbeauftragten

Zur Erreichung der Projektziele hat die wissenschaftliche Projektmitarbeiterin an einer Moodle-Schulung und an einer SPSS-Fortbildung teilgenommen. Damit das Peer-Tutorium onlinebasiert ablaufen kann (Peer-Feedback und Tutorenfeedback online in schriftlicher Form), mussten auch die Lehrbeauftragten bereit sein, sich mit Moodle auseinanderzusetzen.

AUTORINNEN:

Dr. Anna Pineker-Fischer war wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen. Sie hat an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld promoviert. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Sprachförderung, Allgemeine Didaktik, Portfolioarbeit und Professionsforschung.

Dr. Cornelia Zierau ist Oberstudienrätin im Hochschuldienst am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Paderborn. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der interkulturellen Literaturwissenschaft und -didaktik, der Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur sowie der Sprachbildung im Literaturunterricht.

Projekte zugänglich machen als Transferaufgabe der Wissenschaftskommunikation

Wissenschaft und Forschung wirken über ihre Systemgrenzen hinaus. Ihre Ergebnisse werden als Grundlage für politische Entscheidungsprozesse genutzt oder fließen in die praktische Arbeit ein. Dies gilt insbesondere auch für die Bildungsforschung: Politische Akteure verlangen nach neuen Erkenntnissen aus der Bildungsforschung. Gleichzeitig entwickeln auch andere Zielgruppen von Stiftungen bis hin zu Schulen ein immer größeres Interesse an empirisch fundierten Ergebnissen. Von keiner dieser Gruppen kann man erwarten, dass sie die Ergebnisse selbstständig aus dem System, aus wissenschaftlichen Publikationen extrahiert, für sich interpretiert und in konkretes Handeln übersetzt. In Zeiten, in denen die Wirkung von Forschung in der Gesellschaft („Third Mission“) immer relevanter wird, ist Wissenschaftskommunikation eine Dimension, die in Forschungs- und Entwicklungsprojekten mitgedacht werden muss.

Projektergebnisse zugänglich machen, über Wissenschaft kommunizieren ist eine zusätzliche Aufgabe. Sie erfordert Kenntnisse darüber, wie man Zielgruppen definiert, diese über geeignete Kanäle erreicht und zwischen unterschiedlichen Ansprüchen vermittelt. Ähnlich wie die Forschungsfrage muss auch das Ziel von Kommunikation klar definiert sein, damit diese nicht ins Leere läuft.

Gleichzeitig ist sie abhängig von Ressourcen: Maßnahmen lassen sich nicht nebenbei umsetzen, häufig werden zusätzliche finanzielle Mittel benötigt.

Dieser Beitrag stellt Beispiele aus den geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekten vor, wie Wissenschaft zugänglich gemacht werden kann.



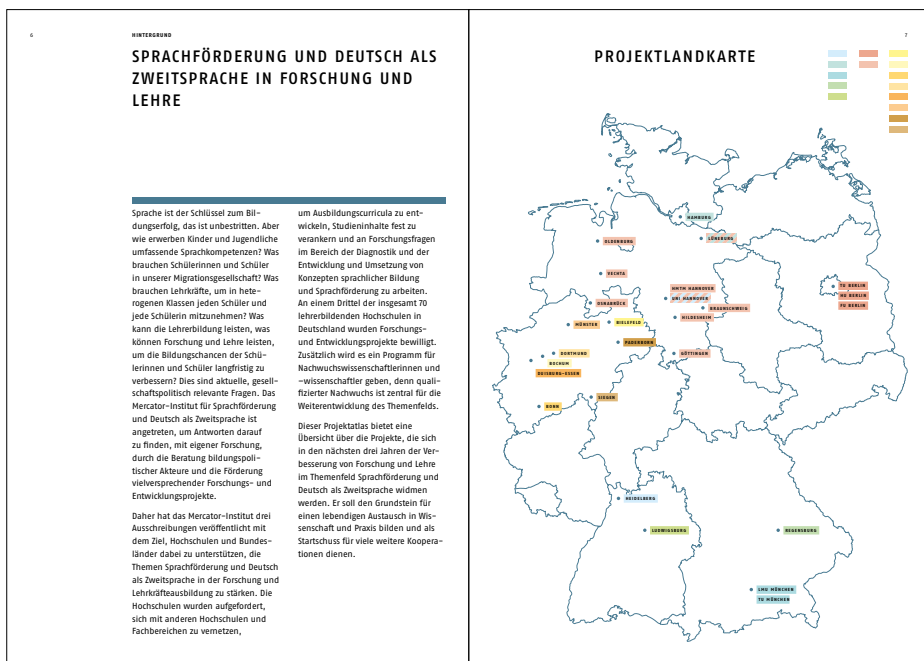
„Wissenschaft prägt weite Bereiche des gesellschaftlichen Lebens. Gute Wissenschaftskommunikation achtet darauf, dass Informationen zielgruppengerecht aufbereitet und verbreitet werden. Sie nutzt die dafür jeweils geeigneten Instrumente und Kanäle und verwendet eine verständliche Sprache.“

(Auszug aus den Leitlinien Wissenschaftskommunikation 2016)

So kann's gehen:

Projektatlas

Der Projektatlas ist zum Start der geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekte entstanden. Er vermittelt kurz und bündig die wichtigsten Informationen zu den einzelnen Projekten und ordnet diese ein, verknüpft mit praktischen Informationen zu Ansprechpartnerinnen und -partnern.

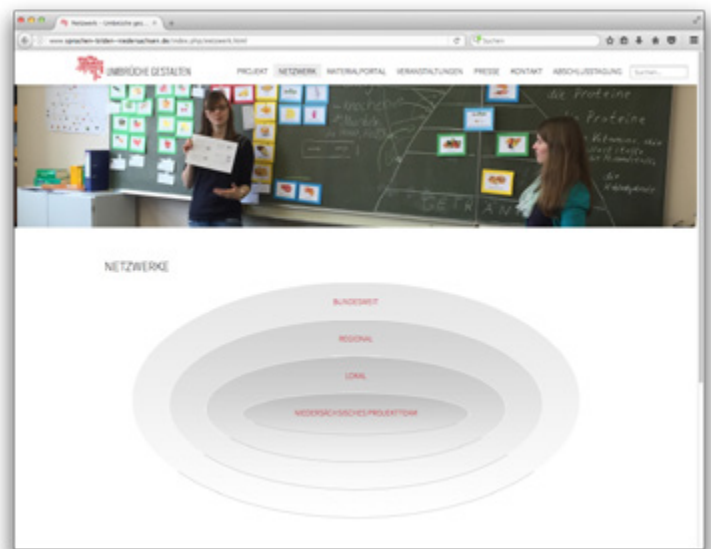
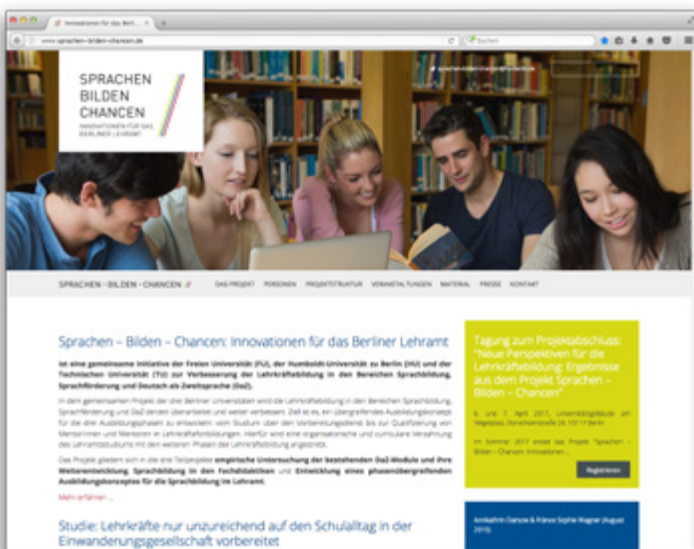


Internetauftritte *Sprachen – Bilden – Chancen* und *Umbrüche gestalten*

Die landesweiten Entwicklungsprojekte haben Online-Plattformen entwickelt. Dort informieren sie über die Projektarbeit und stellen Arbeitsergebnisse, z. B. Materialien für die Lehre, zur Verfügung. Gleichzeitig schafft die Plattform eine gemeinsame Identität aller Projektpartner.

Abb. links: <http://www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/material/16-publikationen>

Abb. rechts: <http://www.sprachen-bilden-niedersachsen.de/index.php/netzwerk.html>



Symposium und Publikation

Das Forschungsprojekt *Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen* entwickelt, erprobt und implementiert Unterrichtskonzepte für das Fach Deutsch in der beruflichen Bildung sowie für die Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen. Da im Kontext der aktuellen Migrationsbewegungen eine große Anzahl neu Zugewandener im berufsschulpflichtigen Alter nach Deutschland kommt, hat das Projekt Akteurinnen und Akteure aus der Schulverwaltung zu einem Symposium eingeladen. Gemeinsam haben Wissenschaft und Bildungsadministration diskutiert, wie Lehrkräfte an beruflichen Schulen

auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern vorbereitet werden können. Im Kontext einer Dissertation im Projekt ist außerdem erstmals systematisch erhoben worden, mit welchen Vorkenntnissen und Erwartungen neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an bayerische Berufsschulen kommen. Die Ergebnisse sind in einem wissenschaftlichen Verlag veröffentlicht und darüber hinaus in einer Pressemitteilung aufbereitet worden.

ZUM WEITERLESEN

<http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/themenportal/thema/lehrkraefte-an-beruflichen-schulen-auf-den-unterricht-mit-neu-zugewanderten-vorbereiten/> [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

<http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/aktuelles/meldung/2016/studie-zeigt-grosse-unterschiede-neu-zugewanderter-jugendlicher-in-berufsschulen/> [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

Eine Plattform für die Fachdidaktiken

Das Entwicklungsprojekt *Miteinander* hat Projekte an der Universität Bochum gefördert und begleitet, die mit kreativen Ansätzen sprachsensiblen Fachunterricht konzipieren und umsetzen. In einem Projekt ist so eine öffentliche Plattform für die Integration von Sprachförderung in den Sportunterricht entstanden, die auch nach Ende des Projekts weiter zugänglich ist.

Auszug aus der „Checkliste für Lehrer zum ‚einfachen‘ Integrieren von Sprachförderung in den Sportunterricht“:

- ✓ Möglichst viele offene Fragen stellen
- ✓ Möglichkeiten zum Sprachgebrauch geben
- ✓ Trotzdem auf hohe Bewegungszeit achten

- ✓ Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern fördern
- ✓ Fachbegriffe themenspezifisch einführen
- ✓ Reflexionen nach jeder Stunde
- ✓ Die eigene Sprache viel durch visuelle Mittel unterstützen (Vormachen, Bildreihen, Piktogramme, Taktiktafeln etc.)

Sprache kann von den Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht intuitiv „nebenbei“ erworben werden, wenn Lehrkräfte genug Anlässe zum Spracherwerb bieten.

ZUM WEITERLESEN

<https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/spowissdbs/sprachfoerderung/lehrtipps.html> [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].



Mach-Bar

Interaktive Präsentationsformate im Rahmen von Tagungen bieten die Möglichkeit, Zwischenergebnisse darzustellen und zu diskutieren. Im Rahmen der dritten Jahrestagung des Mercator-Instituts im Februar 2016 haben die Projekte ihre Zwischenergebnisse und Ansätze unter dem Leitthema Kooperation anhand von Postern und konkreten Materialien vorgestellt.

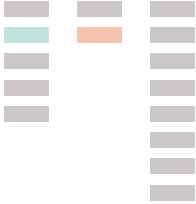
AUTORIN:

Anna Kleiner leitet die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.



NACHWUCHS- FÖRDERUNG

Nachwuchsförderung in Drittmittelprojekten – „untitled“ oder „Writer“?



PROJEKTPARTNER

Georg-August-Universität
Göttingen
Technische Universität Braun-
schweig
Leibniz Universität Hannover
Stiftung Universität Hildesheim
Leuphana Universität Lüneburg
Carl von Ossietzky Universität
Oldenburg
Universität Osnabrück
Universität Vechta
Universität Hamburg

GEFÖRDERTE PROJEKTE

Umbrüche gestalten
!!FACH-AN-SPRACHE-AN-FACH!!

