

In: Dibóné Borbély, Ágnes/Proszty, Eszter/Sárvári, Tünde/Szalai, Tünde (szerk.): Kulcs a világhoz. Drahota-Szabó Erzsébet köszöntésére. Schlüssel zur Welt. Festschrift für Erzsébet Drahota-Szabó. Szeged: Juhász Gyula Felsőokt. Kiadó 2020. – S. 25-39.

LEHRERBILDUNG, SPRACHLICHE BILDUNG UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Aktuelle Entwicklungen in der Erfurter Lehramtsausbildung

Andrea Bambek – Csaba Földes

VORSPANN

Das Feld der Lehrerbildungskultur ist in Fachdiskursen gleichsam ein Dauerbrenner: Immer wieder tauchen neue theoretische Gedankengebäude, vermeintlich oder tatsächlich zeitgemäßere Inhalte und modernere Strukturen auf, die dann teilweise wieder verschwinden, um einem nächsten Innovationsschub Raum zu schaffen. Eine besonders produktive und innovationsfreudige Lehr- und Forschungsstätte im Kontext der Deutschlehrerbildung ist beispielsweise der von der Jubilarin geleitete Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Minderheitensprache an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität in Szeged (Ungarn), wie dies in früheren Festschriften auch schon dokumentiert wurde, vgl. z. B. Földes (1993) und Forgács¹ (2003). Mit unserem Aufsatz haben wir vor, einen Beitrag zum deutsch-ungarischen internationalen Austausch in diesem Bereich zu leisten.

1. EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Status quo, mit aktuellen Innovationen und Perspektiven der Lehrerbildung an der Universität Erfurt mit besonderem Blick auf die Forschungs- und Lehrbereiche Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache.² Eingebettet wird die behandelte Thematik in allgemeine Rahmenbedingungen und Entwicklungen, die zurzeit bundesweit für lehrerbildende Institutionen prägend sind. In diesem Zusammenhang werden u. a. einschlägige Komponenten eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten neuen Großprojekts „QUALITEACH – Identität, Immersion, Inklusion“ der Universität Erfurt vorgestellt.³

¹ Erzsébet Drahota-Szabó figurierte in früheren Publikationen unter dem Namen Erzsébet Forgács.

² Im Weiteren abgekürzt als DaF und DaZ.

³ Siehe die Internetpräsenz <https://www.uni-erfurt.de/qualiteach/> [2020. 01. 20.].

Eine sachangemessene Realisierung des Vorhabens setzt eine enge interdisziplinäre Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren der Erfurter Lehrerbildung voraus: Vernetzungspunkte und Kooperationen können sich gerade an Stellen ergeben, die gegenwärtig, nicht zuletzt durch die bundesweite „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, durch Innovationen und Reformen gekennzeichnet sind. Im Folgenden werden deshalb, ausgehend von allgemeinen Entwicklungen hinsichtlich der Lehrerbildung in Deutschland, aktuelle Konzepte und Maßnahmen zur nachhaltigen Qualitätsentwicklung der Erfurter Lehrerbildung skizziert. Im zweiten Teil des Beitrags wird zunächst ein Überblick über das Themenfeld DaZ bzw. sprachliche Bildung im Lehramtsstudium generell gegeben. Anschließend werden – anhand des QUALITEACH-Teilprojekts (im Weiteren einfach: Projekt) „Sprachliche Bildung in mehrsprachigen Kontexten“ am Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft – derzeitige inhaltliche Überlegungen und strategische Aktivitäten hinsichtlich der Verankerung von DaZ bzw. mehrsprachigkeitssensitiver sprachlicher Bildung in der Erfurter Lehrerbildung erörtert sowie ihre mögliche Anbindung an gegenwärtige Strukturen der Lehrerbildung beleuchtet.

2. GESELLSCHAFTLICHE HERAUSFORDERUNGEN AN DEN LEHRERBERUF UND BUNDESWEITE FÖRDERANSÄTZE FÜR DIE UNIVERSITÄRE LEHRERBILDUNG

2.1. Lehrerbildung im Wandel

Die Lehrerbildung in Deutschland rückt in der jüngeren Vergangenheit sowohl in Fachdiskursen als auch in der Öffentlichkeit zunehmend in den Mittelpunkt. Dazu beigetragen haben auf der Forschungsebene u. a. Metastudien, die verschiedene Professionalisierungsaspekte in den Vordergrund stellen und auf der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Ebene die großen Schulleistungsstudien, wie z. B. PISA, und deren öffentliche und medienwirksame Diskussion sowie nationale⁴ und internationale Förderprogramme zur Verbesserung der Lehrerbildung (vgl. Doff 2019: 7). Zum einen werden Reformdiskussionen über innersystemische Herausforderungen geführt, die im Kontext der Akademisierung und Professionalisierung entstanden sind. Zu ihnen gehören nach Terhart (2019: 30) die Angleichung der Lehrämter untereinander, die Anpassungsprozesse zwischen Lehramts- und Schulstruktur und die Ausweitung und Verlagerung der Praxisanteile. Zum anderen werden zentrale gesellschaftliche Herausforderungen identifiziert, auf die das Bildungssystem und damit die Lehrerbildung angemessen

