

## **Dokumentation der ProDaZ-Fachtagung am 29. und 30. September 2022 in Essen**

*Professionalisierung für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit  
in allen Fächern*

## Inhaltsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| 1. Vorwort .....  | 4  |
| 1.1 Tagungsprogramm .....   | 5  |
| 1.2 Organisation und Begleitung .....   | 6  |
| 1.3 Awarenesskonzept .....  | 6  |
| 2. Eindrücke von der Tagung .....   | 7  |
| 3. Eröffnung und Begrüßung .....  | 12 |
| 3.1 Grußwort von Mostapha Bouklouâ, Leiter des Referats 323 Integration durch Bildung, MSB NRW .....  | 12 |
| 3.2 Grußwort von Andrea Schattberg, Leiterin des Fachbereichs Schule der Stadt Essen .....  | 14 |
| 3.3 Grußwort von Prof. Dr. Stefan Rumann, Prorektor für Studium, Lehre & Bildung, UDE .....   | 16 |
| 3.4 Grußwort von Prof. Dr. Florian Schacht, Wissenschaftliche Leitung des Zentrums für Lehrkräftebildung der UDE 19 .....   |    |
| 4. Fachvorträge .....   | 21 |
| 4.1 Von „ProDaZ“ zu „IfSM“: Projektdynamiken, langer Atem und Praxisperspektiven <i>Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich, Freie Universität Berlin</i> .....  | 21 |
| 4.2 Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit (IfSM): Arbeitsbereiche und Perspektiven <i>Prof. Dr. Katja F. Cantone-Altıntaş, Prof. Dr. Heike Roll, Dr. Erkan Gürsoy, Siham Lakehal, Dr. Gülşah Mavruk, Dr. Kerstin Salewski-Teßmann, Jan Strobl</i> ..... | 37 |
| 4.3 Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den Umgang mit mehrsprachigen Lerngruppen <i>Prof. Dr. Tobias Schroedler, Universität Duisburg-Essen, Institut für DaZ/DaF</i> .....   | 44 |
| 5. Postersession .....  | 46 |
| 5.1 Das Drei-Phasen-Projekt. Ein Schulentwicklungsprojekt zur sprachsensiblen Unterrichtsentwicklung in allen Phasen der Lehrkräfteausbildung .....   | 47 |
| 5.2 Weiterbildung für Lehrkräfte „Neu-Zugwanderte in der Erwachsenenbildung und Deutsch als Zweitsprache in der Schule“ .....   | 48 |
| 5.3 Sprachliche Heterogenität in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen .....   | 49 |
| 5.4 Pilotprojekt: Profilschule Sprachbildung .....  | 50 |
| 5.5 Forschungsbasierte Konzeptentwicklung für die Lehrkräftebildung .....   | 52 |
| 5.6 Zusatzqualifikation Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft (ZUS) .....  | 53 |
| 5.7 Online-Tool ProDaZ .....  | 54 |
| 5.8 Der „Textsortenbasierte Lehr-Lern-Zyklus“ als Modell zur (fach-)sprachlichen Schreibförderung? .....  | 55 |
| 5.9 „Da bin ich jetzt erstmal ganz bescheiden und sage, ich möchte sie sensibilisieren“ – Lehrziele von DSSZ-Hochschullehrenden im Spannungsverhältnis .....  | 56 |
| 5.10 Fortbildungen zur Leseförderung in mehrsprachigen Klassen innerhalb von BiSS-Transfer .....  | 59 |
| 5.11 Sprachliche Bildung im Philosophieunterricht .....   | 62 |
| 5.12 Förderung protokollbezogener Schreibfertigkeiten im Chemieunterricht .....   | 64 |
| 5.13 Chemische Konzepte und Sprache im Übergang. Ein Seminarkonzept zur praxisnahen Ausbildung von Lehramtsstudierenden in den Fächern Sachunterricht & Chemie der Sek I .....  | 65 |

|   |    |
|---|----|
| 5.14 Sprache durch Kunst am Berufskolleg .....  | 66 |
| 5.15 Fachsprachlicher Förderunterricht für Schüler*innen und Auszubildende mit internationaler Familiengeschichte an der Universität in Koblenz.....  | 67 |
| 5.16 Lingvodidaktische Modellkonzeption eines sprachsensiblen Orientierungskurses für ukrainische Jugendliche.....  | 69 |
| 5.17 Probleme der Aussprache – Schulung im DaF/DaZ-Unterricht .....   | 71 |
| 5.18 Bildungswese durch das Ruhrgebiet .....  | 74 |
| 5.19 Mehrsprachige Sprachkonstellationen in der Pflege. Gespräche zwischen Patient*innen und spanischsprachigen Pflegekräften aus Mexiko – eine diskursanalytische Untersuchung.....          | 75 |
| 6. Workshops .....  | 76 |
| 6.1 Sprache im Mathematikunterricht – <i>Dr. Stefanie Jahn</i> .....  | 76 |
| 6.2 Sprachliche Anforderungen des Fachunterrichts im Bereich Gesellschaftslehre: Geschichte, Politik, Theologie, Philosophie/Ethik, Geografie – <i>Denise Büttner, Claudia Forkarth</i> ..... | 76 |
| 6.3 Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Sprachunterricht: Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht – <i>Prof. Dr. Katja F. Cantone-Altıntaş, Maren Reschke</i> .....      | 76 |
| 6.4 Sprachsensibler Fachunterricht in den MINT-Fächern. Schreiben von Sachtexten – <i>Dr. Melanie Beese, Christine Enzenbach</i> .....  | 76 |
| 6.5 Sprache durch Kunst – ein kreativer Zugang zu ganzheitlichem Lernen – <i>Prof. Dr. Dr. h.c. Rupprecht S. Baur, Dorota Okonska</i> .....   | 77 |
| 6.6 Zaubersprüche und Zahlentricks. Grundschule – <i>Dr. Andrea Schäfer-Jung, Ingrid Weis</i> .....   | 78 |
| 6.7 Sprachbildung in der beruflichen Bildung mit dem Schwerpunkt Technik und Pflege (online) – <i>Rebekka Heil</i> 78   |    |
| 6.8 Die Profilanalyse als Verfahren zur Diagnostik und individuellen Förderung neu zugewanderter Schüler*innen (online) – <i>Dr. Ina Lammers</i> .....  | 78 |
| 7. Podiumsdiskussion .....  | 79 |
| 8. Fazit und Verabschiedung, Zusammengefasst von Prof. Dr. Heike Roll .....   | 87 |

## 1. Vorwort

Die von ProDaZ ausgerichtete Fachtagung unter dem Titel „Professionalisierung für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in allen Fächern“ fand am 29. und 30. September 2022 im Hotel Bredeneby in Essen statt. Die Tagung wurde von der Universität Duisburg-Essen, dem Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, ProDaZ sowie der Stiftung Mercator im hybriden Format organisiert. Es konnte sowohl in Präsenz als auch digital teilgenommen werden.

In der interdisziplinär ausgerichteten Abschlusstagung wurden die Bedeutung von Sprachenbildung – wobei „Sprachen“ hier bewusst im Plural steht – im Kontext von Mehrsprachigkeit thematisiert. Die Vorträge, Posterbeiträge, Workshops und Diskussionen beleuchteten Themen rund um mehrsprachige Sprachbildung aus bildungspolitischer, wissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Sicht und führten zu einem intensiven Austausch zwischen Expert\*innen aus Wissenschaft, Schule und Bildungsverwaltung. Im Fokus stand außerdem die Entwicklung des am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache angegliederten Projekts ProDaZ und die damit verbundenen Erfolge in der Sprachenbildung innerhalb unserer sprachlich vielfältigen Gesellschaft.

Sie finden in dieser Dokumentation

- fotografische Eindrücke von der Tagung,
- eine Zusammenfassung der Tagung
- die Grußworte
- die Vorträge,
- die Abstracts zur Postersession sowie die Poster selbst,
- eine Übersicht der Workshops
- sowie eine Zusammenfassung der Podiumsdiskussion.



## 1.1 Tagungsprogramm

### Tag 1 (Donnerstag, 29. September 2022)

- 14:00**      **Eröffnung und Begrüßung** durch  
*Mostapha Bouklouâ, Leiter des Referats 323 Integration durch Bildung, MSB NRW*  
*Andrea Schattberg, Leiterin des Fachbereichs Schule der Stadt Essen*  
*Prof. Dr. Stefan Rumann, Prorektor für Studium, Lehre & Bildung, UDE*  
*Prof. Dr. Florian Schacht, Wissenschaftliche Leitung des Zentrums für  
Lehrkräftebildung der UDE*  
Moderation: *Dr. Patrick Wolf-Farré, Universität Duisburg-Essen (UDE), Institut für  
DaZ/DaF*
- 14:30**      **Von „ProDaZ“ zu „IfSM“: Projektdynamiken, langer Atem und  
Praxisperspektiven**  
*Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich, Freie Universität Berlin*
- 15:30      Kaffeepause
- 16:00**      **Postersession**
- 17:00      Kaffeepause
- 17:30**      **Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit (IfSM):  
Arbeitsbereiche und Perspektiven**  
*Prof. Dr. Katja F. Cantone-Altıntaş, Prof. Dr. Heike Roll*  
*Siham Lakehal, Dr. Gülşah Mavruk, Dr. Kerstin Salewski-Teßmann, Jan Strobl*
- 18:30      Abendessen (im Tagungshotel)

### Tag 2 (Freitag, 30. September 2022)

- 09:00**      **Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den Umgang mit  
mehrsprachigen Lerngruppen**  
*Prof. Dr. Tobias Schroedler, Universität Duisburg-Essen, Institut für DaZ/DaF*
- 10:00      Kaffeepause
- 10:30**      **Workshops (parallele Angebote, siehe Folgeseiten)**
- 12:00      Mittagessen (im Tagungshotel)
- 13:15**      **Podiumsdiskussion**  
Moderation: *Prof. Dr. Beate Lütke, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für  
deutsche Sprache und Linguistik*
- 14:30**      **Fazit & Verabschiedung**
- 15:00      Ende der Tagung

Direkt im Anschluss: Gemeinsamer Besuch des Grugaparks

## 1.2 Organisation und Begleitung

Verantwortlich für die Planung und Organisation der Tagung waren Dorota Okonska und Jan Strobl. Die Dokumentation der Tagung übernahmen Dr. Ina Lammers und Romina Krechter.

Das Graphic Recording zur Visualisierung der Tagung übernahm Cornelia Koller. Für die fotografische Dokumentation war Carsten Behler verantwortlich.

Begleitet wurde die Fachtagung durch die Moderation von Dr. Patrick Wolf-Farré.

## 1.3 Awarenesskonzept

Das Awarenesskonzept der Tagung, koordiniert von Denise Büttner und Sally Gerhardt, wird an das Awarenesskonzept der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften angelehnt. Ziel war, einen diskriminierungsfreien Raum zu schaffen, um möglichst präventiv handeln zu können. Das ProDaZ-Team war jederzeit ansprechbar und auch eine Awareness-Box für anonyme Rückmeldungen stand bereit.

*„Wir möchten dazu beitragen, dass sich alle möglichst wohlfühlen.“*

Generelle Ausrichtung:

1. Unsere Tagung soll ein diskriminierungssensibler Raum sein.
2. Wir möchten dazu beitragen, dass sich alle Teilnehmer\*innen wohl und sicher fühlen können.
3. Daher ist es uns ein Anliegen, für verletzendes und grenzüberschreitendes Verhalten/Kommunizieren aufmerksam zu sein und zu sensibilisieren. Sowohl Privilegierung als auch Diskriminierung können durch gesellschaftliche Machtverhältnisse hervorgerufen werden, die keinesfalls immer bewusst und absichtlich geschehen. Da wir alle nicht davon befreit sind, Ungleichheiten zu (re-)produzieren und damit u. U. verletzend zu agieren, wollen wir sowohl präventive Maßnahmen ergreifen wie auch Räume für Artikulation und Auseinandersetzung schaffen.
4. Regeln für den gemeinsamen Umgang beruhen in erster Linie auf gegenseitiger Achtsamkeit und Respekt, um (Mehrfach-)Diskriminierungen, die die Kategorien Geschlecht/Gender, (soziale) Herkunft, Alter, Aussehen, Sprachen, Behinderung, Klasse, Fähigkeiten und Religion betreffen, zu reduzieren.
5. Dies betrifft jede Form von Kommunikation, sowohl in Präsenzveranstaltungen als auch in Online-Formaten. Wir bitten um einen respektvollen Umgang. Dafür ist es wichtig, sich ausreden zu lassen, offen für Positionen anderer zu sein (solange es sich nicht um diskriminierendes Verhalten handelt). Wir wünschen uns eine Gesprächsatmosphäre, in der jede Person zu Wort kommen kann.

6. Auch wenn wir in erster Linie keine psychologische Beratung anbieten können, steht das ProDaZ-Team für Fragen, Anliegen, Erfahrungen und Beobachtungen rund um Benachteiligung, Unsicherheiten und Unwohlsein während der gesamten Tagung (online und in Präsenz) zur Verfügung.
7. Organisiert ist dies auf drei Weisen: Erstens steht Ihnen das ProDaZ-Team als persönliche Ansprechpersonen zur Verfügung. Zweitens haben Sie die Möglichkeit, sich jederzeit per Email an [prodaz-awareness@uni-due.de](mailto:prodaz-awareness@uni-due.de) zu wenden oder auch drittens anonym über eine Awareness-Box, die Sie vor Ort finden, Ihre Anliegen zu teilen.

## 2. Eindrücke von der Tagung

**Grußwort Mostapha Bouklouâ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW)**



**Grußwort von Andrea Schattberg (Leiterin des Fachbereichs Schule der Stadt Essen)**



**Grußwort von Prof. Dr. Stefan Rumann (Prorektor für Studium, Lehre & Bildung der Universität Duisburg-Essen)**



**Grußwort von Prof. Dr. Florian Schacht (Wissenschaftliche Leitung des Zentrums für Lehrkräftebildung der Universität Duisburg-Essen)**



**Vortrag von Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich  
(Freie Universität Berlin)**



**Vortrag von Prof. Dr. Katja F. Cantone-  
Altıntaş & Prof. Dr. Heike Roll  
(Professorinnen für Deutsch als Zweit- und  
Fremdsprache der Universität Duisburg-  
Essen)**



**Vortrag von Dr. Erkan Gürsoy, stellv. für  
Siham Lakehal (Projektleitung ProDaZ,  
Institut für Deutsch als Zweit- und  
Fremdsprache der Universität Duisburg-  
Essen)**



**Vortrag von Dr. Kerstin Salewski-Teßmann  
(Institut für Deutsch als Zweit- und  
Fremdsprache der Universität Duisburg-  
Essen)**



**Vortrag von Jan Strobl (Institut für Deutsch  
als Zweit- und Fremdsprache der Universität  
Duisburg-Essen)**



**Vortrag von Prof. Dr. Tobias Schroedler  
(Juniorprofessor für Mehrsprachigkeit und  
gesellschaftliche Teilhabe an der Universität  
Duisburg-Essen)**







### Zusammenfassung und Verabschiedung von Prof. Dr. Heike Roll

### Postersession





**Workshops**

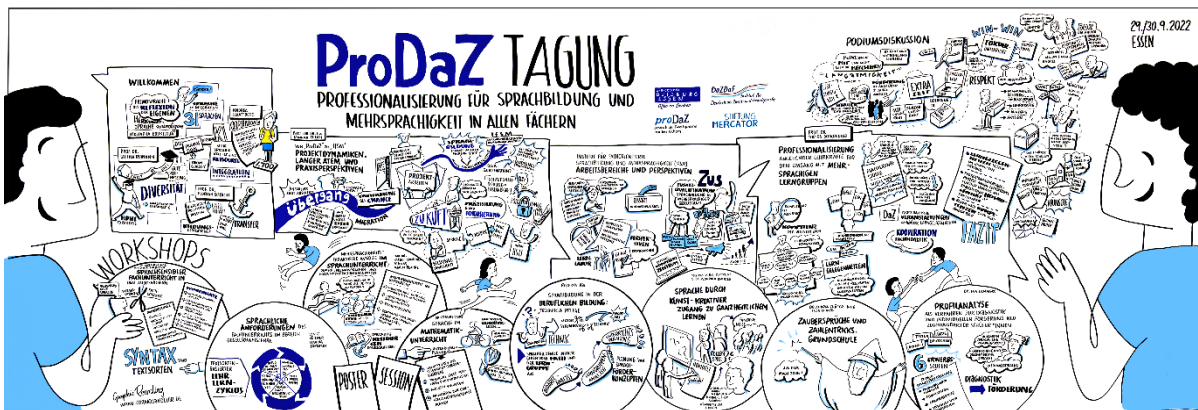


**Podiumsdiskussion**



Von links nach rechts: Marie Wiesenmüller, Mostapha Bouklouâ, Frau Dr. Tülay Altun, Prof. Dr. Beate Lütke

**Graphic Recording**



### **3. Eröffnung und Begrüßung**

#### **3.1 Grußwort von Mostapha Bouklouâ, Leiter des Referats 323 Integration durch Bildung, MSB NRW**

Ministerialrat Mostapha Bouklouâ

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

– Es gilt das gesprochene Wort –

Sehr geehrter Prof. Dr. Rumann,  
sehr geehrter Prof. Dr. Schacht,  
sehr geehrte Frau Schattberg,  
sehr geehrter Prof. Ehlich,  
liebe Universitätsangehörige,  
liebe Lehrkräfte,  
liebe Studierenden,

*„Wer fremde Sprache nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen“.*

Mit diesen Worten hat Johann Wolfgang von Goethe vor fast 200 Jahren schon gewusst, dass die bewusste Auseinandersetzung mit einer fremden Sprache auch immer eine Reflexion der eigenen implementiert.

Auf 200 Jahre kann das Projekt ProDaZ der Universität Duisburg Essen zwar noch nicht ganz zurückblicken, aber auch 12 Jahre sind ein ausreichender Hinweis dafür, dass sich die engagierte und qualifizierte Arbeit aller am Projekt ProDaZ beteiligten Personen in den vergangenen Jahren durch die Verstetigung als „Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit (IfSM)“ des Zentrums für Lehrkräftebildung der Uni DUE final auszahlt.

Aber was ist das Besondere an ProDaZ, dass es auf diese Beständigkeit zurückblicken kann? Und was haben wir vom Ministerium für Schule und Bildung unterstützend dazu beigetragen? Rein formal betrachtet braucht jedes Projekt vor seinem Start Zuwendungen und Unterstützung von verschiedenen Partnern, die an die Ziele und Möglichkeiten des Vorhabens glauben. Das damalige Ministerium für Schule und Weiterbildung hat dies zum einen durch die Bereitstellung einer vollen Stelle getan.

Weiterhin können ProDaZ und das heutige Ministerium für Schule und Bildung aber auch im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ auf eine langjährige Zusammenarbeit zurückblicken, die wichtige Projekte wie „Schreiben, Sprechen und Lesen im Mathematikunterricht der Klassen 9/10“ oder auch das „schulformübergreifende Unterrichtsentwicklungsprojekt zur durchgängigen Sprachbildung in der Sekundarstufe I“ auf den Weg gebracht hat.

Bei allen strukturellen Überlegungen, sind es – wie Goethe bereits erkannte – aber vor allem die Würdigung und Wertschätzung der sprachlichen – wie auch der kulturellen – Herkunft aller Menschen, die die Universität Duisburg-Essen und unser Haus gleichermaßen vereint: Die Universität Duisburg-Essen hat die Bereiche *Deutsch als Zweitsprache* und *Mehrsprachigkeit* schon lange in den Blick genommen und Wege für andere Universitäten geebnet, welche Bausteine aus dem ProDaZ-Programm in ihr Portfolio implementiert haben. Ein besonders hervorstechendes Beispiel in diesem Zusammenhang ist das Institut für Turkistik der Universität Duisburg-Essen selbst, das sich seit seiner Entstehung im Jahre 1995 zum bisher größten Institut für Türkeistudien außerhalb der Türkei entwickelt hat und das durch die Vermittlung verschiedener Teildisziplinen wie Linguistik, Literatur-, Kultur-, Geschichtswissenschaft sowie Fachdidaktik bestätigt, dass kompetente Mehrsprachigkeit nicht nur bedeutet, einen Satz in eine andere Sprache übersetzen zu können. Im Gegenteil – Sprache und Sprachen an sich sind als zentrale Schlüssel der Integration zu verstehen, sodass für Lehrkräfte aller Schulformen die ganzheitliche Sprachbildung als Querschnittsaufgabe einer sprachsensiblen und interkulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklung zu berücksichtigen ist.

Sprache – und hier werden Sie mir alle sicherlich zustimmen – ist das zentrale Instrument der Wissensvermittlung für eine gelungene Bildungsbiographie. Ich sage bewusst Sprache und nicht **Deutsch**.

Hat man die Kompetenzentwicklung in den Bereichen Sprache und Schrift früher hauptverantwortlich in den Deutschunterricht verortet, so weiß man heute – auch dank der Bemühungen im Rahmen des Projektes ProDaZ –, dass im Sinne einer durchgängigen Sprach(en)bildung für alle Schülerinnen und Schüler der sprachensible Fachunterricht sowie ein fundiertes Wissen über Spracherwerb und Sprachenentwicklung bei Kindern und Jugendlichen ein elementarer Baustein der Integration **aller** Schülerinnen und Schüler sind – in einer Zeit, in der der Klassenraum als interkulturelle Begegnungsstätte mit mannigfaltigen Möglichkeiten verstanden werden kann und es mittlerweile durch die Implementierung eines verpflichtenden Moduls zum Bereich „Sprachbildung und Mehrsprachigkeit“ in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung auch muss.

So stärkt man die interkulturelle Handlungsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern bereits ab dem ersten Tag ihres Studiums und macht das mehrsprachige Klassenzimmer, inklusiver aller Aspekte sprachlicher und kultureller Diversität, zum Regelfall und nicht länger zur Ausnahme.

Wenn wir von Sprachkompetenz oder Sprachbildung reden, dann stellt sich die Frage, was damit eigentlich gemeint ist. Denn die Kinder und Jugendliche in unserem Land sind weder **sprachlos** noch **sprachenlos**. Sie alle bringen Fähigkeiten mit, die als persönliche, kulturelle und sprachliche Ressource wertgeschätzt und im Sinne einer gelungenen durchgängigen und vor allem auch ganzheitlichen Sprachbildung aufgegriffen und gefördert werden müssen. Es ist mehr als hinreichend belegt worden, dass

sich positive Effekte, bezogen auf Lernen und schulischen Erfolg, feststellen lassen, wenn ein Zugang zur Bildungssprache und Schrift der Herkunftssprache ermöglicht wird.

Auch wir als Ministerium für Schule und Bildung wissen um diese Ressourcen und stärken z. B. durch den Herkunftssprachlichen Unterricht sowohl die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit internationaler Familiengeschichte als auch die der unterrichtenden Lehrkräfte.

Durch Angebote wie den Herkunftssprachlichen Unterricht und die bedeutende Arbeit von Projekten wie ProDaZ in der Lehrkräftebildung können Kinder und Jugendliche mehrere Sprachen gleichzeitig erwerben und so in ihrer eigenen sozialen Identität gestärkt werden.

Das Ministerium für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen freut sich daher auf weitere produktive und ertragreiche Jahre der Zusammenarbeit mit Ihnen allen.

### **3.2 Grußwort von Andrea Schattberg, Leiterin des Fachbereichs Schule der Stadt Essen**

Sehr geehrter Herr Bouklouâ,  
sehr geehrter Professor Rumann,  
sehr geehrter Professor Schacht,  
sehr geehrte Beiratsmitglieder im Projekt ProDaZ,  
Sehr geehrte Teilnehmende,

ich habe mich wirklich sehr über die Einladung zur diesjährigen ProDaZ-Tagung gefreut und danke sehr für die Möglichkeit, hier ein Grußwort zu sprechen.

Die Tagung steht ja unter dem Motto „Professionalisierung für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in allen Fächern“ – und ich möchte ergänzen: **und an allen Orten**. Denn: Mehrsprachigkeit ist in unseren Schulen in gewisser Weise eine **Selbstverständlichkeit**. Schließlich leben wir in einer **Region**, die **seit jeher von Zuwanderung geprägt** ist und in der Menschen aus ganz Europa – und weit darüber hinaus – miteinander wohnen, arbeiten, ihre Freizeit verbringen – und eben auch zur Schule gehen.

Besondere Aktualität hat das Thema Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren noch einmal durch die **großen Zuwanderungsbewegungen** aus Kriegsgebieten gewonnen: 2015 und 2016 aus dem Nahen Osten und in diesem Jahr – ganz aktuell – aus der Ukraine. Seit März 2022 sind **allein aus der Ukraine über 1.700 Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter** nach Essen gekommen. Ein großer Teil von ihnen wird in Essen bleiben und hier eine Schule besuchen. Doch auch schon vorher lebten in unserer Stadt zehntausende Menschen aus der Türkei, Polen, Syrien, dem Irak und zahlreichen anderen Ländern. *(Anm.: Das sind lt. Statistik die größten Gruppen in Essen)*

Die schiere Zahl ist eine **Wahnsinns-Herausforderung**. **Manchmal sorgen wir uns, ob wir es schaffen – wir wollen es ja nicht nur irgendwie hinkriegen, sondern gut machen, für alle Beteiligten**. Die Stadt Essen unterstützt neu zugewanderte Kinder und Jugendliche mit zahlreichen

Angeboten zum Deutsch lernen, ganz gleich aus welchen Ländern sie kommen oder aus welchen Gründen sie hier sind.

- So haben wir in den vergangenen Jahren **Schulvorbereitungskurse** für unterschiedliche Altersgruppen etabliert.
- Wir bieten regelmäßig eine **Deutschförderung für angehende Erstklässlerinnen und Erstklässler** an, die keine Kita besuchen konnten.
- Wir organisieren **Ferienprogramme**, in denen in den letzten Jahren Hunderte Kinder und Jugendliche ihre Deutschkenntnisse verbessern konnten.
- Mit dem Projekt „**Angekommen in deiner Stadt Essen**“ stellen wir zugewanderten Jugendlichen einen **Lern- und Begegnungsort** bereit, an dem sie nachmittags nach der Schule Deutschkurse besuchen, Nachhilfe erhalten oder mit unterschiedlichsten Aktivitäten ihre Freizeit verbringen können.

Mehrsprachigkeit bedeutet aber nicht nur, zugewanderten Kindern und Jugendlichen Deutsch beizubringen. Vielmehr muss es darum gehen, die **Herkunftssprache der jungen Menschen wertzuschätzen**, sie als wichtige Ressource anzuerkennen und zu fördern, sie in den Unterricht und den Schulalltag mit einzubeziehen. Deshalb sind wir stolz darauf, dass an zahlreichen Essener Schulen herkunftssprachlicher Unterricht mittlerweile fest etabliert und aus dem Schulleben nicht mehr wegzudenken ist. Aktuell wird in Essen in **15 unterschiedlichen Sprachen** herkunftssprachlicher Unterricht angeboten und von über **4.000 Schüler\*innen** in Anspruch genommen.

Im Zuge des **Programms „Mit dem Herkunftssprachlichen Unterricht auf dem Weg zur mehrsprachigen Grundschule“** stellt das Land seit 2021 zunächst für ausgewählte Pilotschulen zusätzliche personelle Ressourcen zur Verfügung, um sowohl die Herkunftssprachen als auch die deutsche Bildungssprache gezielt zu fördern. Das Projekt soll in den kommenden Jahren – auch unter Beteiligung von Essener Grundschulen – erweitert und ausgebaut werden.

Ein wichtiges Element ist auch die Verknüpfung mit den Angeboten des KI, und zwar mit dem Programm „**Rucksack Schule**“ und „**Interkultureller Schul- und Unterrichtsentwicklung**“.

- **Diese Netzwerke, diese Verbindungen** sind sicherlich ein wichtiger Erfolgsfaktor.
- Die Zusammenarbeit zwischen dem **Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache** und der Stadt Essen seit vielen Jahrzehnten
- U. a. mit dem **Förderunterricht an der UDE** für Schüler\*innen der Sek. I und II, langjähriger Kooperationspartner, aktuell mit dem KI Essen im Rahmen des sogenannten IKUS (interkulturelle Schulentwicklung)
- In vielen unserer gerade schon erwähnten Sprachfördermaßnahmen sind Studierende der Universität Duisburg-Essen **als Honorarkräfte und Mitarbeiter\*innen** tätig. Oftmals handelt es sich um angehende Lehrerinnen und Lehrer, die mit einer **beeindruckenden**

**Selbstverständlichkeit mit Mehrsprachigkeit** umgehen, die auch selbst häufig über Migrationserfahrung verfügen oder mehrsprachig aufgewachsen sind.

Wenn ich eingangs sagte, dass Mehrsprachigkeit in unserer Region eine Selbstverständlichkeit ist, so heißt das nicht, dass auch der **Umgang mit dieser Realität immer wie selbstverständlich gelingt**. Dass angehende Lehrerinnen und Lehrer **Mehrsprachigkeit als Ressource begreifen**, sie nutzen, um einen modernen und lebendigen Unterricht zu gestalten, das ist nicht zuletzt auch das Verdienst der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, der Fachleute, die sich zum Teil seit vielen Jahren um eine Professionalisierung des Feldes bemühen, die den Umgang mit Mehrsprachigkeit erforschen und weiterentwickeln.

In der Zusammenarbeit mit den Studierenden in unseren Projekten erleben wir ganz praktisch, wie wichtig und gewinnbringend es ist, dass das Thema Mehrsprachigkeit mittlerweile einen **festen Platz in der akademischen Ausbildung, im Lehramtsstudium** gefunden hat.

Wir merken, dass die Studierenden an der Universität Duisburg-Essen in **hervorragender Weise auf den Umgang mit der vielsprachigen Realität in unseren Schulen vorbereitet werden** und lernen, wie sie diese Ressource aufgreifen, nutzen und fördern können. Wir sind froh und dankbar, dass wir von diesem Handwerkszeug, das Sie Ihren Studierenden mit auf den Weg geben, in den letzten Jahren auf so vielfältige Weise profitieren konnten.

Wir freuen uns mit über den Erfolg, dass ProDaZ ab 2023 als dauerhaft-bestehendes Institut (Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit im Zentrum für Lehrkräftebildung, UDE) fortgesetzt wird, und auf viele Jahre weiterer fruchtbarer Zusammenarbeit mit Ihnen und Ihren Studierenden.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit und eine interessante Tagung!

### **3.3 Grußwort von Prof. Dr. Stefan Rumann, Prorektor für Studium, Lehre & Bildung, UDE**

Lieber Herr Bouklouâ, liebe Frau Schattberg lieber Herr Ehlich, lieber Florian Schacht, liebe Gäste, liebe Kolleginnen und Kollegen: Im Namen des Rektorats – so darf ich wohl offiziell sagen – der Universität Duisburg-Essen, begrüße ich Sie alle herzlich zur heutigen Veranstaltung von ProDaZ.

Ich muss etwas gestehen: Ich bin jetzt seit exakt einem halben Jahr im Amt als Prorektor und wie das als Prorektor so ist, habe ich relativ schnell gelernt, dass man recht viele Grußworte halten darf, dass es hilfreiche Menschen gibt, die einem hierbei eine unverzichtbare Unterstützung sind, insofern habe ich hier unter anderem auf dem Hinweiszettel stehen: „Die Veranstaltung thematisiert die Bedeutung von Professionalisierung, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in allen Fächern als Element der Lehrkräfteprofessionalisierung in der Migrationsgesellschaft.“

Da war es dann um mich geschehen, weil, wo wir jetzt wissen, dass Herr Bouklouâ von Hause aus Deutschlehrer ist und souverän Goethe zitiert – ich bin von Hause aus Chemielehrer... Ich habe daher



ein paar Formeln mitgebracht... – Spaß beiseite: Ich habe in den letzten Monaten viele Grußworte halten dürfen und bin hier und heute daher sowas von befangen: Als Fachdidaktiker und es hat mich sehr gefreut, auf der aktuellen Homepage von ProDaZ zu sehen, dass dort inzwischen sehr viele Chemieprojekte und Sachunterrichtsprojekte abgebildet sind – Sachunterrichtsdidaktik beschäftigt mich nämlich auch. Insofern muss ich also ein bisschen um Fassung ringen, aber zugleich auch irgendetwas „Staatstragendes“ dazu sagen, wie wichtig das alles für die Uni ist. Das mach‘ ich natürlich auch, aber ich bin hier wirklich Überzeugungstäter!

Und es ist ja auch deutlich geworden – ich will auch das mal sagen –, wie sich die Kreise hier geschlossen haben: Im Vorgespräch vorhin mit Frau Schattberg und Herrn von der Gathen wurde thematisiert, wie sich Universität und Stadt über den Schulausschuss gefunden haben. Warum auch immer, aber ich war ungefähr einen Monat im Amt, Herr Bouklouâ, da hat Sie der Weg bereits in mein Büro geführt. Da sind wirklich Sachen zusammengewachsen, die es vor wenigen Jahren und definitiv auch in meiner eigenen Studienzeit als Lehramtsstudierender einfach nicht gab. Inzwischen beschäftige ich mich professionell als Fachdidaktiker mit Professionsforschung und wir können standardmäßig Angebote zur Verfügung stellen, die es „früher“ einfach nicht gab. Und damit kokettiere ich jetzt nicht mehr mein Geburtsjahr.

Lassen Sie mich das nochmal ein bisschen deutlicher sagen: Für die Möglichkeiten, die wir an der UDE eben tatsächlich haben, ist das Institut maßgeblich verantwortlich – neben der Verstetigung von ProDaZ bekommen wir jetzt im nächsten Semester ein neues Lehramt an der Universität Duisburg-Essen, in dem wir eine weitere große Schnittstelle mit der Stadt haben: Die Sonderpädagogik kommt zu uns. Die Sonderpädagogik kommt, aber sie kommt eben nicht einfach mit dem häufig angebotenen Förderschwerpunkt „Lernen“. Wir haben dezidiert – und das war leicht zu argumentieren – die Förderschwerpunkte „Sprache“ und „Hören und Kommunikation“ eingerichtet. Da kann ich jetzt sagen: „Da sind wir stolz drauf.“, aber das geht nur, weil genau diese Netzwerke hier funktionieren! Diese Netzwerke sind schon etwas älter, das wissen Sie vermutlich auch: Im Jahr 2010 ging es im Grunde mit der ersten großen Förderperiode los. Dass wir hier und heute ein verstetigtes Pflichtmodul „DaZ/DaF“ für alle Lehramtsstudierenden im Umfang von 6 Credits und für die Lehramter im HRSGe- und im Grundschulbereich sogar noch erhöht auf 12 Leistungspunkte haben, markiert die Vorreiterstellung des Instituts und der UDE gut – gerade, weil wir eine systemakkreditierte Universität sind. Das ist durchaus auch ein Punkt, der auch im Schulministerium sehr aufmerksam wahrgenommen wird. Das so festzuschreiben – da hat das Institut echte Pionierarbeit geleistet!

Und diese Pionierarbeit strahlt weit über ProDaZ hinaus: Tatsächlich betreue ich auch als Sachunterrichts- und Chemiedidaktiker immer wieder Bachelor- und Masterarbeiten in Kooperation mit dem Institut, die dann auf der einen Seite eine fachdidaktische, sachunterrichtsdidaktische Komponente haben und auf der anderen Seite einen Bezug zur Mehrsprachigkeit – Frau Beese weiß, wie lange meine Gutachten zuweilen dauern...