„Wenn ich die Besonderheiten unserer Nachwuchsförderung aufzählen sollte, würde ich folgende nennen: Die Nachwuchsförderung beginnt bereits im Master im Rahmen des ‚Doctoral Track‘ und fokussiert dann vor allem auf eine wissenschaftsnahe Qualifikation. Zusätzlich bieten wir über das Portal GradSkills sowie über eigene Kurse eine Weiterbildung in den sogenannten ‚Transferable Skills‘ an. Unser jüngstes Beispiel ist die gestern erfolgreich beendete Summer School ‚How many roads‘. Über die an der Graduate School verortete Studienberatung können wir dem wissenschaftlichen Nachwuchs eine individuelle und sehr gezielte Karriereberatung anbieten.“

(Anja Soltau, Leiterin der Leuphana Graduate School, 15.06.2016)

Meine Ausstellungsbesuche im Juli 2016 waren sehr inspirierend. Während Nathan Sawayas Lego-Bausteine das systematische induktive Zusammensetzen zu übergroßen menschlichen Gedanken und komplexen Phänomenen präsentieren (Hamburg, 2016), zeigen sehr viele Untitled-Werke der Tate Gallery, wie dem Betrachter eine Deutungshoheit auf einer mittleren Abstraktionsebene freigegeben wird, und Gerhard Richters Bild Elisabeth I, wie ein allgegenwärtiges Bild vor unserem sehr genauen Blick an Schärfe verliert (Liverpool, 2016).



The Writer by artist Nathan Sawaya. Photo courtesy of brickartist.com



Elisabeth I © Gerhard Richter 1966

All dies kann auch auf den Umgang mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs übertragen werden: Es gibt Menschen, die gehen induktiv vom Kleinen zum Großen, andere überlassen die Sichtungs Ideen der Community und wieder andere suchen vom Leitbild ihre Darstellungsform. Allen gemeinsam ist das Ziel, Forschungsergebnisse zu publizieren und nicht von dem übergroßen Schreibwerkzeug erdrückt zu werden, wie es auf den ersten Blick bei Sawayas „Writer“ zu sein scheint. Dazu brauchen sie vor allem am Beginn einer Wissenschaftskarriere Unterstützung.

Was ist Nachwuchsförderung in der Wissenschaft?

Das BMBF (2013), die KMK (2014), die DfG (2016), der Deutsche Hochschullehrerverband (2011), alle fördernden Stiftungen fordern zu Recht, adäquate Bedingungen für den Nachwuchs zu schaffen, um national und internati-

onal anschlussfähig zu werden bzw. zu bleiben. Zu viele Beschäftigungen im Wissenschaftlichen Mittelbau seien zu gering und zu kurzfristig, um das Vertragsziel und die eigene Qualifikation gut zu verbinden (KMK, 2014, S. 3). Nachwuchsförderung wird aber immer mehr zu einem zentralen Qualitätskriterium.

Sie wird an Universitäten und anderen Forschungseinrichtungen daher inzwischen als Querschnittsaufgabe verstanden. Diese stellen sich der Aufgabe, junge engagierte Menschen zu fördern und von ihnen Beiträge im Sinne der Qualitäts-, aber auch der Standortsicherung zu fordern. Dabei sind Qualifikationszeiten des Nachwuchses immer als Zeiten der „Ein“-Sozialisation in die jeweilige Fachcommunity, als Denk- und Arbeitszeiten zum Wachsen zu verstehen, in denen an aktuelle inhaltliche Herausforderungen – ggf. mit unterschiedlichen Unterstützungsmechanismen durch Betreuerinnen und Betreuer – gedacht und danach dann gehandelt werden muss. Diese Zeiten sollten als grundlegende Rahmenbedingungen gesichert werden.

Woran erkennt man gute Nachwuchsförderung?

Gute Nachwuchsförderung nimmt die Sorge für Lebens- und Arbeitsbedingungen der jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ernst, sie findet dort statt, wo sich Arbeitgeber in der Verantwortung sehen. Dies ist in großen Universitäten sicher anders zu realisieren als in kleinen. Dort kann unabhängig von Fachkulturen eine Vollzeitbeschäftigung in der Qualifikationsphase angestrebt werden. „Die langfristige (5 Jahre) bzw. finanzielle Absicherung (Vollzeit) ist für die TU Berlin eine zentrale Grundlage für weitere Personalentwicklungsinstrumente“ (TUB, 2015, S. 5). Dahingegen stellen kleinere Universitäten eher gemeinsame, inter- und transdisziplinäre Entwicklungsmöglichkeiten in den Vordergrund.

In beiden Modellen erfordert gute Nachwuchsförderung vor allem Wertschätzung und Vertrauen, die sich inzwischen meist in ernst zu nehmenden Betreuungsvereinbarungen zwischen Doktorvater bzw. Dokormutter und Qualifikanten mit festgelegten Zielen für das Fördern

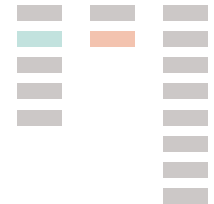
und Fordern wiederfinden. Gute Vernetzungen im Sinne des Eindenkens in die Fachgesellschaften und deren Kooperationen lassen sich in universitätsübergreifenden Nachwuchs-Büros/Graduate Schools aufbauen und nutzen.

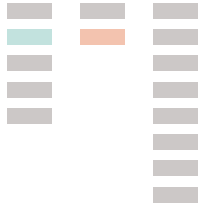
Projektarbeit als Nachwuchsförderung?

Drittmittelprojekte ermöglichen in weiten Teilen den Aufbau neuer Arbeitsgruppen, die sich gemeinsam einem Forschungsziel nähern. Eine gute Durchmischung (ganz) junger und älterer Forscherinnen und Forscher kann dabei eine Kontinuität im Umgang mit den Gegenständen, aber auch die gemeinsame Unterstützung sichern. Die bekannten Forschungsförderer ermöglichen dafür die Beschäftigung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlicher Erfahrungsstufen; jene können (inzwischen) vor allem interdisziplinär voneinander profitieren. In der mehrperspektivischen Sicht auf den gemeinsamen Gegenstand liegt dann das gemeinsame Nachwuchsförderziel. Beispielhaft kann das an den vom Mercator-Institut von 2014 bis 2017 geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekten gezeigt werden. In den 15 Projekten sind 99 Wissenschaftlerinnen und -wissenschaftler aus unterschiedlichen Fachdisziplinen beschäftigt. Von ihnen promovieren 28 und habilitieren sich fünf. Ergänzt wird die Anzahl durch eine Vielzahl in der Praxis arbeitender Lehrerinnen und Lehrer. Die Unterstützung in den Forschungsverbänden führte dazu, dass inzwischen zwei Forscherinnen und Forscher das angestrebte Qualifikationsziel erreicht haben.

Nachwuchsakademie Sprachliche Bildung

Einen wesentlichen Anteil daran hat ergänzend zu den jeweiligen Projektleiterinnen und -leitern und den universitätseigenen Fördermöglichkeiten die Nachwuchsakademie Sprachliche Bildung des Mercator-Instituts. Diese verfolgt in vier verschiedenen Modulen neben „Austausch und Vernetzung zwischen den durch das Mercator-Institut geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekten“ das Ziel, Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sowohl fachlich als auch methodisch zu fördern, „individuell und bedarfsge-





ZUM WEITERLESEN

BMBF (2013). Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/Bundesbericht_Wissenschaftlicher_Nachwuchs_2013.pdf [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

DFG (2016). Irrwege, Auswege, Karrierewege. Verfügbar unter: http://www.dfg.de/dfg_magazin/internationales/160530_transatlantisches_symposium/index.html [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

DHV (2011). „Mehr Engagement für den wissenschaftlichen Nachwuchs!“, DHV-Resolution des 61. DHV-Tages in Potsdam. Verfügbar unter: <https://www.hochschulverband.de/878.html> [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

DHV (2015). Handbuch für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bonn.

KMK (2014). Situation und Zukunft des wissenschaftlichen Nachwuchses. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.11.2014. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_11_06-Situation-Wiss-Nachwuchs.pdf [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

Leuphana Universität Lüneburg (2016). Universitätsentwicklungsplan. Lüneburg. Verfügbar unter: <http://www.leuphana.de/forschung/foerderung/wissenschaftlicher-nachwuchs.html> [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

Mercator-Institut (2016). Nachwuchsakademie Sprachliche Bildung. Verfügbar unter: <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fuer-gefoerderte-projekte/nachwuchsakademie/> [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

TU Berlin (2015). Konzept zur Förderung des promovierten wissenschaftlichen Nachwuchses an der Technischen Universität Berlin. Verfügbar unter: http://www.tu-berlin.de/fileadmin/f22/Postdoc-Konzept_TU-Berlin_2015.pdf [zuletzt abgerufen am 08.12.2016].

recht“ zu qualifizieren und durch eine „Bündelung und Vernetzung der Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer [...] weitere Ideen für Forschung und Lehre“ zu entwickeln (Mercator-Institut, 2016).

Das Mercator-Institut stellte dafür finanzielle Anreize für 37 Qualifikantinnen und Qualifikanten, ermöglichte Mentoringformate, organisierte im Förderzeitraum zwei Methodenschulungen und schuf die Möglichkeit, durch die Stipendiatinnen und Stipendiaten freie Formate zu gestalten. In dieser Vielfalt unabhängig von der jeweiligen „Heimatuniversität“ liegt eine große Chance für die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, den eigenen Forschungsprozess individualisiert, aber sehr gut vernetzt und unterstützt durchführen zu können.

The Writer: Schreiben ist der Umgang mit dem Werkzeug

Jedes Forschungsergebnis muss fixiert werden. Gerade im hier fokussierten Bereich der Sprachförderung wird dies am Ende des (Forschungs-)Prozesses zu sehen sein. Damit dieser gelingen kann, gibt es an vielen Universitäten bereits übergreifende Methodenzentren, die punktuell (bei der Nutzung von Auswertungstools und/oder beim Schreiben selbst) unterstützen können. Wünschenswert ist hier meist eine stärkere Verknüpfung mit den fachlich (Mit-)Verantwortlichen, damit der Nachwuchs über sich und die an ihn gestellten komplexen Anforderungen hinauswachsen kann. Am Ende der Dissertationsphase muss jeder seine Forschung in der Sprachförderung als kurzzeitig abgeschlossen definieren. Wohl wissend, dass es immer noch ein bisschen anders/besser/komplexer gehen kann, müssen die kleinen Bausteine unter Nutzung der Unterstützung zu einem Ganzen zusammengefügt sein und der „Writer“ einen anderen, zweiten Blick zulassen, eben auf den virtuoseren Umgang mit den sprachfördernden Inhalten und den dazugehörigen Forschungsmethoden.

AUTORIN:

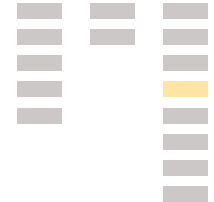
Prof. Dr. Astrid Neumann ist Professorin für Didaktik der Deutschen Sprache am Institut für Deutsche Sprache, Literatur und ihre Didaktik der Leuphana Universität Lüneburg. Sie ist Projektleiterin des Projekts *Fach-an-Sprache-an-Fach* sowie Teilprojektleiterin für den Standort Lüneburg im Projekt *Umbrüche gestalten*. Sie arbeitet im Grenzgebiet zwischen Sprachdidaktik, allgemeiner Didaktik und allgemein vergleichender Schulforschung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Textlinguistik, Textproduktion und Deutsch als Zweitsprache.

„Der Nutzen der Promotion hält die Motivation aufrecht“

In der *Nachwuchsakademie Sprachliche Bildung* hat das Mercator-Institut in den letzten drei Jahren 37 Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler auf dem Weg zur Promotion oder Habilitation begleitet. Cana Bayrak promoviert an der Technischen Universität Dortmund im Entwicklungsprojekt *DaZ im Kontakt*, gefördert vom Mercator-Institut, an der Schnittstelle von Deutsch und Chemiedidaktik. Wir haben sie zu ihrem Weg in die Wissenschaft befragt.

Was hat Sie zur Promotion bewogen?

Ich bin über Umwege zur Promotion gekommen. Ich habe erst eine Familie gegründet, ein Fernstudium in Kulturwissenschaften begonnen und dann, wegen der lebendigeren Diskussionen, zur regulären Uni gewechselt und dort Deutsch und Biologie auf Lehramt studiert. Während des Studiums habe ich mich dann intensiv mit den Themen sprachliches und fachliches Lernen, Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache beschäftigt. Es stand für mich schon ganz früh fest, dass ich mich weiterqualifizieren will. Daher habe ich parallel als Förderlehrerin und als studentische sowie später auch wissenschaftliche Hilfskraft im DaZ-Modul gearbeitet.



PROJEKTPARTNER
Technische Universität
Dortmund

GEFÖRDERTES PROJEKT
DaZ im Kontakt



Cana Bayrak, *DaZ im Kontakt*, Technische Universität Dortmund

Ihr konkretes Thema hat sich aus dem Projekt DaZ im Kontakt ergeben? Oder hatten Sie schon vorher eine Idee, in welche Richtung es gehen wird?

