

# Phasenübergreifendes Ausbildungskonzept für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung

herausgegeben von Brigitte Jostes

Berlin, 2017

[www.sprachen-bilden-chancen.de](http://www.sprachen-bilden-chancen.de)



gefördert vom



Kooperationspartner:

Senatsverwaltung  
für Bildung, Jugend  
und Familie



Zentrum für Allgemeine  
Sprachwissenschaft



## **Inhalt**

1. Einleitung ( <i>Brigitte Jostes</i> )	<u>Seite 1</u>
2. Phase 1: Die Berliner DaZ-Module (2007-2013): Evaluationsergebnisse ( <i>Annkathrin Darsow; Fränze Sophie Wagner &amp; Jennifer Paetsch</i> )	<u>Seite 10</u>
3. Von DaZ zu Sprachbildung ( <i>Beate Lütke</i> )	<u>Seite 14</u>
4. Phasenübergreifende Prinzipien ( <i>Daniela Caspari &amp; Susanne Staschen-Dielmann</i> )	<u>Seite 21</u>
5. Grundlagen der Entwicklung des Rahmenmodells und der Qualifikationsziele ( <i>Brigitte Jostes &amp; Annkathrin Darsow</i> )	<u>Seite 25</u>
6. Rahmenmodell und bereichs- und phasenspezifische Qualifikationsziele ( <i>Brigitte Jostes; Matthias Sieberkrob; Julia Schallenberg &amp; Annkathrin Darsow</i> ) <sup>1</sup>	<u>Seite 33</u>
6.0 Rahmenmodell für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung	<u>Seite 33</u>
6.1 Bereich 1: Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung	<u>Seite 34</u>
6.2 Bereich 2: Sprache	<u>Seite 38</u>
6.3 Bereich 3: Sprache der Bildung	<u>Seite 43</u>
6.4 Bereich 4: Sprachaneignung / Mehrsprachigkeit	<u>Seite 58</u>
6.5 Bereich 5: Sprachstandsdiagnose ( <i>nicht ausgearbeitet</i> )	<u>Seite 64</u>
6.6 Bereich 6: sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht	<u>Seite 65</u>
6.7 Bereich 7: Schulorganisation	<u>Seite 80</u>

---

<sup>1</sup> Die Entwicklung des Rahmenmodells wie auch die Ausarbeitung der thematischen Bereiche wurden durch zahlreiche Projektmitglieder und Kooperationspartner auf vielfältige Art unterstützt. Herzlich gedankt sei an dieser Stelle Torsten Andreas, Daniela Caspari, Cornelia Chmiel, András Horváth, Beate Lütke, Inger Petersen, Kristina Peuschel, Fränze Sophie Wagner, den Kooperationspartnerinnen und -partnern aus den Fachdidaktiken sowie den Mitgliedern der „Fachgruppe Lehrkräftebildung“ am Zentrum für Sprachbildung (unter der Leitung von Susanne Mehlin) der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

## 1. Einleitung (Brigitte Jostes)

### 1.1. Kontext

Zentrales Ziel des Projekts „Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt“ (gefördert vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln, Laufzeit Mai 2014 bis Juli 2017) war die Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehrkräftebildung im Bereich Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache. Dieses gemeinsame Projekt der Freien Universität Berlin (FU), der Humboldt Universität zu Berlin (HU) und der Technischen Universität Berlin (TU) in Kooperation mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF), der Universität Potsdam und dem Berliner Interdisziplinären Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM) gliederte sich in drei Teilprojekte: Im ersten Teilprojekt wurden die universitären DaZ-Module umfassend evaluiert und auf dieser Grundlage Vorschläge für deren Weiterentwicklung gemacht. Im zweiten Teilprojekt wurden in Kooperation mit zahlreichen Fachdidaktiken Materialien für die Lehrkräftebildung entwickelt. Ziel des dritten Teilprojekts war u. a. die Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts, das Ergebnisse der ersten beiden Teilprojekte miteinander verzahnt und in eine phasenübergreifende Perspektive stellt. Hiermit liegt das Ergebnis dieser Entwicklungsarbeit vor.

### 1.2. Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung

Das Bundesland Berlin hat früh die Notwendigkeit erkannt, Lehrkräfte aller Fächer im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache zu qualifizieren und hat hierfür Ausbildungsstrukturen und -angebote in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung (Studium, Vorbereitungsdienst und Fort- und Weiterbildung) geschaffen. Da diese existierenden Strukturen und Angebote bisher nicht umfassend erfasst waren, wurde als Vorarbeit für das phasenübergreifende Ausbildungskonzept eine ausführliche Bestandsaufnahme erstellt, in der alle Informationen zu Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung zugänglich gemacht wurden (Jostes, Koord., 2016). Zusammen mit der dort bereits veröffentlichten tabellarischen Übersicht (Jostes, Koord., 2016, S. 66) seien hier nur noch einmal die wichtigsten Rahmendaten genannt und die übergreifenden Fazits zitiert:

**1. Phase:** Seit 2007 ist der Besuch von „DaZ-Modulen“ für alle Lehramtsstudierenden obligatorisch. Diese Module hatten bis zum Sommersemester 2015 einen Umfang von drei Leistungspunkten in der B.A.-Studiengängen und drei Leitungspunkten (LP) in den M.Ed.-Studiengängen. Seit dem WS 2015/16 gibt es im Hinblick auf die Module drei wesentliche Neuerungen: Erstens wurde der Umfang der Leistungspunkte für die Module und Studienanteile von bisher je 3 LP in den B.A.- und M.Ed.- Studiengängen auf je 5 LP erhöht. Zweitens findet eine inhaltliche Ausweitung von Deutsch als Zweitsprache zu Sprachbildung statt, die

## 1. Einleitung (Brigitte Jostes)

auch durch die neuen Bezeichnungen der Module und Studienanteile angezeigt wird. Drittens werden in den M.Ed.-Studiengängen zwei der fünf Leistungspunkte in die Fachdidaktiken integriert und die weiteren drei Leistungspunkte in das Praxissemester. Für einen umfassenden Überblick über Rahmenbedingungen, Umsetzung und Inhalte der ehemaligen DaZ-Module siehe Darsow und Wagner (2015).

**2. Phase:** Das „Handbuch Vorbereitungsdienst“ (SenBJW 2014), das den verbindlichen Handlungsrahmen für den Vorbereitungsdienst darstellt, enthält den verpflichtenden Baustein U3 „Sprachbildung / Sprachförderung“. Dieser macht mit 4-5 Sitzungen (á 2,5 Stunden) im Hauptseminar etwa 10% aller Ausbildungsinhalte aus. Deutsch als Zweitsprache wird nicht explizit im Baustein „Sprachbildung / Sprachförderung“, sondern in einem Baustein für Lehrkräfte mit sonderpädagogischen Schwerpunkten genannt. Darüber hinaus sollen „Aspekte der Sprachbildung“ einen verbindlichen Bestandteil aller Unterrichtsentwürfe bilden.

**3. Phase:** In der Weiterbildung werden seit 2011/12 in einjährigen Qualifizierungen SprachbildungskordinatorInnen ausgebildet, die die Umsetzung und Entwicklung der Sprachbildungskonzepte an Schulen koordinieren. Seit 2015/16 gibt es ein zusätzliches, inhaltlich ähnlich strukturiertes Angebot. Darüber hinaus ist ein eintägiges Modul zu Sprachbildung in allen berufsbegleitenden Weiterbildungen verpflichtend.

In der Fortbildung hat Sprachbildung durch seinen Status als gesamtstädtischer Schwerpunkt eine besondere Bedeutung. Neben schulinternen Fortbildungen, Mitarbeit an den „Fachbriefen für Durchgängige Sprachbildung“ und den Leitfäden für die Sprachbildungskonzepte der Schulen werden seit 2014 auch Fortbildungen für Lehrkräfte in Lerngruppen für Neuzugänge angeboten.

„Übergreifende Fazits:

Über die Phasen hinweg ist die Berliner Lehrkräftebildung von einem großen Konsens über die Bedeutung von Sprachbildung / DaZ für alle Schülerinnen und Schüler (SuS) als Aufgabe aller Fächer geprägt. Nachhaltig wirksam waren Begriffe und Konzepte des FörMig-Programms. Die Einrichtung eines auf Dauer angelegten Zentrums für Sprachbildung durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft verdeutlicht den zentralen Stellenwert, der der Sprachbildung von politischer Seite zugewiesen wird. Trotz dieser durchgängig anerkannten Relevanz gibt es (jenseits von individuellen Initiativen) keine institutionalisierte phasenübergreifende Abstimmung im Hinblick auf Ausbildungsinhalte, übergreifende Prinzipien oder Kernkompetenzen. Die Schwerpunkte werden unterschiedlich gelegt.

In der universitären Ausbildung zeigen sich für Studierende sprachenbezogener Fächer und / oder Grundschulpädagogik inhaltliche Überschneidungen mit den für alle Studierenden obligatorischen DaZ-Modulen, während es für Studierende mit anderen Fächerkombinationen zu keinerlei Überschneidungen kommt. Dies führt zu einer großen Heterogenität der Studierenden im Hinblick auf ihre Vorkenntnisse.

LehramtsanwärterInnen und Lehrkräfte, die nicht in Berlin studiert haben, zeigen einen deutlichen Qualifizierungsbedarf. Das gleiche gilt für Lehrkräfte, die vor Einführung der DaZ-Module ausgebildet wurden“ (Jostes, 2015, S. 5).

1. Einleitung (Brigitte Jostes)

1. Phase	2. Phase	3. Phase	LISUM
<p><b>BA:</b> Modul obligatorisch Sprachbildung / DaZ (5 PL)</p> <p><b>M.Ed.:</b> Praxissemester obligatorisch 3 LP und Fachdidaktiken obligatorisch je 1 LP</p> <p>Wahlmodule im M.Ed. (an der FU)</p>	<p><b>Schulpraktisches Seminar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Baustein verpflichtend Sprachbildung / Sprachförderung</li> <li>➔ Sprachbildung als Bestandteil aller Unterrichtsentwürfe</li> <li>➔ Module für sonderpädagog. Schwerpunkt, mit DaZ / Sprachförderung</li> </ul> <p><b>Fachseminare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ erarbeiten zurzeit Ausbildungspläne, in denen Sprachbildung impliziert ist</li> </ul>	<p><b>Berufsbegleitende Weiterbildung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ SprachbildungskoordinatorInnen / Unterrichts- und Schulentwicklung im Rahmen der Durchgängigen Sprachbildung</li> <li>➔ Verpflichtend für jede Weiterbildung: „Durchgängige Sprachbildung in der Berliner Schule“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Konzeptentwicklungen für Fort- und Weiterbildungen</li> <li>➔ Ausbildung der MultiplikatorInnen</li> </ul>
		<p><b>Fortbildungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Studientage, schulinterne Fortbildungsreihen</li> <li>➔ „Von der Lernstandserhebung zur erfolgreichen Förderung“</li> <li>➔ Fortbildungen für Lehrkräfte in Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse</li> <li>➔ fachbezogene Sprachförderung</li> </ul>	
		<p>Fortbildungen und Qualifizierungen für SeminarleiterInnen und FachseminarleiterInnen</p> <p>FU/HU/TU: MentorInnenqualifizierung</p>	

Abb. 1: Sprachbildung / DaZ in der Berliner Lehrkräftebildung (Jostes, 2015, S. 66).

## 1. Einleitung (Brigitte Jostes)

### 1.3 „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen

Nicht erst die Recherchen für die Bestandsaufnahme zeigten, dass die zentralen Begriffe „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ keineswegs einheitlich in der Lehrkräftebildung verwendet werden. Vor dem Hintergrund, dass diese Begriffe eingebettet sind in aktuelle Diskussionen zur Umsetzung von Inklusion, in denen ein weiter Heterogenitätsbegriff nicht nur sonderpädagogischen Sprachförderbedarf, sondern auch Förderbedarf in Deutsch als Zweitsprache umfassen kann, wurde Akteuren der Lehrkräftebildung schon zuvor vom Mercator-Institut empfohlen, die inhaltlichen Vorstellungen hinter diesen zentralen Begriffen gemeinsam zu definieren (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 47f.). Im Bewusstsein darüber, dass gemeinsam getragene fundierte Definitionen ein schwer zu realisierendes Projektziel wären, sollte als Grundlage für das Ausbildungskonzept in diesem Teilprojekt (neben der Bestandsaufnahme) eine begriffliche Studie erstellt werden. Ziel dieser Studie war die kriteriengeleitete Analyse der Verwendungsweisen dieser Begriffe im gegenwärtigen (Lehrkräfte-)Bildungsdiskurs, um begrifflich bedingte Verständigungsschwierigkeiten aufzuzeigen und – soweit möglich – Vorschläge für projektinterne Arbeitsdefinitionen zu unterbreiten. Zentrale Ergebnisse dieser Studie (vgl. Jostes, 2017) werden hier zusammengefasst.

#### 1.3.1 „Mehrsprachigkeit“: Vorschlag für Arbeitsdefinition

Nicht nur die historisch und gesellschaftlich wandelbaren Konnotationen des Begriffs „Mehrsprachigkeit“, auch die Mehrdeutigkeit dieses Begriffs wurden schon vielfach in der Literatur beschrieben. Aufgrund dieser bereits vorliegenden Arbeiten konnte unter Rückgriff insbesondere auf die Arbeit von Claudia Riehl (2014) ein Vorschlag für eine Arbeitsdefinition für Zwecke der Lehrkräftebildung formuliert werden, der folgende Kriterien zugrunde liegen:

1. individuell vs. gesellschaftlich / territorial / institutionell
2. Formen / Umfang der Sprachkompetenz
3. Zugehörigkeit der Idiome zu verschiedenen oder einer Einzelsprache
4. Art des Erwerbskontextes

## 1. Einleitung (Brigitte Jostes)

Mehrsprachigkeit (engl. *multilingualism*) bezeichnet den Umstand, dass eine Person (Kriterium 1) über Kompetenzen in mindestens zwei Sprachen in gegebenenfalls unterschiedlich weit entwickeltem Umfang (Kriterium 2) verfügt. Wir sprechen von „sprachlicher Vielfalt“, „Vielsprachigkeit“ (engl. *linguistic diversity*) oder explizit von „gesellschaftlicher“, „territorialer“ oder „institutioneller“ Mehrsprachigkeit, wenn wir nicht von Personen, sondern von Gesellschaften, Territorien oder Institutionen sprechen.

Mehrsprachigkeit bezeichnet das Verfügen über sprachliche Idiome, die verschiedenen Einzelsprachen (Kriterium 3) zugeordnet werden („sprachenübergreifende“ oder „äußere Mehrsprachigkeit“). Das Verfügen über Kompetenzen in mehr als einer Varietät einer Einzelsprache bezeichnen wir bei Bedarf explizit als „innere Mehrsprachigkeit“.

Die Erwerbskontexte (Kriterium 4) können lebensweltlich oder institutionell sein; die Sprachen können simultan oder sukzessiv, als Kind oder als Erwachsener erworben worden sein, wir spezifizieren nach Bedarf.

Vorschlag für eine Arbeitsdefinition (Jostes, 2017, S. XX)

### 1.3.2 „Deutsch als Zweitsprache“: Drei Ausschnitte

Im Anschluss an Barkowski (2010, S. 49f.) können drei „Ausschnitte des fachlichen Kontinuums Deutsch als Zweitsprache“ unterschieden werden:

**Erstens** die sprachlichen Äußerungen von Sprechern, die das Deutsche (z.B. ab dem dritten Lebensjahr) nach einer anderen Erstsprache erworben haben.

**Zweitens** das Unterrichtsfach bzw. das didaktische Prinzip, das die Förderung des Erwerbs von DaZ betreibt. Insbesondere VertreterInnen der Migrationspädagogik betonen hierbei die Bedeutung der Haltung der Lehrkräfte gegenüber zweitsprachlichen Äußerungen.

**Drittens** das wissenschaftliche Fach, das traditionell und institutionell eng mit dem Fach „Deutsch als Fremdsprache“ verbunden ist.

Im Dreiklang der Begriffe „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ bezieht sich „DaZ“ auf das Handeln der Lehrkräfte im Fach DaZ bzw. (als didaktisches Prinzip) im Fachunterricht zur Förderung des Erwerbs von DaZ. Forschung und Lehre zur Ausbildung der Lehrkräfte werden vom wissenschaftlichen Fach DaZ in Verbindung mit weiteren inhaltlich involvierten wissenschaftlichen Fächern (wie Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken) betrieben.

## 1. Einleitung (Brigitte Jostes)

### 1.3.3 „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“

In begrifflicher Hinsicht war zunächst das Programm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) für die Berliner Bildungspolitik im Bereich Sprachförderung richtungsweisend. Der Ausdruck „durchgängige Sprachförderung“, der zunächst geprägt wurde, wurde ab 2007 durch den Begriff „durchgängige Sprachbildung“ ersetzt um zu unterstreichen, dass es sich hierbei um eine Aufgabe handelt, die nicht allein „additiv“ (als zusätzlicher Förderunterricht) gestaltet sein kann. „Durchgängige Sprachbildung“ verweist so auf eine Aufgabe, die den Unterricht in allen Fächern betrifft. Die Lancierung des Begriffs „Sprachbildung“ wurde bewusst mit der Verbreitung des Begriffs „Bildungssprache“ verbunden: Die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen stellt das Ziel von Sprachbildung dar. Anlass war die Erkenntnis, dass geringere schulische Leistungen, die sprachlich bedingt sind, auch in der soziokulturellen Herkunft des Kindes begründet sein können. Somit sind nicht nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache die AdressatInnen von „Sprachbildung“.

Mit dem bundesweiten Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) findet eine neue begriffliche Abgrenzung statt, die nun auch in die Berliner Bildungspolitik hineinwirkt. So wurde in der Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ empfohlen, den Begriff „sprachliche Bildung“ als Aufgabe aller Lehrkräfte für alle Schülerinnen und Schüler von „Sprachförderung“ abzugrenzen, deren Zielgruppe Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf (z. B. in Deutsch als Zweitsprache) seien (vgl. Schneider et al., 2012, S. 23).

Da der Begriff des „diagnostizierten“ Förderbedarfs problematisch ist und betont werden soll, dass „Sprachförderung“ nicht auf additive Angebote beschränkt sein darf, wurde die Unterscheidung aus der BISS-Studie z. B. von Morris-Lange et. al. (2016) leicht verändert und auf den schulischen Bereich zugespitzt:

**Sprachbildung** (bzw. sprachliche Bildung) ist als ein Oberbegriff zu verstehen, der alle Formen von gezielter Sprachentwicklung umfasst. Sprachbildung zielt darauf ab, die Sprachkompetenz aller Schülerinnen und Schüler zu verbessern, unabhängig davon, ob sie in Deutschland aufgewachsen oder neu zugewandert sind. Sprachbildung findet im Sprach- und Fachunterricht statt, z.B. indem die Lehrkraft gezielte Rückfragen stellt, Testaufgaben für alle Schulkinder verständlich formuliert, bei Formulierungen hilft und genügend Zeit für die Diskussion einräumt.

**Sprachförderung** bezeichnet eine spezielle Form von Sprachbildung. Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche mit sprachlichen Schwierigkeiten, z. B. Geflüchtete, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Sprachförderung erfolgt sowohl im Regelunterricht als auch in gezielten Förderstunden (Schneider et al. 2012: 23).