Ich will noch auf einen anderen Punkt hinweisen: DaZ/DaF entfaltet an dieser Stelle ja eine doppelte Wirkung. Auf der einen Seite bietet man natürlich eine Qualifikation für die Lehramtsstudierenden an, die wir zu meiner Zeit früher so noch nicht hatten, und auf der anderen Seite werden die Lehramtsstudierenden – die Lehrkräfte von Morgen – natürlich mit einer völlig neuen Expertise ins Feld entlassen. Gerade mit Blick auf die Region, in der wir uns bewegen, muss man sagen, dass über 50% unserer Absolvierenden an der Universität Duisburg-Essen Bildungsaufsteiger\*innen sind. Es ist klar, dass das nicht zwangsläufig mit einem Migrationshintergrund zu tun haben muss, aber es ist ja nicht so, als wenn daran unbedingt irgendwelche Sprachproblematiken gekoppelt wären. Wir sind also eine Region mit einem hohen Grad an Bildungsaufsteiger\*innen, an Erstakademiker\*innen, und bieten jetzt hier „sowas“ an. So ist man natürlich gleichzeitig ein exzellentes Role Model für die Schule von morgen, wie ich finde.

Ich referiere jetzt ein wenig aus der Geschichte der Möglichkeiten, die DaZ/DaF bietet: Die Lehramtsstudierenden haben also noch weitere Angebote bekommen. Es hat Zusatzqualifikationen gegeben, beispielsweise waren und sind wir auch groß vertreten in der von Bund und Ländern geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, die noch bis Ende 2023 läuft. Da heißt das Projekt der Universität Duisburg-Essen „ProViel“ und auch in dem Kontext war und ist man hier aktiv und hat beispielsweise eben auch Zusatzzertifikate und Maßnahmen angeboten.

Ich möchte gerne nochmal auf einen Aspekt eingehen, auf den Frau Schattberg vorhin bereits hingewiesen hat, und ihn stark machen: Es geht genau darum, – das wäre so ein klassisches Fehlverständnis – dass es eben nicht eine Maßnahme ist, um irgendwelche sprachlichen Defizite auszugleichen, sondern tatsächlich auch, um migrationsgesellschaftliche Ungleichheit zu beheben. Ungleichheit ist ein Riesenthema für uns auch als Universität. Nicht ohne Grund waren wir die erste Universität, die ein eigenes Prorektorat für Diversity Management eingerichtet hat.

DaZ/DaF hat super Produkte hervorgebracht, von denen die Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ nur eines ist. Zu nennen ist natürlich auch die Webseite, die wirklich sehr gut gepflegt und sehr gut entwickelt ist – das betrifft, glaube ich, nicht nur die chemiebezogenen Veröffentlichungen... Auch toll: Der Newsletter, der von über 2.000 Abonnent\*innen einer sehr heterogenen Lerngruppe bezogen wird. Auch bei der heutigen Veranstaltung haben wir im Grunde das gesamte System an Bord: Studierende, Fachdidaktiker\*innen, die Schulaufsicht, die ZfsL. Und nur deswegen, denke ich, kann das als ganzheitliche Maßnahme in irgendeiner Art funktionieren.

Ich möchte noch kurz den Blick nach vorne richten: Das ist hier eine Abschlussveranstaltung, die im Grunde Anlass zur Freude bietet, weil nämlich das Institut in diesem Zuge auch verstetigt wird! Es freut mich auch sehr, dass Florian Schacht als mein Nachfolger im Amt als Leiter des Zentrums für Lehrkräftebildung dabei ist, und dass es gelungen ist, ProDaZ im ZLB anzudocken. Wir haben das Institut für Sachunterricht damals auch im Zentrum für Lehrkräftebildung untergebracht. Es ist so

wirklich auf neutralem Boden, habe ich immer gesagt. Und damit „gehört“ es auch allen und nicht zu einer Fakultät allein, es ist für alle sichtbar, dass es ein Querschnittsthema ist, das die gesamte Universität in allen zehn lehrkräftebildenden Fakultäten angeht. Das finde ich Klasse!

Aus dem Institut heraus werden auch forschungsbasierte praxiserprobte interdisziplinäre Konzepte zur Qualifizierung von Lehrkräften in eben den Themenkomplexen „Mehrsprachigkeit“ und „Sprachentwicklung“ kommen. Die Zielgruppen sind damit auch klar. Wir adressieren damit eben nicht nur die Universität; das wird sicher auch ein starkes Thema in der Unischule, in der Tiegelschule sein, die sich zurzeit im Aufbau befindet. Die ZfsL, die Verzahnung aller Phasen der Lehrkräfteausbildung, der ersten, der zweiten, der dritten Phase. Das sind alles wunderbare Themen, die genau hier mit der Verstetigung dieses Instituts bedient werden können und damit wirklich alle Akteur\*innen der Bildungsadministration betreffen. Wir sind hier wirklich auf einem super Weg!

Dieser Weg markiert ein Alleinstellungsmerkmal der Universität Duisburg-Essen und ich bin wirklich happy, dass ich in diesem Amt diesen Weg auch mitgehen darf. Insofern wünsche ich Ihnen allen heute und morgen eine erfolgreiche Tagung. Ich versuche noch so viel es geht von der Plenarrede vom Eröffnungsvortrag mitzukriegen, entschuldige mich aber gleich, wenn ich vielleicht vor der Zeit gehen muss. Deswegen höre ich jetzt mal auf – das wäre nämlich sonst nur Ihre Redezeit, lieber Herr Ehrlich. Vielen Dank!

### **3.4 Grußwort von Prof. Dr. Florian Schacht, Wissenschaftliche Leitung des Zentrums für Lehrkräftebildung der UDE**

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich freue mich sehr, hier heute im Namen des ZLB ein Grußwort sprechen zu dürfen, nicht nur weil ProDaZ ein Leuchtturm-Projekt ist, das die Lehrkräftebildung adressiert, sondern auch deshalb, weil ProDaZ als Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit im Zentrum für Lehrkräftebildung (ZLB) der Universität Duisburg-Essen verstetigt wird. Den Akteur\*innen im Umfeld des Projektes ist damit etwas gelungen, was nur wenigen Projekten gelingt. Auf die Zusammenarbeit im ZLB freue ich mich sehr!

Der Grund dafür, dass wir heute nicht nur den Abschluss eines Drittmittelprojektes, sondern vielmehr den Zauber des Neuanfangs unter dem Dach des ZLB feiern, liegt insbesondere an dem Verdienst der an ProDaZ beteiligten Personen, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in allen Fächern als Element der Lehrkräfteprofessionalisierung verankert zu haben. Und verankern meint hier ganz konkret:

- Es gibt engste Kooperationsbeziehungen in die unterschiedlichen Fächer hinein.
- Der Themenkomplex Sprachbildung und Mehrsprachigkeit wurde institutionell verankert (da ist zum Beispiel die Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ zu nennen).

- Und vor allem steht ProDaZ in bester Weise stellvertretend für das Profil der UDE und der Lehrkräftebildung, weil die beteiligten Personen immer wieder mit Energie dafür werben und geworben haben, dass Bildungsgerechtigkeit ohne substanzielle Konzepte für Sprachbildung – gerade in unserer Region – nicht erreicht werden kann.

Für mich ist daher ProDaZ nicht nur ein wissenschaftliches Vorzeigeprojekt, sondern ebenfalls eine bildungspolitische Mission: Mit ProDaZ wurde unter Beweis gestellt, dass es gelingen kann, einen hohen wissenschaftlichen Anspruch mit dem Hineinwirken in die Gesellschaft zu verknüpfen.

Mit den vielen engen Kooperationen in die Fächer und mit den vielen gemeinsamen Produkten wurde darüber hinaus der Beweis erbracht, dass Sprachbildung eben nicht nur ein universitärer Lerngegenstand für Studierende ist, um den sich einige wenige kümmern sollten, sondern dass es eine Gemeinschaftsleistung sein kann und dass dabei wissenschaftlich substanzielle Erkenntnisse herausgearbeitet werden können und müssen. Dies umfasst also einerseits die erfolgreiche und substanzielle Forschung zu Sprachbildung im Rahmen des Projektes in den letzten Jahren und andererseits auch die Bearbeitung eines Themas, das in der Mitte der Universität und in der Mitte der Lehrkräftebildung verankert ist und das auch weit über die Grenzen des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache hinaus als bedeutsam anerkannt ist.

Mit dem Projekt ProDaZ wurde aber noch ein weiteres und nicht minder ehrgeiziges Ziel gesetzt und auch erreicht, welches den Transfer der Erkenntnisse in die Gesellschaft betrifft. Mit Transfer ist in diesem Kontext nicht nur gemeint, dass wissenschaftliche Erkenntnisse so aufbereitet werden, dass sie in der Praxis auch genutzt werden – das ProDaZ-Journal mit den vielen Abonnent\*innen ist hierfür ein beeindruckendes Beispiel. Transfer meint daneben auch, dass die gesellschaftliche Realität einen Einfluss hat auf die wissenschaftliche Praxis: Auf die Forschungsfragen, die im Projekt gestellt werden und wurden, auf die Phänomene, die untersucht werden sowie auf die Konzepte und Produkte, die im Rahmen des Projektes entwickelt werden und wurden, um eine forschungsfundierte Sprachbildung in die Gesellschaft zu tragen. ProDaZ ist insofern ein Beispiel dafür, wie sich hoher wissenschaftlicher Anspruch mit gesellschaftlichem Engagement verbinden lässt.

Dass dies nun auch über die Projektlaufzeit hinaus weiter getan werden kann, verdanken wir dem Engagement vieler Menschen, die sich dafür eingesetzt haben, dass ProDaZ der UDE erhalten bleibt, nämlich in Form des Instituts für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit.

Ein sehr großer Dank geht hier an das Rektorat, das diese strukturelle Verankerung ermöglicht hat – und in dem Zusammenhang ganz besonders an Prof. Dr. Stefan Rumann, Prorektor für Studium, Lehre und Bildung an der UDE, der bei der Entstehung in der damaligen Funktion als wissenschaftlicher Leiter des ZLB intensiv mitgewirkt hat.

Zuletzt geht mein Dank an das gesamte ProDaZ-Team – vor und hinter den Kulissen: Mitarbeiter\*innen, studentische Hilfskräfte und natürlich insbesondere an Prof. Dr. Heike Roll, Dr. Erkan Gürsoy und Jan Strobl.

Uns allen wünsche ich nun eine fruchtbare Tagung und einen intensiven wissenschaftlichen Austausch.

#### **4. Fachvorträge**

##### **4.1 Von „ProDaZ“ zu „IfSM“: Projektdynamiken, langer Atem und Praxisperspektiven**

*Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich, Freie Universität Berlin*

29.09.2022

##### **1. Übergänge**

Die heutige und morgige Veranstaltung markiert einen Wendepunkt in der Geschichte des Projekts ProDaZ, einen Wendepunkt, der freilich keine Kehre bildet. Im Gegenteil: Das, was zunächst ein Abschluss zu sein scheint, gilt es, in einen Anschluss umzuwandeln. Von ProDaZ geht es zu etwas Neuem, das zugleich die mehrjährige Arbeit in sich aufnimmt und fortsetzt. Als „Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit“ – kurz „IfSM“ – wird ProDaZ nun als neues und eigenes Institut der Universität Duisburg-Essen seine Fortsetzung finden. Das bedeutet zugleich, dass die Trägerschaft sich verändert. Nachdem das Projekt ProDaZ im Wesentlichen für zwei Förderperioden durch die großzügige Förderung einer Stiftung unterhalten war, so ist es nun eine der Ruhr-Universitäten, die die Verantwortung für die Fortsetzung der gewonnenen Einsichten, Erfahrungen und Forschungen und vor allem für die Fortsetzung einer Lehre für eine praxisnahe Qualifizierung von Studierenden, von angehenden Lehrerinnen und Lehrern im Ausbildungsgang und für die Kolleginnen und Kollegen in den Schulen als Fortbildung übernimmt. Die Eingliederung in das *Zentrum für Lehrkräftebildung* zeigt, dass sprachliche Bildung zukünftig als fachübergreifende, interdisziplinäre Aufgabe angesehen wird.

Aus der Kommunikationsanthropologie kennen wir den Ausdruck der „rites de passage“, der Übergangsriten und -rituale. Bei dem, woran wir heute und hier teilnehmen, haben wir es sozusagen mit einem *institutionellen Übergang* zu tun. Die heutige und morgige Veranstaltung richtet sich an Aktanten, die unmittelbar in diese Prozesse eingebunden sind, deren ureigenste Interessen durch das alte Projekt und durch seine neue Fortsetzung gefördert und in den Mittelpunkt gerückt wurden und weiter werden sollen.

Im Bildungsserver des DIPF, des Deutschen Instituts für pädagogische Forschung, findet sich eine kurze Beschreibung für die Ziele des Projekts ProDaZ.

*Projekt ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*

<https://www.uni-due.de/daz-daf/>

*Das Projekt des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen wird von der Mercator Stiftung gefördert und läuft von 2010-2016. Am Ende der Laufzeit von ProDaZ sollen u. a. folgende Ergebnisse stehen: 1) Ein Lehrerausbildungskonzept mit interdisziplinären Veranstaltungen zum fachlichen und sprachlichen Lernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. 2) Ausgebaute Theorie-/Praxis-Projekte an der Universität Duisburg-Essen als Impulsgeber für Forschung, Lehre und schulischen Unterricht. 3) Ein Kompetenzzentrum an der Universität Duisburg-Essen für Deutsch als Zweitsprache, Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung als landes- und bundesweiter Impulsgeber.*

Diese Beschreibung für die erste Förderperiode ist auch für die zweite gültig.

Wenn man die Arbeit der vergangenen Jahre mit dieser Zielbeschreibung konfrontiert, so könnte man – wie es eine Kollegin von mir vor kurzem nannte – einfach sagen: „mission accomplished“. In der Tat: Wir stehen vor, wir stehen in einem erfolgreichen Vorhaben. Darüber kann und darf man sich – in und trotz aller Krisen im Großen und Kleinen – einfach auch einmal freuen. Das wollen und sollten wir in diesen zwei Tagen tun.

Damit aber wollen wir es nicht sein Bewenden haben lassen. Im Gegenteil: Der *Übergang*, vor dem wir stehen, ist ein Übergang ins Offene, der auf der Basis einer neuen, festeren Organisationsstruktur erfolgen kann, ganz so, wie die rites de passage kein Abschluss sind, sondern die Erreichung eines neuen Status in einer neuen Gruppe, innerhalb einer neuen Gesellschaft markieren und als solche wahrgenommen werden.

Viele der hier heute Anwesenden haben an der Entwicklung von ProDaZ in vielfältiger Weise aktiv teilgenommen. Der Blick zurück auf das, was in den vergangenen Jahren angepackt wurde und gelingen konnte, ist aber nicht alles, woran wir heute denken; nein, es geht darum, den Rückblick zugleich in einen *Blick nach vorn* zu transformieren, also eine *Perspektivierung* des Erreichten für die zukünftige Arbeit zu entwickeln.

## **2. “ProDaZ“-Aspekte: ein engagiertes Projekt einer jungen Stiftung an einer jungen Universität**

Projekte haben ihre eigenen Schicksale. Sie sind vor allem von den *Finanzierungsmöglichkeiten* abhängig. Noch mehr abhängig freilich sind sie von *Personen*, die diese Projekte konzipieren, umsetzen und die deren Ergebnisse für die Wissenschaftslandschaft als ganze aufbereiten und zur Verfügung stellen.

Wenn wir über Personen sprechen, die im Licht unseres heutigen Tages zu benennen sind, so ist es zunächst und vor allem der Name von *Claudia Benholz*, an den wir uns erinnern. Sie, die lange vor der Zeit (inzwischen ist dies nun auch schon nahezu sechs Jahre her) im Alter von nur 59 Jahren verstorben ist, ist mit dem Projekt ProDaZ auf unablösliche Weise verbunden. Am 29. November 2016 hatten wir

uns in der Universität Essen versammelt, um Claudia zu würdigen und ihr dadurch unseren Dank auszudrücken. Die Projektseite im Netz enthält das, was damals zu sagen war – und was eigentlich heute in seiner Gänze zu wiederholen wäre.

Claudia Benholz hat mit großer Kraft, Energie und Zielstrebigkeit die sprachlichen Fragen zu ihrem innersten Anliegen gemacht, die sich im Ruhrgebiet der BRD-Zeit aus der faktischen Bevölkerungsentwicklung ergaben. Sie hat frühzeitig erkannt, dass darin Chancen und Perspektiven liegen, dass sie neue Ressourcen sind; und sie hat die universitäre Arbeit als Herausforderung dieser demographischen Entwicklungen gesehen, um jene Expertise zu gewinnen, die einen Beitrag für eine gesellschaftliche Situation leisten kann, die nicht einfach vergangene Strukturen fortschreibt, sondern sich auf Neues einlässt.

Das glückliche Zusammentreffen mit der Förderintention einer in der Ruhrregion verankerten *Stiftung*, der damals noch jungen *Stiftung Mercator*, bot die – geradezu einmalige – Gelegenheit, hier – regionsbezogen und zugleich in Freiheit und Offenheit sich auf dieses Neue einzulassen – einer Offenheit gegenüber restriktiven gesellschaftlichen Diskursen und den nicht immer so besonders schnellen Entscheidungsprozessen in der Wissenschaftsverwaltung. So ging es darum, einen Möglichkeitsraum zu eröffnen, in dem das, was an der Zeit war, umgesetzt werden und Wirklichkeit werden konnte.

Dabei bot gerade die gleichfalls noch relativ junge Gesamthochschule *Essen* Möglichkeiten, die in den Grundlinien ihrer Zielsetzung dem entsprachen, was *sprachbezogen* auch in ProDaZ angegriffen werden sollte. Hier hatte sich ein Potenzial akkumuliert, das *im* regionalen Bezug weltweit relevante gesellschaftliche Entwicklungen und Prozesse in den Mittelpunkt der eigenen Arbeit stellte. Die Befassung mit der Migration, mit ihren sprachlichen und ihren biographischen Konsequenzen und mit den damit einhergehenden gesellschaftlichen Herausforderungen war ein zentraler Motor für die Arbeit in diesen neuen Universitäten. Die Universität Essen, die heute in der Kombination mit Duisburg die UDE bildet, hat ihre eigene Identität in exemplarischer Weise hieraus gewonnen.

Der beständige Blick auf die Praxis in den gesellschaftlichen Feldern, für die Lehre und Forschung betrieben wurden, kennzeichnete insbesondere die Arbeit an dieser und anderen solchen neuen Universitäten, die sich – nicht geradezu selten – eines eher scheelen Blickes der alteingesessenen (und in NRW meist gar nicht so *sehr alten*) Universitäten erwehren mussten.

An der Universität Gesamthochschule Essen setzte sich dies in einer besonders fruchtbaren Weise um. Ohne dass hier der Ort sein kann, dies im Einzelnen darzustellen, ist es wichtig, dieses förderliche Umfeld in einigen kurzen Stichworten zu charakterisieren. Der Lehrstuhl für „Linguistik der deutschen Sprache“ war hier mit Karl-Dieter Bunting besetzt worden, der diese Professur dann bis 2004 innehatte. Er hatte sich auf die Herausforderungen, die sich aus den demographischen Veränderungen im Ruhrgebiet ergaben, und auf deren Konsequenzen für die schulische Bildung und für die Qualifizierung

von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern eingelassen. In einer Reihe von erfolgreichen Forschungs- und Umsetzungsprozessen gelang es, in Essen einen Schwerpunkt zu dieser Thematik zu entwickeln. Von 1973 bis 1980 konnte in einem DFG-Projekt die „Sprachentwicklung türkischer, jugoslawischer und griechischer Kinder“ untersucht werden. Wesentlichen Anteil hatte daran der Linguist und Turkologe Johannes Meyer-Ingwersen, der zuvor bei seiner Bewerbung auf eine Gründungsprofessur in Oldenburg, obwohl „unico loco“ benannt, zu einem der ersten linguistischen Opfer der Berufsverbote geworden war. Auch ein scharfer Protest von mehr als 120 linguistischen Kollegen und Kolleginnen (s. Linguistische Berichte 22) konnte dies nicht verhindern. In Essen wurde Johannes Meyer-Ingwersen die Möglichkeit eröffnet, seine umfassenden turkologischen Kenntnisse einzubringen – unter anderem mit der Einrichtung eines Förderunterrichts für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an der Universität oder in einem vom Land NRW geförderten Modellversuch zur Erstellung von Ausbildungsmaterial für die Lehrerbildung zum Türkischen und Griechischen. Auf Büttings Initiative wurde in Essen erstmalig in der Republik ein Lehrstuhl für „Deutsch als Zweitsprache“ eingerichtet und 1986 mit *Rupprecht Baur* besetzt. Inzwischen ergänzt eine zweite Professur, mit *Katja Francesca Cantone-Alintas* besetzt, diese erste. Nach Rupprecht Baur's Emeritierung 2008 wurde dessen Professur mit *Heike Roll* wieder besetzt, die die Essener Arbeit engagiert und intensiv übernahm und sie umfassend fortsetzt. Seit 2021 verstärkt *Tobias Schroedler* als Professor im Rahmen des WISNA-Programms das Institut. Weitere Themenschwerpunkte sind Deutsch als Fremdsprache, Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe.

Vorarbeiten, die zur Verankerung einer DaZ-Qualifizierung für Studierende aller Fächer in den Lehramtsstudiengängen führten (2009), und die Stärkung der Herkunftssprachen im Rahmen der schulischen Bildung mit entsprechenden Qualifizierungsmöglichkeiten für Lehrkräfte sowie die Wahlmöglichkeit einer Herkunftssprache als zweite oder dritte Fremdsprache für die Schülerinnen und Schüler gehören zu von der Universität in Essen ausgehenden Initiativen, so dass hier etwa für die Lehrkraftausbildung für das Schulfach Türkisch entsprechende Strukturen geschaffen wurden.

Damit sind schon wichtige Akteure für das, was ProDaZ werden sollte und was es heute ist, benannt, Akteure, die ihre Expertise bis jetzt in der Projektentwicklung von ProDaZ weiter zur Verfügung gestellt haben, unter anderem auch als Mitglieder des *Wissenschaftlichen Beirats* des Projektes – und, wie ich hoffe, für die Arbeit von IfSM auch weiter zur Verfügung stehen werden.

Es war auch Claudia Benholz, die von vornherein größten Wert darauf legte, dass in der Universität selbst Absolventen und Absolventinnen nach dem erfolgreichen Abschluss ihrer Examina Verantwortung übernehmen konnten. Auch hier kann ich nur einige wenige – und einige von ihnen exemplarisch – nennen; ich denke, Sie sind mit der Homepage von ProDaZ bestens vertraut und können sich selbst ein Bild vom Umfang des Erfolges dieser Intentionen machen.



Vor allem möchte ich hier also *Erkan Gürsoy* nennen, sozusagen einen Absolventen der ersten Stunde, der dann als Leiter des Projekts ProDaZ bis jetzt äußerst erfolgreich gearbeitet hat und jetzt – dank des Umstandes, dass es nun das IfSM geben wird – diese Arbeit im selben Kontext, aber in neuer Form weiter wird fortsetzen können.

Eine tragende Hilfe für den ganzen Arbeitsbereich ist auch bis heute *Georgia Galanopoulou*, die durch ihre verlässliche Arbeit eine wesentliche Stütze für die Projektentwicklung als ganze gewesen ist.

*Gülşah Mavruk* ist der Projektarbeit in besonderer Weise dadurch verbunden, dass sie das Vorgängerprojekt des „Förderunterrichts“ in den Gesamtzusammenhang hat einbringen können, jenes Projekts, das als Vorläuferprojekt zu ProDaZ und – nach dessen Entstehung – in einer integrierten Weiterführung die Praxisbindung der Arbeit in besonderer Weise unter Beweis stellte.

Wie gesagt, nur wenige Namen kann ich hier nennen; ich bitte alle anderen, die in gleicher und ähnlicher Weise die Projektarbeit vorangetrieben, gefördert, begleitet und umgesetzt haben, sich hier mitgenannt zu sehen.

Besonders die Einwerbungsarbeit von *Rupprecht Baur* und *Christoph Chlosta* war in Kooperation mit *Claudia Benholz* darin erfolgreich, dass dieses Projekt ProDaZ, an dessen Ende wir heute stehen, Realität werden konnte. Auch die Arbeit von *Werner Schöneck*, der bis 2012 die stellvertretende Projektleitung innehatte, sei explizit genannt.

Allein schon diese Nennung einiger Namen macht deutlich: Hier hat sich ein ganzes *Netzwerk* entwickelt, in dessen Zentrum die Genannten und die mit ihnen Kooperierenden stehen. Das Netzwerk erstreckte sich von Anfang an zugleich über den inneren universitären Zusammenhang hinaus, denn es galt ja – im Sinne der Stiftung und im Sinn aller, die an der Projektarbeit beteiligt waren –, die nicht gerade wenigen Initiativen in der Universität selbst, vor allem aber auch im regionalen Raum mit einzubinden, für die die Thematik des Projekts von Interesse ist. Das betrifft sowohl die *RAA* bzw. inzwischen das *Kommunale Integrationszentrum* wie die beteiligten *Ministerien*, in denen Mitarbeitende mit großer Offenheit und, ja, Begeisterungsfähigkeit die ProDaZ-Initiative aufgriffen und institutionell, so etwa durch Abordnungen, stützten und unterstützten, insbesondere das *MSB* und das *MKW*. Nur durch das Problembewusstsein, das hier – bei allen politischen Divergenzen – in gleicher Weise am Werk war, konnte die Projektstruktur in der sie kennzeichnenden Form überhaupt zustande kommen.

Innerhalb der Universität waren die Förderung und Unterstützung von Seiten des Rektorats und des Fachbereichs erforderlich – und sie wurde großzügig gewährt. Ohne die Arbeit – um auch hier Namen zu nennen – von Prorektorin *Prof. Van Ackeren*, Dekan *Prof. Hartmann*, der Leitung des *ZLB*, *Prof. Rumann* und *Frau Dr. Pitton*, wäre die jetzt gefundene Lösung nicht zu erzielen gewesen, die auch dem *Rektor Prof. Radtke* ein Anliegen war.

Und, natürlich, die *Stiftung Mercator*, deren Förderung des Projekts einen Anstoß in der Region und weit über sie hinaus bewirkt hat, ist zu nennen, deren Entscheidungsgremien das Vorhaben bis heute finanziell und organisatorisch unterstützt haben. Auch hier möchte ich mit Frau *von Websky* eine Person nennen, deren Offenheit und Sympathie für das Vorhaben dieses über die ganze Zeit hinweg getragen und fundiert hat.

### **3. Langer Atem**

Ich denke, es ist inzwischen deutlich geworden, was in dem Titel dieses Beitrages mit dem „langen Atem“ gemeint ist. Nicht immer lief alles glatt. Manche Widerstände waren zu überwinden, manche Frustration zu bearbeiten. Im Ergebnis kann einfach gesagt werden: Wir stehen am Ende einer rundum positiven Projektformation mit Perspektivität für die Zukunft.

Dieser lange Atem wird sich weiter auswirken in der neuen Form des *Instituts für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit*, und ich hoffe, er wird sich auswirken in Bezug auf das Land NRW und auf die Bundesrepublik als Ganzes, wird sich auswirken wie bisher – und darüber hinaus. Im Kontext des Übergangs zu einer neuen institutionellen Form gilt es, all das, was exemplarisch und zukunftsweisend gelungen ist, nun verstärkt zu verstetigen und – als exemplarisch für die Zukunft der Sprachbildung in Deutschland – anregend und fördernd weiterzuentwickeln.

Gerade im Bezug auf das gegenwärtig lauteste Thema des Bildungsdiskurses, die Digitalisierung, hat ProDaZ für die Weiterentwicklung als IfSM ein besonderes Kapital einzubringen, nämlich das „Kompetenzzentrum“ und die bisher erstellte Homepage des Projekts insgesamt, die durch den Einsatz von *Jan Strobl* und seine Kuratierung haben aufgebaut werden können – praxisnah, problemorientiert und als eine konkrete Dienstleistung für die, die in der tagtäglichen Praxis stehen. Die Daten, die das Evaluierungsinstitut „uz Bonn“ hier erhoben hat, zeigen eine überwältigende Akzeptanz gerade dieses Kompetenzzentrums durch die Nutzerinnen und Nutzer. 24 Sprachbeschreibungen nach einem einheitlichen Muster und damit leicht rezipierbar, ca. 60 Unterrichtsentwürfe und eine Vielzahl von nahezu 200 Artikeln analog und digital, ja, fast 30 Monographien der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit meist wiederum praxisnahen Themen sind auf dieser Page nachzuverfolgen bzw. abzurufen. Das verdient angesichts dieses enormen Arbeitseinsatzes einen besonderen Applaus für alle, die daran mitgewirkt haben.

Der lange Atem bedeutet aber auch, dass Anpassungen an den Gang der gesellschaftlichen Entwicklung ebenso notwendig sind wie die Aufnahme neuer Themen, Gesichtspunkte und Arbeitsaufgaben. Dies verlangt eine *Präzisierung durch Fokussierung*. Im neuen Namen drückt sich das wiederum exemplarisch aus: Aus „*Deutsch als Zweitsprache für alle Fächer*“ ist die „*Fachorientierte Sprachbildung* geworden“.

Darin zeigt sich, dass es nicht nur mehr darum geht, dem Deutschen als Zweitsprache eine Bahn zu brechen, sondern dass mit der *Fachorientierung* jene Konkretisierung in den Mittelpunkt rückt, ohne

die die Sprachbildung im Sinn einer entwickelten Mehrsprachigkeit allenfalls plakativ und punktuell gewesen und geblieben wäre. Die Kooperation mit den Fachdidaktiken an der UDE war eine zentrale Leistung von ProDaZ, die auch am künftigen IfSM eine zentrale Rolle spielt.

#### ***4. Übergangs-Bedingungen***

Blicken wir nun ein bisschen genauer auf das, was ProDaZ ist und was das IfSM weiterführend sein wird. Dafür lade ich Sie ein, sich mit mir einer kleinen gedanklichen Anstrengung zu unterziehen.

Was für Bedingungen bieten sich denn am Übergang von ProDaZ zu IfSM? Und welche Handlungsmöglichkeiten und Aufgaben zeichnen sich ab? Um dies zu erfassen, sollten wir versuchen, die Projektentwicklung „ProDaZ“ ebenso wie die Institutionalisierung zum IfSM im größeren Zusammenhang der bundesrepublikanischen Entwicklungen zu sehen, um so einen klaren Blick für die Bestimmung zukünftiger Aufgaben von Schule, von Praxis und von Universität für beides zu gewinnen.

Es sind nach meiner Wahrnehmung und Einschätzung mindestens die folgenden Punkte dabei wichtig:

- *In was für einer Bildungslandschaft lokalisieren sich das Projekt und das zukünftige Institut?*
- *Konkret, vor allem aber auch mit Blick auf die großen gesellschaftlichen Veränderungen: Was kann Sprachbildung insgesamt heißen, und welchen Stellenwert hat Mehrsprachigkeit darin?*

und

- *Welche Herausforderungen stellen sich für alle, die in den schulischen Institutionen tätig sind?*

Der letzte Punkt leitet über zu den Ansprüchen an Praxisperspektiven:

- *Welche Praxisveränderungen versprechen und verlangen in absehbarer Zeit weitere Entwicklungen und Verbesserungen?*

Diese Fragen liegen nicht einfach sozusagen an der Oberfläche herum und bereit. Sie brauchen ein Nachdenken, das ein wenig tiefer sieht als bis nur zu dieser Oberfläche des Alltags – der Schule, der Politik und der Gesellschaft. Deshalb fokussieren wir einige, genauer: zwei der Merkmale der hiesigen Bildungslandschaft.

#### ***5. Bildungslandschaft Deutschland und Sprache: zwei Merkmale***

Die Bildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland ist durch eine – in ihren Dimensionen bisher kaum richtig erfasste – Tiefenveränderung charakterisiert, die nicht nur an Phänomenen der Digitalisierung oder den veränderten medialen Kommunikationsstrukturen insgesamt erkennbar ist, sondern die zentral die *Sprachlichkeit selbst* betrifft. Diese Frage der Sprachlichkeit hat es mit dem Punkt zu tun, welche Rolle Sprache in einer Gesellschaft wie der unseren einnimmt und in welcher Weise die jeweils neue Generation sich diese Sprache aneignet und sie zu ihrer eigenen machen kann.

Seit nunmehr mindestens 60 Jahren ist die gesellschaftliche Verwandlung der Demographie des Landes durch eine mehr oder weniger deutliche, ja offensichtliche Veränderung gekennzeichnet – und zugleich durch unterschiedliche Abwehrbewegungen gegen eine solche Veränderung. Die jahrzehntelange Leugnung, dass eine solche Gesellschaft auch durch Migration geprägt ist, machte zum Teil geradezu schrill deutlich, wie diese Veränderungen wahrgenommen bzw. nicht wahrgenommen werden. Die Verfahren der Abwehr gegen diese Wahrnehmung sind weithin gescheitert. Sie sind aber weiter präsent. Die Probleme, die sich für die Gesamtgesellschaft ergaben und die bis heute zum Teil ungebrochen weiter bestehen, zum Teil freilich eher unterirdisch schwelen, sehen diese Gesellschaft angesichts der Veränderungs-Erfordernisse noch immer oft hilflos. Die Gründe dafür liegen tiefer, als es der stereotypenkritische Diskurs behauptet.

Zwei Aspekte also sollen dabei näher angesehen werden. Zunächst:

### *5.1. Nationalstaat und Sprache – und Aufgaben daraus*

Wie im Brennglas bündeln sich die beschriebenen Probleme im Bezug auf die Sprache. Dies wiederum hat mit dem Stellenwert der Herausbildung einer Sprache zu tun, die für den großen Kommunikationsraum, in dem heute Deutsch gesprochen wird, geeignet ist. Sie ist nicht einfach nur naturwüchsig „da“. Jeder Übergang zur nächsten Generation bedarf der eigenen Sprachaneignung durch diese neue Generation. Die zentrale Bedeutung von Sprache für einen solchen großen Kulturraum bildet zugleich freilich auch eine tiefliegende Problem-Ursache für deren Kontinuität.

Es ist die Koppelung der Konzepte Nationalstaat und Sprache, die hier zugrunde liegt – eine Koppelung, die seit dem ausgehenden 18. und vor allem dann im 19. Jhd. für die europäischen Gesellschaften zu einem zentralen Identifizierungsmittel wurde, das mit dem expliziten oder dem faktischen Ende der dynastischen Herrschaftsformen europäisch verallgemeinert wurde – und weiter wird. Diese Sprache scheint auf dem Spiel zu stehen.

Die Faszination dieses Konzeptes zeigt sich tagtäglich in den politischen Auseinandersetzungen auf dem europäischen Kontinent und in vielen anderen Gebieten der Erde. Zu grundlegend sind die gesellschaftlichen Strukturen heutiger Gesellschaften damit verbunden. Gerade die aktuelle Situation in Bezug auf die Ukraine macht das wieder bewusst – kann zum Beispiel die russisch-sprechende Lehrerin mit den ukrainischen geflüchteten Kindern Russisch sprechen, oder fällt sie ihnen damit in den Rücken? Kann ein Land in der EU die eigene Sprache gegen einen relevanten Teil seiner Bevölkerung maßnahmenmäßig durchsetzen? (Beispiel Estnisch) Viele weitere Beispiele finden sich Tag für Tag.