Die Stellenausschreibung im Projekt *DaZ im Kontakt* war optimal für mich, fächerübergreifend zwischen Linguistik und Naturwissenschaften: Wie können wir im Rahmen des Studiums der Chemie den Aspekt der Sprachförderung verankern? Um das beantworten zu können, habe ich erst mal ein Semester lang in verschiedenen Chemiedidaktik-Seminaren hospitiert. Danach erst kam die Idee: Mit einem fachspezifischen Förderinstrument möchten wir erreichen, dass unsere Studierenden für ihr eigenes schriftsprachliches Handeln sensibilisiert werden. In einem zweiten Schritt sollen sie dann lernen, Feedback für ihre Schülerinnen und Schüler zu geben, hier konkret zu Versuchsprotokollen.

Welche Unterstützung bekommen Sie bei der Promotion?

Ich bekomme sehr gute Unterstützung durch die beiden Professoren, durch die Kooperation zwischen der Chemiedidaktik und der Sprachwissenschaft. Wir haben regelmäßige Treffen, wo sich alle Projektbeteiligten zusammensetzen, den Austausch pflegen und schauen: Wie ist das Projekt vorangegangen? Was kann man noch weiterentwickeln? Das war sehr, sehr hilfreich. Ja und ganz wichtig: die Nachwuchsakademie Sprachliche Bildung.

Was haben Sie aus der Nachwuchsakademie Sprachliche Bildung mitgenommen?

Ich finde das Format spitze. Wir arbeiten ja alle an der gleichen Baustelle, darum ist der Austausch sehr gewinnbringend. Das Mentoring habe ich immer sehr geschätzt und nutze es auch weiterhin. Ich bin sehr glücklich darüber, mich mit meiner Mentorin zu treffen, mit ihr zu telefonieren oder auch zu skypen. Es treibt die Dissertation voran, wenn wir Poster-Präsentationen oder Kurzvorträge erstellen und dazu Feedback bekommen, aber auch der konkrete Input durch die Vorträge und Workshops. Wenn einige weiterhin in der Wissenschaft

bleiben, hat man auch längerfristig noch die Kontakte und kann sich immer wieder mal austauschen und kooperieren für spätere Projekte; eine gute Grundlage für die wissenschaftliche Karriere.

Neben Ihrer Promotion haben Sie wahrscheinlich auch im Projekt Aufgaben, vielleicht sind Sie sogar auch noch in der Lehre tätig. Wie vereinbar finden Sie das?

Ich habe ganz eng mit den Chemie-Lehramtsstudierenden und einer Gruppe von Lehrkräften zusammengearbeitet. In meinen Seminaren habe ich Daten für meine Dissertation erhoben. Ich hatte überhaupt keine Probleme, beides zu vereinbaren. Nur ein Seminar habe ich unabhängig von meiner Untersuchung gegeben, und zwar zum Thema Forschungsmethoden in der Fachdidaktik, aber selbst das war für meine Promotion sehr nützlich. Ich habe mich nie hin- und hergerissen gefühlt.

Wenn Sie Studierenden, die sich für eine Promotion entscheiden, einen Tipp geben würden: Welcher wäre das?

Ganz wichtig ist die Motivation von Anfang an, denn man wird sich mindestens drei Jahre lang mit einem Thema beschäftigen. Daher ist es ganz wichtig, vorher auch ein bisschen Freiheit zu haben, um entscheiden zu dürfen, woran man forschen möchte. Außerdem glaube ich, dass Absprachen, Kommunikation, die Organisation verschiedener Abläufe und Prozesse wichtig sind. Und Selbstdisziplin, aber ganz vorne die Motivation, Freude an dem Thema und der Glaube daran, dass die Dissertation einen Nutzen hat. Das hält die Motivation aufrecht.

Das Interview führte Anna Kleiner, Mercator-Institut.

„Wissenschaft ist mein Traumjob“

Anga Harren ist Vertretungsprofessorin für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Zuvor hat sie im Forschungsprojekt *Besser schreiben lehren*, gefördert vom Mercator-Institut, an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg gearbeitet. Im Interview berichtet sie von ihrer Habilitation und den Chancen und Herausforderungen einer wissenschaftlichen Karriere.

Was hat Sie nach Ihrer Promotion motiviert zu habilitieren?

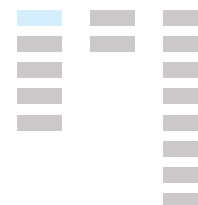
Danach oder schon davor, das ist schwierig zu sagen. Mit der Promotion war ich schon Teil des Wissenschaftsbetriebs und zum Ende der Promotion schon mitten im nächsten Projekt. Für mich war es überhaupt keine Frage, ob ich weitermache. Es war ganz klar, dass ich in der Wissenschaft bleibe.

Wie sind Sie zu Ihrem Thema gekommen?

Thematisch habe ich mich in meiner Dissertation mit der Arbeit an Sprache im Unterrichtsgespräch beschäftigt. Sprache im Fach beschäftigt mich immer noch, jetzt aber vor allem im Schriftlichen. Mit der Schreibforschung wollte ich neben der Gesprächsforschung außerdem einen zweiten Schwerpunkt ausarbeiten. Als ich die Stelle im Projekt *Besser schreiben lehren* bekommen habe, ergaben sich innerhalb des Projekts neue Forschungsfragen. Besonders der Austausch mit der Projektleiterin Anne Berkemeier war für meine Themenfindung für die Habilitation sehr wichtig und hilfreich.

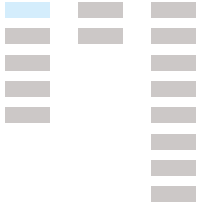
Bei einer Promotion hat man einen Betreuer, oft auch unterstützende Formate wie Kolloquien und Ähnliches. Bei einer Habilitation gibt es solche Strukturen nicht. Welche Unterstützungsmöglichkeiten haben Sie?

Ich bin schon bei der Promotion nicht den klassischen Weg gegangen. Ich habe begonnen, berufsbegleitend und zuerst ohne Betreuer zu promovieren. Später habe ich mir selbstständig Betreuer gesucht. Schon mit Beginn meines Referendariats wusste ich, dass ich mich weiter mit Gesprächsforschung beschäftigen will. Danach habe



PROJEKTPARTNER
Pädagogische Hochschule
Heidelberg
Leibniz Universität Hannover

GEFÖRDERTES PROJEKT
Besser schreiben lehren



ich mich für Stipendien beworben und angefangen, Daten zu erheben. Meine ersten Schritte hat Reinhard Fiehler vom Institut für Deutsche Sprache begleitet. Ihn hatte ich damals auf einer Tagung kennengelernt. Ich habe mir immer Ansprechpartner gesucht, die mich beraten haben, und Kontexte gefunden, in denen ich mich auch berufsbegleitend mit anderen Gesprächsforschern austauschen konnte. So mache ich es eigentlich heute auch noch: Ich bin in Kontakt mit anderen Forschern und hole mir so mein Feedback von ganz verschiedenen Personen.

Wie haben Sie während der Promotion außerhalb der Hochschule gearbeitet?

Zu Beginn der Promotion habe ich meine erste Stelle als Lehrerin angetreten. Über Konferenzen und Vorträge und daraus entstandene Kontakte habe ich mir im Heidelberger und Mannheimer Raum eine kleine Community von Gesprächsforschern aufgebaut, die fast alle wie ich in der Promotion steckten. Etwas später durfte ich dann außerdem regelmäßig an Analysesitzungen in Freiburg teilnehmen, die von Karin Birkner organisiert wurden. Daraus hat sich dann später an der Uni Bayreuth eine Stelle ergeben.



Inga Harren, Besser schreiben lehren, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Was haben Sie aus der Nachwuchsakademie Sprachliche Bildung mitgenommen?

Eine Menge Know-how, es gab tolle Referenten. Und die Möglichkeit, eigene Vorhaben und die Projekte der anderen zu diskutieren. Ich glaube, es hilft immer sehr, die Dinge in Workshops und in freien Diskussionsmöglichkeiten am Abend zu festigen und zu durchdenken. Außerdem hat uns das Mercator-Institut ermöglicht, internationale Kontakte zu knüpfen, das war super.

Gibt es Unterstützung, die Sie sich zusätzlich wünschen würden?

Das größte Problem sind die Zeit und die sonstigen Aufgaben, die erst einmal mit Forschung nichts zu tun haben und die die Energie und den geistigen Freiraum beschränken. Ich denke, es ist gut, regelmäßig Nachwuchsakademien und auch freie Formate zu organisieren, für die man sich dann Zeit nehmen muss, wo man sagen kann: „Da bin ich weg, da muss ich hin.“

Sie haben eine Vertretungsprofessur. Wie vereinbar ist das mit der Habilitation?

Nicht besonders gut. Die Vertretung bindet viel Energie. Auf der anderen Seite bin ich nun auch stark in der Lehre eingebunden und habe dadurch einen besseren Überblick über den gesamten Fachbereich gewonnen. Das ist wichtig für die Weiterqualifikation. Ursprünglich habe ich gedacht, dass ich auch für die Forschung mehr davon profitieren könnte. Letztendlich braucht man einiges an Zeit zum Analysieren und z. B. auch zum Auszählen. Das Einzige, was wirklich helfen könnte, wären Hilfskräfte für die Fleißarbeit innerhalb der eigenen Forschung. Dazu komme ich häufig nicht, weil ich Klausuren korrigieren oder Seminare vorbereiten muss. Das ist der tägliche Spagat.

Gehört dieser Spagat auf dem Weg zur Professur dazu oder müsste sich das System ändern?

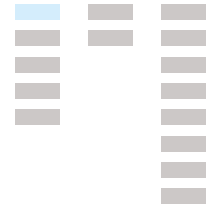
Es gibt ja sehr unterschiedliche Stellen. An der Uni Bayreuth hatte ich eine halbe Stelle mit 2,5 Semester-

wochenstunden Lehre, da gab es relativ viel Freiraum. Wenn ich mir andere Modelle angucke, z. B. Lehrkräfte für besondere Aufgaben mit unglaublich viel Lehre oder auch Projektstellen, stellt sich immer wieder die Frage: Wo soll tatsächlich noch die Zeit herkommen für eine Dissertation oder Habilitation?

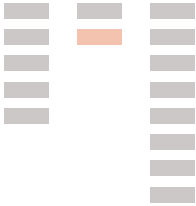
Wollen Sie in der Wissenschaft bleiben oder spielen Sie mit dem Gedanken, zurückzugehen an die Schule?

Unterricht interessiert mich nach wie vor. Es ist super für mich zu wissen, angesichts der Unsicherheit, die eine wissenschaftliche Karriere mit sich bringt: Ich kann jederzeit an die Schule zurück. Aber Wissenschaft ist schon mein Traumjob: die wissenschaftliche Neugier zu befriedigen, die Freiräume, neue Dinge zu denken, sich in wissenschaftliche Themen zu vertiefen, mit Studierenden zu arbeiten – das macht mir sehr viel Spaß.

Das Interview führte Anna Kleiner, Mercator-Institut.



„Mich hat das Thema gepackt“



PROJEKTPARTNER

Georg-August-Universität
Göttingen
Technische Universität
Braunschweig
Leibniz Universität Hannover
Stiftung Universität Hildesheim
Leuphana Universität Lüneburg
Carl von Ossietzky Universität
Oldenburg
Universität Osnabrück
Universität Vechta

GEFÖRDERTES PROJEKT

Umbrüche gestalten

Beatrix Albrecht hat Deutsch, Sachunterricht und Werken für die Grundschule studiert. Sie war Lehrerin und hat 15 Jahre lang die Albert-Schweitzer-Schule in Hannover geleitet. Jetzt entwickelt sie Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer am Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ). Zuvor war sie im Kultusministerium u. a. Ansprechpartnerin für das Entwicklungsprojekt *Umbrüche gestalten*. Im Projekt haben sich, gefördert vom Mercator-Institut, alle lehrerbildenden Hochschulen in Niedersachsen zusammengeschlossen, um sprachliche Ausbildung flächendeckend im Lehramtsstudium zu verzahnen. Im Gesprächsprotokoll zeichnet sie ihre Karriere nach und reflektiert, welche Abzweigungen und Möglichkeiten sie gern schon früher kennengelernt hätte.