reagieren sollten. Lehrerinnen und Lehrer bereiten sich im Laufe ihrer Lehramtsausbildung auf eine Berufstätigkeit in einer Zeitspanne von 35 bis 40 Jahren vor; von ihnen wird erwartet, dass sie auf Grund ihres fundierten Fachwissens, ihrer didaktischen Kompetenz und ihrer professionellen Handlungsfähigkeit ihren Bildungsauftrag erfüllen. Dabei verschieben sich je nach gesellschaftlichen Entwicklungen und Zielsetzungen die Anforderungen an Lehrkräfte und damit auch an die Lehrerbildung. Die größten Herausforderungen⁵ liegen im Augenblick wohl in den Bereichen Heterogenität und Inklusion, Digitalisierung, besserer Praxisbezug in der Lehramtsausbildung, professionelle und qualifizierte Beratungsangebote und eine enge Verzahnung der drei Phasen (Studium, Vorbereitungsdienst⁶ und Fort- bzw. Weiterbildung). Ebenso wichtig ist die gegenseitige Anerkennung von Prüfungs- und Studienleistungen in den verschiedenen deutschen Bundesländern, um angehenden Lehrerinnen und Lehrern die gleichen Chancen zum Vorbereitungs- und Schuldienst in der zweiten Phase der Lehramtsqualifizierung zu gewähren. Eine enge Verknüpfung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft sowie die Kooperation möglichst aller in der Lehrerbildung tätigen Akteure verkörpert ebenfalls ein wichtiges Feld, das einer Weiterentwicklung bedarf.

2.2. Die bundesweite Qualitätsoffensive Lehrerbildung⁷

Mit Blick auf die Wichtigkeit und Dringlichkeit von Verbesserungsmaßnahmen in der Lehrerbildung unterstreicht das BMBF die herausragende Rolle von Lehrerinnen und Lehrern für einen gelungenen Bildungsweg und für Chancengleichheit im Bildungssystem. Es fördert deshalb seit Programmbeginn im Jahre 2014 im gemeinsamen Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bundesweit – mit insgesamt bis zu 500 Millionen Euro – Projekte an Universitäten, die in unterschiedlichen Handlungsfeldern eine dauerhafte Verbesserung der Lehrerbildung zum Ziel haben. Angesprochen werden im Förderprogramm die Lehrämter Grundschule, Sekundarstufe I und II, berufliches Lehramt und Sonderpädagogik. Förderanträge können bundesweit von allen lehrerbildenden Hochschuleinrichtungen eingereicht werden. Gefördert werden Programme, welche die Qualität der Lehramtsausbildung mit überzeugenden Konzepten veritabel verbessern wollen, das Profil der Hochschule hinsichtlich der Lehrerbildung stärken und lehramtsbezogene Prüfungsleistungen gegenseitig anerkennen und damit

⁵ Zu den aktuellen Herausforderungen der Lehrerbildung vgl. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/grundlagen-1695.html> [2020. 01. 16.].

⁶ Üblicherweise auch als Referendariat bezeichnet.

⁷ Über die Grundlagen des Programms informiert die Webseite <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html> [2020. 01. 15.].

⁴ Vgl. hierzu ausführlich Abschnitt 2.2.

die Mobilität von Absolventinnen und Absolventen ermöglichen. Ein weiterer essenzieller Punkt für die Förderung ist die zukünftige Verstetigung der im Projektrahmen entwickelten Innovationen über den Förderzeitrahmen hinaus. Der Ausgangspunkt der Antragstellung muss in jedem Fall eine evidenzbasierte Stärken-Schwächen-Analyse sein,

die sich auf die Orientierungsphase der Studieninteressierten, die Organisation und die Prozesse der Ausbildung in der Hochschule sowie auf die Verknüpfung mit der Schulpraxis, die inhaltliche professionsorientierte Weiterentwicklung in Hinblick vor allem auf die Aufgaben der Heterogenität und Inklusion sowie den Übergang in die Berufseinstiegsphase beziehen. (<https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951>)⁸

Das Bundesministerium bezeichnet das Programm als *Meilenstein* in der Lehramtsausbildung. Die Qualitätsoffensive fördert bereits begonnene Reformen und regt zu neuen Entwicklungen an. Die erste Förderphase umfasste den Zeitraum 2015 bis 2018 und die zweite erstreckt sich auf die Jahre 2019 bis 2023. Mit den neuen Förderschwerpunkten ab März 2020 (die vor allem die Digitalisierung betreffen) werden insgesamt 91 Projekte aus 72 lehrerbildenden Hochschulen gefördert (79 Einzel- und 12 Verbundprojekte).

3. LEHRERBILDUNG AN DER UNIVERSITÄT ERFURT

Die Lehrerbildung hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einem der profilgebenden Bereiche der Universität Erfurt entwickelt.⁹ Seit 2003 werden Studierende aufgrund des Bologna-Systems in auf Bachelorstudiengänge aufbauenden Masterstudiengängen ausgebildet. Die Studierendenzahlen in den Lehramtsstudiengängen steigen kontinuierlich. Organisiert und geleitet wird die Lehrerbildung seit 2006 durch eine spezielle inter-fakultäre Einrichtung, die „Erfurt School of Education (ESE), Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung“. Die Lehrerbildung bietet in der polyvalenten Bachelorphase eine umfassende fachwissenschaftliche Ausbildung, mit der sich Studierende auch auf eine wissenschaftliche Laufbahn vorbereiten können, wenn sie sich nicht für den Lehrerberuf entscheiden. Ebenfalls bereits im Bachelorstudium sind zahlreiche Praktika vorgesehen (vgl. Abschnitt 3.2.), die schrittweise z. B. an die schulische Wirklichkeit heranführen und auch zur Vergewisserung bzw. Revision der Berufswahl geeignet sind. Auf individuell unterschiedliche Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern werden Studierende in einem eigenen Modul vorbereitet, das sich mit Heterogenität und Inklusion befasst.

Das Masterstudium ist u. a. gekennzeichnet durch eine intensive forschungsbasierte fachdidaktische Ausbildung. Im Abschlussjahr erfolgt die Anfertigung der Masterarbeit und die Absolvierung des Praxissemesters. Das komplexe Schulpraktikum verbindet die Ausbildungs- und Wirkungsstätten Universität und Schule und ermöglicht eine Supervision in Kleingruppen.

