

**Beitrag zum Themenschwerpunkt
„Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden in Südamerika:
Perspektiven und Herausforderungen“**

Zuzana Münch-Manková* und Juliane Müller de Acevedo

**Sprachenbildung und -förderung im
schulischen Kontext – Kooperationsprojekt
zur Qualifizierung von Lehrenden zwischen
der Universidad Nacional de Colombia,
niedersächsischen Hochschulen und der
Deutschen Schule Bogotá**

Language education and language training
within the context of school – Cooperation
project for the teachers' professional
development between the Universidad
Nacional de Colombia, universities in Lower
Saxony and the German School in Bogotá

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0093>

Zusammenfassung: In der Fortbildung „Sprachbildung- und -förderung / Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“, die im Verbundprojekt des Mercator-Instituts „Umbrüche gestalten“ entwickelt wurde, sollten kolumbianische und deutsche Lehrkräfte gemeinsam weitergebildet werden. In vier Modulen, die an die kolumbianischen Bedürfnisse angepasst wurden, setzten sich die Lehrenden mit den sprachpolitischen Grundlagen des DaZ-Unterrichts, der Förderung bildungssprachlicher und interkultureller Kompetenzen, dem Konzept des Sprachsensiblen Fachunterrichts sowie der Sprachdiagnostik auseinander.

***Kontaktpersonen:** Zuzana Münch-Manková,

E-Mail: zuzana.muench-mankova@phil.uni-goettingen.de

Juliane Müller de Acevedo, E-Mail: juliane.de.acevedo@gmail.com

Schlüsselwörter: Deutsch als Zweitsprache, Professionalisierung im Lehrerberuf, Sprachsensibler Fachunterricht, Kolumbien / Universidad Nacional de Colombia (UNAL)

Abstract: In the teachers' professional training "*Language education and language training / German as a second and foreign language*", which was developed in the cooperation project "Umbrüche gestalten" of the Mercator Institute, Colombian and German teachers were to be trained together. In four modules, which were adapted to Colombian needs, the teachers dealt with the linguistic-political basics of teaching German as a second language, the promotion of academic language and intercultural skills, the concept of linguistically responsive subject teaching and language diagnostics.

Keywords: German as a second language, teachers' professional development and training, linguistically responsive subject teaching, Colombia / Universidad Nacional de Colombia (UNAL)

1 Einleitung

Der Auslandsschuldienst stellt Lehrende aus dem innerdeutschen Schuldienst vor große Herausforderungen, denn oft verfügen diese Lehrkräfte weder über ein Studium im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache noch über Erfahrungen im Sprachsensiblen Fachunterricht (SFU), der Sprach- und Fachlernen miteinander verzahnt (Leisen 2010). Das Letztgenannte findet zunehmend Eingang in den klassischen Regelunterricht in Deutschland, in dem Fachinhalte sprachsensibel aufbereitet werden und Lehrkräfte sprachförderlich in Hinblick auf die Vermittlung der schulischen Fachsprache handeln.

Eine Möglichkeit, auf diese Herausforderung zu reagieren und Lehrkräften Strategien und sprachförderliche Handlungsoptionen aufzuzeigen, ist eine Zusatzqualifikation für Lehrende, die im Verbundprojekt des Mercator-Instituts „Umbrüche gestalten – Sprachenbildung in Niedersachsen“ von niedersächsischen Hochschulen entwickelt, durchgeführt und evaluiert wurde. Um auch auf die besonderen kolumbianischen Bedürfnisse zu reagieren, wurde die Zusatzqualifikation von der Universidad Nacional de Colombia (UNAL) und den Unterrichtsbegleiterinnen und -begleitern der Deutschen Schule angepasst. Diese Zusammenarbeit entstand hinsichtlich Synergieeffekte auf Wunsch beider Institutionen. Während die Universität an theoretischen Inhalten arbeitete, setzten die schulinternen Unterrichtsbegleiterinnen und -begleiter diese in die Praxis um.

Ziel dieses Projektes ist es, sowohl Lehrkräfte der Deutschen Schule als auch DaF-Lehramtsstudierende der UNAL dazu zu befähigen, einen Sprachsensiblen Fachunterricht für Lernende mit deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache zu planen und durchzuführen. Die Deutsche Schule in Kolumbien verfolgt das Konzept des SFU. Auch im Rahmen des Fachunterrichts mit vorwiegend fremdsprachlichen Lernenden sollen somit Lehrkräfte dazu geschult werden, Inhalte des Sachfaches sprachlich angemessen zu vermitteln. Dabei steht also das integrierte Sprachlernen im Fach im Fokus, denn nur Lernende, die eine Aufgabe sprachlich durchdringen, sind auch fachlich in der Lage, diese erfolgreich zu bewältigen.

Wie bereits Leisen (2010) betont, ist Kennzeichen des deutschsprachigen Fachunterrichts in aller Regel ein sehr heterogener sprachlicher Hintergrund der Lernenden in der Alltagssprache und das Bewusstsein einer anderen Art der Sprachverwendung in fachbezogenen Kontexten. Die Voraussetzungen für einen solchen Unterricht sind nicht nur die Fähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer, sich auf Fremdes und Neues einzulassen, sondern auch Konzepte der Sprachenbildung kritisch zu analysieren, sprachdiagnostische Verfahren anzuwenden und zu reflektieren, sich mit der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache auseinanderzusetzen sowie eigene Unterrichtsmaterialien zu erstellen, anzuwenden und zu evaluieren. Die in Kolumbien angepasste Ausbildung umfasst 40 Seminarstunden, einen Unterrichtsbesuch an der Deutschen Schule, die Teilnahme an einem Kolloquium an der UNAL sowie ein Portfolio in Form eines „Buddybooks“, eine Art Lerntagebuch, in dem die Fortbildungsinhalte festgehalten werden.