„Wenn man sich für das Lehramt entscheidet, hat man folgende Vorstellung: Man studiert, geht in die Schule und arbeitet als Lehrerin oder Lehrer, vielleicht könnte man irgendwann noch in die Schulleitung wechseln. Aber die Vorstellung, sich ganz andere Arbeitsfelder zu erschließen, ist einem sehr fern. Ich habe zwei Jahre lang Deutsch an einer Hochschule in Ungarn unterrichtet und bin so mit den Themen Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung in Berührung gekommen. Nach meiner Rückkehr als Schulleiterin an eine Schule mit vielen Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte hat mich dieses Thema gepackt: Ich hatte das Gefühl, wir werden den Kindern nicht gerecht, es muss irgendetwas passieren. Also habe ich mich mit diesem Thema besonders intensiv beschäftigt. Aus dieser Beschäftigung heraus hat sich die Arbeit im Kultusministerium ergeben: Wenn man in dieses Themenfeld tiefer einsteigt, auf Tagungen ist und Leute kennenlernt, tun sich plötzlich Möglichkeiten auf. Ich habe 15 Jahre lang eine Schule geleitet und gesehen, dass vieles, was von oben kommt, in der Praxis aus unterschiedlichen Gründen schwer umzusetzen ist. Ich wollte auf der einen Seite verstehen, wie die Arbeitsgrundlagen für die Praxis entwickelt werden, aber auch versuchen, die Probleme und Nöte der Basis mit in diesen Prozess einzubringen.“



Beatrix Albrecht, Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung

Aber mit so einem breiten Blick startet man nicht in den Lehrerberuf. Rückblickend hätte ich mich wahrscheinlich viel früher solchen Themen, die mich packen, widmen sollen. Es müsste zum Berufseinstieg eine Beratung geben, damit man eine Vorstellung von dem bekommt, was berufsbezogen möglich ist, damit man sich nicht nur auf den Unterricht fokussiert und die Dinge auf sich zukommen lässt.

Jetzt bin ich am Landesinstitut, weil ich hier meine Erfahrungen aus der Schule noch direkter umsetzen kann. Ich hatte bei meinen verschiedenen beruflichen Tätigkeiten auch die Möglichkeit, in den kommunalen Bereich reinzuschauen, dort engagiert man sich ebenfalls sehr in der sprachlichen Bildung. Da konnte ich sehen, dass es auch da eine Menge interessanter Stellen gibt, die man sich hätte anschauen können im Laufe seiner Berufsbiografie.

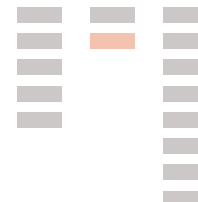
Laufbahnen sind noch immer sehr starr. Dabei gibt es ganz andere Möglichkeiten. Ich habe mit einer Kollegin gesprochen, die viele Jahre an der Uni als Assistentin tätig war. Dann ist irgendwann ihr Vertrag ausgelaufen und sie hat als Lehrerin an einem Gymnasium angefangen. Sie sagte zu mir: ‚Das Gymnasium ist gut und schön, aber es ist nicht meine Welt. Ich wollte eigentlich Kindern helfen und nicht Kinder weiterbringen, die schon alles haben. Ich glaube, ich wechsle auf die Oberschule.‘ Davon habe ich ihr abgeraten, denn wenn sie es schafft, an einem Gymnasium die Kolleginnen und Kollegen für dieses Thema zu sensibilisieren, hat sie auch viel vor allem für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und Kinder aus sozial benachteiligten Familien erreicht.

Oder ein anderes Beispiel: Eine Kommune suchte eine Koordinatorin bzw. einen Koordinator für den Bereich Sprachbildung, ein unheimlich spannender Job. Die kamen auf mich zu und fragten: ‚Wo kriegen wir eigentlich gute Leute her?‘ Sie sind nicht auf die Idee gekommen, an der Uni nachzufragen. Ihnen war nicht bewusst, dass es wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gibt, die hoch qualifiziert sind, aber

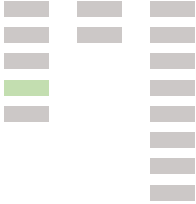
nicht übernommen werden können, jedoch mit ihren Kontakten und Erfahrungen auch für solche Aufgaben bestens geeignet wären. Das sind Erkenntnisse, die man im Laufe des Berufslebens gewinnt. Ich denke, dass man Gespräche mit jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, mit jungen Lehrerinnen und Lehrern eigentlich viel früher führen müsste, damit sie erst gar nicht tausend Umwege machen müssen und ihre beruflichen Ziele konkreter planen können. Leider gibt es so etwas wie Personalentwicklung in diesem Bereich so gut wie gar nicht. Man hat entweder Glück und stolpert in irgendetwas rein oder man sieht vieles gar nicht auf dem Weg. Projekte wie *Umbrüche gestalten* können gute Schnittstellen sein für neue berufliche Perspektiven. Da kriegt man für ganz viele Sachen plötzlich einen anderen Blick. Das erleichtert es, Verbindungen zu finden und verschiedene Bereiche kennenzulernen. Sonst laufen diese Systeme immer getrennt. Aber das muss irgendwo organisiert sein, das kommt nicht aus den Institutionen selbst heraus.

„Man muss Themen schon weiterentwickeln, wenn sie erst in der Luft liegen.“

Für meinen Beruf brauche ich eine solide Fachkenntnis über die Themen und einen klaren Blick für die Schule. Was ist machbar, wo sind Grenzen? Was bewegt die Kolleginnen und Kollegen an der Basis? Es nützt nichts, wenn ich denke, das ist gut für die Kolleginnen und Kollegen, aber die haben im Moment ganz andere Sorgen und Nöte. Dadurch, dass ich so tief dringesteckt habe in der schulischen Praxis, habe ich ein gutes Gefühl dafür, was sie für ihre Arbeit brauchen könnten. Ich habe auch ein Gefühl dafür entwickeln können, wo es in der Zukunft hingehen könnte. Denn es ist wichtig, dass man Themen schon weiterentwickelt, wenn sie erst in der Luft liegen.“



„Ich habe gelernt zwischen Theorie und Praxis abzuwägen“



PROJEKTPARTNER
Universität Regensburg

GEFÖRDERTES PROJEKT
RESTLESS

Johannes Wild ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Regensburg. Dort hat er unter Leitung der Professorinnen Anita Schilcher und Heidrun Stöger im Forschungsprojekt *RESTLESS*, gefördert vom Mercator-Institut, an der Entwicklung und Evaluation eines Lese- und Schreibtrainings mitgearbeitet. Im Interview berichtet er, wie er von der Forschungs- und der Praxisperspektive profitiert hat.

Sie haben nach dem Studium direkt mit der Promotion begonnen, sind dann aber für den Vorbereitungsdienst an die Schule gewechselt. Jetzt promovieren Sie. Warum haben Sie sich zunächst für die Praxis entschieden?

Während des Studiums liegt der Fokus vor allem auf der Theoriebildung. Die tatsächliche Schulpraxis erfährt man während des Studiums nur häppchenweise in Form von Praktika. Allerdings gewinnt man erst durch die Praxis tiefere Einsichten in die Systematik hinter Theorien oder Modellen: Erst wenn man selbst dafür verantwortlich ist, Unterricht zu gestalten und zu planen, sich zu überlegen, wie man vorgeht, welche Methoden man einsetzt usw., werden manche Zusammenhänge klar. Ein gutes Beispiel hierfür ist meine erste Gruppenarbeit: Während meiner ersten Zeit im Referendariat habe ich gedacht, in der achten Klasse Mittelschule ist Gruppenarbeit kein Problem, das können die schon. Dann steht man aber plötzlich vor der Klasse und merkt, dass sie damit nicht zurechtkommen. Das Vorwissen fehlt. Man lernt dadurch abzuwägen, was für die konkrete Klasse theoretisch und praktisch machbar ist.

Haben Sie während des Studiums schon den Plan gefasst zu promovieren?

Tatsächlich wollte ich bewusst Lehrer werden. Während meines Studiums habe ich dann als studentische Hilfskraft gearbeitet, das hat mein Interesse an der empirischen Bildungsforschung geweckt. Dieses Interesse kann ich nun in meiner Promotion vertiefen. Für die Deutsch-Didaktik habe ich mich entschieden, weil sie ein vielseitiges Fach ist, das nahe an der schulischen Praxis ist und damit beides vereint.

Was hat Sie dazu bewogen, an die Hochschule zurückzukehren? Ist es Ihnen schwergefallen, aus der Praxis wieder zurück an die Hochschule zu gehen?

Ich hatte ein lachendes und ein weinendes Auge. Ich finde die Forschungsperspektive sehr herausfordernd, weil man sich immer wieder mit neuen Theorien oder Forschungsergebnissen auseinandersetzen kann. Im Schulalltag hat man dazu leider keine Zeit, es ist schwierig, komplexe Trainingsprogramme selbst zu entwickeln, man setzt wissenschaftliche und administrative Vorgaben um. Insofern habe ich mich darauf gefreut, wieder an die Uni zurückzukehren, selbst zu forschen, Projekte durchzuführen und zur Weiterentwicklung des Deutschunterrichts beizutragen. Was der Universität hinsichtlich schulbezogener Forschung allerdings fehlt, ist die unmittelbare Rückmeldung, d. h. zu sehen, wie Konzepte und Materialien bei Schülerinnen und Schülern ankommen, wo evtl. Schwierigkeiten auftreten, die man in der Konzeption nicht bedacht hat.

Können Sie denn das, was Sie aus den zwei Jahren an der Schule mitgenommen und gelernt haben, einfließen lassen in Ihre Projekte und Forschung?

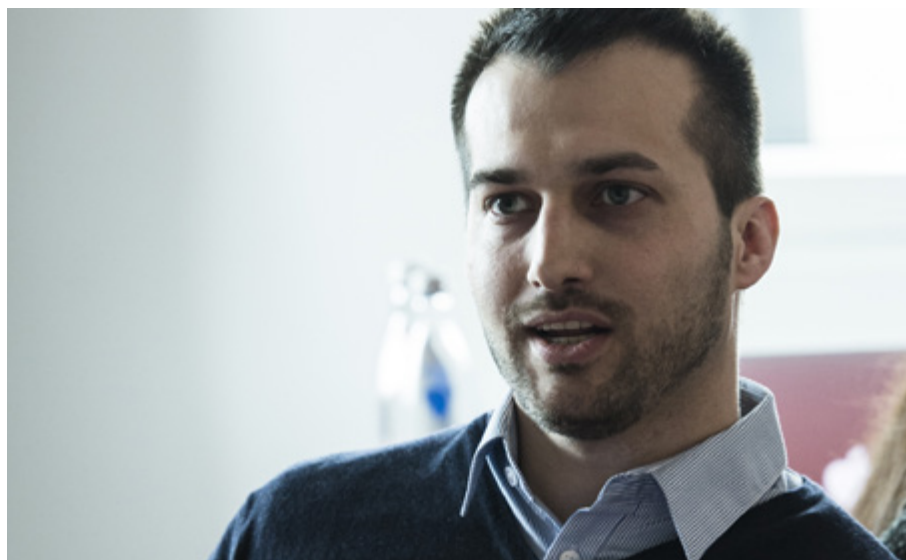
Auf jeden Fall. In unserem Projekt *RESTLESS* führen wir ein Lese- und Schreibtraining durch. Wir haben dabei an unser existierendes Lesemodul „Burg Adlerstein“ angeknüpft und ein Schreibmodul neu entwickelt. Dabei sind neben den theoretischen Modellen auch viele Erfahrungen aus der Praxis eingeflossen, z. B. bereits im Unterricht erfolgreich eingesetzte Schreibstrategien.

Wenn Sie jetzt an die Schule zurückkehren würden: Könnten Sie das, was Sie in der Promotion und im Forschungsprojekt gelernt und selber erforscht haben, in die Schulpraxis einfließen lassen?

Natürlich, je intensiver man sich mit einem Themenkomplex auseinandersetzen kann, desto mehr Expertise kann man in diesem Bereich entwickeln. An der Universität hat man diese Möglichkeit. Wenn ich mich beispielsweise intensiv mit dem Verfassen von Texten beschäftigt habe und weiß, wie der Schreibprozess funktioniert, wo

Probleme sind, worauf es z. B. beim Erzählen ankommt, kann ich schriftliches Erzählen anders vermitteln. In Schulbüchern oder Lehrerhandreichungen wird das oft nicht deutlich. Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema kann man die im Lehrplan formulierten Vorgaben anders interpretieren. Es kommt also auf das Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis an.

Das Interview führte Anna Kleiner, Mercator-Institut.



