Slavica Stevanović, Doreen Bryant und Kristina Peuschel

Projektbericht zum Tübinger Netzwerkprojekt ‚Fachbezogenes Sprachlerncoaching für den gymnasialen Bildungsweg – Zusatzqualifikation für Lehramtsstudierende aller Fächer für Deutsch als Zweitsprache und sprachsensiblen Unterricht'

1. Ausgangslage: Heterogenität als Realität und Herausforderung am Gymnasium

Längst ist auch an den Gymnasien Baden-Württembergs sprachliche und kulturelle Heterogenität im Schulalltag angekommen. Der Anteil an Gymnasiast*innen mit Migrationshintergrund stieg in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18 auf 24,4 % an (Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2018, S. 101–103), was grundsätzlich eine Zunahme von Heterogenität in der Schülerschaft mit sich bringt. Die Gymnasiallehrkräfte sind auf diese Situation allerdings nicht hinreichend vorbereitet und auch in der Lehramtsausbildung haben entsprechende Veranstaltungen oder Module an den baden-württembergischen Universitäten oft nur fakultativen Status.

Wenn es um die Schaffung und Optimierung der Rahmenbedingungen für eine „gleichberechtigte Teilhabe aller in jedem Bereich des gesellschaftlichen Lebens" (KMK, 2013, S. 2; 5–6) und deren Umsetzung geht, kommt Lehrer*innen und der Institution Schule eine zentrale Rolle zu (vgl. auch Krüger-Potratz & Supik, 2008, S. 298; Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 6; Baumann, 2017, S. 9). Es sei daher eine wichtige Aufgabe der lehramtsbezogenen Studiengänge, angehende Lehrer*innen aller Schularten auf die Berufsrealität in heterogenen Klassen und „auf einen konstruktiven und professionellen Umgang mit Diversität" (HRK & KMK, 2015, S. 2) vorzubereiten, entsprechend müsse der Umgang mit Heterogenität ein fester Bestandteil der Lehrer*innenbildung in den Ländern werden (KMK, 2013, S. 6). Dazu gehören Querschnittskompetenzen wie die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Medienkompetenz und -erziehung oder auch Gendersensibilität (Gesetzblatt für BW, 2015).

Der vorliegende Beitrag zeigt eine Möglichkeit auf, wie angehende Lehrer*innen aller Fächer – zusätzlich zu ihrem Fachstudium und ohne curriculare Vorgaben – für diese berufsrelevanten und zugleich gesellschaftlich wichtigen Themen sensibilisiert und qualifiziert werden können. Er stellt eine Zusatzqualifikation für Deutsch als Zweitsprache und sprachsensiblen Unterricht vor, die

vom Stifterverband von 2017 bis 2019 gefördert und an der Universität Tübingen durchgeführt wurde.

2. Konzept der Tübinger Zusatzqualifikation für DaZ und sprachsensiblen Unterricht

Die Tübinger Zusatzqualifikation ‚Fachbezogenes Sprachlerncoaching für den gymnasialen Bildungsweg' wurde im Rahmen der Initiative des Stifterverbandes ‚Spracherwerb stärken – Lehramtsstudierende gewinnen' als Ergänzungsqualifizierung der Lehramtsstudierenden aller Fächer konzipiert. Die Studierenden sollten für die Besonderheiten des Lehrens und Lernens in heterogenen Klassen sensibilisiert und dazu befähigt werden, fachintegriert Sprachförderung und Sprachbildung für alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer Herkunft und sozialer Prädispositionen durchzuführen und damit einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit zu leisten. Mit der fächerübergreifenden Ausrichtung war der Anspruch verbunden, dass Teilnehmende wichtige Einblicke auch in andere als die zu ihrer Studienwahl gehörenden Fächer bekommen. Parallel sollten auch die Transfermöglichkeiten für die eigenen Fächer sowie Möglichkeiten für eine Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander aufgezeigt werden, die über Fächergrenzen hinausgehen (vgl. auch Doğmuş & Karakaşoğlu, 2017, S. 77).