Um Probleme zu bearbeiten, die sich dadurch ergeben, scheint sich ein probates Mittel anzubieten. Es ist in Wahrheit ein Scheinmittel, nämlich der Versuch, das Konzept Nation selbst für obsolet zu erklären. Das wird die Probleme nicht lösen.

Es geht vielmehr darum, zu Konzepten zu kommen, die sowohl „Nation“ wie „Sprache als Nationalsprache“ in einer anderen, einer produktiven Weise bearbeiten und negative Konsequenzen, die aus beidem folgen können und gefolgt sind, konsequent kritisch zu überwinden. Es ist eine *Zähmung des Nationalkonzeptes* und seine Herauslösung aus den imperialistischen Konkurrenzzusammenhängen, für die sich diese Konzepte im 19. Jhd. und z.T. bis heute zunächst ausgebildet haben. Das ist eine große Herausforderung. Für ihre Beantwortung kann und muss vor allem von einem anderen *Konzept von Sprache* her ein Ausgang genommen werden.

Diejenigen, die sich professionell mit Sprache und ihrer Vermittlung beschäftigen, sind hier in ihrer tagtäglichen Praxis gefordert in einer Weise, die diese Praxis zu übergreifen scheint. In Wahrheit realisiert sich in ihr, in dieser Praxis, je neu, an jedem Unterrichtstag und in jeder Unterrichtsstunde, in und mit dem, was geschieht, die Vermittlung der Sprache als Beitrag zu ihrer Grundlagenfunktion für die Gesellschaft als Ganze.

Das muss nicht immer im Vordergrund des Bewusstseins stehen. Es ist aber hilfreich, es sich gelegentlich vor Augen zu führen – nicht zuletzt, um sich des gesellschaftlichen Nutzens und der gesellschaftlichen Verantwortung zu vergewissern, die die Basis des eigenen pädagogischen Tuns sind. Ein Tag und eine Tagung wie die heutige hat vielleicht auch darin einen Sinn, dazu einen Beitrag zu leisten.

Einige der deutschen Länder in der alten BRD haben sich frühzeitig auf Lösungssuche gemacht. NRW ist eines davon. Hier, im „Sitzland“ von ProDaZ, fiel dessen Arbeit auf fruchtbaren Boden. Beispiel *HSU*: das Land NRW hat die Herausforderung der sogenannten „Herkunftssprachen“ angenommen. Der *HSU* ist anerkannt. Anerkennung in der Schule äußert sich in der Etatisierung. Mehr als 900 Herkunftssprachenlehrerinnen und -lehrer sind im Land tätig. Das Netzwerk *HSU*, von ProDaZ ausgehend, ist eine pädagogische Struktur, die aus dem Land nicht mehr wegzudenken ist.

Ein anderes Beispiel: In der „*BISS-Akademie*“ hat NRW das gemeinsame Großprojekt *BISS*, das unter wesentlicher Beteiligung der Länder-Kultusminister und -innen steht und das in vielen Fällen wirklich die konkreten Tätigkeitsfelder einbezieht und mitwirken lässt, verstetigt – über die Projektlaufzeit hinaus.

Diese Beispiele führen zur zweiten Charakteristik der hiesigen Bildungslandschaft, ihrer föderativen Struktur. NRW ist in mehrerer Hinsicht führend in der Umsetzung von Problemlösungen, wie sie hier nicht zuletzt von ProDaZ entwickelt wurden. Andere Länder sind zögerlicher oder bleiben ganz hinter den Erfordernissen zurück. Wie kann die Verallgemeinerung von bewährten Problemlösungen erreicht werden? Betrachten wir auch diese Frage etwas genauer.

## 5.2. Bildung im föderalen Zusammenhang

Die Bildungslandschaft in Deutschland ist durch ein zweites Charakteristikum geprägt, das als solches selbst den Akteuren nicht immer deutlich ist – zumal es eine schiere Selbstverständlichkeit zu sein scheint, ein Rahmen, über den und über dessen Sinn nachzudenken nicht lohnt, eben weil er als so selbstverständlich gilt: der sogenannte „Kulturföderalismus“. Die Republik ist eine *Bundesrepublik*. Das wird kaum anderswo so deutlich wie in Bezug auf die *Schule* als Institution, auf ihre Begründung und auf ihre alltäglichen Arbeitsbedingungen.

Der Bund setzt sich aus 16 selbständigen Staaten zusammen, die in lockeren Absprachen und unter Zugrundelegung einiger Grundlagenvereinbarungen jeweils ihre eigene Politik betreiben. Das hat Konsequenzen für alle Aktanten in der Schule und für alle die Institutionen, die ihrerseits wiederum Schule verwalten, finanzieren, rechtlich und faktisch organisieren. Als, rechtlich gesehen, Zwangsinstitution kann ihr, der Schule, sozusagen niemand entkommen, was immer er oder sie oder die Eltern bzw. andere „Erziehungsberechtigte“ versuchen. Dieser Kommunikationsraum ist hochgradig durchorganisiert, und er lässt wenig Spielraum.

Dieser Umstand schränkt Versuche zur Strukturveränderung sehr stark ein. Gleichwohl – Veränderungen finden statt; sie finden aber alle ihr Ende an der jeweiligen Landesgrenze.

Dieses Modell des kultur-föderalen Staats wird von seinen Verfechtern gern als optimal geeignet gesehen, um unterschiedsneutral arbeiten zu können. Die Wirklichkeit belehrt gerade hier die Vertreter solcher Argumentation schnell eines Besseren – beziehungsweise Schlechteren.

Sprache ist ein gesellschaftlicher Teilbereich, der gerade an solchen Grenzen nicht aufgehalten werden kann. Sprache vereinigt vielmehr über diese Grenzen hinaus alles, was sprachbezogen gedacht, bedacht, in didaktische Form und realistische Unterrichtspraxis umgesetzt werden kann. Didaktische Reflexion ebenso wie vermittlungsmethodische Intention stoßen hier also auf einen *Grundwiderspruch*, der sich bis in die Einzelheiten des Lehrenden-Handels ebenso wie das der anderen schulischen Aktanten, besonders eben der Schülerinnen und Schüler, hinein umsetzt, und zwar in vielfacher Weise: als Zielkonzept und Handlungsbestimmung, als Bewertungsgrundlage wie als Bestimmung der Möglichkeiten und Grenzen dieses Handelns insgesamt.

Erfolgreiche Praxis weiterzuvermitteln, den Austausch mit anderen Erfahrungen zu ermöglichen und zu praktizieren, Kooperation und Erfahrungsaustausch auch mit jenen von der anderen Seite der Grenze zu praktizieren, das wirkt als Wunsch geradezu verwegen und als Praxis kaum realisierbar.

Was gern als großes Plus der föderalen Struktur empfohlen wird, die Gewinnung von je spezifischen Problemlösungen „im Land“ mit seinen spezifischen Bedingungen und Traditionen, stößt spätestens an diesen Grenzen auf die eigenen – und dies nicht zum Nutzen der Sache.

Nun ist der Föderalismus ein so grundlegendes Strukturelement der bundesdeutschen Verfassung und Verfasstheit, dass es wenig aussichtsreich erscheint, sich damit – bei Anerkennung allen Nutzens, den ein föderales Konzept hat – kritisch auseinanderzusetzen. Dort, wo dies aber unabdingbar wird, wenn die Realität nicht auf der Strecke bleiben soll, ist *listiges Handeln* nötig. Die jüngsten Erfahrungen im Zusammenhang mit der pandemischen Situation haben gezeigt, wie außerordentlich wichtig es ist, auch *innerhalb* der Grenzen des Föderalismus zu Handlungswegen und zu Problemlösungen zu finden, die durch hinreichende Effizienz gekennzeichnet sind.

Ein Projekt wie ProDaZ hatte von vornherein diese länderübergreifende Perspektivierung mit im Blick. Die Aufgabe bleibt auch für das neue Institut IfSM bestehen, aber wahrscheinlich nun in einer Form, die den Möglichkeiten eines universitären Instituts gegeben sind.

Es bleibt darüber hinaus ein wesentliches Desideratum, für die BRD als ganze Formen zu finden, die nationale Zirkulation von praxisrelevanten Erkenntnissen möglich machen. Die projektgeförderten und projektgesteuerten Anstrengungen wie FörMig und FiSS, wie ProDaZ und das Mercator-Institut Köln, wie in Teilen auch BiSS oder wie die vor kurzem gegründete BiSS-Akademie in NRW haben dafür wesentliche Beiträge geleistet. Um die reichen Ergebnisse nicht sozusagen im Archivraum verpuffen und untergehen zu lassen, wird es einer starken *institutionellen Fundierung* bedürfen. Sie kann nur in Kooperation der bisher aktiven Personen und Institutionen geschehen.

Institutionalisierung bedeutet verlässliche Beständigkeit. Gerade hier, in Bezug auf die gesellschaftliche Daueraufgabe Schule, kommt es darauf an, neue Formate zu entwickeln und zu wagen. Die *einzelnen* Träger und Trägergruppen – auch das hat sich in den letzten zwölf, fünfzehn Jahren gezeigt – wären damit überfordert. Angestrebte Kooperationsförderung dennoch nicht aus den Augen zu verlieren aber ist für jede von ihnen eine Aufgabe, ja, mehr: geradezu eine gesellschaftliche Verpflichtung.

## **6. Sprache und Sprachbildung**

Die Sprachaneignung ist ein lebenslanges Geschehen. Die Sprechenden organisieren dieses Geschehen selbst. Sich etwas aneignen ist ein aktiver Prozess. Als lebenslanges Geschehen beginnt es schon pränatal, und es durchläuft anschließend charakteristische Phasen. Um Sprache zu einem eigenen Handlungsmittel zu machen, bedarf es der Ausbildung einer Reihe von *Basisqualifikationen*.

Diese Basisqualifikationen erstrecken sich über die phonische und eine erste pragmatische, über die semantische und die morphologisch-syntaktische zur diskursiven und der entfalteten pragmatischen bis hin zu einer Qualifizierung für das Leben in einer weithin literal geprägten Gesellschaft (literale Basisqualifikation I und II).

Die Institutionen und die Interaktionen, in denen ein Kind lebt, das sich Sprache aneignet, sind weitgehend vorgeprägt. Sie eröffnen *Handlungsräume*, in denen Sprache unabdingbar präsent ist und genutzt werden kann.

Der primäre derartige Handlungsraum für viele, ja die meisten Kinder ist die Institution, die pauschalisierend als „*Familie*“ bezeichnet wird. Ihre Wandlungen in den vergangenen 200 Jahren haben zu spezifischen Ausprägungen für diese Institution geführt. Sie als eine anthropologische Konstante anzusehen, würde dem Reichtum dieser Ausprägungen, wie wir heute wissen, nicht wirklich gerecht. Benutzen wir den Ausdruck „*Familie*“ deshalb hier lediglich als Abkürzung für die Lebensumgebung der ersten Jahre der kindlichen Existenz. Die meisten der Basisqualifikationen werden hier angeeignet, wobei die Menge der Sprechenden – und damit sprachlichen – Bezugspersonen sehr variiert.

Auch andere Institutionen treten neben die Familie, *Kindergärten* etwa, von der Kibbuzform über den klassischen Kindergarten – offenbar ein deutscher Exporterfolg – hin zur modernen KiTa und zu vergleichbaren Institutionen.

Entwickelte Wissenskulturen, wie die meisten im europäischen Raum und viele in anderen Teilen der Welt es sind, sehen für die Handlungsqualifizierung der jeweils neuen Generation eine daran anknüpfende biographische Phase vor, eben die *Schule*. Sie ist eine weitgehend *versprachlichte Institution* – eine Charakterisierung, die sie positiv wie zum Teil auch problematisch auszeichnet. Von den acht Basisqualifikationen hat es die Schule vor allem mit der literalen Basisqualifikation II zu tun. Zugleich setzt sie gelungene Aneignungsprozesse in Bezug auf die anderen Basisqualifikationen als basale Handlungspotenziale voraus – leider nicht immer zu Recht. Der Sozialisationsprozess ist kein Automatismus. Sein Gelingen hängt nicht zuletzt von der konkreten Ausprägung der institutionellen Strukturen in jedem einzelnen Fall, für jedes einzelne kindliche Leben, ab.

Die durch Pädagogik vermittelte Sichtweise gerade auf die Grundschulzeit konzentriert den Blick auf diese Entwicklung der literalen Basisqualifikation II. Doch sprachlich gehen die Aneignungsprozesse auch in Bezug auf andere Basisqualifikationen in der Fortentwicklung vom jeweils erreichten Befähigungsstand aus weiter. So erfährt die diskursive Basisqualifikation zentrale Transformationen, deren Tragweite der junge Mensch zunächst vielleicht gar nicht recht erfassen kann. Gerade für eine weitere zentrale Aufgabe der Institution, *die Vermittlung des gesellschaftlichen Wissens* in seinen verallgemeinerten Formen, ist der diskursive Umgang von erheblicher Bedeutung – ebenso wie der Ausbau der semantischen Basisqualifikation zu einem Reichtum von zur Verfügung stehenden sprachlich gefassten (und als „*Lexikon*“ nur unzureichend beschriebenen) Kategorisierungen des sogenannten Wortschatzes. Er ist mehr als ein Schatz, den man im Kopf für sich einschließt. Er ist fundamentales Handlungsmittel für die Aneignung des gesellschaftlichen Wissens.

In Bezug auf die Verständigungsformate, wie sie die morphosyntaktische Basisqualifikation bereitstellt, erweitern sich die Kommunikationsmöglichkeiten wie die Kommunikationserfordernisse.

Die pragmatische Basisqualifikation II entfaltet sich zu einem großen Reichtum von sprachlichen Handlungsformen, wobei die pragmatische Basisqualifikation I in ihren Ergebnissen immer mit im Spiel ist.



Schließlich kommt in der schulischen Befassung mit anderen Sprachen als der eigenen auch für die phonische Basisqualifikation Neues hinzu, das auf der Grundlage der erworbenen phonischen Kenntnisse und Fertigkeiten aufbauen kann. Hier bringt das mehrsprachig aufwachsende Kind von vornherein ein Surplus in seine weitere Entwicklung und in seine kommunikative schulische Praxis mit ein und bietet so Grundlagen für einen differenzierten Zugang zu dem, was Sprache in Gemeinsamkeit und Differenz von *Sprachen* hat und bedeutet. Immer mehr Kinder, die in migrantischen Gesellschaften wie der unseren leben, sind in dieser Weise sprachlich *mehrfach qualifiziert*. Auch für andere der Basisqualifikationen haben solche Kinder sich frühzeitig schon in der einfachen Umsetzung ihrer Handlungsinteressen differenziert zu bewegen gelernt.

Die Schule hält in ihren verschiedenen Phasen ein differenziertes Angebot zur über die Basisqualifizierung hinausgehenden sprachlichen Qualifizierung vor. Wie immer im Einzelnen kritisch damit in den Unterrichtsprozessen umzugehen ist: Diese Angebote sind Ausdruck eines *kommunikativen Reichtums* und Angebote dafür, sich für eine *differenzierte Wissensgesellschaft* kommunikativ fit zu machen.

Die verschiedenen Phasen der Delegation der sprachlichen Qualifizierung an unterschiedliche Institutionen der Gesellschaft ermöglichen es den jungen Menschen, sich frühzeitig auf die komplexe gesellschaftliche Realität des späteren eigenen Lebens einzustellen.

Mit dem Abschluss der Schulzeit in deren verschiedenen Formaten hört die sprachliche Qualifizierung, anders als man oft annimmt, nicht auf. Sowohl für handwerkliche und bäuerliche wie für industrielle und administrative Tätigkeiten wie auch für eine wissenszentrierte Weiterqualifizierung in der Gestalt von Studium, Hochschule und Universität ist Sprachlichkeit ein zentraler Aspekt. Gleiches gilt von der späteren beruflichen Tätigkeit und vom Umschlag des eigenen Umsorgtwerdens in den verschiedenen Institutionen, die für Sprachaneignung gesellschaftlich vorgesehen sind, hin zur Übernahme der eigenen Sprachvermittlung für die wiederum nächste Generation.

Die Rolle und Bedeutung von Sprache für ein gelingendes, erfolgreiches Leben in einer entwickelten Wissensgesellschaft verleihen der Sprachbildung einen großen Stellenwert im Gesamtzusammenhang der Bildungsinhalte und der Bildungsziele. Genauer: *alle* Bildung, die schulisch vermittelt wird, ist Sprachbildung und setzt gelingende Sprachbildung immer schon voraus. Die Kennzeichnung von Schule als versprachlichter Institution hat dieses Interdependenzverhältnis, hat diese wechselseitige Bestimmung und Bestimmtheit des schulischen Handelns, zur Voraussetzung.

### **7. Sprachbildung und Studentafel**

Die Differenziertheit des gesellschaftlichen Wissens fächert dieses Wissen in einzelne Gebietsstrukturen auf. Darin spiegelt sich die disziplinäre Gesamtstruktur der Wissensbestände und der Wissenspraktiken. Diese *Disziplinarität des Wissens* schlägt sich in der schulischen Fächeraufteilung nieder. Zwar werden in den schulischen Lehrprozessen und Lehrzielen unterschiedliche Gewichtungen in Bezug auf die

Relevanz der einzelnen Fächer ablesbar. Dies gilt besonders für die Anteile an der Gesamtstundentafel, die den einzelnen Fächern im Laufe der Jahre zugebilligt wird. Die darin zugrunde liegende Einschätzungspraxis oder, anders gesagt, die Ausarbeitungen der curricularen Strukturen ist bzw. sind das Ergebnis von gesellschaftlichen Werteskalen, die sich auf im Einzelnen nur schwer durchschaubaren Wegen von der Gesamtheit der gesellschaftlichen Praxis bis hinein in die einzelnen Lehrziele entwickeln. Wenn gesellschaftlich neues Wissen im relevanten Umfang die gesellschaftlichen Wertungen der einzelnen Wissensteile und der darauf bezogenen Disziplinen verändert, so hat das Veränderungen bis in die Schule hinein zur Folge. Der Distributionskampf um Stundenanteile, wie er derzeit z. B. in Bezug auf die Informatik, aber auch in Bezug auf die Wirtschaftskunde oder rechtliche Themen als mögliche Gegenstände schulischer Fächer zu erkennen ist, lässt Beobachtungen und empirisch basierte Analysen für den Verlauf solcher Auseinandersetzungen zu. Marginalisierungsprozesse für einzelne Disziplinen und Subdisziplinen sind die Kehrseite jeder Neubestimmung, denn die verpflichtete Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Unterricht findet in den Aufnahmekapazitäten der Kinder und Jugendlichen quasi eine naturwüchsige Grenze.

Die Fächerzentriertheit ist ohne Zweifel insgesamt eine der wichtigsten Operationalisierungen zur Bearbeitung des notgedrungenen Missverhältnisses von Fülle und Relevanzfülle der Wissensgegenstände einerseits und der Knappheit der Ressource Zeit und der Ressource Lernkapazität auf Seiten der Schüler und Schülerinnen andererseits.

Zugleich freilich lässt diese Fächerzentrierung auch einige fundamentale Merkmale im gesamten Kanon der didaktischen Gegenstände geradezu unsichtbar werden. Dazu gehört die Frage nach der Rolle von *Sprache für Sprachbildung*.

Angesichts der grundlegenden Bedeutung von Sprache für *alle* Fächer und Disziplinen in der versprachlichten Institution Schule eignet der Sprachbildung eine andere Rolle als sonstigen Fächern. Da alle diese Fächer auf Sprache angewiesen sind, ist Sprache selbst nicht einfach als *ein* solches Fach ihnen zur Seite zu stellen. Sprachbildung findet in allen Fächern statt – oder sie ist unzureichend, und die Bildungsprozesse verfehlen eine wesentliche Bedingung ihres Erfolges.

In der Bindung von Sprachbildung an *ein* Fach, nämlich an das Fach, das einen Sprachnamen als Fachnamen trägt, in unserem Fall also „Deutsch“, drückt sich ein solches fachverkürztes Bild von dem aus, was Sprachbildung ist und sein muss.

Dieser Zusammenhang wird in der pädagogischen Sicht auf Schule zunehmend bewusst. ProDaZ und in verstärktem Umfang das neue Institut IfSM setzen hier von vornherein eine andere Gewichtung, indem sie die Sprachbildung *für alle Fächer* zu ihrem Gegenstand der Forschung und der Vermittlung für zukünftige und für gegenwärtig Lehrende machen. Die Kooperation von Sprachbildungsspezialisten und -spezialistinnen und Fachdidaktikern und -didaktikerinnen ist ein Kernstück dessen, was mit ProDaZ begonnen wurde und im neuen Institut fortgesetzt werden soll und werden kann. Die

erfolgreiche Kooperation mit mehreren Fachdidaktiken in der bisherigen Geschichte von ProDaZ gibt der Arbeit des neuen Instituts eine ausgezeichnete Grundlage. Die Forschung zur Rolle der Sprache in all diesen Fächern ist noch relativ jung. Gerade für scheinbar – also zum Schein – sprachferne Fächer wie die Mathematik ist zunehmend deutlich geworden, wie grundlegend der sprachliche Aspekt für die Gegenstandsbestimmungen wie für alle Vermittlungsprozesse des mathematischen Fachwissens ist. Aber auch für andere, geschichtliche wie gesellschaftswissenschaftliche Fachbereiche ist das Wissen um die Rolle der Sprache noch keineswegs hinreichend gewonnen und entwickelt.

**Sprachbildung** ist also mehr als Detailwissen in Bezug auf *eine einzelne* oder in Bezug auf mehrere als Fächer charakterisierte Einzelsprachen, für die dann der Schulterminus „Fremdsprachen“ verwendet wird. Diese Sichtweise gibt ein bestimmtes Verständnis von Sprache vor. Es ist ein Verständnis, das gänzlich von der frühen und mittleren Nationalsprachenkonzeption bestimmt ist, und es bleibt deren imperialistisch-konkurrenziellen Sichtweise verpflichtet.

### **8. Mehrsprachigkeit**

In diesem Zusammenhang passt die reale Mehrsprachigkeit, die die Kinder in die Schulen und die deren Eltern in den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang einbringen, nicht hinein. Im Gegenteil: Allenfalls unter Verwendung von Wertungsskalen insbesondere aus dem 19. Jahrhundert werden sie als für dieses Sprachverständnis akzeptabel „passend“ gemacht. Die Integrationserfahrung eines halben Jahrhunderts in der BRD sind von solchen Konzepten bestimmt. Sie sind tief abgesichert als Sedimente eines Sprachenverständnisses, das polemisch-defensiv sich der eigenen Bedeutung, der Bedeutung der eigenen Sprache vergewissern muss und ihr als einzig möglicher verpflichtet bleibt. Eine Veränderung zum Verständnis dessen, was Sprache tatsächlich ist, ist hier à l'ordre du jour, ist hier überfällig. *Mehrsprachigkeit als Ressource* und *nicht als Defizit*, dies ist die zentrale Lehre für das Sprachverständnis der Gesellschaft auf der Grundlage der demographischen Entwicklung von migrantisch geprägten solchen Gesellschaften.

Eine Sprachbildung, die von einem solchen Grundverständnis ausgeht, erhält sich die eigenen Werte und fördert zugleich die Praxen der Mehrsprachigkeit – nicht, um einzelne Sprachen und die, die sie sprechen, zu evaluieren oder gar zu diskreditieren, sondern in der Entwicklung eines positiven Verständnisses der Ressource Sprache als Ganzes. Dies gilt reziprok. Es kann daher nicht darum gehen, nun die Bewertungsskalen und Wertungsverhältnisse einfach umzudrehen. Es geht auch nicht darum, *eine* Sprache als Weltsprache über alle anderen zu stellen, sondern es geht um *ein anderes Sprachverständnis*, als es die imperiale Linguistik artikuliert hat, indem sie einem imperialistischen Zeitgeist das Wort redete.

Wesentlich für die Entwicklung eines solchen *neuen Sprachverständnisses* ist die Entwicklung eines *neuen Sprachbildungskonzeptes*. Die Achtung vor Sprachen als Ressourcen unterschiedlicher Gedächtniskulturen führt die Frage der Sprachbildung auf ein anderes Feld.

Welche Folgen ergeben sich daraus für ein mehrsprachiges Europa? Mehrsprachigkeit ist eine *Realität*. Mehrsprachigkeit im Sinn einer Sprachbildung, die diese Realität für ihre eigenen curricularen Reflektionen zulässt, ist ein Projekt, und dieses Projekt ist eine Aufgabe.

Die schulischen Entwicklungen der letzten dreißig, vierzig Jahre haben in den verschiedenen deutschen Ländern in unterschiedlicher Intensität, aber im Ergebnis gleichlautend zu immer neuen Erfahrungsschüben geführt, die die gesellschaftliche Wahrnehmung eines solchen Projektes zunehmend zu einem gesellschaftlichen Thema machen. Im Mittelpunkt dafür stehen die Schülerinnen und Schüler, und im Mittelpunkt dafür stehen zugleich auch alle diejenigen, die in dieser versprachlichten Institution tätig sind. Das Umdenken zu dem, was Sprache für die Bildung ist, und zu dem, was Sprache für die Selbstqualifizierung der Mitglieder der je neuen Generation bedeutet, kann von beiden Gruppen ausgehen, und sinnvollerweise wird dadurch das Projekt selbst zu einem gemeinsamen. Sprache neu zu denken verändert alte Denkgewohnheiten.

Gerade für die Lehrenden ergibt sich daraus ein Angebot für eine *multiple Qualifizierung*. Es ist ein Angebot, an einem funktionierenden Prozess aktiv teilzunehmen. Die Konsequenzen für das Bildungspersonal sind erheblich. Die Zersplitterung des schulischen Alltags durch die Disziplinierung der Gegenstände findet in der grundlegenden Funktion einer *mehrsprachigkeitssensiblen Konzeptbildung* ein Gegengewicht.

### **9. Mehrsprachigkeitssensible Konzeptbildung als Praxisherausforderung**

Bisher sind es vor allen Dingen diejenigen, die aus ihrer schulischen und aus ihrer lebenspraktischen Erfahrung heraus sich auf ein solches neues Denken eingelassen haben. Dass sich daraus strukturelle Transformationen ergeben und ergeben müssen, ist in seiner Tragweite keineswegs selbstverständlich oder von vornherein absehbar gewesen. Bis in die Konstruktion von Stundentafeln, bis in die Organisation von Arbeitszeit, bis in die Weiterentwicklung von Bildungspolitik und bis in die Konzeption des Bildungsbegriffs ergeben sich Konsequenzen erheblicher Tragweite.

Die Ermutigung zu einem neuen Denken über Sprache ist keineswegs damit verbunden, das alte Denken einfach zu negieren. Es geht vielmehr darum, es zu transformieren – und *dies in der Fläche*. Die Transformation aus der Bewegung des Engagements in die allgemeine schulische Praxis wird dann gelingen, wenn es gelingt, konkret und nachspürbar zu machen, welche Rolle Sprachbildung in allen Fächern zukommt.

Der Übergang, die Übertragung von der alltäglichen zur verallgemeinerungsfähigen Praxiserfahrung ist eine große Herausforderung. Sie teilt die gewonnenen Erfahrungen mit anderen, die erst allmählich eine Sprachsensibilisierung im hier beschriebenen Sinn für sich ausbilden und gewinnen. Der systematisierte und systematisch vorgesehene Austausch ist der Ort, an dem eine solche Verallgemeinerung gelingt. Dafür bedarf es der Katalysatoren. Es bedarf *erfahrungsbasierter Kommunikationsorte*. Ich denke, das IfSM bietet mit seiner umgesetzten Zielbestimmung aus der zwölfjährigen Erfahrung von ProDaZ ein

ausgezeichnetes Angebot dafür, ein solcher erfahrungsbasierter Kommunikationsort zu werden, Forschung anzuregen und selbst auszuführen, Schwerpunkte zu bestimmen und vor allem für alle drei Phasen der lehrerlichen Qualifizierung alles das zusammenfassend und aufbereitet und für Diskussion und Kritik vorbereitet zu entwickeln, zu kommunizieren, es bereit zu halten und die Herausforderungen einer großen Aufgabe anzunehmen. Die Lehrpersonen, zukünftige im Studium, im Ausbildungsprozess der „zweiten Phase“ befindliche und erfahrungsreich über Jahre und Jahre praktizierende, sind eingeladen, ihre guten Erfahrungen mit ProDaZ als Investition in die neue Institution IfSM einzubringen und so Kooperativität über den Passus der „Übergänge“ hinaus weiter gelingen zu lassen – zum Nutzen einer Gesellschaft, die der positiven Transformationsbeispiele so nötig bedarf, um dafür bereit zu werden, überkommene Denkmuster zu überprüfen und Neues zu wagen.

#### **4.2 Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit (IfSM): Arbeitsbereiche und Perspektiven**

*Prof. Dr. Katja F. Cantone-Altıntaş, Prof. Dr. Heike Roll, Dr. Erkan Gürsoy, Siham Lakehal, Dr. Gülşah Mavruk, Dr. Kerstin Salewski-Teßmann, Jan Strobl*

##### **Prof. Dr. Heike Roll**

Liebe Anwesende,

der Gang durch die Institution, vielleicht an manchen Stellen auch der Marsch durch dieselbe, kann nachhaltige Entwicklungen ermöglichen. Und von daher freuen wir uns sehr, dass die Institutionalisierung von Sprachbildung und Mehrsprachigkeit uns auf verschiedenen Ebenen immer mehr gelingt. Wir haben den Teilstudiengang DSSZ/Herkunftssprache entwickelt und wir haben das jetzt heute schon so oft angesprochene IfSM verstetigt, also das *Institut für Fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit*, und wir freuen uns außerordentlich – ich möchte es auch nochmal selbst sagen –, dass wir in Zusammenarbeit mit dem Rektorat das Thema Sprachbildung auch an der Hochschule fächerübergreifend weiterführen können.

Die Struktur des IfSM möchte ich Ihnen hier kurz vorstellen. Und zwar wird deutlich, dass die Implementierung am Zentrum für Lehrkräftebildung im Ressort Interdisziplinäres auch nochmal ein besonderes Signal darstellt. Wir sind also nicht ein isoliertes, abgekoppeltes Institut, nein, wir sind im Kern der Lehrkräftebildung. Das Interdisziplinäre zeigt sich hier an einem Institutsforum, an dem das Institut DaZ/DaF federführend beteiligt ist. Es gibt eine Geschäftsführung, die zugleich die wissenschaftliche Koordination übernimmt. Bislang verfolgen wir die Idee, drei Kernpunkte der bisherigen Arbeit fortzusetzen. Das sind zum einen der Förderunterricht für Kinder und Jugendliche, die Zusatzqualifikation Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft und das Onlinekompetenzzentrum – und diese drei Bereiche werden wir jetzt genauer beleuchten.

**Prof. Dr. Katja F. Cantone**

Das Thema „Herkunftssprachen“ ist seit jeher ein Herzensthema des Instituts DaZ/DaF gewesen und ist von ProDaZ ebenfalls vor Jahren mit aufgenommen worden – siehe den Tagungstitel 2019: „Herkunftssprachen im Fokus – Konzepte und Perspektiven für eine durchgängige Sprachbildung“. Im Fokus stand schon lange die Frage, wie Lehrkräfte substantiell für die Arbeit in Gruppen oder Klassen, in denen der Zweitspracherwerb des Deutschen gelehrt wird, und im sog. Herkunftssprachenunterricht, wo der Erhalt und die Förderung der Erstsprache stattfindet, universitär ausgebildet werden könne. Eine substantielle universitäre Ausbildung zu gewährleisten, bedeutet nicht nur, dass wir ein Modul verantworten oder Veranstaltungen in anderen Studiengängen mitbedienen. Das bedeutet, dass DaZ und HSU endlich offiziell als Schulfächer an Schule anerkannt werden. Die Förderung des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache und die Förderung von mitgebrachten Sprachen sind unserer Ansicht nach gleichsam und bedeutsam für gesellschaftliche Partizipation.

Die Professionalisierung von Lehrkräften in den Themenfeldern DaZ, Herkunftssprachenunterricht und Mehrsprachigkeitsdidaktik ist selbstredend schon längst im Gange, nicht nur bei uns am Institut, sondern auch an unserem Nachbarinstitut, das Institut für Turkistik. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die beiden Institute – unterstützt durch den Fokus der Universität Duisburg-Essen auf Vielfalt und Chancengerechtigkeit – einen neuen Teilstudiengang im Grundschullehramt entwickelt haben, der im Wintersemester 2023 starten sollte.

Den Titel „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte / HSU“ hätten wir zwar gerne etwas zukunftsgerichteter gestaltet, er fußt aber auf das schon seit 10 Jahren eingeführte verpflichtende Modul mit dem gleichen Namen, das an allen Universitäten in NRW im Lehramtsstudium belegt werden soll. An der UDE soll es in der Schulform Grundschule nicht bei diesem Modul bleiben, sondern Studierende sollen neben sprachlicher und mathematischer Grundbildung diesen Teilstudiengang für eine vertiefte Professionalisierung für Vielfalt wählen können. Der Grundgedanke ist es, für eine systematische Förderung der Zweitsprache Deutsch und für eine inklusive und mehrsprachige Sprachbildung in allen Fächern der Grundschule auszubilden. Damit es nicht bei allgemeinen und unspezifischen Empfehlungen bleibt wie „die Mehrsprachigkeit soll gefördert werden“, ist ein Pflichtprofil vorgesehen – genannt „DaZ im mehrsprachigen Klassenzimmer“ – wo der Fokus auf der inklusiven Förderung von Deutsch als Zweitsprache liegt. Darüber hinaus ist zwischen zwei Wahlbereichen zu entscheiden. Im Studiengangsprofil „Herkunftssprachenunterricht Türkisch“, das von einer Lehrinheit der Turkistik verantwortet wird, geht es um die Ausbildung zur Lehrperson des Faches Türkisch im Grundschullehramt. Im Studiengangsprofil mit dem Namen „Grundbildung Mehrsprachigkeit“ (das von DaZ/DaF verantwortet wird) rücken alle anderen mitgebrachten Sprachen in den Mittelpunkt. Hier sollen Konzepte und Methoden vermittelt werden, um bspw. Materialien gestalten zu können. Im Master geht es genauso weiter: Da gibt es die Möglichkeit, sich neben dem

Pflichtteil entweder für den Herkunftssprachenunterricht Türkisch zu spezialisieren oder für die Grundbildung Mehrsprachigkeit.

Wir hoffen, dass wir damit vielen Studierenden, mehrsprachig aufgewachsenen und mehrsprachig gewordenen, die Möglichkeit geben können, sich als universitär ausgebildete, anerkannte Lehrkraft im Fächerkanon der Schule wiederfinden zu können. Wir starten mit einer kleinen Kohorte von 30 Studierenden und hoffen auf eine sehr große Nachfrage, damit wir alsbald um Mittel bitten müssen, um eine erweiterte Kohorte bedienen zu können. Unrealistisch ist dieses Szenario am Standort Duisburg-Essen mit Sicherheit nicht.