Johannes Wild, RESTLESS, Universität Regensburg



AUSBLICK

Vom Projekt zur gesellschaftlichen Wirkung – Möglichkeiten und Grenzen aus Sicht der Stiftung Mercator

Eine Kopfschmerztablette zeigt Wirkung. Ziemlich sicher. Und jede Apothekerin, jeder Apotheker wird in wenigen Minuten erklären können, wie und warum. Ganz einfach. Auch gemeinnützige Stiftungen und andere zivilgesellschaftliche Organisationen arbeiten seit einigen Jahren verstärkt mit dem Begriff der Wirkung und formulieren in ihren Satzungen, Strategien und Programmen damit ein Leitbild für ihr Tun, sei es als Mittelgeber, als Förderer oder Umsetzer von Projekten. Aus der angestrebten Wirkung leiten sie ihre Ziele und Maßnahmen ab. Damit steht nicht mehr nur die Frage nach dem Was und Warum des Engagements gemeinnütziger, privater Stiftungen im Fokus, sondern auch die nach dem Wie. Da es bei ihrer Arbeit meist um gesellschaftliche und strukturelle Veränderungen geht, ist die Sache mit der Wirkung und ihrer Logik allerdings komplexer als bei der Tablette und den Schmerzen.

Auch für die Stiftung Mercator ist die Frage nach der Wirkung ihres Handelns in der Gesellschaft von entscheidender Bedeutung. Unser Ziel ist es, den Zusammenhalt und die Handlungsfähigkeit Europas zu stärken, gesellschaftliche Teilhabe und Integration durch bessere Bildungschancen für alle zu ermöglichen, die Energiewende als Motor für globalen Klimaschutz voranzutreiben und den Stellenwert kultureller Bildung in Deutschland zu erhöhen.

Zwischen diesen gesellschafts- und bildungspolitischen Zielen und der Förderung von Projekten zu deren Erreichung liegt die besondere Herausforderung unserer Arbeit. Als Förderstiftung wollen wir weitreichende soziale und strukturelle Veränderungen initiieren und müssen angesichts begrenzter Ressourcen passende Mittel und Wege finden, um Wirkung zu erzielen. Wir operieren mit befristeten Projekten, haben aber doch den Anspruch, nachhaltig zu wirken – wie ist beides miteinander vereinbar? Und wie lässt sich eine Wirkung von Projekten in sozialen Kontexten überhaupt begründen und im Nachhinein messen?

Alle deutschen Bildungsstiftungen zusammen könnten mit ihren Mitteln nur etwa einen halben Tag der bundesweiten staatlichen Bildungsaufwendungen finanzieren. Die Wirkung von Stiftungshandeln kann also nur begrenzt sein und leitet sich ohnehin nicht aus deren

finanziellem Potenzial ab. Es ist aber auch nicht das Ziel von Stiftungen, staatliche Investitionen und politisches Handeln zu ersetzen. Es ist vielmehr ihre Aufgabe, als zivilgesellschaftlicher Akteur auf der Grundlage eigener Überzeugungen, praktischer Erfahrungen und wissenschaftlicher Erkenntnisse zu handeln und dort sinnvoll zu ergänzen und wirksam zu werden, wo der Staat gar nicht, nur langsam, unflexibel oder eingeschränkt agieren kann. Stiftungen sollten dort aktiv werden, wo ein drängender gesellschaftlicher Bedarf besteht und wo ihr Engagement zugleich etwas bewegen kann.

Im Jahr 2016 hat jedes dritte Kind in Deutschland einen Migrationshintergrund, in Schulen sind 200.000 neu zugewanderte Kinder und Jugendliche angekommen, der Leistungsrückstand von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist enorm. Diese Momentaufnahme haben drei Projektpartner der Stiftung Mercator im September 2016 zum Anlass genommen, um bei einer politischen Veranstaltung in Berlin die Lage neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler zu analysieren und zu diskutieren, wie die Länder in Zusammenarbeit mit Bund und Kommunen sowie zivilgesellschaftlichen Akteuren den Herausforderungen im Schulsystem wirksam begegnen können.

Der Forschungsbereich des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration und das

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache präsentierten bei der Gelegenheit aktuelle Studien zur Bedeutung der Neuzuwanderung für das Bildungssystem, während RuhrFutur als Bildungsinitiative für das Ruhrgebiet praktische Projekterfahrungen aus Schulen und Kommunen einbrachte. In der Diskussion

zeigte sich, wie wissenschaftliche Expertise, praxisbezogene Fachkompetenz und politische Kommunikation sich gegenseitig ergänzen, wenn es darum geht, Lösungswege für drängende gesellschaftliche Herausforderungen, in diesem Fall die schulische Integration, zu finden und gemeinsam zu wirken.

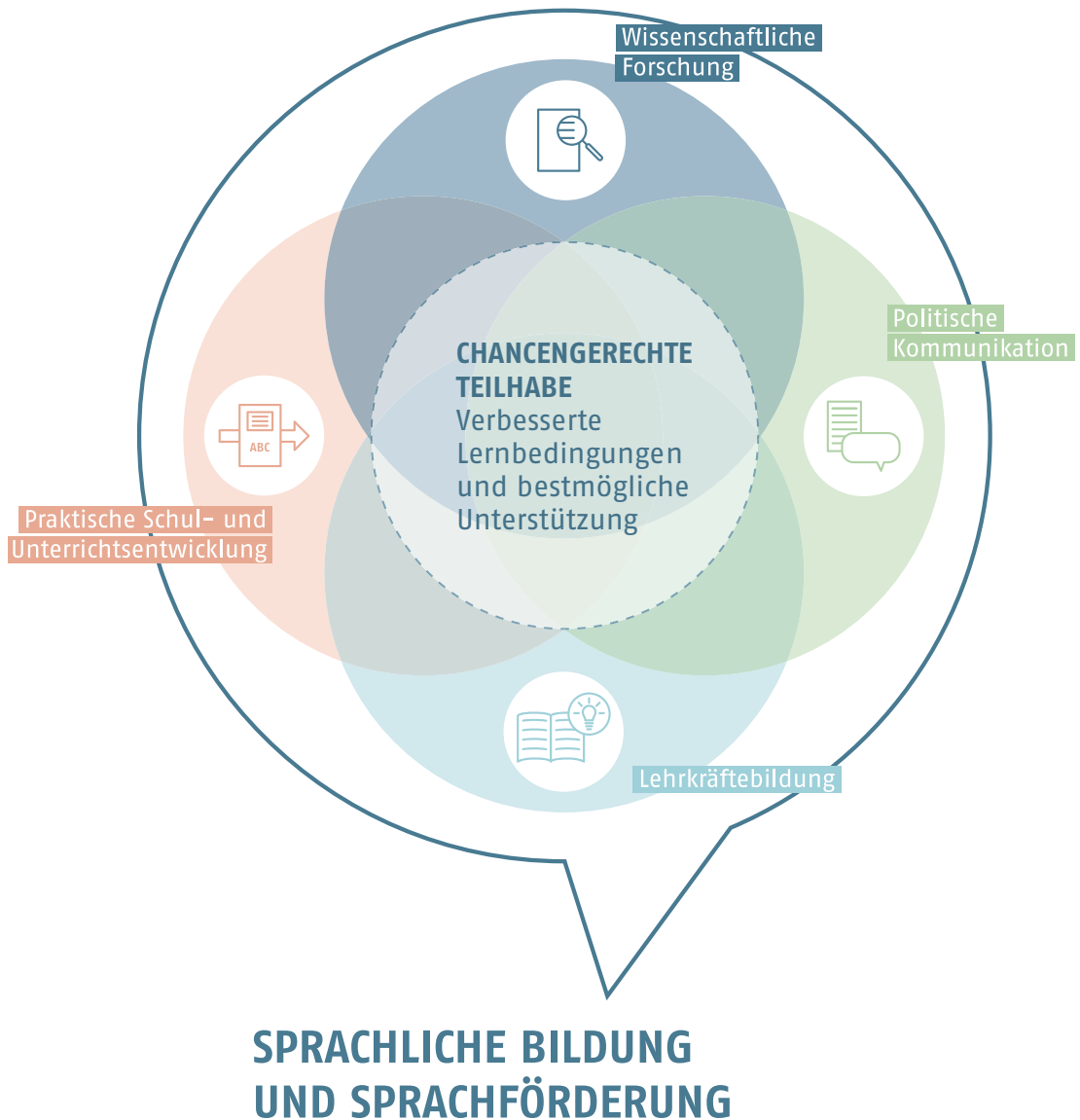


Abb. 1: Im Handlungsfeld „Sprachliche Bildung und Sprachförderung“ greifen Maßnahmen ineinander, um zu einer chancengerechten Teilhabe von Kindern und Jugendlichen beizutragen. Eigene Darstellung.

Eine chancengerechte Teilhabe aller jungen Menschen in Deutschland ist das Ziel des Themenclusters Integration der Stiftung Mercator, aus dem heraus die drei genannten Partnergesellschaften gefördert werden. Blickt man darauf, welche Bevölkerungsgruppen welche Bildungsabschlüsse erzielen, so wird deutlich, dass es Menschen mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischen Status seit Jahren unverändert besonders schwer haben. Daher ist es zentral, solche Maßnahmen zu fördern, die die Bildungsungleichheit bei den Schul- und Hochschulabschlüssen reduzieren und Diskriminierung im Bildungssystem abbauen können.

Um gesellschaftliche Teilhabe zu fördern, arbeiten wir im Themencluster Integration der Stiftung Mercator in mehreren Handlungsfeldern wie „Durchgängige Sprachbildung“, „Qualität im Ganztags“, „Erfolgreich studieren“ oder „Umgang mit sozialer, kultureller und religiöser Diversität“. Da wir annehmen, in diesen Handlungsfeldern besonders wirksam werden zu können, haben wir sie ausgewählt. Jedes Handlungsfeld hat wiederum spezifische Ziele, an denen sich Wirkweisen und Instrumente ausrichten.

Wie einzelne Projekte in den Handlungsfeldern angelegt sind, ist wiederum Gegenstand der Auseinandersetzung zwischen der Stiftung und ihren Projektpartnern. Als Förderstiftung verausgabt die Stiftung Mercator ihre Mittel an gemeinnützige Organisationen oder wissenschaftliche Einrichtungen. Wirken kann sie daher nicht direkt, sondern immer vermittelt über ihre Partner, indem eine Verständigung auf Ziele stattfindet und passende Maßnahmen gemeinsam entwickelt werden.

In den letzten Jahren haben wir im Handlungsfeld der sprachlichen Bildung und Sprachförderung darauf hingearbeitet, die Projekte im Hinblick auf das Ziel der chancengerechten Teilhabe wirkungsorientierter anzulegen, weg von einer additiven, zusätzlich gefördernten Maßnahme wie dem Förderunterricht, hin zu einer systemischen Förderung, bei der die Akteure im System – in der Regel die Lehrerinnen und Lehrer – qualifiziert und begleitet werden. Die wissenschaftliche Forschung, die praktische Schul- und Unterrichtsentwicklung, die

Lehrerbildung und politische Kommunikation greifen ineinander, damit Schülerinnen und Schüler verbesserte Lernbedingungen und bestmögliche Unterstützung erfahren (Siehe Abb. 1: Sprachliche Bildung und Sprachförderung auf Seite 84).

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache wird in dem Handlungsfeld als Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungsinstitut flankiert von zahlreichen Projekten zur Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Sprachförderung unterschiedlicher Projektpartner mit spezifischen Kompetenzen: der Universität Duisburg-Essen beispielsweise mit praktischem Know-how zur Verankerung von Sprachbildung in der Lehreraus- und -fortbildung, der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) in der regionalen Netzwerkarbeit mit Schulen oder dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) mit international vergleichender Forschungsperspektive.

Das Mercator-Institut der Universität zu Köln wird in diesem Handlungsfeld nicht nur wissenschaftlich aktiv, sondern zielt auch auf eine gesellschaftliche Wirkung, die über Forschung und Lehre hinausgeht. Es hat diesen Auftrag bisher vor allem in seiner Rolle als Qualitätsagentur für die Förderung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten erfüllt und wird sich künftig verstärkt in der Sensibilisierung und Beratung politischer Akteure, im Transfer von Forschungsergebnissen und bei der Verbreitung wirksamer Konzepte zur Sprachbildung engagieren.