Der vorliegende Artikel lässt sich somit inhaltlich in drei Teile gliedern. Der erste Teil umfasst die Konzeption, Erprobung und Evaluation der Zusatzqualifikation an Studienseminaren in Niedersachsen. Jahrelang waren Lehrinhalte eines Sprachsensiblen Fachunterrichts weder Bestandteil der universitären Curricula noch der Studienseminare. Insgesamt waren im Rahmen des Projektes „Umbrüche gestalten“¹ acht Universitäten an der Entwicklung von neuen Ausbildungskonzepten und Materialien beteiligt. Im Gegensatz zur gängigen DaZ-Ausbildung, die außerhalb des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehramtsangebots realisiert wird, wurde integrativ vorgegangen. Sprachensible und -bildende Inhalte für Lehramtsstudierende wurden im Rahmen ihrer Ausbildung in der Regel direkt in die fachdidaktischen Seminare implementiert. Darüber hinaus wurde ein Qualifizierungsangebot für Studienseminare, in denen Lehrkräfte in Deutschland ihre zweite Ausbildungsphase absolvieren, mit vier Modulen entwickelt. Der zweite inhaltliche Fokus thematisiert die Anpassung und die Durchführung der

1 Siehe unter <http://www.sprachen-bilden-niedersachsen.de> (20.08.2019).

Fortbildungsmodule in Kolumbien. So wurde in vielen Bereichen kontrastiv gearbeitet, um für Gemeinsamkeiten und Unterschiede der deutschen und spanischen Sprache zu sensibilisieren und um Interferenzfehler zu vermeiden. Schließlich soll der dritte Teil das Projekt kritisch reflektieren.

2 Die Zusatzqualifikation „Sprachenbildung und -förderung, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) und Sprachsensibler Fachunterricht“

2.1 Entwicklung und Voraussetzungen

Die Zusatzqualifikation für die Referendarinnen und Referendare entstand in der zweiten Phase des niedersächsischen Projektes „Umbrüche gestalten“ in den Jahren 2016/2017 und konnte somit auf den bereits entwickelten Konzepten für die erste Ausbildungsphase aufbauen. Die „Umbrüche“-Initiative hat zu diesem Zeitpunkt vor allem auf die aktuelle Flüchtlingspolitik und die bildungspolitische Situation reagiert, in der sich Lehrpersonen aller Fächer auf eine zunehmende sprachliche und kulturelle Vielfalt und damit zusammenhängende Leistungsheterogenität einstellen mussten (und stets müssen). Im Rahmen des Projektes wurden zunächst Kernkompetenzen und Kerninhalte (vgl. Neumann/Casper-Hehne 2016) für die Lehramtsausbildung formuliert und entsprechende Ausbildungskonzepte sowie Materialien zur integrierten Sprachenbildung und -förderung quer durch alle Schulfächer an allen Schulformen entwickelt. Die Ausbildungsinhalte für den Vorbereitungsdienst wurden entsprechend adaptiert bzw. ergänzt, modular aufgebaut und in drei Durchläufen erprobt. An dem ersten Durchlauf nahmen nur die Referendarinnen und Referendare teil, an dem zweiten Durchlauf waren bereits auch die Studienseminarleiterinnen und -leiter beteiligt, die später die Funktion der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in eigenen Einrichtungen übernommen haben.

Die modulare Fortbildung sollte so konzipiert werden, dass sie sich einfach übertragen lässt und möglichst viele Zielgruppen erreicht. Bevor also jede Institution ihr eigenes Fortbildungskonzept entwickelt, bietet es sich an, die bereits vorhandenen Module der „Umbrüche“-Initiative zu adaptieren, wie es auch in Kolumbien der Fall war.

Die Voraussetzungen waren dabei, dass alle Lehrkräfte und Studierende über ein C1-Niveau (GER) sowie über didaktische Grundkenntnisse, wie zum Beispiel

über Unterrichtsplanung und -gestaltung, verfügten. Die Studierenden der UNAL mussten zuvor an dem Seminar „Didaktik I“ erfolgreich teilgenommen haben und konnten sich die Fortbildung als Seminar „Didaktik II“ anrechnen lassen.

Während sich die Ausbildung von Lehrkräften in Kolumbien verstärkt an traditionellen Lehrformen wie dem Frontalunterricht orientiert, vermittelt die deutsche Ausbildung eher kooperative Lehrformen, die auch einen hohen Stellenwert im Sprachsensiblen Fachunterricht haben. Aufgrund solch unterschiedlicher Ausbildungen zielte die Fortbildung auch auf die Vermittlung multipler Unterrichtsmethoden ab.

