

BeDaZ: Bedarfs- und bedürfnisorientierte Fortbildungen in Deutsch als Zweitsprache und sprachlich-fachlicher Bildung

*Elena Wagershauser & Kristina Peuschel
unter Mitarbeit von Hafize Anil Konar*

1. Einleitung

Vor dem Hintergrund der migrationsgesellschaftlichen Herausforderungen für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen hat sich der Diskurs um die sprachlich-fachliche Bildung und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache fest in der Lehrkräftebildung etabliert (Morris-Lange, Wagner & Altinay, 2016; Mörs & Bach, 2017; Peuschel & Burkard, 2019). In den meisten Bundesländern wurden seit 2007 obligatorische oder optionale Studieninhalte zu Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung in die universitäre Lehramtsausbildung integriert (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014; Witte, 2017). Auch im Vorbereitungsdienst werden Sprachförderung und Sprachbildung, abhängig von den gesetzlichen Regelungen der Länder und den Kompetenzen der Seminarleitenden, aufgegriffen. In der dritten Phase, der Fort- und Weiterbildung praktizierender Lehrer*innen, werden lokal unterschiedliche Bildungsangebote gemacht. Darüber hinaus spielen Zusatzqualifikationen und Weiterbildungszertifikate insbesondere in den Bundesländern, in denen Deutsch als Zweitsprache im universitären Bereich nicht oder nur in geringem Umfang curricular verankert ist, eine wichtige Rolle.

Der folgende Beitrag stellt vor diesem Hintergrund das Konzept und erste Ergebnisse des Projekts „BeDaZ – Bedarfs- und bedürfnisorientierte Fortbildungen in Deutsch als Zweitsprache und sprachlich-fachlicher Bildung“ vor, dessen besonderer Fokus auf der Professionalisierung von Lehrer*innen und Multiplikator*innen in der dritten Phase der Lehrkräftebildung liegt. Im Kompetenzbereich D (Sprachförderung, Sprachbildung, Mehrsprachigkeit) des Projekts „LeHet – Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ verankert stärkt BeDaZ die im Netzwerk „Heterogenität in der Schule“ aufgebauten Kooperationen mit dem Ziel, ein innovatives, bedürfnisorientiertes Fortbildungskonzept für spezifische Themen der schulintegrierten Deutsch als Zweitsprache-Förderung zu entwickeln. Dieses soll zum einen im Hinblick auf den Transfer in die Praxis und zum anderen auf die Wirksamkeit aus der Sicht der Teilnehmer*innen untersucht und in die wissenschaftlich fundierte, praxisorientierte Fortbildungsstruktur implementiert werden. In diesem Beitrag werden

der theoretische Hintergrund, die Konzeption, die Struktur und die Prinzipien von BeDaZ und deren Umsetzung im Pilotprojekt beschrieben sowie die ersten Ergebnisse der qualitativen Auswertung der durchgeführten Transferevaluation vorgestellt und diskutiert.

2. Deutsch als Zweitsprache-Fortbildungspraxis: Einflussfaktoren, Merkmale, Wirksamkeit

Lehrer*innen, die im Laufe ihres Studiums keine Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache und sprachlich-fachlicher Bildung erlangt haben, fühlen sich den Herausforderungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität häufig nicht gewachsen (Benz, 2019; Morris-Lange et al., 2016). Eine Möglichkeit, diese notwendigen Kompetenzen berufsbegleitend in der schulischen Praxis als Lehrer*in zu entwickeln oder auszubauen, besteht im Absolvieren von thematisch passenden Fortbildungen. Neben den schulinternen Fortbildungen (SchiLf) und landesweiten *Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleiter*innen* und *Multiplikator*innen* werden regional und lokal Fortbildungsangebote in Kooperationen zwischen Schulämtern, Regierungsbezirken und den Akademien für Lehrer*innenfortbildungen konzipiert und durchgeführt, zu denen i. d. R. auch Expert*innen aus Universitäten, externen Institutionen und Bildungsprojekten geladen bzw. mit deren Durchführung beauftragt werden. Das Ziel der Fortbildungsmaßnahmen ist es, die professionellen Kenntnisse und Fertigkeiten von Lehrer*innen zu erhalten und auszubauen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2020). Die vermittelten Inhalte ermöglichen den Lehrer*innen, ihren Unterricht entsprechend weiterzuentwickeln, zu erweitern und das unterrichtliche Handeln zu verändern (Dubiel, Paetsch & Lütke, 2019; Lipowksy & Rzejak, 2012). Im Einzelnen bedeutet dies die Erweiterung und Ergänzung von bestehenden Kenntnissen sowie deren Ausbau besonders im Hinblick auf wissenschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen.¹