Mit Projektpartnerinnen und -partnern oder Partnergesellschaften eine inhaltlich überzeugende, wissenschaftlich fundierte und praktisch erprobte Wirkungslogik zu entwickeln ist das eine, die Wirkung von Stiftungshandeln im Nachhinein zu messen das andere. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse, soziale Systeme und menschliches Denken und Handeln sind eben schwer berechenbar. Da hilft es, verschiedene Ebenen der Wirkung zu unterscheiden: erstens den Output an Angeboten wie z. B. Fortbildungen, Konferenzen oder Publikationen. Auf der Ebene des Outputs lässt sich relativ einfach messen, wie gut sie von Zielgruppen angenommen werden. Zweitens

den Outcome, der beschreibt, was sich bei Zielgruppen verändert – beispielsweise das Wissen über Sprachförderung und sprachliche Bildung bei Lehrkräften oder ihre Einstellungen und Haltungen zur wachsenden Heterogenität ihrer Schülerschaft. Der Impact beschreibt, drittens, Veränderungen auf gesellschaftlicher Ebene oder in Teilen der Gesellschaft – beispielsweise ob Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen und damit ihr Handeln aufgrund von Stiftungsmaßnahmen verbessern. Das gemein-

nützige Beratungshaus Phineo hat dieses Verständnis von Wirkung systematisiert, wendet es in eigenen Analysen an und unterstützt so seit dem Jahr 2010 wirkungsorientiertes Arbeiten in zivilgesellschaftlichen Organisationen.

Nur wenn wir unsere Arbeit immer wieder prüfen, hinterfragen und auch bereit sind neu auszurichten, können wir in unserer Rolle als private Stiftung in der Gesellschaft langfristig etwas bewirken. Eigenes Moni-

DIE WIRKUNGSTREPPE

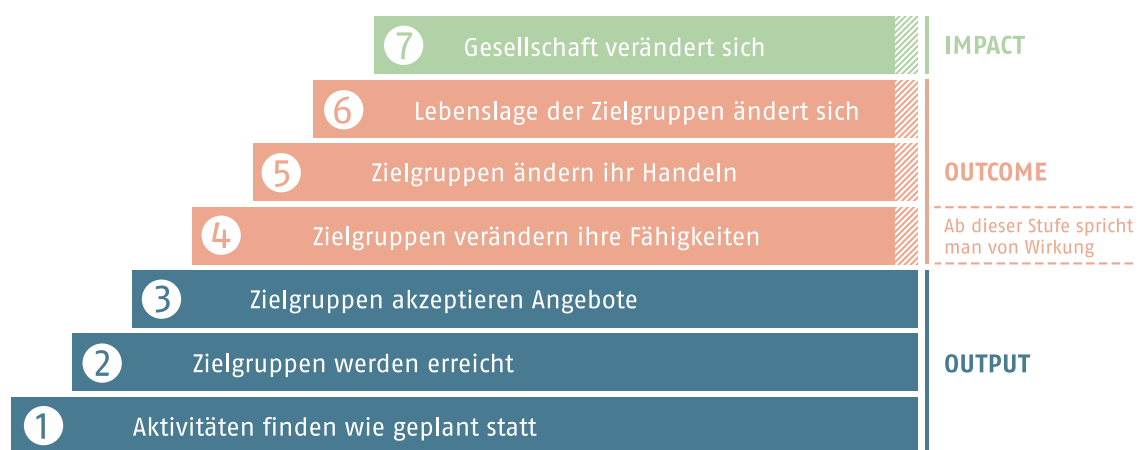


Abb. 2: Auf welchen Ebenen entsteht Wirkung durch Projekte? Eigene Darstellung nach „Kursbuch Wirkung“ der Phineo gAG 2013.

toring und externe Evaluationen sind dabei wichtige Instrumente – für die Ebene einzelner Projekte über thematische Portfolios bis hin zur Gesamtstrategie der Stiftung. Ziele, Kriterien und Indikatoren für Evaluationen lassen sich auf wissenschaftliche Expertise und Erfahrungen stützen, doch in unseren Handlungsfeldern haben wir mit einer Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren mit denselben, ähnlichen oder konträren Positionen zu tun. Unser Arbeitsumfeld ist komplex – und lässt sich eben

nicht wie im Labor auf abgrenzbare Faktoren reduzieren. Dass Wirkung schwer kalkulierbar und messbar ist, sollte uns allerdings nicht davon abhalten, Ziele zu setzen und mit unseren Partnerinnen und Partnern auszuhandeln, wie wir sie erreichen.

Dabei verändern sich die Strategien, um gesellschaftliche Wirkung zu erzielen. Sie müssen es sogar, weil auch gesellschaftliche Prozesse unvorhersehbaren Entwick-

lungen unterliegen. Politische Entscheidungen und gesellschaftliche Diskurse verändern immer wieder die Rahmenbedingungen unserer Arbeit. Daher gibt es keine Garantien, dass eine noch so fundierte Wirkungslogik sich konsequent umsetzen lässt und die angestrebten Ziele im Sinne eines mechanischen Denkens erreicht werden. Wir müssen also immer wieder gesellschaftliche Entwicklungen kritisch reflektieren, Ziele neu festlegen oder austarieren, gleichgesinnte Partner finden und Kritikerinnen und Kritiker überzeugen.

In fast allen Bereichen zivilgesellschaftlichen Handelns geht es um Probleme, die eine Stiftung alleine nicht lösen kann. Daher brauchen wir eine Offenheit im Stiftungshandeln für temporäre und effektive Kooperationen und Strategien – zwischen Stiftungen, mit anderen zivilgesellschaftlichen Partnerinnen und Partnern und mit dem Staat, je nach Ziel und Fragestellung. Dazu bedarf es der Kooperation möglichst schon von der Projektidee bis hin zur gemeinsamen Umsetzung, es bedarf abgestimmter Strategien und Vereinbarungen über gemeinsame Ziele sowie die unterschiedlichen Rollen und Aufgaben der Akteurinnen und Akteure. Und es bedarf eines gemeinsamen Monitorings und einer ständigen Reflexion der Projektergebnisse. Stiftungshandeln ist dennoch, bei allen Strategien und Maßnahmen, immer auch eine Expedition ins Ungewisse – Nebenwirkungen können auftreten, Allheilmittel gibt es nicht. Ein wesentlicher Faktor für Stiftungshandeln ist also auch der Mut zum Risiko.

AUTORINNEN UND AUTOREN:

Ina Bömelburg ist seit dem Jahr 2014 Projektmanagerin im Bereich Integration der Stiftung Mercator und verantwortet das Handlungsfeld „Sprachliche Bildung“. Zuvor hat sie bei der Bertelsmann Stiftung und dem Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement Initiativen zur Förderung der Teilhabemöglichkeiten junger Menschen entwickelt und umgesetzt.

Winfried Kneip ist seit 2014 Geschäftsführer der Stiftung Mercator und leitet das Ressort Bildung. Seit 2009 verantwortet er das Themenfeld Bildung. Davor hatte er die Geschäftsführung der Yehudi-Menuhin-Stiftung Deutschland inne. Seit 2004 ist er außerdem Vorstandsmitglied des von ihm initiierten Buddy-Projekts zur Förderung sozialer Kompetenz.

Forschung im Themenfeld sprachliche Bildung – Erträge und Zukunftsperspektiven

Seit mehr als einem Jahrzehnt haben Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsforschung immer wieder darauf hingewiesen, dass die sprachlichen Kompetenzen des oder der Einzelnen einer der (wenn nicht gar der entscheidende) Schlüssel für individuellen Bildungserfolg darstellen. Diese Hinweise sind nicht ungehört geblieben. In den letzten Jahren wurden vielfältige Forschungen zur sprachlichen Bildung mit öffentlichen und privaten Mitteln unterstützt.

Dabei konnten eine Reihe wichtiger Erkenntnisse zusammengetragen werden, zu denen z. B. die folgenden gehören:

- a Soziale Disparitäten im Bildungserfolg sind zu einem substantiellen Teil durch Unterschiede in sprachlichen Kompetenzen vermittelt.
- b Frühe sprachliche Bildung zahlt sich für den Einzelnen wie für die Gesellschaft besonders aus.
- c Individuelle sprachliche Förderung ist besonders effektiv und nachhaltig, wenn sie von einer differenzierten und förderrelevanten Sprachdiagnostik begleitet wird.
- d Durch gezielte Aktivitäten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung des Fachpersonals kann die Qualität sprachlicher Bildung in den Bildungsinstitutionen deutlich gesteigert werden.
- e Erfolgreiche sprachliche Bildung ist nicht nur auf die Vermittlung mündlicher Kompetenzen beschränkt, sondern umfasst auch den gezielten Aufbau schriftsprachlicher Kompetenzen.

Diese (und andere) Erkenntnisse sind nicht folgenlos geblieben. In allen Bundesländern konnten intensive Bemühungen zur Verbesserung früher Sprachförderung beobachtet werden. Dabei sind zunächst zuverlässige Verfahren zur Erfassung des Sprachstandes bzw. der Kompetenzen in zentralen bildungsrelevanten Sprachbereichen entstanden. So gibt es in fast allen Bundeslän-

dern mittlerweile für zentrale bildungsrelevante Sprachkompetenzen standardisierte und zuverlässige Verfahren, zumindest für den Einsatzbereich im Kindergartenalter.

Diese Bemühungen gingen jedoch oftmals mit der naiven Vorstellung einher, dass die Bereitstellung von Informationen über die individuell vorhandenen sprachlichen Kompetenzen bzw. Mängel bereits ausreichte, damit die pädagogischen Fachkräfte ihre Aktivitäten der sprachlichen Bildung und individuellen Sprachförderung optimieren. So ist zwar zu konstatieren, dass die Zielsetzung der angemessenen Feststellung individueller Sprachförderbedürftigkeit (insbesondere in der Altersspanne zwischen vier und sechs Jahren) mittlerweile sehr viel besser als noch vor wenigen Jahren geleistet werden kann.

Dennoch hat sich in der Realität der sprachlichen Bildung in Deutschland bisher nur punktuell etwas verbessert. Die Erkenntnis, dass Sprachstandsfeststellungen nicht automatisch zu entsprechend angepassten Bildungs- und Fördermaßnahmen führen, hat zu distanzierenden Einstellungen gegenüber dem systematischen Einsatz von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung geführt, in einigen Bundesländern gar wurde die bereits umgesetzte Implementation diagnostischer Verfahren wieder rückgängig gemacht. Angesichts der in diesem Zusammenhang zu beobachtenden leidenschaftlichen Debatten in der Bildungspolitik und -administration kommt Bildungsforscherinnen und -forschern einmal mehr die Aufgabe zu, mit Forschungsergebnissen zur Versachlichung der Debatten beizutragen. Zu einer solchen Versachlichung trug etwa die vom Mercator-Institut vorgelegte Expertise von Neugebauer und Becker-Mrotzek (2013) bei.

Eine angemessene und qualitativ hochwertige Diagnostik ist zwar notwendig, keineswegs aber hinreichend für eine gelungene sprachliche Bildung bei Kindern. Dafür bedarf es zusätzlicher Förderungen oder anderer Impulse zur Anregung der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen. Die Bildungsforschung hat sich auch dieser Aufgabe in den letzten Jahren gestellt. Beispielsweise haben Paetsch, Wolf und Stanat (2014) darauf hingewiesen, dass eine Förderung, die effektiv und effizient sein will, ein systematisches Vorgehen erfordert, das auf empirisch bewährten theoretischen Konzepten basiert und ein kohärentes System miteinander verschränkter Maßnahmen umfasst. Ein solches System muss sicherstellen, dass (a) sich alle Beteiligten aus Kitas, Schulen, Einrichtungen der Lehrer- aus- und -weiterbildung etc. einer gemeinsamen Sprache bedienen können, wenn es um den Austausch zu Fragen der Sprachförderung und sprachlichen Bildung geht, (b) sich der gewählte Ansatz im Laufe der Zeit systematisch weiterentwickelt und optimiert werden kann, (c) Leitlinien und Hilfestellungen entwickelt werden, die alle Fachkräfte im Rahmen ihrer sprachförderlichen Bildungsmaßnahmen einsetzen können, (d) die bereits erwähnten Instrumente für eine sprachförderrelevante Diagnostik zur Verfügung gestellt werden, die auf den jeweiligen Ansatz abgestimmt sind, und (e) die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen so ausgerichtet wird, dass sie all diese Dinge in ihrer Bildungspraxis erfolgreich umsetzen können.