Ein weiterer Unterschied bestand zweifelsohne in Bezug auf die deutsche Sprache. Da die meisten kolumbianischen Lehrkräfte ein DaF-Studium abgeschlossen haben, brachten sie teils mehr linguistisches Vorwissen und grammatikalisches Regelwissen mit als die deutschen Kolleginnen und Kollegen. Der Wunsch nach diesem Regelwissen war vor allem bei den deutschen Lehrenden von besonderer Bedeutung, da es ihnen Sicherheit im Unterricht gab. Die erhebliche Nachfrage zeigte, dass der Bedarf an einer solchen Weiterbildung sehr hoch ist, besonders auch wegen des weltweiten Mangels an gut qualifizierten DaF- und SFU-Lehrkräften.

2.2 Erprobung

In den ersten zwei Implementierungsphasen des Projektes in Deutschland, das heißt in der Orientierungs- und Abstimmungsphase, wurden zunächst Bedarfe der Studienseminare erhoben, um die vorhandenen Ausbildungsinhalte aus der ersten Ausbildungsphase entsprechend zu adaptieren bzw. um aktuell gefragte Themen wie zum Beispiel „Alphabetisierung“ oder „Asylrecht“ zu erweitern. In der darauffolgenden Entwicklungsphase wurden vier Module im Umfang von 40 Unterrichtsstunden (aufgeteilt auf vier Blocktermine à zehn Stunden) konzipiert. Da sich der Umfang sowie die Aufteilung als erfolgreich erwiesen haben, wurden sie auch in Kolumbien so übernommen. Der Modul- bzw. der Bausteinaufbau wurde mit Blick auf die flexible Integration in die Ausbildungsinhalte der Studienseminare gewählt. Dabei war es besonders wichtig, zwischen den jeweiligen Modulen eine Praxisphase zu verankern, in der den Referendarinnen und Referendaren genug Zeit gewährt wurde, die vermittelten Inhalte praktisch zu erproben. Methodisch standen praktische Übungen und Simulationen des sprachsensibel aufbereiteten Fachunterrichts im Vordergrund; die in Simulationen gewonnenen Erkenntnisse wurden im späteren Verlauf durch theoretische Betrachtungen ergänzt und vertieft. Generell sollten die Module kritisches Reflexionsvermögen im Hinblick auf die schul- und fachspezifischen Normen sowie auf

Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Sprachförderbedarf, mit diversen kulturellen Hintergründen oder unterschiedlich langer Schulerfahrung, ausbilden. Jedes Modul wurde durch ein interkulturelles Spiel („Insel Albatros“, „Schritt nach vorne“ etc.) eingeführt, in dem Lehrende ihre eigenen Einstellungen, Vorurteile, Stereotype und Handlungsmuster bezüglich kultureller Differenz hinterfragen und mit eigenen Gefühlen und Irritationen arbeiten lernen.

2.3 Modul I – Sprachenpolitische Grundlagen des DaZ-Unterrichts

Im Rahmen des ersten Moduls wurde zunächst die aktuelle Situation des DaZ-Unterrichts in den Bildungsinstitutionen anhand von derzeit geltenden Erlassen und (Kern-)Curricula zu Sprachenbildung und -förderung in Niedersachsen vorgestellt. Die wichtigsten Rahmenrichtlinien stellen der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER), der Runderlass *Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache* vom 01.07.2014 (Niedersächsisches Kultusministerium 2014) und das *Kerncurriculum Deutsch als Zweitsprache* (Niedersächsisches Kultusministerium 2016) dar. Neu wurde in das Programm die Problematik des Asylrechts aufgenommen, darunter sind vor allem zwei Themenblöcke zu erwähnen: die „Flüchtlingswege nach Europa“ und die aktuelle „Situation in Deutschland“ (bspw. Besonderheiten des deutschen Asylrechts, Arbeitsmarktzugang, Schulpflicht). Betont wurde vor allem die Tatsache, dass auch asylsuchende Kinder und Jugendliche, wie alle anderen in Niedersachsen lebenden Ausländerinnen und Ausländer, schulpflichtig sind. In Kolumbien wurde dieses Themenfeld am Rande thematisiert und ein Fokus auf die Erteilung von Visa gelegt.

Weiterhin wurden sowohl in Deutschland als auch in Kolumbien die Sprachzertifikate DSD (Deutsches Sprachdiplom), DTZ (Deutsch-Test für Zuwanderer), Sprachprüfungen der Goethe-Institute TestDaF (Test Deutsch als Fremdsprache), DSH (Deutsche Prüfung für den Hochschulzugang) und ihre rechtliche Anerkennung sowie die DaZ-Niveaubeschreibungen in der Sekundarstufe I (Sächsisches Bildungsinstitut 2013; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2002) vorgestellt. In den darauffolgenden Übungssequenzen wurden konkrete Aufgabenstellungen und Prüfungsformate der jeweiligen Zertifikatsangebote verglichen.