3.1. Leitbild der Erfurter Lehrerbildung¹⁰

Unter Leitung der ESE bildete sich 2018 eine Arbeitsgruppe, um ein aussagekräftiges Leitbild für die Erfurter Lehrerbildung zu entwerfen. Am Arbeitsprozess waren Mitglieder aller Fakultäten und aller Statusgruppen (Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, abgeordnete Lehrkräfte und Studierende) beteiligt. Alle Beteiligten reichten Arbeitspapiere und Entwürfe zu den maßgeblichen Themen „Gesellschaftlicher Auftrag“, „Lehrerpersönlichkeit/Persönliche Kompetenzen“ und „Theorie-Praxis-Verzahnung“ ein. Die Ergebnisse wurden unter dem Leitmotto „Gemeinsam für eine wissenschafts- und praxisorientierte Erfurter Lehrerbildung“ und unter drei Leitsätzen zusammengefasst und bilden zurzeit eine Vorlage für universitätsinterne Diskussionen in verschiedenen Ausschüssen.

Der erste Leitsatz „Kritische Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Auftrag von Schule ist für uns Referenz für die Ausbildung eigenverantwortlichen beruflichen Handelns.“ zielt darauf ab, aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen und Entwicklungen im Prozess der Lehrerbildung zu berücksichtigen und Studierende für den kompetenten und flexiblen Umgang mit ihnen vorzubereiten. Im zweiten Leitsatz „Die Förderung von berufsbezogenem Selbstverständnis und Selbstwirksamkeit steht im Mittelpunkt unserer lehramtsbezogenen Studiengänge.“ wird auf die Herausbildung von Werthaltungen und auf die Reflexion der eigenen Einstellungen fokussiert. Schließlich betont der dritte Leitsatz: „In unserer Lehrerbildung wird durch Vernetzung von Wissenschaftsbezug, schulpraktischen Erfahrungsräumen und reflexiver Auseinandersetzung die Herausbildung von professionsorientierten Kompetenzen unterstützt und begleitet.“

Die Leitsätze spiegeln einerseits das Selbstverständnis der Erfurter Lehrerbildung und sprechen andererseits die in der Qualitätsoffensive als Hauptentwicklungslinien bezeichneten Felder an. Sie bilden einen möglichen Bezugsrahmen und Anknüpfungspunkte für die Projektentwicklung für das Projekt „Sprachliche Bildung in mehrsprachigen Kontexten“.¹¹

⁸ Zum Kontext und zu den Bedingungen der Antragstellung vgl. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951> [2020. 01. 15.].

⁹ Vgl. detaillierter Hany (2016).

¹⁰ Für die Bereitstellung der Präsentation vom 21.11.2019 an der Universität Erfurt, auf der wesentliche Teile unserer Ausführungen basieren, danken wir Frau Dr. Andrea Schmeerbauch herzlich.

¹¹ Siehe ausführlicher in Abschnitt 4.2.2.

3.2. Verzahnung von Theorie und Praxis

Im Ausbildungskonzept der Universität Erfurt sind im sechssemestrigen Bachelor- und dem konsekutiven viersemestrigen Masterstudiengang zahlreiche Praktika vorgesehen. Der Aufbau von unterrichtsrelevanter Handlungskompetenz erfolgt in einem gestuften Praktikumssystem, bei dem die verarbeitungsbezogene Belastung und die Anforderungen an die Reflexionsfähigkeit sukzessive steigen (vgl. Dreer et al. 2017: 98). Die verschiedenen Elemente des Praktikumssystems lassen sich wie folgt zusammenfassen: Am Anfang stehen Orientierungspraktika, danach folgen Vorbereitete Erfahrungspraktika, darauf bauen erziehungswissenschaftliche Beobachtungspraktika auf und die höchste Komplexität weisen zum Schluss fachdidaktische Gestaltungspraktika und das Komplexe Schulpraktikum auf. Im Bachelor sind drei schulpraktische Ausbildungselemente obligatorisch. Im Berufsorientierenden Schulpraktikum (BOS) sollen in erster Linie außerunterrichtliche Tätigkeiten und Anforderungen kennengelernt und erlebt werden. Das Praktikum umfasst 80 Stunden und ihre Absolvierung ist an einer oder mehreren Schulen möglich. Ziel des Praktikums ist u. a. die Reflexion eigener Berufsvorstellungen und der Erwerb erster Handlungskompetenzen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Altersgruppe. Im Vorbereitenden Schulpraktikum (VOS) stehen Hospitationen und Beobachtungen im Vordergrund. Hierbei soll der Wechsel von der Schüler- zur Lehrerperspektive erfolgen. Der Umfang beträgt 40 Stunden und wird in zwei zusammenhängenden Unterrichtswochen an einer Schule absolviert. Das Bildungswissenschaftliche Schulpraktikum (BG) zielt darauf ab, eigene Erfahrungen im Unterrichten zu erwerben. Zentrale Elemente sind die Analyse, Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht. Der Umfang beträgt 30 Stunden und ist in zwei zusammenhängenden Unterrichtswochen zu belegen. Im Masterstudium folgt das Fachdidaktische Praktikum (FD), dessen Hauptziele in der Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Konzepten, in der Planung von Unterricht, im Durchführen von Unterrichtsversuchen und in der Reflexion der Unterrichtsversuche bestehen. Das Praktikum umfasst mindestens 30 Stunden und ist innerhalb von 15 Wochen durchzuführen. Das Bildungswissenschaftliche Praktikum (BW 01) im Masterstudium fokussiert auf die Diagnose von Lernvoraussetzungen und auf die Planung und gegebenenfalls Erprobung von Maßnahmen zur individuellen Lernförderung. Das Praktikum wird im Umfang von 50 Stunden absolviert und kann mit der jeweiligen Schule individuell vereinbart werden. Das zweite Bildungswissenschaftliche Praktikum (BW 02) im Umfang von 30 Stunden fördert die Kompetenz, Konflikte im Unterricht in der Klasse bzw. mit einzelnen Schülerinnen und Schülern zu erkennen und Lösungsansätze zu entwerfen. Im Komplexen Schulpraktikum (KSP) wird abschließend der Schulalltag in seiner Komplexität erfahren.