**Bildungssprache** bzw. die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen ist ein Ziel von Sprachbildung und Sprachförderung. Bei Bildungssprache handelt es sich um ein formales Sprachrepertoire, das über die Alltagssprache hinausgeht und dessen Beherrschung für den schulischen Erfolg essenziell ist. Hierzu zählen u. a. ein großer Wortschatz mit viel Fachvokabular und die Beherrschung komplexer sprachlicher Handlungsmuster wie z. B. das Halten eines Referats. Während Kinder aus deutschsprachigen bildungsnahen Elternhäusern im familiären Alltag genügend bildungssprachliche Kompetenzen erwerben, sind sozial benachteiligte Gleichaltrige mit und ohne Migrationshintergrund stärker darauf angewiesen, dass Bildungssprache in der Schule vermittelt wird. Dies ist bislang aber nur teilweise der Fall (vgl. Gogolin 2009: 268–271; Tajmel 2012: 9). (Morris-Lange et al., 2016, S. 9)



## 1. Einleitung (Brigitte Jostes)

Wenn die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen sowohl das Ziel von „Sprachbildung“ als auch von „Sprachförderung“ ist und die begriffliche Unterscheidung mit den unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler begründet wird, stellt sich die Frage nach methodisch-didaktischen Parallelen und Unterschieden:

„Die mit BISS eingeführte Unterscheidung von „Sprachbildung“ (bzw. dort „sprachliche Bildung“) und „Sprachförderung“ wie auch die daran anschließende Spezifizierung von „Sprachförderung“ als „besonderer Form von Sprachbildung“ hat (nicht nur im Projekt „Sprachen–Bilden–Chancen“) zu zahlreichen Diskussionen über deren Sinnhaftigkeit geführt. Im Lichte des aktuellen bildungspolitischen Diskurses (in dem ein gemeinsamer Unterricht, der die heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Schülerschaft berücksichtigt, ein zentrales Ziel darstellt, ohne additive Maßnahmen prinzipiell auszuschließen) und mit Blick auf die Lehrkräftebildung zeigt sich jedoch der Mehrwert dieses eingeführten Begriffspaares, wenn es um die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen als Aufgabe aller Fächer geht: Ähnlich wie die bildungs- und forschungspolitisch motivierte Lancierung des Begriffs „Bildungssprache“ durch FörMig hat dieses Begriffspaar das Potenzial, die notwendige wissenschaftliche Auseinandersetzung zwischen den Fachdidaktiken einerseits und den sprachenbezogenen Disziplinen andererseits (wie DaZ und Linguistik) anzuregen. Diese Notwendigkeit zeigt sich ganz aktuell, da einerseits mit der Ausweitung von DaZ zu „Sprachbildung“ (als Aufgabe aller Fächer für alle Schüler/-innen) in der Lehrkräftebildung eine verstärkte Anbindung von Sprachbildung an die fachdidaktische Ausbildung stattgefunden hat. Gleichzeitig wird andererseits mit der aktuellen Zuwanderungssituation gefragt, inwiefern das Konzept der fachintegrierten Sprachbildung überhaupt den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen sprachlichen Schwierigkeiten (z.B. der Seiteneinsteiger) gerecht wird. „Sprachförderung“ als „spezielle Form der Sprachbildung“, die auch im Regelunterricht stattfindet, kann die Entwicklung von und Qualifizierung für Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten anregen, ohne hinter das Ziel eines gemeinsamen Unterrichts für eine heterogene Schülerschaft zurückzufallen, in dem „Sprachbildung“ als didaktisches Prinzip das fachliche Lernen in allen Fächern unterstützt. Offen bleibt gegenwärtig die Frage, inwiefern in der Lehrkräftebildung zweitsprachlich oder soziokulturell veranlasste „Sprachförderung“ (wie sie hier thematisiert wurde) in ihren Unterschieden zu und Überschneidungen mit sonderpädagogisch veranlasster Sprachförderung in Verbindung gebracht werden kann. Diese Reflexion der Zusammenhänge zwischen den beiden großen Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung – Sprachbildung und Inklusion – stellt ein klares Desiderat der Forschung dar“ (Jostes, 2017, S. XX).

Während der Begriff „Sprachbildung“ gegenwärtig deutlich mit seiner Herkunft aus dem FörMig-Diskurs verbunden wird (und in erster Linie) auf die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache zielt, kann der Begriff „sprachliche Bildung“ als ein unmarkierter Oberbegriff gelten, mit dem alle Formen von Bildung in und durch Sprachen bezeichnet werden. Es ist hilfreich, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ (im hier behandelten Sinne mit dem Fokus auf der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen) beständig auch in ihrer Beziehung zu weiteren Maßnahmen sprachlicher Bildung (wie Fremdsprachenunterricht, Herkunftssprachenunterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik, etc.) zu reflektieren.

## 1. Einleitung (Brigitte Jostes)

### 1.3.4 Zu diesem Konzept

Im folgenden Abschnitt 2 stellen Annkathrin Darsow, Fränze Sophie Wagner und Jennifer Paetsch zusammenfassend Ergebnisse der Evaluation der DaZ-Module und daraus abgeleitete Empfehlungen vor. Bildungspolitische Entwicklungen und Rahmenbedingungen werden von Beate Lütke in Abschnitt 3 unter dem Titel „Von DaZ zu Sprachbildung“ zusammengefasst. In beiden Abschnitten werden somit weitere Grundlagen für die Entwicklung des Ausbildungskonzepts präsentiert.

Der Abschnitt 4 „Phasenübergreifende Prinzipien“ von Daniela Caspari und Susanne Staschen-Dielmann kann dann als erstes Kernstück dieses Konzeptes gelesen werden. Als Ergebnis einer phasenübergreifenden Zusammenarbeit, die durch das Projekt intensiviert wurde, formulieren hier eine Vertreterin der universitären Ausbildung und eine Vertreterin des Vorbereitungsdienstes gemeinsam Prinzipien, die aus ihrer Perspektive „phasenübergreifend die Reflexions- und Handlungskompetenzen im Bereich ‚Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache‘ entwickeln helfen können“.

Grundlagen der Entwicklung des „Rahmenmodells für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung“ und der bereichs- und phasenspezifischen Qualifikationsziele dieses Konzepts werden in Abschnitt 5 von Annkathrin Darsow und Brigitte Jostes erläutert. Abschnitt 6 von Brigitte Jostes, Matthias Sieberkrob, Julia Schallenberg und Annkathrin Darsow enthält dann die weiteren Kernstücke des Ausbildungskonzepts: Zunächst das phasenübergreifend entwickelte „Rahmenmodell für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung“, das als ein thematisch untergliederter Rahmen für Abstimmungsprozesse über Qualifikationsziele und -inhalte in der Lehrkräftebildung fungiert. Hieran schließen sich die Ausarbeitungen der einzelnen thematischen Bereiche für die Bachelor- und die Masterphase an, die jeweils mit Lektürehinweisen für Akteure in allen Phasen der Lehrkräftebildung versehen sind. Unter den Lektürehinweisen finden sich thematisch zugeordnet und direkt verlinkt auch die Angaben zu den Materialien, die in Teilprojekt 2 entwickelt wurden. Der Abstraktheit der formulierten Qualifikationsziele wird durch diese Verknüpfung eine Konkretisierung an die Seite gestellt.

Die Arbeit an den Ausarbeitungen wurde von verschiedenen phasenübergreifend besetzten Workshops begleitet, insbesondere ist hier der Austausch mit der „Fachgruppe Lehrkräftebildung“ am Zentrum für Sprachbildung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie zu nennen. Zwar konnte das Modell im Rahmen des Projekts nicht für alle Phasen ausgearbeitet werden. Wir sind jedoch zuversichtlich, mit dieser Arbeit einen Beitrag zur weiteren Vertiefung der phasenübergreifenden Zusammenarbeit zu leisten.

Als Produkt, das im Rahmen eines drittmittelgeförderten Entwicklungsprojekts erstellt wurde, hat dieses Konzept ausschließlich empfehlenden Charakter. Verantwortlich für diese Empfehlungen zeichnen die jeweils genannten Autorinnen und Autoren der Abschnitte. Wir würden uns über eine Rezeption von vielen Akteuren und Lehrenden in allen Phasen der Lehrkräftebildung freuen – auch über Berlin hinaus.

## 1. Einleitung (Brigitte Jostes)

### Literatur

- Barkowski, Hans (2010). Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 49–51). Tübingen, Basel: Francke.
- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen. Was leistet die Lehrerbildung?* Mercator-Institut.
- Darsow, Annkathrin & Wagner, Fränze Sophie (2015). *Die DaZ-Module an den drei Berliner Universitäten. Ein Überblick*. Verfügbar unter <http://www.sprachen-bilden-chancen.de> [13.07.2017].
- Jostes, Brigitte (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. XX-XX). Münster: Waxmann.
- Jostes, Brigitte (Koordination, unter Mitarbeit von Torsten Andreas, Anke Börsel, Daniela Caspari, Cornelia Chmiel, Annkathrin Darsow, András Horváth, Simone Knab, Alexander Lohse, Beate Lütke, Jennifer Paetsch, Inger Petersen, Kristina Peuschel, Julia Schallenberg, Matthias Sieberkrob) (2016). *Sprachbildung/ Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung. Eine Bestandsaufnahme*. Verfügbar unter <http://www.sprachen-bilden-chancen.de/> [12.07.2017].
- Morris-Lange, Simon; Wagner, Katarina & Altinay, Lale (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. Verfügbar unter [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/09/Policy\\_Brief\\_Lehrerfortbildung\\_2016.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/09/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf) [27.04.2017].
- Riel, Claudia (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rösch, Heidi (2016). Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In Anke Wegner & Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (Mehrsprachigkeit und Bildung, S. 287–302). Budrich: Opladen.
- Schneider, Wolfgang; Baumert, Jürgen; Becker-Mrotzek, Michael; Hasselhorn, Marcus; Kammermeyer, Gisela; Rauschenbach, Thomas; Roßbach, Hans-Günther; Roth, Hans-Joachim; Rothweiler, Monika & Stanat, Petra (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS)*. Verfügbar unter [https://www.bmbf.de/files/BISS\\_Expertise.pdf](https://www.bmbf.de/files/BISS_Expertise.pdf) [15.07.2015].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014). *Handbuch Vorbereitungsdienst* (4. Aufl.). Verfügbar unter [https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/vorbereitungsdienst/handbuch\\_vorbereitungsdienst.pdf](https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/vorbereitungsdienst/handbuch_vorbereitungsdienst.pdf) [12.07.2016].

## 2. Phase 1: Die Berliner DaZ-Module (2007-2015): Evaluationsergebnisse

(Annkathrin Darsow; Fränze Sophie Wagner & Jennifer Paetsch)

Um Hinweise für die Ausarbeitung der thematischen Bereiche, Qualifikationsziele und Schwerpunktsetzungen der neuen Sprachbildungs-Module zu erhalten, wurden im Rahmen des Projektes „Sprachen – Bilden – Chancen“ die ehemaligen Deutsch-als-Zweitsprache-Module (DaZ-Module) evaluiert (vgl. Darsow & Wagner, 2015).

Die DaZ-Module wurden in Berlin im Jahr 2007 eingeführt. Ihr Besuch war für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend. Sie zielten darauf ab, den angehenden Lehrkräften grundlegende Kompetenzen zu vermitteln, um sie zur systematischen Sprachförderung/-bildung im (Fach-)Unterricht zu befähigen. Die Module waren nicht in die Fachdidaktiken integriert. Sie umfassten im Bachelor- und im Masterstudiengang jeweils einen Umfang von drei Leistungspunkten (entspricht einem Arbeitsaufwand von jeweils 90 Stunden), die Präsenzzeiten variierten an den Universitäten zwischen drei und vier Semesterwochenstunden pro Modul. Die beiden Module bauten aufeinander auf und setzen sich aus jeweils zwei Lehrveranstaltungen zusammen (Seminar/Vorlesung und Übung). Die Übung im Master war fachspezifisch ausgerichtet, alle anderen Veranstaltungen waren fachübergreifend. Die Mehrheit der Studierenden schloss die Module in jeweils einem Semester ab. In den zu vermittelnden Inhalten stimmten die Modulbeschreibungen an den verschiedenen Universitäten überein. Die Lehre wurde von Lehrkräften für besondere Aufgaben und Lehrbeauftragten durchgeführt.

In die Evaluation wurden sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden einbezogen (vgl. Darsow, Wagner & Paetsch, 2017). Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse kurz zusammengefasst dargestellt.

- 1) Zum einen wurde der Lerngewinn der Studierenden bei Besuch der DaZ-Module gemessen. Zur Messung der Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache wurde ein standardisiertes Testinstrument (DaZKom, vgl. Hammer et al., 2015) in einer Berliner Kurzversion eingesetzt. Die curriculare Validität des Testinstrumentes wurde überprüft, insgesamt wurde es als eher geeignet eingeschätzt (vgl. Wagner & Paetsch, eingereicht). Die Erhebung erfolgte im Sommersemester 2015 zu Beginn und am Ende des Semesters. Insgesamt nahmen ca. 180 Studierende der drei beteiligten Universitäten an beiden Erhebungen (Prä/Post) teil. Es zeigte sich, dass der Lerngewinn sowohl bei den Bachelor- als auch den Masterstudierenden signifikant war, obwohl der Posttest aus organisatorischen Gründen vor Abschluss der Modulabschlussprüfungen stattfand. Studierende der Fächer Deutsch, Fremdsprachen und Grundschulpädagogik hatten beim Prätest einen Vorwissensvorsprung, der sich jedoch nicht auf den Lerngewinn auswirkte, sie hatten also keinen Vorteil im Kompetenzzuwachs. Aus den Ergebnissen kann u.a. abgeleitet werden, dass in der Lehre Vorwissensunterschiede bei den Studierenden berücksichtigt werden sollten.

- 2) Zum anderen wurde untersucht, inwiefern es gelingt, den Studierenden die Fähigkeit der Analyse von Unterrichtsmaterialien und ihrer sprachdidaktischen Aufbereitung zu vermitteln, sodass alle Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung ihr fachliches Wissen und gleichzeitig ihre sprachlichen Kompetenzen erweitern können (vgl. Darsow & Lütke, eingereicht). Die Grundlage für die Auswertung bildeten Modulabschlussprüfungen, in denen die Studierenden Materialien für jeweils ein Unterrichtsfach aufbereiten sollten. Ausgewertet wurden 49 schriftliche Arbeiten von 60 Studierenden, die im Wintersemester 2014/2015 und im Sommersemester 2015 bei insgesamt zwölf verschiedenen Dozentinnen und Dozenten erstellt worden waren. Die Auswertung erfolgte mit Hilfe eines selbst erstellten Kodierschemas. Es zeigte sich, dass viele Studierende bei der Analyse der sprachlichen Anforderungen Beispiele aus Kategorien ausgewählt haben, die in der Literatur im Rahmen der sprachlichen Anforderungen in der Schule diskutiert werden, jedoch dürften nicht alle konkreten Belege mit sprachlichen Schwierigkeiten verbunden sein. Die Analyse wurde selten wissenschaftlich begründet, der Schwerpunkt der Analyse lag nahezu ausnahmslos auf den rezeptiven Anforderungen. Um die Unterrichtsmaterialien sprachsensibel aufzubereiten, haben die Studierenden vielfältige Unterstützungsangebote eingeplant, die auch in der Literatur vorgeschlagen werden. Einige Unterstützungsangebote werden gehäuft genannt. Sie unterstützen größtenteils auch das fachliche Lernen. Der Bezug zur sprachlichen Analyse der Anforderungen könnte deutlicher sein, des Weiteren wäre es wünschenswert, wenn die Studierenden die Unterstützungsangebote näher beschreiben und ihre Wahl stärker begründen würden.
- 3) Darüber hinaus wurden Überzeugungen der Studierenden mit Hilfe von qualitativen Leitfadeninterviews mit verschiedenen Gruppen von Lehramtsstudierenden untersucht. Am Ende des Sommersemesters 2015 wurden zwanzig Studierende interviewt, die das DaZ-Modul im Bachelor absolviert hatten oder das gesamte oder Teile des Master-Moduls besucht hatten. Zu Beginn des Wintersemesters 2015/2016 wurden Studierende interviewt, die vor Besuch des Bachelor-Moduls standen, also noch keine Lehrveranstaltung der DaZ-Module besucht hatten. Die Stichproben setzen sich jeweils aus Studierenden der verschiedenen Berliner Universitäten mit verschiedenen Fächerkombinationen zusammen. Die Auswertung ergab, dass Studierende aller drei Gruppen die Bedeutung von Sprache im Fachunterricht betonen. Sozial erwünschte Antworten können an dieser Stelle nicht ausgeschlossen werden, jedoch wurde die Bedeutung von Sprache im Fachunterricht von den Studierenden unterschiedlich begründet. Der Hinweis auf sprachliche Anforderungen des jeweiligen Faches ist bei den Bachelor- und Masterstudierenden viel stärker ausgeprägt als bei Studierenden vor Besuch des DaZ-Moduls. Eine Begründung mit Verweis auf die epistemische Funktion von Sprache wird fast ausschließlich von Masterstudierenden vorgenommen. Einige Studierende, die überwiegend vor Besuch des Bachelormoduls stehen oder dieses besucht haben, sprechen Sprache in bestimmten Fächern eine geringere Rolle zu. Von diesen Ergebnissen kann die Empfehlung abgeleitet werden, dass in der Lehre noch deutlicher gemacht werden könnte, warum eine sprachensible Gestaltung des Unterrichts alle Lehrkräfte betrifft.
- 4) Weiterhin wurde standortübergreifend die Zufriedenheit der Studierenden mit den DaZ-Modulen erfasst (vgl. Paetsch, Wagner & Darsow, 2017). Hierfür wurde einerseits am Ende des Semesters ein Fragebogen eingesetzt, den 268 Studierende ausfüllten, andererseits gaben 20 Studierende (elf Bachelorstudierende und neun Masterstudierende) in Interviews Auskunft zu den Modulen. Bei der schriftlichen Befragung kam heraus, dass 80% der

Studierenden mit den DaZ-Modulen zufrieden waren, wobei sich die Mittelwerte der Bachelor- und Masterstudierenden nicht signifikant voneinander unterschieden. Insgesamt zufrieden waren v. a. diejenigen Studierenden, die auch die Qualität der Lehre, die strukturelle Ausgestaltung des Moduls und den Praxisbezug positiv einschätzten. In den offenen Antworten auf die Fragen, was den Studierenden besonders gut gefiel und was verbessert werden könnte, wurden insbesondere die angenehme Atmosphäre und abwechslungsreiche Lehrformen positiv hervorgehoben. Der Praxisbezug wurde von Bachelor- und Masterstudierenden ebenfalls positiv hervorgehoben, jedoch vor allem von Bachelor-, aber auch von einigen Masterstudierenden in noch stärkerem Maße gewünscht. Als verbesserungswürdig wurde die Strukturierung und didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltungen sowie eine stärkere bzw. andere Gewichtung der Module genannt. Bei der Auswertung der Interviews zeigte sich, dass fast alle der interviewten Studierenden den DaZ-Modulen eine große inhaltliche Relevanz zusprechen. Inhalte der Module wurden positiv hervorgehoben. Einzelne Studierende wünschten sich jedoch eine stärkere Thematisierung konkreter Fördermöglichkeiten im Fachunterricht. Bezüglich der Gestaltung der Lehrveranstaltungen wurden die zur Verfügung gestellten Materialien und gewählten Aufgabenstellungen gelobt. Bezüglich der Struktur der Module wurden bspw. die Modulabschlussprüfung im Bachelor in Form einer Klausur sowie eine mangelnde Abstimmung der Lehrveranstaltungen innerhalb der Module kritisiert.