### **Siham Lakehal & Dr. Gülşah Mavruk**

(Vortrag stellvertretend gehalten von Dr. Erkan Gürsoy)

Der „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ an der Universität Duisburg-Essen geht auf Forschungsprojekte der Deutschen Forschungsgemeinschaft zurück, die seit 1974 an der damaligen Gesamthochschule Essen durchgeführt wurden und die Zweisprachigkeit griechischer, türkischer und jugoslawischer Schüler\*innen zum Thema hatten. In diesem Kontext wurden erste Fördermaßnahmen für diese Schüler\*innengruppen an der Universität entwickelt und durchgeführt. Das Förderangebot wurde kontinuierlich weiterentwickelt und ausgebaut, so dass bis heute mehr als 14.259 mehrsprachige Schüler\*innen aus den Sekundarstufen I und II fachlich und sprachlich in den Räumlichkeiten der Universität betreut und unterrichtet wurden. Ein primäres Ziel des Förderunterrichts besteht darin, zur Chancengleichheit in dem Bildungssektor beizutragen, indem Schüler\*innen mit direkten oder indirekten Migrationserfahrungen darin unterstützt werden, u. a. durch fachliche und sprachliche Begleitung in allen Schulfächern in Kleingruppen ihre individuellen Begabungsreserven zu entfalten und einen qualifizierten Schulabschluss zu erreichen. Gleichzeitig wird mit dieser Maßnahme die Qualifizierung der Studierenden für ihre spätere Berufstätigkeit in Hinblick auf das diversitätssensible Unterrichten in einer Migrationsgesellschaft fokussiert. Die im Projekt unterrichtenden Studierenden können erste Lehr-Lern-Erfahrungen mit einer Kleingruppe in einem universitären Raum machen. Durch die wissenschaftliche Begleitung des Teams erhalten sie Anleitung, Supervision und Reflexionsräume, um ihre Praxiserfahrungen theoretisch aufzuarbeiten und ebenso diskriminierungskritische Perspektiven auf potentiell eigene Unterscheidungspraktiken zu entwickeln.

Der Förderunterricht ist im Zentrum für Lehrkräftebildung in Zusammenarbeit mit dem Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache verortet und ermöglicht seit dem Sommersemester 2013 Studierenden aller Fächer und Schulformen das Absolvieren des außerschulischen Berufsfeldpraktikums im Rahmen des Projekts. Studierende können ihre Praxisphase im Fachunterricht ableisten oder auch in den mehrsprachig-orientierten Deutschkursen mit neu zugewanderten

Schüler\*innen. Die 80-stündige Praxisphase wird von drei Blockveranstaltungen begleitet, die vor, während und nach der Praxisphase stattfinden.

In Zusammenarbeit mit mehreren Fachdidaktiken sowie den Bildungswissenschaften an der UDE können empirische Abschlussarbeiten (Bachelor- und Master-Arbeiten) im Rahmen des Förderunterrichts angefertigt werden. Sowohl die Pilotierung als auch die Durchführung der Hauptstudie findet im Förderunterricht statt und wird von wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen des Förderunterrichts betreut und begleitet.

Das Sprach- und Bewegungscamp ist eins der vielen Projekte, das im Rahmen des Förderunterrichts an der Universität Duisburg-Essen ins Leben gerufen wurde. Es bietet neu Zugewanderten einen außerschulischen Lernort, bereitet sie in der Ferienfreizeit gezielt auf schulische Lerninhalte vor und stärkt ihr Selbstbewusstsein durch Bewegung und Sport. Die Zielgruppe des Camps bilden zum einen geflüchtete Kinder und Jugendliche aus dem Essener Stadtgebiet und zum anderen Studierende des Fachbereichs Sport- und Bewegungswissenschaften sowie Förderlehrkräfte. Das Camp verfolgt vielfältige Ziele. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Verknüpfung der sprachförderlichen mit sportlichen Elementen in beiden Lernkontexten (Unterricht im universitären Raum und Sport in der Sporthalle und auf dem Campus), um die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen in ihrer sprachlichen, emotionalen und motorischen Entwicklung zu unterstützen. Die teilnehmenden Studierenden sollten neben ihrer didaktischen und fachlichen auch die diversitätssensiblen Kompetenzen ausbauen, aber auch Einblicke in die organisatorischen Facetten eines Camps bzw. der Projektarbeit für Lernende erhalten und durch kritische Reflexion zur Weiterentwicklung des Camps beitragen. Ein weiteres Projekt des Förderunterrichts ist die Kreative Schreibwerkstatt, welche in Kooperation des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) der Universität Duisburg-Essen mit der lit.kid.RUHR seit April 2020 durchgeführt wird. Sie richtet sich an Schüler\*innen der Sekundarstufen I und II.

In wöchentlichen, nachmittäglichen Werkstattsitzungen in den Räumen der Universität verfassen die Schüler\*innen eigene literarische, biographische und journalistische Texte und werden von Schreibtutor\*innen (Studierende und gleichaltrige Peers) hierbei begleitet. Zudem finden Autor\*innenbesuche, Lesepatenschaften und ein Stimm- und Präsentationstraining statt, die die schreibenden Schüler\*innen zu einem selbstbewussteren Umgang mit den eigenen Texten anregen. Durch den Fokus auf literarische Texte, die gemeinsam ausgewählt werden, möchte die Kreative Schreibwerkstatt somit Perspektiven auf und für eigene Texte schaffen, die im schulischen Kontext oft nicht realisiert werden können und die den Bezug zum eigenen Schreiben stärken sollen. Am 09.10.2021 wurden einige Texte, die von einer erfahrenen sechsköpfigen Jury ausgewählt wurden, von Schauspielerin Anke Engelke vorgetragen und vom preisgekrönten Illustrator Jens Rasmus live mitgezeichnet. Die Veranstaltung fand auf dem UNESCO-Welterbe Zollverein statt.



Perspektivisch soll der Förderunterricht weiterhin in einem Lehr-Lernlabor mehrsprachig weiterentwickelt werden und eine enge Zusammenarbeit mit der Stadt Essen und weiteren bundesweiten Standorten des Förderunterrichts fortführen.

### **Dr. Kerstin Salewski-Teßmann**

Die Zusatzqualifikation Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft, meistens kurz ZuS genannt, gibt es seit dem Wintersemester 2014/15 als spezielle Qualifizierungsmöglichkeit an der Universität Duisburg-Essen. Die Initiative und das Konzept hierfür entstanden in Zusammenarbeit verschiedener Akteur\*innen – dem Institut DaZ/DaF, dem Zentrum für Lehrkräftebildung, der Fakultät für Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken – Akteur\*innen, die nicht nur für die Konzeption verantwortlich sind, sondern auch an der Realisierung und an der Durchführung der Qualifikation einen entscheidenden Anteil haben. Was kann man sich unter ZuS vorstellen? – Formell handelt es sich um eine Zusatzqualifikation für Lehramtsstudierende aller Unterrichtsfächer und aller Schulformen. Derzeit sind 569 Studierende für ZuS angemeldet und 491 Studierende haben die Qualifikation inzwischen erworben. Die Schulformen sind unterschiedlich stark vertreten, was in etwa der Studierendensituation insgesamt entspricht. Unter den Top-10 der meistvertretenen Unterrichtsfächer befinden sich Deutsch, Englisch, Mathematik, Geschichte, Sozialwissenschaften, Biologie und Sport. – Inhaltlich handelt es sich um eine Vertiefung von Kompetenzen in Theorie und Praxis, für die das DaZ-Modul die Basis bildet, die aber in vier verschiedenen Bereichen erfolgt: sprachbildender Fachunterricht und Einbindung von Mehrsprachigkeit in allen Fächern, pädagogische Perspektiven auf Migration und Heterogenität sowie eine komplett neu zu erlernende Sprache.

Die Studierenden erwerben diese Zusatzqualifikation sukzessive im Verlauf ihres Bachelor- und ggf. auch noch Masterstudiums dadurch, dass sie in bestimmten, ausgewählten Veranstaltungen aus dem Wahlpflichtbereich des Regelstudiums ihre Studien- und Prüfungsleistungen erbringen. Diese Veranstaltungen entsprechen den oben vorgestellten Themenbereichen von ZuS. Die erworbenen Leistungspunkte aus diesen Veranstaltungen werden für die Qualifikation angerechnet und bilden die Voraussetzung, um die mündliche ZuS-Abschlussprüfung ablegen zu können. Die Bescheinigung über die Qualifikation erhalten die Studierenden dann in Verbindung mit dem Bachelor- oder Master-Abschluss.

Wie bereits erwähnt, erwerben die Studierenden eine interdisziplinäre Qualifikation durch die Vertiefung ihrer Kenntnisse in sehr unterschiedlichen Bereichen. Auf der ZuS-Homepage gibt es hierfür die sinnbildliche Darstellung eines Hauses (<https://www.uni-due.de/daz-daf/zus/zusvoraussetzungen.php>). Während die Veranstaltungen des DaZ-Moduls als Fundament und die mündliche Abschlussprüfung als Dach obligatorisch sind, besteht bei den vier verschiedenfarbigen Säulen A, B, C, D, die den Korpus des Hauses bilden, die Möglichkeit, in jeder Säule eine individuelle Wahl zu treffen und somit eine eigenständige Schwerpunktsetzung im Studium vorzunehmen. Es

handelt sich bei den Säulen bzw. Bereichen um die Praxisphasen (A), die Veranstaltungen der Bildungswissenschaften (B), die Veranstaltungen in den Unterrichtsfächern (C) und um einen Sprachkurs (D). Jede Säule muss mit einer Mindest-Creditzahl studiert werden. Auf zwei Säulen möchte ich kurz genauer eingehen: zum einen die blaue Säule A „Praxisphase“. Hier ist ergänzend zu sagen, dass in allen drei Praxisphasen, Eingangs- und Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum und Praxissemester, jeweils für alle Schulformen Veranstaltungen angeboten werden, und zwar überwiegend von Mitarbeiter\*innen des Projektes ProDaZ. Ein wichtiges und von den Studierenden stark nachgefragtes Angebot ist hierbei das Berufsfeldpraktikum im Förderunterricht. Zudem haben die Studierenden seit kurzem die Möglichkeit, ihr Praktikum an einer Kooperationsschule des Drei-Phasen-Schulentwicklungsprojektes zu absolvieren und somit in einer Umgebung tätig zu werden, die sie hinsichtlich der ZuS-Themen aktiv unterstützt. Des Weiteren ist die grüne Säule C „Unterrichtsfach und Sprache“ gesondert zu erwähnen: Hier sind die derzeit 19 Unterrichtsfächer zusammengefasst, deren Veranstaltungen vorwiegend in der Fachdidaktik angesiedelt sind. Dies zu wissen ist nicht unerheblich, um die Entwicklung der Bereiche A, B, C seit Einführung der Zusatzqualifikation im Wintersemester 2014/15 zu verstehen. Denn während sich die Anzahl der für ZuS anrechenbaren Veranstaltungen in den Säulen A und B bei 15 bis 18 Veranstaltungen pro Semester eingependelt hat, ist sie im Bereich C kontinuierlich angestiegen und liegt im Wintersemester bei gut 100 Veranstaltungen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass im Verlauf der Jahre Unterrichtsfächer hinzugekommen sind, die Veranstaltungen zu sprachbildendem Fachunterricht anbieten, und dass sich auch das Angebot vieler Unterrichtsfächer deutlich vergrößert hat.

Um diese Tendenz in den Unterrichtsfächern zu bestärken und um das Angebot an Veranstaltungen mit sprachbildender und mehrsprachigkeitsorientierter Thematik auch nach dem Ende des Projektes ProDaZ zu sichern bzw. zu verstetigen, werden seit mehreren Monaten von den ProDaZ-Mitarbeiter\*innen Gespräche mit den Vertreter\*innen der Unterrichtsfächer geführt. Ziel ist es, gemeinsam zu prüfen, in welchen Modulen oder Veranstaltungen die Themen Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und kulturelle Heterogenität bereits mitgedacht werden und diese im Wortlaut der Modulhandbücher explizit zu verankern. Als ein Beispiel für eine solche Verstetigung sprachbildender Thematik im Fachunterricht kann das Modulhandbuch Mathematik für MA HRSGe genannt werden, aber auch in den Modulhandbüchern einiger weiterer Kooperationsfächer ist eine solche Verankerung bereits vorhanden – und es werden hoffentlich noch weitere folgen.

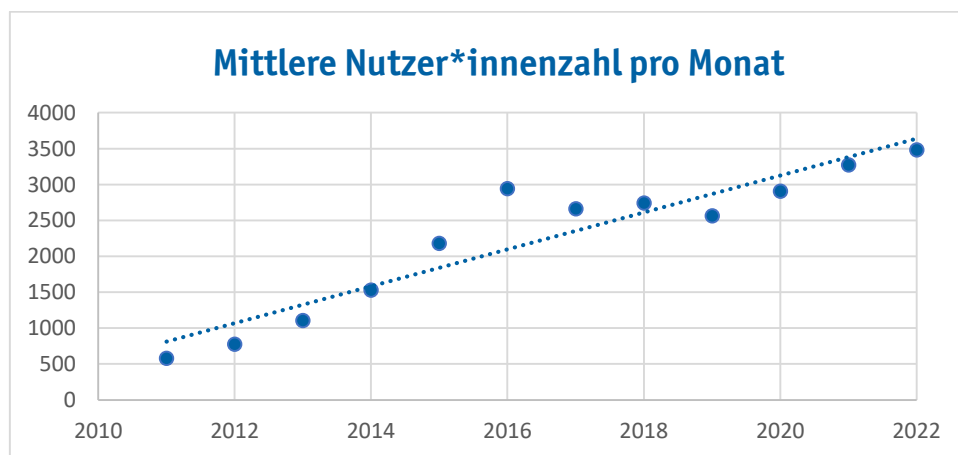
**Jan Strobl**

Herr Strobl stellt im Vortrag sowohl die Geschichte als auch aktuelle Entwicklungen des ProDaZ-Onlinekompetenzzentrums dar. Begonnen als kleine Internetseite eines neuen Projektes mit einem ersten Dokument im Jahr 2010 ist das Angebot des Kompetenzzentrums inzwischen auf über 200 erstveröffentlichte Textbeiträge, Materialien und Unterrichtsentwürfe angewachsen. ProDaZ bedankt sich für die zahlreichen Beiträge externer Autor\*innen, die teilweise auch bei der Tagung anwesend sind.

Das Online-Kompetenzzentrum und der Newsletter mit über 2000 Abonnent\*innen sind die wesentlichen Kommunikationsmittel mit der interessierten Öffentlichkeit. Neben dem inhaltlichen Angebot bietet die ProDaZ-Webseite auch weitere allgemeine Informationen über Projekte, Personen, Lehre, Veranstaltungen und Kooperationen.

Hingewiesen sei auf die verschiedenen multimedialen Angebote wie das Anhören von Sprachbeispielen in Sprachbeschreibungen und die Produkte aus dem Projekt „Lehrmaterialien für Willkommensklassen (LeMaWi)“.

Über die Jahre ist eine grundsätzlich steigende Nachfrage, die sich in zunehmenden Abrufzahlen zeigt, zu erkennen. In diesen Zahlen sind aber auch Entwicklungen der jüngeren Geschichte und dem damit kurzfristig stark zunehmenden Interesse an der Thematik erkennbar.



Ein zentraler Meilenstein für die Entwicklung des Onlinekompetenzzentrums war der Relaunch mit komplett neuer Struktur und neuem Design im Jahr 2019. ProDaZ startete als eines der ersten Angebote unmittelbar mit dem Relaunch der Webseiten der Universität Duisburg-Essen in der neuen Struktur. Im Rahmen zweier Befragungen der Nutzer\*innen des Onlinekompetenzzentrums durch uzbonn konnte das Angebot sehr positiv evaluiert werden.

Drei aktuelle Aspekte werden hervorgehoben:

1. Die Materialien aus dem Projekt „Bildungswege durch das Ruhrgebiet“, die unmittelbar vor der Tagung veröffentlicht wurden. (<https://www.uni-due.de/prodaz/bildungswege.php>, Stand 19.04.2023)
2. Angebote mit Bezug zur Ukraine, u. a. die unmittelbar vor der Tagung veröffentlichte Sprachbeschreibung, die Online-Materialien für Geflüchtete aus der Ukraine und der Gesprächsleitfaden aus dem Projekt „LeMaWi“ (<https://www.uni-due.org/prodaz/lemawi.php>, Stand 19.04.2023)
3. Das ProDaZ-Online-Tool, über das fachspezifische Inhalte aus ProDaZ dauerhaft verfügbar gemacht werden.

#### **4.3 Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den Umgang mit mehrsprachigen Lerngruppen**

*Prof. Dr. Tobias Schroedler, Universität Duisburg-Essen, Institut für DaZ/DaF*

Innerhalb der vielschichtigen Anforderungen an den Lehrer\*innenberuf ist ein kompetenter Umgang von Lehrkräften aller Fächer und Schulformen mit sprachlich heterogenen Lerngruppen besonders wichtig. So ergibt sich zweifelsfrei eine Notwendigkeit angehende Lehrkräfte für einen solchen kompetenten Umgang bereits im Studium zu sensibilisieren und zu professionalisieren. Hierzu bedarf es einer Vermittlung von Kenntnissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit sowie den dazugehörigen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Teilfertigkeiten. Dieses Wissen lässt sich in einschlägigen Kompetenzmodellen der Lehrkräfteprofessionsforschung verorten. Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften kann in affektiv-motivationale und kognitive Kompetenz eingeteilt werden, welche sich als Ergebnisse von Lehrkräftebildung (im Lehramtsstudium) entwickeln.

Basierend auf den genannten Annahmen zur Kompetenzentwicklung nimmt der Vortrag zunächst die Rolle relevanter Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium in den Blick. In einer Studie (n = 296) konnte gezeigt werden, dass die Rolle der Nutzung relevanter Lerngelegenheiten in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der studierendenseitig erworbenen kognitiven Kompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache steht. Ferner gibt es fundiertes Wissen darüber, dass die Menge von wahrgenommenen relevanten Lerngelegenheiten einen substanziellen Prädiktor für entsprechende kognitive Kompetenzen darstellt.

Im folgenden Teil des Vortrags wird die Rolle affektiv-motivationaler Kompetenzen im Professionalisierungsprozess adressiert. Durch eine Untersuchung professioneller Überzeugungen angehender Lehrkräfte hinsichtlich sprachlicher Heterogenität in Schule und Unterricht können weitere Aspekte des Professionalisierungsprozesses abgebildet werden. Grundlage der vorgestellten Studie (n = 259) ist eine prä-post Vollerhebung Studierender der Universität Duisburg-Essen im DaZ-Modul

Bachelor. Die Ergebnisse zeigen, dass die professionellen Überzeugungen zu sprachlicher Heterogenität insgesamt weniger positiv ausgeprägt sind als in vergleichbaren Studien. Allerdings wird auch deutlich, dass die Teilnehmer\*innen nach der Teilnahme am DaZ-Modul (prä-post Vergleich) signifikant positivere Überzeugungen aufweisen. Weitere Ergebnisse der Studie liefern Erkenntnisse dahingehend, dass Teilnehmer\*innen, die selbst mehrsprachig aufgewachsen sind, positiver hinsichtlich mehrsprachiger Sprachnutzung eingestellt sind als diejenigen, die sog. einsprachig aufgewachsen sind. Ein umgekehrtes Bild zeigt sich im Bereich der Zuständigkeit für sprachliche Unterstützung im Fachunterricht: hier weist die sog. einsprachig aufgewachsene Teilkohorte positivere Überzeugungen auf. Insgesamt zeigt sich deutlich, dass ein fortschreitender Studienverlauf mit der positiven Entwicklung der erhobenen affektiv-motivationalen Kompetenzen zusammenhängt.

Folglich wird im finalen Teil des Vortrags argumentiert, dass für Lehramtsstudierende ein weiterer Professionalisierungsprozess im noch vergleichsweise langen Studienverlauf nach Abschluss des DaZ-Moduls im Bachelor nötig und sinnvoll ist. Mit Bezug auf die Struktur des Essener Lehramtsstudiums sowie die Aktivitäten von ProDaZ (insbesondere die etablierten Kooperationen mit unterschiedlichen Fachdidaktiken) wird aufgezeigt, welche Potenziale sich für Lehramtsstudierende in ihrem Studienverlauf hinsichtlich ihrer Professionalisierung für den Umgang mit sprachlich heterogenen Lerngruppen bieten.

#### Für den Vortrag zentrale Studien:

- Schroedler, T., Rosner-Blumenthal, H. & Böning, C. (2022) A Mixed-Methods Approach to Analysing Interdependencies and Predictors of Pre-Service Teacher's Beliefs about Multilingualism. *International Journal of Multilingualism*. DOI: 10.1080/14790718.2022.2125975.
- Schroedler, T. & Fischer, N. (2020). The Role of Beliefs in Teacher Professionalisation for Multilingual Classroom Settings. *European Journal of Applied Linguistics*. Pp. 49-72 [DOI: 10.1515/eujal-2019-0040].
- Stangen, I., Schroedler, T., & Lengyel, D. (2020). Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht: Lerngelegenheiten und Kompetenzmessung in der Lehrer(innen)bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Edition: Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*. S. 123-149 [DOI: 10.1007/978-3-658-22460-8].
- Schroedler, T. & Grommes, P. (2019). Learning about Language: Preparing Pre-Service Subject Teachers for Multilingual Classroom Realities. *Journal of Language Learning in Higher Education*, 9(1). Pp. 223-240. [DOI: 10.1515/cercles-2019-0014].
- Schroedler, T., & Stangen, I. (2019). Zusammenhänge zwischen handlungsorientierten und thematischen Lerngelegenheiten und der DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte. In T. Ehmke, P. Kuhl, & M. Pietsch (Hrsg.). *Lehrer. Bildung. Gestalten. - Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*. S. 176-189. Weinheim: Beltz - Juventa. [ISBN 978-3-7799-6177-2]

## **5. Postersession**

„Call for Posters“ – wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen, Studierende, Lehrende an der Universität oder an Schulen, die sich mit dem Thema „Professionalisierung für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in allen Fächern“ auseinandersetzen, wurden dazu eingeladen, sich durch ein fachliches Poster an der ProDaZ-Abschlussstagung zu beteiligen. Ziel ist es, einen Austausch zwischen Expert\*innen aus Wissenschaft, Schule und Bildungsverwaltung anzuregen. Eingereicht wurden unterschiedlichste Beiträge von Forschungsergebnissen über Praxisprojekten bis hin zu Unterrichtsbeispielen („Best Practice“) aus universitärer Lehre, Schulen oder anderen Lernorten.



## 5.2 Weiterbildung für Lehrkräfte „Neu-Zugewanderte in der Erwachsenenbildung und Deutsch als Zweitsprache in der Schule“

UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

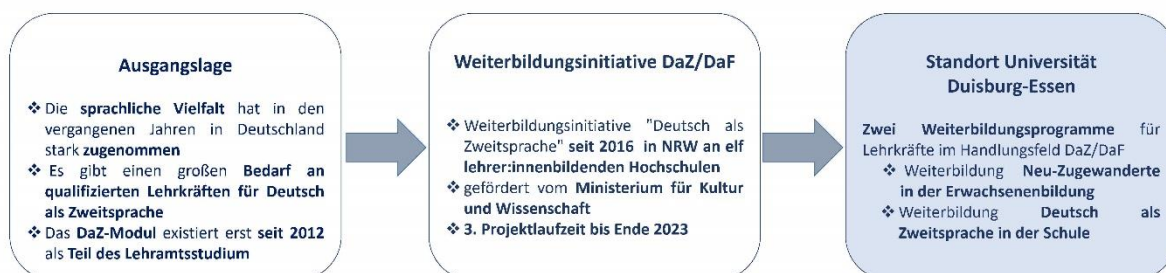
Offen im Denken

### Weiterbildung für Lehrkräfte

## „Neu-Zugewanderte in der Erwachsenenbildung und Deutsch als Zweitsprache in der Schule“

**DaZDaF**  
Institut für  
Deutsch als Zweit- und Fremdsprache  
Weiterbildung Neu-Zugewanderte

### Entstehungskontext und Zielsetzung



### Lernziele und Zielgruppen



### Umfang der Weiterbildungen



### Einblicke in die methodisch-didaktische Gestaltung



### Ausblick



#### Pläne für die 3. Projektlaufzeit (Oktober 2022 bis Ende 2023):

- Standortübergreifende Kooperation mit den beteiligten Universitäten
- Fokus auf den Themenbereich der kulturästhetischen Sprachbildung und Weiterentwicklung des Themas "DaZ mit allen Sinnen auf A-Niveau"

Für weiterführende Einblicke in das Themenfeld universitärer Weiterbildungen im Bereich DaZ empfehlen wir unseren **Sammelband**

#### Ansprechpartnerinnen:

Frauke Döbber  
Milena Minova  
Anja Kronen-Ekhard  
dazdaf-weiterbildung@uni-due.de

Ministerium für  
Kultur und Wissenschaft  
des Landes Nordrhein-Westfalen





### 5.3 Sprachliche Heterogenität in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen

## Sprachliche Heterogenität in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen

UNIVERSITÄT  
**DUISBURG  
ESSEN**

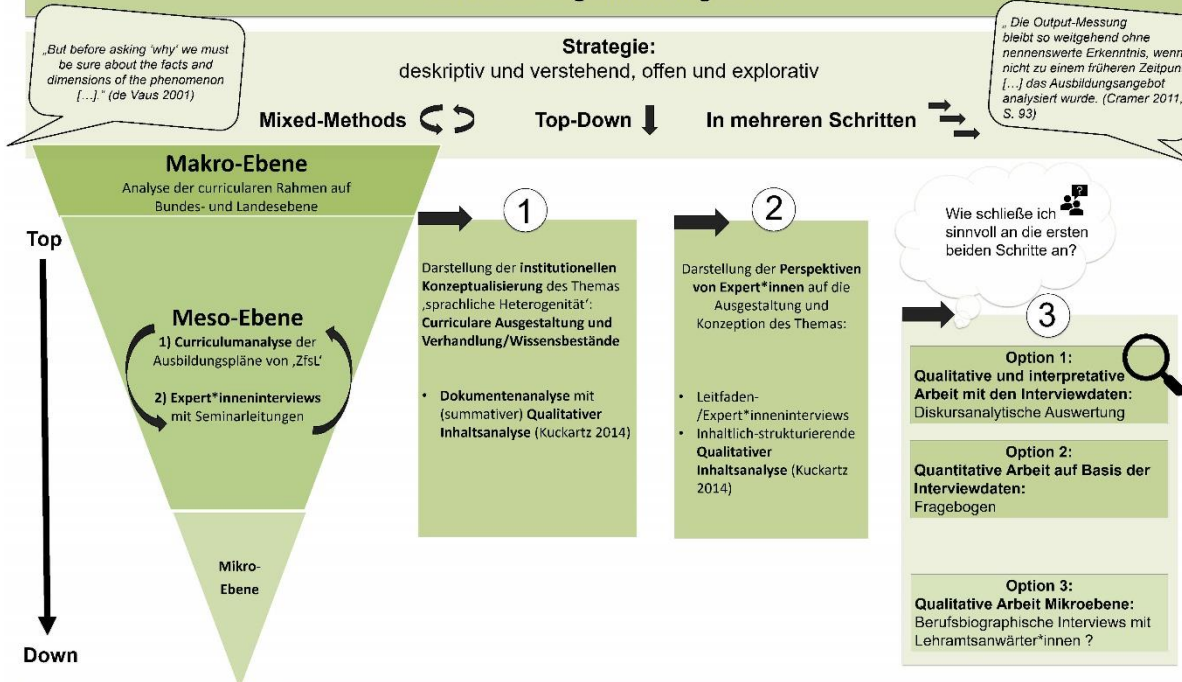
*Offen im Denken*

| Theoretischer Hintergrund I:<br><b>Sprachliche Heterogenität und Bildung</b>  | Theoretischer Hintergrund II:<br><b>Professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte</b>   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• (Sprachliche) Heterogenität als „Containerbegriff“ (Budde 2017) für unterschiedliche Bereiche und Ebenen der sprachlichen Repertoires (Busch 2013) von Lernenden</li> <li>• Sprachliche Heterogenität als (dynamische) schulische Realität (Krüger-Potratz 2011), die im Bildungskontext unterschiedlich konzeptualisiert und aufgefasst wird (Niedrig 2002)</li> <li>• Unterschiedliche „Strategien des Umgangs“ (ebenda) mit sprachlicher Heterogenität als Formen sprachlicher Bildung</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Berufsbiographischer Ansatz:</b> „Professionalität entsteht [...] in der wissens- aber auch erfahrungsgestützten produktiven Verarbeitung beruflichen Erlebens.“ (Cramer 2011, S. 34)</li> <li>2) <b>Theorie-Praxis-Dilemma</b> der Lehrkräftebildung: Wie verhält sich die schulpraktische Ausbildung zur akademischen Ausbildung? (Kunter 2011; Kolbe &amp; Combe 2004)</li> <li>3) <b>Praxischock</b> (Dicke et al. 2016) und Krisenhaftigkeit (Makrinus 2013) der 2. Phase der Lehrkräftebildung</li> </ol> |



**Welche Rolle spielt das Thema sprachliche Heterogenität in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrkräfte in NRW ?**

**Wie werden welche Aspekte sprachlicher Bildung hier konzeptuell aufgefasst, ausgestaltet und als Ausbildungsinhalt umgesetzt?**



Promotionsprojekt von Caroline Böning  
Universität Duisburg-Essen  
Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache  
Mehrsprachigkeit und gesellschaftliche Teilhabe  
Projekt ProDaZ

**Kontakt:** caroline.boening@uni-due.de

Link zur Literaturliste



**5.4 Pilotprojekt: Profilschule Sprachbildung**

**Pilotprojekt: Profilschule Sprachbildung**

**1. Hintergrund**

Sprache ist in der Schule in **jedem Fach** sowohl Lernwerkzeug als auch Lerngegenstand, denn jedes Fach verfügt über eine eigene Fachsprache und Kommunikationsformen, die besondere sprachliche Handlungsmuster erfordern. Aktuelle Studien zeigen, dass nicht nur DaZ-Schüler\*innen sondern auch Schüler\*innen mit Deutsch als Erstsprache nicht über diese Strukturen verfügen. Häufig spielt hier soziökonomischer und sozialer Status der Eltern sowie Bildungsbenachteiligung eine Rolle. Hieraus ergibt sich eine **Forderung nach sprachbewusstem Unterricht in der Schule.**

**Sprachbildung in allen Fächern**



**2. Unsere Ziele**

- Erprobung
- Durchführung
- Evaluation einer **Qualifikation** von Lehrkräften aller Fächer zum Thema Sprachbildung

→ **Kompetenzen zur Planung und Durchführung von sprachbewusstem Unterricht**

**3. Zugangsvoraussetzungen**

- ✓ Lehrkräfte aus Rheinland-Pfalz
- ✓ Anmeldung der gesamten Schule
- ✓ Zustimmung zur Teilnahme von 30% der Lehrkräfte (gleichmäßige Verteilung der Fächer)

**4. Aufbau**

| Modul  | Seminar (UE) | Selbstlernphase (UE) |
|--|--------------|----------------------|
| 1a Einführung in Sprachbildung                   | 4            | -                    |
| 1b Sprache in der Schule                         | 4            | 4                    |
| 2 Prinzipien des sprachbewussten Fachunterrichts | 12           | 4                    |
| 3 Methoden und Materialien                       | 12           | 4                    |
| 4 Texte verstehen und schreiben                  | 12           | 4                    |
| 5 Lern- und Prüfungsaufgaben                     | 12           | 4                    |
| <b>Abschlussmodul</b>                            | -            | 14                   |
| <b>Gesamt</b>                                    | <b>56</b>    | <b>34</b>            |

**5. Umfang**

90 Unterrichtseinheiten in Präsenz- und Selbstlernphasen

**6. Abschluss**

Erwerb eines Zertifikats der teilnehmenden Lehrkraft + ein Zertifikat für die Schule

**Literatur**

- Böcker, M. (2016). „Sprachliche Bildung“ herausgegeben von M. Böcker, Institut für Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, Köln, Köln: **Böcker-Moritz** und Hans-Lothar Roth, Wormann.
- Gogolin, I. & Lenz, I. (2011). Bildungsgerechtigkeit und durchgängige Sonstbildung. In S. Finsterlin & M. Gogolin (Hrsg.), *Soziale Gerechtigkeit in der Bildung*. Berlin: **Walter de Gruyter**.
- Kuhlmann, W., & Gogolin, I. (2015). Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewusstem Unterricht. Köln: **Walter de Gruyter**.
- Kuhlmann, W., & Gogolin, I. (2017). *Sozialkompetenz, soziale und interkulturelle Kompetenz*. Berlin: **Walter de Gruyter**.
- Kuhlmann, W., & Kuhlmann, S. (2017). *Sozialkompetenz: Unterrichtsplanung, -Praxis, -Methoden- und -Beispiele für die Umsetzung*. Wormann.

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung  
JOHANNES GUTENBERG-UNIVERSITÄT MAINZ



**Rückfragen, Feedback oder Impulse? Senden Sie diese gerne an [guenay@uni-mainz.de](mailto:guenay@uni-mainz.de)**  
Carmen Lutz,  
Gülüstür Gümay

## **Abstract**

### **„Projekt Profilschule Sprachbildung“**

Zusammen mit dem Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz und dem rheinland-pfälzischen Pädagogischen Landesinstitut hat das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz das Projekt „Profilschule Sprachbildung“ entwickelt und führt dieses gerade durch.

Das Projekt ist Resultat aus der Forderung und dem Bedarf nach (mehr) sprachbewusstem Unterricht in allen Fächern. Diese Forderung ergibt sich aus der durchgängigen Aufgabe der Bildungseinrichtungen, die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler\*innen zu erweitern. Sprache ist in der Schule in allen Fächern sowohl Lernwerkzeug als auch Lerngegenstand und fordert von Schüler\*innen besondere sprachliche Handlungen. Aktuelle Studien zeigen, dass nicht nur DaZ-Schüler\*innen, sondern auch Schüler\*innen mit Deutsch als Erstsprache Unterstützungsbedarf bezüglich dieser Strukturen haben. Somit ist Sprachbildung Aufgabe der Schule und damit ihrer Lehrkräfte. Um diese Herausforderung meistern zu können, zielt dieses Projekt darauf ab, die Kompetenzen der Lehrkräfte bei der Planung und Durchführung von sprachbewusstem Unterricht zu schulen. Es wird eine Qualifikation von Lehrkräften aller Fächer zum Thema Sprachbildung erprobt, durchgeführt und evaluiert. Während fünf Modulen in Präsenz- und Selbstlernphasen sollen die oben genannten Kompetenzen der Lehrkräfte geschult werden. Während des Abschlussmoduls entwerfen Lehrkräfte in ihrem Fachbereich in Gruppen eine sprachensible Unterrichtsreihe. Nach erfolgreichem Abschluss des Moduls erhalten die teilnehmenden Lehrkräfte und die Schule ein Zertifikat. Bedingung für die Teilnahme einer Schule ist es, dass mindestens 30% des Lehrerkollegiums an der Qualifikation teilnehmen und dass Vertreter\*innen der einzelnen Fächer gleichmäßig verteilt sind.

Ziel des Projekts ist die Erprobung, Durchführung und Evaluation einer Qualifikation von Lehrkräften zum Thema Sprachbildung. Lehrer\*innen aller Fächer sollen mit der Qualifikation ihre Kompetenzen zur Planung und Durchführung von sprachbewusstem Unterricht ausbauen.

## 5.5 Forschungsbasierte Konzeptentwicklung für die Lehrkräftebildung



### FORSCHUNGSBASIERTE KONZEPTENTWICKLUNG FÜR DIE LEHRKRÄFTEBILDUNG

#### FÖRDERUNTERRICHT

Das Projekt Förderunterricht wird an der Fakultät für Geisteswissenschaften im Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen am Campus Essen in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrkräftebildung sowie einer großen Zahl Essener Schulen durchgeführt.