Viele Bausteine zur Umsetzung eines solchen Systems sprachlicher Bildung und Förderung hat die Forschung der letzten Jahre ausgearbeitet. Einige von ihnen werden auch bereits genutzt, wie man etwa an den Aktivitäten in vielen der etwa 100 institutionellen Verbände von Kitas und Schulen im Rahmen der Bund-Länder-Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)* sehen kann. Derzeit sorgt ein Trägerkonsortium unter der Konsortialführung des Mercator-Instituts dafür, dass die erfolgversprechendsten Ansätze und Kontexte sprachlicher Bildung identifiziert und für ihre Nutzung in der Bildungspraxis aufbereitet werden. Dies ist keineswegs eine triviale Aufgabe. So hat sich gezeigt, wie schwer es ist, die Vielfalt der unterschiedlichen Konzepte, Methodologien und Erkenntnisinteressen der Sprachbildungsforschung in

die Praxis zu integrieren. Das wird insbesondere deutlich, wenn man sieht, wie unterschiedlich die konkreten Sprachbildungsempfehlungen im Einzelfall ausfallen. Aus dieser Heterogenität der Sprachbildungsforschung erwächst eine zentrale Herausforderung für die zukünftige Forschung: das transdisziplinäre Abstimmen theoretischer Konzepte und ihrer konkreten Konsequenzen für die Umsetzung in der Bildungspraxis.

Auch wenn viele der vom Mercator-Institut initiierten, begleiteten und angeleiteten Aktivitäten deutliche Fortschritte in dieser Hinsicht versprechen, befürchte ich, dass diese Herausforderung noch für lange Zeit intensive wissenschaftliche Arbeit erforderlich macht. Einen Grund dafür sehe ich in den besonderen Herausforderungen an alle Bildungsbemühungen in unserem Land durch die in jüngster Zeit in großem Ausmaße erfolgte Zuwanderung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach Deutschland (vgl. von Dewitz, Massumi & Griebach, 2016). Dadurch gewinnt das Thema Deutsch als Zweitsprache noch mehr Bedeutung, als es ohnehin schon seit vielen Jahren hat. Und zu Recht haben Baumann und Becker-Mrotzek (2014) in diesem Zusammenhang die Frage aufgeworfen: Was leistet die Lehrerbildung?

Aber selbst wenn man diese durch aktuelle weltpolitische Ereignisse verschärfte Herausforderung außer Acht lässt, bleiben umfangreiche Gegenstandsbereiche für die Bildungsforschung bestehen, deren Bearbeitung über die Qualität und Leistungsfähigkeit des Bildungssystems in Deutschland zukünftig mitentscheiden wird. Drei dieser Forschungsthemen fallen mir dabei besonders auf. Da ist zum einen die systematische multidisziplinäre Aufbereitung des empirischen Forschungsstandes zu konkreten Fragen aus der Bildungspraxis – das Erstellen sogenannter Systematic Reviews. Synthesen von Forschungsergebnissen waren schon immer ein wichtiges Produkt wissenschaftlichen Arbeitens. Unter dieser Zielsetzung sind in den letzten Jahrzehnten Techniken der Metaanalyse entwickelt und genutzt worden. Im Unterschied zu den mittlerweile auch in der Bildungsforschung fest etablierten Metaanalysen liegt der Ausgangspunkt von Systematic Reviews nicht in wissenschaftlichen Diskursen oder den theoretischen Konstrukten, auf die diese sich beziehen, sondern in

ZUM WEITERLESEN

Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

von Dewitz, N.; Massumi, M. & Griebach, J. (2016). Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Hasselhorn, M.; Köller, O.; Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementierung wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. Psychologische Rundschau 65, S. 140–149.

Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Paetsch, J.; Wolf, K. M. & Stanat, P. (2014). Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, S. 315–347.

handlungsorientierten Fragen aus der Praxis. Das bedarf multidisziplinärer Expertise – wie sie zum Themenbereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im Mercator-Institut aufgebaut wurde.

Ein zweites Forschungsthema, das es zukünftig verstärkt in Angriff zu nehmen gilt, dreht sich um die Nutzungspotenziale digitaler Technologien für die sprachliche Bildung. Derzeit ist nur zu erahnen, welche Möglichkeiten der Diagnostik und Intervention für Aktivitäten der sprachlichen Bildung moderne computer- und internetbasierte Technologien eröffnen könnten.

Schließlich verfügen wir bis heute kaum über belastbare Forschungsergebnisse darüber, wie prinzipiell effektive Ansätze der Sprachförderung erfolgreich in der Praxis implementiert werden. Eine eigenständige Implementationsforschung, in der Bedingungen und Prozesse erfolgreicher Umsetzung von Bildungsmaßnahmen identifiziert und analysiert werden (vgl. Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014), fehlt auch im Bereich sprachlicher Bildung.

AUTOR:

Prof. Dr. Marcus Hasselhorn ist Professor für Psychologie mit dem Schwerpunkt Bildung und Entwicklung an der Goethe-Universität Frankfurt und Leiter der Abteilung „Bildung und Entwicklung“ am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt. Seit 2008 ist er wissenschaftlicher Leiter des Frankfurter IDeA-Zentrums und seit 2012 Geschäftsführender Direktor des DIPF.

Herausforderungen und Chancen der Lehrerbildung im Kontext der Einwanderungsgesellschaft

Schulen stehen derzeit vor der Herausforderung, eine große Zahl an geflüchteten Kindern und Jugendlichen aufzunehmen. Diese neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler kommen aus allen sozialen Schichten, aus verschiedenen Kulturen und Traditionen. Kulturelle und soziale Diversität, verschiedene Vorerfahrungen in Schulen des Herkunftslandes, heterogene Leistungsstände – der Umgang mit dieser Vielfalt ist nicht nur für unsere Schulen eine Herausforderung, sondern betrifft alle, die sich beruflich oder ehrenamtlich der Bildung neu zugewandelter Menschen widmen.

Das Unterrichten und die Integration eingewanderter Schülerinnen und Schüler stellt nach 30 Jahren RAA-Arbeit (früher: Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, heute: Kommunale Integrationszentren) und Sprachförderungserfahrungen grundsätzlich keine neue Aufgabe für das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen dar. Dennoch ist mit der neuen Qualität der Fluchtmigration für Lehrkräfte eine Vielzahl neuer Aufgaben verbunden. So kommen viele Kinder und Jugendliche nicht nur mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen nach Deutschland und sind oftmals in anderen Schriften oder gar nicht alphabetisiert, sondern viele von ihnen sind auch durch Kriegserlebnisse traumatisiert und benötigen besondere Unterstützung. Viele von ihnen bringen wiederum Potenziale wie die der Mehrsprachigkeit und fachliche Kompetenzen mit, die es als Ressourcen für die zukünftige Entwicklung unserer Gesellschaft zu fördern gilt. In Nordrhein-Westfalen sind diese Herausforderungen in der Bildungspolitik und -administration angekommen und werden systematisch angegangen. In diesem Kontext stellte das Ministerium für Schule und Weiterbildung gemeinsam mit der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunaler Integrationszentren (LaKI) und namhaften Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im April 2016 der Öffentlichkeit ein „Positionspapier zur Mehrsprachigkeit NRW“ vor, das die Wertschätzung und Förderung der Mehrsprachigkeit in den Fokus setzt und grundlegende Perspektiven für die Zukunft aufzeigt.

Auch die Kultusministerkonferenz hat in den letzten Jahren mit ihren Empfehlungen „Interkulturelle Bildung und

Erziehung in der Schule“ (2013) wichtige neue Akzente im Umgang mit einer heterogenen und mehrsprachig orientierten Schülerschaft gesetzt. Eine besondere Qualität an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Bildungsadministration hat die gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ vom Frühjahr 2015, die erklärte:

„Beide Organisationen setzen sich dafür ein, die Inklusion von Menschen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen und Bildungsbiografien in gemeinsamen Lernprozessen und Lernorten nicht zuallererst als weitere Belastung, sondern als Gewinn erfahrbar zu machen. Das schließt besondere Zuwendung für Lernende ein, für die Marginalisierung, Exklusion und ‚Underachievement‘ eine Gefahr darstellen.“

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/
Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)

Die Studie „Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft“ (2016) des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als

Zweitsprache stellt fest, dass nur in sechs Bundesländern alle angehenden Lehrkräfte systematisch den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt lernen.

Nordrhein-Westfalen ist in dieser Frage allerdings gut aufgestellt, weil das Land auch im Umgang mit der Mehrsprachigkeit schon frühzeitig systematische Anstrengungen in der Lehrerbildung unternommen hat.

Im Bereich der universitären Lehrerausbildung hat NRW als einziges Flächenland mit der Reform des Lehrerausbildungsgesetzes im Jahr 2009 die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ für alle lehrerbildenden Studiengänge für ausnahmslos alle Lehramtsstudierenden verbindlich gemacht. Die konzeptionelle Grundlage für dieses Modul legte dabei die Stiftung Mercator mit ihrer Publikation „Modul Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen“, an der u. a. der heutige Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek mitgewirkt hat. Im Lehramtsstudium sollen mithilfe dieses Moduls angehende Lehrerinnen und Lehrer in sprachlich heterogenen Klassen auf den Umgang mit der Mehrsprachigkeit vorbereitet und ihnen Diagnose- und Handlungsmöglichkeiten im Rahmen einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung aufgezeigt werden. Ausgangspunkt dieses innovativen Ausbildungselements ist die Überlegung, dass Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Erstsprache z. T. einen erschwerten Zugang zu fachlichen Inhalten sowie fachspezifischen Aufgabenstellungen haben und allein deshalb oft nicht die erwartete Leistung erbringen können.

Obwohl das DaZ-Modul nun an den elf lehrerbildenden Universitäten obligatorisch angeboten wird, zeigen sich bei einer vertieften Betrachtung neben den Stärken und Schwächen der verschiedenen DaZ-Module auch unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen der Hochschulen. Um nähere Erkenntnisse über die praktische Umsetzung der Module zu erhalten, wäre hier nach acht Jahren universitärer Lehrpraxis eine externe wissenschaftliche Evaluation angebracht, die u. a. den Fragen

nachgeht, wo die Lehramtsausbildung hier steht und was mögliche Schritte einer Weiterentwicklung wären.

Wie auch die Ergebnisse des „Monitors Lehrerbildung“ (2016) zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ dokumentieren, ist es erfreulich, dass die inhaltliche Verankerung von „Heterogenität“ bzw. „Inklusion“ im Lehramtsstudium mehrheitlich das zentrale Thema der NRW-Hochschulen in ihren Projekten zur „Qualitätsoffensive“ ist. So legen die Technische Universität Dortmund, die Universität zu Köln, die RWTH Aachen, die Universität Duisburg-Essen, die Bergische Universität Wuppertal, die Westfälische Wilhelms-Universität Münster, die Universität Bielefeld und die Sporthochschule Köln in unterschiedlicher Form den Umgang mit Inklusion bzw. Heterogenität als Schwerpunkt fest. NRW geht nun systematisch den nächsten Schritt in puncto Zukunftsfähigkeit der Lehrkräfte: Das Lehrerausbildungsgesetz wurde im Hinblick auf die Aufgabe Inklusion verändert. „Inklusion“ versteht das Schulministerium dabei im Jahr 2016 in der Weite der UN-Konvention, d. h., Inklusion und Integration sind unterschiedliche, aber gleichwertige Aufgaben im Rahmen eines umfassenden Umgangs mit Heterogenität. Wichtig wäre in diesem Zusammenhang, dass sich die Hochschulen auch nach dem Ende der Förderphase „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für strukturelle Veränderungen auf diesen Feldern nachhaltig einsetzen.

Die meisten Maßnahmen im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ beziehen sich allerdings auf den „Lernort Hochschule“ und greifen insbesondere die Kooperation mit der zweiten Phase (Vorbereitungsdienst) noch nicht zureichend auf. Es wäre von Bedeutung, dass die Phasen nicht nur zusammenarbeiten, sondern auch zusammen forschen.

Mit Blick auf die zweite Phase der Lehrerausbildung hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW gemeinsam mit der Stiftung Mercator und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) das Projekt *Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst* initiiert. Dessen Ziel ist es, für die zweite Phase der Lehreraus-



bildung praxisnahe Module zur Fortbildung im Bereich des sprachsensiblen Unterrichtens zu entwickeln.

NRW reagiert auch deutlich auf die aktuellen quantitativen Herausforderungen der Zuwanderung und stellt für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung und für die dritte Phase der Lehrerbildung (Lehrerfortbildung) zusätzlich mehr als sechs Millionen Euro von 2016 bis 2019 für Deutsch als Zweitsprache bereit. Entsprechende Zertifikatsstudienangebote sind von den Hochschulen umgehend aufgebaut worden und im Wintersemester 2016/17 gestartet, damit Lehrkräfte auf diesem Weg flächendeckend eine fundierte Zusatzqualifikation erwerben können. Zudem unterstützen die von Schul- und Integrationsministerium gemeinsam getragene Landesweite Koordinierungsstelle Kommunaler Integrationszentren (LaKI) und die Kompetenzteams für Lehrerfortbildung die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Arbeit mit neu zugewan-

erten Kindern und Jugendlichen mithilfe zahlreicher Qualifizierungs- und Unterstützungsangebote.