Das Anknüpfen an akademische Expertise aus dem Fach Deutsch als Zweitsprache in Fortbildungen in der dritten Phase der Lehrkräftebildung und die Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten ist einerseits unerlässlich. Andererseits fehlen hier abgesicherte Erkenntnisse, da das Forschungsfeld um Fortbildungen in diesen Bereichen nicht umfangreich wissenschaftlich begleitet wird (Benz, 2019). Insgesamt, so Morris-Lange et al. (2016), wird der

1 Die gesetzlichen Bestimmungen in Bayern (Art. 20 Abs. 2 BayLBG) sehen hierfür beispielsweise vor, sich innerhalb von vier Jahren mindestens im Umfang von zwölf Tagen fortzubilden – ein Fortbildungstag geht von einem Richtwert von fünf Stunden (à 60 Min.) aus. Dabei soll ungefähr ein Drittel der Fortbildungsverpflichtung in Form von schulinternen Lehrer*innenfortbildungen (SchiLf) stattfinden (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2020).

hohe gesellschaftliche Bedarf zur Kompetenzentwicklung für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität in Schule und Unterricht noch unzureichend durch angemessene und zielführende Fortbildungsangebote gedeckt. Kurze Input-Veranstaltungen, die sich kaum an den Vorkenntnissen der Teilnehmer*innen orientieren oder deren Interessen und Bedürfnisse berücksichtigen, sind der Regelfall. Die Wirkung solcher Maßnahmen ist entsprechend stark begrenzt (Benz, 2019); ein erfolgreicher Transfer der Fortbildungsinhalte erscheint kaum möglich (Morris-Lange et al., 2016). Obwohl die Notwendigkeit einer bedarfsgerechten und bedürfnisorientierten Fortbildungsplanung und -durchführung gesehen wird, mangelt es an Forschungsarbeiten (Daschner & Hanisch, 2019), die sich auf bildungspolitische Vorgaben, Erfordernisse der Praxis sowie wissenschaftliche Erkenntnisse fokussieren (Huber, 2011).

Das Gelingen einer Fortbildung hängt sowohl vom Inhalt und ihrer methodischen Umsetzung als auch von der Anwendbarkeit der Inhalte in der Unterrichtspraxis ab (Lindner & Mayerhofer, 2018). Faktoren für ihren Erfolg und ihre nachhaltige Wirksamkeit sind, so Benz (2019), gegenstandsbezogene Fortbildungsmerkmale, individuelle Lehrer*innenmerkmale und fortbildungsbezogene Kontextmerkmale. Erstere beziehen sich auf den Fortbildungsgegenstand und darauf, in welcher Tiefe dieser thematisiert wird (ebd.). Fortbildungen gelten demnach als wirksam, wenn sie einen engen fachlichen Fokus haben und aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aufgreifen (Huber, 2011). Sie sollen idealerweise auf eine Erweiterung des fachdidaktischen Wissens abzielen und den Teilnehmer*innen Anregungen für die konkrete Unterrichtsgestaltung geben (Lipowsky & Rzejak, 2012). Die Bereitschaft, Fortbildungsinhalte in die Praxis umzusetzen, erhöht sich, wenn Fortbildungs- und Unterrichtsinhalte eng miteinander verknüpft sind (Lipowsky & Rzejak, 2017). Die Anwendung kann u. a. dadurch erreicht werden, wenn Beispiele aus der eigenen Unterrichtspraxis der teilnehmenden Lehrer*innen in die Fortbildungskonzepte integriert und vertieft betrachtet werden. Nach dem aktuellen Kenntnisstand sind zudem Fortbildungen für Lehrer*innen nachhaltig, wenn sie über mehrere Stunden dauern, auf einen längeren Zeitraum hinweg angelegt sind (Lipowsky, 2014) und sich Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen abwechseln (Amrhein, 2015; Lipowsky & Rzejak, 2012). Dadurch wird den Teilnehmer*innen ausreichend Gelegenheit gegeben, ihr inhaltliches Verständnis zu vertiefen, neues Wissen aufzubauen, Handlungsmuster zu verändern, diese zu erproben und darüber mit Kolleg*innen zu reflektieren. Zudem ist es wichtig, dass sich Teams von Lehrer*innen als professionelle Lerngemeinschaften verstehen, um ihr Handeln auch außerhalb von Fortbildungsveranstaltungen weiterzuentwickeln (Amrhein, 2015). Durch das gemeinsame Konzipieren und das Erproben sowie Reflektieren von Handlungsmustern wird der Transfer des Gelernten in die Praxis erleichtert, so Morris-Lange et al. (2016). Nach Faulstich und Zeuner (2010) ist es zudem wichtig, Fortbildungsangebote regelmäßig hinsichtlich ihrer Effizienz zu evaluieren, wobei auch der Inhaltstransfer in die alltägliche Unterrichtspraxis in den Blick