##### Ziele

- Förderung der Chancengleichheit im Bildungssektor durch
  - ▷ Entfaltung von Begabungsreserven
  - ▷ Orientierung auf qualifizierte Bildungsabschlüsse,
  - ▷ Ausbildung oder Studium
  - ▷ Ausrichtung auf den Einzelnen
- Qualifizierung von Studierenden für die Vermittlung von Sprach- und Sachwissen und damit für ihre späteren Tätigkeiten als Lehrer\*in oder Ausbilder\*in
- Vertiefter Einblick in die besonderen Lernbedingungen und Lernwege von Schüler\*innen aus Zuwandererfamilien für die an der Maßnahme beteiligten Wissenschaftler\*innen
- Professionalisierung der universitären Praxisphasen in der Lehramtsausbildung

##### Schwerpunkte

- Schulbegleitende sprachliche und fachliche Förderung in allen Schulfächern
- Deutsch- und Fachkurse für neu Zugewanderte
- Ferienkurse (Sprach- und Bewegungscamp)
- Abitur- und ZP-Vorbereitungskurse
- Schullaufbahnberatung, Studien- und Ausbildungsberatung
- Praktikums- und Stipendiumsvermittlung
- Pädagogische Betreuung der Schüler\*innen
- Betreuung und Qualifizierung von Lehramtsstudierenden im Berufsfeldpraktikum
- Elternberatung
- Projekte (Poetry Slam, Buchprojekte, Autorenlesungen)
- Betreuung von Bachelor- und Masterarbeiten zu ausgewählten Schwerpunkten im Förderunterricht

##### Wer wird gefördert?

Mehrsprachige Schüler\*innen der Sekundarstufen I und II aller Schulformen werden im Einzelunterricht oder in Kleingruppen (1-5 Schüler\*innen) unterrichtet.

Für die Familien der Schüler\*innen entstehen keine Kosten.

##### Wer erteilt den Unterricht?

Der Unterricht wird von Studierenden erteilt, die Supervision, wissenschaftliche Begleitung und spezifische Fortbildungsmaßnahmen erhalten.



#### KONZEPTENTWICKLUNG

Ausgehend von Projektarbeit und Forschung werden neue Konzepte entwickelt und erprobt. Ziel ist es, einen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrer\*innenbildung zu leisten, um Studierenden für einen Umgang mit Heterogenität in der Migrationsgesellschaft zu sensibilisieren und zielgruppenspezifische Angebote zu schaffen, um zu mehr Chancengleichheit im Bildungssektor beizutragen. Grundlegendes Ziel ist eine Verzahnung von Empirie, Theorie und Praxis: Forschungsergebnisse fließen in die Gestaltung der universitären Praxisphasen ein; bedarfsgerechte Projekte werden entwickelt; neue Formate zur Weiterbildung und Partizipation von Eltern werden erprobt.

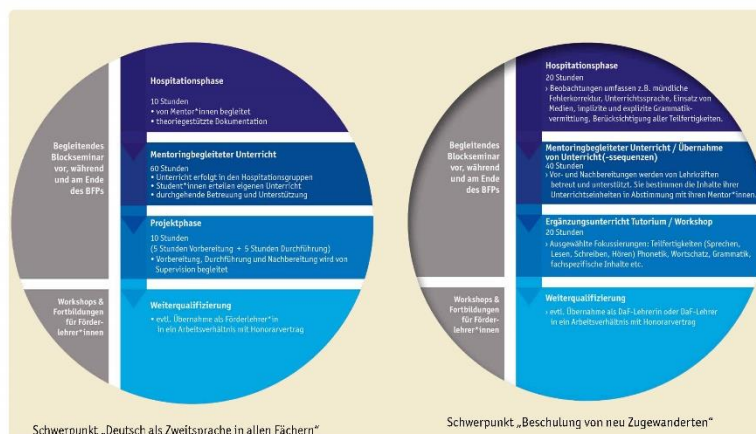
#### FORSCHUNG

Der Förderunterricht fungiert sowohl für Studierende als auch für Wissenschaftler\*innen als mehrsprachiges Lehr-Lern-Labor.

Einige Forschungsschwerpunkte sind:

- Lehrkräfteprofessionalisierung durch Microteaching
- Elternbildung & Elternpartizipation
- Erprobung textsortenbasierter Unterrichtsplanung
- Bildungsbiographie von neu Zugewanderten
- Sprachbildung in der non-formalen Bildung
- Herkunftssprachen im Bildungswesen und in der Familie

#### Berufsfeldpraktikum



Schwerpunkt „Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“

Schwerpunkt „Beschulung von neu Zugewanderten“

#### Kreative Schreibwerkstatt im Förderunterricht in Kooperation mit der lit.kid.RUHR



Die kreative Schreibwerkstatt, welche gemeinsam mit dem Projekt Förderunterricht und der lit.kid.RUHR seit dem Frühjahr 2018 durchgeführt wird, richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II. Der Schreibfertigkeit als Schlüsselkompetenz für den Schulerfolg kommt eine besondere Bedeutung zu. Dies gilt auch für Schreibförderung im kreativen Bereich, die sich positiv auf das Schreiben in der und für die Schule auswirkt. Die lit.kid.-Schreibwerkstatt kann diesbezüglich auf Erfahrungen des Förderunterrichts mit Buch-, Kurzfilm- und Poetryslam-Projekten zurückgreifen. In nachmittäglichen Werkstatt Sitzungen in den Räumen der UDE verfassen die Schülerinnen und Schüler eigene literarische und biographische Texte und werden hierbei von Schreibtutorinnen und -tutoren begleitet. Die im Rahmen der kreativen Schreibwerkstatt entstehenden Texte werden jährlich, im Rahmen der Abschlussfeier des Förderunterrichts vorgetragen. Im Oktober 2021 hat die Schreibwerkstatt einen Schreibwettbewerb zum Thema "FREI!" ins Leben gerufen, an dem alle Kinder und Jugendlichen im Ruhrgebiet ab dem Alter von 10 Jahren teilnehmen durften. Am 09.10.2021 wurden 10 Gewinnertexte, die von einer erfahrenen sechsköpfigen Jury ausgewählt wurden, von Schauspielerin Anke Engelke vorgetragen und vom preisgekrönten Illustrator Jens Rassmus live mitgezeichnet. Die Veranstaltung fand auf dem UNESCO-Welterbe Zollverein statt und stieß auf große Resonanz.



## 5.6 Zusatzqualifikation Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft (ZUS)



### ZUSATZQUALIFIKATION SPRACHBILDUNG IN MEHRSPRACHIGER GESELLSCHAFT (ZUS)

#### WAS IST ZUS?

Um allen Lehramtsstudierenden eine umfangreiche Qualifizierung in den Bereichen Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsförderung zu ermöglichen, wurde im Wintersemester 2014/15 die interdisziplinär angelegte Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft (ZuS)“ an der Universität Duisburg-Essen eingerichtet.

#### Ziele:

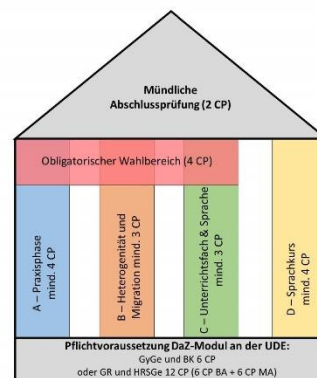
- Vorbereitung der Studierenden auf das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen
- Aneignung von vertieften Kenntnissen in den Themenbereichen Sprachbildung, Mehrsprachigkeit sowie Inter- und Transkulturalität

#### Umsetzung:

- Schwerpunktsetzungen im Wahlpflichtbereich des Regelstudiums

#### Gewinn:

- fachliche Qualifizierung in den fokussierten Themenbereichen
- Profilierung für den Arbeitsmarkt



#### A – SPRACHBILDUNG UND MEHRSPRACHIGKEIT IN DER PRAXIS

Studierende haben die Möglichkeit, einen Schwerpunkt auf Sprachbildung und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht, sprachensible Schul- und Unterrichtsentwicklung, Diagnose etc. in folgenden Praxisphasen ihrer Lehramtsausbildung zu legen:



„(...) der Bereich A, weil da die Praxisphasen drin waren ähm, war für mich am interessantesten, weil man das dann direkt einfach mit der Praxis und der Realität verknüpfen konnte. Also die ganzen Theorien und Grundlagen, die man in der Uni gelernt hat, jetzt anwenden in den Projekten.“ (Studentin, Sprachliche und Mathematische Grundbildung/ ev. Religion, GR)

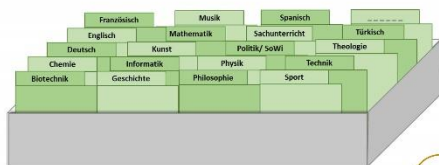
„(...) Interkulturelle Kompetenz fand ich sehr interessant. (...) Ich finde der Kurs hat einem nochmal so klar gemacht, man ist multikulti und ähm damit wird man mehr oder weniger konfrontiert sein. Und das war schon mal so der erste Schritt gewesen, diese verschiedenen Kulturen und Länder und deren Sprachen, vor allem Sprachen wurden auch vorgestellt in dem Seminar, sich auseinandersetzen.“ (Student, Spanisch/ Türkisch, GyGe)

#### B – PÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN AUF HETEROGENITÄT UND MIGRATION

In diesem Bereich werden Seminare aus den Bildungswissenschaften angeboten, die pädagogische Perspektiven auf Heterogenität und Migration fokussieren.

#### C – UNTERRICHTSFACH UND SPRACHE

Studierende können in diesem Bereich (fachdidaktische) Veranstaltungen zum fachlichen und sprachlichen Lernen besuchen. Angebote gibt es in den Kooperationsfächern:



#### D – KONTRASTSPRACHEN

In diesem Bereich lernen die Studierenden eine neue Sprache, mit dem Ziel, Sprachaneignungsprozesse zu reflektieren und ihre eigene Sprach(lehr)bewusstheit zu erweitern. Dies kann zusätzlich durch die Bearbeitung eines Sprachenlernportfolios vertieft werden.



#### EVALUIERUNG VON ZUS IN EINER QUALITATIVEN LANGZEITSTUDIE

Durchführung von leitfadengestützten qualitativen Interviews mit ZuS-Absolvent\*innen zu zwei Zeitpunkten ihrer Ausbildung:

##### 1. am Ende ihres Studiums

##### 2. gegen Ende ihres Referendariats

Audiographische Aufzeichnung der Interviews, Transkription (F4), Auswertung in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse (MAXQDA)

Wie nachhaltig lässt sich das erworbene Wissen aus der Zusatzqualifikation in der Praxis anwenden?

- Einige Stimmen aus der Studie:

„... Ich könnte mir vorstellen, dass der Sprachvergleich wichtig ist. Dass man als Lehrkraft versteht, warum bestimmte ähm Fehler bei bestimmten ähm Vörsprachen vorkommen. Das könnte ich mir vorstellen. Weil das viel erklären würde und man wüsste: 'Ah, ok., das ist jetzt nicht nur er', (...)“ (Studentin, Deutsch/ Philosophie, HRSGe)

„Ich schwanke gerade zwischen D, also der zusätzlichen Sprache, und dem Fachlichen, (...) C. Ich glaube, dass das die effektivsten Bereiche waren. D würde ich sagen, weil wohl also gerade Grundschule ganz viel mit Beziehungsarbeit zu tun hat. Und man dadurch, dass man selbst MEHRsprachig ist, ähm eine ganz andere Beziehungsarbeit zu den Kindern aufbauen kann. Und C würde ich sagen, weil ja das Hauptgeschäft einer (...) Lehrkraft (...) halt eben ist, das Unterrichten der Fächer. Und gerade die Frage: ‚Wie binde ich Sprachförderung, Mehrsprachigkeit in meinen Unterricht ein?‘ Deswegen, würde ich sagen, sind das die Wichtigsten.“ (Referendarin, Sprachliche und Mathematische Grundbildung/ kath. Religion, GR)

„Erstmal muss man ja die Grundlagen schaffen durch DaZ-Grundlagenvorlesung und dann muss man natürlich auch/ Da gab es ja auch den Bereich Sprache und Unterrichtsfach, das muss man ja auch alles erwerben, sonst kann ich das ja in der Praxis ähm gar nicht realisieren oder würde gar nicht auf die Idee kommen, wenn ich die Theorie nicht kennen würde. Also, es sind schon alle gleich relevant, aber ich glaube, den größten Effekt haben immer die Bereiche, wo die Praxis ein bisschen dominiert.“ (Studentin, Sprachliche und Mathematische Grundbildung/ Sachunterricht, GR)

#### ANSPRECHPERSONEN

PROF. DR. HEIKE ROLL (heike.roll@uni-due.de)

DR. KERSTIN SALEWSKI-TEBEMANN (kerstin.salewski@uni-due.de)

DR. ANDREA SCHÄFER-JUNG (andrea.schaefer@uni-due.de)

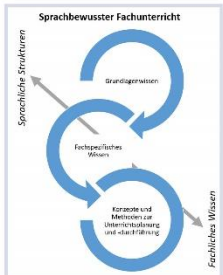
DR. ERKAN GÜRSOY (erkan.gursoy@uni-due.de)

MAREN RESCHKE (maren.reschke@uni-due.de)

**5.7 Online-Tool ProDaZ**



**Online-Tool ProDaZ**



Praxissemesterstudierende, Studierende in Kooperationsseminaren und Referendar\*innen erhalten durch das Online-Tool eine detaillierte Unterstützung bei der Planung, Durchführung und Reflexion von sprachbildendem Unterricht speziell in ihrem Fach.

Das Online-Tool bietet in Form von Moodle-Kursen eine interaktive Umgebung, um Inhalte des sprachbewussten Fachunterrichts zu wiederholen und zu vertiefen. Die einzelnen Kurse bestehen aus theoretischen Grundlagen, methodischen Beispielen und Unterrichtsentwürfen. Die Moodle-Kurse beinhalten unterschiedliche H5P-Elemente, mit denen Inputblöcke und Übungsformen gestaltet werden. Das Online-Tool umfasst drei Teilbereiche. Der erste Einführungsteil besteht aus Wiederholungen und Vertiefung von grammatischen Grundlagen (z.B. Bestimmung von Wort- und Satzarten). Außerdem werden ausgewählte Fachtexte vorgestellt. Die selbstständige Lektüre dieser Fachtexte wird anhand interaktiver Elemente strukturiert.

Der zweite Teil setzt sich mit Aspekten der Sprachbildung in unterschiedlichen Unterrichtsfächern auseinander. Im unteren Teil des Posters findet sich ein Überblick und eine Zusammenfassung der Fachkurse. Der dritte Teil ist das Lehrplanungs- und Reflexionstool mit kleinschrittiger Anleitung und sowie Hilfen zur Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten zur funktionalen Vermittlung von sprachlichem und fachlichem Lernen. Die Kurse des Online-Tools werden durch Kolleg\*innen aus der Wissenschaft und Praxis pilotiert und validiert.

**Erster Teil Grundlagen Themenblöcke**

- Einstieg (Wie wird das Online-Tool genutzt? Wofür sind die Inhalte relevant?)
- Mehrsprachigkeit, Translinguaging
- Neu zugewanderte Schüler\*innen
- Fach- und sprachkoordinierte durchgängige Sprachbildung
- Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- Strukturen der Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache (Unterrichtssprache)
- Fachtexte lesen und schreiben
- E-Test, IF-Test, Profilanalyse
- Textsorten
- Scaffolding
- Textsortenbasierter Lehr-Lern-Zyklus (Genre Cycle)

**Zweiter Teil fachspezifische Kurse**

Für jedes Unterrichtsfach, für das ProDaZ in den letzten zehn Jahren durch Interdisziplinäre Kooperationen Konzepte und Materialien entwickelt hat, werden Inputblöcke, Vertiefungsmöglichkeiten über weitere Veröffentlichungen sowie Übungen ausgearbeitet. In diesem Teil werden die Sprache des jeweiligen Unterrichtsfachs und spezielle für die jeweiligen fachdidaktischen Konzepte entwickelte sprachbildende Methoden thematisiert.

**Dritter Teil Unterrichtsplanung und -durchführung**



- Planung**
  - Makro-Scaffolding
  - Checkliste
  - Unterrichtsverlaufspläne
  - Beispielmateriale
  - Interaktive Übungen
  - Tipps und Hinweise
- Durchführung**
  - Mikro-Scaffolding
  - Beispielmateriale
  - Interaktive Übungen
  - Tipps und Hinweise
- Reflexion**
  - Checkliste
  - Tipps und Hinweise

**Beschreibung fachspezifischer Kurse**

**Türkisch**  
Das Tool hat als Grundlage das literaturdidaktische Modell von Maivald und besteht aus mehreren Teilen. Es bietet zum einen einzelne Infotexte und literaturwissenschaftliche vertiefenden Auseinandersetzung mit mehrsprachigkeitsorientierten und migrationspädagogischen Ansätzen und zum anderen konkrete Unterrichtsbeispiele, die anhand des Lehr-Lern-Zyklus dargestellt werden. Dabei soll der Aspekt literarischer Bildung „Som Textverständnis anderen mitteilen und mit anderen austauschen / Literatur als kulturelle Praxis erfahren und daran teilnehmen (inkl. eigener Produktion)“, (s. Modell nach Maivald) besonders in den Blick genommen werden. Dazu sind zwei aufeinander aufgebaute Lehr-/Lernzyklen erarbeitet worden, in denen Gedichte aus dem Türkischunterricht beleuchtet werden.  
Sekundarstufe Dr. Erik Karayay

**Philosophie**  
Das Tool ist in insgesamt drei Hauptteile aufgeteilt. Zum Einstieg in die Thematik „Sprachliche Bildung im Philosophieverricht“ finden Sie zunächst ein Angebot, welches Sie mit Hilfe interaktiver Aufgaben für sprachliche Aspekte der Fächergruppe sensibilisieren soll. Es schließt ein philosophiedidaktisches Input zu sprachlichen Anforderungen im Philosophieverricht an. Hier können Sie durch Text-Tools Ihren Lernfortschritt beobachten und sich nochmals spielerisch mit der Thematik auseinandersetzen. Ein umfassend ausgearbeitetes und bereits erprobtes unterrichtspraktisches Beispiel, welches die Genedidaktik zum Ausgangspunkt nimmt, rundet das Angebot ab.  
Dr. Tatjana Jahn, Sekundarstufe, Dr. Ina Schmitt

**Grundschule**  
Das Modul Grundschule besteht aus vier Teilen. Der erste Teil „Schriftsprache“ gibt anhand eines Einführungstextes und interaktiver Übungen einen Überblick über die besonderen Herausforderungen mehrsprachiger Lerner\*innen. Der zweite Teil „Sachunterricht“ gibt einen Überblick über die besonderen Herausforderungen des Faches und beschäftigt sich exemplarisch mit den sprachlichen Anforderungen von Textsorten und Lernumgebungen. Im dritten Teil „Mathematik“ werden anhand eines interaktiven Einführungsvideos die sprachlichen Anforderungen des Faches vorgestellt. Anhand von Beispielen werden methodische Möglichkeiten für einen sprachsensiblen Mathematikunterricht aufgezeigt. Im vierten Teil „Religion“ werden sowohl die sprachlichen Anforderungen des Faches als auch zahlreiche Möglichkeiten zur Gestaltung eines sprachsensiblen Religionsunterrichts dargestellt.  
Primarstufe Ingrid Weh, Sekundarstufe Julia Schubert

**Deutsch**  
Das Tool ist ausgehend vom literaturdidaktischen Modell nach Maivald in mehrere Teile aufgeteilt. Es bietet neben einzelnen Infotexten und Literaturhinweisen zur eigenen vertiefenden Auseinandersetzung mit mehrsprachigkeitsorientierten und migrationspädagogischen Ansätzen für die Literaturwissenschaftler\*innen einen ausführlich ausgearbeiteten Teil, der auf dem Ansatz der Genedidaktik basiert. Die Idee ist es, einen Aspekt literarischer Bildung („Sein Textverständnis anderen mitteilen und mit anderen austauschen / Literatur als kulturelle Praxis erfahren und daran teilnehmen (inkl. eigener Produktion)“, s. Modell nach Maivald) besonders mit Blick auf sprachliche Bildung zu fokussieren. Dazu sind zwei aufeinander aufgebaute Lehr-/Lernzyklen erarbeitet worden, in denen zunächst das Gedicht „Mondnacht“ von Eichendorff und daran anschließend die entsprechende didaktische Gattung der Gedichtinterpretation zu diesem Gedicht unter bestimmten Aspekten modelliert wurden.  
Sekundarstufe Daniela Böttner, Sekundarstufe Dr. Tina Lämmers

**Geschichte**  
Das Online-Tool richtet sich an alle Lehrkräfte und angehende Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II mit dem Fach Geschichte. Die Teilnehmenden erhalten ausgehend von den Zielen des historischen Lernens einen Überblick über die sprachlichen Besonderheiten des Faches Geschichte und beschäftigen sich exemplarisch mit Textsorten und Aufgaben. Dabei werden den Teilnehmenden Herausforderungen beim Lesen und Schreiben von Texten im Geschichtsunterricht bewusst gemacht und geeignete methodische Zugänge sowie Strategien vorgestellt, um Lernende sprachlich und fachlich zu unterstützen.  
Sekundarstufe Dr. Kathrin Günther

**Mathematik**  
Das Modul stellt in interaktiven Videos fachspezifische sprachliche Anforderungen des Mathematikunterrichts und insbesondere spezielle Herausforderungen beim Lesen mathematischer Fachtexte (und Textaufgaben) vor. Zentrale Ansätze für die Bewältigung dieser Herausforderungen im Mathematikunterricht werden anhand von Beispielen vorgestellt. Einen Schwerpunkt bildet die Öffnung und Variation bestehender Aufgaben.  
Sekundarstufe Dr. Stefanie Jahn, Sekundarstufe Dr. Sabine Kollmann

**Informatik**  
In diesem Kurs werden Ansätze zur Sprachbildung im Informatikunterricht vorgestellt. Der Schwerpunkt liegt hierbei im Bereich der Objektorientierung, wobei unterschiedliche Textsorten und Darstellungsformen und der Wechsel zwischen diesen thematisiert werden. Fokussiert werden hierbei die sprachlichen Anforderungen von Anforderungstexten sowie Beschreibungen von Modellen.  
Sekundarstufe Jan Stöck

**Kunst**  
Im Online-Tool Sprache durch Kunst (Kunst) wird dargestellt wie die Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst, die auf dem Wechselspiel von sinnlicher Wahrnehmung, sprachlichem Ausdruck und kooperativem Lernen beruht. Eine ganzheitliche Form der sprachlichen Bildung ermöglicht. Anhand erprobter didaktischer Lehr- und Lernmaterialien wird das Potenzial des ästhetischen Zugangs zur Sprache (u. a. Aktivierung verschiedener Sinne, ungewöhnliche Formen des verbalen und nonverbalen Ausdrucks), sowie die Bedeutung handlungsorientierter und kreativer Unterrichtsgestaltung im Umgang mit Kunstwerken aufgezeigt.  
Sekundarstufe Daniela Oberste

**Erziehungswissenschaften**  
In diesem Kurs werden Ansätze zur Sprachbildung in den Erziehungswissenschaften vorgestellt. Der Kurs orientiert sich am Unterricht im Berufskolleg. Neben digitalen Übungen werden Materialien bereitgestellt. Außerdem werden exemplarische Unterrichtsentwürfe zur sprachbewussten Gestaltung vorgestellt.  
Berufskolleg Anja Beckler, Berufskolleg Malin Ahrich

**Chemie**  
Das Online-Tool Chemie bietet eine aufgabenbasierte Einführung in die fachtypischen unterrichtspraktischen Textsorten, sprachlichen Handlungen und sprachlichen Mitteln im Unterrichtsfach Chemie. Der Fokus liegt dabei auf dem thematischen Wortschatz, die sprachwissenschaftliche Arbeit mit Textsorten, Versuchsanleitungen und Versuchsprotokollen sowie die Rolle der Sprache im Kontakt von Stoff- und Teilchen sowie verschiedener Darstellungformen. Dabei werden grundlegende Konzepte zum sprachlichen und fachlichen Lernen auf die fachdidaktischen Herangehensweisen des Chemieunterrichts adaptiert und exemplarisch an interaktiven Beispielen aufgezeigt, wie die sprachlichen Handlungen und Mittel des Chemieunterrichts systematisch und progressiv gefördert und auch zur Entwicklung fachlicher Verständnisses genutzt werden können. Abschließend werden von den Nutzer\*innen als Vorbereitung auf die eigene Unterrichtsplanung bestehende Unterrichtseinheiten auf ihre sprachlichen und fachlichen Lernziele und deren Umsetzung analysiert.  
Sekundarstufe Dr. Melanie Bösch

**Biologie**  
Das Online-Tool Biologie bietet eine aufgabenbasierte Einführung in die fachtypischen Merkmale der Unterrichtssprache im Biologieunterricht. Der Schwerpunkt liegt auf dem thematischen Wortschatz, den charakteristischsten Sprachmerkmalen der Basiskonzepte sowie den sprachlichen Merkmalen der wesentlichen Textsorten und die wesentliche „Übersetzung“ von diskontinuierlichen und kontinuierlichen Textsorten ineinander (Tabellen-Vergleich; statisches Schaubild - Aufbau- und Funktionsbeschreibung usw.). Dabei werden grundlegende Konzepte zum sprachlichen und fachlichen Lernen auf die fachdidaktischen Herangehensweisen des Biologieunterrichts adaptiert und exemplarisch aufgezeigt, wie die Unterrichtsplanung bestehende Unterrichtseinheiten auf ihre sprachlichen und fachlichen Lernziele und deren Umsetzung analysiert.  
Sekundarstufe Jan Stöck, Sekundarstufe Rebekka Hill

**Pflege**  
Im Online-Tool Pflege wird vermittelt, welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen es in der Generalistischen Pflegeausbildung und im Beruf als Gesundheits- und Krankenpfleger\*in gibt. Dabei geht es insbesondere um Sprachregister, den Pflegefachwortschatz sowie Sprachbedeutungen in der beruflichen Kommunikation. Interaktive Übungen sowie Aufgaben zur exemplarischen Unterrichtsentwürfen dienen der Veranschaulichung und Vertiefung der Inhalte.  
Sekundarstufe Rebekka Hill

**Sozialwissenschaften**  
Themen:  
• Sprache im WP/StW/Unterricht  
• Darstellungsformen und -wechsel  
• Schreiben von Textsorten  
• politische Urteilsbildung und Sprache  
Material:  
• Vertonte und interaktive Präsentationen  
• Authentische Lerner\*innentexte  
• Lesen mit Animationsfilmen  
• Unterrichtsbeispiele  
• Übungsaufgaben und Lehrer\*innentexte  
• Lernertipps und Checklisten  
Sekundarstufe Dr. Ina Claudia Forkuth

**Physik**  
In diesem Kurs werden konkrete Methoden vorgestellt, wie Physikunterricht sprachbewusst gestaltet werden kann. Zuerst wird ein Überblick zum Forschungsstand gegeben und darauf aufbauend Einblicke in den Wortschatz und die Syntax im Physikunterricht. Anschließend wird dargestellt wie das Schreiben von Versuchsprotokollen im Physikunterricht funktional genutzt werden kann, um fachliches Wissen zu vermitteln. Zum Schluss werden zwei exemplarische Unterrichtsentwürfe vorgestellt. Der Kurs enthält neben digitalen Übungen zahlreiche Beispielmateriale zur Gestaltung von sprachbewussten Physikunterrichts.  
Sekundarstufe Christine Enzenbach

**Technik**  
Das Online-Tool Technik gibt anhand von Einführungstexten und -videos, interaktiven Übungen sowie exemplarischen Unterrichtsentwürfen einen Überblick über sprachliches Lernen in technischen Fächern am Berufskolleg. Schwerpunkt liegen dabei auf den Bereichen Metall-, Gestaltungs- und Bautechnik sowie auf Internetorientierten Förderklassen. Es wird außerdem dargestellt, wie digitale Tools (z.B. Sprachlernspiele) sprachförderlich im Unterricht technischer Fächer eingesetzt werden können.  
Sekundarstufe Berufskolleg Rebekka Hill

**Erziehungswissenschaften**  
In diesem Kurs werden Ansätze zur Sprachbildung in den Erziehungswissenschaften vorgestellt. Der Kurs orientiert sich am Unterricht im Berufskolleg. Neben digitalen Übungen werden Materialien bereitgestellt. Außerdem werden exemplarische Unterrichtsentwürfe zur sprachbewussten Gestaltung vorgestellt.  
Berufskolleg Anja Beckler, Berufskolleg Malin Ahrich

**Biologie**  
Das Online-Tool Biologie bietet eine aufgabenbasierte Einführung in die fachtypischen Merkmale der Unterrichtssprache im Biologieunterricht. Der Schwerpunkt liegt auf dem thematischen Wortschatz, den charakteristischsten Sprachmerkmalen der Basiskonzepte sowie den sprachlichen Merkmalen der wesentlichen Textsorten und die wesentliche „Übersetzung“ von diskontinuierlichen und kontinuierlichen Textsorten ineinander (Tabellen-Vergleich; statisches Schaubild - Aufbau- und Funktionsbeschreibung usw.). Dabei werden grundlegende Konzepte zum sprachlichen und fachlichen Lernen auf die fachdidaktischen Herangehensweisen des Biologieunterrichts adaptiert und exemplarisch aufgezeigt, wie die Unterrichtsplanung bestehende Unterrichtseinheiten auf ihre sprachlichen und fachlichen Lernziele und deren Umsetzung analysiert.  
Sekundarstufe Dr. Melanie Bösch

**Moderne Fremdsprachen**  
Ziel des Online-Tools: Bewusstmachung der Relevanz und Potenziale von Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsförderung im Fremdsprachenunterricht  
Inhalte:  
• Vorstellung verschiedener mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze  
• Sprachreparatüre und Sprachbiographischen Arbeiten  
• Konstruktiv beim Sprechenlernen und Sprachvergleichen  
• Unterrichtsbeispiele lokalischen Sprachvergleich sowie Sprachmittlung mit Familien- und Herkunftssprachen  
Sekundarstufe Karen Reschke

**Kontakt:**  
Christine Enzenbach  
prodaz@uni-due.de

## 5.8 Der „Textsortenbasierte Lehr-Lern-Zyklus“ als Modell zur (fach-)sprachlichen Schreibförderung?

Dr. Charlotte Husemann, Anil Çiklasahin, Prof. Dr. Heike Roll,  
Dr. Erkan Gürsoy, Prof. Dr. Markus Bernhardt, Prof. Dr. Heiko  
Krabbe, Prof. Dr. Sabine Manzel, Prof. Dr. Martin Lang, Dr. İslim  
Uludağ-Wegmann, Christine Enzenbach, Christian Steck,  
Dr. des. Mareike-Cathrine Wickner, Philipp Timmerman,  
Dr. des. Claudia Forckert, Sinan Akın, Nur Akkus



Initiiert von  
Bundministerium  
für Bildung  
und Forschung



RUHR  
UNIVERSITÄT  
BOCHUM

UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN  
Offen im Denken

SchriFT  
Spezial in Buch, Zeitschrift und Online  
www.schriFT.de

### Der „Textsortenbasierte Lehr-Lern-Zyklus“ als Modell zur (fach-)sprachlichen Schreibförderung?

#### Kontext

**Textsorten als didaktischer Hebel**

- Epistemisches Schreiben
- Ausdruck spezifischer Denk- und Erkenntnisformen
- Ausbau fachbasierter und fachübergreifender literaler Fähigkeiten

|                  |                         |
|------------------|-------------------------|
| Daz/HSU Türkisch | Bauanleitung            |
| Geschichte       | Historisches Sachurteil |
| Physik           | Versuchsprotokoll       |
| Politik          | Politisches Urteil      |
| Technik          | Technische Analyse      |

#### Forschungsfragen

Gibt es Transfereffekte auf Ebene der sprachlichen Handlungen (BESCHREIBEN, ERKLÄREN und BEGRÜNDEN) von den fachsprachlichen Kompetenzen von den bildungssprachlichen Fähigkeiten im Türkischen auf die bildungssprachlichen Kompetenzen in Deutsch und umgekehrt?

#### Schreibförderung im Fach

$r = [.25^{**}, .49^{***}]$   
 $r = [.21^{**}, .31^{***}]$   
 $r = [.19^{**}, .30^{**}]$   
 $r = .57^{***}$

n.s.

n = [76; 186], \*\*\* = .001, \*\* = .01

Es bestehen mittlere bis hohe Zusammenhänge zwischen Fachwissen, sprachlicher und fachsprachlicher Schreibkompetenz.

#### Forschungsdesign

Sozio-biographische Daten  
Skala zum figuralen Denken  
Bildungssprachliche Fähigkeiten in Deutsch und Türkisch

**Prätest**

Schreibaufgaben  
Fachwissenstests

#### Interventionsgruppen

Förderung der (fach-)sprachlichen Handlungen als Teile der Textsorten in drei Blöcken

**BESCHREIBEN**  
**ERKLÄREN**  
**BEGRÜNDEN**

#### Kontrollgruppen: Regelunterricht

**Follow-Up**

Bildungssprachliche Fähigkeiten in Deutsch und Türkisch

Schreibaufgaben  
Fachwissenstests

#### Stichprobe

Schulen: 13,  
Lerngruppen: 71  
Schülerinnen: 1.614,  
Erhebungszeitraum:  
Januar – Juli 2019

#### Ausblick

Veröffentlichung der im Projekt entstandenen Interventionsmaterialien  
Bereitstellung der im Projekt erhobenen Schüler\*innen in Form einer digitalen Datenbank  
Einbindung der Konzepte, der Schüler\*innen und der Materialien in Lehre und Forschung

Literatur

## 5.9 „Da bin ich jetzt erstmal ganz bescheiden und sage, ich möchte sie sensibilisieren“ – Lehrziele von DSSZ-Hochschullehrenden im Spannungsverhältnis

Sprachbildung & Mehrsprachigkeit

RUB  
RUHR UNIVERSITÄT BOCHUM

### „Da bin ich jetzt erstmal ganz bescheiden und sage, ich möchte sie sensibilisieren“ – Lehrziele von DSSZ-Hochschullehrenden im Spannungsverhältnis

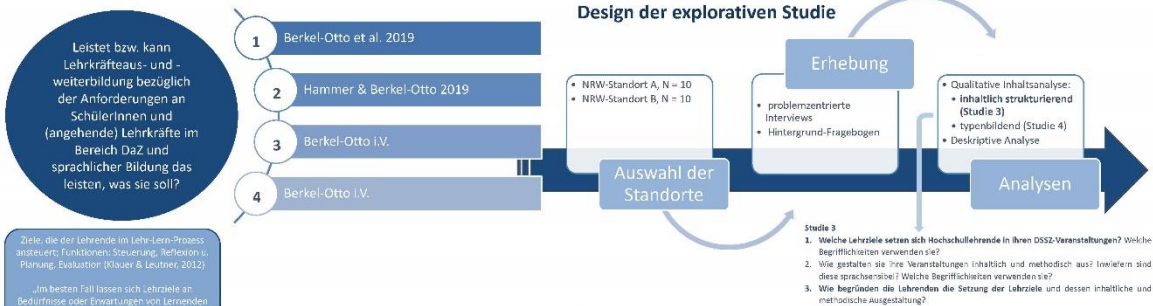
Lisa Berkel-Otto (Ruhr-Universität Bochum)

#### Theoretischer Hintergrund

Im Zuge der Ausbildung von Lehrkräften im Bereich von Deutsch als Zweitsprache und sprachlicher Bildung gab es im vergangenen Jahrzehnt einige Entwicklungen zu verzeichnen. Durch die Einführung verpflichtender Module wie dem nordrhein-westfälischen DSSZ-Modul kam es an den Hochschulen zu einigen Umstrukturierungs- und Neuerungsprozessen. Einerseits mussten die verantwortlichen Arbeitsbereiche einen Rahmen (z.B. Prüfungsordnungen) abstecken, innerhalb dessen die Modulveranstaltungen stattfinden können. Andererseits mussten und müssen Hochschullehrende Entscheidungen bzgl. der

inhaltlichen Ausrichtung und methodischen Ansätze treffen. Während zu den formalen Rahmenbedingungen an den einzelnen Hochschulstandorten (u.a. Becker-Mrotzek et al. 2017) sowie über den Kompetenzerwerb durch DaZ-Module (u.a. Darsow et al. 2019) mittlerweile einige Informationen und Ergebnisse vorliegen, ist über die konkrete Ausgestaltung der Veranstaltungen, Lehrziele und die individuellen Beweggründe für die Auswahl von Lehrinhalten und -methoden der Hochschullehrenden wenig bekannt (Desiderat aus Baumann, 2017). Hier setzt die explorative Studie an.