- 5) Außerdem wurden die Dozentinnen und Dozenten zu den Inhalten ihrer Lehrveranstaltungen befragt (vgl. Darsow, 2017). Es wurde ein Fragebogen eingesetzt, in dem Themenbereiche aufgeführt waren, die sowohl aus den alten sowie neuen Modulbeschreibungen abgeleitet worden sind. Die Lehrenden wurden gebeten, die Relevanz der Themen einzuschätzen, anzugeben, inwiefern sie die Themen behandelt haben und auf welche Aspekte sie jeweils eingegangen sind. Die Befragung erfolgte im Wintersemester 2015/16 in schriftlicher und anonymisierter Form. Es nahmen 18 Lehrende an der Befragung teil. Die Befragung zeigt, dass die Lehrenden die in den alten und neuen Modulbeschreibungen festgelegten Inhalte und Ziele überwiegend als relevant einschätzen und die in ihren Augen wichtigen Inhalte auch durch die Qualifikationsziele abgedeckt werden. Die Lehrenden stimmen bei der Bestimmung der wichtigsten Themen nicht überein. Des Weiteren zeigt die Befragung, dass viele Themen sowohl im Bachelor- als auch im Master-Modul behandelt wurden. Die stichpunktartigen Erläuterungen belegen, dass bei einigen Themen die Inhalte aus dem Bachelor-Modul lediglich wiederholt, bei anderen Themenfeldern jedoch vertieft und erweitert wurden. Eine Befragung zur Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen im DaZ-Modul ergab u. a., dass sich mehrere Dozentinnen und Dozenten genauere Absprachen auf curricularer und organisatorischer Ebene wünschen würden. Es wurde jedoch auch der Wunsch nach mehr Kontinuität auf personeller Ebene deutlich.

## 2. Phase 1: Die Berliner DaZ-Module (2007-2015): Evaluationsergebnisse (Annkathrin Darsow; Fränze Sophie Wagner & Jennifer Paetsch)

### Literatur:

- Darsow, Annkathrin & Lütke, Beate (eingereicht). Die Fähigkeit zur sprachsensiblen Materialaufbereitung von Lehramtsstudierenden. In Julia Ricart-Brede, Diana Maak & Enisa Pliska (Hrsg.), *Beiträge aus dem 12. Workshop Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Darsow, Annkathrin & Wagner, Fränze Sophie (2015). *Die DaZ-Module an den drei Berliner Universitäten. Ein Überblick*. Verfügbar unter <http://www.sprachen-bilden-chancen.de> [13.07.2017].
- Darsow, Annkathrin (2017). Lerngelegenheiten in den Berliner DaZ-Modulen: Befragung der Lehrenden zum implementierten Curriculum. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. XX–XX). Münster: Waxmann.
- Darsow, Annkathrin; Wagner, Fränze Sophie & Paetsch, Jennifer (2017). Konzept für die empirische Untersuchung der DaZ-Module. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 187–202). Münster: Waxmann.
- Hammer, Svenja; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo; Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Ohm, Udo; Rosenbrock, Sonja & Schulze, Nina (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung eines GSL-Testinstruments. In Sigrid Blömeke & Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden*. 61. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 32–54.
- Paetsch, Jennifer; Wagner, Fränze Sophie & Darsow, Annkathrin (2017). Individuelle Merkmale und subjektive Einschätzungen als Prädiktoren der Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit den Berliner Deutsch-als-Zweitsprache-Modulen. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. XX–XX). Münster: Waxmann.
- Wagner, Fränze Sophie & Paetsch, Jennifer (eingereicht). Bewertung der curricularen Validität des Instrumentes DaZKom für die Berliner Deutsch-als-Zweitsprache-Module. In Timo Ehmke, Barbara Koch-Priewe, Anne Köker & Udo Ohm (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (Arbeitstitel). Münster: Waxmann.

### 3. Von DaZ zur Sprachbildung<sup>1</sup> (Beate Lütke)

#### 3.1 Aktuelle Situation und Rückblick

„Migration und soziale Disparitäten haben zu einer großen Diversität und sprachlichen Heterogenität in deutschen Klassenzimmern geführt. Daran anknüpfend verweisen bildungspolitische Empfehlungen seit einigen Jahren auf die Notwendigkeit eines sehr differenzierten ‚Sprachförderangebot[s] der Schulen und gut ausgebildete[r] Lehrkräfte‘ (Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012, S. 118)“ (Lütke, 2017, S. 27). Dem vorgreifend formulierte das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge im Jahr 2010 die Forderung, für eine Vorbereitung auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität müssten „Lehrkräfte aller Fachrichtungen, Schulformen und Schulstufen“ ein verpflichtendes „Modul sprachliche Bildung“ absolvieren, „das in die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache“ einführe und „interkulturelle Kompetenzen sowie solche für den Umgang mit Mehrsprachigkeit“ umfasse (BAMF, 2010, S. 49). Kritisiert wird in diesem Zusammenhang u.a., dass bisher erst wenige Universitäten Module anböten, die Lehramtsstudierende in den Bereichen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache qualifizierten, zudem wiesen die angebotenen Module in „Quantität als auch in der Qualität“ einen „Weiterentwicklungsbedarf“ auf (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2011, S. 228) (vgl. Lütke, 2017, S. 26f.).

Bereits 2006 berichtete die Kultusministerkonferenz, dass „fast alle Länder Module zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Lehrerfort- und -weiterbildung“ eingeführt hätten (KMK, 2006, S. 17). „Im Zuge der Neustrukturierung der Lehrerausbildung“ seien „in fast allen Ländern bereits entsprechende Module in der Erstausbildung verankert“ oder befänden sich „in Planung“ (ebd.). In der Rückschau kann zehn Jahre später zwar konstatiert werden, dass sich die universitäre Lehrkräfteausbildung teilweise den KMK-Angaben angenähert hat (so z.B. in Berlin und NRW, wo mittlerweile verpflichtende Module Lehramtsstudierende aller Fächer auf den Umgang mit einer sprachlich und kulturell heterogenen Schülerschaft vorbereiten). Wird jedoch die gesamte Bundesrepublik betrachtet, so ist das Ausbildungsangebot immer noch sehr heterogen bis unzureichend (vgl. Lütke, 2017, S. 28). Von einer „flächendeckenden strukturellen Verankerung der Studienanteile *Sprachbildung und -förderung*<sup>2</sup> und *Deutsch als Zweitsprache* im Sinne der im Jahr 2006 formulierten Angabe der KMK“ kann also sicherlich zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht gesprochen werden (ebd.).

---

<sup>1</sup> Die Textteile sind angelehnt und teils wörtliche Übernahmen aus Lütke (2017). Der vorliegende Text bezieht sich auf Kapitel 1 *Problemumriss* (S. 27–29), Kapitel 2 *Die Entwicklung des Studienanteils ‚Deutsch als Zweitsprache (DaZ)‘* (S. 29–31) und Kapitel 5.1 *Das Berliner Modell* (S. 34–36).

<sup>2</sup> „Sprachbildung und Sprachförderung unterscheiden sich im Definitionsversuch der BISS-Studie (Projekt *Bildung durch Sprache und Schrift*) (vgl. Schneider et al., 2013, S. 23) u.a. in dem Sinne, dass Sprachbildung alle Schülerinnen und Schüler in allen Fächern ‚gezielt‘ und ‚systematisch‘ in ihren Sprachentwicklungsprozessen unterstütze, wofür ein darauf ausgerichteter Fachunterricht zu konzipieren sei (ebd.); Sprachförderung solle dagegen ‚unterrichtsintegriert oder additiv‘ dem diagnostisch ermittelten Förderbedarf



### 3. Von DaZ zu Sprachbildung (Beate Lütke)

„Dies verwundert nicht unbedingt, stellt doch die Umsetzung der diesbezüglichen Empfehlungen die Universitäten vor große Herausforderungen, etwa hinsichtlich dafür benötigter personeller Kapazitäten und der erforderlichen interdisziplinären Qualifikationen linguistischer, sprach- und fachdidaktischer Art, die das Lehrpersonal benötigt. Außerdem liegen didaktische Konzepte für eine fachintegrierte und durchgängige Sprachbildung und -förderung, die Grundlage einer ‚Basisqualifikation für alle‘ und einer ‚Profilbildung für einige‘ Lehramtsstudierende sein könnten (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 8), erst ansatzweise vor. Als Reaktion auf diese Sachlage hat sich eine theoretische und empirische Auseinandersetzung in fachdidaktischen und linguistischen Publikationen entwickelt (vgl. u.a. Ahrenholz, 2010; Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013; Röhner & Hövelbrinks, 2013). Weiterhin zeigt sich ein verstärktes Interesse seitens der empirischen Bildungsforschung hinsichtlich assoziierter Themen wie z.B. der Modellierung von DaZ-Kompetenz im Fachunterricht (vgl. u.a. Köker, Rosenbrock-Agyei, Ohm, Carlson, Ehmke, Hammer, Koch-Priewe & Schulze, 2015) oder zur Rolle von Bildungssprache (vgl. z.B. Berendes, Dragon, Weinert, Heppt & Stanat, 2013)“ (Lütke, 2017, S. 28).

„Die Forderung, DaZ als Angebot in die universitäre Lehrkräfteausbildung aufzunehmen, ist bereits in den 1980er-Jahren von Ulrich Steinmüller, damals Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Technischen Universität Berlin, geäußert worden. Steinmüller betonte damals in verschiedenen Publikationen die Notwendigkeit, ein Studienangebot für Lehrkräfte, die mehrsprachige Kinder und Jugendliche unterrichten, mit Wissen über den Zweitspracherwerb und über die sprachlichen Anforderungen schulischer Lehrmaterialien auszustatten:

„Das bedeutet für den deutschen Lehrer dieser Kinder, daß er sich ein Bild von ihren Sprachkenntnissen machen muß, bevor er überhaupt einen sinnvollen Zweitsprachenunterricht beginnen kann: er muß die Lernvoraussetzungen in diesem Bereich klären, indem er den Sprachzustand und die Kommunikationsfähigkeit seiner Schüler analysiert und so die individuelle Übergangsvarietät jedes einzelnen Schülers erkennt. Der Lehrer muß daher über ausreichende Kenntnisse im Umgang mit linguistischen Analyse- und Beschreibungsverfahren verfügen, und er muß – neben Sprach- und Kommunikationstheorie – im Bereich des Spracherwerbs fundiert ausgebildet sein, sowohl für den Erst- als auch für den Zweitspracherwerb. Diese Forderung enthält sowohl eine Aufforderung zur Gestaltung des Lehrangebots für Lehrerstudenten als auch eine Forderung nach Verbesserung der Lehrerfortbildung in diesem Bereich‘ (Steinmüller, 1982, S. 13).

Steinmüller führt in diesem Zitat bereits curriculare Inhalte an, die sich in gegenwärtigen DaZ-Modulbeschreibungen verschiedener Bundesländern wiederfinden, wie z.B. Wissen über den Zweitspracherwerb und im Bereich der sprachbezogenen Diagnostik (vgl. z.B. Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, 2015, S. 12; Ruhr-Universität Bochum, 2016, S. 1/3). Er formuliert 1987 die mittlerweile vielfach aufgegriffene These (vgl. u.a. Ahrenholz, 2010; Röhner & Hövelbrinks, 2013; Becker-Mrotzek et al., 2013), nicht nur Deutsch-, sondern auch Fachlehrkräfte stünden in der Verantwortung die für den Unterricht ‚jeweils erforderlichen sprachlichen Mittel [...] explizit und themenbezogen zu vermitteln‘ (Steinmüller & Scharnhorst, 1987, S. 9). In diesem Sinne seien sie nicht nur Fachlehrer, sondern ‚zugleich auch Sprachlehrer‘ (ebd.)“ (Lütke, 2017, S. 29f.).

---

bestimmter Adressatengruppen begegnen; dazu könnten z.B. ‚Kinder mit Deutsch als Zweitsprache‘ gehören (ebd.). Als weitere Zielgruppe impliziert der Definitionsversuch auch Kinder und Jugendliche mit deutscher Erstsprache und Sprachförderbedarf.“ (Lütke, 2017, S. 28)

### 3. Von DaZ zu Sprachbildung (Beate Lütke)

„Ungefähr 20 Jahre nach Steinmüllers Postulat stellen Baur & Kis (2002) noch vor der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge in einer Studie zur Situation des Faches *Deutsch als Zweitsprache* fest, dass das Angebot im Bereich *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* an deutschen Universitäten deutlich stärker ausgebaut worden sei und werde als das Angebot für DaZ. So existiere DaF als grundständiges Studium, als Nebenfachstudium oder als Zusatzstudium, während DaZ fast ausschließlich und nur vereinzelt als Zusatzstudium angeboten werde. Baur & Kis (2002, S. 147f.) prognostizieren außerdem, dass ‚Defizite der LehrerInnen auf diesem Gebiet‘ nur behoben werden könnten, ‚wenn in der grundständigen Lehrerausbildung Kernbereiche mit Studienanteilen von DaZ besetzt‘ würden:

„[s]olche Anteile müssen durch eine inhaltliche Reform in der Lehrerausbildung festgeschrieben werden, sonst wird das Fach DaZ in der Schule weiterhin ohne Wirkung bleiben – eben ein ‚Zusatz‘, aber nichts, was LehrerInnen können müssen‘ (ebd.).

In den curricularen Richtlinien der Bundesländer zeigt sich in den letzten Jahren immer deutlicher die Relevanz des Themas. So wird u.a. in dem eingangs zitierten Bundesweiten Integrationsprogramm (vgl. BAMF, 2010) und auch in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz verschiedentlich auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass ‚Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht‘ in der Ausbildung Berücksichtigung finden müssten (KMK, 2004, S. 5). Ihre empirische Basis haben diese Empfehlungen in den Ergebnissen verschiedener Schulleistungsstudien und im Deutschen Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Darin werden u.a. mehrsprachige Schülerinnen und Schüler (mit Migrationshintergrund) identifiziert, die Probleme im Bereich der Lesekompetenz aufweisen (vgl. z.B. Klieme, Artelt, Hartig, Jude, Köller, Prenzel, Schneider & Stanat, 2010, S. 220; Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012, S. 198f.) sowie insbesondere auch im Wortschatzbereich (vgl. Klieme, Eichler, Helmke, Lehmann, Nold, Rolff, Schröder, Thomé & Willenberg, 2006, S. 26). Besonders stark wirkt sich demnach ein niedriger sozio-ökonomischer Status<sup>3</sup> der Familie auf die Schulleistungen aller Schülerinnen und Schüler aus (mehrsprachig oder einsprachig mit deutscher oder anderer Familiensprache aufwachsend). Bei mehrsprachigen Kindern spielt zudem der familiäre Sprachgebrauch eine Rolle, d.h. ob in der Familie neben der anderen Familiensprache auch oder kein Deutsch gesprochen wird (vgl. Bos et al., 2012, S. 205).<sup>4</sup> [...] Es wird davon ausgegangen, dass in Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status [häufiger] ungünstige und falsche Sprachvorbilder sowie eine generelle Anregungsarmut zu mangelnden Sprachleistungen führen können (vgl. Neumann & Euler, 2013, S. 176). Studienangebote in den Bereichen *Deutsch als Zweitsprache* und *Sprachbildung und -förderung* zielen darauf ab, Lehramtsstudierende auf die vorab skizzierte sprachliche Heterogenität im Unterricht vorzubereiten“ (Lütke, 2017, S. 30f.).

---

<sup>3</sup> „Der sozio-ökonomische Status einer Familie wird u.a. durch den Bildungsabschluss der Eltern, den Beruf, die Höhe des Einkommens (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 26) sowie durch den Besitz von Kulturgütern (z.B. Buchbesitz) bestimmt (vgl. Bos et al., 2012, S. 176f.)“ (Lütke, 2017, S. 30).

<sup>4</sup> „Von einem niedrigen sozio-ökonomischen Status sind nach dem Deutschen Bildungsbericht häufiger Kinder alleinerziehender Eltern und solche aus Familien mit einem Migrationshintergrund betroffen. Der Migrationshintergrund wird im Bildungsbericht aber nicht als Risikolage begriffen, sondern das im Vergleich häufigere Vorkommen von niedrigen Schulabschlüssen der Eltern, Erwerbslosigkeit und Armutgefährdung der Familien dieser Bevölkerungsgruppe (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 28)“ (Lütke, 2017, S. 31).

### 3.2 Konsequenzen für die Berliner Lehrkräfteausbildung

Die Ausführungen verdeutlichen, dass die Lehrkräftebildung die Vorbereitung auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität nicht nur auf den Unterricht mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache-Förderbedarf beschränken darf, sondern auch Zielgruppen, die einsprachig mit deutscher Familiensprache aufwachsen und Sprachförderbedarf aufweisen, berücksichtigen muss. Auf diese notwendige Erweiterung hat die Berliner Reform des Lehrkräftebildungsgesetzes reagiert. Wurde „von 2007 bis 2015 [...] in Berlin ein fachübergreifendes, für alle Lehramtsstudierende verpflichtendes DaZ-Studienangebot mit einem Umfang von sechs Leistungspunkten (LP) umgesetzt (vgl. Lütke, 2010)“ (Lütke, 2017, S. 34), so ist mittlerweile, nach der Reform der Berliner Lehramtsstudiengänge im Jahr 2014, der Geltungsbereich des Studienanteils DaZ nunmehr auf gesetzlicher Ebene verankert und erweitert worden (vgl. Lütke, 2017, S. 34). Die Bestimmungen legen die Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler bei der Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen fest.