genommen werden muss. Bezugnehmend auf die sog. individuellen Lehrer*innenmerkmale betonen Lipowsky und Rzejak (2012, S. 1 f.), dass auch „Merkmale der Lehrperson selbst, wie z. B. ihre Erwartungen, Ziele, ihre Haltung gegenüber dem eigenen Lernen und dem Lernen der Schüler, ihre Vorkenntnisse, ihre spezifische Motivation, an einer Fortbildung teilzunehmen [...], eine wesentliche Rolle für den Fortbildungserfolg spielen“ (ähnlich Benz, 2019; Mörs & Bach, 2017). Auch fortbildungsbezogene Kontextmerkmale tragen zum Erfolg und der nachhaltigen Wirksamkeit von Fortbildungen bei (Benz, 2019). Fortbildungsmaßnahmen in der dritten Phase sind in einem Spannungsfeld zwischen den individuellen Bedürfnissen der Lehrer*innen in ihrem schulischen Alltag sowie den schulartenspezifischen und bildungspolitischen Anforderungen und Entwicklungen zu verorten. Nach Altrichter (2010, S. 32) erfordern zukunfts-trächtige Fortbildungen eine „Balance zwischen individuellen Entwicklungsinteressen von Lehrpersonen, den Entwicklungsbedürfnissen der Einzelschule und öffentlich diskutierten und legitimierbaren gesellschaftlichen Transformationsinteressen“.

Aus den hier referierten Merkmalen lassen sich für Fortbildungsmaßnahmen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität Prinzipien ableiten. So ist es essenziell, bereits vor Beginn der Veranstaltung die Erwartungen, Bedürfnisse und Kenntnisstände der Teilnehmer*innen systematisch zu erfragen, um möglichst eng an diese anknüpfen zu können. Die bildungspolitisch und schulartenspezifisch formulierten Anforderungsfelder sowie die individuellen Bedürfnisse der Lehrer*innen sollten bereits im Planungsprozess aufeinander abgestimmt werden. Zudem ist es notwendig, dass die Fortbildungsinhalte wissenschaftlich fundiert sind. Auf der Basis dieser Erkenntnisse baut das BeDaZ-Konzept auf, das im Folgenden skizziert wird. Weiterhin wird den Fragen nachgegangen, wie die erhobenen Bedürfnisse der teilnehmenden Multiplikator*innen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und sprachlich-fachlicher Bildung passgenau in die Konzeption der Fortbildungsmaßnahme eingebettet werden können und welche Inhalte in die schulische Praxis transferiert werden.

3. BeDaZ: Konzept, Struktur, Prinzipien

Im Projekt BeDaZ „Bedarfs- und bedürfnisorientierte Fortbildungen in Deutsch als Zweitsprache und sprachlich-fachlicher Bildung“ wird das Ziel verfolgt, den gesellschaftlichen Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen zum angemessenen Umgang mit sprachlicher Heterogenität, Sprachförderung und sprachlich-fachlicher Bildung an Schulen aufzugreifen und passgenaue Fortbildungsangebote für Multiplikator*innen und Lehrer*innen in der dritten Phase der Lehrkräftebildung zu entwickeln. Die methodische Umsetzung von BeDaZ orientiert sich an den oben beschriebenen Prämissen der Wirksamkeitsforschung für Lehrer*innenfortbildungen und den Eckpunkten zur Fortbildung von Leh-

rer*innen der Kultusministerkonferenz (2020); für die inhaltliche Konzeption sind schulartspezifische Vorgaben, wissenschaftliche Erkenntnisse und praxisbezogene Expertise in Deutsch als Zweitsprache und sprachlich-fachlicher Bildung richtungsweisend (z. B. Peuschel & Burkard, 2019). Die zentrale Aufgabe in BeDaZ besteht darin, systematisch und zuverlässig individuelle Bedürfnisse der Teilnehmer*innen zu erheben, Rückschlüsse auf unterschiedliche Vorkenntnisse und Vorerfahrungen sowie auf thematische Präferenzen und Erwartungen an die Fortbildung zu ziehen und auf dieser Basis wissenschaftlich fundierte Module zu planen und durchzuführen. Es handelt sich folglich nicht um eine angebotsorientierte, sondern um eine nachfrageorientierte Qualifizierungsmaßnahme (Terhart, 2000). Die Fortbildungen richten sich an Lehrer*innen, Kollegien, Seminarleitungen, Schulleitungen und Schulleiter aller Schularten und werden im Rahmen einer längerfristigen Kooperation durchgeführt, um eine nachhaltige Professionalisierung der Lehrer*innen zu gewährleisten (Kultusministerkonferenz, 2020). In ihrer Grundstruktur sind BeDaZ-Fortbildungen ein zirkulärer Prozess. Dieser reicht von der Ermittlung und Analyse von Bedürfnissen und der Feststellung aktueller Bedarfe im Bereich Deutsch als Zweitsprache und sprachlich-fachlicher Bildung über die passgenaue Planung und Durchführung der Bildungsmaßnahme bis hin zur Transferevaluation und der Wirksamkeitsprüfung.