Vorangehende Praktika werden zusammengeführt und erworbene Kompetenzen zu einem professionellen Handeln gebündelt. Das KSP umfasst 15 Schulwochen, die zusammenhängend zu absolvieren sind.¹² Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika werden in Module eingebunden, die Lehrveranstaltungen in diesen Bereichen anbieten und somit die Möglichkeit zur Theorie-Praxis-Verzahnung mit gleichzeitiger Reflexionsmöglichkeit bieten. Die Praktikumsbegleitung erfolgt durch Mentorinnen und Mentoren (abgeordnete Lehrkräfte), die reflexionsorientierte Beratungen bereits in der Bachelorphase anbieten. In der Masterphase, in den Fachdidaktischen Praktika und vor allem im Komplexen Schulpraktikum werden die Beratungen intensiviert und methodisch vielfältiger gestaltet (Gruppendiskussionen, Fallarbeit, Reflexionsberichte u. v. m.). Das Erfurter Praktikumsmodell wird, auch wenn empirische Untersuchungen die Wirksamkeit des Konzepts und die studentische Zufriedenheit belegen, gegenwärtig und künftig weiterentwickelt. Unter anderem soll die Praktikumsbegleitung noch effizienter gestaltet werden.

3.3. Neugestaltung des Grundschullehramts

Grundlegende Veränderungen gibt es in der Erfurter Lehrerbildung besonders hinsichtlich der Grundschullehrerbildung. Lehramtsanwärter werden in Thüringen nach Absolvierung des Masterstudiengangs an der Universität für das Lehramt an Grundschulen an den Staatlichen Seminaren in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in einem dritten Fach qualifiziert. Im Rahmen der Neugestaltung sollen aktuelle gesellschaftliche Anforderungen an den Lehrerberuf in die Ausbildung integriert werden. Unter anderem bedeutet dies ein kohärentes Ausbildungssystem für die erste und zweite Phase, eine stärkere Lehrkompetenz durch fachwissenschaftlich breitere Basis der Grundlegungsfächer, Etablierung des forschenden Lernens im Studium, Verankerung der Inhalte Digitalisierung von Schule und Gesellschaft und DaZ.

Neu im konzeptionellen Vorschlag des Fachgebiets Grundschulpädagogik ist außerdem, dass die Fachwissenschaft Germanistik (Germanistische Sprachwissenschaft und Neuere deutsche Literaturwissenschaft) statt der bisherigen 9 mit 18 Leistungspunkten vertreten ist, sich der Anteil also verdoppelt hat. DaZ wird perspektivisch konstitutiver Bestandteil der Grundlegung Deutsch und wird damit für alle Grundschullehrer und Grundschullehrerinnen Pflicht.

¹² Zur ausführlichen Beschreibung und zur theoretischen Einbettung des Erfurter Praktikumskonzepts vgl. Dreer et al. 2017.

3.4. QUALITEACH – Die Erfurter Lehrerbildung in der Qualitätsoffensive¹³

Die Universität Erfurt war mit ihrem Antrag auf eine Förderung in der Qualitätsoffensive erfolgreich und befindet sich nunmehr in der zweiten Förderphase. Unter den Leitbegriffen *Identität, Immersion* und *Inklusion* widmen sich im Gesamtvorhaben zahlreiche Teilprojekte der innovativen Weiterentwicklung der Erfurter Lehrerbildung. In der ersten Entwicklungs- und Förderphase hat das Gesamtprojekt auch gewisse strukturelle und inhaltliche Schwachstellen aufgedeckt, analysiert und entsprechende Zielperspektiven festgelegt. Mit Blick auf die oben genannten Leitbegriffe wurden in der ersten Förderphase vier zentrale Felder in fünf Teilprojekten bearbeitet. Zu ihnen gehören die professionsbezogene Beratung und Begleitung von Lehramtsstudierenden, die Inklusion als Querschnittsaufgabe, die Etablierung des Forschenden Lernens und die kooperative Entwicklung hochschuldidaktischer Lehr-Lern-Gelegenheiten. Im Teilprojekt *Teaching Talent Center* wurden beispielsweise Beratungsangebote zu Anforderungen im Lehrerberuf implementiert. Hierzu gehören ein Persönlichkeitsfragebogen, der bereits mit 90% der Studienanfänger validiert wurde und darauf basierende persönliche Beratungsgespräche. Entwickelt wurden weiterhin Verhaltensproben in lehramtstypischen Situationen, die der Identifikation persönlicher Stärken und Schwächen dienen. Im Teilprojekt *Kompetenz- und Entwicklungszentrum Inklusion* wurden 106 Lehrveranstaltungen mit Fokus auf die Inklusionsthematik ausgerichtet. Befragungen mit Lehrenden und Studierenden, die im Prä-Post-Design durchgeführt wurden, zeigen bereits, dass sich die Einstellung zur Inklusion positiv verändert hat. Des Weiteren wurden videobasierte Lehreinheiten zur Förderung von Analyse-, Beobachtungs- und Reflexionskompetenz hinsichtlich inklusionsrelevanter Themen erstellt und eingesetzt. Weitere Formate wie eine Inklusionssprechstunde und Inklusionsforen wurden eingeführt. Im Teilprojekt *Forschungslabor MasterMind* wurden auf Grund einer Bedarfsanalyse Unterstützungsangebote für wissenschaftliches Arbeiten für das Lehramt konzipiert, erprobt und evaluiert. Es kam zur Einrichtung einer *Forschungswerkstatt*, in der Methodenwerkzeuge und Good-Practice-Beispiele für gelungene wissenschaftliche Arbeiten präsentiert und diskutiert werden. Ebenso wurde eine *Hochschullernwerkstatt* gegründet und wirksam in die Strukturen der Erfurter Lehramtsausbildung implementiert. Eine Arbeitsgruppe wurde in diesem Rahmen gegründet, in der die verschiedenen Arten des Werkstattlernens diskutiert und verglichen werden. Die Mitglieder der Lernwerkstatt halten u. a. Seminare und hochschuldidaktische Fortbildungen ab. Die Etablierung der Hochschullernwerkstatt