„§5 Abs. 1 der Berliner Lehramtszugangsverordnung (LZVO) von 2014 regelt in den ‚Lehramts- und fachübergreifenden Studieninhalten‘ die mit dem Ausbildungsanteil *Sprachbildung* verknüpften Kompetenzen (vgl. Senatsverwaltung für Justiz und Verbraucherschutz, 2014b). Hierzu gehört ‚die Vermittlung pädagogisch-didaktischer Basisqualifikationen‘, welche die angehenden Lehrkräfte befähigen, ‚die Entwicklung von Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der deutschen Sprache auf bildungssprachlichem Niveau zu fördern, sowie Grundlagen der Diagnostik und Beratung‘ (Senatsverwaltung für Justiz und Verbraucherschutz, 2014b, §5 Abs. 1). Sprachbildung umfasst in diesem Zusammenhang neben ‚Deutsch als Zweitsprache‘ außerdem auch ‚Maßnahmen gegen Analphabetismus‘ (ebd.). Auch wenn der Studienanteil ‚Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache‘ im neuen Berliner Lehrkräftebildungsgesetz von 2014 (Senatsverwaltung für Justiz und Verbraucherschutz, 2014a, § 1 Abs. 2) explizit die Notwendigkeit der Förderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler hervorhebt, sollen grundsätzlich alle Schülerinnen und Schüler – mit deutscher und/oder anderer Familiensprache – im Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen gefördert werden. Dementsprechend laufen die im Wintersemester 2015/16 in Kraft getretenen neuen Berliner Module unter der allgemeineren Bezeichnung *Sprachbildung* (vgl. z.B. Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, 2015, S. 3) und bereiten die Lehramtsstudierenden in einem weiten Inklusionsverständnis auf den sprachbildenden und sprachfördernden Unterricht in ein- oder mehrsprachig heterogenen Schülergruppen vor“ (Lütke, 2017, S. 35).<sup>5</sup>

„Auch wenn das neue Studienangebot mit einer Aufwertung von sechs auf zehn Leistungspunkte und der Erweiterung von der Sprachförderung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher auf eine fachintegrierte Sprachbildung aller Schülerinnen und Schüler den gesellschaftlichen Anforderungen nach zunehmender Differenzierung entgegenkommt, so sind die mit dieser Aktualisierung des Lehrangebots verbundenen Herausforderungen nicht zu unterschätzen. Dazu zählen z.B. Fragen der Qualitätssicherung in der Lehre, die Entwicklung fachübergreifender und fachintegrierter Konzepte für die universitäre Lehre in den verschiedenen Fachdidaktiken sowie die mit der Breite der Zielgruppen von Sprachförderung und -bildung verbundenen

---

<sup>5</sup> Vgl. die ausführliche Beschreibung der mit dem Berliner Lehrkräftebildungsgesetz von 2014 einhergehenden strukturellen Veränderungen im Studienanteil *DaZ/Sprachbildung* in Kapitel 2 des vorliegenden Ausbildungskonzepts (Darsow, Wagner & Paetsch).

### 3. Von DaZ zu Sprachbildung (Beate Lütke)

Reduktionen und Schwerpunktsetzungen. Eine Möglichkeit zur Profilbildung für den Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ist ebenfalls dringend notwendig, steht aber noch aus“ (Lütke, 2017, S. 36).

#### Literatur:

- Ahrenholz, Bernt (2010). Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 15–35). Tübingen: Narr.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf> [07.07.2017].
- BAMF = Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010). *Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung*. Verfügbar unter: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationsprogramm/bundesweitesintegrationsprogramm.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationsprogramm/bundesweitesintegrationsprogramm.pdf?__blob=publicationFile) [07.07.2017].
- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baur, Rupprecht S. & Kis, Marta (2002). Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 31, 123–150.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.). (2012). *9. Bericht der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. Berlin. Verfügbar unter: [http://www.bundesregierung.de/Content/DE/\\_Anlagen/IB/2012-06-27-neunter-lagebericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-06-27-neunter-lagebericht.pdf?__blob=publicationFile) [28.07.2016].
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Berendes, Karin; Dragon, Nina; Weinert, Sabine; Heppt, Birgit & Stanat, Petra (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 17–41). Münster: Waxmann.

### 3. Von DaZ zu Sprachbildung (Beate Lütke)

- Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert & Schwippert, Knut (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Klieme, Eckhardt; Eichler, Wolfgang; Helmke, Andreas; Lehmann, Rainer H., Nold, Günter; Rolff, Hans-Günter; Schröder, Konrad; Thomé, Günther & Willenberg, Heiner (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main: DIPF.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006). Bericht „Zuwanderung“. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_05\\_24-Zuwanderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf) [07.07.2017].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Online unter: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) [07.07.2017].
- Köker, Anne; Rosenbrock-Agyei, Sonja; Ohm, Udo; Carlson, Sonja; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara & Schulze, Nina (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In Barbara Koch-Priewe; Anne Köker; Jürgen Seifried & Eveline Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie fröhpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütke, Beate (2017). Deutsch als Zweitsprache-Module im Lehramtsstudium: Entwicklung, Relevanz und curriculare Konzepte. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 46, H. 1, 27–42.
- Lütke, Beate (2010). Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerbildung – der fachintegrative Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 153–166). Tübingen: Narr.
- Neumann, Katrin & Euler, Harald A. (2013). Kann ein Sprachstandsscreening zwischen dem Bedarf für Sprachförderung und Sprachtherapie trennen? In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 174–198). Münster: Waxmann.
- Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.). (2015). *Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption bzw. Lehramtsbezug*. Verfügbar unter: [https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2015/80/80\\_2015\\_AMB\\_BiW%20-%20SB\\_KombiBA\\_DRUCK.pdf](https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2015/80/80_2015_AMB_BiW%20-%20SB_KombiBA_DRUCK.pdf) [07.07.2017]
- Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (Hrsg.). (2013). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

### 3. Von DaZ zu Sprachbildung (Beate Lütke)

Ruhr-Universität Bochum (2016): *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte – Sprachförderung in allen Fächern. Lehrangebot im Sommersemester 2016*. Bochum: Ruhr-Universität Bochum. Verfügbar unter:

[http://www.ruhr-uni-bochum.de/daz/mam/content/dssz\\_modulbeschreibung.pdf](http://www.ruhr-uni-bochum.de/daz/mam/content/dssz_modulbeschreibung.pdf) [07.07.2017].

Schneider, Wolfgang; Baumert, Jürgen; Becker-Mrotzek, Michael et al. (2013). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“*. Verfügbar unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf> [07.07.2017].

Senatsverwaltung für Justiz und Verbraucherschutz (2014a). Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) vom 7. Februar 2014. *GVBl. 2014, 49*. Verfügbar unter:

<http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true> [07.07.2017]

Senatsverwaltung für Justiz und Verbraucherschutz (2014b). Verordnung über den Zugang zu Lehrämtern (Lehramtszugangsverordnung – LZVO) vom 30. Juni 2014. *GVBl. 2014, 242*. Verfügbar unter: <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrZV+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true> [07.07.2017]

Steinmüller, Ulrich (1982). Normprobleme im Sprachunterricht ausländischer Schüler. *Zielsprache Deutsch, 2*, 11–18.

Steinmüller, Ulrich & Scharnhorst, Ulrich (1987). Sprache im Fachunterricht – Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern (1). *Zielsprache Deutsch, 4*, 3–12.

## 4. Phasenübergreifende Prinzipien (Daniela Caspari & Susanne Staschen-Dielmann)

In der Lehrkräftebildung unterscheidet man grob die Phasen Studium (1. Phase), Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat (2. Phase) und die Fort- bzw. Weiterbildung während der Tätigkeit als Lehrer\*in (3. Phase), wobei die für alle Bundesländer verbindlichen Standards der Kultusministerkonferenz die Ziele dieser Phasen wie folgt definieren (KMK, 2017, S. 3; vgl. hierzu auch Abb. 2 in Kap. 5):

1. Grundlegende Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen werden weitgehend im Studium aufgebaut.
2. Die Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen ist hingegen vor allem Aufgabe des Vorbereitungsdienstes; zahlreiche Grundlagen dafür werden aber schon im Studium gelegt bzw. angebahnt.
3. Schließlich ist die weitere Entwicklung in der beruflichen Rolle als Lehrerin oder Lehrer Aufgabe der Fort- und Weiterbildung.

Während sich die inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (KMK 2017) auf die 1. Phase konzentrieren, wird in den Standards für die Bildungswissenschaften (KMK, 2014) zwischen Standards für theoretische und für praktische Ausbildungsschritte unterschieden. Beide Dokumente verzichten auf die explizite Angabe von Prinzipien der Lehrkräftebildung, jedoch wird in den „didaktisch-methodischen Ansätzen der Bildungswissenschaften“ (vgl. KMK, 2014, S. 6) deutlich, dass sie sich dem Ideal des Erwerbs von Handlungskompetenz durch den Aufbau von reflektiertem Professionswissen im Sinne des „reflective practitioner“ (Schön, 1983) verpflichtet fühlen. Da der Erwerb von professionellen Handlungskompetenzen stets die Bereiche Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen umfasst, besteht ein zentrales Prinzip der Lehrkräftebildung darin, in allen Phasen entsprechend umfassende Lerngelegenheiten – ggf. mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – bereitzustellen.

Für die Entwicklung dieser Reflexions- und Handlungskompetenzen braucht der „reflective practitioner“ daher in jeder Phase theoretisch abgestützte und verlässliche „Anstöße von aussen“ (Handbuch Vorbereitungsdienst, SenBJW, 2014, S. 27) und das gilt selbstverständlich auch für den im Vergleich zu anderen Studien- bzw. Ausbildungsbereichen immer noch neuen Bereich „Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache“.

Im Folgenden werden Prinzipien dieses Studien- bzw. Ausbildungsbereichs dargestellt, die phasenübergreifend die Reflexions- und Handlungskompetenzen im Bereich „Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache“ entwickeln helfen können:

1. Da schulischer Unterricht nach wie vor als Fachunterricht bzw. als vorfachlicher Unterricht organisiert ist, besteht ein zentrales Ziel und zugleich Unterrichtsprinzip in der **„Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen“**. Während Deutsch als Zweitsprache (DaZ) hierbei tendenziell stärker auf ein systematisches sprachliches Lernen in allen Fächern bzw. über alle Fächer hinweg fokussiert, geht Sprachbildung tendenziell stärker von den

#### 4. Phasenübergreifende Prinzipien (Daniela Caspari & Susanne Staschen-Dielmann)

Anforderungen und Zielen fachlichen Lernens aus, richtet den Blick auf die dafür jeweils notwendigen sprachlichen Kompetenzen (vgl. z. B. Becker-Mrotzek et al., 2013 und Kap. 3.3) und zielt auf **Sachfachliteralität** (vgl. Zydati, 2005), d. h. auf die Fähigkeit an fachlichen Diskursen teilzunehmen. ber Vergleich und Transfer können so auch überfachliche akademische Sprachkompetenzen aufgebaut werden.

2. Trotz der tendenziell unterschiedlichen Ausgangs- und Zielpunkte sind sowohl für die Sprachbildung als auch für Deutsch als Zweitsprache Prinzipien wie **Scaffolding**, d. h. die gezielte Unterstützung rezeptiver wie produktiver Kompetenzen, sowie die **Arbeit am Register**, d. h. der Erwerb der angemessenen sprachlichen Mittel, konstitutiv. Dies gilt ebenfalls für den Bereich der Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf sowie für Schülerinnen und Schüler mit noch aufzubauenden alltagssprachlichen Kompetenzen (Neuzugewanderte) (vgl. Jostes, 2017).
3. In Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler gilt als zentrales Prinzip der Wechsel von der Defizit- zur **Ressourcenorientierung**, wobei hier die Wahrnehmung und **Anerkennung der Mehrsprachigkeit** eine besondere Rolle spielt. Zum einen sollen Verfahren für die Einbeziehung der Herkunftssprachen und der – meist unbewussten – Sprachlernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vermittelt werden. Ihre besonderen Sprachkompetenzen könnten außerdem z. B. im Rahmen von bilingualen Unterrichtsangeboten gezielt weiterentwickelt werden oder im sprachbildenden Unterricht auch für die Mitschler\*innen nutzbar gemacht werden. Zum anderen sollte der Beitrag aller Fächer, speziell auch des Fremdsprachenunterrichts, zur Sprachbildung wahrgenommen und es sollten den Lehrkräften und den Schler\*innen die diesbezüglichen Synergieeffekte zum Beispiel in Bezug auf die Förderung von Genrekompetenz und akademischem Spracherwerb bewusst werden.
4. In Hinblick auf den Unterricht gilt das Prinzip der Integration von Sprachbildung/DaZ in kompetenzorientierte Unterrichtssettings. Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler lässt sich gut mit den Prinzipien **kompetenzorientierten Unterrichts** verbinden (vgl. Sieberkrob & Caspari, 2017), so wie er in den aktuellen Rahmenlehrplänen für die einzelnen Unterrichtsfächer skizziert ist. Die für den Bereich Sprachbildung/DaZ wichtigsten Merkmale sind u. E. der Erwerb von Kompetenzen mit ausdrücklichem Lebensweltbezug sowie der unterrichtliche Dreischritt aus „Diagnostik“, „schrittweisem Aufbau von Kompetenzen“ und „Evaluation der erworbenen Kompetenzen“. Die **Outputorientierung** des kompetenzorientierten Unterrichts, die z. B. Leisens Konzept des Lernprodukts (vgl. Leisen, 2010) nachdrücklich einfordert, verlangt nach dem Einsatz von klaren Kriterien zur Evaluation der Qualität der, meist sprachlich gestalteten, fachlichen Lernprodukte. Diese Qualitätskriterien für angemessene fachliche Kommunikationsleistungen leiten sich aus den Gestaltungskonventionen der realen Welt der Fachwissenschaften ab und manifestieren sich in den Genres der Fächer. Auf Schulniveau gebracht und explizit vermittelt können sie den Blick der Lehrkräfte und der Schler\*innen auf die fachsprachlichen Anforderungen des Fachs schrfen und sowohl zu einer treffsicheren Diagnose bzw. Selbstevaluation als auch zu einer transparenten formativen und summativen Leistungsbeurteilung beitragen. Das Prinzip der Outputorientierung verlangt in Bezug auf die sprachliche Realisierung der



#### 4. Phasenübergreifende Prinzipien (Daniela Caspari & Susanne Staschen-Dielmann)

Lernprodukte, dass die Schülerinnen und Schüler die jeweils notwendigen methodischen und sprachlichen Unterstützungsangebote erhalten, die sie dazu befähigen, die mündlichen, schriftlichen oder medialen Produkte zu erstellen.

5. Besonders gut können sprachliche Kompetenzen im **aufgabenorientierten Unterricht** gefördert werden (vgl. Sieberkrob & Caspari, 2017). Damit ist ein Unterricht gemeint, in dem Schülerinnen und Schüler anhand von offenen, auf die Erstellung von mündlichen bzw. schriftlichen Produkten hin ausgerichteten Aufgaben bzw. in Form von kompetenzorientierte Lernaufgaben lernen. Diese Aufgabe leitet die Lerner\*innen schrittweise an, gemäß einer bestimmten Absicht, in dem dem Genre und dem vorgegebenen Modus angemessenen Ton und Register fachlich angemessen zu kommunizieren. Dazu werden die Aufgaben so konstruiert, dass sie die Schülerinnen und Schüler in fachlich oder lebensweltlich möglichst authentische Settings mit plausiblen Kommunikationsanlässen versetzen.
6. In Hinblick auf den Unterricht lassen sich die Ziele von Sprachbildung/DaZ gut mit den Prinzipien modernen Unterrichts vereinbaren. Dazu gehören die **Lernerorientierung**, die bei der Planung von Unterricht von den Interessen, dem Können und dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler ausgeht, die **Prozessorientierung**, die den Blick auf den Lernprozess und die zu seiner Unterstützung notwendigen Faktoren lenkt, die **Handlungsorientierung** und die **Autonomieförderung**, denn nur wenn die Lerner\*innen fachliche Inhalte möglichst selbstständig versprachlichen müssen und dabei über differenziertes Scaffolding zu präziser Fachsprache angeleitet werden, können sie ihr fachliches Denken, zum Beispiel ihr Verständnis für die Bedeutung fachlicher Konzepte, präzisieren. Das Prinzip der **Differenzierung**, das besonders gut in offenen Aufgaben bzw. in komplexen Lernaufgaben realisiert werden kann, weil dabei i. d. R. ganz unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten angewandt werden können, ist zu allen genannten Prinzipien kompatibel und unterstützt die einzelnen Lerner\*innen beim Erreichen ihrer Ziele.

Selbstverständlich gilt hinsichtlich der Lehrkräftebildung phasenübergreifend das Prinzip theoriegeleiteten, systematischen Planens und Reflektierens von Unterricht. Die oben genannten Prinzipien können den „reflective practitioner“ hierbei unterstützen, indem sie fruchtbare individuelle Reflektionsprozesse zur Bedeutung und zur Nutzung der Sprache für das fachliche Lernen anstoßen und damit auch starke Impulse für die kooperative Unterrichtsentwicklung in den Fächern setzen können.

Literatur:

Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.)(2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*.

Münster: Waxmann.

#### 4. Phasenübergreifende Prinzipien (Daniela Caspari & Susanne Staschen-Dielmann)

- Jostes, Brigitte (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. XX–XX). Münster: Waxmann.
- KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [9.7.2017]
- KMK (2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017) [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) [9.7.2017]
- Leisen, Josef (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) (2014). *Handbuch Vorbereitungsdienst, Materialien für den reformierten Berliner Vorbereitungsdienst*. Berlin. <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=9507> [11.7.2017].
- Sieberkrob, Matthias & Caspari, Daniela (2017). Entwicklung sprachbildender Aufgaben in den Fächern. Erscheint in Daniela Caspari (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.
- Zydatißen, Wolfgang (2005). Diskursfunktionen in einem analytischen curricularen Zugriff auf Textvarietäten und Aufgaben des bilingualen Sachfachunterrichts. *Fremdsprachen Lernen und Lehren*, 34, 156–173.

## 5. Grundlagen der Entwicklung des Rahmenmodells und der Qualifikationsziele (Brigitte Jostes & Annkathrin Darsow)

Im Gegensatz zu vielen anderen Bundesländern ist die Vermittlung von Sprachbildung/DaZ in Berlin seit vielen Jahren institutionell und curricular verankert. Um eine Abstimmung über die Qualifikationsziele und -inhalte im Bereich Sprachbildung/DaZ in den einzelnen Phasen der Lehrkräfteausbildung zu ermöglichen, wurde ein phasenübergreifendes Rahmenmodell mit analytisch voneinander abgegrenzten thematischen Kompetenzbereichen entwickelt (vgl. Jostes & Darsow, 2017). Dieses Rahmenmodell wurde speziell für die Ausbildung im Bereich Sprachbildung/DaZ für Lehrkräfte in allen Fächern entwickelt und nicht für eine Professionalisierung im Bereich Sprachförderung/DaZ, wie sie etwa für Lehrkräfte in Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse notwendig ist. Im Rahmen des Projektes wurden auf dieser Grundlage unter Einbezug der Evaluationsergebnisse (aus Teilprojekt 1) exemplarisch Qualifikationsziele und Konkretisierungen für die erste Phase der Lehrkräfteausbildung an der Universität entwickelt. Das „Rahmenmodell für Sprachbildung/DaZ in der Berliner Lehrkräftebildung“ kann so eine Diskussionsgrundlage für Abstimmungsprozesse zwischen den Phasen darstellen und in weiteren Abstimmungsprozessen für die zweite und dritte Phase ausgearbeitet werden. Durch thematisch zugeordnete Lektürehinweise und die Zuordnung der Materialien für die Lehrkräftebildung (Ergebnisse des Teilprojekts 2) in der Ausarbeitung für die erste Phase soll dieser Abstimmungsprozess befördert werden. Grundlegend ist dabei der Gedanke, dass der kooperative Abstimmungsprozess selbst Wirksamkeit zeigt, jenseits der abgestimmten Ergebnisse. Im Folgenden werden (1.) die Entwicklung des Rahmenmodells sowie (2.) die Entwicklung der Qualifikationsziele für die erste Phase vorgestellt. Die Ergebnisse dieser Entwicklung werden in Abschnitt 6 präsentiert.