2.3.1 Curriculare Grundlagen

Die neuen curricularen Vorgaben in Deutschland verfolgen den handlungsorientierten und interkulturellen Ansatz, das heißt, die Anwendung von Redemitteln geschieht in verschiedenen Kontexten, aber in konkreten Handlungszusammenhängen. Zudem werden die deutsche sowie die Herkunftskulturen der Schülerinnen und Schüler bei konkret genannten Themenbereichen aufeinander bezogen. In Göttingen wurde sich speziell mit den niedersächsischen Curricula befasst, die deutschen Auslandsschulen entscheiden sich normalerweise für Curricula aus einem Bundesland. So kann es sein, dass eine Auslandsschule mit den baden-württembergischen Lehrplänen und eine andere mit Curricula aus Thüringen arbeitet. Eigene Curricula für die deutschen Auslandsschulen existieren in dieser Form nicht, sodass bei der Adaptation der Fortbildung entschieden wurde, unterschiedliche Rahmenlehrpläne und curriculare Vorgaben aus mehreren Bundesländern zu vergleichen. Die Fortbildung betraf nur den Sprachsensiblen Fachunterricht, der auf Deutsch und nach deutschen Curricula zu unterrichtenden Fächern, womit kolumbianische Vorgaben, beispielsweise für die Fächer „*Lengua Española*“ oder „*Ciencias Sociales*“, außer Acht gelassen worden sind.

Das Ziel dieser Aufgabe war es einerseits, zu erkennen, dass sich die Didaktik von einer syntaktischen Ausrichtung zu einer kompetenzorientierten und interkulturellen Vermittlung entwickelt hat, und andererseits, die unterschiedlichen Ansätze der jeweiligen Bundesländer zu vergleichen und beurteilen zu können. Schließlich wurden die Teilnehmenden mit den zentralen Termini vertraut gemacht. Dazu wurde zum Beispiel ein fachwissenschaftliches Glossar sowie eine Basisgrammatik aus dem hamburgischen Curriculum *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen* von 2011 (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung) genutzt.

Besonderheiten erkannten die Teilnehmenden vor allem bei den curricularen Grundlagen aus Brandenburg (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2017), die unter anderem die Erwerbsstufen ausgehend vom Verb (Grießhaber 2006) beschreiben und über verschiedene Schriftsysteme sowie über die Etappen des Schriftspracherwerbs im Bereich der Alphabetisierung informieren. Exemplarisch geben die Grundlagen auch didaktische Empfehlungen zur Wortschatzarbeit mithilfe von Mind-Maps sowie zum Scaffolding, die zentrale Methoden im Sprachsensiblen Fachunterricht sind. Am bayrischen Lehrplan ist hingegen die Betonung des fächerübergreifenden, sozialen und (inter-)kulturellen Lernens (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München) zu verzeichnen. Durch die Auseinandersetzung mit den Curricula verstanden die Teilnehmenden sowohl die Wichtigkeit der Kompetenzorientierung, der Mehr-

sprachigkeit und des (inter-)kulturellen Lernens als auch die kommunikative Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts.

2.3.2 Mehrsprachigkeit

Das erste Modul wurde mit den theoretischen Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. z. B. Krumm/Jenkins 2001; Langer 2014) und dem oft kontrovers diskutierten Thema des Herkunftssprachenunterrichts abgeschlossen. An dieser Stelle standen im Zentrum: die unterschiedlichen Auffassungen des Mehrsprachigkeitsbegriffs, die Typen der Mehrsprachigkeit, die Sprach(en)politik des deutschen Bildungssystems sowie der Unterschied zwischen der Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachendidaktik. Im Rahmen von sechs Lernstationen konnten schließlich konkrete Ansätze wie der „Interkomprehensionsansatz“ (vgl. Oleschko 2011) oder „Creating Dual Language Books“ (vgl. Cummins 2010) und methodische Zugänge und Lernstrategien für diverse Fächer behandelt werden. So wurde neben den klassischen Sprachenporträts beispielsweise mit der Methodik des DaFnE (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) gearbeitet, um das Transferpotenzial von Sprachen, das heißt von transferfähigen bzw. abweichenden Strukturen oder Internationalismen, im (Fach-)Unterricht aufzeigen zu können.

Der Bereich der Mehrsprachigkeit in Kolumbien wurde vor allem um das Einbeziehen des Spanischen als Erstsprache, des Französischen als Fremdsprache im Schulcurriculum und des Portugiesischen als Sprache des Nachbarlandes ergänzt. Neben dem Betrachten von Erschließungsstrategien, wie das Erkennen von Internationalismen, Funktionswörtern oder die Kontexterschließung, bot sich ein Vergleich der Objektpronomen im Deutschen, Spanischen, Französischen und Portugiesischen an, der im Weiteren exemplarisch beschrieben wird.

Im Deutschen kommt es zu Interferenzfehlern, wenn die Lernenden etwa folgenden Satz konstruieren: „Ich gebe das Buch *zu meiner Mutter“ (Spanisch: „Le doy el libro *a* mi madre“). Anders als im Französischen und Portugiesischen markiert die Präposition *a* im Spanischen nicht das indirekte Objekt, sondern eine Person. Allerdings ist die Deklination noch in den Objektpronomen erhalten geblieben. Die Übersetzung des indirekten Objektes in dem Satz: „Ich gebe *ihr* das Buch“ lautet auf Spanisch „Le doy el libro“. Wird das direkte Objekt allerdings ersetzt, so lautet die Übersetzung von „Ich kenne *sie*“, „La conozco“. Zwar gibt es Verben, die im Deutschen ein indirektes und im Spanischen ein direktes Objekt benötigen, wie zum Beispiel *helpen/ayudar* und *vice versa*, doch greift die oben genannte Regel bei sehr vielen Verben. Durch diese Art von Sprachvergleichen werden die Lernenden nicht nur für Fremdsprachen, sondern auch für ihre Muttersprache sensibilisiert. Diese Tatsache ermöglicht somit die Förderung der

Sprachbewusstheit (*language awareness*) und erleichtert das Erlernen weiterer Sprachen.