#### Design der explorativen Studie



#### Teilfragestellung 1: Welche Lehrziele setzen sich Hochschullehrende im DSSZ-Modul?

**Ziel „Sensibilisierung“**

- 13/20 TN verwenden den Begriff mindestens 1x; 6 sogar mehr als 1x
- 12/13 TN gehören der Gruppe „Sprache“ an
- 5/13 verwenden den Begriff negativ konnotiert: „ja ich glaube das ist n ziel das zu hoch greift (.) es kann bestenfalls ne sensibilisierung schaffen und ne grundlage (.) die es den studierenden erlaubt sich im feld grob zu orientieren also dass sie vertraut gemacht werden mit dem spektrum der thematik also was spielt da alles rein“ (F07\_S01\_201\_V02, Absatz 228)
- 7/13 verwenden den Begriff neutral konnotiert: „also das ziel war quasi so ein basiswissen so eine sensibilisierung im bereich daf daz zu ähm vermitteln“ (F07\_S01\_201\_V02, Absatz 2)

**Kompetenzen**

|                           |   |   |  |
|---------------------------|---|---|--|
| <b>Fähigkeiten (19%)</b>  | „so und das ziel ist dann eigentlich immer dass sie am ende des seminars so n erstauchschlag dieser (.) sprachlich sensibel überarbeiten schreibaufgabe vorlegen können“ (F07_S01_201_V02, Absatz 69) | <b>Wissen (13%)</b>   | „dass sie ähm bestimmtes wissen auch über irgendwie die deutsche sprache und mögliche anforderungen son bisschen erwerben“ (F02_S01_201_V02, Absatz 8) |
| <b>Einstellungen (9%)</b> | „ja ne positive haltung diesem thema daz und mehrsprachigkeit gegenüber“ (F07_S01_201_V02, Absatz 16)   | Weiteres (11%)<br>→ nicht rein DaZ-bezogene Ziele, z.B. forschungs-methodologische Fundierung oder bildungswissenschaftliche Einordnung |  |

© Angewandte Psychologie, 2019

#### Teilfragestellung 2: Welche Gründe geben sie für diese Zielsetzung an?

„da meine erfahrung dahingehend die ist dass je nach fächerkombination das verständnis dafür mehr oder weniger stark ausgeprägt ist“ (F07\_S01\_201\_V02, Absatz 10)

„weil ja das modul bei uns im bachelor angesiedelt ist und ich mich ständig sorge wie viel wohl dann im referendariat oder nur im praxsemester noch übrig bleibt (.) also für mich ist es sind es tatsächlich im bachelor nochmal andere ziele als wenn es im master angesiedelt ist“ (F07\_S01\_201\_V01, Absatz 19)

„also dem mathestudenten muss ich vielleicht noch vermitteln dass sprache wichtig ist aber der fremdsprachestudent der weiß ja dass sprache wichtig ist“ (F08\_S01\_201\_V02, Absatz 8)

**Zielgruppe – Fach (8)**

- Erfahrung (3)
- eigene Überzeugung (2)
- Zielgruppe – Verortung BA (2)
- Umfang Modul
- Bezug z. Vorlesung
- Curri. Kultur

**instanzienzentriert** vs **individuenzentriert**

#### Über Wunsch- und Nicht-Ziele



#### Zusammenfassung und Implikationen für Forschung und Praxis

- Hochschullehrende befinden sich, bedingt durch Umfang, Zielgruppe etc. des Moduls, in einem Spannungsverhältnis zwischen dem, was sie erreichen können und dem, was sie wollen (eigene Vorstellungen und Bedürfnisse bzw. müssen (Prüfungsordnung der Hochschule, aberliche Anforderungen etc.) → teilweise entsteht dadurch eine große Diskrepanz und Unzufriedenheit
  - überwiegende Mehrheit der Ziele ist im Bereich der **Fähigkeiten** angesiedelt ist und ca. 20% der Lehrziele liegen außerhalb von DaZ-bezogenen Lehrzielen
  - Lehrende Gruppe „Sprache“ setzen andere Ziele als Lehrende Gruppe „Fach“; sehen Ziele sehr häufig im Bereich von Sensibilisierung bzw. in breit angelegten Konzept
- Gründe für Lehrziele sowohl durch die Institution Hochschule gesteuert (institutionenzentriert: z.B. Verortung BA) als auch durch Hochschullehrende selbst (individuenzentriert: z.B. Erfahrung)





## Abstract

### **„Da bin ich jetzt erstmal ganz bescheiden und sage, ich möchte sie sensibilisieren“ – Hochschullehre(nde) im DSSZ-Modul zwischen schulischen und hochschulischen Anforderungen und Grenzen**

Im Zuge der Ausbildung von Lehrkräften im Bereich von Deutsch als Zweitsprache und sprachlicher Bildung gab es im vergangenen Jahrzehnt einige Entwicklungen zu verzeichnen. Durch die Einführung verpflichtender Module wie dem nordrhein-westfälischen DSSZ-Modul kam es an den Hochschulen zu einigen Umstrukturierungs- und Neuerungsprozessen. Einerseits mussten die verantwortlichen Arbeitsbereiche einen Rahmen (z. B. Prüfungsordnungen) abstecken, innerhalb dessen die Modulveranstaltungen stattfinden kann. Andererseits mussten und müssen Hochschullehrende Entscheidungen bzgl. der inhaltlichen Ausrichtung und methodischen Ansätze treffen. Während zu den formalen Rahmenbedingungen an den einzelnen Hochschulstandorten (u. a. Becker-Mrotzek et al. 2017) sowie über den Kompetenzerwerb durch DaZ-Module (u. a. Darsow et al. 2019) mittlerweile einige Informationen und Ergebnisse vorliegen, ist über die konkrete Ausgestaltung der Veranstaltungen und die individuellen Beweggründe für die Auswahl von Lehrinhalten und -methoden der Hochschullehrenden wenig bekannt (Desiderat aus Baumann, 2017).

In der präsentierten Studie wurden in problemzentrierten Interviews 20 Hochschullehrende an zwei Standorten in NRW zu Lehrzielen, inhaltlich und methodischer Ausgestaltungen und Beweggründen befragt, die in ihren DSSZ-Veranstaltungen leitend sind. Auf dem Poster sollen Teilergebnisse präsentiert werden.

Es zeigt sich, dass der Begriff „Sensibilisierung“ in den Lehrzielen dominiert. Daraus entsteht jedoch insgesamt ein Spannungsverhältnis zwischen Bedarfen und Anforderungen der Zielinstitution Schule, den Bedürfnissen angehender Lehrkräfte und dem, was das DSSZ-Modul in der Lage ist zu leisten. Es stellt sich die Frage, ob und wenn ja, welche Art von „Sensibilisierung“ (Unterscheidung nach Winter, Maas & Goltsev, 2021) langfristig ausreicht, um bezogen auf sprachlich heterogene Lerngruppen professionell handeln zu können. Diese Frage soll ebenso diskutiert werden, wie die Frage danach, inwiefern die erste Phase der Lehrkräftebildung dazu beitragen kann, Studierende für ihre späteren beruflichen Herausforderungen angemessen zu professionalisieren und wenn ja, in welchen Bereichen.

#### Literatur:

- 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*, Sprachliche Bildung, Vol. 2. Münster: Waxmann., S. 27-36.
- Becker-Mrotzek, M./Rosenberg P./Schroeder, C./Witte, A. (2016): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

- Darsow, A./Wagner, F./Paetsch, J. (2019). Kompetenzzuwachs von Berliner Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: B. Ahrenholz/S. Jeuk/B. Lütke/J. Paetsch/H. Roll (Hrsg.): *Sprachbildung im Fachunterricht*. Berlin/ Boston: De Gruyter.
- Winter, C./Maahs, I. M./Goltsev, E. (2021): Dinge beim Namen nennen? – Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung. *k: ON-Kölner Online Journal für Lehrer\* innenbildung*, (3, 1/2021), S. 213-234.

**5.10 Fortbildungen zur Leseförderung in mehrsprachigen Klassen innerhalb von BiSS-Transfer**

**BiSS Transfer**

## Fortbildungen zur Leseförderung in mehrsprachigen Klassen innerhalb von BiSS-Transfer

„WIR SIND STOLZ EINE VIELFÄLTIGE UND MEHRSPRACHIGE SCHULE ZU SEIN, ABER DER EINBEZUG IN DEN UNTERRICHT IST KOMPLIZIERT“

**Mehrsprachige Leseförderung**

### ALS KONZEPT

**Translanguaging als Grundprinzip:**  
Das gesamtsprachliche Repertoire der Lernenden als Ausgangsbasis

Mehrsprachigkeit wahrnehmen, wertschätzen, didaktisch nutzen

- alle Sprachen der Lernenden erhalten einen Raum im Klassenzimmer
- kooperatives Lernen in Peergruppen: gemeinsame abschnittsweise Texterarbeitung
- freie Sprachwahl in Gruppendiskussion
- eigenständige Anwendung eingeführter Lesestrategie
- wenn möglich: mehrsprachiges Textangebot

BEISPIEL: MEHRSPRACHIGES REZIPROKES LESEN

### ALS FORTBILDUNG

Rahmen: **BiSS Transfer**  
Weitergabe erprobter didaktischer Konzepte von Impuls- an Transferschulen

**Zielgruppe:**  
Kollegen mit sprachlich vielfältigen Klassen, die motiviert sind, Mehrsprachigkeit als Ressource in den Unterricht einzubeziehen

**idealtypischer Ablauf:**

Sitzung 1: Theoretische Einführung & didaktischer Input

Sitzung 2: Reflexion, thematische Erweiterung & didaktischer Input

Sitzung 3: Reflexion, thematische Erweiterung & didaktischer Input

**Erfahrungen:**

- Lehrkräfte erkennen Mehrsprachigkeit als positive Ressource, die Einbindung in den Unterricht fällt jedoch schwer
- Bedarf an zeitlichen Ressourcen für Einarbeitung und Erprobung an Schulen

## **Abstract**

„WIR SIND STOLZ EINE VIELFÄLTIGE UND MEHRSPRACHIGE SCHULE ZU SEIN, ABER  
DER EINBEZUG IN DEN UNTERRICHT IST KOMPLIZIERT“

Fortbildungen zur Leseförderung in mehrsprachigen Klassen innerhalb von BiSS-Transfer

von Christina Keppeler, Ina-Maria Maahs, Barbara Riewenherm, María José Sánchez Oroquieta

Der Ansatz des Translanguaging möchte mehrsprachige Lernende sprachlich empowern und sie bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts als mehrsprachiges Individuum genauso unterstützen wie bei der Entwicklung von fundierten Sprachkompetenzen in der jeweiligen Umgebungssprache, um Bildungserfolge erreichen zu können. Ganz entscheidend für den Bildungserfolg ist die Lesekompetenz, die eine wichtige Basis der Aneignung von Inhalten in beinahe allen Fächern darstellt. Ziel des BiSS<sup>1</sup>-Verbundes *Leseförderung in mehrsprachigen Klassen* war es daher, den Ansatz des Translanguaging (vgl. Gantefort und Maahs 2020) gezielt mit der Leseförderung zu verknüpfen. Entwickelt und erprobt wurde so die Methode des Mehrsprachigen Reziproken Lesens (vgl. BiSS-Trägerkonsortium 2020).

Diese Erfahrungen werden in der aktuellen BiSS-Transfer-Phase an interessierte Schulen weitergegeben. Dafür werden die teilnehmenden Lehrkräfte zunächst für verschiedene Möglichkeiten der Wertschätzung und Didaktisierung der mehrsprachigen Kompetenzen der Lernenden sensibilisiert, um anschließend unterschiedliche mehrsprachigkeitsorientierte Unterrichtsmethoden im Kontext der Leseförderung erproben und diskutieren zu können. Schließlich erhalten sie eine tiefgehende Einführung in den Ansatz des Translanguaging sowie die Methode des Mehrsprachigen Reziproken Lesens.

Das Poster möchten wir nutzen, um die Methode des Mehrsprachigen Reziproken Lesens und das Konzept der Fortbildungen genauer vorzustellen sowie erste Erfahrungen aus den ersten beiden Fortbildungsdurchgängen zu präsentieren. So zeigte sich in diesem Kontext, dass viele Schulen an der sprachlichen Vielfalt ihrer Lernenden interessiert sind, aber nicht genau wissen, wie sie diese im Unterricht nutzen können. Unser Ziel ist es, hier praxisorientierte Unterstützung von Lehrkräften für Lehrkräfte anzubieten.

## **Literatur:**

BiSS-Trägerkonsortium (2020): *Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2020/03/BiSS-Broschuere-Leseverstehen-Mehrsprachig.pdf> (17.06.2022).

---

<sup>1</sup> BISS steht für Bildung in Sprache und Schrift: <https://www.biss-sprachbildung.de/>.

Gantefort, Christoph/Maahs, Ina-Maria (2020): Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. Pro DaZ Kompetenzzentrum.  
[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort\\_maahs\\_translanguaging.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf)  
(17.06.2022).



## Abstract

### Sprachliche Bildung im Philosophieunterricht

Das Poster thematisiert einerseits exemplarisch die fachspezifischen, sprachlichen Anforderungen an den Philosophieunterricht und verdeutlicht diese anhand konkreter, praxisnaher Unterrichtsbeispiele (1 und 2). Andererseits beleuchtet es die im Rahmen der Kooperation zwischen ProDaZ und der Fachdidaktik Philosophie in Essen erarbeiteten Möglichkeiten, das den Philosophieunterricht prägende Prinzip der Problemorientierung mit der Genredidaktik zusammenzudenken und diese verknüpft zur Anwendung zu bringen (3):

1. Die für den Philosophieunterricht kanonisierte Methodenpraxis des *Integrativen Methodenparadigmas* von E. Martens, welche die fünf fachspezifischen Arbeitsweisen der phänomenologischen, hermeneutischen, analytischen, dialektischen und spekulativen Methode umfasst, wird hinsichtlich der fachsprachlichen Anforderungen analysiert. Dabei wird verdeutlicht, dass die Praktiken spezifische und mannigfaltige, mündliche sowie schriftliche Umgangsweisen mit Sprache bedeuten, die es von der Lerngruppe gezielt zu erlernen und zu reflektieren gilt.
2. Ein Auszug aus der für das Zentralabitur in Nordrhein-Westfalen vorgegebenen Primärliteratur *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* von I. Kant wird auf Wort-, Satz- und Textebene hinsichtlich potentieller Verstehenshürden seitens der Schüler\*innen erarbeitet und didaktisch aufgearbeitet. Ersichtlich wird dadurch, dass neben philosophischen Fachbegriffen u. a. bereits unterschiedliche Modi (Indikativ, Konjunktiv), Modalverben der Notwendigkeit und der Möglichkeit, bestimmte und unbestimmte Artikel sowie die komplexe Hypotaxe (insbesondere die Zuordnung der Relativsätze sowie die Identifikation des Hauptsatzes) am schulischen Lernort Schwierigkeiten verursachen können.
3. Das für die Phasierung philosophischer und problemorientierter Bildungsprozesse bekannte *Bonbon-Modell* von R. Siermann wird mit den fünf Schritten des genredidaktischen Lehr-/Lernzyklus verbunden. Dabei wird exemplarisch die Gattung *Gedankenexperiment* anhand *Gehirne im Tank* von H. Putnam erarbeitet, wobei die vier didaktischen Qualitätsstufen, auf welchen nach H. Engels mit der Gattung im Fachunterricht gearbeitet werden kann, mit der Genredidaktik verbunden und in einen tabellarischen Unterrichtsverlaufsplan überführt werden.

## 5.12 Förderung protokollbezogener Schreibfertigkeiten im Chemieunterricht

# Förderung protokollbezogener Schreibfertigkeiten im Chemieunterricht

UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

Offen im Denken

Jan-Martin Österlein<sup>1</sup>, Mathias Ropohl<sup>1</sup>, Sebastian Habig<sup>2</sup>, Miriam Morek<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universität Duisburg-Essen, <sup>2</sup>Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

### Theoretischer Hintergrund

- Kommunikation ist als Kompetenzbereich im Kernlehrplan verankert und ist eine Kerntätigkeit naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen. (KMK, 2005; Osborne, 2002; Rönnebeck et al., 2016)
- Textproduktion ist zentral für den Erwerb von scientific literacy. (Wellington & Osborne, 2001)
- Schreiben hilft Lernenden, ihre Denkprozesse zu strukturieren und zu reflektieren. (Newell, 2006; Rivard & Straw, 2000)
- Beim Schreiben von Versuchsprotokollen sind Lernende mit verschiedenen sprachlichen und kognitiven Herausforderungen konfrontiert. (Bayrak, 2020; Bense & Roll, 2015)
- Einbindung von Schreibprozessen in den Unterricht durch zwei konträre Ansätze: *Writing to Learn* und *Learning to Write*
  - *Writing to Learn*:
    - epistemische, informelle Schreibaufgaben mit dem Ziel einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem Fachinhalt
    - Häufig Nutzung von Alltagssprache
    - Keine Förderung naturwissenschaftlicher Schreibfertigkeiten (Kein & Boscolo, 2016; Sampson et al., 2013; Schmözer-Eibinger & Thürmann, 2015)
  - *Learning to Write*:
    - traditionelle Textsorten, Fokus liegt auf disziplinspezifischen Textsortenfertigkeiten und fachsprachlichen Merkmalen
    - Geringe Lernwirksamkeit und fehlender Bezug zum Erkenntnisprozess (McCutchen et al., 2008; Sampson et al., 2013)

### Ziel

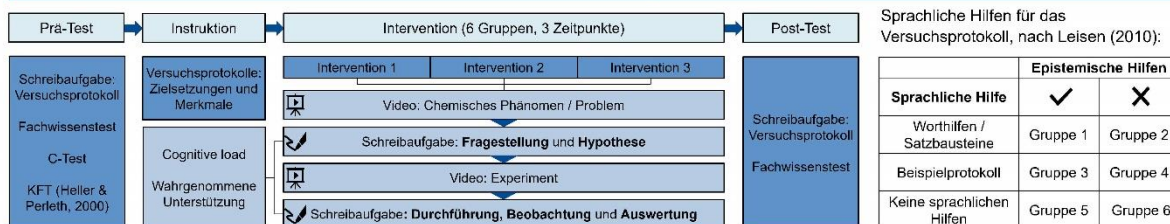
- Kombination von *Writing to Learn* und *Learning to Write*
- Entwicklung und Evaluation von Fördermaßnahmen zum Schreiben von Versuchsprotokollen, welche sowohl epistemische Aspekte der Erkenntnisgewinnung als auch Charakteristika der naturwissenschaftlichen Fachsprache adressieren

### Forschungsfragen

Inwiefern beeinflussen unterschiedliche Kombinationen von epistemischen und fachsprachlichen Schreibfördermaßnahmen ...

1. ... die protokollbezogenen Schreibfertigkeiten von Lernenden im Chemieunterricht?
2. ... den Fachwissenszuwachs von Lernenden im Chemieunterricht?

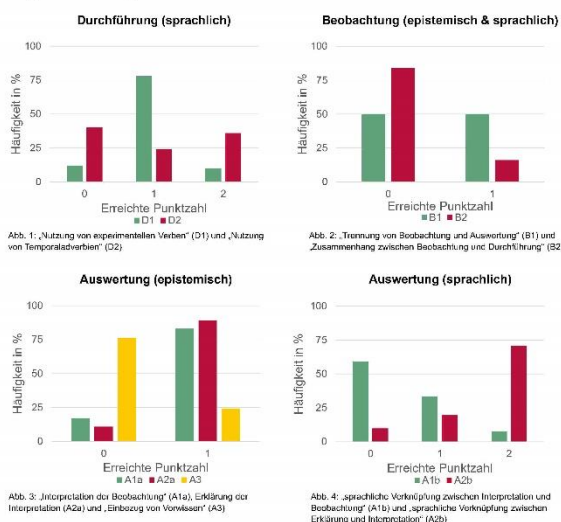
### Studiendesign



### Stichprobe und erste Ergebnisse der Hauptstudie

- Es liegen  $n = 120$  Datensätze vor, von denen  $n = 50$  ausgewertet sind.
- Weitere  $n = 300$  bis  $400$  Lernende werden rekrutiert (Herbst 2022).

#### Ausgewählte Ergebnisse des Prä-Tests für $n = 50$ Lernende:



Die doppelte Kodierung von  $n = 34$  Protokollen (Pilotstudie) zeigt zufriedenstellende Interraterreliabilitäten (Cohen's  $\kappa = .71 - .87$ ). (Landis & Koch, 1977)

#### Durchföhrung (Abbildung 1):

- Lernende verwenden wenig experimentelle Verben (D1) bzw. Temporaladverbien (D2), um das Experiment zu beschreiben.

#### Beobachtung (Abbildung 2):

- Beobachtung und Auswertung werden selten getrennt, stattdessen wird anstelle der Beobachtung direkt eine Interpretation angegeben (B1).
- Lernende stellen nur selten einen Zusammenhang zwischen der Beobachtung und der vorangehenden Tätigkeit her (B2).

#### Auswertung (Abbildung 3 und 4):

- Lernende interpretieren häufig ihre Beobachtungen direkt, ohne die Beobachtungen zuerst explizit zu benennen (A1a, B1).
- Oft liefern die Lernenden eine Erklärung zu ihrer Interpretation (A2a).
- Ein expliziter Einbezug von Vorwissen ist selten (A3).
- Die sprachliche Verknüpfung zwischen Erklärung und Interpretation gelingt vielen Lernenden (A2b), die sprachliche Verknüpfung zwischen Interpretation und Beobachtung fehlt hingegen häufig oder ist sprachlich unpassend (A1b).

### Implikationen & Ausblick

- Lernende zeigen Schwierigkeiten beim Formulieren von Zusammenhängen zwischen den einzelnen Abschnitten des Versuchsprotokolls.
- Als nächstes wird untersucht, inwiefern die Fördermaßnahmen einen Beitrag zur Verbesserung der Schreibfertigkeiten hinsichtlich dieser Defizite leisten können.



#### Literatur

**Kontakt**  
Jan-Martin Österlein  
Universität Duisburg-Essen  
Didaktik der Chemie  
Schützenbahn 70  
45127 Essen  
jan-martin.osterlein@uni-due.de





## 5.13 Chemische Konzepte und Sprache im Übergang. Ein Seminarkonzept zur praxisnahen Ausbildung von Lehramtsstudierenden in den Fächern Sachunterricht & Chemie der Sek I

UNIVERSITÄT  
**D U I S B U R G**  
**E S S E N**

**UDE** *Didaktik der Chemie*  
Forschung und Lehre

**proDaZ**  
Deutsch als Zweitsprache  
in allen Fächern

*Offen im Denken*

# Chemische Konzepte und Sprache im Übergang

## Ein Seminarkonzept zur praxisnahen Ausbildung von Lehramtsstudierenden in den Fächern Sachunterricht und Chemie in der Sekundarstufe I

Grundlagen der Veranstaltung

In der Fakultät für Chemie und dem Institut für Sachunterricht wird in Kooperation mit ProDaZ eine gemeinsame Master-Veranstaltung für die Lehramtsstudiengänge **Grundschule** und **Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule** angeboten. In dieser Veranstaltung durchlaufen die Studierenden den grundlegenden Dreischritt aus **Planung**, **Durchführung** und **Reflexion** von Unterricht (Windt & Rumann, 2016), indem sie **theoriegeleitet** in lehramtsübergreifenden Kleingruppen zusammenhängende Lernsequenz für die Grundschule und die Sekundarstufe I entwickeln, an Entdeckertagen mit Schülerinnen und Schülern beider Schulstufen erproben und abschließend gemeinsam im Austausch mit den Dozierenden videobasiert reflektieren. Praxisorientierung, Verzahnung von sprachlichem und fachlichem Lernen sowie eine vertiefte Auseinandersetzung der Übergänge von der Grundschule in die Sekundarstufe I sind die Merkmale des Seminarkonzepts, die von den Studierenden als besonders gewinnbringend bezeichnet werden.

**Studierende für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit dem Fach Chemie**



**Gestaltung des Übergangs vom Sach- in den Fachunterricht als gemeinsame Aufgabe**

Bei der Gestaltung eines anschlussfähigen Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule ist es zentral, dass sich Lehrkräfte beider Schulstufen curricular austauschen und sich in der Gestaltung von Lernsequenzen an grundlegenden Qualitätsmerkmalen wie kognitive Aktivierung und inhaltliche Strukturierung orientieren (u.a. Möller, Kleickmann & Lange, 2013).

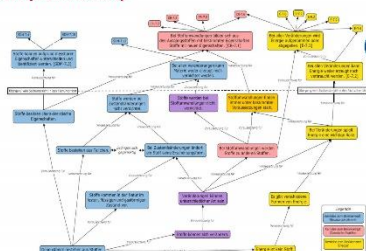
**Studierende für das Lehramt an Grundschulen mit dem Fach Sachunterricht**



Planung

**Grundlegende Vorstellungen zu chemischen Konzepten (Kernideen)**

Um die Studierenden bei der Strukturierung von Lerngegenständen zu unterstützen, wurde von den Autoren in Anlehnung an Rother & Walpuski (2020) eine Learning Progression chemiebezogener Kernideen für den Übergang von der Primarstufe (Grundschule) in die Sekundarstufe (Gesamtschule) entwickelt (Beese, Kirstein & Krake, 2022).

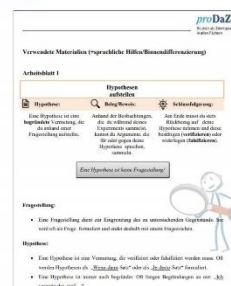


Strand Map zur Learning Progression im Übergang (Beese, Kirstein & Krake, 2022, S. 152)

Zur inhaltlichen Strukturierung auf fachlicher Ebene wird den Studierenden als Planungsunterstützung die Tiefenstrukturierung der Lernsequenzen in Anlehnung an die Basismodelle des Lehrens und Lernens von Oser (Oser & Baeriswyl, 2001) empfohlen.

**Sprachliche Anforderungen und Herausforderungen beim Erwerb chemiebezogener Kompetenzen**

In der Veranstaltung setzen sich die Studierenden mit sprachlichen Anforderungen beim Lernen chemiebezogener Konzepte auseinander. Der Schwerpunkt liegt hierbei weniger auf dem themenspezifischen Wortschatz, als vielmehr bei nachhaltigen sprachlichen Lernzielen wie dem experimentierbezogenen Wortschatz und dem Arbeiten mit fachtypischen Sprachmustern und Textsorten (Beese & Kirstein, 2018). Die Studierenden legen ihrer Unterrichtsplanung fachliche und sprachliche Lernziele zugrunde und verknüpfen sprachliches und fachliches Lernen produktiv bei der Entwicklung der Lernsequenz.



Beispiel die konkrete Umsetzung sprachbezogenen Lernens (Willems, Simsek & Schütze, 2022)

Durchführung



**Entdeckertage mit Lerngruppen der Grundschule Nordviertel (4. Klasse) und der Frida-Levy-Gesamtschule (6. Klasse)**

Einige Zeit vor der Erprobung der entwickelten Lernsequenzen mit den Schülerinnen und Schülern (Entdeckertag) findet eine gemeinsame Vorstellung und Überarbeitung im Seminar statt. Am ersten Entdeckertag besucht eine Grundschulklasse der Grundschule Nordviertel die Universität, am zweiten Entdeckertag eine Gesamtschulklasse der Frida-Levy-Gesamtschule. Es werden dabei in den Klassen Kleingruppen gebildet, um den Studierenden viel aktive und individuelle Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern einzuräumen.

Reflexion

**Videobasierte Reflexion der Durchführung**

Die Studierenden werden bei der Durchführung videographiert. Mit Hilfe ausgewählter Videosequenzen und ausgewählter Leitfragen reflektieren die Studierenden ihre Stunde (vgl. Göbel & Gösch, 2019). Dabei stehen die Qualitätsmerkmale von Unterricht sowie die Verzahnung sprachlichen und fachlichen Lernens (Stundenstruktur, Arbeitsmaterial und Unterrichtsinteraktion) im Fokus.



Entwickeltes Material aus der Veranstaltung



**Melanie Beese**  
Deutsch als Zweit- und Fremdsprache  
melanie.beese@uni-due.de

**Dennis Kirstein**  
Didaktik der Chemie  
dennis.kirstein@uni-due.de

**Henning Krake**  
Didaktik der Chemie  
henning.krake@uni-due.de

**Marcus Schiolko**  
Didaktik der Chemie  
marcus.schiolko@uni-due.de

## 5.14 Sprache durch Kunst am Berufskolleg

# Sprache durch Kunst am Berufskolleg

Im Schuljahr 2019/20 wurde *Sprache durch Kunst* mit einer DaZ-Teilzeitklasse des *Paul-Ehrlich-Berufskollegs* in Dortmund am *Kunstmuseum Gelsenkirchen* umgesetzt.

In der Auseinandersetzung mit der Ausstellung *Gemengelage – Holzschnitte und Skulpturen von Werner Reuber* wurden Gefühle und Charaktereigenschaften thematisiert, um über die eigene Lebensgeschichte sprechen zu können. Für die neu zugewanderten Schüler\*innen zwischen 16 und 26 Jahren aus Eritrea, Guinea, Libyen und Syrien bot das Kunstmuseum einen besonderen Lernort zum Austausch über persönliche Verunsicherungen und erlebte Traumata, die im Schulalltag nicht zum Ausdruck gebracht werden konnten.

Die Projektarbeit erfolgte in drei Schritten:



### 1. Vorbereitung in der Schule

- Einstimmung auf den Lernort Museum
- Begegnung mit Skulpturen (1. Versteinerung am Beispiel des Märchens *Jorinde und Joringel* der Gebrüder Grimm, 2. Vorentlastung der Skulpturen durch Wahl einer Figur aus der Ausstellung anhand der Titel und Beschreibung der eigenen Vorstellung bzw. Erwartung)
- Sprachliche Entlastung (Kausalsätze, Adjektive und Adverbien zur Personenbeschreibung, Präsentation)



### 2. Auseinandersetzung mit der Ausstellung

- Einführung zu Ausstellung und Künstler durch Kunstvermittlerin
- Besichtigung der Ausstellung auf der Suche nach der gewählten Figur
- Vorstellung der Figur (Mustertext und Satzbausteine)
- Vergleich der eigenen Vorstellung mit künstlerischer Umsetzung
- Dialog/Szene zwischen zwei Skulpturen (nach Beispiel auch durch die Schüler\*innen)



### 3. Künstlerisch-praktische Vertiefung im Werkraum

- Erstellung einer eigenen Figur mit Ton und farbiger Lasur
- Präsentation von Figur mit Titel
- Austausch und Reflexion



Bei der Vorstellung und Begründung der eigenen Werke fanden sich immer Bezüge zu den persönlichen Lebensgeschichten. So drückte beispielsweise ein Schüler seine Erlebnisse als Flüchtling in Griechenland und die persönlichen Erfahrungen mit Rassismus durch einen schwarz-weißen *Panda Pain* aus. Dieser sollte sowohl die Gleichwertigkeit äußerlich unterschiedlicher Menschen als auch das Leiden wegen rassistischer Angriffe und Äußerungen darstellen: *„Wenn du in ein neues Land gehst und die sprechen so über deinen Namen, das ist ein bisschen Schmerz.“*


#### Ansprechpersonen:

Beate Frenzel: [frenzel@pebk.de](mailto:frenzel@pebk.de)


Hidayi Karabürme: [karabuerme@pebk.de](mailto:karabuerme@pebk.de)

Dorota Okońska: [dorota.okonska@uni-due.de](mailto:dorota.okonska@uni-due.de)


## 5.15 Fachsprachlicher Förderunterricht für Schüler\*innen und Auszubildende mit internationaler Familiengeschichte an der Universität in Koblenz



### Fachsprachlicher Förderunterricht für Schüler\*innen und Auszubildende mit internationaler Familiengeschichte an der Universität in Koblenz



Präsentiert von: Lea Friebershäuser, Jessica Fuchs, Dr. Katharina Hirt, Dr. Ina Meinen, Dennis Mayer



#### Das Projekt

In dem Projekt FUNK werden seit über 12 Jahren Schüler\*innen und Auszubildende mit internationaler Familiengeschichte durch Lehramtsstudierende in verschiedenen Schul- und Berufsschulformen gefördert. Der Förderunterricht findet nachmittags in Kleingruppen an der Universität statt und ist für die Förderschüler\*innen kostenlos. Stanc Juni 2022 hat FUNK bereits ca. 1200 Schüler\*innen und Azubis fachsprachlich gefördert. Welche Kurse bietet FUNK an? **Grundfächer:** Deutsch, Mathe, Englisch / **Nebenfächer:** Physik, Chemie, Biologie, Soziologie, Geschichte, Pädagogik, Informatik, BWL / **Basis-Kurse:** Mathe, Lernmethoden, Englisch

#### Sprachsensibler Fachunterricht (SFU)

Im SFU findet sprachliches und fachliches Lernen integrativ statt. „Die fachspezifischen Inhalte, Arbeits- und Denkweisen werden den Lernenden durch eine sprachbewusste Vorgehensweise nähergebracht.“ (Ulrich & Michalak 2019: 1) Dabei erlangen die Lernenden auch kommunikative Fachkompetenzen, die ihnen eine Teilhabe am Unterricht ermöglichen (vgl. Ulrich & Michalak 2019: 1). Sprachliche Kompetenz ist nicht nur eine Zieldimension, sondern die Sprache ist zugleich das entscheidende Medium zum fachlichen Kompetenzerwerb (vgl. Wessel 2015: 16f) – und Sprachkompetenz weist auch einen signifikanten Zusammenhang zur Leistung im Fach auf (vgl. Schläger 2020: 2). Daher ist der SFU an der Schnittstelle der jeweiligen Didaktik des Faches, der Fachsprachen- und der Fremdsprachendidaktik angesiedelt.