führte zur Entwicklung neuer Arbeitsformen und zur Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens. Das *Methodentraining für effektives Unterrichten* hat Trainingsprogramme für eine diskursive Gesprächsführung entwickelt. Zum Schluss der ersten Förderphase stehen zwei erprobte Einheiten zur Verfügung, die auch mediale Bestandteile (Videos, Präsentationen) enthalten. Zentrale Anliegen der zweiten Förderphase sind die Verstetigung der Ergebnisse aus der ersten Förderphase und ihre Einbettung in die Reakkreditierung der Lehramtsstudiengänge, um dadurch ihre längerfristige Verwurzelung zu gewährleisten. Ein weiteres Aufgabenfeld für die zweite Förderphase ist die weitere Verankerung der Inklusion als Querschnittsaufgabe. Hierbei wird das Arbeitsfeld um neue Projekte ergänzt: Durch das Projekt „Sprachliche Bildung in mehrsprachigen Kontexten“¹⁴ rücken beispielsweise die Mehrsprachigkeit und die sprachliche Heterogenität ins Blickfeld.

4. DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE UND SPRACHBILDUNG IM LEHRAMT

4.1. Problemaufriss und allgemeiner Überblick

Nicht zuletzt durch die massiven Flucht- und Migrationsbewegungen des Jahres 2015 sind angehende und praktizierende Lehrkräfte deutschlandweit mehr und mehr mit einer sprachlich und kulturell heterogenen Schülerschaft konfrontiert. Internationale Studien, wie z. B. PISA, attestieren Schülerinnen und Schülern in Deutschland im internationalen Vergleich seit Jahren allgemein keine besonders guten Ergebnisse. Insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund schneiden in den Vergleichsstudien schlechter ab als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Die Ergebnisse von 2018 belegen, dass die Leistungen in Deutschland insgesamt zwar über dem OECD-Durchschnitt liegen, sich aber im Vergleich zu früheren Ergebnissen verschlechtert haben. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erhöhte sich und betrug im Jahr 2018 22%. Die Hälfte von ihnen ist laut OECD-Studie sozial und ökonomisch benachteiligt. Zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund besteht beispielsweise in der Lesekompetenz ein Abstand von 63 Punkten zum Nachteil der Kinder mit Migrationshintergrund.¹⁵

Die Erkenntnis, dass angesichts der zunehmenden Heterogenität zukünftige Lehrkräfte (die in ihrer überwiegenden Mehrheit immer noch auf monolingual ausgerichtete deutsche Schulklassen vorbereitet werden) Ausbildungsinhalte in den Bereichen DaZ,

¹³ Die folgende Darstellung geht auf die Projektbeschreibung „Identität, Immersion und Inklusion. Eine integrierte Initiative zur nachhaltigen Qualitätsentwicklung der Erfurter Lehrerbildung (QUALITEACH II)“ zurück, die uns von Frau Dr. Sigrid Heinecke freundlicherweise zur Verfügung gestellt wurde.

¹⁴ Näheres hierzu siehe im Abschnitt 4.2.2.

¹⁵ Zu den Ergebnissen der PISA-Studie hinsichtlich Deutschland vgl. https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018_CN_DEU_German.pdf [2020. 01. 29.].

heterogenitätssensitive sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit benötigen, ist in der einschlägigen Fachliteratur unumstritten (vgl. Baumann 2017: 9). Die Forderung nach curricularer Verankerung solcher Lehrinhalte für Studierende aller Fächer und aller Lehramtstypen ist ebenfalls nicht neu (vgl. ebd.). Eine bundesweite Bestandsaufnahme zeigt, dass sog. DaZ- bzw. Sprachbildungsmodule¹⁶ sukzessiv entwickelt und curricular als fakultative Inhalte oder sogar in Lehrerbildungsgesetzen als Pflichtanteil im Lehramtsstudium fixiert werden.¹⁷ Führend auf diesem Gebiet ist beispielsweise Nordrhein-Westfalen als großes traditionelles Einwanderungsbundesland. Dort ist bereits seit 2009 ein Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DfSSZ)“ in der Lehramtsausbildung per Gesetz¹⁸ festgeschrieben. Dieses Modul ist verpflichtend für alle Lehramtskandidaten aller Fächer. In anderen Bundesländern werden DaZ- oder Sprachbildungsmodule zurzeit erarbeitet oder diesbezügliche Inhalte als Querschnittsaufgabe gesehen und in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken oder im bildungswissenschaftlichen Studium verankert. Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung solcher bereits existierender DaZ- bzw. Sprachbildungsmodule ist jedoch sehr unterschiedlich. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die inhaltliche und organisatorische Verantwortung für solche Module – je nach fachlicher und personeller Kapazität – an DaZ-Professuren, in der Deutschdidaktik, in der Germanistischen Sprachwissenschaft oder im bildungswissenschaftlichen Bereich liegt. Außerdem hat jedes Bundesland sein eigenes Schulsystem und jedes Bundesland (sogar fast jede Universität) seine eigene Lehrerbildung.¹⁹ Diese Tatsache macht die Vergleichbarkeit der Ausbildungsinhalte und die Modellierung einer anzustrebenden DaZ-Kompetenz von Lehramtsstudierenden nicht gerade einfacher. Auch aus hochschuldidaktischer Sicht stellt die Qualifizierung von Lehramtsstudierenden eine spannende Herausforderung dar.²⁰ Der Frage, über welche Kompetenzen Studierende nach Absolvierung eines solchen Moduls verfügen sollten und wie diese sich messen lassen, hat sich erst vor Kurzem ein Sammelband²¹ gewidmet.²² Grundlage für die Modellierung