In einem ersten Schritt werden individuelle Bedürfnisse der Teilnehmer*innen im Spannungsfeld zwischen bildungspolitischen und schulartspezifischen Anforderungen systematisch erfasst, die eine Grundlage für die Definierung aktueller Bedarfe der Gruppe bilden. Bezugnehmend auf Lipowskys und Rzejaks (2012) Merkmal einer engen inhaltlichen Fokussierung werden zentrale Themen der Deutsch als Zweitsprache-Sprachförderung und der sprachlich-fachlichen Bildung konkretisiert und durch Expert*innen der Universität Augsburg aufbereitet. Aufbauend darauf werden gemeinsam mit den Kooperationspartner*innen wissenschaftsbasierte, tragfähige und teilnehmer*innenorientierte Konzepte und Materialien erarbeitet, die entsprechend in einzelnen Modulen münden. Die zeitliche Planung wird abgestimmt, damit die Teilnehmer*innen an mehreren Sitzungsterminen ausreichend Gelegenheiten für aktives Lernen haben und zwischen den Terminen die Möglichkeit geschaffen wird, die Fortbildungsinhalte in der eigenen Unterrichtspraxis umzusetzen sowie den Transfer in die Schulpraxis zu implementieren. Dies wird durch entsprechende Transferaufgaben begünstigt.

Die Konzeption sieht für die Umsetzung eine kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung durch eine Bedürfniserhebung, Transferevaluation und Wirksamkeitsprüfung vor, die auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse Entwicklungs- bzw. Optimierungsmöglichkeiten identifiziert, um das Projekt konzeptuell wie auch inhaltlich weiterzuentwickeln.

4. Pilotierung des BeDaZ-Konzepts – Sprachliche Heterogenität im gymnasialen Unterricht

Das Pilotprojekt BeDaZ_BayGym (Bedarfs- und bedürfnisorientierte Fortbildung für Deutsch als Zweitsprache und sprachlich-fachliche Bildung an bayerischen Gymnasien) wurde als Kooperationsprojekt von LeHet und der Dienststelle der Ministerialbeauftragten der Gymnasien in Bayern im Schuljahr 2019/20 und 2020/21 durchgeführt und wissenschaftlich begleitet.² Aus empirischer Perspektive blieb bisher die Fortbildungsforschung im Bereich Deutsch als Zweitsprache und sprachlich-fachliche Bildung mit dem Fokus auf das Gymnasium bis auf einige wenige Ausnahmen (z. B. Ulrich, 2020) unerforscht. Das Ziel war es, ein Konzept zur Professionalisierung von Multiplikator*innen und Lehrer*innen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität an bayerischen Gymnasien zu entwickeln, zu erproben und im Hinblick auf seine Wirksamkeit und seinen Inhaltstransfer zu evaluieren. Handlungsleitend waren dabei folgende Fragen:

1. Welche Fortbildungsbedürfnisse für Deutsch als Zweitsprache und sprachlich-fachliche Bildung haben Gymnasiallehrer*innen und wie können diese passgenau in die Konzeption der BeDaZ-Fortbildung eingebettet werden?
2. Welche konkreten Inhalte aus der Fortbildung werden in die Schulpraxis transferiert?
3. Wie wirksam ist die bedürfnisorientierte Fortbildungsmaßnahme aus der Sicht der Teilnehmer*innen?

Die Schwerpunkte der wissenschaftlichen Begleitforschung konzentrierten sich somit auf die Bedürfniserhebung und -analyse, den Inhaltstransfer und die Evaluation der Fortbildungsmaßnahme hinsichtlich ihrer Wirksamkeit.