Einen wichtigen Beitrag zur Lehreraus- und -fortbildung leisten auch die Lehrerinnen und Lehrer mit Zuwanderungsgeschichte, die mit entsprechenden Qualifikationen sprachsensibel handeln und eine Brückenfunktion zur Mehrheitsgesellschaft erfüllen können. In vielen Ländern gibt es mittlerweile Netzwerke für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte, so ausgehend von NRW seit 2006. Die Landesregierung setzt sich auch mit dem Netzwerk „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ systematisch dafür ein, dass mehr junge Menschen mit Migrationshintergrund ein Lehramtsstudium beginnen und erfolgreich abschließen. Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte können auf allen Ebenen der Schul- und Unterrichtsentwicklung ihre migrationspezifischen Erfahrungen und Expertisen einbringen – sei es konkret bei der

Lehrplanarbeit, im Unterricht, aber auch in Koordinierungsaufgaben in der Schule. Mehr als 750 Lehrkräfte im NRW-Netzwerk zeigen dies überdeutlich.

Nächstes Ziel des Schulministeriums ist es, alle drei Phasen der Lehrerbildung (Studium, Vorbereitungsdienst und Fortbildung) hinsichtlich der Neuzuwanderung phasenübergreifend in den Blick zu nehmen und in diesem Kontext Ideen zur fachlichen Weiterentwicklung der Lehrerbildung in ihrer Gesamtheit zu diskutieren. Hierzu war die Fachtagung „Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen im Kontext der aktuellen Fluchtmigration“ am 01.07.2016 des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW, der Stiftung Mercator und des Netzwerks „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ impulsgebend. Die aktuellen Zuwanderungsbewegungen betrachten wir in diesem Zusammenhang als Auftrag, die Qualität und Nachhaltigkeit der Lehrerbildung weiterzuentwickeln. Für dieses Projekt setzen wir im Besonderen auf eine Kooperation mit dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

NRW setzt auf eine evidenzbasierte Lehrerbildung. Hochschulen und Forschungseinrichtungen sind für das Schulministerium deshalb mit ihren Untersuchungen und Projekten wichtige Referenzpunkte, Impulsgeber und Innovationsmotoren. Insbesondere dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache kommt in dem Kontext von Neuzuwanderung und Deutsch als Zweitsprache eine wichtige Scharnierstelle zur Bildungsadministration im Spannungsfeld von Theorie und Praxis zu. Ein Entwicklungsauftrag, der noch ganz am Anfang steht.

Schulen, Lehrkräfte und Bildungsverwaltung benötigen das Mercator-Institut dauerhaft, um das programmatische Ziel, die Potenziale von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu entdecken und wertzuschätzen, umsetzen zu können. Lehrkräfte und künftige Lehrerinnen und Lehrer dabei zu unterstützen, ist kurzfristig und langfristig eine wichtige Aufgabe von Lehreraus- und -fortbildung.

AUTOREN:

Dr. Burak Çopur ist Referent für Grundsatzfragen der Lehrerbildung in der Abteilung für Lehreraus- und -fortbildung, individuelle Förderung, Weiterbildung, Internationales und Qualitätsanalyse des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Ulrich Wehrhöfer ist Leiter der Abteilung für Lehreraus- und -fortbildung, individuelle Förderung, Weiterbildung, Internationales und Qualitätsanalyse im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Fazit

Aus Sicht des Mercator-Instituts zeigen die hier versammelten Erfahrungsberichte mit aller Deutlichkeit, dass wirkungsvolle Forschung zur sprachlichen Bildung eine Reihe neuer Herausforderungen zu bewältigen hat. Um eine nachhaltige und wirksame sprachbezogene Bildungsforschung zu ermöglichen, sind Fragen des Wissenschaftsmanagements, des Wissenstransfers und der Nachwuchsförde-

rung systematisch zu berücksichtigen. Hierfür sind Kompetenzen erforderlich, die über die wissenschaftliche Expertise – Beherrschung von Forschungsmethoden und Kenntnis des Forschungsstandes – hinausgehen. Projekte und Vorhaben im Bereich der sprachbezogenen Bildungsforschung erfordern aufgrund des spezifischen Gegenstandsbereichs sowie der damit verbundenen Praxisfelder besondere Arbeitsweisen.



Wissenschaftsmanagement

Sprachliche Bildung vollzieht sich im Verlauf des Lebens in einem komplexen Wechselverhältnis von selbsttätiger Aneignung und externen Einflüssen und Anregungen, an denen zahlreiche Instanzen beteiligt sind. Das bedeutet für die sprachbezogene Bildungsforschung nicht nur, diese vielfältigen Aspekte im Forschungsprozess zu berücksichtigen, sondern auch, mit den unterschiedlichen Instanzen im Laufe eines Vorhabens zu kommunizieren. Konkret erfordern die meisten Forschungsfragen eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, sodass an einem Projekt zwei oder mehr Fachdisziplinen mit ihren je eigenen Traditionen und Selbstverständnissen beteiligt sind. Für die Datenerhebung muss mit Kindertageseinrichtungen, Schulen, Schülerinnen und Schülern, Eltern, Schulaufsichten und Ministerien kommuniziert werden, um die nötigen Erlaubnisse einzuholen und die Erhebung der Daten vor Ort zu organisieren. Auch für die Rückkopplung der Ergebnisse, etwa zu Zwecken der Datenvalidierung, des Feedbacks, der Fortbildung oder der Berichtslegung, ist mit diesen Instanzen und weiteren Einrichtungen zu kooperieren.

Derartige Projektstrukturen und Arbeitsweisen erfordern ein professionelles Wissenschaftsmanagement, wie die Projektberichte eindrucksvoll zeigen. Große und kleine Verbundvorhaben benötigen eine Koordinatorin oder einen Koordinator, die oder der die vielfältigen Kommunikations- und Abstimmungsprozesse organisiert. Dazu zählen neben den zahlreichen, vor allem interdisziplinären inhaltlichen Absprachen auch die administrativen Aufgaben wie Personaleinstellung, Mittelverwaltung und Berichtslegung. Hierfür bedarf es neben der inhaltlichen Expertise auch spezifischer Managementfähigkeiten, die in dieser besonderen Kombination ein eigenes Kompetenzprofil Wissenschaftsmanagement ergeben. Dieses Profil wird sich künftig sowohl verstärkt als eigenes Berufsbild etablieren als auch Teil der Anforderungen an das wissenschaftliche Personal sein.

Transfer

Sprachbezogene Bildungsforschung zielt als nutzeninspirierte Forschung direkt oder indirekt auf eine Verbesserung der sprachlichen Bildungsprozesse; diesem Zweck verdankt sie zu erheblichen Teilen ihre gesellschaftliche Legitimation. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, Fragen des Transfers von Beginn an zu berücksichtigen, wie die Berichte der Projekte erkennen lassen. In Abhängigkeit von den zu erwartenden Projektergebnissen ist zu fragen, wie diese den unterschiedlichen Praxisfeldern und Adressaten verfügbar gemacht werden können. Hierzu gehören die klassischen Publikationen von Forschungsergebnissen in den einschlägigen Organen ebenso wie die gezielte Darstellung spezieller Aspekte für ausgesuchte Zielgruppen, etwa in Fachzeitschriften für Lehrkräfte oder die Bildungsadministration. Mögliche Projektergebnisse sind aber auch Lehr- und Lernmaterialien, didaktisch-methodische Konzepte für sprachliche Lehr-Lernprozesse, Fortbildungskonzepte und -materialien. Bevor jedoch Forschungsergebnisse transferiert werden, ist zu prüfen, ob sie auch über den Kontext der eigenen Untersuchung hinaus gültig sind. Das erfordert in bestimmten Fällen, Möglichkeiten der Evaluation von Konzepten, Materialien usw. von Beginn an zu bedenken.

Forschungstransfer ist eng mit Wissenschaftskommunikation verknüpft: Wie können also die Forschungsergebnisse so kommuniziert werden, dass sie bei den potenziellen Adressatinnen und Adressaten ankommen und von diesen auch genutzt werden können? In dieser Hinsicht zeigen die Berichte, dass es sinnvoll ist, sich der hierzu notwendigen Expertise zu versichern. Das kann über die Presseabteilungen der Universitäten erfolgen, die Projekte dabei unterstützen, Ergebnisse für unterschiedliche Medien und Adressaten aufzubereiten.

Für eine nachhaltige Sicherung der Projektergebnisse ist es des Weiteren nützlich, die eigene Arbeit möglichst frühzeitig mit den vorhandenen Strukturen in den Hochschulen zu verknüpfen. Das sichert zum einen die grundsätzliche Transferierbarkeit der Ergebnisse, zum anderen entstehen so aber auch Möglichkeiten, entsprechende Themen und Aufgaben dauerhaft zu implementieren.

Nachwuchsförderung

Forschungs- und Entwicklungsprojekte sind aus unterschiedlichen Gründen eng mit der Nachwuchsförderung verbunden, vor allem deshalb, weil in den Projekten ganz überwiegend junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler arbeiten, die am Beginn ihrer akademischen Karriere stehen. Dabei sind zwei strukturell sehr unterschiedliche Herausforderungen zu bewältigen. Aus Sicht des Wissenschaftssystems geht es darum, in der Zukunft freie Stellen mit qualifizierten Personen besetzen zu können. Daher liegt eine gute Nachwuchsförderung immer auch im Interesse der Wissenschaft selber.

Aus Sicht der jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler geht es jedoch um ihre je eigene Qualifikation. Hier gilt es in jedem Projekt aufs Neue, die unterschiedlichen Interessen fair aufeinander zu beziehen. Dem berechtigten Interesse des Projekts, in der verfügbaren Zeit zu den geplanten Projektergebnissen zu kommen, stehen die ebenso berechtigten Interessen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gegenüber, diese Zeit auch für die eigene Qualifikation zu nutzen, damit das Projekt nicht zu einer Sackgasse wird. Das kann gelingen, wenn mit und durch die Projektarbeit die eigene Expertise ausgebaut wird, formale Qualifikationsvorhaben sinnvoll mit dem Projekt verknüpft werden, indem etwa Teilfragen für eine Dissertation herausgelöst werden, die Sichtbarkeit durch gezielte gemeinsame und individuelle Publikationen erhöht wird und Freiräume für individuelle Vorhaben geschaffen werden. Dabei hat die Nachwuchsakademie Sprachliche Bildung die geförderten Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter etwa durch die Gestaltungsmöglichkeit freier Formate unterstützt.

Die Berichte dieser Broschüre zeigen in beeindruckender Weise die Erfolge, die bei der Bearbeitung von Forschungsdesiderata, bei der Implementierung von Modulen zur sprachlichen Bildung in der Lehrerbildung, bei der Nachwuchsförderung und bei der Thematisierung von Fragen der sprachlichen Bildung in der Öffentlichkeit erreicht wurden.

AUTOREN:

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek ist seit 1999 Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln. Seit Anfang 2012 ist er Direktor des Mercator-Instituts, seit Frühjahr 2013 zusätzlich Sprecher des Trägerkonsortiums der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS).

Prof. Dr. Hans-Joachim Roth ist seit 2005 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Bildungsforschung und seit 2009 Dekan der Humanwissenschaftlichen Fakultät an der Universität zu Köln. Seit Mitte 2014 ist er stellvertretender Direktor des Mercator-Instituts.



IMPRESSUM**Herausgeber**

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als
Zweitsprache
Innere Kanalstraße 15
50823 Köln

Tel.: 0221 - 470 5718

E-Mail: 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

Redaktion

Anna Kleiner & Pascal Tambornino (verantwortlich),
Stefanie Bredthauer, Annika Witte

Mitarbeit

Katarina Wagner, Aline Beiz, Karolin Groos

Diese Publikation darf, unter Einhaltung der gängigen
Zitierregeln und mit Angabe der Quelle, gern weiterver-
wendet werden: Mercator-Institut für Sprachförderung
und Deutsch als Zweitsprache (Hg.) (2017): Blick zurück
nach vorn. Perspektiven für sprachliche Bildung in Lehrer-
bildung und Forschung. Köln.

Bildnachweise

Alle Fotos dieser Publikation, wo nicht anders angegeben,
von Annette Etges

S. 70, Bild links: The Writer by artist Nathan Sawaya

Photo courtesy of brickartist.com

Bild rechts: Elisabeth I © Gerhard Richter 1966

Lektorat

TextSchleiferei, Köln

www.textschleiferei.de

Gestaltung

Agentur für Grafikdesign BAR M, Steffy Eckers

blog.bar-m.de

Druck

Druckerei Bloch & Co. GmbH

www.druckerei-bloch-berlin.de

© 2017 Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch
als Zweitsprache