2.4 Modul II – Vermittlung von der Alphabetisierung bis zur Bildungssprache

Phonetik, Alphabetisierung und die Stolpersteine der deutschen Sprache bilden das Kernstück des zweiten Moduls. Als Erstes wurde im Rahmen des Themas „Grundlagen der Alphabetisierung“ das deutsche Schriftsystem nach konkreten Prinzipien, dem phonografischen, dem silbischen, dem morphologischen und dem syntaktischen Prinzip, dargestellt. Dabei wurde mit unterschiedlichen Methoden für den Anfangsunterricht gearbeitet, zum Beispiel mit der Silben- und Anlautmethode, zu denen Übungen aus den Lehrwerken *Von A bis Z* und *Alphamar* durchgeführt wurden. Um das Verständnis für Wahrnehmungsprobleme bestimmter Vokale und Konsonantencluster sowie des deutschen Silbenrhythmus' und Wortakzents zu stärken, haben Teilnehmende einige Wahrnehmungsübungen und Selbstexperimente durchgeführt. Im Rahmen der ersten Übung mussten sie beispielsweise den eigenen Namen klatschen, in der darauffolgenden Aufgabe wiederum einen mit deutlichen Betonungen vorgelesenen Text rekonstruieren. Aus der interkulturellen Perspektive spielt vor allem die Intonation eine wichtige Rolle, da sie die Emotionen der Sprechenden widerspiegelt und automatisch – entsprechend den muttersprachlichen Mustern – interpretiert wird. Zum deutschen Wort- und Satzakzent wurde somit eine Überblickstabelle generiert, die für die Teilnehmenden eine Hilfestellung mit den bekanntesten Betonungsregeln und Merkbeispielen darstellte. In dem letzten Themenblock wurde sowohl das theoretische Grundwissen zu den klassischen Spracherwerbtheorien inklusive der Interlanguage-Theorie vorgestellt als auch die Stolpersteine der deutschen Sprache im Rahmen von fünf Lernstationen vermittelt. Die fünf Stationen wurden nach den Themenbereichen „Nomen“, „Adjektive“, „Verben“, „Syntax“, „Partikeln“ und „Präpositionen“ aufgebaut, die Stolpersteine waren dabei durch induktiv gelenktes Vorgehen zu erarbeiten. In Kolumbien wurde in diesem Modul ein Schwerpunkt auf den Vergleich der spanischen und der deutschen Sprache gelegt, der im folgenden Unterkapitel dargestellt wird.

2.5 Stolpersteine des Deutschen für spanische Muttersprachlerinnen und Muttersprachler

Im zweiten Modul wurde vor allem der Bereich der Phonetik kontrastiv spanisch-deutsch behandelt. Besondere Schwierigkeiten stellen zunächst die Artikulation der Vokale sowie die Vokallängen dar, weil das Spanische nur fünf lautliche Vokale und keine unterschiedlichen Vokalquantitäten aufweist. Dabei lassen sich gut Minimalpaare wie *Bett* und *Beet* oder *Höhle* und *Hölle* üben. Ein weiterer Stolperstein ist das Fehlen des glottalen Verschlusslautes im Spanischen. Wenn die Wörter im Deutschen mit einem Vokal beginnen, so werden sie voneinander getrennt, im Spanischen dagegen gebunden. So gibt es bei spanischsprachigen Lernenden keinen phonetischen Unterschied zwischen *ein Kind erwarten* und *Kinder warten*. Bei den Konsonanten werden die Explosive nicht gespannt genug gebildet, wie zum Beispiel bei *Deich – Teich*, *Brille – Pille* oder *Kranz – Gans*. Ebenso fehlt im Spanischen die Auslautverhärtung, wie bei *Hund*, *Wand*, *Lob* oder *Tag*. Ich- und ach-Laute sowie /s/ und /z/ können nur sehr schwer unterschieden werden, wie bei *sehen* und *Zehen*. Diese Stolpersteine sollten den Teilnehmenden bewusst gemacht werden, sodass sie diese gezielt mit ihren Lernenden üben können.

Weitere Stolpersteine lassen sich praktisch in allen linguistischen Bereichen finden, doch neben der Phonetik bezog sich die Zusatzqualifikation vor allem auf Schwierigkeiten in der Syntax bzw. Morphosyntax. Die Auswahl der grammatikalischen Themen richtete sich nach den Wünschen der Teilnehmenden. Neben den bereits thematisierten Objektpronomen im Bereich der Mehrsprachigkeit wurden zum Beispiel Komposita, Partizipien, Temporal- und Konditionalsätze thematisiert. So wird das Spanische *cuando* sowohl mit *wenn* als auch mit *als* übersetzt: „*Cuando* vayas a casa, te prepararé un café“ (dt.: „*Wenn* du nach Hause kommst, mache ich dir einen Kaffee“). „*Cuando* eras pequeña jugabas con tus amigos“ (dt.: „*Als* du klein warst, hast du mit deinen Freunden gespielt“). Sobald sich *cuando* auf die Gegenwart oder im oben genannten Beispiel auf die Zukunft bezieht, erfolgt die Übersetzung mit *wenn*. Zudem braucht *cuando* bei einem zukünftigen Bezug einen *subjuntivo* was den meisten Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern nicht bewusst ist. Bezieht sich *cuando* auf ein einmaliges Ereignis in der Vergangenheit, lässt es sich mit *als* übersetzen.