Der Gesamtumfang der Zusatzqualifikation betrug 16 ECTS, diese verteilten sich auf einen theoretischen und einen praktischen Teil, die beide innerhalb der dafür vorgesehenen drei Semester zu absolvieren waren. Die theoretische Inputphase bestand aus sechs in Blockform angebotenen Veranstaltungen, die vor bzw. während der Praxisphase zu besuchen waren. Gemäß der inhaltlichen Ausrichtung der Zusatzqualifikation wurden im Theorieteil folgende Themenkomplexe behandelt:

- Grundlagen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache in der Schule,
- Materialgestützte Sprachbildung im Fachunterricht,
- Kultursensibles Sprachlerncoaching in der Einwanderungsgesellschaft.

Die in den Seminaren vermittelten Inhalte konnten in den Begleittutorien vertieft werden, die von fortgeschrittenen DaZ-Studierenden angeboten wurden. In allen Veranstaltungen wurden Studierende dafür sensibilisiert, dass neben der sprachlichen Förderung auch der kultursensible Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft eine Rolle im professionellen Handeln spielt.

Neben der theoretischen Fundierung sah die Zusatzqualifikation auch einen Berufsfeldpraxiseinsatz in Kooperationsschulen mit Vorbereitungsklassen (VKL) vor, der den Teilnehmenden die Gelegenheit bot, das neu erworbene Wissen an acht Kooperationsschulen in Tübingen und der näheren Umgebung in der Praxis zu erproben.

Theorie und Praxis waren thematisch so aufeinander abgestimmt, dass sie bei den Teilnehmenden den systematischen Aufbau der Sprachvermittlungskompetenz unterstützen und zu einem zunehmend eigenständigen und reflektierten Handeln führen konnten. Die Aufgaben sollten dabei von ansteigender Komplexität sein: von der Hospitation über Übungen zu den sprachlichen Teilfertigkeiten und fachbezogener Materialerstellung hin zum eigenständigen Sprachlerncoaching (u. a. Feldmeier & Markov, 2016). Die Studierenden wechselten sich an der Schule vierzehntägig im Tandem ab, um den beteiligten Kooperationsschulen über einen längeren Zeitraum innerhalb eines Schuljahres wöchentliche Unterstützung bieten zu können. Somit wurde die Zusatzqualifikation nicht nur als Weiterbildungsangebot für Studierende, sondern zugleich als ein wichtiges Unterstützungsangebot für Gymnasien und Gemeinschaftsschulen mit heterogener Schülerschaft konzipiert.

Die hierdurch gemachten Erfahrungen dokumentierten und reflektierten die Teilnehmenden in drei Portfolioaufgaben, die sie zu den folgenden Themen anfertigten: ‚Mehrsprachigkeit und individuelle Lernbiografien', ‚Fachbezogene sprachförderliche Materialienentwicklung und ihre Passung' und ‚Sprachlerncoaching – Projekt für individuelle Begleitung'. Die Methode des reflexiven Schreibens wurde u. a. deswegen gewählt, da Selbstreflexion als ein entscheidender Baustein für die Entwicklung pädagogischer Professionalität (Jahncke, 2015, S. 1) gesehen wird. Mit diesem Baustein der Zusatzqualifikation war entsprechend der Anspruch verbunden, einen wichtigen Beitrag zur Erhöhung der „professionsbezogene[n], erfahrungsbasierte[n] und theoriegestützte[n]" Reflexionskompetenz (HRK & KMK, 2015, S. 3) der Studierenden zu leisten. Die Reflexionsportfolios sollten den Teilnehmenden helfen, sich individuell und assoziativ aus der Perspektive des Culturally Responsive Teaching-Ansatzes (Santoro, 2017) mit den gestellten Fragen gedanklich und schriftlich auseinanderzusetzen, indem sie über die praktische Umsetzung des erworbenen Wissens in unterrichtliches Handeln bei der Erstellung und Anwendung von sprachbildenden Lehrmaterialien oder beim Sprachlerncoaching reflektierten. Durch Selbstreflexion sollten die Studierenden implizit lernen, Vielfalt reflektiert wahrzunehmen und eigene Einstellungen und Haltungen, oder auch ihre eigene Eignung für den Lehrkräfteberuf zu hinterfragen (vgl. Barsch, 2017, S. 77–82).