der DaZ-Kompetenz in diesem Band waren 60 Curricula an deutschen Universitäten; mögliche Instrumente zur Messung der Kompetenz wurden in Zusammenarbeit von drei Universitäten erarbeitet: an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bielefeld (Schwerpunkt Lehrerprofessionalisierungsforschung), der Fakultät Literaturwissenschaft und Linguistik (Bereich DaF/DaZ) der Universität Bielefeld sowie am Institut für Bildungswissenschaft der Leuphana-Universität Lüneburg (Schwerpunkt empirische Bildungsforschung). Das DaZKom-Modell, das als bisher einziges Strukturmodell fachunterrichtsrelevante DaZ-Kompetenzen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern erfasst, ist das wichtigste Ergebnis der interdisziplinären Zusammenarbeit. Das Modell besteht aus einem Struktur- und aus einem Entwicklungsmodell. Das Strukturmodell beinhaltet die Dimensionen Fachregister, Mehrsprachigkeit und Didaktik, die sich ihrerseits in weitere Subdimensionen und Facetten gliedern. Das Entwicklungsmodell bildet das Entwicklungsmuster vom Novizen bis zum Experten auf fünf Stufen ab.

4.2. Deutsch als Zweitsprache in der Erfurter Lehrerbildung

4.2.1. DAS ZERTIFIKATSPROGRAMM

DaZ und Sprachbildung sind derzeit noch keine verpflichtenden Anteile der Erfurter Lehramtsstudiengänge. Angesichts der sprachlichen und kulturellen Heterogenität in den Klassenzimmern, auch des Freistaates Thüringen, sehen inzwischen das Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft (TMWDG) und die Universität Erfurt die Notwendigkeit, künftige Lehrerinnen und Lehrer im Bereich DaZ/DaF und sprachliche Bildung zu qualifizieren und die Ausbildungsinhalte nachhaltig zu verankern. Die Dringlichkeit des Themenbereichs wurde von Seiten des Lehrstuhls für Germanistische Sprachwissenschaft schon seit Längerem erkannt; dementsprechend erfolgte die Erarbeitung von Konzepten, Programmen und Innovationen (vgl. Földes 2017). In diesem Kontext sei an dieser Stelle auf eine Maßnahme eingegangen, die für aktuelle Projektentwicklungen und die Implementierung DaZ-spezifischer Inhalte von besonderer Bedeutung ist: Seit dem Wintersemester 2016/17 gibt es an der Universität Erfurt ein Zertifikatsprogramm „Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache für Lehrende“. Es wurde vom Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft entwickelt und findet in Zusammenarbeit mit dem Sprachenzentrum statt. Finanziert wird das Projekt für zunächst vier Jahre vom TMWDG. Das Zertifikatsprogramm richtet sich in erster Linie an Absolventinnen und Absolventen des Master of Education, die bereits mindestens ein philologisches Fach (z. B. Germanistik, Anglistik etc.) studiert haben. Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Lehramtsabschluss erwerben im Rahmen des akademischen Programms Kompetenzen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Schulunterricht.

¹⁶ DaZ- bzw. Sprachbildungsmodule sind Ausbildungseinheiten für Lehramtsstudierende, die fakultativ oder obligatorisch (je nach Lehrerausbildungsgesetz und weiteren Bestimmungen) absolviert werden und Studierende auf einen kompetenten Umgang mit sprachlicher Heterogenität in deutschen Schulklassen vorbereiten sollen. Die Bezeichnung „Sprachbildung“ zielt darauf ab, dass nicht nur Lernende mit DaZ einer Förderung bedürfen, sondern alle, die im sprachlichen Bereich Schwierigkeiten haben.

¹⁷ Vgl. die bundesweite Zusammenschau in Becker-Mrotzek et al. 2017.

¹⁸ Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009, Nordrhein-Westfalen.

¹⁹ So erfolgt die Lehramtsausbildung z. B. selbst im verhältnismäßig kleinen Bundesland Thüringen an den Universitäten Erfurt und Jena in unterschiedlichen Systemen: Erfurt bildet im Bachelor-Master-System aus, während in Jena das Studium nicht zweiphasig aufgebaut ist, sondern mit dem Staatsexamen abschließt.

²⁰ Vgl. Eberhardt-Niederhaus 2017: 7.

²¹ Zur Kurzvorstellung des Bandes vgl. BambeK (2019).

²² Vgl. Ehmke et al. 2018.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer ohne Lehramtsabschluss (z. B. Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen philologischer Studiengänge) werden zur Vermittlung von DaF und DaZ in außerschulischen Unterrichtskontexten (z. B. bei privaten Bildungsträgern) oder beispielsweise als Sprachvermittler im Ausland qualifiziert.