Insgesamt nahmen 23 Multiplikator*innen und Lehrer*innen aus unterschiedlichen Standorten an drei bedürfnisorientiert erarbeiteten Fortbildungsmodulen im Schuljahresverlauf teil. Die Fortbildung wurde von drei Datenerhebungs- und Auswertungsrunden begleitet. In der ersten Runde wurden die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer*innen im Hinblick auf ihren beruflichen und sprachlichen Hintergrund, Erfahrungen, Vorwissen, Fortbildungsbedürfnisse und Wünsche sowie aktuelle Herausforderungen befragt und daran anschließend systematisch ausgewertet. Als zweites wurde im Zeitraum zwischen den einzelnen Fortbildungsmodulen eine Transferevaluation durchgeführt, die darauf abzielte, zu untersuchen, welche konkreten Fortbildungsinhalte in die Schulpraxis implementiert wurden. Im letzten Schritt ist die Wirksamkeitsprüfung der Fortbildungsmaßnahme aus der Sicht der Teilnehmer*innen evaluiert.

2 Aufgrund der Beschränkungen durch die Corona-Pandemie und der damit verbundenen organisatorischen Schwierigkeiten durch Schulschließungen hat sich die Umsetzung auf zwei Schuljahre ausgedehnt.

4.1 Bedürfniserhebung und Definierung aktueller Bedarfe

Entsprechend der in Abschnitt 3 dargestellten Prinzipien wurde zunächst eine multiperspektivische Online-Befragung im Bereich sprachlich-fachlicher Bildung und Deutsch als Zweitsprache unter Berücksichtigung der bildungspolitischen Vorgaben und Erfordernisse der Schulpraxis durchgeführt. Der Rücklauf (N = 15) stellte Informationen zu folgenden Bereichen bereit:

Rubrik	Variable	Fragetext	Antwortformat
Erfahrungen als Multiplikator*innen	Erfahrung als Multiplikator*in	In welcher Form waren Sie bisher als Multiplikator*in im Einsatz?	Mehrfachauswahl
	Interesse Fächergruppen	Für welche Fächergruppen interessieren Sie sich schwerpunktmäßig?	Mehrfachauswahl
	Vorwissen	In welchen Bereichen der sprachdidaktischen Methodik für den Fachunterricht sind Sie bereits gut ausgebildet?	Mehrfachauswahl Likert-Skalierung
	Lehrmaterialien	Mit welchen Büchern und Lernmaterialien arbeiten Sie vorwiegend in Ihren Fortbildungen?	Freitext
	Hilfestellungen	Welche Hilfestellungen sind aus Ihrer Berufserfahrung heraus für das sprachliche Lernen im Fach besonders hilfreich oder wirksam?	Freitext
	Erfahrungen Kolleg*innen	Sicher haben Sie schon versucht, Ihre Kolleg*innen für sprachlich-fachliche Bildung zu begeistern. Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?	Freitext
Sachtextanalyse und sprachliche Herausforderungen	Fortbildungsbedarf	Bei welchen Themen sehen Sie noch eigenen Fortbildungsbedarf?	Freitext
	Vorwissen / Textanalyse	Im Folgenden sehen Sie einen Textausschnitt aus einem Chemiebuch für die Sekundarstufe. Wie würden Sie in Ihrer Fortbildung / Ihrem Unterricht diesen Textausschnitt einsetzen? Notieren Sie mindestens zwei Ideen.	Freitext
	Herausforderungen	Vor welchen Herausforderungen steht Ihrer Meinung nach die sprachlich-fachliche Bildung am Gymnasium?	Freitext
Meinung	Anforderungen an Lehrer*innen	Was sollten Lehrer*innen Ihrer Meinung nach in eine Fortbildung zur sprachlich-fachlichen Bildung mitbringen?	Mehrfachauswahl
	Erwartungen Fortbildung	Welche persönlichen Erwartungen haben Sie an die Fortbildung BeDaZ_BayGym?	Freitext

Tabelle 1: Auszug aus dem Instrument zur Bedürfniserhebung BeDaZ_BayGym (Peuschel/Waggershauser/Konar 2019)

4.2 Planung und Durchführung der Fortbildungsmodule

Die Aufbereitung, Auswertung und Analyse der erhobenen Daten bildete die Grundlage zur Definition der aktuellen Bedarfe der Gruppe sowie für die anschließende inhaltliche Planung der Fortbildungsmodule. Ein zusätzlicher Mehrwert der Bedürfniserhebung bestand auch darin, die Teilnehmer*innen aktiv in die Angebotsplanung einzubeziehen und sie von Beginn an konsequent als Akteur*innen der Fortbildung und nicht allein als Rezipient*innen von Inhalten anzusprechen und wahrzunehmen. Die Ergebnisse wurden im Spannungsfeld der schulartspezifischen sowie bildungspolitischen Anforderungen interpretiert und ausgewertet, welche daran anknüpfend als Grundlage zur Definierung der aktuellen Bedarfe dienten. Diese hierbei ermittelten Bedarfe umfassten zum einen Materialien für SchiLfs und zum anderen Inhalte zur sprachlich-fachlichen Bildung, die in drei Themenschwerpunkte in der Fortbildungsreihe BeDaZ_BayGym mündeten. Zur Vorbereitung der Module wurden Materialien wie Ablaufpläne, Handreichungen, Literaturlisten, Auszüge aus Schulbüchern,