3. Praktische Implikationen

Vor dem ersten Durchgang der Zusatzqualifikation herrschte keine Gewissheit darüber, ob und wie man bei den Lehramtsstudierenden jener Fächer, die die Verbesserung der Sprachkompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht primär zum Gegenstand haben, das Interesse für (sprachliche) Bildung und Deutsch als

Zweitsprache wird wecken können. Vor diesem Hintergrund hatte die Zusatzqualifikation einen explorativen Charakter, ihr Ziel war die Gewinnung von Erfahrungswissen u. a. in Bezug auf die Inhalte und Organisationsabläufe, um im Anschluss eine bedarfsgerechte Modifizierung vornehmen zu können. Seit 2019 wird – vorerst bis Juni 2022 – die Tübinger Zusatzqualifikation mit finanzieller Unterstützung der Mercator-Stiftung und in fachlicher Kooperation mit ProDaZ durchgeführt.

Der erste Durchgang der Zusatzqualifikation sollte dementsprechend Antworten auf Fragen zu den folgenden vier Bereichen liefern:
1) Resonanz der Zusatzqualifikation
2) Thematische Ausrichtung und Struktur der Zusatzqualifikation
3) Theorie-Praxis-Verzahnung und Reflexion im Portfolio
4) Hochschulspezifische Strukturen und Verstetigung der Zusatzqualifikation

Zu (1) Resonanz der Zusatzqualifikation: Um die anvisierte Zielgruppe zu erreichen, wurden im Juli 2017 über eine universitätsinterne Rundmail Lehramtsstudierende aller Fächer über den Start der neuen Qualifizierungsmaßnahme informiert und zur Teilnahme eingeladen. Der unerwartet hohen Anzahl an Bewerbungen (n=70) stand eine begrenzte Anzahl an geplanten Plätzen (n=40) gegenüber, sodass die Auswahl der Teilnehmer*innen nach einem internen, Kriterien geleiteten Verfahren erfolgen musste. Die angeforderten Motivationsschreiben und Lebensläufe der Studierenden dienten dabei als Grundlage zur Priorisierung. Konkret wurden u. a. bisherige Erfahrungen im DaF-DaZ-Bereich und allgemeines Interesse an Tätigkeiten im sprachlichen/kulturellen Umfeld (dies bspw. über nachgewiesene Auslandserfahrungen, Praktika, freiwillige Flüchtlingsarbeit oder Teilnahme am Förderunterricht usw.) und das eventuell anhand der bereits besuchten Veranstaltungen oder Fortbildungen vorhandene Vorwissen berücksichtigt. Auch die Studienfachkombinationen waren bei der Auswahl der Teilnehmer*innen von Interesse. Die Studierenden der ersten Kohorte repräsentierten 22 der 24 an der Universität Tübingen angebotenen Lehramtsfächer. Ein besonders hohes Interesse konnte dabei bei den Studierenden der Fächer Deutsch, Englisch und Philosophie/Ethik verzeichnet werden.

Die hohe fachunabhängige Resonanz unter den Studienfächern wurde als ein Indiz dafür gesehen, dass offenkundig ein Bedarf an einer solchen Qualifizierungs- und Professionalisierungsmaßnahme fächerübergreifend besteht. Es konnte daraus geschlussfolgert werden, dass (inzwischen) nicht nur sprachaffine, sondern auch künftige Lehrkräfte für Fächer wie Biologie, Geschichte, Geografie usw., den Erwerb sprachenbezogener Kompetenzen für das Fachlernen als nötig erachten. Nach dieser positiven Resonanz wurde der Schluss gezogen, dass die ZQ nicht nur für Deutsch-Studierende interessant ist, sondern dass das

Bewusstsein für die Herausforderungen der Arbeit in sprachlich heterogenen Klassen bei den Studierenden aller Fächer vorhanden ist und die ZQ somit auch weiterhin für diesen breiten Kreis angeboten werden sollte.