### 1. Entwicklung des Rahmenmodells

Für die Entwicklung des Rahmenmodells wurden bereits vorhandene Ausbildungskonzepte und Modelle der Vermittlung von Kompetenzen im Bereich Sprachbildung/DaZ gesichtet. Berücksichtigt wurden 1) das DaZKom-Kompetenzmodell, das im Rahmen des Projekts *Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek. 1) im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* (Köker, Rosenbrock, Ohm, Ehmke, Hammer, Koch-Prieve & Schulze, 2014) erarbeitet worden ist, 2) das *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching* und seine Adaption für Nordrhein-Westfalen (EUCIM-NRW; Roth et al., 2014) und 3) das SprachKoPF-Kompetenzmodell *Sprachförderkompetenz für Pädagogische Fachkräfte* (Hopp, Thoma & Tracy, 2011).

Die Qualifikationsziele für Sprachbildung/DaZ, die in einer universitätsübergreifenden Arbeitsgruppe entwickelt worden waren und die Grundlage für die vorliegenden Berliner Modulbeschreibungen für die im Wintersemester 2015/2016 in Kraft getretenen Sprachbildungs-Module bildeten, wurden mit den drei genannten Modellen und Konzepten verglichen. Es sollten einerseits Lücken in den Berliner Qualifikationszielen aufgedeckt und andererseits in den Berliner Qualifikationszielen zusätzlich genannte Themenbereiche identifiziert werden. Zum anderen wurden die Berliner Qualifikationsziele und Modelle/Konzepte hinsichtlich ihrer Kompetenzdimensionen miteinander verglichen. Weiterhin wurde betrachtet, wie konkret die Modelle/Konzepte bei der Ausgestaltung

5. Grundlagen der Entwicklung des Rahmenmodells und der Qualifikationsziele (Brigitte Jostes & Annkathrin Darsow)

werden und ob es weitere Besonderheiten gibt (z.B. die Unterscheidung verschiedener Kompetenzniveaus im DaZKom-Kompetenzmodell). Die nachfolgende Abbildung zeigt, von welchem Kompetenzaufbau über die drei Phasen der Lehrkräfteausbildung das Kompetenzmodell DaZKom, die Module aus EUCIM-NRW und die Berliner Lehrkräftebildung ausgehen.

	1. Phase			2. Phase	3. Phase		
DaZ-Kom	Stufe I: Neuling	Stufe II: Fortge. Anf.	Stufe III: Kompetenz	Stufe IV: Gewandtheit	Stufe V: Expertentum		
EUCIM-NRW	Basismodule Lehrerinnen und Lehrer (1.)					Aufbaumodul SprachberaterInnen (3.) Aufbaumodul Schulleitung (4.)	Aufbaumodul AusbilderInnen, Kompetenzteams, SprachberaterInnen (2.)
<b>Berlin</b>	B.A.-Modul Sprachbildung/DaZ	M. Ed.-Modul Sprachbildung/DaZ		Vorbereitungsdienst	Fortbildung allgemein	Berufsbegleitende Weiterbildung	Qualifizierung der MultiplikatorInnen SeminarleiterInnen

Abb. 1: Verhältnis der Berliner Lehrkräfteausbildung im Bereich Sprachbildung/DaZ zum Kompetenzmodell DaZKom und den Modulen aus EUCIM-NRW

Auf der Basis des Vergleichs der Modelle/Konzepte mit den Grundlagen der Berliner Modulbeschreibungen sowie unter Einbeziehung der Evaluationsergebnisse wurden analytisch sieben thematische Bereiche voneinander abgegrenzt. Abbildung 2 zeigt die Kompetenzbereiche des Rahmenmodells im Verhältnis zum DaZKom- und SprachKOPF-Kompetenzmodell sowie zu EUCIM. Diese Abgrenzung von thematischen Kompetenzbereichen impliziert keineswegs, dass alle thematischen Bereiche in jeder Phase explizit behandelt werden müssen. So kann etwa davon ausgegangen werden, dass Kompetenzen im Bereich „Strukturen und Varietäten der deutschen Sprache“ (Bereich 2.2.) bereits im Mastermodul nicht mehr allgemein, sondern nur noch in konkretisiertem Bezug auf die „Sprache der Bildung“ (Bereich 3) behandelt werden. Auch wird Wissen über Sprachaneignung/Mehrsprachigkeit (Bereich 4) in der zweiten und dritten Phase kaum noch vermittelt, stellt aber die Grundlage für das Handeln im Bereich „Sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht“ (Bereich 6) dar. Für phasenübergreifende Abstimmungen ist es deshalb dennoch von Bedeutung, alle thematischen Bereiche für alle Phasen abzubilden. Kompetenzdimensionen (wie Wissen, Können, Einstellungen, Handeln) werden im Rahmenmodell zwar nicht systematisch abgebildet, in der konkreten Ausarbeitung der jeweiligen Qualifikationsziele sollten die verschiedenen Dimensionen jedoch in geeignetem Umfang berücksichtigt werden.

Ebenfalls wurden bei der Entwicklung der Rahmenmodells auch Besonderheiten bedacht, die sich aus der Berliner Lehrkräftebildung ergeben. So ist in Berlin die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich Sprachbildung/DaZ seit Inkrafttreten der neuen Sprachbildungsmodule im Wintersemester 2015/2016 teilweise curricular in die Fachdidaktiken verankert. Hieraus ergibt sich, dass Besonderheiten für die drei Lehramtsstudiengänge (Grundschule, Integrierte Sekundarschule/Gymnasium und Berufliche Bildung) und die jeweiligen Fächer systematisch berücksichtigt werden müssen.

In der Gegenüberstellung mit den genannten Modellen/Konzepten werden Besonderheiten des Berliner Rahmenmodells deutlich:

1. Der Bereich „Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung“ wird in dieser Form bislang nicht ausgewiesen, hat aber eine große Bedeutung im Hinblick auf Motivation und Einstellungen der (zukünftigen) Lehrkräfte.
2. Durch den eigenen Bereich 3 „Sprache der Bildung“ mit den beiden Unterbereichen „Sprache der Schule“ und „Sprache der Fächer“ werden die spezifischen Anforderungen für eine „Sprachbildung im Fach“ (im Unterschied zu allgemeiner Sprachförderung) berücksichtigt: Lehrkräfte müssen (als Grundlage für sprachbildenden Fachunterricht) die sprachlichen Anforderungen ihres Faches (mit seinen jeweiligen Sprachhandlungen/Textsorten) erkennen können.
3. Der Bereich 6 „Sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht“ umfasst das didaktisch begründete und reflektierte Handeln der Lehrkräfte, dem erworbene Kompetenzen in den anderen Bereichen zugrunde liegen; insofern stellt dieser Bereich gewissermaßen Ziel und Zentrum des Modells dar. Als eine Besonderheit des Berliner Rahmenmodells wird hier eine Auffächerung nach Studiengängen für die verschiedenen Lehrämter und auch Fächer vorgenommen.
4. Durchgängige Sprachbildung ist auf Kooperationen, institutionalisierte Kommunikationsstrukturen etc. angewiesen, die zum Bereich der Schulorganisation (Bereich 7) zählen. Im Berliner Rahmenmodell wird dieser – insbesondere für die zweite und dritte Phase - wichtige thematische Bereich explizit ausgewiesen.

5. Grundlagen der Entwicklung des Rahmenmodells und der Qualifikationsziele (Brigitte Jostes & Annkathrin Darsow)

DaZKom	SprachKoPF	EUCIM	Kompetenzbereiche im „Rahmenmodell für Sprachbildung/DaZ in der Berliner Lehrkräftebildung“		
(Migration)		Modul 1: Sprache, (Zweit-) Spracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung	<b>1. Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung</b>		
Semiotische Systeme	Sprache: Kommunikatives System		<b>2. Sprache</b>	Kommunikation & Sprache allgemein	
Grammatische Strukturen und Wortschatz	Sprache: Kognitives System			Varietäten & Strukturen des Deutschen (im Kontrast)	
			<b>3. Sprache der Bildung</b>	Sprache der Schule	
		Sprachen der Fächer		Fächer	
Zweitspracherwerb Migration	Spracherwerb & Mehrsprachigkeit		<b>4. Sprachaneignung/ Mehrsprachigkeit</b>		
Diagnose	Sprachdiagnostik	Modul 2: Didaktik und Methodik des inklusiven bildungs-sprachlichen Lernens und Lehrens	<b>5. Sprachstandsdiagnose</b>		
Förderung	Sprachförderung		<b>6. Sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht</b>	Fächerübergreifend	
				LA Grundschule	Fächer
		LA ISS/Gym		Fächer	
			LA Berufliche Schulen	Fächer	
		Modul 3: Bildungssprache und Schulorganisation	<b>7. Schulorganisation</b>		

Abb. 2: Kompetenzbereiche des Rahmenmodells im Verhältnis zu DaZKom, SprachKOPF, EUCIM

2. Ausarbeitung der Qualifikationsziele

Die Ausarbeitung von Qualifikationszielen für die erste Phase im Rahmen einer phasenübergreifenden Perspektive stellt die Verbindung von Teilprojekt 1 (Evaluation und Weiterentwicklung der DaZ-Module) und Teilprojekt 3 (phasenübergreifendes Ausbildungskonzept) dar. Hierfür wurden in einem ersten Schritt die Qualifikationsziele, die den Berliner Modulbeschreibungen mit Gültigkeit seit dem Wintersemester 2015/16 zugrunde liegen, den thematischen Bereichen des Rahmenmodells zugeordnet (Abbildung 3). Mit abgebildet ist die thematische Gliederung des EUCIM-Modells, da dieses Modell mit seinen ausführlichen Kompetenzbeschreibungen als zentrales Referenzmodell für die Weiterarbeit festgelegt wurde.

5. Grundlagen der Entwicklung des Rahmenmodells und der Qualifikationsziele (Brigitte Jostes & Annkathrin Darsow)

EUCIM	Kompetenzbereiche	Unterbereiche	Berliner Qualifikationsziele seit WS 2015/16	
Modul 1: Sprache, (Zweit-)Spracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung	<b>1. Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung</b>		<b>MAPS6.</b> erkennen einschränkende Rahmenbedingungen und Rituale des deutschen Schulbetriebs für Bildungswege in Lerngruppen mit sprachlicher Heterogenität, insbesondere für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache.	
	<b>2. Sprache</b> <i>(differenziert nach Studierenden mit / ohne sprachlichem Fach)</i>	2.1.Kommunikation / Sprache allgemein		<i>bislang nicht explizit vorhanden</i>
		2.2.Struktur und Architektur der deutschen Sprache (auch im Kontrast)		<b>BA1.</b> kennen strukturelle Besonderheiten der deutschen Sprache und verfügen über Grundkenntnisse in der sprachlichen Variation des Deutschen im Hinblick auf die Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. <b>BA3.</b> besitzen exemplarisches Wissen über Strukturen anderer Sprachen und können dieses Wissen bedarfsorientiert erweitern
	<b>3. Sprache der Bildung</b>	3.1.Sprache der Schule		<b>BA8.</b> erkennen sprachliche Herausforderungen in Bildungsprozessen vor dem Hintergrund der individuellen lernersprachlichen Voraussetzungen
		3.2.Sprache der Fächer		
		Grundschule Fach 1 Fach 2 Fach 3		<b>MAFD 1.</b> kennen sprachliche Anforderungen und können konkrete Sprachhandlungen des Fachunterrichts benennen <b>MAFD2.</b> können für den Fachunterricht die erforderlichen Sprachstrukturen erkennen und analysieren sowie zum Gegenstand fachdidaktischer Reflexion machen.
		Sekundarstufe (allgemein) Fach 1 Fach 2 Fach 3		
	Berufliche Bildung Fach 1 Fach 2 Fach 3			
	<b>4. Sprachaneignung / Mehrsprachigkeit</b> <i>(differenziert nach Lehramt Grundschule und Lehrämtern für Sekundarstufen (ISS/Gym und Berufliche Bildung)</i>			<b>BA2.</b> kennen Verläufe erst- und zweitsprachlicher Erwerbsprozesse, auch im Vergleich zum Fremdsprachenlernen <b>MAPS2.</b> untersuchen die Rolle von Mehrsprachigkeit für Lernprozesse

5. Grundlagen der Entwicklung des Rahmenmodells und der Qualifikationsziele (Brigitte Jostes & Annkathrin Darsow)

Modul 2: Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens	<b>5. Sprachstandsdiagnose</b>		<b>BA6.</b> verfügen über Grundkenntnisse in der Sprachstandsdiagnostik.
	<b>6. Sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht</b>	6.1.übergreifend	<b>BA4.</b> kennen zentrale Dimensionen und Prinzipien von DaZ/Sprachbildung <b>BA5.</b> kennen verschiedene methodisch-didaktische Ansätze der Sprachförderung und deren Eignung für verschiedene Schulstufen/Zielgruppen <b>BA7.</b> kennen den Sprachlernprozess unterstützende mündliche und schriftliche Korrektur- und Feedbackverfahren
		6.2. lehramts- und fächerspezifisch	
		Grundschule Fach 1 Fach 2 Fach 3	<b>MAFD3.</b> kennen Möglichkeiten der Implementierung von sowohl DaZ-spezifischen als auch generellen sprachbildenden Prinzipien im Fachunterricht und wenden diese in Unterrichtsentwürfen an <b>MAPS1.</b> kennen Prinzipien für sprachbildenden Fachunterricht und können Unterricht entsprechend kriteriell beurteilen
	Sekundarstufe (allgemein) Fach 1 Fach 2 Fach 3	<b>MAPS3.</b> können exemplarisch bildungssprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler analysieren und Vorschläge zur systematischen Weiterentwicklung dieser Kompetenzen unterbreiten <b>MAPS4.</b> kennen exemplarische Unterrichtsmaterialien für Sprachaneignungsprozesse und können diese unter sprachbildnerischer Perspektive analysieren und weiterentwickeln. <b>MAPS5.</b> sind in der Lage, ausgewählte Lehr- und Lernprozesse für sprachlich heterogene Lerngruppen theoriegeleitet zu reflektieren.	
	Berufliche Bildung Fach 1 Fach 2 Fach 3		
Modul 3: Bildungssprache und Schulorganisation	<b>7. Schulorganisation</b>		

Abb. 3: Berliner Qualifikationsziele seit dem Wintersemester 2015/2016 zugeordnet zu Kompetenzbereichen des Rahmenmodells und der EUCIM-Module



Im nächsten Schritt wurden die detaillierten Kompetenzbeschreibungen des EUCIM-Modells, sowie die jeweiligen Ausführungen aus den Modellen SprachKoPF und DaZ-Kom den thematischen Bereichen zugeordnet. Hinzugenommen wurden weitere Quellen, wie etwa Kompetenzbeschreibungen des Projekts „Umbrüche gestalten“ in Niedersachsen, Konzeptpapiere von Projektmitgliedern, Konzepte zu tatsächlich durchgeführten Lehrveranstaltungen sowie die Empfehlungen aus der Evaluation. Abbildung 4 zeigt beispielhaft dieses Verfahren der Zuordnung (schwarz: Berliner Qualifikationsziele, rot: EUCIM, grün: Projekt „Umbrüche gestalten“, blau: SprachKoPF, lila: DaZKom):

<p><b>Kompetenzbereich 2 Sprache: BA, 2.1. Kommunikation und Sprache allgemein</b></p> <p>bislang kein Qualifikationsziel</p> <p>M1E2: Sie betrachten Sprache als soz. Handlung, die systematisch Bedeutung erzeugt.</p> <p>M1E3: Aus diesem Verständnis heraus verstehen sie Sprache nicht allein in Bezug auf ihre Form (z. B. Grammatik und Lexis), sondern als eine Beziehung zw. Form und Bedeutung, zw. dem System der Sprache und Sprachgebrauch in Kommunikation und Interaktion.</p> <p>M1W3: Sie verfügen über grundsätzliche (Aufbaumodul: vertiefte) Kenntnisse über Eigenschaften von Texten mündlicher und schriftlicher Art, Alltagssprache, Bildungssprache.</p> <p>M1W4: Sie kennen (Aufbaumodul: verfügen über vertiefte Kenntnisse über) das IALT-Sprachmodell und seine zentralen Dimensionen Register und Genre und spezifische Elemente und Strukturen der eigenen Fachsprache als spezifisches Register.</p> <p>SprachKopF: Kommunikatives System : Soziolinguistik, Diskurs (Literalität)</p> <p>DaZKom: Dimension Fachregister (Fokus auf Sprache), Subdimension Semiotische Systeme mit den Facetten Darstellungsformen, sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen, Mündlichkeit und Schriftlichkeit</p>
<p><b>Kompetenzbereich 2 Sprache: M.Ed., 2.1. Kommunikation und Sprache allgemein</b></p> <p>M2F4: Sie können sprachliche Äußerungen von der alltagssprachlichen auf eine fachsprachliche Ebene führen und von einem impliziten zum expliziten Umgang mit sprachlichen Formulierungen wechseln</p> <p>M1W5: Sie wissen um die Bedeutung (Vertiefungsmodul: haben vertiefte Kenntnisse über die Bedeutung) von Kontext und Multimodalität für sprachliche Handlungen beim Unterrichten und Lernen in Bezug auf die Interaktion zw. Schülern sowie Interaktionen zw. Lehrkräften und Schülern („classroom talk“)</p> <p>M3E1: Sie verfügen über Sprachsensibilität, kulturelle Empathie, Offenheit, Sozialkompetenz und Reflexionsbereitschaft („reflective practitioner“)</p> <p>N3: Studierende verfügen über Wissen zur Modellierung, Vermittlung und Erwerb bildungssprachlicher Handlungsfähigkeiten als Konkretisierungen sprachlicher Basisqualifikationen.</p> <p>SprachKopF: Kommunikatives System : Soziolinguistik, Diskurs (Literalität)</p> <p>DaZKom: Dimension Fachregister (Fokus auf Sprache), Subdimension Semiotische Systeme mit den Facetten Darstellungsformen, sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen, Mündlichkeit und Schriftlichkeit</p>

Abb. 4: Beispiel für Zuordnung von Kompetenzen aus theoretischen Modellen und weiteren Quellen

## 5. Grundlagen der Entwicklung des Rahmenmodells und der Qualifikationsziele (Brigitte Jostes & Annkathrin Darsow)

Auf dieser Grundlage wurden in mehrfachen Abstimmungsschleifen die Formulierungen für die Qualifikationsziele gewissermaßen „destilliert“. Zu jedem Kompetenzbereich wurden Kommentare verfasst und angehängt, die Begründungen für den Zuschnitt der Bereiche und die formulierten Ziele enthalten. Um deutlich zu machen, dass es sich tatsächlich um einen Vorschlag für eine „Weiter“entwicklung handelt, wurden die derzeit geltenden Qualifikationsziele rot markiert.

Eine Besonderheit dieses Abstimmungsverfahrens ist darin zu sehen, dass die Ziele für den Bereich 3.2. (Sprache der Fächer) sowie für den Bereich 6.2. (sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht) in enger Abstimmung mit den kooperierenden Fachdidaktiken aus Teilprojekt 2 formuliert wurden.