Modul 1 – Einführung: Sprachlich-fachliche Bildung in den Sekundarstufen

- Vorstellung der Ergebnisse der Bedürfnisabfrage
- Fachlicher Erfahrungsaustausch
- Impulsvortrag mit Diskussion „Sprachlich-fachliche Bildung in den Sekundarstufen“
- Gruppenarbeit 1: Sprachliche Anforderungen von Aufgaben und Übungen der Gymnasialfächer und Strategien zur sprachförderlichen Gestaltung
- Gruppenarbeit 2: Sprachförderliche Aufbereitung von Fachmaterialien am Beispiel des Faches Geografie und Strategien zur Sensibilisierung von Fachkolleg*innen und zum Einsatz der Materialien in SchiLfs
- Ergebnisbesprechung im Plenum: Möglichkeiten des Praxistransfers
- Ausblick & Transferaufgabe

Modul 2 – Sprachlernförderliche Unterrichtskommunikation

- Kurzer Erfahrungsaustausch zur Transferaufgabe aus Modul 1
- Wiederholung zur sprachlich-fachlichen Bildung in den Fächern
- Vorstellung des Konzept-Bausteins „Wissenschaftliche Evaluation des Transfers in die Praxis“
- Impulsvortrag mit Diskussion „Sprachlernförderliche Unterrichtskommunikation“
- Gruppenarbeit 1: Arbeit mit einer Videovignette und dem zugehörigen Transkript
- Gruppenarbeit 2: Die eigene Lehrsprache reflektieren und modellieren: Arbeit mit eigenen Audioaufnahmen
- Ausblick & Transferaufgabe

Modul 3 – Schreiben und Arbeit an sprachlichen Strukturen im Fachunterricht

- Kurzer Erfahrungsaustausch zur Transferaufgabe aus Modul 2
 - Impulsvortrag mit Diskussion „Schreiben und Arbeit an sprachlichen Strukturen im Fachunterricht“
 - Gruppenarbeit 1: Microteaching, Arbeit mit dem Unterrichtsmaterial
 - Gruppenarbeit 2: Eigene Ideen für die Gestaltung einer SchiLf entwickeln
 - Ausblick & Transferaufgabe
 - Wirksamkeitsprüfung von BeDaZ aus der Sicht der Teilnehmer*innen
-

Tabelle 2: Modulplanung BeDaZ_BayGym

Unterrichtsvideos und Transkripte passgenau für die Teilnehmer*innen vorbereitet.

Nachfolgend werden die drei Fortbildungsmodule kurz inhaltlich vorgestellt. In Anlehnung an Lipowsky & Rzejak (2012) weisen die Module eine viergliedrige Struktur auf, beginnend mit der Input-Phase. In der darauffolgenden Erprobungsphase werden die gemeinsam erarbeiteten Inhalte mit den Beispielen aus der eigenen Unterrichtspraxis verknüpft. Die Ergebnisse werden in der Reflexionsphase festgehalten und anschließend als Grundlage für eine Transferaufgabe und einen kollegialen Austausch bis zum nächsten Modul eingesetzt. Bei der Durchführung der einzelnen Sequenzen haben die Multiplikator*innen und Lehrer*innen Gelegenheit, ihr Erfahrungswissen in die gemeinsame Diskussion über Sprachförderung und sprachlich-fachliche Bildung im Fachunterricht einzubringen (Tabelle 2).