Das Zertifikatsprogramm ist modular aufgebaut und kann im Rahmen eines Vollzeitstudiums in einem Semester absolviert werden.²³ Im *Modul 1 „Grundlegendimension DaF/DaZ“* wird ein Basiswissen über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Themen hinsichtlich DaF und DaZ vermittelt. *Modul 2 „Sprachbezogene Dimension“* behandelt theoriegeleitet, aber gleichzeitig anwendungsbezogen Kernbereiche der Systemlinguistik, Aufbau und Funktion des Sprachsystems. Im *Modul 3 „Interkulturelle Dimension“* werden Grundlagen zu Themen wie Interkulturelle Kommunikation, Migrations- und Identitätsforschung, Kultur und Interkulturalität erörtert. *Modul 4 „Dimension mehrsprachiger Sprachvermittlung“* führt in das Lernen und Erwerben von Fremdsprachen in Mehrsprachigkeitskontexten ein. *Modul 5 „Didaktisch-methodische Dimension“* vermittelt u. a. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Deutsch als Fremd-/Zweitsprachendidaktik und macht Studierende mit Test- und Diagnoseinstrumenten vertraut. In diesem Rahmen werden auch Unterrichtspraktika absolviert. Die Module bestehen aus einer Vorlesung und einem Seminar sowie im didaktischen Teil zusätzlich aus Praktika. Die Lehrveranstaltungen werden semesterweise evaluiert, um sie unter Einbeziehung der Studierendenbefragungen noch adressatengerechter und effektiver gestalten zu können. Bereits zu Beginn des Programms wurde eine Befragung über bisherige Erfahrungen, Kompetenzen und Einstellungen der Teilnehmer durchgeführt (Földes 2017).²⁴ Schon hier wurde deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden DaZ (und weniger DaF) als Hauptgrund für die Teilnahme nannte und als Berufsziel den Schuldienst anstrebt. In weiteren Evaluationen bestätigte sich dieser Trend. Der hohe Stellenwert von DaZ als Bestandteil des Lehramtsstudiums scheint also auch von studentischer Seite erkannt worden zu sein. Studierende werden hauptsächlich durch eigene Unterrichtserfahrungen und die damit verbundenen Fragen und Herausforderungen auf den Gebieten Heterogenität und Mehrsprachigkeit motiviert, universitäre Lerngelegenheiten zu diesen Themen wahrzunehmen und sich zu qualifizieren. In den frei formulierten Befragungsteilen kamen als wichtigste Themen u. a. Grammatikvermittlung, Methoden der Sprachvermittlung und Unterrichtsmaterialien vor. Nach bisherigen Erfahrungen nutzen Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums die Wartezeit auf das Referendariat und erwerben die Zusatzqualifikation, um dadurch ihre Einstellungschancen zu erhöhen.

²³ Zur ausführlichen Beschreibung der Moduleinheiten, der Qualifikationsziele und der Ausbildungsstruktur vgl. Földes 2017: 116.

²⁴ Zu den detaillierten Ergebnissen vgl. Földes 2017: 120.

4.2.2. DAS PROJEKT „SPRACHLICHE BILDUNG IN MEHRSPRACHIGEN KONTEXTEN“

Das Projekt „Sprachliche Bildung in mehrsprachigen Kontexten“ wird seit Oktober 2019 am Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft im Rahmen des QUALITEACH-Vorhabens in der Qualitätsoffensive bearbeitet. Innerhalb des Gesamtvorhabens ist es strukturell ein Teil des „Kompetenz- und Entwicklungszentrums für Inklusion in der Lehrerbildung“. Es setzt sich auf verschiedenen Ebenen mit der Heterogenitätsdimension Mehrsprachigkeit auseinander. In diesem Sinne besteht das Projekt aus einer forschungs- und einer praxisbezogenen Komponente. Auf der Forschungsebene befassen sich wissenschaftliche Beiträge und Veranstaltungen mit verschiedenen Themen aus den Feldern Mehrsprachigkeit, DaZ und sprachliche Bildung (u. a. mit Professionalisierung und Entwicklung professioneller Kompetenzen in der DaZ-Sphäre). Auf der unterrichtsbezogenen Ebene soll u. a. ein Pool an sprachsensiblen Lehr-Lern-Materialien entwickelt, erprobt und dauerhaft Studierenden wie Lehrenden zur Verfügung gestellt werden. Außerdem soll der sprachensible Fachunterricht als Themenbereich in Kooperationen mit Vertreterinnen und Vertretern der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften auch auf hochschuldidaktischer Ebene verankert werden.

Als erster Schritt zur Projektentwicklung wird eine Bedarfsanalyse hinsichtlich DaZ und sprachliche Bildung an der Universität Erfurt erstellt. Hierzu ist bereits eine wöchentliche Sprechstunde zu Fragen von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Heterogenität in der Schule in der Lernwerkstatt der Universität (zur Lernwerkstatt vgl. Abschnitt 3.4.) eingerichtet worden. Die dort geführten Beratungsgespräche werden protokolliert und inhaltsanalytisch ausgewertet, um einen ersten Einblick in studentische Profile hinsichtlich der Projektthematik zu gewinnen. Darauf basierend werden dann im zweiten Schritt teilstandardisierte Befragungen mit einer größeren Anzahl von Lehramtsstudierenden durchgeführt. Nach Auswertung der Befragungsergebnisse wird ein Modul zu DaZ und sprachlicher Bildung erarbeitet und in verschiedenen Formaten (Seminar, Workshop etc.) erprobt und evaluiert.

Theoretische Grundlage der Modulentwicklung ist das DaZKom-Modell und die empirische Basis liefern die qualitativen und quantitativen Interviews. Nach Analyse der Evaluationsergebnisse folgen eventuell inhaltliche und organisatorische Modifizierungen sowie weitere Erprobungen und Evaluationen. Ferner wird die Anschlussfähigkeit bestimmter Ausbildungsinhalte in verschiedene Phasen der Lehrerbildung geprüft. Unsere Erfahrungen zeigen, dass unter anderem Praxisphasen geeignet sind, Elemente des Moduls zu integrieren. Auch die laufende Reakkreditierung der Lehramtsstudiengänge bietet Möglichkeiten zur Verankerung neuer Inhalte. Die Implementierung von DaZ-Ausbildungsinhalten im Grundschullehramt ist bereits vorgesehen (vgl. Abschnitt 3.3.). Hierzu liefert das Projekt Grundlagen.