In der Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern der 2. und 3. Phase der Lehrkräftebildung (im Rahmen der „Fachgruppe Lehrkräftebildung“ beim Zentrum für Sprachbildung) wurde mehrfach der Wunsch nach Lektürehinweisen geäußert. Wohl wissend, dass eine Auswahl von Lektürehinweise immer nur partikulär und vergänglich sein kann, wurde diesem Wunsch gerne entsprochen. Hinzugefügt wurden die Verweise auf die Materialien für die Lehrkräftebildung aus Teilprojekt 2. Insbesondere durch die fachspezifischen sprachbildenden Aufgaben (zu Bereich 6.2.) werden den abstrakten Qualifikationszielen hiermit Konkretisierungen an die Seite gestellt.

### Literatur:

Hopp, Holger; Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2011). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, 609—629.

Jostes, Brigitte & Darsow, Annkathrin (2017). Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für Sprachbildung in der Lehrkräftebildung. In Brigitte Jostes; Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. XX-XX). Münster: Waxmann.

Köker, Anne; Rosenbrock-Agyei, Sonja; Ohm, Udo; Carlson; S. A.; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara & Schulze, Nina (2015). DaZKom: Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In Barbara Koch-Priewe, Anne Köker, Jürgen Seifried & Eveline Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–205). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Roth, Hans-Joachim; Bainski, Christiane, Brandenburger, Anja & Duarte, Joana (2012). Inclusive Academic Language Training. Der europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE). In Elma Winters-Ohle, Bettina Seipp & Bernd Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (Mehrsprachigkeit, Bd. 35, S. 93–114). Münster: Waxmann.

## 6. Rahmenmodell und bereichs- und phasenspezifische Qualifikationsziele

(Brigitte Jostes; Matthias Sieberkrob; Julia Schallenberg & Annkathrin Darsow)

### 6.0 Rahmenmodell für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung

Berlin		B.A.	M. Ed.	Vorbereitungsdienst	(Fort- und) Weiterbildung allgemein	Weiterbildung SB-Koordinatorinnen	Weiterbildung der MultiplikatorInnen, Seminarleiterinnen
<b>Kompetenzbereiche</b>	Unterbereiche						
<b>1: Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung</b>							
<b>2: Sprache</b> <i>(differenziert nach Studierenden)</i>	2.1 Kommunikation / Sprache allgemein 2.2 Varietäten / Strukturen der deutschen Sprache						
<b>3: Sprache der Bildung</b>	3.1 Sprache der Schule 3.2 Sprache der Fächer						
<b>4: Sprachaneignung / Mehrsprachigkeit</b> <i>(differenziert nach Studierenden)</i>							
<b>5: Sprachstandsdiagnose</b>							
<b>6: Sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht</b>	6.1 übergreifend 6.2 lehramts- und fächerspezifisch						
<b>7: Schulorganisation</b>							

Abb. 1: Rahmenmodell für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung.

## 6.1 Kompetenzbereich 1 „Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung“, B.A.<sup>7</sup>

Zentrale Ziele Die Studierenden	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende:
<ul style="list-style-type: none"> <li>wissen um die Zusammenhänge von Bildungserfolg, sozioökonomischem Status und sprachlicher Heterogenität in der Migrationsgesellschaft.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wissen um die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit soziokulturellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und die Reflexion der eigenen Voraussetzungen. Die Studierenden werden sensibilisiert für die Gefahr der Umdeutung der Folgen sozialer und migrationsbedingter Ungleichheit in mental-kognitive Defizite.</li> <li>Kenntnis der Ergebnisse vertiefter Analysen von Schulleistungsstudien (wie IGLU, PISA, DESI) und Reflexion der Zusammenhänge von sozioökonomischem Status, Sprachkompetenzen, Migrationshintergrund und Bildungschancen.</li> </ul>	<p>Drucks, Stephan (2015). Ungleichheitsbezogene Bildungssoziologie trifft Sprachbildung – drei Semester Lernerfolg auf allen Seiten. In Claudia Benholz, Magnus Frank &amp; Erkan Gürsoy (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern</i> (S. 253–265). Stuttgart: Fillibach.</p> <p>Kempert, Sebastian; Edele, Aileen; Rauch, Dominique; Wolf, Kathrin M.; Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin; Maluch, Jessica &amp; Stanat, Petra (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In Claudia Diehl, Christian Hunkler &amp; Cornelia Kristen (Hrsg.), <i>Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten</i> (S. 157–241). Wiesbaden: Springer.</p> <p><a href="#">Lokhande, Mohini (2016). <i>Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator. Herausgegeben vom Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH.</i> (29.6.2017)</a></p> <p>Oleschko, Sven (2017). Differenzielle Lernmilieus und Sprachbildung – zur Bedeutung der Sprachsoziologie für den Diskurs um Sprachfähigkeit in der Schule. In Beate Lütke, Inger Petersen &amp; Tanja Tajmel (Hrsg.), <i>Fachintegrierte Sprachbildung</i> (S. 51–68). Berlin: de Gruyter.</p> <p><a href="#">Stanat, Petra (2006). <i>Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. Unterrichtswissenschaft, 34 (2), 98–124.</i> (29.6.2017)</a></p>

<sup>7</sup> Aktuell gültige Qualifikationsziele sind in diesem Dokument rot markiert.

Zentrale Ziele Die Studierenden	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende:
<ul style="list-style-type: none"> <li>haben Einblicke in die Strukturen und gesetzlichen Grundlagen von Sprachbildung/DaZ in der Lehrkräftebildung und kennen Konzepte für die Verankerung von Sprachbildung/DaZ im Berliner Bildungssystem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kenntnis der Zusammenhänge zwischen Sprachbildung/DaZ als Querschnittsaufgabe in der Schule und ihrer Verankerung in der Lehrkräftebildung.</li> <li>Kenntnis zentraler Maßnahmen und Instrumente zur Verankerung von Sprachbildung/DaZ im Berliner Bildungssystem, wie z.B. das Basiscurriculum Sprachbildung im Berliner Rahmenlehrplan für die Klassen 1 bis 10, und der Notwendigkeit ihrer kritischen Reflexion.</li> </ul>	<p><a href="#">Baumann, Barbara &amp; Becker-Mrotzek, Michael (2014). <i>Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen</i>. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. (29.6.2017)</a></p> <p>Baumann, Barbara (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder &amp; Annika Witte (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung</i> (S. 9–26). Münster: Waxmann.</p> <p><a href="#">Jostes, Brigitte (Koord.) (2016). <i>Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung: Eine Bestandsaufnahme</i>. Berlin. (29.6.2017)</a></p> <p>Lütke, Beate &amp; Börsel, Anke (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder &amp; Annika Witte (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung</i> (S. 37–49). Münster: Waxmann.</p> <p><a href="#">Reich, Hans H. (2011). <i>Durchgängige Sprachbildung. Vortrag am 20. Mai 2011 beim Landesinstitut in Hamburg</i>. (29.6.2017)</a></p> <p>Steinmüller, Ulrich (2017). Die Entwicklung von Deutsch als Zweitsprache in Berlin in politisch-historischer Perspektive. Erscheint in Brigitte Jostes, Daniela Caspari &amp; Beate Lütke (Hrsg.), <i>Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung</i>. Münster: Waxmann.</p>

## Kompetenzbereich 1 „Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung“, M.Ed.

Zentrale Ziele Die Studierenden	Das beinhaltet:	Literaturhinweise für Lehrende:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>erkennen einschränkende Rahmenbedingungen und Rituale des deutschen Bildungssystems für Bildungswege in heterogenen Lerngruppen und reflektieren ihr eigenes und bei anderen beobachtetes Lehrhandeln.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kenntnis ein- und mehrsprachiger Bildungsprogramme und ihrer Rahmenbedingungen.</i></li> <li>• <i>Offenheit für alle Sprachen, kulturellen Normen und Werte, Einsicht in die Bedeutung von Einstellungen (kulturellen Überzeugen) und subjektiven Theorien für das Lehrhandeln und Bereitschaft diese zu reflektieren.</i></li> </ul>	<p>Bourdieu, Pierre (2001). Die konservative Schule. Die soziale Chancengleichheit gegenüber Schule und Kultur. In Pierre Bourdieu (Hrsg.), <i>Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Schriften zur Politik und Kultur, Bd. 4</i> (S. 25–52). Hamburg: VSA.</p> <p>Hachfeld, Axinja (2012). Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und Überzeugungen? In Elmar Winters-Ohle, Bettina Seipp &amp; Bernd Ralle (Hrsg.), <i>Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung</i> (S. 47–65). Münster: Waxmann.</p> <p><a href="#">Klemm, Klaus (2010). <i>Migrantinnen und Migranten im Schulsystem Deutschlands</i>. Universität Duisburg-Essen, ProDaZ.</a> (29.6.2017)</p> <p>Rösch, Heidi (2016). Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In Anke Wegner &amp; İnci Dirim (Hrsg.), <i>Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive</i> (S. 287–302). Budrich: Opladen.</p>

## Allgemeines zum Kompetenzbereich 1 „Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung“

Die Verankerung von Sprachbildung/DaZ in der Lehrkräftebildung ist eine bildungspolitische Reaktion auf Erkenntnisse über die Zusammenhänge von sozialer Herkunft, Deutsch als Zweitsprache und Bildungserfolg in Deutschland, wie sie in Schulleistungsstudien wie IGLU, PISA und DESI gewonnen wurden. Dieser Begründungszusammenhang für den Ausbildungsbereich Sprachbildung/DaZ sollte den (angehenden) Lehrkräften bekannt sein, auch um Akzeptanz und langfristige Motivation für diesen Ausbildungsbereich zu befördern. Darüber hinaus gilt es, bereits in der universitären Ausbildung den Grundstein für eine fortwährende kritische Reflexion des eigenen Lehrhandelns im Kontext soziokultureller Heterogenität zu legen.

## Weiterentwicklung der Sprachbildungs-/DaZ-Module

Der Bereich „Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung“ ist in den aktuellen Berliner Modulbeschreibungen für den B.A. bislang nicht explizit erwähnt, faktisch beginnt aber jede Vorlesung in den Sprachbildungs-/DaZ-Modulen im B.A. an den Berliner Universitäten mit dieser Thematik. Auch in verbreiteten Einführungen (wie z.B. Jeuk, Stefan (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer) stellt dieser Begründungszusammenhang den Einstieg dar.

Im M.Ed. findet sich bislang das Qualifikationsziel „Die Studierenden erkennen einschränkende Rahmenbedingungen und Rituale des deutschen Schulbetriebs für Bildungswege in Lerngruppen mit sprachlicher Heterogenität, insbesondere für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache“. Diesem „Erkennen“ müsste jedoch einerseits im B.A. der Erwerb von Fakten- und Orientierungswissen in diesem Bereich vorausgehen. Andererseits ist es wichtig, dass sich die (angehende) Lehrkraft selbst als AkteurIn des Schulbetriebs bzw. Bildungssystems versteht und ihre eigenen Voraussetzungen reflektiert.

Auch DaZKom sieht diesen Bereich nicht explizit vor, es gibt aber inhaltliche Überschneidungen mit der Facette: „Mehrsprachigkeit / Migration / sprachliche Vielfalt in der Schule“. Insgesamt beschreibt das dem DaZKom-Modell zugrundeliegende Five-Stage-Model Kompetenzerwerb in der Art eines Automatisierungsprozesses (auf Stufe 5 werden Entscheidungen „intuitiv“ getroffen), hier stehen „Reflexionsprozesse“ und „objektivierende Urteilsfähigkeit“ nicht im Zentrum. Die Ergebnisse der DozentInnenbefragung im Projekt „Sprachen – Bilden - Chancen“ zeigen zu diesem Punkt (Bildungserfolg und Sprachkompetenz), dass dieser Bereich überwiegend als „ziemlich wichtig“ und „sehr wichtig“ angesehen wird. Mit einem Schwerpunkt auf den M. Ed. werden u.a. genannt: DESI, TIMSS, PISA, OECD, Zahlen zu Durchfallquoten beim MSA, Standards für die Lehrerbildung, Ausdrucksvermögen, Lernervarietäten, Textverstehen und Lesekompetenz in ein- und mehrsprachigen Familien.

## 6.2 Kompetenzbereich 2 „Sprache“

Der Kompetenzbereich „Sprache“ besteht aus zwei Unterbereichen:

2.1 Kommunikation und Sprache allgemein

2.2 Varietäten und Strukturen der deutschen Sprache

### 2. Sprache: B.A.

#### 2.1 Kommunikation und Sprache allgemein

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
<p><b>(ohne sprachenbezogenes Fach)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>entwickeln Sprachbewusstheit / metasprachliche Reflexionsfähigkeit in Verbindung mit dem Erwerb von Kenntnissen über grundlegende Dimensionen und Funktionen von Sprache.</li> </ul> <p><b>(mit sprachenbezogenem Fach)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>erweitern ihre Sprachbewusstheit / metasprachliche Reflexionsfähigkeit durch den Fokus auf sprachliche Bildungsprozesse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fähigkeit zur Verortung sprachlicher Kommunikation im Gesamtkomplex menschlicher Ausdrucksformen (wie Gestik und Mimik) und Reflexion grundlegender Funktionen von Sprache (z.B. kognitive, kommunikative und soziosymbolische).</li> <li>Reflektion der Zusammenhänge zwischen sprachlichen Formen (z.B. grammatischen und lexikalischen) und von Sprachgebrauch als kommunikativer Handlung.</li> <li>Einsichten in die grundlegenden Unterschiede und Beziehungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.</li> <li>Reflektion der internen Heterogenität von Einzelsprachen und der Funktionen von Varietäten inklusive Registern sowie von Genres (Textsorten).</li> </ul>	<p>Bourdieu, Pierre (1993). Der sprachliche Markt. In Pierre Bourdieu: <i>Soziologische Fragen</i> (S. 115–130). Frankfurt/M.: Suhrkamp.</p> <p>Coseriu, Eugenio (1988), <i>Sprachkompetenz. Kap. 2.2: Allgemeine Theorie des Sprechens</i> (S. 65–89, insbesondere das Schema auf S. 65). Tübingen: Francke.</p> <p>Fürstenau, Sara &amp; Niedrig, Heike (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus – Schule als sprachlicher Markt. In Sara Fürstenau &amp; Mechtild Gomolla (Hrsg.), <i>Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit</i> (S. 69–87). Wiesbaden: VS Verlag.</p> <p>Grießhaber, Wilhelm (2017). Lehramtswissen. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder &amp; Annika Witte (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung</i> (S. 89–105). Münster: Waxmann.</p> <p><a href="#">Gürsoy, Erkan (2010). <i>Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Universität Duisburg Essen, ProDaZ.</i> (29.6.2017)</a></p> <p>Halliday, Michael A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. <i>Linguistics and Education</i>, 5, 93–116.</p> <p>Koch, Peter &amp; Oesterreicher, Wulf (2011). <i>Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch. Kap. 2: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in sprachtheoretischer Sicht</i> (S. 3–20). Berlin: de Gruyter.</p> <p>Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus &amp; Portmann, Paul R. (2004). <i>Studienbuch Linguistik. Teil I, Kap. 5: Pragmatik</i> (5., erw. Aufl.) (S. 193–232). Pragmatik.</p>



Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
		<p>Maas, Utz (2010). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. <i>Grazer Linguistische Studien</i>, 73, 21–150.</p> <p>Schlieben-Lange, Brigitte (1991). <i>Soziolinguistik. Eine Einführung</i>. Stuttgart: Kohlhammer.</p> <p>Trabant, Jürgen (2009). <i>Die Sprache</i>. München: Beck Wissen.</p> <p>Kurztexte aus dem Projekt <i>Sprachen – Bilden – Chancen</i>:  <b>N.N. Konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit</b>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p>

## 2.2. Varietäten und Strukturen der deutschen Sprache

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>kennen strukturelle Besonderheiten der deutschen Sprache (auch im Kontrast zu anderen Sprachen) und verfügen über Grundkenntnisse in der sprachlichen Variation des Deutschen.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verfügen über ein funktionales Repertoire linguistischer und schulgrammatischer Fachbegriffe zur Beschreibung sprachlicher Handlungen und ihrer Strukturen.</li> <li>Kenntnis struktureller Besonderheiten der deutschen Sprache (z.B. Verbstellung).</li> <li>Exemplarisches Wissen über Strukturen anderer Sprachen und die Fähigkeit, dieses Wissen bedarfsorientiert zu erweitern.</li> <li>Fähigkeit, Varietäten inklusive Register des Deutschen zu unterscheiden sowie das Register der Bildungssprache im Varietätengefüge des Deutschen zu verorten.</li> </ul>	<p>Oomen-Welke, Ingelore (2014). Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In Bernt Ahrenholz &amp; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache</i> (S. 33–48). Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.</p> <p>Helbig, Gerhard &amp; Buscha, Joachim (2013). <i>Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht</i>. Berlin: Langenscheidt.</p> <p>Hentschel, Elke &amp; Weydt, Harald (2013). <i>Handbuch der deutschen Grammatik</i>. Berlin: de Gruyter.</p> <p><a href="#">Martens, Lieselotte (2014). <i>Stolpersteine der deutschen Sprache. Materialien zur Durchgängigen Sprachbildung, FörMig Berlin</i>. (29.6.2017)</a></p> <p>Sinner, Carsten (2013). <i>Varietätenlinguistik. Eine Einführung</i>. Tübingen: Narr.</p> <p>Kurztexte aus dem Projekt <i>Sprachen – Bilden – Chancen</i>:  <b>N.N. Schulrelevantes Wissen über die Struktur des Deutschen im Vergleich mit anderen Sprachen</b>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.  <b>N.N. Register und Variation – Bildungssprachliche Charakteristika des Deutschen, Fachsprache(n), „Stolpersteine“</b>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p>

**2. Sprache: M.Ed.**

**2.1 Kommunikation und Sprache allgemein**

Zentrale Ziele <b>Die Studierenden...</b>	<b>Das beinhaltet z.B.:</b>	Literaturhinweise für Lehrende
<ul style="list-style-type: none"> <li>erkennen die Bedeutung von Sprachbewusstheit / metasprachlicher Reflexionsfähigkeit für das Lehrkräftehandeln.</li> </ul>	zur Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs etc. siehe Bereich 3 (Sprache der Bildung)	

**2.2. Varietäten und Strukturen der deutschen Sprache**

Zentrale Ziele <b>Die Studierenden...</b>	<b>Das beinhaltet z.B.:</b>	Literaturhinweise für Lehrende
<p><b>(ohne sprachenbezogenes Fach)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>verfügen über ein funktionales Wissen über Varietäten (inklusive Registern) des Deutschen, mit dem sie sprachliche Handlungen von Schülerinnen und Schülern und sprachliche Anforderungen des Unterrichts analysieren und angemessen mit Sprachförderkräften kommunizieren können.</li> </ul> <p><b>mit sprachenbezogenem Fach)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>verfügen über ein vertieftes Wissen über Varietäten (inklusive Registern) des Deutschen, mit dem sie sprachliche Handlungen von Schülerinnen und Schülern und sprachliche Anforderungen des Unterrichts analysieren und angemessen mit Sprachförderkräften kommunizieren können.</li> </ul>	zu Merkmalen von Bildungssprache und Fachsprachen siehe Bereich 3 (Sprache der Bildung)	

### Allgemeines zum Kompetenzbereich 2 „Sprache“

Kompetenzen in den Bereichen 2 (Sprache), 3.1. (Sprache der Schule) und 4. (Sprachaneignung / Mehrsprachigkeit) können als „linguistisches Grundlagenwissen“ bezeichnet werden. Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass dieses linguistische Grundlagenwissen für Sprachbildung und -förderung im Fachunterricht nicht mit dem Wissen gleichzusetzen ist, das in allgemeinen Einführungen in die Sprachwissenschaft vermittelt wird. Auch kann und sollte dieses Wissen nicht dem entsprechen, das in spezifischen Studienangeboten für DaF oder DaZ vermittelt wird. Dass die inhaltlichen Schwerpunkte dieses Grundlagenwissens derzeit vielerorts ausgehandelt werden, ist nicht nur durch die relativ junge Geschichte der Lehrkräftebildung für Sprachbildung und -förderung im Fach bedingt. Diese Aushandlungsprozesse sind auch geprägt durch die ganz unterschiedlichen disziplinären Herkunft der Lehrenden. Die hier gemachten Vorschläge wurden einerseits von der Frage geleitet, welches Wissen über Sprache für Sprachbildung relevant und funktional sein könnte. Darüber hinaus wurde jeweils die Frage nach realistisch erreichbaren Qualifikationszielen gestellt. Nach Auskunft von Vertreterinnen und Vertretern der zweiten und dritten Phase in der Fachgruppe Lehrkräftebildung werde davon ausgegangen, dass linguistisches Grundlagenwissen in der ersten Phase erworben werde.