4.3 Wissenschaftliche Evaluation des Transfers in die Praxis

Begleitend zur Durchführung der BeDaZ-Fortbildungen fand eine mehrteilige Transferevaluation statt.³ Unter Transfer wird hierbei die Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Schulpraxis sowie die Vermittlung von Wissen an das Kollegium verstanden (Dubiel et al., 2019). Die Transferevaluation untersuchte, welche konkreten Fortbildungsinhalte von den Teilnehmer*innen in die Schul- und Unterrichtspraxis implementiert wurden. Im Fokus standen auch Transferhemmnisse und ihre Gründe. Die Datenerhebung fand je zum zweiten und dritten Fortbildungsmodul statt. Der Rücklauf der ersten Erhebung umfasste 19 und der zweiten 10 Datensätze. Die Transferevaluation basiert auf einem Fragebogen, welcher sich eng an den Inhalten und Themen der Fortbildung orientiert sowie geschlossene und offene Frageformate beinhaltet. Zu den erfragten Teilaspekten gehörten die konkreten Anschlusshandlungen nach der Fortbildung, die Transferinhalte, die Einschätzung der Nützlichkeit der Fortbildungsinhalte, eine Selbsteinschätzung zum kompetenten Umgang mit sprachlich-fachlicher Bildung sowie die Angabe von Gründen für Transferhemmnisse und Einflussfaktoren auf das Transfervorhaben. Mit Berücksichtigung der Annahme, dass durch die pandemiebedingten Schulschließungen der Schul- und Unterrichtsalltag unter veränderten Bedingungen zu organisieren ist, wurde der Fragebogen in der zweiten Erhebung entsprechend um die Aspekte der Schulschließung, des Distanzlernens sowie der Beschulung von zu Hause oder im Wechselmodell erweitert. Nachfolgend sollen die ausgewählten Ergebnisse der Transferevaluation vorgestellt und die ersten Tendenzen aufgezeigt werden.

3 Im Pilotprojekt BeDaZ_BayGym wurde die Transferevaluation im Rahmen der Masterarbeit von Anil Konar durchgeführt (Konar, 2021).

Im Bereich der konkreten Anschlusshandlungen an das jeweilige Fortbildungsmodul haben die Teilnehmenden die Inhalte überwiegend in informellen und unstrukturierten Situationen an Kolleg*innen weitergetragen, so beispielsweise beim fachlichen Austausch im Lehrer*innenzimmer. Weiterhin wurden einzelne Lehrer*innen in Form eines unsystematischen Transfers mit den Inhalten aus der Fortbildung vertraut gemacht und für den Umgang mit sprachlich-fachlicher Bildung sensibilisiert. In strukturierten und formellen Settings, wie es SchiLfs, Beratungsangebote durch Multiplikator*innen oder Fachsitzungen darstellen, fanden hingegen nur vereinzelt konkrete Maßnahmen statt. Hierbei ist dennoch hervorzuheben, dass im ersten Transferzeitraum zwei der Teilnehmenden eine SchiLf im Kollegium angeboten haben, die sehr eng an die Inhalte und Themen des ersten Fortbildungsmoduls geknüpft war. So wurden sprachliche Herausforderungen in Schulbuchtexten thematisiert, konkrete Maßnahmen und Hilfestellungen zur sprachlich-fachlichen Bildung besprochen und die schulinternen Kolleg*innen bezüglich der Anforderungen der Fach- und Bildungssprache sensibilisiert. Zu beiden Erhebungszeitpunkten wurde der fachliche Erfahrungsaustausch an konkreten Beispielen, wie die Arbeit an sprachlichen Herausforderungen in Schulbuchtexten, von der überwiegenden Mehrheit der Teilnehmenden als hilfreich und nützlich eingeschätzt. Als Transferhemmnisse galten überwiegend die fehlende Zeit sowie organisatorische Rahmenbedingungen. Es ist zudem auffällig, dass ca. die Hälfte der Teilnehmer*innen keine Dringlichkeit für schulinterne Fortbildungen im eigenen Kollegium erkannte. In der zweiten Erhebung bestätigten die Teilnehmer*innen, dass durch die pandemiebedingten Veränderungen im Unterrichts- und Schulaufbau die Relevanz von sprachlich-fachlicher Bildung deutlich abgenommen hat und durch Themen wie Digitalisierung, Distanzunterricht und Homeschooling verdrängt wurde. Der fehlende persönliche Austausch im Lehrer*innenzimmer in informellen und unstrukturierten Situationen wirkte sich so auch auf den intendierten Transfer der Fortbildungsinhalte in die Schulpraxis aus.

5. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Vor dem Hintergrund der Frage nach der Wirksamkeit der durchgeführten BeDaZ-Fortbildung unter dem Aspekt der Bedürfnisorientierung sind die ersten Ergebnisse zwar ernüchternd, aber gleichzeitig anschlussfähig an Ergebnisse anderer Fortbildungsstudien (Benz, 2019; Niederhaus & Schmidt, 2016; Ulrich, 2020). Der intendierte Transfer in die Praxis, ein zentrales Ziel von Lehrer*innenfortbildungen der dritten Phase, ist aus verschiedenen Gründen nur in geringem Maße erfolgt; ein strukturierter, systematischer Transfer steht noch überwiegend aus. Die besondere Situation in der Corona-Pandemie hatte auf den Transfer der hier untersuchten Fortbildungsreihe großen Einfluss. Es ist zudem anzumerken, dass mit einer geringen Stichprobe in Verbindung mit

der für das BeDaZ-Konzept zentralen Bedürfnisorientierung und einer daraus folgenden stärkeren Individualisierung im Fortbildungsangebot allein Tendenzen aufgezeigt werden können. Diese spiegeln einen kleinen Ausschnitt der Fortbildungspraxis wider. Dennoch ist der genaue Blick auf die Fallbeispiele der Transferevaluation von besonderer Bedeutung, um das Konzept sowohl inhaltlich als auch methodisch weiterzuentwickeln. Da das Projekt sich momentan in der dritten Erhebungsphase befindet, müssen die Ergebnisse der Wirksamkeitsprüfung aus der Sicht der Teilnehmer*innen noch abgewartet werden.