In der zweiten Projektphase werden Materialien zum sprachsensiblen Unterricht entwickelt und in Form einer Datenbank nachhaltig Lehrenden wie Studierenden zur Verfügung gestellt. Neben der ersten Phase der Lehrerbildung sollte hierbei auch die zweite und dritte Phase bedacht werden, sodass die von der Qualitätsoffensive geforderte engere Verzahnung der drei Phasen in der Lehrerbildung (vgl. hierzu Abschnitt 2.1.) erfolgen kann.

AUSBLICK

Wie die obigen Ausführungen gezeigt haben, steht das breite Spektrum der Lehrerbildung global wie regional vor vielfältigen Aufgaben und entsprechenden Strukturreformen. Die Qualifizierung von angehenden Lehrkräften in DaZ bzw. Sprachbildung bildet dabei einen zentralen Bereich. Die diesbezüglichen Vorhaben sind meist, wie z. B. in Erfurt, in den Handlungsfeldern „Inklusion“ und „Heterogenität“ angesiedelt und stellen im Rahmen eines weitgefassten Inklusionsbegriffs²⁵ eine weitere und noch wenig beachtete Heterogenitätsdimension dar. Die erörterten Projektentwicklungen an der Universität Erfurt, insbesondere am Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft, möchten dazu beitragen, forschungsbasierte Ausbildungsinhalte zu Themen wie Mehrsprachigkeit, Sprachbildung und DaZ in der Erfurter Lehramtsausbildung nachhaltig zu verankern und mit weiteren Phasen der Lehrerbildung zu verzahnen.

Literaturverzeichnis

- Bambek, Andrea (2019): Rezension zu: Ehmke, Timo – Hammer, Svenja – Köker, Anne – Ohm, Udo – Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.) (2018): Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache, Münster – New York: Waxmann, in: *Rezensionen daz-portal*, 16/3, [online] www.daz-portal.de/images/rezensionen/rezension%20bambek%20zu%20ehmke%20et%20al.pdf [2020. 01. 08.].
- Baumann, Barbara (2017): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick, in: Becker-Mrotzek, Michael – Rosenberg, Peter – Schroeder, Christoph – Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*, Münster – New York: Waxmann, 9–26.
- Becker-Mrotzek, Michael – Rosenberg, Peter – Schroeder, Christoph – Witte, Annika (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung, Münster – New York: Waxmann.
- Doff, Sabine (2019): Einleitung, in: Doff, Sabine (Hrsg.): *Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7–14.

- Dreer, Benjamin – Hany, Ernst – Protzel, Madlen (2017): Studienangebote zur Entwicklung von Handlungs-, Begründungs- und Reflexionskompetenzen. Das Praktikumskonzept der Erfurter Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Fraefel, Urban – Seel, Andrea (Hrsg.): *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*, Münster – New York: Waxmann, 91–103.
- Eberhardt, Alexandra – Niederhaus, Constanze (Hrsg.) (2017): *Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung. Ideen zur Gestaltung von Übungen, Seminaren und Vorlesungen*, Stuttgart: Filibach bei Klett.
- Ehmke, Timo – Hammer, Svenja – Köker, Anne – Ohm, Udo – Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.) (2018): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*, Münster – New York: Waxmann.
- Forgács, Erzsébet (Hrsg.) (2003): *Germanistik – Traditionspflege und neue Herausforderungen. Festschrift zum 110. Jahrestag der Gründung des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Literatur an der Hochschulfakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged*, Szeged: Grimm.
- Földes, Csaba (Hrsg.) (1993): *Germanistik und Deutschlehrerbildung. Festschrift zum hundertsten Jahrestag der Gründung des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Szeged*, Wien: Edition Praesens.
- Földes, Csaba (2017): Interkulturalität – Heterogenität – Migration und ihre Folgen für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache. Notizen aus einer Erfurter Perspektive, in: Lazarescu, Ioan – Sava, Doris (Hrsg.): *Konstanz und Variation. Die deutsche Sprache in Mittel- und Ost- und Südosteuropa*, Berlin: WVB Wissenschaftlicher Verlag Berlin, 106–124.
- Grosche, Michael – Fleischhauer, Elisabeth (2017): Implikationen der Theorien der schulischen Inklusion für das Konzept der Förderung von Deutsch als Zweitsprache, in: Becker-Mrotzek, Michael – Rosenberg, Peter – Schroeder, Christoph – Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*, Münster – New York: Waxmann, 155–169.
- Hany, Ernst (2016): Lehrerbildung kompetent gestalten: Das Erfurter Konzept, in: Erfurt School of Education (Hrsg.): *Die Lehrerbildung an der Universität Erfurt. Konzepte, Handlungsfelder und Impressionen*, Erfurt: Universität Erfurt, 4–7.
- Riemer, Claudia (2017): Deutsch als Zweitsprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede, in: Becker-Mrotzek, Michael – Rosenberg, Peter – Schroeder, Christoph – Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*, Münster – New York: Waxmann, 171–186.
- Terhart, Ewald (2019): Die Lehrerbildung und ihre Reform: Stand, Probleme, Perspektiven, in: Doff, Sabine (Hrsg.): *Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 29–41.

²⁵ Zum Beziehungsgeflecht DaZ und Inklusion vgl. Grosche–Fleischhauer (2017) und Riemer (2017).