Da die Evaluation der DaZ-Module gezeigt hat, dass sich die Vorkenntnisse von Studierenden der Fächer Deutsch, Fremdsprachen und Grundschulpädagogik nicht auf den Lerngewinn auswirkten, wird hier eine Differenzierung zwischen Studierenden mit sprachenbezogenem Fach und Studierenden ohne sprachbezogenes Fach vorgeschlagen.

### Weiterentwicklung der Sprachbildungs-/DaZ-Module

Der Vergleich mit **EUCIM** zeigt die Lücke auf, die in den aktuellen Qualifikationszielen im Bereich „Kommunikation und Sprache allgemein“ vorhanden ist. Insgesamt zeigt EUCIM die Bedeutung der Einstellungen auf, die bislang ebenfalls nicht in den Qualifikationszielen berücksichtigt werden. Für den Bereich Sprache scheint im Bereich der Einstellungen nicht nur die Würdigung von Sprachen von Bedeutung zu sein. Vielmehr muss hier – insbesondere für Studierende nicht-sprachlicher Fächer – insgesamt eine Offenheit für Sprachreflexionen geschaffen werden.

Das Berliner Qualifikationsziel „Wissen über Strukturen anderer Sprachen“ stellt eine Besonderheit im Vergleich zu allen anderen Konzepten dar und sollte – auch nach Aussage der DozentInnen – unbedingt weiter Berücksichtigung finden. Ein eigener Unterbereich (neben „Kommunikation / Sprache allgemein“ und „Varietäten und Strukturen der deutschen Sprache“) würde die Gewichtung aber falsch darstellen.

In den derzeit gültigen Qualifikationszielen sind keine weiteren Ziele für den M. Ed. für allgemeines sprachstrukturelles Wissen formuliert, vielmehr findet sich hier die Differenzierung in die „konkreten Sprachhandlungen des Fachunterrichts“ (MAFD1) und die „für den Fachunterricht [...] erforderlichen

Sprachstrukturen“ (MAFD2), die hier analytisch in den Bereich 3 fallen. Aus diesem Grund werden hier für den M.Ed. nur allgemeine Ziele formuliert, die dann im Bereich 3 ihre Konkretisierung finden.

Wenn in den workshops des Projekts über das linguistische Grundwissen diskutiert wurde, stand häufig die Frage im Zentrum, über wie viel Fachtermini und Metasprache Lehrkräfte aller Fächer verfügen müssen. Hierzu wird im Projekt **SprachKopf** formuliert: „Sprachförderkompetenz im Bereich Sprache bedeutet, dass PFK die wichtigsten Ebenen des Sprachsystems und die entsprechenden fachsprachlichen Termini kennen. [...] Nicht zuletzt befähigt ein fachbezogenes Wissen über Sprache zum Ausbau einer ‚Metasprache‘, deren objektive Begrifflichkeiten es PFK erlauben, untereinander, im Team und mit anderen beteiligten (Bildungs- Institutionen und ExpertInnen, z.B. LogopädInnen, angemessen über Sprache und Sprachförderung zu kommunizieren und Entwicklungsfortschritte intersubjektiv nachvollziehbar zu dokumentieren“ (Hopp et al., 2011). Im Hinblick auf die Realisierbarkeit der angestrebten Qualifikationsziele wird hier zu dieser Frage zwischen Studierenden sprachlicher und nicht-sprachlicher Fächer differenziert.

In der **DozentInnenbefragung** wird das Thema „Sprachliche Vielfalt / Variation“ mehrheitlich als „ziemlich“ und „sehr wichtig“ eingestuft. Ebenso wird die Behandlung der grammatischen Besonderheiten der deutschen Sprache mehrheitlich als „ziemlich“ und „sehr wichtig“ eingestuft, wobei erstaunlicherweise intensiver in den Veranstaltungen des M.Ed. hierauf eingegangen wurde. In der Diskussion zeigte sich, dass die Frage nach dem notwendigen Umfang sprachdeskriptiver Kompetenzen umstritten ist.

### 6.3. Kompetenzbereich 3 „Sprache der Bildung“

Der Kompetenzbereich „Sprache der Bildung“ besteht aus zwei Unterbereichen:

- 3.1 Sprache der Schule
- 3.2 Sprache der Fächer

Der Unterbereich „Sprache der Fächer“ wird erst im M.Ed. relevant, da die Studierenden vorher nur über wenige fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen verfügen.

#### 3. Sprache der Bildung: B.A.

##### 3.1 Sprache der Schule

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen Schule als sprachlichen Handlungsraum mit eigenen Gesetzmäßigkeiten und sind sensibel für die sprachliche Heterogenität sowie die damit einhergehenden <b>unterschiedlichen lernerInnensprachlichen Voraussetzungen</b> in Schulklassen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis exemplarischer Ansätze zur Beschreibung sprachlicher Machtstrukturen in der Schule.</li> <li>• Reflexion des eigenen Sprachhandelns sowie des Sprachhandelns der Schülerinnen und Schüler.</li> <li>• Kenntnis bildungsbezogener Sprachmodelle, z.B. des Modells bildungssprachlicher Handlungskompetenz des Berliner Basiscurriculums Sprachbildung mit seinen Komponenten Interaktion, Rezeption (Hörverstehen, Leseverstehen), Produktion (Lesen, Schreiben), Sprachbewusstheit.</li> </ul>	<p>Bourdieu, Pierre (2001). Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In Pierre Bourdieu (Hrsg.), <i>Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Schriften zur Politik und Kultur, Bd. 4</i> (S. 25–52). Hamburg: VSA.</p> <p>Gogolin, Ingrid (2006). Sprachliche Heterogenität und der monolinguale Habitus der plurilingualen Schule. In Albert Tanner, Hans Badertscher, Rita Holzer, Andreas Schindler &amp; Ursula Streckenisen (Hrsg.), <i>Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten</i> (S. 291–299). Zürich: Seismo-Verlag.</p> <p>Dirim, İnci (2015). Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum. In İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich &amp; Wolfram Weiße (Hrsg.), <i>Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion</i> (S. 61–71). Münster: Waxmann.</p> <p><a href="#">Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin &amp; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land des Landes Brandenburg (2015). Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. (29.6.2017)</a></p>

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende:
<ul style="list-style-type: none"> <li>wissen um die Bedeutung verschiedener Register für sprachliche Handlungen im Unterricht und für das Lernen und können verschiedenen Funktionen (kognitive, soziosymbolische, kommunikative) von Bildungs- und Fachsprache für schulisches Lernen unterscheiden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verständnis von Sprache nicht allein in Bezug auf ihre Form (z. B. Grammatik und Wortschatz), sondern als eine Beziehung zwischen Form und Bedeutung, zwischen dem System der Sprache und dem Sprachgebrauch in Kommunikation und Interaktion.</li> <li>Fähigkeit zur Unterscheidung verschiedener Register, die für das schulische Lernen relevant sind, z.B. Alltagssprache, Bildungssprache, Berufssprache(n), Fachsprache.</li> </ul>	<p>Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. <i>Praxis Deutsch</i>, 39, 4–13.</p> <p>Gantefort, Christoph (2013). "Bildungssprache" – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel &amp; Hans H. Reich (Hrsg.), <i>Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert</i> (S. 71–105). Münster: Waxmann.</p> <p>Morek, Miriam &amp; Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. <i>Zeitschrift für angewandte Linguistik</i>, 57 (1), 67–101.</p> <p>Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 25–40). Münster: Waxmann.</p> <p>Vollmer, Helmut J. &amp; Thürmann, Eike (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 41–57). Münster: Waxmann.</p> <p>Riebling, Linda (2013). Heuristik der Bildungssprache. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel &amp; Hans H. Reich (Hrsg.), <i>Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert</i> (S. 106–153). Münster: Waxmann.</p> <p>Kniffka, Gabriela &amp; Roelcke, Thorsten (2016). <i>Fachsprachenvermittlung im Unterricht</i>. Paderborn: Schöningh.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>erkennen exemplarisch sprachliche Herausforderungen in Bildungsprozessen und verfügen über grundsätzliche Kenntnisse über Eigenschaften sprachlicher Handlungen mündlicher und schriftlicher Art im schulischen Kontext.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fähigkeit zur exemplarischen Analyse von Fachtexten, sprachlichen SchülerInnenprodukten, Unterrichtskommunikation usw.</li> </ul>	<p>Ahrenholz, Bernt (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In Beate Lütke, Inger Petersen &amp; Tanja Tajmel (Hrsg.), <i>Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis</i> (S. 1–31). Berlin: de Gruyter.</p> <p>Ehlich, Konrad (2007). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In Konrad Ehlich (Hrsg.), <i>Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund</i> (S. 11–75). Berlin: BMBF.</p>

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende:
		<p>Gogolin, Ingrid &amp; Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau &amp; Mechthild Gomolla (Hrsg.), <i>Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit</i> (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag.</p> <p>Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie &amp; Goeke, Marius (2015). <i>Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweisprache und sprachbewussten Unterricht</i>. Tübingen: Narr.</p> <p>Quehl, Thomas &amp; Trapp, Ulrike (2015). <i>Wege zur Bildungssprache. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen</i>. Münster: Waxmann.</p> <p><a href="#">Tajmel, Tanja (2011). Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Universität Duisburg-Essen, ProDaZ. (22.6.2017)</a></p>

### 3. Sprache der Bildung: M.Ed.

#### 3.1 Sprache der Schule

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende:
<ul style="list-style-type: none"> <li>verstehen und verwenden zentrale metasprachliche Begriffe, die für Schule und Bildung relevant sind, und wissen um die Uneinheitlichkeit ihrer Verwendung in sprachenbezogenen Diskursen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kenntnis von metasprachlichen Begriffen wie z.B. im Basiscurriculum Sprachbildung (u.a. „sprachliche Handlung“, „Textsorte“, „Redemittel“).</li> <li>Fähigkeit zur sprachenbezogenen fachlichen Kommunikation mit SprachbildungskoordinatorInnen und Sprachförderkräften.</li> </ul>	<p>Ahrenholz, Bernt (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. Empirische Einblicke. In Beate Lütke, Inger Petersen &amp; Tanja Tajmel (Hrsg.), <i>Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis</i> (S. 1–31). Berlin: de Gruyter.</p> <p>Becker-Mrotzek, Michael &amp; Roth, Hans-Joachim (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In Michael Becker-Mrotzek &amp; Hans-Joachim Roth (Hrsg.), <i>Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder</i> (S. 11–36). Münster: Waxmann.</p> <p>Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niderhaus, Constanze &amp; Oleschko, Sven (2014). Glossar. In Dies. (Hrsg.), <i>Sprachbildung in allen Fächern</i> (S. 169–177). München: Klett-Langenscheidt.</p>

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende:
		<p>Feilke, Helmuth (2013). Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 113–130). Münster: Waxmann.</p> <p>Helbig, Gehard &amp; Buscha, Joachim (2013). <i>Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht</i>. Berlin: Langenscheidt.</p> <p>Hentschel, Elke &amp; Weydt, Harald (2013). <i>Handbuch der deutschen Grammatik</i>. Berlin: de Gruyter.</p> <p>Kurztexte aus dem Projekt <i>Sprachen – Bilden – Chancen</i>:  <b>N.N. Konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• sind in der Lage, sprachliche Handlungen (mdl. und schriftl.) hinsichtlich ihrer Anforderungen zu analysieren.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fähigkeit zur Analyse schulsprachlicher Textsorten (z.B. Beschreibung, Erzählung, Bericht, Vortrag) in ihren jeweiligen fachspezifischen Ausprägungen im Hinblick auf ihre sprachlichen Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler.</li> </ul>	<p>Caspari, Daniela; Andreas, Torsten; Schallenberg, Julia; Shure, Victoria &amp; Sieberkrob, Matthias (2017). <i>Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf)</i>. Erscheint in Daniela Caspari (Hrsg.), <i>Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung</i>. Berlin und auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p> <p>Feilke, Helmuth (2013). Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 113–130). Münster: Waxmann.</p> <p>Tajmel, Tanja (2017). Planungsrahmen. Als Kopiervorlage in Tanja Tajmel &amp; Sara Hägi-Mead, <i>Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung</i> (S. 140). Münster: Waxmann.</p> <p>Quehl, Thomas &amp; Trapp, Ulrike (2013). <i>Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache</i>. Münster: Waxmann.</p> <p>Da die Analyse sprachlicher Handlungen eng mit hierauf aufbauenden didaktischen Entscheidungen zusammen hängt vgl. auch Bereich 6.</p>



Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende:
<ul style="list-style-type: none"> <li><i>können sowohl eigene konkrete sprachliche Handlungen als auch solche von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern im Kontext des Praxissemesters analysieren.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Fähigkeit zur regelmäßigen Beobachtung und Analyse gesprochener und geschriebener Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, um zu bestimmen, welche Textsorten und Register benutzt werden.</i></li> <li><i>Reflexion des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer.</i></li> <li><i>Bewusstsein für den Redeanteil der Schülerinnen und Schüler sowie der Kommunikation in der Lerngruppe.</i></li> <li><i>Bewusstsein für die eigene Sprachanwendung, sprachliche Reflexionsfähigkeit.</i></li> </ul> <p>Zu didaktischen Aspekten siehe Bereich 6 (sprachbildende Unterstützung/Förderung im Fachunterricht).</p>	<p><u>Kurztexte aus dem Projekt Sprachen – Bilden – Chancen:</u></p> <p><b>N.N. <i>Lehrsprache und ihre Bestandteile, Lehrkräfte als Sprachvorbild.</i> Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</b></p> <p><b>N.N. <i>Interaktionen im Unterricht, Diskursformen und mündliche “Textsorten”.</i> Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</b></p> <p><b>N.N. <i>Micro-Scaffolding.</i> Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</b></p> <p><b>N.N. <i>Impulsgebung und Aufgabenstellungen für mündliche Äußerungen von SuS.</i> Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</b></p> <p><b>N.N. <i>Mündliches Fehlerfeedback.</i> Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</b></p>

### 3.2 Sprache der Fächer

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
<ul style="list-style-type: none"> <li><i>kennen sprachliche Anforderungen des Fachunterrichts und können konkrete Sprachhandlungen des Fachunterrichts benennen.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Wissen um typische sprachliche Situationen des Fachunterrichts.</i></li> <li><i>Kenntnis von typischen Textsorten des Fachunterrichts.</i></li> <li><i>Kenntnis von fachspezifischen Anforderungen sprachlicher Handlungsaufforderungen und Wissen um die unterschiedlichen Bedeutungen in den einzelnen Fächern (Operatoren).</i></li> </ul>	<p>Beese, Melanie &amp; Roll, Heike (2015). Textsorten im Fach – zur Förderung von Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung. In Claudia Benholz, Magnus Frank &amp; Erkan Görsoy (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht</i> (S. 51–72). Stuttgart: Fillibach bei Klett.</p> <p>Thürmann, Eike &amp; Vollmer, Helmut J. (2017). Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens. In Michael Becker-Mrotzek &amp; Hans-Joachim Roth (Hrsg.), <i>Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder</i> (S. 299–320). Münster: Waxmann.</p>
	<p><b>Grundschule</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Wissen um sprachliche Anforderungen bei der Anbahnung des Fachunterrichts.</i></li> </ul> <p>Die Anforderungen an die Fächer gelten analog für die Fächer in der Grundschule bzw. ihre Vorstufen.</p>	<p>Babbe, Karin (2013). „Du hast dich mit einer Jacke warm gemacht?“ – Sprachförderung an der Erika-Mann-Grundschule. In Charlotte Röhner &amp; Britta Hövelbrinks (Hrsg.), <i>Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen</i> (S. 131–146). Weinheim: Beltz Juventa.</p> <p>Heinze, Aiso; Herwartz-Emden, Leonie; Braun, Cornelia &amp; Reiss, Kristina (2011). Die Rolle von Kenntnissen der Unterrichtssprache beim Mathematiklernen. Ergebnisse einer quantitativen Längsschnittstudie in der Grundschule. In Susanne Prediger &amp; Erkan Özdil (Hrsg.), <i>Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland</i> (S. 11–33). Münster: Waxmann.</p> <p>Huxel, Katrin (2016). „... die Sprachen, die tauchen jetzt einfach öfter auf im Unterricht ...“. Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Erfahrungen aus einem Schulentwicklungsprojekt. In Barbara Koch-Priewe &amp; Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.), <i>Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften</i> (S. 175–186). Münster: Waxmann.</p> <p>Jeuk, Stefan (2017). Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht in vielsprachigen Klassen. In Beate Lütke, Inger Petersen &amp; Tanja Tajmel (Hrsg.), <i>Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis</i> (S. 269–285). Berlin: de Gruyter.</p> <p>Quehl, Thomas &amp; Trapp, Ulrike (2013). <i>Sprachbildung im Sachunterricht der</i></p>

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
		<p><i>Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache.</i> Münster: Waxmann.</p> <p>Quehl, Thomas &amp; Trapp, Ulrike (2015). <i>Wege zur Bildungssprache. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen.</i> Münster: Waxmann.</p> <p>Wieler, Petra (2014). Fiktionale Geschichten als Beitrag zur Literacy-Förderung mehrsprachiger Grundschulkindern – Beobachtungen in Familie und Unterricht. In Beate Lütke &amp; Inger Petersen (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren</i> (S. 93–114). Stuttgart: Fillibach bei Klett.</p>
	<p><b>Deutsch</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis von für das Fach Deutsch spezifischen Diskurstypen, Textsorten und Operatoren.</li> <li>• Kenntnis der deutschen Sprache im Vergleich zu typologisch anderen Sprachen.</li> <li>• Kenntnis verschiedener u.a. institutionell relevanter Register.</li> <li>• Kenntnis und Berücksichtigung verschiedener Ebenen der Sprachbetrachtung und -reflexion (Sprachsystem, Kommunikation, Medialität).</li> </ul>	<p>Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. <i>Praxis Deutsch</i>, 233, 4–13.</p> <p>Frederking, Volker; Gerner, Volker; Brüggemann, Jörn; Albrecht, Christian; Henschel, Sofie; Roick, Thorsten; Meier, Christel &amp; Rieder, Adelheid (2013). Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 131–147). Münster: Waxmann.</p> <p>Kämper-van den Boogaart, Michael (2017). Rudolf Hildebrand und die Sprachbildung im Deutschunterricht. Erscheint in Brigitte Jostes, Daniela Caspari &amp; Beate Lütke (Hrsg.), <i>Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung.</i> Münster: Waxmann.</p> <p>Lütke, Beate (2013). Sprachförderung im Deutschunterricht – fachspezifische und fachübergreifende Schwerpunkte. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 99–112). Münster: Waxmann.</p> <p>Lütke, Beate (2014). Merkmale fachsprachlicher Texte. <i>Deutschunterricht</i>, 5, 15–23.</p> <p>Oomen-Welke, Ingelore (2008). Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In Bernt Ahrenholz &amp; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache</i> (S. 33–48). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.</p> <p>Rösch, Heidi (2017). Literaturunterricht und sprachliche Bildung. In Beate Lütke, Inger Petersen &amp; Tanja Tajmel (Hrsg.), <i>Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis</i> (S. 151–168). Berlin: de Gruyter.</p>