2.6 Modul III – Fächerspezifische Diskursfähigkeiten im Rahmen eines Sprachsensiblen Fachunterrichts (SFU)

Der dritte Workshop hat sich einerseits auf theoretische Grundlagen des Konzepts Sprachsensibler Fachunterricht (Leisen 2010) und andererseits auf die Scaffol-

dingmethoden (Gibbons 2002) konzentriert und sollte dabei zur parallelen Reflexion der sprachlichen Anforderungen des (eigenen) Fachunterrichts anleiten. Anhand von steuernden Fragen wie „Wie wird das fachliche und sprachliche Lernen (Lesen, Schreiben, Sprechen) gefördert? Werden sprachliche Ziele den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht?“ wurden klassische Fachlehrwerke, wie zum Beispiel *Chemie im Kontext* (Demuth/Parchmann/Ralle 2006), und sprachsensibel aufbereitete Materialien verglichen und Stärken und Schwächen der jeweiligen Zugänge identifiziert und reflektiert.

Bei der Einführung des Unterthemas „Sprachliche Register“ lag der Fokus vor allem auf den Unterschieden zwischen konzeptioneller Mündlichkeit (Alltags- und teilweise Unterrichtssprache) und konzeptioneller Schriftlichkeit (Bildungs- und Fachsprache). Passend dazu wurden Übungen zur Schulung von Diskursfähigkeiten (Erklären, Beschreiben, Argumentieren etc.) konstruiert, im Rahmen derer fachliche und sprachliche Erwartungshorizonte zu formulieren waren, aus denen schließlich passende Sprachhilfen und -mittel abgeleitet wurden. Diese konnten im Rahmen eines Planungsrahmens (Tajmel 2011a) systematisch geordnet und im nächsten Schritt den Schülerinnen und Schülern im Unterricht transparent gemacht werden.

Das Ziel des Slots war eine sukzessive Entwicklung kritischer Sprachbewusstheit nicht nur in Bezug auf die Fachtexte und fachtypischen Aufgabenstellungen, sondern auch auf die leistungsdifferenzierte Bewertung und Beurteilung von sprachlichen und fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Zu diesem Anlass wurden Aufgaben mit authentischen Antworten von Schülerinnen und Schülern gestaltet, denen zwei Tests im Fach Physik und Chemie an einer Realschule vorausgingen. In der Praxisphase des in Deutschland durchgeführten Moduls wurden eigene sprachensible Unterrichtsentwürfe geplant, entwickelt und mit Studienseminarleiterinnen und -leitern im Hinblick auf die praktische Umsetzung diskutiert. In Kolumbien wurde das Modul weitestgehend übernommen. Die Praxisphase bezog sich dementsprechend auf einen Sprachsensiblen Fachunterricht mit spanischsprachigen Erstsprachlerinnen und -sprachlern, der auch in Form eines Unterrichtsbesuches begleitet und ausgewertet werden konnte.

2.7 Konkrete Erprobung eines Sprachsensiblen Fachunterrichts in Kolumbien

In Kolumbien wurde im dritten Modul eine Unterrichtssequenz für einen Sprachsensiblen Fachunterricht in einem Sachfach in Gruppen gemäß Leisen erstellt, erprobt und reflektiert. Hierbei wurden sprachensible Materialien zu den bereits eingeführten Lehrwerken erstellt, indem die Teilnehmenden Brückentexte konstruier-

ten, sprachliche Hilfestellung durch Erklärungen in der Erst- oder Zielsprache formulierten oder Redemittel zur Aufgabenbewältigung zur Verfügung stellten. So stellte eine Biologiegruppe aus der Grundschule beispielsweise ein mehrsprachiges Wort-Bild-Glossar zu Tieren im Wald. Eine Geographiegruppe aus der Sekundarstufe I vereinfachte wiederum einen Sachtext über das Gradnetz, indem sie zum Beispiel einige Passiv- in Aktivsätze umformulierte und dieses später in einer Aufgabe zum Text thematisierte. Eine weitere Gruppe konzentrierte sich auf die Diskursfunktionen im Fach Geschichte zur Französischen Revolution, wie zum Beispiel „Erkläre die Probleme des dritten Standes. Nutze Sätze mit *weil*, *da* und *denn*“. Auch an dieser Stelle konnten sich die deutschen und kolumbianischen Teilnehmenden gut gegenseitig unterstützen. So erkannten vor allem die spanischsprachigen Lehrkräfte und Studierenden die Stolpersteine im Text und die deutschen Lehrkräfte konnten mehrere Umformulierungen und Hilfestellungen anbieten.