#### SFU zugeschnitten auf unsere Zielgruppen:

Schüler\*innen: Fokus auf Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen  
 Abiturient\*innen: Fokus auf Förderung fachsprachlicher Kompetenzen und auf Abiturvorbereitung  
 Auszubildende: Fokus auf Sprachförderung auf B1/2-Niveau sowie auf fachliche Grundlagen und Lernstrategien

### Methoden

**Methoden: Mathematische Fachbegriffe mithilfe der Alltagssprache verstehen**

Ziel: das Verständnis neuer Fachbegriffe erleichtern und die Hemmschwelle senken, sich mit dem dahinterstehenden mathematischen Konzept auseinanderzusetzen

Vorgehen: Fachbegriffe in Bestandteile zerlegen, Pendant in Alltagssprache aktivieren (offene Frage „Was bedeutet das Wort für dich?“), Lebensweltbezug für die Schüler\*innen herstellen, mathematisches Konstrukt weiter herleiten

**Methoden: Textaufgaben mit dem Modellierungskreislauf lösen**

Ziel: Strategien zur Bewältigung von mathematischen Problemen mit Realbezug (vgl. Greethart 2013: 19), bildungssprachliche sowie fachsprachliche Kenntnisse verbessern und differenzieren

Vorgehen: Zunächst müssen die Lernenden sinnentnehmend lesen. Daraufhin transformieren sie gegebene oder recherchierte Informationen aus der Bildungssprache in die mathematische Fachsprache. Das mathematische Modell wird nun in der Fachsprache bearbeitet und wieder zurück in die Bildungssprache transformiert. Zum Schluss findet ein inhaltlicher Abgleich mit der Anfangssituation statt. Ist das Ergebnis nicht plausibel, beginnt der Kreislauf wieder von Neuem.

**Methoden: E-I-S Prinzip (nach Bruner et al. 1971) zur Sprachbildung nutzen**

Ziel: bildungssprachliche Kompetenzen mithilfe von handlungsbegleitender Sprache aufbauen, durch die verschiedenen Darstellungsebenen werden die Lernenden in sprachliche Handlungssituationen gebracht, in denen sie Verküpfungen entdecken und Vorstellungen entwickeln können (vgl. Leisen 2015: 133).

Vorgehen: Enaktiv: Erfassung von Sachverhalten durch eigene Handlungen  
 Ikonisch: Erfassung von Sachverhalten durch Bilder  
 Symbolisch: Erfassung von Sachverhalten durch Symbole (Text, Zeichen, Terme etc.)

**Methoden: Begriffsnetze erstellen**

Ziel: Verwandtschaften und fachliche Zusammenhänge verdeutlichen und das mathematische Verständnis strukturieren

Vorgehen: Fachbegriffe nicht isoliert bearbeiten, sondern das „große Ganze“ in den Blick nehmen und Begriffsnetze erstellen

**Methoden: Vom Wort zum Text**

Ziel: Durch vorgegebenen Wortschatz werden die Schüler\*innen zur eigenen Textproduktion angeleitet und Fachbegriffe werden in ihrer Einbettung in einem Kontext und in einer Satzstruktur gesehen (vgl. hierzu auch Leisen 2013: 286).

Vorgehen: Schüler\*innen erhalten einen Pool von Wörtern, beispielsweise Fachbegriffe. Diese Wörter sind nicht isoliert, sondern kommen in einem Text / Themengebiet vor. Nach der Erklärung der Fachbegriffe wird aus den Wörtern ein eigener Fachtext erstellt.

**Methoden: 5-Schritt-Lesemethode oder Fünf-Phasen-Schema**

Ziel: ein vom Leser/ von der Leserin konstruiertes Textverständnis im Sinne einer Sinnkonstruktion; Josef Leisen spricht von einem Leseprozess als „doppelt zyklischer Prozess“, welcher Textverständnis zum Ziel hat (vgl. Leisen 2017: 113).

Vorgehen:

- Phase 1: Vorbereitende Orientierung der Leserin oder des Lesers, indem der Text 'orientierend' gelesen wird (skimming).
- Phase 2: 'Aufsuchen von Verstehensinseln', welches durch extensives und selektives Lesen erreicht wird (vgl. Leisen 2017: 143).
- Phase 3: Texterschließung, indem inhaltliche Details durch intensives Lesen erschlossen werden.
- Phase 4: Reflexion des Textes (optional: Festigung durch eine erste kurze Inhaltsangabe)
- Phase 5: Sinnkonstruktion Überprüfung des Verstandenen (vgl. Leisen 2017: 143)


**Methoden: verschiedene sich ergänzende Methoden zur Wortschatzarbeit**


Ziel: kommunikatives Handeln (relevante mündliche und schriftliche Äußerungen), neue Begriffe und Sprachstrukturen verstehen und verwenden, Sprachbewusstheit fördern

Vorgehen:


- Erweiterte, visuelle Vokabelliste: Begriffe werden (analog oder digital mit Apps wie Quizlet) mit visuellem Material (Bilder, eigene Zeichnungen) unterstützt
- Synonyme / Gegensätze zu den Begriffen suchen
- Wortfelder bilden (mit den bereits notierten Begriffen)
- Komposita analysieren (Grundwort bestimmen, Bestimmungswort getrennt in Liste aufschreiben und andere Komposita bilden)
- In der Vokabelliste mit Pluralendungen + Artikeln arbeiten und mit auführen


### Beispiele







siehe  
Ausstellungsmaterial












### Geldgeber







### Quellen

Greethart, H. (2013): Die Bedeutung der Realbezüge in der Mathematikdidaktik. In: *Zeitschrift für Didaktik der Mathematik*, 42(1), 1-10.  
 Leisen, J. (2015): *Die Bedeutung der Realbezüge in der Mathematikdidaktik*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Mathematik*, 44(1), 1-10.  
 Leisen, J. (2017): *Die Bedeutung der Realbezüge in der Mathematikdidaktik*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Mathematik*, 46(1), 1-10.  
 Ulrich, M. & Michalak, G. (2019): *Die Bedeutung der Realbezüge in der Mathematikdidaktik*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Mathematik*, 48(1), 1-10.  
 Wessel, M. (2015): *Die Bedeutung der Realbezüge in der Mathematikdidaktik*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Mathematik*, 44(1), 1-10.  
 Schläger, M. (2020): *Die Bedeutung der Realbezüge in der Mathematikdidaktik*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Mathematik*, 49(1), 1-10.

**Abstract****Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts. Beispiele aus der Praxis bei FUNK**

In dem Projekt FUNK der Universität Koblenz-Landau werden seit über 12 Jahren Schüler\*innen und Auszubildende mit internationaler Familiengeschichte durch Lehramtsstudierende in den verschiedenen Schul- und Berufsschulfächern gefördert. Die Förderlehrer\*innen fokussieren sich innerhalb der Fördereinheiten darauf, die sprachlichen Hürden von Lernenden mit mehrsprachigem Hintergrund durch Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichtes gezielt abzubauen und so die bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmer\*innen zu erweitern. Das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts ist an der Schnittstelle der jeweiligen Didaktik des Faches, der Fach- und Fremdsprachendidaktik angesiedelt. Die angehenden Lehrer\*innen werden für die besonderen Herausforderungen der Teilnehmer\*innengruppen sensibilisiert. Hierdurch entsteht eine doppelte Förderstruktur, die von einem Team von Wissenschaftler\*innen angeleitet wird. In unserem Beitrag wollen wir sowohl unser Konzept als auch erfolgreich eingesetzte Methoden vorstellen. Im Deutsch- und Englischförderunterricht werden bspw. folgende Methoden eingesetzt: Wort zum Text (eigene Texte aus Fachwörtern erstellen), Fünf-Schritt-Lesemethode (Methode, um sich Informationen aus einem Text zu erschließen: 1. Überfliegen, 2. Fragen an den Text stellen, 3. Gründlich lesen, 4. Abschnitthaft zusammenfassen, 5. Zusammenfassung ganzer Text) und Wortsammlungen/Vokabelheft anlegen. Folgende Methoden werden im Förderunterricht Mathematik und Chemie verwendet: E-I-S Prinzip (Enaktiv: Das Arbeiten mit gegenständlichen Objekten, z. B. Körpermodellen, Behältern usw., Ikonisch: Die skizzenhafte Darstellung des gegenständlichen Phänomens, Symbolisch: Die Übersetzung der Skizze in die Schriftart der Mathematik), digitale Simulationen (in höheren Klassenstufen, zur Visualisierung und zur Unterstützung des Verstehensprozesses), spielerische Methoden (Festigung von gelernten Inhalten durch thematisch angepasste Spiele wie Memory oder Domino), Fachbegriffe desegmentieren (Mathematische Fachkomposita wie bspw. „Differenzenquotient“ werden in Segmente geteilt und die Bedeutung wird einzeln auch mit Bezug auf die Alltagssprache gemeinsam erarbeitet.), Rollenspiel „Mathematik-Professor\*in“ (Übung zur Fachsprache, Förderschüler\*innen übernehmen die Rolle eines/einer Professor\*in), Fachbegriffsnetze (Wortfelder in Form von Wortnetzen an der Tafel gemeinsam erarbeiten). Die Präsentation des Posters wird angeleitet von unserem Team und durch die Förderlehrer\*innen selbst vorgenommen.

Wissenschaftliche Leitung: Dr. Iris Meinen, Dr. Katharina Hirt

Förderlehrer\*innen: Carolina Möller, Dennis Meyer, Jessica Fuchs, Lea Frieberthäuser

## 5.16 Lingvodidaktische Modellkonzeption eines sprachsensiblen Orientierungskurses für ukrainische Jugendliche

### Lingvodidaktische Modellkonzeption eines sprachsensiblen Orientierungskurses für ukrainische Jugendliche



Nach dem 24. Februar 2022 kommen innerhalb weniger Monate u.a. rund 1.600 schulpflichtige Kinder und Jugendliche als ukrainische Flüchtlinge nach Essen. Sobald sie registriert sind, unterliegen sie der Schulpflicht. Das städtische Schulamt kann aber nur schrittweise Zuweisungen zu den Essener Schulen vornehmen. Um die Übergangszeit bis zur Einschulung zu überbrücken und möglichst schnell elementare Deutschkenntnisse zu vermitteln, richtet die Stadt "Orientierungskurse" mit sprachlichem und interkulturellem Schwerpunkt ein. Sie finden in zentral gelegenen Schulgebäuden oder in Erstaufnahmезentren statt. Dauer: meist 4-6 Wochen.



#### Bausteine

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p><b>Spracherwerb mit kommunikativer Ausrichtung</b>, entsprechend den praxisbezogenen Anforderungen wie auch den curricularen Vorgaben des Schulsystems.</p>  | <p><b>Interkulturelle Orientierung</b>, bezogen vor allem auf die Stadt Essen, z.B. Durchführung von Exkursionen zum Rathaus, zur Stadtbücherei, zur Münsterkirche, u.a.</p>  | <p><b>Wertschätzung der Flüchtlinge</b><br/>Elemente der Willkommenskultur, Bekanntschaft mit mehrsprachigen Lernenden, gemeinsame Spiele, gemeinsamer Besuch einer Eisdiele u.a.</p>  |
| <p><b>Rücksichtnahme auf Traumatisierung</b>, die sehr unterschiedlich ausfällt, und manchmal nur durch ein Gespräch mit den Eltern zu ermitteln ist.</p>      | <p><b>Individuelle Förderung</b>, differenzierendes Angebot, bedingt durch das breite Leistungsspektrum und die Altersspezifik der Gruppen</p>                               | <p><b>Strukturiertes Vorgehen</b>, um die Leistungsfähigkeit der Lernenden zu nutzen und sie auf den regulären Schulbesuch vorzubereiten</p>    |
| <p><b>Systematischer Phonetikerwerb</b>, weil die gezielte Aussprachschulung später in den städtischen Schulen kaum durchzuführen ist.</p>                    | <p><b>Methodenwechsel im Laufe des Vormittags</b>, weil es den Sprachunterricht über 4-6 Stunden effizienter zu gestalten ermöglicht.</p>                                   | <p><b>Der Lehrer als sprachliches Vorbild</b>, Einsatz digitaler Lernmittel u.a. die Apps in den Lehrwerken zur Präsentation unterschiedlicher Sprachmuster der Mutterspracher.</p>  |

#### Konzept der DaZ-Förderung im Orientierungskurs

1. Die Motivation des Spracherwerbs hängt bei den ukrainischen Lernenden in Deutschland in erster Linie von der Bleibeperspektive ab.
2. Die Lernenden bringen kaum Deutschkenntnisse mit, verfügen aber über Englisch- oder Russischkenntnisse, dabei sind Lernende aus verschiedenen Altersgruppen in lateinischer Schrift alphabetisiert, können lesen und schreiben, was den schnelleren Lernfortschritt im DaZ-Bereich ermöglicht.
3. Der gleichzeitige Erwerb und die Erweiterung des Wortschatzes dienen als Basis zur Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen in der späteren schulischen Laufbahn in Deutschland.
4. Es ist wichtig Exkursionen und Ausflüge mit interkulturellem Background in den Lernprozess einzubinden. So kann man den komplexen Spracherwerb positiv und motivierend gestalten, was die Orientierung in den Alltagssituationen für die Lernenden und ihre Familien erleichtert.
5. Die Unterstützung durch die Semantisierung der komplexeren lexikalischen und grammatikalischen Einheiten in der Muttersprache ermöglicht den effizienteren späteren Daz-Leistungsfortschritt.
6. Das Erstellen eines zweisprachigen Glossars in analoger oder digitaler Form sowie kreative Projektarbeit in Gruppen unterstützen die aktive Spracharbeit.
8. Die Lehrkräfte sind in hohem Maße gefordert. Sie sind Ansprechpartner für die Kinder und Jugendlichen sowie für die Eltern, und das nicht nur bei schulischen Themen. Eine zielgerichtete Vorbereitung und Fortbildung dieser Lehrkräfte wären wünschenswert.



Dr. Ljubov Jakovleva-Schneider, Dozentin und Autorin  
Fadi Nassir, Fachbereich Schule der Stadt Essen

## **Abstract**

### **Lingvodidaktische Modellkonzeption eines sprachsensiblen Orientierungskurses für ukrainische Jugendliche**

(am Beispiel eines Projektes der Stadt Essen)

Dr. Ljubov Jakovleva-Schneider

Die aktuelle politische Entwicklung stellt den DaF/DaZ-Unterricht in Deutschland vor eine besondere Herausforderung. Das bezieht sich vor allem auf die Kinder und Jugendliche, die als Geflüchtete ab Februar 2022 aus der Ukraine kamen und die die deutsche Sprache nicht in der Schule des Herkunftslandes erlernt haben bzw. keine verwertbaren Deutschkenntnisse vorweisen können.

Im Kontext der Zusammenarbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ist die Einstellung bezüglich des konkreten Herkunftslandes von besonderer Bedeutung. Zu den Besonderheiten des gezielten Zweitspracherwerbs bei den ukrainischen Lernenden zählen folgende Aspekte:

1. Die Berücksichtigung der Traumatisierung durch die Ereignisse im Herkunftsland;
2. Der Spracherwerb in außerschulischen Alltagssituationen;
3. Mehrsprachigkeit (ukrainisch, russisch, englisch) als mitgebrachte Grundfähigkeit und daraus resultierende sprachliche Interferenzen.

Die Lernenden werden in einem überschaubaren Zeitraum nicht nur ihre kognitiv-akademischen Sprachkenntnisse erwerben, sondern auch die kommunikative, soziale und interkulturelle Kompetenz erweitern müssen.

Am Beispiel eines konkreten Orientierungskurses, den die Stadt Essen am Robert-Schuman-Berufskolleg organisiert hat, wird auf dem Poster verdeutlicht, wie durch das strukturierte und fächerübergreifende Erlernen des Deutschen als Fremdsprache und den praxisorientierten landeskundlichen Ansatz (in Zusammenarbeit mit politischen und kulturellen Institutionen der Stadt Essen: Stadtbibliothek, Rathaus, Haus der Essener Geschichte u. a.) die Teilnahme der ukrainischen Schülerinnen und Schüler am schulischen Regelunterricht ermöglicht wird.

### 5.17 Probleme der Aussprache – Schulung im DaF/DaZ-Unterricht



Phonetik wird sowohl in der Lehrerausbildung als auch in der Unterrichtspraxis üblicherweise vernachlässigt. In einer mehrsprachigen Gesellschaft, wo das Deutsche als Zweitsprache erworben wird, sollte die Ausspracheschulung mehr Beachtung finden, um eine vollständige Sprachbildung anbieten zu können. Wie die Ausspracheschulung in mehrsprachigen Zusammenhängen gelingen kann, ist zusätzliches Ziel des Sprachunterrichts

**PROBLEME DER AUSSPRACHE -SCHULUNG IM DaF/DaZ-UNTERRICHT**

*Wie kann man eine zielgerichtete Ausspracheschulung für den DaF/DaZ-Unterricht konzipieren?*

Sandra Carrasco Álvarez  
[sandra.carrasco-alvarez@stud.uni-duisburg-essen.de](mailto:sandra.carrasco-alvarez@stud.uni-duisburg-essen.de)

**„Ohne adäquate Aussprache kann keine gelungene Kommunikation erfolgen“**



- ✓ Kontrastive Phonetik
- ✓ Lehrerspezialisierung
- ✓ Korrekturen
- ✓ Ausspracheschulung ab Tag 1
- ✓ Varietät auswählen (Standardaussprache einer DACH-Region)
- ✓ Aussprache ins Lehrprogramm
- ✓ Zielgruppenspezifische Lehr- und Lernmaterialien

**LÖSUNGEN**



- I. Lautsystem und Prosodie der Ausgangssprache (L1) kennen
- II. Sprachvergleich L1-L2 durchführen
- III. Phonetische Fehleranalyse erstellen
- IV. Phonetische Interferenzfehler identifizieren
- V. Bewusstmachung der neuen Aussprache (durch Theorie und Praxis)
- VI. Zielgruppenspezifisches Ausspracheprogramm didaktisch-methodisch konzipieren und begleitend oder als Vorlektion einsetzen

**VORGEHENSWEISE IN DER UNTERRICHTSPRAXIS**



**Verweise:**

- DELING, Helga & Ursula Hirschfeld (2000): *Phonetik lehren und lernen*. München: Goethe-Institut
- HIRSCHFELD, Ursula (2011): »Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten«. In: *Die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht*. *Babylonia, die schweizerische Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, N. 2. Comano: Fondazione Lingue e Culture, S. 10-17
- HIRSCHFELD, Ursula (2001): »Vermittlung der Phonetik Deutsch als Fremdsprache«. In: *Ein internationales Handbuch: Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand III: Methoden des Deutsch als Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 872-879
- HIRSCHFELD, Ursula & Kerstin Reinke (2007): »Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxis – Einführung in das Themenheft«. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 12. Jahrgang, N. 2. Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt

## **Abstract**

### **Probleme der Ausspracheschulung im DaF/DaZ-Unterricht**

Phonetik wird sowohl in der Lehrkräfteausbildung als auch in der Unterrichtspraxis üblicherweise vernachlässigt. Trotz zahlreicher Literaturnachweise, Forschungen und Lehrwerke spielt Aussprache im Fremdsprachenlernen immer noch die Nebenrolle. In einer mehrsprachigen Gesellschaft, wo das Deutsche als Zweitsprache erworben wird, sollte die Ausspracheschulung mehr Beachtung finden, um eine vollständige Sprachbildung anbieten zu können. Wie die Ausspracheschulung in mehrsprachigen Zusammenhängen gelingen kann, ist zusätzliches Ziel des Sprachunterrichts.

In heterogenen Gruppen befinden sich mehrere Ausgangssprachen, deren Sprechende die Hör- und Sprechmuster auf die Zielsprache übertragen. Wenn diese Interferenzfehler weder analysiert noch erarbeitet werden, werden sie zu Fossilisierungen in der neu zu erwerbenden Fremdsprache. Um dies zu vermeiden, bedarf es eine Fehleranalyse. Dafür müssen Lehrkräfte mit den Schwächen und Mängeln der Ausspracheschulung konfrontiert werden. Da die L1 der Lernenden die neue (Fremd)Aussprache beeinflusst, wird bestenfalls der kontrastive Ansatz eingesetzt. Hierbei handelt es sich um die kontrastive Phonetik, eine Teildisziplin, die zwei Lautsysteme miteinander vergleicht, um ihre Unterscheidungen zu bestimmen und davon zu profitieren. Wenn die Interferenzfehler herausgefunden wurden, kann ein wirksames Ausspracheprogramm konzipiert und erfolgreich durchgeführt werden. Einige Defizite der aktuellen Ausspracheschulung lauten wie folgt:

1. Fehlertoleranz im Anfängerunterricht: Ausspracheschwächen werden vorwiegend im Anfängerunterricht ignoriert. Dies führt dazu, dass sich die Zielaussprache unangemessen weiterentwickelt.
2. Unbeachtete Hörschulung: Wenn Hör- und Ausspracheschulung voneinander getrennt werden, wird die Aneignung der neuen Aussprache schwerlich erfolgen, denn Hören und Aussprechen hängen zusammen.
3. Beurteilung der Phonetik: Die Bewertung der Aussprache im Unterricht ist sicherlich eine komplexe Aufgabe der Lehrenden. Jedoch müssen Sprechproduktionen aus phonetischer Sicht korrigiert werden.
4. Aussprachevarianten: Da das Deutsche über unzählige Varietäten verfügt, muss im Fremdsprachenunterricht eine normorientierte Standardsprache aus einer DACH-Region präsentiert und vermittelt werden.
5. Lehrkräfteausbildung: Um Phonetik lehren zu können, benötigen die Lehrkräfte kognitive Kenntnisse und praxisorientierte Umsetzungen für den Unterricht. Es genügt ergo nicht, das Lautsystem des Deutschen zu kennen, sondern es bedürfen spezifische Ausspracheübungen und Korrekturen.



Für all die oben erwähnten Aspekte werden Lösungsansätze gesucht. Sie dienen der Verbesserung der Ausspracheschulung, die unsere heutige mehrsprachige Gesellschaft verlangt. Denn ohne adäquate Aussprache kann keine gelungene Kommunikation erfolgen.



## 5.19 Mehrsprachige Sprachkonstellationen in der Pflege. Gespräche zwischen Patient\*innen und spanischsprachigen Pflegekräften aus Mexiko – eine diskursanalytische Untersuchung

Poster zum Dissertationsvorhaben

# MEHRSPRACHIGE SPRACHEN-KONSTELLATIONEN IN DER PFLEGE

## Gespräche zwischen Patient\*innen und spanischsprachigen Pflegekräften aus Mexiko – eine diskursanalytische Untersuchung

**ZUSAMMENFASSUNG**

Angesichts der verstärkten Rekrutierung von internationalen Pflegekräften, die aus dem aktuellen Fachkräftemangel im Gesundheitswesen resultiert (vgl. SVR 2022: 20), sind mehrsprachige Sprachkonstellationen, in denen die Pflegekraft Deutsch als Fremd- bzw. als Zweitsprache spricht, immer häufiger. Seit der Unterstützung des Rekrutierungsprozesses für Fachkräfte aus Mexiko im Jahr 2019 durch das Bundesgesundheitsministerium (vgl. BMG 2019) werden mehr Pflegekräfte auch aus Mexiko angeworben (vgl. BMG 2021: 48). Die neu zugewanderten Pflegekräfte stehen in Deutschland vor sprachlich-kommunikativen Herausforderungen, da die Anforderungen an Pflegekräfte in Bezug auf ihr berufssprachliches Handeln sehr hoch sind (vgl. Haider 2010: 8). Hohe sprachlich-kommunikative Kompetenzen sind zum einen für die Patient\*innensicherheit wichtig und zum anderen gelten die Gespräche mit Patient\*innen selbst als Teil der Pflege und des Genesungsprozesses (vgl. z.B. Hausreiter et al. 2018). Trotz der Relevanz von Sprache und Kommunikation in der Pflege und der steigenden Zahl von Pflegekräften mit Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache, gibt es kaum linguistische Forschungsarbeiten zur Pflege-Patient\*in-Kommunikation (PPK) (z.B. aber Walther 2001, März 2015). Vor diesem Hintergrund wird in dem Dissertationsvorhaben die PPK in Gesprächen zwischen Patient\*innen und spanischsprachigen Gesundheits- und Krankenpflegekräften aus Mexiko untersucht. Die Feldstudie hat zum Ziel, sprachlich-kommunikative und institutionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede der PPK in Mexiko und in Deutschland herauszuarbeiten, damit Vorbereitungs- und Begleitkurse für internationale Pflegekräfte weiterentwickelt werden können.

**FORSCHUNGSSTAND**

Es gibt nur wenige (gesprächs)linguistische Forschungsarbeiten zur (mehrsprachigen) Kommunikation in der Pflege. Die für das Dissertationsvorhaben zentralen Ergebnisse aus bisheriger Forschung sind folgende:

- Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen an Pflegekräfte sind sehr hoch, insbesondere in der Patient\*in-Kommunikation (z.B. Haider 2010, Marchwacka 2018)
- Die Pflege-Patient\*in-Kommunikation ist von hoher Relevanz für die Patient\*innensicherheit und den Genesungsprozess (Hausreither et al. 2018)
- Gespräche im medizinischen & pflegerischen Kontext sind institutionell stark geprägt, sodass Gesprächsverlauf & -struktur von institutionellen Zwecken und Rahmenbedingungen beeinflusst sind (Löning/Rehbein 1993, Walther 2001)
- Ärztliche Gespräche mit Deutsch L2-Patient\*innen sind abweichend zu einsprachigen Konstellationen (Rehbein 1985) und Gespräche mit Deutsch L2-Ärzt\*innen sind von zweitsprachlichen Normabweichungen beeinflusst (Borowski 2018)

**FORSCHUNGSFRAGEN**

- 1 Wie sprechen spanischsprachige Pflegekräfte mit Patient\*innen in Deutschland? (in Bezug auf sprachlich-kommunikative und institutionelle Aspekte)
- 2 Welche sprachlich-kommunikativen und institutionellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen der PPK in Mexiko und in Deutschland?
- 3 Manifestieren sich sprachlich-kommunikative und institutionelle Unterschiede in den Gesprächen zwischen spanischsprachigen Pflegekräften und Patient\*innen in Deutschland?

**METHODISCHES VORGEHEN**

**Literaturrecherche zu:**

- Mehrsprachige Sprachkonstellationen
- Pflegekommunikation & -sprache
- Internationale Pflegekräfte (aus Mexiko)
- Spanischsprachige Deutschlernende

**In Deutschland**

- Beobachtungen (Krankenhaus)
- Kurzbefragungen (mex. Pflegekräfte)
- Audiotaufzeichnungen (Pflegegespräche im Krankenhaus)

**In Mexiko**

- Beobachtungen (Krankenhaus)
- Interviews (Pflegestudierende & -lehrkräfte)
- Audiotaufzeichnungen (Pflegegespräche im Krankenhaus)

**DATENERHEBUNG**

**DATENAUSWERTUNG**

**Funktionale Pragmatik:**

- handlungstheoretische Konzeption von Sprache, welche die Sprecher\*in-Hör\*in-Interaktion als Zusammensetzung zweckgerichteter sprachlicher Handlungen begriff (Ehlich 2007)
- berücksichtigt institutionelle Zwecke und individuelles Wissen der Akteure\*innen (Ehlich 2007, Rehbein 2001)
- Forschungstradition im Bereich der mehrsprachigen Kommunikation & im medizinischen Kontext (Rehbein 2010, Kameyama 2004, Blühnig/ten Thije 2006)

Referenzen

Universität  
DUISBURG  
ESSEN

proDaZ  
Deutsch als Zweitsprache  
in allen Fächern

DaZDaF  
Institut für  
Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Offen im Denken

Avantgarde  
"Reizlos bis Heil"  
in allen Fächern

## **6. Workshops**

### **6.1 Sprache im Mathematikunterricht – Dr. Stefanie Jahn**

Der Workshop bietet eine Einführung in fachspezifische sprachliche Anforderungen im Mathematikunterricht (Schwerpunkt: Sekundarstufe I) und zeigt, wie sich fachliches und sprachliches Lernen im Mathematikunterricht so verbinden lassen, dass fachbezogene Kompetenzen und die fachliche Kommunikation gefördert werden. Dabei werden sowohl der Fachwortschatz als auch der Wortschatz der Allgemeinsprache sowie Anforderungen auf der Satz- und Textebene in den Blick genommen. Zum Schluss werden anhand eines Beispiels Möglichkeiten diskutiert, vorhandenes Unterrichtsmaterial (z. B. eine Lehrbucheinheit) sprachbildend abzuwandeln und einzusetzen.

### **6.2 Sprachliche Anforderungen des Fachunterrichts im Bereich Gesellschaftslehre: Geschichte, Politik, Theologie, Philosophie/Ethik, Geografie – Denise Büttner, Claudia Forkarth**

Der Workshop sensibilisiert zunächst für sprachliche Anforderungen innerhalb einer Fächergruppe, in der die zentrale Bedeutung von Sprache für Lernprozesse meist auf der Hand liegt. Was aber sind die konkreten fachlichen Merkmale, die einen bestimmten Umgang mit Sprache erfordern? Anhand fachtypischer Textsorten und sprachlicher Handlungen (Operatoren) werden sodann im zweiten Teil des Workshops konkrete Möglichkeiten der (Schreib-)Förderung mit dem Konzept des textsortenbasierten Lehr-Lern-Zyklus und einer genredidaktischen Unterrichtsplanung erarbeitet und diskutiert.

### **6.3 Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Sprachunterricht: Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht – Prof. Dr. Katja F. Cantone-Altıntaş, Maren Reschke**

Der Workshop thematisiert den Einsatz mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze im Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht. Nach einem kurzen Überblick zu aktuellen Forschungsergebnissen aus der Mehrsprachigkeitsforschung sowie einer bildungspolitischen Einordnung bietet der Workshop Raum zur Diskussion und Austausch über den Einbezug der gesamtsprachlichen Ressourcen in den Unterricht anhand von praxisnahen Fallbeispielen.

### **6.4 Sprachsensibler Fachunterricht in den MINT-Fächern. Schreiben von Sachtexten – Dr. Melanie Beese, Christine Enzenbach**

Schreiben im naturwissenschaftlichen Fachunterricht fällt Schüler\*innen oftmals schwer, während es – sinnvoll eingesetzt – ein zentrales und erfolgreiches Mittel zur Erarbeitung und Sicherung fachlicher Konzepte und Inhalte sein kann. In diesem Workshop sollen zunächst die sprachlichen Herausforderungen ermittelt werden, vor denen Schüler\*innen beim Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht stehen. Im nächsten Schritt werden konkrete Methoden vorgestellt, wie naturwissenschaftlicher Fachunterricht sprachsensibel gestaltet werden kann. Dabei steht im Fokus,

wie das Schreiben von naturwissenschaftlichen Textsorten (z. B. das Versuchsprotokoll) funktional genutzt werden kann, um fachliches Wissen zu vermitteln und fachliches und sprachliches Lernen produktiv zu verzahnen.

Beschreibung: Die Fortbildung soll als Workshop angelegt werden. Es werden sich theoretische und praktische Phasen abwechselnd ergänzen. Der Schwerpunkt des Workshops liegt auf der Schreibförderung und dem Umgang mit Textsorten im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. Zuerst werden Textsorten und ihre Funktion für die Schreibförderung im naturwissenschaftlichen Unterricht vorgestellt. Hier erfolgt zunächst ein kurzer theoretischer Einstieg. In einer Arbeitsphase werden Methoden zum Umgang mit Schüler\*innentextsorten im naturwissenschaftlichen Unterricht beleuchtet. Danach erfolgt eine Phase, in der mit Schüler\*innentexten gearbeitet werden soll. Dazu werden Texte aus dem Forschungsprojekt *SchriFT* bereitgestellt. Das Ziel dieser Phase soll die Anwendung der zuvor erarbeiteten Konzepte zum Umgang mit Textsorten, bezogen auf konkrete Schüler\*innentexte, sein. Im letzten Schritt soll das Konzept des textsortenbasierten Lehr-Lern-Zyklus vorgestellt werden. Dieses didaktische Konzept bietet einen Rahmen zur Arbeit mit Textsorten im Fachunterricht. Dabei soll die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen im Fokus stehen. Es werden wissenschaftlich erprobte Unterrichtsentwürfe und Materialien vorgestellt, an denen gezeigt werden soll, wie ganze Unterrichtsblöcke, unter Einbeziehung von naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen, sprachsensibel gestaltet werden können. Dabei soll die Anpassung an die Lerngruppen der Workshopteilnehmer\*innen und die Übertragung auf unterschiedliche naturwissenschaftliche Themen im Fokus stehen.

## **6.5 Sprache durch Kunst – ein kreativer Zugang zu ganzheitlichem Lernen – Prof. Dr. Dr. h.c. Rupprecht S. Baur, Dorota Okonska**

Die Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst ermöglicht eine ganzheitliche Form der sprachlichen Bildung, die auf dem Wechselspiel von sinnlicher Wahrnehmung, sprachlichem Ausdruck und kooperativem Lernen beruht. Basierend auf den Untersuchungen und Ergebnissen des Projektes Sprache durch Kunst an der Universität Duisburg-Essen werden den Teilnehmenden unterschiedliche Ansätze und Verfahren zur Verbindung von ästhetischer Wahrnehmung und sprachlichen Lern- und Ausdrucksformen vorgestellt. In einer Reihe von Übungen erproben die Teilnehmenden selbst diese Verfahren der Arbeit mit verschiedenen Kunstwerken – sei es durch dialogische Versprachlichung potenzieller Bildinhalte, fantasievolle szenische Erweiterungen u. a. m. In einer gemeinsamen Diskussionsrunde wird besprochen, wie die vorgestellten Aktivitäten für die Arbeit mit eigenen Zielgruppen der Teilnehmenden umgesetzt und ggf. angepasst werden können.

## **6.6 Zaubersprüche und Zahlentricks. Grundschule – Dr. Andrea Schäfer-Jung, Ingrid Weis**

In dem Workshop wird das fach- und bildungssprachliche Repertoire von Hexen- und Zaubersprüchen sowie von Zauberquadraten betrachtet. Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie dazu sprachliches Lernen organisiert werden kann.

*„Du musst verstehn! - Aus Eins mach` Zehn, – Und Zwei lass gehn ...?“*

Zahlentricks und Zaubersprüche sind keine Hexerei. Hier zaubern und entzaubern wir märchenhafte Zaubersprüche und knifflige Zahlentricks. Ganz einfach: Sprache entschlüsseln und los geht`s ...

## **6.7 Sprachbildung in der beruflichen Bildung mit dem Schwerpunkt Technik und Pflege (online) – Rebekka Heil**

Der Workshop bietet zunächst einen praxisorientierten Einblick in sprachliche Besonderheiten und Anforderungen in technischen und pflegerischen Fächern in der beruflichen Bildung. Es werden dann anhand von exemplarischen Unterrichtsmaterialien sowie Best-Practice- Beispielen einzelne Konzepte und Methoden zur Sprachbildung in diesen Fächern vorgestellt und diskutiert.

## **6.8 Die Profilanalyse als Verfahren zur Diagnostik und individuellen Förderung neu zugewanderter Schüler\*innen (online) – Dr. Ina Lammers**

In diesem Workshop lernen Sie die Profilanalyse kennen, mithilfe der Sie den Sprachstand von Schüler\*innen anhand von Texten oder mündlichen Äußerungen einfach und schnell ermitteln können, was besonders für die Arbeit mit neu zugewanderten Schüler\*innen hilfreich ist. Davon ausgehend lernen Sie Möglichkeiten kennen, individuelle Fördermaterialien zu erstellen, die auf den ermittelten Sprachstand abgestimmt sind. Abschließend werden wir die Rolle der Profilanalyse im Hinblick auf den Wechsel von der Willkommens- in die Regelklasse diskutieren.