Zu (2) Thematische Ausrichtung und Struktur der Zusatzqualifikation: Die Themen des ersten (Pilot-)Durchgangs der Zusatzqualifikation waren so gewählt, dass sie bei den Teilnehmenden den Ausbau von professionellen Kompetenzen im Bereich DaZ und sprachliche Bildung befördern konnten, um später Lehr- und Lernangebote zu machen, die für Schülerinnen und Schüler förderlich sind. Die Inhalte der Theorieteile wurden sowohl von internen als auch von externen Dozierenden vermittelt. Lehrbeauftragte von ProDaZ aus Duisburg/Essen übernahmen die Durchführung der kompletten zweiten Theorie-Inputphase (‚Materialgestützte Sprachbildung im Fachunterricht').

Als ein wichtiges Ergebnis aus dem ersten (Pilot-)Durchgang der ZQ konnte für den zweiten Durchgang die Flexibilisierung der Themen und Seminarangebote mitgenommen werden: Damit ohne eine Zusatzfinanzierung der Gastdozierenden auch künftig den Teilnehmenden der ZQ Veranstaltungen zu allen ausbildungsrelevanten Themen in ausreichender Zahl angeboten werden können, wurde die Entscheidung getroffen, die im ersten Durchgang fest vorgeschriebenen Theorieinhalte zu flexibilisieren und die Zusatzqualifikation in Richtung Profilbildung anzupassen.

Was bedeutete das in der konkreten Umsetzung? Während beim ersten Durchgang die Teilnehmenden Pflichtveranstaltungen besucht haben, die exklusiv für sie und an gesonderten Terminen angeboten wurden, stehen den ZQ-Teilnehmenden des zweiten und dritten Durchgangs Veranstaltungen zur Verfügung, die auch von Studierenden außerhalb der Zusatzqualifikation besucht werden können, die also im regulären Lehrangebot auftauchen. Da es sich um Veranstaltungen handelt, die ohnehin zum Lehrprogramm im Semester gehören, entfällt die zusätzliche Lehrbelastung der Tübinger Dozierenden. Auch die Theorieinhalte sind inzwischen erheblich flexibilisiert: Die Grundlagen des Zweitspracherwerbs werden in der Vorlesung ‚Zweitspracherwerb: Deutsch als Zweitsprache' (zugleich Teil des Moduls ‚Professionsorientierung' im B. Ed. Deutsch) unterrichtet, die Besonderheiten des (Fach-)Unterrichtens unter Bedingungen der sprachlichen Heterogenität sind Teil der Vorlesung ‚Sprachliche Heterogenität' (diese VL kann auch im M. Ed. Modul 3 BWS-ME3b anerkannt werden). Teilnehmende der ZQ können beide der VL, die jeweils zum Sommersemester angeboten werden, oder auch nur eine davon wählen, dies steht ihnen frei zu entscheiden. Die in den Vorlesungen gewonnene Basis der Zusatzqualifikation muss durch (mindestens) zwei weitere Veranstaltungen ergänzt werden, sodass am Ende der ZQ zumindest 4 reguläre Seminarangebote (à 3 ECTS) besucht werden. Auch hierfür wird in erster Linie auf die regulären curricularen Strukturen zurückgegriffen: Die Seminare ‚Sprachsensibler Fachunterricht' und

‚Sprachstandsdiagnostik' werden jedes Semester für Lehramtsstudierende im M. Ed. angeboten und können im Wahlpflichtmodul BWS Vertiefung angerechnet werden. Mit dem Besuch dieser beiden Seminare können Teilnehmende also sowohl die benötigte Mindestanzahl an Theorie-Veranstaltungen für die Zusatzqualifikation (zuzüglich der beiden genannten Vorlesungen) als auch das Wahlpflichtmodul im M. Ed. abdecken. Über dieses Lehrangebot hinaus werden am Deutschen Seminar je nach Semester weitere Veranstaltungen angeboten, die sich vorrangig an Studierende des B.A.-Studiengangs ‚Deutsch als Zweitsprache – Sprachdiagnostik und Sprachförderung' richten, welche aber auch für Lehramtsstudierende geöffnet werden. Diese thematisieren Bereiche wie ‚Unterrichtskommunikation', ‚Alphabetisierung', ‚Sprachlehr-/lernmethoden' usw. und können ebenso für die Zusatzqualifikation angerechnet werden. Insgesamt haben also die aktuell an der ZQ Teilnehmenden mehr Wahlfreiheit bei der Zusammensetzung der Theoriebausteine als die Teilnehmende des ersten (Pilot-)Durchgangs. Die inhaltliche Ausrichtung und Struktur wurden also für folgende Kohorten beibehalten und lediglich flexibilisiert (nicht zuletzt aufgrund personeller Ressourcen), wodurch sich sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden der zusätzliche zeitliche Aufwand im Rahmen hält. Dies bedeutet zugleich einen wichtigen Schritt in Richtung Verstetigung der Zusatzqualifikation.