2.8 Modul IV – Sprachdiagnostik

Zunächst wurde die Relevanz der Sprachdiagnostik anhand einer Vielzahl rechtlicher Bestimmungen, die für die Lehrkräftebildung in Deutschland und daher auch für die Schulpraxis maßgeblich sind (z. B. Standards für die Lehrerbildung in Bildungswissenschaften [KMK 2004], APVO-Bestimmungen²), verdeutlicht. Im nächsten Schritt wurden die Geschichte der Sprachstandsfeststellung, die Verfahrenstypen der diagnosegestützten Förderung sowie die wichtigsten Diagnoseinstrumente vorgestellt. Zu den zentralen Verfahrenstypen im Schulkontext gehören die Profilanalysen, Tests und Beobachtungsverfahren. Um die entsprechenden Instrumente vorzustellen, wurden Aufgabenformate erarbeitet, im Rahmen derer Fortbildungsteilnehmende einen ersten Eindruck gewinnen konnten und gleichzeitig erfuhren, welches Ziel das konkrete Tool hat, wie es funktioniert, welcher Zeitaufwand und welche Vorkenntnisse vorausgesetzt werden und wie das Verfahren theoretisch und empirisch fundiert ist. Besondere Aufmerksamkeit wurde den Themen „differenzierte Leistungsbeurteilung“ (Tajmel 2011b) und „fächerspezifische Förderinstrumente“ (vgl. z. B. Frank/Gürsoy 2014) gewidmet, die zu Überlegungen über nötige fachdidaktische Kompetenzen der DaZ-/DaF-Lehrkräfte führten. In der Reflexionsphase sollten die Referendarinnen und Referen-

2 APVO-Lehr (Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst), die die Anforderungen für die zweite Ausbildungsphase der deutschen Lehrkräfte regelt. Vgl. dazu auch online: <http://www.schule.de/20411/35-84110-413.htm> (09.08.2019).

datäre Rückschlüsse aus den vorgestellten Testverfahren in Bezug auf eigene Beurteilungskriterien und Bewertungsmuster ziehen, in der Praxisphase sollten sie wiederum ihre diagnostische Kompetenz durch exemplarische Anwendung eines ausgewählten Verfahrens im Rahmen der vorzubereitenden Unterrichtsentwürfe unter Beweis stellen.

Die Fortbildungsmaßnahme wurde mit einem Kolloquium (im Umfang von 20 Minuten pro Teilnehmerin bzw. Teilnehmer), das aus einer vertiefenden Diskussion zu durchgenommenen Modulthemen bestand, abgeschlossen. In Kolumbien wurde dieses Kolloquium an der UNAL mit dem Leiter der DaF-Abteilung durchgeführt. Bei den überprüfenden Unterrichtsbesuchen waren in Deutschland die Fachseminarleiterinnen und -leiter sowie die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des „Umbrüche“-Projektes – bzw. in Kolumbien die Unterrichtsbegleiterinnen und -begleiter – anwesend, um den Prozess der neu zu implementierenden Fortbildungsinhalte in die Schulpraxis zu bewerten. Die Zusatzqualifikation wurde letztendlich in einer modifizierten Form als „Deutsch als Fremdsprache/Sprachsensibler Fachunterricht“ durch ihre Verankerung im Ausbildungsangebot der Göttinger Studienseminare³ sowie als Kooperationsprojekt in Kolumbien verstetigt.

3 Kritische Würdigung und Ausblick

Es liegt auf der Hand, dass eine Zusatzqualifikation kein DaF-/DaZ-Studium ersetzen kann, und obwohl sie modular aufgebaut ist und stets Praxis und Theorie verknüpft, fehlt nach dem Abschluss der Fortbildungsmaßnahme ein weiterer Qualifizierungszirkel, der vor allem die Nachhaltigkeit der Maßnahme betrifft. An dieser Stelle wäre es denkbar, für die Teilnehmenden zum Beispiel ein Forum für Austauschmöglichkeiten sowie gegenseitige Hospitationen zu etablieren. Bezüglich der Inhalte schneidet die Fortbildung alle wichtigen Themenfelder der DaF-/DaZ-Lehrkräftebildung an, doch einige Bereiche, zum Beispiel die Alphabetisierung, werden lediglich kurz tangiert, da sie einem ständigen Wandel, wie zum Beispiel der Asyl- und Flüchtlingsschutz, unterliegen. Es wäre denkbar, dass sich die Teilnehmenden auf bestimmte thematische Einheiten spezialisieren und diese in aufbauenden Fortbildungen vertiefen. Besonders positiv wurde von den Teilnehmenden bewertet, dass sie in bilingualen Teams arbeiten konnten und so von-

³ Siehe unter: <https://wordpress.nibis.de/stsagoegy/ausbildung/zusatzqualifikationen/deutschals-fremdstrache-sprachsensibler-unterricht/> (08.08.2019).

einander profitierten. Eine Empfehlung wäre es dementsprechend, dieses Tandemmodell für den Deutschunterricht an Auslandsschulen zu forcieren.

Zu befürworten ist zudem die Kooperation zwischen den verschiedenen Bildungsakteurinnen und -akteuren: Universitäten, Studienseminaren und Schulen, da durch diese enge Verzahnung die Teilnehmenden effektiv voneinander lernen und qualifiziert werden können. So schloss sich ein weiteres Projekt zwischen der Georg-August-Universität Göttingen und dem Colégio Andino an, in dem deutsche Lehramtsstudierende einen Sprachsensiblen Fachunterricht zum Thema „Flucht“ an der Auslandsschule in Kolumbien online via Adobe Connect planten, durchführten und evaluierten (vgl. Müllauer 2019).