## 7. Podiumsdiskussion

Moderation: Prof. Dr. Beate Lütke, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für deutsche Sprache und Linguistik

Teilnehmende: Gwan Suliman (Oberstufenschüler einer Gesamtschule in Bottrop), Frau Dr. Tülay Altun (abgeordnete Lehrkraft und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn, tätig an einer Gesamtschule in Essen, ehemalige Mitarbeiterin im Projekt ProDaZ und BiSS), Mostapha Bouklouâ (Referatsleiter im Ministerium für Schule und Bildung im Referat Integration durch Bildung, Mehrsprachigkeit und kommunale Integrationszentren), Marie Wiesenmüller (Lehramtsstudentin der Universität Duisburg-Essen)

In der Diskussion sollen die Teilnehmenden aus einer praktischen Perspektive Bezug zu den Themen rund um Mehrsprachigkeit nehmen. Es geht um einen Austausch über verschiedene Formate, die jeweils von einem/einer Expert\*in vertreten werden. Nach einer ersten Gesprächsrunde, in der jede\*r Teilnehmende seine Position sowie persönliche Erfahrungen darlegen konnte, werden bestimmte Themen näher aufgegriffen. So kristallisierten sich Schwerpunktthemen heraus, die die Teilnehmenden besonders beschäftigen: Sprachbildung im Fachunterricht, Mehrsprachigkeitsorientierung und Herkunftssprachenunterricht, Ressourcen und Angebote an Schulen für spezielle DaZ-Förderung und der aktuelle Lehrkräftemangel.

*An Frau Altun: Konrad Ehlich hat das ProDaZ-Projekt als Impulsgeber bezeichnet. Welche Impulse haben Sie vor dem Hintergrund Ihrer beruflichen Erfahrungen aus ProDaZ mitgenommen?<sup>2</sup>*

Frau Altun betont vor allem, dass sie es begrüßt, dass innerhalb der Gesprächsrunde bewusst ein Schüler dabei ist – denn dies mache ProDaZ aus: *Mit den Menschen sprechen statt über sie!* Sie hat in Essen studiert, hat ihr Referendariat in Köln absolviert und ist anschließend zunächst in ProDaZ tätig gewesen, bevor sie sich den Bund-Länder-Projekten BiSS gewidmet hat (angebunden an DaZ/DaF). Heute arbeitet sie im Essener Norden an einer Gesamtschule. Im Kontext ihrer Arbeit zwischen Theorie und Schulalltag liegt ihr besonders die Praxisnähe, die Wirkmacht in Gesellschaft, am Herzen; also zu beachten, was in der Schulrealität passiert und wie dies in die Theorie übersetzt werden kann – und umgekehrt. Auch die „Langatmigkeit“ und die Unterstützung aller Akteur\*innen (auch der Schulleitung und Lehrkräfte vor Ort) seien zentrale Aspekte in allen Projekten – sowohl in ProDaZ als auch BiSS. Inhaltlich beschäftigt sie sich aktuell vor allem mit der Förderung der Lesekompetenz, was sie über die Entwicklung in ProDaZ mit in die Schulpraxis nimmt.

*Welche Schwerpunkte neben der Leseflüssigkeit setzen Sie als Deutsch-, DaZ- und Geschichtslehrerin in der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden?*

---

<sup>2</sup> kursiv: Moderation, keine wortwörtliche Übernahme

Frau Altun betont, dass es keine „Rezepte“ gibt und es somit ein Aspekt in der Professionalisierung sei, sich Gedanken über die „drei Säulen“ im jeweiligen Fach zu machen: fachspezifische sprachliche Strukturen (1), Textsorten (2) und Operatoren (3). Erst dann ginge es in die Unterrichtsplanung mit Blick auf sprachliche Handlungen und Herausforderungen in allen Teilfertigkeiten von Sprache hinsichtlich der individuellen Lerngruppe. Dabei sei es besonders wichtig, die Lernenden vorzubereiten und nicht lediglich Texte zu vereinfachen.

*Wieso werden die Lernenden nicht separat in Klassen beschult, wenn sie noch keine fortgeschrittenen Deutschkenntnisse haben, um im Fachunterricht aktiv teilzunehmen?*

Frau Altun lehnt ausgrenzende Konzepte grundsätzlich ab. Schule sollte Teilhabe für alle ermöglichen und Lehrkräfte sollten dieser Forderung gerecht werden, was zusätzliche Unterstützungen jedoch nicht ausschließe. Zudem sollten die Spielräume flexibler gestaltet werden. So sollte die Teilhabe am DaZ-Unterricht auf offiziellem Wege so lange möglich sein, wie Lernende diese individuell benötigen. Genau deshalb bedürfe es auch einer Professionalisierung mit Blick auf die genannten „drei Säulen“.

Herr Bouklouâ stimmt dieser Notwendigkeit zu, verweist aber darauf, dass die Vorgaben sich bloß auf „die Regel“ beziehen, was einschließt, dass es auch Ausnahmen geben darf, sodass die Zeit von zwei Jahren DaZ-Unterricht verkürzt werden kann. Außerdem gäbe es einen anderen Erlass, der Ressourcen für Lernende verteilt, die eine längere Sprachförderung benötigen – die sogenannten Integrationsstellen. Hier werden die Stellen anhand des Schulsozialindex in Abhängigkeit von Faktoren wie Familiensprache oder Neuzuwanderung verteilt. So könne auf Wunsch der Schule eine Anschlussförderung stattfinden.

*Förderangebote in Schulen: Frau Wiesenmüller, berichten Sie uns über ihre universitäre Biographie im Bereich Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung und über das Projekt „Extrazeit“, an dem Sie teilgenommen haben.*

Frau Wiesenmüller hatte erste Kontakte mit Mehrsprachigkeit über die „Zusatzqualifikation Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ an der Universität. Über den Kontakt zu ProDaZ wurde sie schließlich Mitarbeiterin im Projekt „Extrazeit“, in dem sie ein Schuljahr tätig war. In dem Projekt geht es um Förderunterricht für neuzugewanderte Schüler\*innen an zwei Duisburger Grundschulen. Zehn Mitarbeiter\*innen betreuen dabei jeweils zu zweit eine Lerngruppe von Schüler\*innen, die aus dem Regelunterricht herausgeholt werde. Ein Vorteil war das Teamteaching und die gemeinsame Vorbereitung des Unterrichts. Neben dem Fokus auf DaZ wurden im Sinn einer durchgängigen Sprachbildung auch andere Fächer thematisiert. Das Lernen fand vorwiegend spielerisch sowie handlungs- und alltagsorientiert statt. Auch ihre Bachelorarbeit hat sie in dem Bereich verfasst – über die genredidaktische Unterstützung schriftsprachlicher Lernprozesse bei DaZ-Lernenden.

*Schulische Angebote im Bereich DaZ. Herr Suliman, erzählen Sie uns doch mal etwas darüber.*



Herr Suliman ist Ende 2016 aus Syrien nach Deutschland geflüchtet. Im Sommer 2018 fing er an, in der Internationalen Förderklasse Deutsch zu lernen, woraufhin er schnell in eine Regelklasse integriert wurde, wobei es immer unterstützende Angebote durch die Lehrkräfte oder Mitschüler\*innen gab. Darüber hinaus ist Herr Sulimann Schüler des Förderunterrichts an der Universität Duisburg-Essen im Rahmen von ProDaZ. Ein Jahr nachdem er die Internationale Förderklasse, die lediglich die Grundlagen der deutschen Sprache vermittelt hat, verlassen hat, entschloss er sich für diese vertiefende Sprachförderung, um seine Sprachkenntnisse zu „professionalisieren“. Heute versteht und spricht er einwandfrei Deutsch und belegt weiterhin einige Fächer im Nachhilfeunterricht. Die Teilnahme am Förderunterricht sieht Herr Sulimann als Privileg und Motivation. Er selbst bezeichnet seine Sprachlernmotivation als „Sucht“ danach, die deutsche Sprache gut sprechen zu können. Daneben sieht er den Förderunterricht nicht nur als bloße Nachhilfe, sondern auch als eine Art Familie und einen Ort, an dem er Wertschätzung erfährt und auch in anderen Bereichen Informationen und Erfahrungen sammeln kann; so wurde er z. B. auf die Möglichkeit von Stipendien aufmerksam, woraufhin er auch eines erhielt. Zudem beschreibt er den Förderunterricht als Win-Win-Situation: Lehramtsstudierende könnten Lehrerfahrungen sammeln und Schüler\*innen, die anderweitig keine finanzielle Mittel für Nachhilfeunterricht haben, könnten hier die zusätzliche Förderung in Anspruch nehmen. Vor allem die Atmosphäre und der Zugang zur universitären Welt ist ein großer Mehrwert für ihn.

*An Herr Bouklouâ: Das Modell des Förderunterrichts klingt wie ein Erfolgsmodell, das ProDaZ auf den Weg gebracht hat. Wie können wir solch ein Erfolgsmodell weiter in die Schulen bringen? Und was für Stipendienangebote gibt es?*

Herr Bouklouâ betont deutlich die praxisnahe Wirksamkeit des Projekts ProDaZ in vielen Bereichen: an Schulen, in der Förderung, in der Lehramtsausbildung. Um solch ein Projekt aufrechterhalten zu halten, gehören, so Herr Bouklouâ, viele Akteur\*innen und Ressourcen. Sein Fachreferat versucht dies durch Vernetzungen zu ermöglichen, z. B. mit der Sein Fachreferat versucht dies durch Vernetzungen zu ermöglichen, z. B. mit der Landesstelle Schulische Integration, mit kommunalen Integrationszentren sowie mit Schulen.

*Es bedarf Konzepte, wie auch Herr Ehlich sagte: Wie können wir ProDaZ als Impulsgeber auch bundesweit wirken lassen?*

Herr Bouklouâ hält eine Vorstellung des Konzepts auf bundesweiter Ebene über die KMK für erstrebenswert und möchte sich in Zukunft dafür verstärkt einsetzen und das Thema ProDaZ dort anbringen. Im Rahmen seiner ehemaligen Tätigkeit als Geschäftsführer der START-Stiftung ist ihm bewusst, wie viel Potenzial in den Lernenden steckt, das genutzt werden sollte. Doch dafür müssten diese Potenziale erst einmal erkannt und Rahmenbedingungen geschaffen werden. Mit Blick auf das Thema Stipendien – und hier nimmt er Bezug auf Herr Sulimann – sieht er neben dem Anreiz wie Gelder und technische Geräte besonders, dass den Stipendiat\*innen der Aufbau eines Netzwerks ermöglicht

werde. So können besonders Menschen, die einem diese Möglichkeiten aufzeigen, ein Türöffner für Lernende sein – und dies könne nicht lediglich über Stipendienprogramme ermöglicht werden. Netzwerke können auch an der Universität oder in Schulen entstehen. Doch an dieser Stelle sieht Herr Bouklouâ noch deutlichen Entwicklungsbedarf.

*An Frau Altun gerichtet: Mehrsprachigkeitsorientierung und Herkunftssprachenunterricht: In der unterrichtlichen Realität komme Mehrsprachigkeit neben Leseverstehen und Textsortenarbeit usw. zu kurz. Wo fließt Mehrsprachigkeit wirklich mit ein? Was macht man als Lehrkraft mit der Angst vor dem Einbezug von Sprachen, die man selbst nicht versteht?*

Frau Altun vertritt die Meinung, dass die Lernende alle Ressourcen nutzen sollten. Als Lehrkraft habe sie ein Gespür dafür, einzuschätzen, ob es in Gesprächen in ihr unbekanntem Sprachen um Unterrichtsinhalte oder private Belange geht. So führt sie mehrere Beispiele an, wie die sprachlichen Ressourcen einer Lerngruppe genutzt werden können. In der Unterrichtseinheit zum Thema Märchen versuchte sie beispielsweise über den Stundeneinstieg zunächst das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren. Die erste Aufgabe war dabei, den Begriff *Märchen* in den jeweiligen Herkunftssprachen wie z. B. Arabisch an die Tafel zu schreiben. Dies schaffte eine stärkere Sensibilisierung für das Thema und brachte den Lernenden, die den deutschen Begriff Märchen bislang nicht kannten, die Bedeutung näher. Frau Altun hält dabei besonders das Handeln auf der didaktisch-strukturellen Ebene für wichtig, indem verstärkt überlegt werden sollte, wie man als Lehrperson vorgeht, wenn Verständnisfragen aufgrund von sprachlichen Barrieren aufkommen. Eine Lehrkraft sollte hierbei die Möglichkeit nutzen, wenn sich die Lernenden gegenseitig sprachlich unterstützen können. So sollte es den Schüler\*innen gewährt werden, sich gegenseitig Sachverhalte in ihren Erstsprachen zu erklären oder einen Begriff im Wörterbuch nachschlagen zu können. Anschließend sollte der Begriff gemeinsam kontextualisiert und anschließend von dem Lernenden z. B. im ganzen Satz erklärt werden, um rückzukoppeln, ob nun das richtige Verständnis vorliegt. Abschließend betont Frau Altun: „Wie brauchen auch keine Angst vor Sprachen zu haben!“

*An Herr Sulimann: Haben Sie es erlebt, dass Sie auch mit anderen Sprachen im Unterricht arbeiten konnten?*

In der Internationalen Förderklasse wurden, so Herr Sulimann, die Herkunftssprache stets in den Unterricht mit einbezogen. Dies sei für ihn nicht nur im DaZ- und Fachunterricht, sondern auch im Fremdsprachenunterricht (derzeit lernt er Italienisch in der Oberstufe) eine Notwendigkeit – und zwar auch wenn bereits Grundlagen in der deutschen Sprache bekannt sind. So hält er es für wichtig, sich auch in seiner Herkunftssprache mit anderen Lernenden auszutauschen, z. B., um sein Verständnis von Übersetzungen abzusichern. Auch Apps seien hier eine hilfreiche Sprachstütze. Der Gebrauch dieser Stützen durch Mitlernende und technologischen Möglichkeiten würden sich jedoch mit der Zeit nach und nach abbauen, da sich eine gewisse sprachliche Sicherheit entwickle.

*An Herr Boukllouâ: Genau so funktioniert der Sprachaneignungsprozess in der Interaktion: Wir arbeiten mit dem Sprachwissen, das wir haben. Aber zurück zum Schwerpunkt Herkunftssprachenunterricht, der in NRW eine Art Vorzeigeprojekt aufgrund der Sprachenvielfalt darstellt (ca. 30 Sprachen mit über 1000 involvierten Lehrkräften). Es sei jedoch nicht so einfach, den Herkunftssprachenunterricht in den Schulen zu positionieren. Hier stellt sich die Frage nach der fachlichen Priorisierung: Wie gehen Sie mit den Herausforderungen um, die mit der Etablierung eines solchen Programms verbunden sind?*

Herr Boukllouâ sieht deutlich eine Etablierung des Herkunftssprachenunterrichts in NRW, jedoch mit einem unterschiedlichen Stellenwert, der dem beigemessen werde. So erklärt er: Der Herkunftssprachenunterricht ist ein freiwilliges Angebot durch den Staat, das erst verpflichtend für die Lernenden wird, wenn sie durch die Erziehungsberechtigten angemeldet werden. Es gibt einen Erlass zum herkunftssprachlichen Unterricht, der dies regelt. Beispielsweise wurde hierdurch vor zwei Jahren das Teamteaching (Herkunftssprachenlehrkraft und Fachlehrkraft) ermöglicht. Mit dieser Neuerung wurde das Landesprogramm „Grundschulen stärken durch den HSU“ initiiert, in dem es darum geht, den Herkunftssprachenunterricht im Regelunterricht zu verankern. So wurden 68 Grundschulen (heute seien es weitaus mehr) ausgewählt, denen jeweils eine Herkunftssprachenlehrkraft mit einer weitverbreiteten Sprache zugeordnet wurde; diese unterstützt jedoch die Kinder in allen Sprachen (auch Deutsch). Über 50% der neu eingeschulerten Schüler\*innen (landesweit) sprechen neben Deutsch zu Hause noch eine weitere Familiensprache. Deshalb ist Herr Boukllouâ sehr von dem Programm überzeugt.

*Auch die Sprachenerhebungen in Deutschland zeigen, dass die Sprachen, die sich in den Regionen verankert haben, über die Generationen erhalten bleiben (Stichwort: mehrsprachige Identität). Jedoch haben viele junge Menschen nicht die Möglichkeit, auch in ihrer zweiten Familiensprache lesen und schreiben zu lernen.*

*An Frau Wiesenmüller: Sie haben auch einen Türkischsprachkurs besucht.*

Die Idee, den Sprachkurs zu besuchen, kam bei Frau Wiesenmüller über die Zusatzqualifikation (Säule D: „Sprache der Migrant\*innen“). So absolvierte sie passend zu ihrem Praxissemester in Duisburg Hochfeld, wo die türkische Sprache als Erstsprache stark vertreten ist, einen Türkischsprachkurs A1. Für einen A2-Kurs habe sie sich auch bereits angemeldet.

*Wie sind ihre Erfahrungen? Können Sie damit arbeiten?*

In ihrem Praxissemester an der Grundschule wurde sie schnell durch die Kinder mit der Frage nach ihren Sprachkenntnissen konfrontiert. Die Lernenden haben sich darüber gefreut, dass sie auch einige Sätze auf Türkisch konnte. Frau Wiesenmüller berichtet, dass sie das Gefühl hatte, die türkischsprachigen Kinder konnten sich dadurch viel besser mit ihr identifizieren. Es habe ihr dabei geholfen, den ersten Kontakt zu den Lernenden aufzubauen.

*Frau Altun, was bewirken solche ‚kleinen‘ Sprachkenntnisse, auch wenn wir dadurch noch nicht umfassend kommunizieren können?*

Frau Altun sieht darin eine große Wirkung, etwas Identitätsstiftendes, Teilnehmendes. Die Lernenden würden sich mehr in ihrer Identität wahrgenommen fühlen. Sie selbst könne kein Arabisch, doch manchmal reiche es aus, ein einzelnes arabisches Wort zur Ermahnung zu verwenden, um bei den Lernenden eine Reaktion, Achtung und Verbundenheit auszulösen. Besonders die Tatsache, dass einige Sprachen prestigearm und andere prestigereich sind, spiele hier eine Rolle, denn der Einbezug aller Sprachen zeige, dass die Wirklichkeit von Gesellschaft hier durch die Lehrkraft wahrgenommen wird. Die Lernenden seien sehr interessiert, wenn sie mitbekommen, dass jemand vielleicht eine ihrer Erstsprachen spricht – die Sprachen, die sie ausmachen, in denen sie fühlen, denken und lernen. Sprache verbinde an dieser Stelle. Der soziale Raum Schule werde zu einem echten teilhabenden Raum durch die Reduktion von Macht durch Differenz.

Herr Bouklouâ ergänzt an dieser Stelle, dass er neben der Sprache allein die Tatsache, dass jemand anders aussieht oder ähnliche Erfahrungen über die Zuwanderungsgeschichte gemacht hat, für wichtig hält, um zwischen den Menschen – so auch zwischen Lehrkraft und Schüler\*in – über gemeinsame kulturelle Erfahrungen eine Brücke zu schaffen. Gemeinsamkeiten – egal in welchen Bereichen – könnten die Atmosphäre in der Schule verbessern.

Herr Sulimann stimmt hier zu und berichtet von seiner Erfahrung mit einer Lehrkraft, die ebenfalls Kurdisch und Arabisch spricht. Dies erlebte er als große Unterstützung, da er hier neben der Übersetzungsmöglichkeit auch Sicherheit, Teilhabe, Glück und Mut erfuhr. Gleiche Situationen konnte er auch bei Mitlernenden beobachten.

*Doch dies kann leider bei der Vielzahl von Sprachen nicht immer zur Verfügung gestellt werden. Doch wir können Offenheit schaffen und die Angst herausnehmen, dass andere Sprachen gleich zum Kontrollverlust im Klassenraum führen.*

Frau Altun ergänzt an dieser Stelle, dass sie davon überzeugt ist, dass es nicht darum geht, die Leute den Sprachen zuzuordnen, sondern dass alle Sprachen im Unterricht zur Selbstverständlichkeit werden; selbstverständlich eingesetzt und als Ressource genutzt werden. So könne ein gemeinsamer Raum geschaffen werden.

*Es geht somit um die Schwerpunkte: Mehrsprachigkeitsorientierung führe zur Öffnung des Klassenraums, zur Veränderung der Atmosphäre, Wertschätzung, Angstfreiheit; es geht um Vorwissensaktivierung (Leseforschung), aber auch darum, über mehrsprachiges Schreiben nachzudenken (Verknüpfung mit dem Herkunftssprachenunterricht). Hier haben wir einige Impulse auch für das Institut.*

*Schlussrunde: Was empfehlen Sie dem Institut? Was würden Sie dem Institut als Aufgabe mitgeben?*

Herr Bouklouâ legt sein Augenmerk auf den Herkunftssprachenbereich. Es gäbe immer noch offene/ungeklärte Fragestellungen für das Institut, z. B.: Welche Lernmittel werden genutzt? Wie kann man für den Herkunftssprachenunterricht bestimmte Bücher ordnen? Nach welchen Kriterien müsste man sich Lernmittel anschauen? Welche Qualifizierungsmaßnahmen sind sinnvoll für Herkunftssprachenlehrkräfte (nicht sprachspezifisch, sondern für alle Lehrkräfte)?

Frau Altun blickt ebenfalls vor allem auf den Herkunftssprachenunterricht, jedoch in einem größeren Kontext – der „mehrsprachigkeitssensiblen Konzeptentwicklung“. Sie wünscht sich einen Blick auf die gesamte Bandbreite, beispielsweise Literalität in Richtung Fachsprachenorientiertheit, die Vernetzung von Sprachen im größeren Sinne – immer mit dem Blick auf die Wirkmacht in Gesellschaft und die Rückkopplung in die Institution Schule.

Frau Wiesenmüller wünscht sich besonders mit Blick auf das Lehramtsstudium Grundschule eine Ausweitung der DaZ-Inhalte – vor allem unter Beachtung der beliefs: Sie sieht noch Bedarf darin, die Grundeinstellung, das Mindset, der zukünftigen Lehrkräfte zu bestärken, dass Mehrsprachigkeit als Ressource angesehen und geschätzt wird.

*Herr Sulimann, was für eine Schule wünschen Sie sich in diesem Kontext?*

Herr Sulimann wünscht sich eine Schule, wo er sich als Person mit Einwanderungsgeschichte wohlfühlen kann; z. B. durch die dort gesprochenen Sprachen, durch die Vielfalt in Schule, die Offenheit der Lehrkräfte. Schulen sollten jedoch auch intern, z. B. durch Fortbildungen der Lehrkräfte, explizit die Perspektiven und Möglichkeiten aufzeigen, die man als Schüler\*in hat (z. B. Informationen über Stipendien). Herr Sulimann konnte aus dem Wissen über die Möglichkeiten ein sichereres Gefühl schöpfen und wünscht sich mehr Anlaufstellen innerhalb der Schule, die über Zukunftsperspektiven und Unterstützungsmöglichkeiten aufklären.

Öffnung für Publikum – ausgewählte Anmerkungen:

- Frau Büttner (RWTH Aachen, ZuS-Absolventin): Wissen über und in möglichst vielen unterschiedlichen Sprachen habe eine große Wirkmacht auf die Lernenden. So plädiert sie dafür, dass auch im Erwachsenenalter das Lernen weiterer Sprachen gefördert werden sollte. In Anlehnung an das Essener Programm „Jedem Kind ein Instrument“ schlägt sie im Kontext von ZuS vor: „Jedem Student/Jeder Studentin des Lehramts eine neue Sprache“.
- Herr Prof. Dr. Dr. hc Ehlich: Er sieht als einen wichtigen Aspekt in der föderalen Struktur die Stärkung solcher nationalen Aufgaben wie Sprachbildung. Die KMK könnte hier verstärkt handeln, besonders auf der Referentenebene. Wir bräuchten eine größere Organisationsform, um den Austausch zu organisieren, um Erfahrungen zu verallgemeinern – für alle Bundesländer!
- Herr Prof. Dr. Grießhaber (Westfälische Wilhelmsuniversität Münster): Die Verantwortung, dass in NRW der Herkunftssprachenunterricht ein Anliegen von staatlicher Seite ist, habe seiner Ansicht zufolge zur Entwicklung von ProDaZ beigetragen. Dies sei eine Größe, die von außen

in die Gesellschaft hineinwirkt. So stellt sich ihm die Frage, wie weit gehen die Konzeptionen im Ministerium für die Ausweitung der staatlich organisierten Herkunftssprachen? Gibt es Konzepte/Überlegungen für kleinere Sprachen? Wie könnten diese aussehen? Sollte es Schwerpunkte geben? Hier sehe er Handlungsbedarf. Herr Bouklouâ antwortet: Staatlicherseits gäbe es keine Reglementierung von Sprachen. Neben weit verbreiteten Sprachen werden auch Sprachen mit weniger Sprecher\*innen vertreten. Der Erlass zum Herkunftssprachenunterricht schaue darauf, dass er bedarfsorientiert sei. So kann bei ausreichendem Interesse jede Sprache beachtet werden. Problematisch sei jedoch die Organisationsebene. Hier gäbe es tatsächlich Schwierigkeiten in großen Flächenkreisen.

- Frau Dr. Jakovleva-Schneider: Sie betont die praktischen Tipps für Lehrkräfte. Für sie persönlich war es besonders wichtig, zu sehen, dass mit Herr Sulimann deutlich wird, wie es möglich ist, so gut und in solcher Kürze die deutsche Sprache zu lernen. Eine große Hilfe dabei sei ProDaZ gewesen.

## **8. Fazit und Verabschiedung, Zusammengefasst von Prof. Dr. Heike Roll**

Liebe Anwesende in Präsenz und auch virtuell,

abschließend möchte ich einige Schlaglichter auf diese intensiven, anregenden zwei Tage werfen. Ich bedanke mich auch für Ihre Rückmeldungen in der Rückmelde-Box, von denen ich einige einflechten werde. Ein Stichwort des gestrigen Plenarvortrags von Konrad Ehlich war der institutionelle Übergang. Das heißt, wir befinden uns eben nicht auf einer Abschlussstagung, sondern einer Anschlussstagung. ProDaZ hat vor knapp zwölf Jahren mit einer sehr explorativen Arbeit begonnen: Das Feld der Arbeit mit den Fachdidaktiken wurde ganz neu erschlossen, die Kooperation in Theorie-Praxis-Projekten mit den Schulen, die Digitalisierung setzte ein. Sehr eindrücklich illustrierte gestern Jan Strobel den Start des Online-Kompetenzzentrums: Als erstes und einziges Dokument war eine Sprachbeschreibung des Türkischen auf der Seite abgebildet. In den folgenden Jahren wurden eine ganze Reihe an sprach- und fachintegrierten Lehr- und Lern-Konzepten präzisiert, fokussiert und empirisch evaluiert, beispielsweise das Sachurteil in Geschichte, Versuchsprotokolle in Physik und Chemie, kreative Gedichte zu Kunstwerken. Viele Konzepte konnten Sie heute in den Workshops kennenlernen. Ein zentrales Ziel von ProDaZ ist dabei der Ausbau von mehrsprachigkeitsorientierten Konzepten, sei es im Fachunterricht selbst oder durch die Koordination mit dem Herkunftssprachenunterricht. Hier sind noch viele Desiderate offen. Daher sind wir sehr froh, dass wir die konzeptuelle Arbeit mit den Fachdidaktiken weiterhin fortsetzen können. Genau das ist eine der zentralen Aufgaben des neu zu gründenden „Instituts für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit“, kurz IfSM. Ein Schlüsselinstrument für diese Zusammenarbeit ist die „Zusatzqualifikation Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ (ZuS), die seit 2014 den Rahmen für interdisziplinäre Lehr- und Forschungskooperationen bietet.

Mehrsprachig und fachorientiert – das sind zentrale Schlüsselbegriffe, die mit ProDaZ verbunden werden. Ich möchte jetzt noch ein drittes hinzufügen, nämlich den diskriminierungssensiblen bzw. diskriminierungskritischen Ansatz. Das ist auch das Stichwort, das ich heute am häufigsten in der Rückmelde-Box gefunden habe. Es ist eine Anregung aus dem Plenum, dass eben dieser Aspekt noch expliziter in die fach- und mehrsprachigkeitsorientierte Sprachbildung einbezogen wird. Ich denke, dass dieser Aspekte der „diskriminierungssensiblen Awareness“ auch bei der Podiumsdiskussion auf verschiedenen Ebenen sehr deutlich wurde. Wir haben auf dieser ProDaZ Tagung erstmals ein Awarenesskonzept eingeführt und wir sind sehr gespannt auf Ihre Rückmeldungen. Der bewusste, reflektierte Umgang mit Begriffen und Konzepten ist ein durchgängiger Teil der Professionalisierung, die auch immer wieder uns selbst als Lehrende und Forschende betrifft.

Ein Stichwort im Plenarvortrag von Tobias Schroedler heute war, dass der Umgang mit DaZ und Mehrsprachigkeit eine sich entwickelnde Kompetenzfacette darstellt. Das ist natürlich ein sehr schön griffiger Ausdruck dafür, dass Lerngelegenheiten wirken und genutzt werden. An dieser Stelle möchte ich noch eine Perspektive vorstellen, die für die weitere Arbeit des IfSM sehr relevant ist: Das

sogenannte Drei-Phasen-Entwicklungsprojekt, das aktuell Julia Schubert und Stefan Jahn als abgeordnete Lehrkräfte durchführen. Sie sind abgeordnet an die Landesstelle für schulische Integration (LaSI) mit dem Dienstort Essen. Ich habe das absichtlich so verwaltungstechnisch ausgedrückt, weil ich finde, dass diese Konstruktion einen Erfolgsfaktor der Arbeit von ProDaZ sehr gut zum Ausdruck bringt: Die enge Zusammenarbeit mit den Institutionen in NRW, die eine enge Kooperation zwischen Schule und Universität ermöglicht. An diesem Drei-Phasen-Entwicklungsmodell sind derzeit 15 Grundschulen, eine Realschule, drei Gesamtschulen und zwei Gymnasien in Duisburg und Essen beteiligt – und zwar Schulen, die die Themen „Mehrsprachigkeit“ und „durchgängige Sprachbildung“ zu einem aktuellen Schwerpunkt für sich selbst gemacht haben. Die Kernidee ist eben, dass diese Kooperationschulen Schulen sind, an denen ZuS-Studierende (Zusatzqualifikation Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft) beispielsweise ihr Berufsfeldpraktikum ableisten. Das heißt, sie kommen an Schulen, die einen Resonanzraum für die Erprobung des von ihnen erworbenen universitären Wissens zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit bieten. Wir arbeiten hier sehr eng mit den Zentren für schulpraktische Lehrkräfteausbildung in Duisburg und Essen zusammen, sodass auch der Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte, die sich bewusst mit Mehrsprachigkeit und Sprachbildung qualifizieren möchten, an eben solchen Schulen stattfindet. Wir denken, dass hier eine sehr innovative Kooperation entstanden ist. Man kann sie als Entwicklungspartnerschaft zwischen Schule, Universität und Verwaltung bezeichnen. Hier wäre eine Längsschnittstudie möglich, die Tobias Schroedler mit Bezug auf Professionalisierungsforschung heute eingefordert hat. Der Blick auf die zweite Phase, den Vorbereitungsdienst, wird einen Schwerpunkt für das zukünftige „Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit“ darstellen.

An der Stelle würde ich gerne noch einen Aspekt ansprechen, der uns alle beschäftigt, nämlich den Mangel an Lehrkräften. Eine Herausforderung für uns als Lehrende an der Universität besteht im Moment darin, dass ein Teil unserer Studierenden bereits im ersten Semester als Vertretungslehrkräfte in unterschiedlichen Bereichen der Schule tätig ist. Hier besteht die Sorge, dass gerade die Arbeit in Vorbereitungsklassen, also die Arbeit mit zugewanderten/geflüchteten Kindern, auch psychosozial sehr herausfordernd ist und Studierende diese Arbeit ohne Begleitung nur eingeschränkt leisten sollten. Auch hier ist eine enge Kooperation zwischen Schule, Universität und Verwaltung sehr relevant.

Damit bin ich am letzten Punkt, liebe Anwesende in Präsenz und virtuell. Jetzt kommt der Teil des Dankens. Und den möchte ich auch im Namen von Erkan Gürsoy aussprechen. Natürlich kann es im Rückblick auf diese zwölf Jahre nicht möglich sein, namentlich alle Personen zu benennen, die auf vielfältige Weise ProDaZ unterstützt haben. Daher möchte ich zunächst einmal umfassend allen danken, die sich beteiligt haben, die mitgearbeitet haben in verschiedenen Funktionen, Rollen – bis dahin, dass Sie sich die Texte von ProDaZ heruntergeladen und sie vielleicht in ihrem Unterricht eingesetzt haben. Aber jetzt auch noch etwas konkreter: Dem ehemaligen und aktuellen Rektorat der UDE und dem Zentrum für Lehrkräftebildung gilt unser besonderer Dank – ich glaube, man darf es ruhig nochmal



wiederholen – für die Unterstützung im Verstetigungsprozess und die Bereitschaft und auch den hochschulpolitischen Willen, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit als Entwicklungsperspektive für eine diversitätsorientierte Universität auf die Agenda zu setzen.

Der Dank gilt auch den mit Bildung befassten Institutionen in NRW: dem MSB, dem MKW, der LaSI – jetzt kommen die wunderbaren Abkürzungen, die Sie aber bestimmt dechiffrieren können – und den kommunalen Integrationszentren der Stadt Essen. Natürlich wäre die Arbeit dieser Jahre nicht möglich gewesen ohne die finanzielle Förderung der Stiftung Mercator. Ihr gilt unser größter Dank für die Bereitschaft, ProDaZ für ein Jahrzehnt zu fördern.

Ein weiterer Dank gilt dem Beirat des Projektes ProDaZ, der das Projekt über zwölf Jahre als *critical friend* mit unterschiedlichen Perspektiven begleitet und aktiv unterstützt hat. Besonders danken möchte ich dem Vorsitzenden des Beirats, Herrn Prof. Ehlich, der sich als Vorsitzender in hohem Maße organisatorisch und auch konzeptuell in ProDaZ eingebracht hat. Und danken möchte ich auch Herrn Prof. Rupprecht S. Baur, der als ehemaliger Institutsleiter des Instituts für DaZ/DaF auch seine langjährigen Erfahrungen in das Projekt eingebracht hat. Dass wir den „Teilstudiengang Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ akkreditieren und 2023 starten können ist auch sein Verdienst. Er hat dessen Konzeption 2009 mit anderen auf den Weg gebracht und im LABG 2009 verankert.

Was den heutigen Tag, die jetzige Tagung, betrifft, möchte ich allen Referentinnen und Referenten, den Workshop-Leitenden an beiden Tagen danken. Ein besonderer Dank gilt auch den Teilnehmenden an der sehr anregenden Podiumsdiskussion.

Vielen Dank an Frau Cornelia Koller, die seit zwei Tagen intensiv visualisiert, was wir hier besprechen. Sie können sich im Anschluss nochmal anschauen, wie beeindruckend Frau Koller wichtige Eindrücke, Begriffe und Konzepte auf den Punkt gebracht hat. Und bedanken möchte ich mich natürlich auch und insbesondere beim gesamten ProDaZ-Team und den studentischen Mitarbeiter\*innen, die diese Tagung heute vorbereitet haben. Und nochmals ausdrücklich möchte ich Jan Strobl und Dorota Okonska für Ihre sehr akribische und auch fürsorgliche Planung danken. Und diese Tagung wäre nur halb so schön gewesen ohne die gutgelaunte Moderation von Patrick Wolf-Farré.

Unser Ziel ist, das auch die Nachfolge von ProDaZ, das zu gründende „Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit“, ein Möglichkeitsraum bleiben wird für Austausch, für Kooperation, für Change. Vielen Dank für Ihre Teilnahme und einen guten Heimweg!