Die hier in Konzeption, Pilotierung und ersten Ergebnissen vorgestellte Fortbildungsreihe BeDaZ_BayGym leistet einen Beitrag zur Unterstützung von Lehrer*innen im Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen. In der Fortbildungsforschung zu Deutsch als Zweitsprache und sprachlich-fachlicher Bildung zeigen sich noch zahlreiche Desiderate im Hinblick auf die Identifizierung von Bedarfen und Bedürfnissen, insbesondere mit Einbezug der bildungspolitischen und schulartspezifischen Anforderungen und den bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Diese Perspektive wird im Projekt BeDaZ weiter ausgebaut und erforscht. Es wird perspektivisch ein institutionalisiertes und zertifiziertes BeDaZ-Fortbildungsprogramm angestrebt, um ein nachhaltiges Angebot zu Themen der Förderung des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlich-fachlichen Bildung sicherzustellen. Dies ist auch aus dem Grund wünschenswert, um die beruflichen Kompetenzen der Lehrer*innen im Sinne eines lebenslangen Lernens weiterzuentwickeln und Schulen für die Herausforderungen der Zukunft zu stärken.

Literatur

- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, M. Veber & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt* (S. 139–156). Münster: Waxmann.
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020). *Staatliche Lehrerbildung. Angebote und Verpflichtung*. Verfügbar unter <https://www.km.bayern.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/staatliche-lehrerfortbildung.html>.
- Benz, J. (2019). *Deutsch als Zweitsprache lehren lernen. Eine Wirksamkeitsstudie zu Lehrerfortbildungen*. Weinheim: Beltz.

- Daschner, P. & Hanisch, R. (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim: Beltz.
- Dubiel, S., Paetsch, J. & Lütke, B. (2019). Evaluationsergebnisse einer Fortbildung für Seminar- und Fachleitungen im Bereich sprachsensiblen Fachunterrichts: selbsteingeschätzte Kompetenz, Zufriedenheit und Transfer. In B. Ahrenholz, S. Jeuk & B. Lütke (Hrsg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (S. 339–356). Berlin: de Gruyter.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.
- Huber, S. (2011). Merkmale guter Fortbildung. In S. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 183–192). Köln: Link.
- Konar, A. (2021). *Wissenschaftliche Evaluation der bedarfs- und bedürfnisorientierten Fortbildung für Deutsch als Zweitsprache und sprachlich-fachliche Bildung an bayerischen Gymnasien. Eine Untersuchung des Transfers in die Praxis der Fortbildungsreihe BeDaZ_BayGym*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Augsburg.
- Kultusministerkonferenz (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020. Frankfurt am Main: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- Lindner, G. & Mayerhofer, S. (2018). *Kompetenzorientierter guter Unterricht und bedarfsorientierte Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner: Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildung. *Schulpädagogik heute* 3 (5), 1–17.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten: Erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70, 379–399.
- Morris-Lange, S., Wagner, K. & Altinay, L. (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*. Berlin: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
- Mörs, M. & Bach, C. (2017). Sprachbildung in der Lehrerfortbildung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung: Grundlagen und Handlungsfelder* (Band 1, S. 365–378). Münster: Waxmann.
- Niederhaus, C. & Schmidt, E. (2016). In C. Benholz, F. Magnus, C. Niederhaus (Hrsg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen*. (S. 261–281). Münster: Waxmann.
- Peuschel, K. & Burkard, A. (2019). *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Peuschel, K., Waggershauser, E. & Konar, A. (2019). *Instrument zur Bedürfniserhebung BeDaZ_BayGym*. Unveröffentlichtes Material, Universität Augsburg.

- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Ulrich, K. (2020). Auf dem Weg zur sprachintegrativen Fachlehrkraft am bayerischen Gymnasium. In M. Budde & F. Prüsmann (Hrsg.), *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht* (S. 185–205). Münster: Waxmann.
- Witte, A. (2017). Sprachbildung in der Lehrerbildung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung: Grundlagen und Handlungsfelder* (Band 1, S. 351–363). Münster: Waxmann.