Für einige Studierende der UNAL bot sich zudem nach der Qualifizierung die Gelegenheit an, ein Praktikum an der Deutschen Schule zu absolvieren. Dieses wurde durch die Unterrichtsbegleiterinnen und -begleiter der Schule, die selbst an der Fortbildung teilgenommen hatten, unterstützt. Später besteht auch die Möglichkeit in das schuleigene Ausbildungsprogramm für Lehrkräfte der Schule übernommen zu werden. Solche aufbauenden Maßnahmen sind in Bezug auf die Förderung qualifizierter Lehrkräfte unabdingbar.

Literatur

- Cummins, Jim (2010): „Language support for pupils from families with migration backgrounds: challenging monolingual instructional assumptions“. In: Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster u. a.: Waxmann, 13–23.
- Demuth, Reinhard; Parchmann, Ilka; Ralle, Bernd (2006): *Chemie im Kontext*. Berlin: Cornelsen.
- Frank, Magnus; Gürsoy, Erkan (2014): *Professionskompetenzen von Mathematiklehrkräften in der Mehrsprachigkeit – Zu Analyse und Diagnose mathematisch-sprachlicher Anforderungen und Schülerkompetenzen in der Sekundarstufe I*. Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/mathematik_analyse_diagnose_frank_g_rsoy.pdf (08.08.2019).
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2011): *Rahmenlehrplan Stadtteilschule. Jahrgangsstufen 5–11. Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen, 2011*. Online: <https://www.hamburg.de/contentblob/2372472/524e6d7d092e631b694fcff34b2853a8/data/daz-sts.pdf> (07.07.2020).
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning. teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grießhaber, Wilhelm (2006): *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Online: <https://www.uni-muenster.de/Sprachenzentrum/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (07.07.2020).
- KMK (Hrsg.) (2004, i. d. F. von 2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (06.07.2020).

- Krumm, Hans-Jürgen; Jenkins, Eva-Maria (Hrsg.) (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Sprachenporträts – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien: eviva.
- Langer, Elisabeth (2014): „Mehrsprachigkeit als Ressource im sprachbewussten Sachfachunterricht“. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 30 (1), 45–55.
- Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2017): *Curriculare Grundlagen. Deutsch als Zweitsprache, 2017*. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/DaZ-Curriculare_Grundlagen.pdf (20.08.2019).
- Müllauer, Andreas (2019): „Heißer Draht Bogotá-Göttingen“. In: *Begegnung* 1/2019, 54–55.
- Neumann, Astrid; Casper-Hehne, Hiltraud (2016): „Professionalisierung von Lehrkräften für sprachsensibles Unterrichten in Niedersachsen: Das Projekt ‚Umbrüche gestalten‘“. In: *DDS – Die Deutsche Schule* Beiheft 13, 52–62.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2002): *Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache*. Online: <https://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/RrldDaZ.pdf> (08.08.2019).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2014): *Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache*. (RdErl. D. MK v. 1.7.2014). Online: <https://www.mk.niedersachsen.de/download/4529> (09.08.2019).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016): *Curriculare Vorgaben Deutsch als Zweitsprache (2016)*. Online: https://www.nibis.de/curriculare-vorgaben-deutsch-als-zweit-sprache_9410 (09.08.2019).
- Oleschko, Sven (2011): *Interkomprehension am Beispiel der germanischen Sprachen*. Online: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/interkomprehension20110412.pdf> (12.08.2019).
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I*. Dresden: Sächsisches Bildungsinstitut.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2002): *Rahmenlehrplan für den Unterricht und Erziehung in Berliner Schulen. Deutsch als Zweitsprache für Schüler und Schülerinnen im Alter von 6 bis 15 Jahren unterschiedlicher Niveaustufen in allen Schulformen*. Online: www.berlin.de/sen/bildung/schule/foerderung/sprachfoerderung/rlp_daz.pdf (20.08.2019).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.): *Lehrplan Deutsch als Fremdsprache*. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/mittelschule/daz> (21.08.2019).
- Tajmel, Tanja (2011a): „Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts“. In: *ProDaZ*. Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf (08.08.2019).
- Tajmel, Tanja (2011b): „Fachlich richtig – sprachlich falsch? Die Rolle der Lehrkraft im Umgang mit heterogenen Leistungen im naturwissenschaftlichen Fachunterricht“. In: *Betrifft: Lehrerausbildung und Schule* 8, 16–22.
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (2003): *Rahmenlehrplan Deutsch als Zweitsprache*. Online: https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/13700?dateiname=de_zweitsprache.pdf (20.08.2019).

Biographische Angaben

Zuzana Münch-Manková

Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Interkulturellen Germanistik an der Universität Göttingen. Forschungsschwerpunkte: DaZ-/DaF-Didaktik, Sprachenbildung in den MINT-Fächern, Professionalisierungsforschung und -Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Fortbildungen zum Sprachsensiblen Fachunterricht; Sprachförderung an den allgemeinbildenden Schulen sowie Sprachanimation an den berufsbildenden Schulen.

Juliane Müller de Acevedo

Lehrkraft und Unterrichtsbegleiterin am Colégio Andino Bogotá (bis 30.07.2019). Seit 01.08.2019 Expertin für Unterricht und Leiterin der PASCH-Initiative am Goethe-Institut São Paulo. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik, Phonetik und Phonologie, Förderung von Lese- und Schreibfertigkeiten, allgemeine Methodik und Didaktik im DaF-Unterricht.