Zu (3) Theorie-Praxis-Verzahnung und Reflexion im Portfolio: Zu den Grundpfeilern des ersten Durchgangs der Zusatzqualifikation gehörte neben der Auseinandersetzung mit theoriebezogenen Inhalten eine Praxisphase und deren Reflexion im Portfolio. Diese ermöglichte Studierenden, frühzeitig praktische Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu sammeln und Einblicke in die konkrete Umsetzung von sprachförderlichen und sprachbildenden Unterrichtsmethoden zu bekommen. Durch eine solche systematische Verknüpfung theoretischer Grundlagen mit schulpraktischen Anforderungen sollte ein Mehrwert für die Entwicklung der eigenen Lehrpersönlichkeit erzielt werden (vgl. Fischer, Rott & Veber, 2015, S. 82–83). Dass die Studierenden von diesem Modell profitieren konnten, zeigt exemplarisch nachfolgender Auszug aus den studentischen Rückmeldungen.

> *(S1) Das Praktikum ist wirklich eine Win-Win-Situation, weil wir Studenten jede Menge Erfahrungen sammeln können (und ich mittlerweile einen sehr guten Eindruck davon habe, wie schwierig die ganze Situation für die Schüler sein muss und mich viel besser einfühlen kann) und die Schüler Lernpartner haben, die sich mit ihren individuellen Schwierigkeiten auseinandersetzen können und bei denen sie eventuell weniger Hemmungen haben, noch einmal nachzufragen.*

Auch in den folgenden Auszügen sieht man, dass sich die Studierenden mit ihrer eigenen Kompetenzentwicklung auseinandergesetzt sowie dank der praktischen

Erfahrungen sich frühzeitig Gedanken über ihre künftige berufliche Handlungskompetenz und Professionalität gemacht haben (vgl. Jahncke, 2015, S. 13).

> *(S2) Ich habe bereits viel gelernt und bin de facto schon deutlich sprachsensibler als zuvor. Viele Dinge waren mir nicht bewusst. Um so schöner, dass ich diese zukünftig versuchen werde, zu berücksichtigen.*
>
> *(S3) Ich persönlich bin einfach nur unglaublich dankbar dafür, hinter die Kulissen blicken zu können, selber befähigt zu werden, mich den gegenwärtigen Herausforderungen im heterogenen Klassenzimmer zu stellen und diese auch in Chancen verwandeln zu können und einfach die Angst davor verloren zu haben, dem Ganzen nicht gewachsen zu sein, weil ich nun endlich sehr viele diverse und einleuchtende Ansatzpunkte habe, die mir sehr weiterhelfen.*
>
> *(S4) Ich finde die Zusatzqualifikation sehr hilfreich für den späteren Lehrberuf, da man dadurch sensibilisiert wird was die Erstellung von Materialien und das Fehlerverständnis von SuS mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache angeht. Dies ist auch in jeder ‚normalen' Regelklasse ein wichtiges Thema und sollte eigentlich generell mehr im Lehramtsstudium mit inbegriffen sein.*

Folgende Rückmeldungen der Studierenden können als Indiz dafür gesehen werden, dass sie ihr Handeln im Praktikum als berufsrelevant erlebt haben.

> *(S5) Da die SuS die Hilfe zum größten Teil sehr dankend annehmen und wir dabei auch gefördert werden, habe ich durchaus das Gefühl, dass alles gut verläuft und dass sowohl wir als auch die SuS, die wir betreuen, davon profitieren.*
>
> *(S6) Mein Eindruck ist, dass die Schüler in der Regelklasse noch sehr überfordert sind und von unserer Hilfe enorm profitieren (und diese auch sehr gerne annehmen).*
>
> *(S7) Ich fühle mich als Mithilfe im Unterricht vollends ernst genommen, denn ich helfe schon dabei, die einzelnen Niveaustufen zu korrigieren und sie auch bei der Anwendung des Gelernten zu begleiten.*

Neben den Studierenden profitierten von deren fachlich-sprachlichen Unterstützung sowohl Lehrkräfte der beteiligten Schulen als auch deren Schülerinnen und Schüler, hier anhand der Rückmeldung einer Lehrkraft illustriert:

> *(LK1) An unserer Schule haben zehn Studentinnen die Praxis für ihre Zusatzqualifikation absolviert. Sie waren durch ihr Interesse und Engagement eine hilfreiche Unterstützung und ermöglichten uns eine stärkere Binnendifferenzierung, als es uns alleine in der Vorbereitungsklasse möglich gewesen wäre.*

Die Selbstwirksamkeitserfahrungen, welche Studierende in ihren Berichten aus der Praxis betonten, können sich positiv auf ihre Haltung in Bezug auf die

Arbeit in heterogenen Klassen auswirken (vgl. Fischer, Rott & Veber, 2015, S. 85–87). Auf diesem Wege kann eine Verzahnung der Lehrerbildung mit Schüler- und Schülerinnenförderung stattfinden, die in der Lehr-Lernsituation für die künftigen Lehrkräfte einen wichtigen Baustein für ihre Kompetenzentwicklung bzw. Professionalisierung bedeutet (Fischer, Rott & Veber, 2015, S. 85–87). Daher bleibt der Praxisanteil auch beim zweiten Durchgang ein wichtiger Baustein der Zusatzqualifikation. Allerdings wurde in Kooperation mit den teilnehmenden Schulen an der Flexibilisierung der Dauer und der Häufigkeit der Praxiseinsätze gearbeitet, da die Studierenden auch gemeldet haben, dass der Praxiseinsatz an den Schulen zu umfangreich und zum Teil schwierig mit dem regulären Studium zu kombinieren war, vor allem dann, wenn sich die Schule nicht vor Ort befand und eine längere Hin- und Rückfahrt in Kauf genommen werden musste. Um für beide Seiten eine zufriedenstellende Lösung zu finden, wurde ein Mindestpflichtumfang an Praxiseinsätzen bestimmt (20 Unterrichtsstunden, einmal pro Woche, ca. 3 Monate), der sowohl den Studierenden einen realen Einblick in die Praxis gestattet, aber auch die Lehrkräfte hinreichend entlastet, indem dank geregelter Präsenz von zusätzlichen Betreuungspersonen in der Klasse eine leichtere binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung ermöglicht wird. Mit diesem Schritt wurde zum einen auf die Rückmeldungen der Studierenden der ersten Kohorte, aber auch auf die gemeldeten Bedarfe der Schulen reagiert.

Infolge der positiven Zuschreibungen durch die Teilnehmenden bleibt nach dem (Pilot-)Durchgang der Zusatzqualifikation auch das Reflexionsportfolio fester Bestandteil der ZQ beibehalten, es wurde für die Fortsetzung der ZQ lediglich eine andere Schwerpunktsetzung und zwar das Reflektieren entlang der vorgegeben Leitfragen gewählt: Reflexion der eigenen Einstellungen zum Thema Heterogenität vor Beginn der ZQ, während der ZQ/Praxisphase und nach Abschluss der ZQ. Somit bleiben ‚Theorieinput' – ‚Praxisphase' – ‚Reflexion im Portfolio' weiterhin drei wichtige Säulen der Zusatzqualifikation, auf denen man die Teilnehmenden effektiv zu einem besseren Umgang mit Heterogenität befähigen kann.

Zu (4) Hochschulspezifische Strukturen: Die Frage der Verstetigung der Zusatzqualifikation kann noch nicht abschließend beantwortet werden. U. a. wird aktuell nach einer längerfristigen Lösung der Organisation von Praxiseinsätzen gesucht, da diese immer noch an eine Koordinationsstelle gekoppelt sind, deren Weiterführung nach Ablauf der aktuellen Finanzierung noch ungeklärt ist.

4. Fazit, Entwicklungsperspektiven und Ausblick

Anhand der Erfahrungen des ersten Durchgangs der Zusatzqualifikation sollten das Thema Qualifizierung und Sensibilisierung angehender Lehrerinnen und

Lehrer für die Arbeit in heterogenen Klassen umrissen und Möglichkeiten für eine praxisnahe Forschung in diesem Feld sowie Ansatzpunkte für eine längerfristige Implementierung aufgezeigt werden.

Angesichts der Verfolgung einer solchen Implementierungsstrategie handelt es sich um ein nachhaltiges Konzept, das die Grundkompetenzen für die Arbeit in heterogenen Konstellationen vermittelt und den direkten Transfer von praktischem Wissen in die Schulpraxis ermöglicht. Die Nachhaltigkeit des Konzepts könnte potenziell weiter gestärkt werden, wenn dieses Wissen in verschiedenen Ausbildungsphasen aufeinander abgestimmt, das Wichtigste zyklisch wiederholt und mit neuen Bausteinen erweitert wird: während des Studiums inklusive der studienbegleitenden Zusatzqualifikation (Hochschule), während der zweiten Phase der Lehrerausbildung (Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung) und anschließend mit den gezielten Weiterbildungsangeboten während der Berufsausübung (Schule). Eine solche phasenübergreifende Konzeption würde eine engere Kooperation der einzelnen Ausbildungsphasen, aber auch eine Konkretisierung von Kompetenzen und Abgrenzung von Inhalten voraussetzen, um unnötige Redundanzen zu minimieren (vgl. auch Lütke & Börsel, 2017, S. 40). Noch ist dies allerdings nur eine Idee, für die derzeit noch zahlreiche Voraussetzungen fehlen.

Literatur

Barsch, S. (2017). Vielfalt reflektiert wahrnehmen. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 77–82). Münster u. a.: Waxmann.

Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 9–26). Münster u. a.: Waxmann.

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.

Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster u. a.: Waxmann.

Doğmuş, A., & Karakaşoğlu, Y. (2017). Das Modul ‚Umgang mit Heterogenität in der Schule' in der Lehramtsausbildung an der Universität Bremen. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 75–87). Münster u. a.: Waxmann.

Feldmeier, A., & Markov, S. (2016). Sprachlerncoaching zur Förderung der Lernerautonomie im DaZ-Unterricht. In Vorstand des Goethe-Instituts, C. Fandrych, B. Hufeisen, I. Mohr, I. Thonhauser, R. E. Wicke und U. Dronske (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch. Sonderheft Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund*. Ver-

fügbar unter: http://www.fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-Sonderheft_2016-01_Feldmeier.pdf [16.11.2020]

Fischer, C., Rott, D., & Veber, M. (2015). Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung durch Individuelle Schüler/innenförderung. In C. Fischer (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt*: *Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 77–98). Münster, New York: Waxmann.

Gesetzblatt für BW (2015). *GBl. vom 6. Juli 2015, Nr. 13, Rechtsverordnung des Kultusministeriums über Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemein bildenden Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg.* Stuttgart.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz, KMK – Kultusministerkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (*Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015*/*Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [16.11.2020]

Jahncke, Heike (2015). Das Portfoliokonzept als Methode zur Beförderung von Selbstreflexionsprozessen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. In T. Tramm, M. Fischer & C. Aprea (Hrsg.), *Berufliche Lehr-Lernforschung. bwp@ Ausgabe Nr. 28 Juni 2015*. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe28/jahncke_bwpat28.pdf [16.11.2020]

KMK – Kultusministerkonferenz (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* (*Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [16.11.2020]

Krüger-Potratz, M., & Supik, L. (2008). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 298–311). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2018). *Bildungsberichterstattung 2018*. Stuttgart. Verfügbar unter: https://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Bildungsberichte/Bildungsbericht_2018/Bildungsbericht_BW_2018.pdf [16.11.2020]

Lütke, B., & Börsel, A. (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 37–49). Münster u. a.: Waxmann.

Santoro, N. (2017). Learning to be a culturally responsive teacher in the Global North: A call for critical teacher education. In C. Reid & J. Major (Hrsg.), *Global Teaching*: *Southern Perspectives on Working with Diversity*. (*Education Dialogues with/in the Global South*) (S. 9–79). New York: Palgrave Macmillan US.