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
	<p><b>Mathematik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kenntnis der zentralen Bedeutung der sprachlichen Handlungen beim mathematischen Kommunizieren und Argumentieren, was auch als sprachliche Herausforderung zu erkennen ist.</i></li> </ul>	<p>Frank, Magnus &amp; Gürsoy, Erkan (2015). Sprachliches Verstehen im Mathematikunterricht – Studien zum Umgang mit Textaufgaben in der Sekundarstufe I und Perspektiven für die Lehrerbildung. In Claudia Benholz, Magnus Frank &amp; Erkan Görsoy (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht</i> (S. 135–161). Stuttgart: Fillibach bei Klett.</p> <p>Gürsoy, Erkan &amp; Wilhelm, Nadine (2014). Präpositionen in Mathematik-Prüfungsaufgaben als spezifische Herausforderung für türkischsprachige Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz &amp; Patrick Grommes (Hrsg.), <i>Zweitspracherwerb im Jugendalter</i> (S. 77–98). Berlin: de Gruyter.</p> <p>Linneweber-Lammerskitten, Helmut (2013). Sprachkompetenz als integraler Bestandteil der <i>mathematical literacy</i>. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 151–166). Münster: Waxmann.</p> <p>Prediger, Susanne (2013). Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und bearbeiten. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 167–183). Münster: Waxmann.</p> <p>Prediger, Susanne &amp; Özdil, Erkan (Hrsg.). (2011). <i>Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland</i>. Münster: Waxmann.</p> <p>Schweiger, Fritz (2010). (Fast) alles ist Zahl. Eine kleine Kulturgeschichte der Mathematik und ihrer Sprache. In Gabriele Fenkart, Anja Lembens &amp; Edith Erlacher-Zeitlinger (Hrsg.), <i>Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften</i> (S. 11–20). Innsbruck: StudienVerlag.</p> <p>Stephany, Sabine; Linnemann, Markus &amp; Becker-Mrotzek, Michael (2013). Schreiben als Mittel des mathematischen Lernens. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 203–222). Münster: Waxmann.</p>

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
		<p>Wessel, Lena &amp; Andreas, Torsten (2017). Der Zusammenhang von sprachlichen Kompetenzen und schulischen mathematischen Leistungen: Curriculare Herausforderungen vor dem Hintergrund des Berliner Rahmenlehrplans Mathematik. Erscheint in Brigitte Jostes, Daniela Caspari &amp; Beate Lütke (Hrsg.), <i>Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung</i>. Münster: Waxmann.</p>
	<p><b>Geschichte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fähigkeit, den Anforderungen der Geschichtswissenschaft gemäß selbst historisch erzählen zu können sowie das Erkennen historischen Erzählens als zentrale fachliche Sprachhandlung.</i></li> <li>• <i>Kenntnis verschiedener historischer Erzählvarianten und ihrer sprachlichen Anforderungen sowie die Fähigkeit, diese Erzählvarianten in sprachlicher Hinsicht zu dekonstruieren.</i></li> </ul>	<p>Altun, Tülay; Bernhardt, Markus &amp; Günther, Katrin (2017). Sprache(n) der Geschichte. Kooperation des Modellprojekts ProDaZ mit der Geschichtsdidaktik des Historischen Instituts der Universität Duisburg-Essen. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder &amp; Annika Witte (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung</i> (S. 131–141). Münster: Waxmann.</p> <p>Barricelli, Michele (2015). Worte zur Zeit. Historische Sprache und narrative Sinnbildung im Geschichtsunterricht. <i>Zeitschrift für Geschichtsdidaktik</i>, 14, 25–46.</p> <p>Coffin, Caroline (2006). <i>Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation</i>. London: Continuum.</p> <p>Handro, Saskia (2013). Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 317–333). Münster: Waxmann.</p> <p>Handro, Saskia (2015). Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung. <i>Zeitschrift für Geschichtsdidaktik</i>, 14, 5–24.</p> <p>Handro, Saskia &amp; Schönemann, Bernd (Hrsg.). (2010). <i>Geschichte und Sprache</i>. Berlin: LIT.</p> <p>Oleschko, Sven (2013). „Ich verstehe nix mehr.“ Zur Interdependenz von Bild und Sprache im Geschichtsunterricht. <i>Zeitschrift für Geschichtsdidaktik</i>, 12, 112–127.</p> <p>Sieberkrob, Matthias &amp; Lücke, Martin (2017). Narrativität und sprachlich bildender Geschichtsunterricht – Wege zum generischen Geschichtslernen. Erscheint in Brigitte Jostes, Daniela Caspari &amp; Beate Lütke (Hrsg.), <i>Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung</i>. Münster: Waxmann.</p>

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
		<p>Trabant, Jürgen (2005). Zur Einführung: Vom linguistic turn der Geschichte zum historical turn der Linguistik. In Jürgen Trabant (Hrsg.), <i>Sprache der Geschichte</i> (S. VII–XXII). München: Oldenbourg.</p>
	<p><b>Politische Bildung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kenntnis von auch sprachlichen Herausforderungen beim politischen Argumentieren zum Aufbau politischer Urteils- und Handlungskompetenz.</i></li> <li>• <i>Fähigkeit, Fachkonzepte als auch sprachliche Herausforderung bei der Begriffsbildung zu erkennen.</i></li> <li>• <i>Wissen um sprachliche Herausforderungen beim politik- und sozialwissenschaftlichen Analysieren zum Erarbeiten politischer Inhalte, Fragen und Probleme.</i></li> </ul>	<p>Achour, Sabine; Jordan, Annemarie &amp; Sieberkrob, Matthias (2017). Argumentieren in Politik und Gesellschaft. Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation über sprachbildende Maßnahmen fördern? Erscheint in Brigitte Jostes, Daniela Caspari &amp; Beate Lütke (Hrsg.), <i>Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung</i>. Münster: Waxmann.</p> <p>Goll, Thomas (2012). Sprachhandeln: Verhandeln, Argumentieren, Überzeugen – eine vernachlässigte Kompetenz des Politikunterrichts? In Georg Weißeno &amp; Hubertus Buchstein (Hrsg.), <i>Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen</i> (S. 193–209). Opladen: Barbara Budrich.</p> <p>Juchler, Ingo (2008). Politische Begriffe der Außenpolitik. Konstituenten von Fachkonzepten und <i>Political Literacy</i>. In Georg Weißeno (Hrsg.), <i>Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat</i> (S. 169–183). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.</p> <p>Manzel, Sabine (2015). Sprache im Politikunterricht – Eine Sensibilisierung angehender Politik- und SoWi-Lehrkräfte für den Einfluss von Bildungs- und Fachsprache auf gesellschaftliche Partizipation. In Claudia Benholz, Magnus Frank &amp; Erkan Gürsoy (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht</i> (S. 267–280). Stuttgart: Fillibach bei Klett.</p> <p>Oleschko, Sven (2014). Fachliches und sprachliches Lernen im Politikunterricht – ein wechselseitiges Bedingungsgefüge. In Béatrice Ziegler (Hrsg.), <i>Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung „Politische Bildung empirisch 2012“</i> (S. 74–91). Zürich: Rüegger.</p> <p>Oleschko, Sven &amp; Manzel, Sabine (2015). Epistemologische und kommunikative Aspekte von Lernaufgaben im Politikunterricht. Erste Ergebnisse eines quasi Mixed-Methods-Ansatzes aus zwei Fachperspektiven. In Ulrich Riegel, Sigrid Schubert, Gesa Siebert-Ott &amp; Klaas Macha (Hrsg.), <i>Kompetenzmodellierung</i></p>

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
		<p>und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken (S. 197–212). Münster: Waxmann.</p> <p>Richter, Dagmar (2012). Politisches Argumentieren im Unterricht – Auf der Suche nach einem Analyseinstrument. In Georg Weißeno &amp; Hubertus Buchstein (Hrsg.), <i>Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen</i> (S. 178–192). Opladen: Barbara Budrich.</p>
	<p><b>Fremdsprachen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen um Sprachbildung als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts.</li> <li>• Erkenntnis, dass der genuine Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zur durchgängigen Sprachbildung nicht in der Förderung der Bildungssprache Deutsch, sondern im Erwerb transferierbarer sprachlicher Kompetenzen besteht.</li> <li>• Wissen um Bereiche des Fremdsprachenunterrichts, die ein besonders hohes Potenzial für die Sprachbildung aufweisen.</li> </ul>	<p>Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. &amp; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). (2012). <i>Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts</i>. Tübingen: Narr.</p> <p>Caspari, Daniela (2017). Durchgängige Sprachbildung – Der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts. Erscheint in Brigitte Jostes, Daniela Caspari &amp; Beate Lütke (Hrsg.), <i>Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung</i>. Münster: Waxmann.</p> <p>Caspari, Daniela &amp; Schinschke, Andrea (2012). Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz. <i>Fremdsprachen Lehren und Lernen</i>, 41 (1), 40–53.</p> <p>Gnutzmann, Claus (2016). Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch &amp; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), <i>Handbuch Fremdsprachenunterricht</i>. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 144–149). Tübingen: Francke.</p> <p>Hallet, Wolfgang (2015). <i>Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion</i>. Seelze: Kallmeyer-Klett.</p> <p>Hallet, Wolfgang &amp; Königs, Frank G. (2010). Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen. In Dies. (Hrsg.), <i>Handbuch Fremdsprachendidaktik</i> (S. 302–307). Seelze: Kallmeyer-Klett.</p> <p>Kipf, Stefan (2017). Lateinunterricht im gesellschaftlichen Kontext – von der Zweitsprachförderung zur Sprachbildung. In Beate Lütke, Inger Petersen &amp; Tanja Tajmel (Hrsg.), <i>Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis</i> (S. 169–183). Berlin: de Gruyter.</p> <p>Königs, Frank G. (2015). Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von</p>

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
		<p>Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. <i>Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i>, 20 (2), 5-15.</p> <p>Lohse, Alexander (2017). Deutsch als Zweitsprache – (k)ein Fall für den Fremdsprachenunterricht? Das Lernen fremder Sprachen im Kontext gesamtsprachlicher Erwerbsprozesse. In Beate Lütke, Inger Petersen &amp; Tanja Tajmel (Hrsg.), <i>Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis</i> (S. 185–207). Berlin: de Gruyter.</p> <p>Siems, Maren (2015). Mehrsprachigkeit wertschätzen, Sprachen vergleichen und Sprachbewusstheit fördern – Herausforderungen für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. In Claudia Benholz, Magnus Frank &amp; Erkan Gürsoy (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht</i> (S. 163–186). Stuttgart: Fillibach bei Klett.</p> <p>Zydati, Wolfgang (2013). Generalisierbare sprachlich-diskursive Kompetenzen im bilingualen Unterricht (und darüber hinaus). In Stephan Breidbach &amp; Britta Viebrock (Hrsg.), <i>Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Research Perspectives on Policy and Practice</i> (S. 315–332). Frankfurt/M.: Lang.</p>
	<p><b>Wirtschaft-Arbeit-Technik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wissen um sprachlich-kommunikative Kompetenz als Querschnittsaufgabe für das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik.</i></li> <li>• <i>Wissen um das Entscheiden, Bewerten und Reflektieren über arbeitsrelevante Fragestellungen als zentrale Sprachhandlungen des Faches.</i></li> <li>• <i>Wissen um die Bedeutung und Relevanz von Fachsprache in den Bereichen Wirtschaft, Arbeit und Technik.</i></li> </ul>	<p>Knab, Simone; Lutsche, Christian &amp; Roelcke, Thorsten (2017). Das Berliner Schulfach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) im Kontext sprachlicher Bildung. Erscheint in Brigitte Jostes, Daniela Caspari &amp; Beate Lütke (Hrsg.), <i>Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung</i>. Münster: Waxmann.</p>



Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
	<p><b>Berufliche Bildung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wissen um sprachlich-kommunikative Kompetenz als Querschnittskompetenz für berufliches Handeln sowie für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz.</i></li> <li>• <i>Fähigkeit, adäquate Register in verschiedenen Handlungssituationen zu unterscheiden (z.B. Kundengespräch vs. Fachvortrag).</i></li> <li>• <i>Kenntnis von Merkmalen berufsbereichsspezifischer Textsorten und Sprachhandlungen.</i></li> <li>• <i>Fähigkeit, sprachlich-kommunikative Anforderungen einzelner Berufsausbildungen zu ermitteln, z.B. mittels sprachbezogener Lernfeldanalysen.</i></li> </ul>	<p><b>Literaturhinweise für Lehrende</b></p> <p><a href="#">Efing, Christian (2014). „Wenn man sich nicht sprachlich ausdrücken kann, kann man auch keine präziseren, qualifizierten Arbeiten ausführen.“ – Stellenwert von und Anforderungen an kommunikative(n) Fähigkeiten von Auszubildenden. <i>leseforum. Online-Plattform für Literalität</i>, 1–25. (29.6.2017)</a></p> <p>Niederhaus, Constanze (2015). Zur Notwendigkeit von Sprachbildung und Sprachförderung an beruflichen Schulen. In Claudia Benholz, Magnus Frank &amp; Erkan Görsoy (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht</i> (S. 197–213). Stuttgart: Fillibach bei Klett.</p> <p>Siemon, Jens (2016). Sprachliche Konstruktion gesellschaftlich relevanten Wissens für die berufliche Bildung an ausgewählten Beispielen. In Jörg Kilian, Birgit Brouër &amp; Dina Lüttenberg (Hrsg.), <i>Handbuch Sprache in der Bildung</i> (S. 421–443). Berlin: de Gruyter.</p> <p>Schallenberg, Julia &amp; Lohse, Carolin (2017). Lernfeld Sprache und Kommunikation – Sprachbildung im Kontext berufsschulischen Lernens. Erscheint in Brigitte Jostes, Daniela Caspari &amp; Beate Lütke (Hrsg.), <i>Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung</i>. Münster: Waxmann.</p>

### **Allgemeines zum Kompetenzbereich**

Lernen findet in und außerhalb der Schule sprachlich vermittelt statt. Schule als Raum sprachlichen Handelns ist dabei an verschiedene Voraussetzungen gebunden. Dazu gehört die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern ebenso wie der wechselnde Gebrauch von Registern, z.B. von der Pause auf dem Schulhof zur Unterrichtskommunikation mit der Lehrkraft. In diesem sprachlichen Handlungsraum gelten einerseits gewisse Regeln und werden andererseits auch Fragen von Machtverhältnissen, Akzeptanz und Wertschätzung ausgehandelt. Der Kompetenzbereich sensibilisiert die Studierenden für die Besonderheiten dieses sprachlichen Handlungsraums und weist darüber hinaus die sprachlichen Charakteristika der einzelnen Unterrichtsfächer aus.

Um diesem Ziel gerecht zu werden, ist der Kompetenzbereich in die beiden Unterbereiche „Sprache der Schule“ und „Sprache der Fächer“ unterteilt, wobei die Sprache der Fächer erst im Master of Education relevant wird. Dies ist damit zu begründen, dass die Studierenden im Bachelor noch über keine oder wenige fachdidaktische Kompetenzen verfügen, folglich also auch nicht die Sprache ihrer Fächer aus fachdidaktischer Perspektive betrachten können. Zu beachten ist, dass die Studierenden hier Kompetenzen in Bezug auf die Sprache der Schule und der einzelnen Fächer erwerben, was als Grundlage für didaktisches Handeln zu verstehen ist. Daher ist der Kompetenzbereich unbedingt in Zusammenhang mit Kompetenzbereich 6: „Sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht“ zu sehen, in dem die sprachlichen Grundlagen aufgegriffen und in didaktisches Handeln überführt werden sollen. Die Kompetenzspezifizierungen zu den einzelnen Fächern sind soweit möglich mit VertreterInnen aus den jeweiligen Fachdidaktiken abgesprochen.

Die Fächer bzw. ihre Vorstufen in der Grundschule wurden nicht extra ausgewiesen, da die sprachlichen Anforderungen aus fachdidaktischer Perspektive zunächst ähnlich sind, nur auf geringerem sprachlichen Niveau. Folglich gelten die Hinweise für die Fächer der Sekundarstufen ebenso für die Fächer und ihre Vorstufen in der Grundschule. Gleichzeitig gibt es aber i.d.R. in der Grundschule weitere Herausforderungen (z.B. Lesen und Schreiben lernen, umfangreiche Wortschatzarbeit, ...).

### **Weiterentwicklung der Sprachbildungs-/DaZ-Module**

Nach den derzeitigen Qualifikationszielen erkennen die Studierenden im Bachelor „sprachliche Herausforderungen in Bildungsprozessen vor dem Hintergrund der individuellen lernerInnensprachlichen Voraussetzungen“ und können im Master „sprachliche Anforderungen und konkrete Sprachhandlungen des Fachunterrichts benennen“ sowie „für den Fachunterricht erforderliche Sprachstrukturen“. Der Kompetenzbereich 3 greift diese Ausrichtung auf die Sprache der Schule und Fächer auf, entwickelt sie aber deutlich weiter. Sowohl die im Unterbereich „Sprache der Schule“ als auch und vor allem im Bereich „Sprache der Fächer“ ausgewiesenen Kompetenzen zielen darauf ab, die Grundlagen für eine durchgängige Sprachbildung in dem Sinne zu legen, als dass sowohl allgemeine sprachliche Herausforderungen im Kontext Schule als auch insbesondere der Beitrag der einzelnen Fächer zur durchgängigen Sprachbildung deutlicher herausgestellt wird. Diese Entwicklung kann durchaus als innovativ bezeichnet werden, weisen doch die anderen im Entwicklungsprozess

### 6.3 Kompetenzbereich 3 „Sprache der Bildung“ (Brigitte Jostes; Matthias Sieberkrob; Julia Schallenberg & Annkathrin Darsow)

analysierten Modelle (DaZKom, Eucim, Sprachkopf) keinen vergleichbaren Bereich aus. Die prominente Positionierung begründet sich darin, dass in diesem Kompetenzbereich die Grundlage für eine fachspezifische sprachbildende Didaktik gesehen wird (vgl. hierzu auch die Ergebnisse aus Teilprojekt 2). Allerdings zeigt die Lektüre einschlägiger Literatur zumindest für die meisten Fächer einen weiteren großen Forschungsbedarf zu dieser Frage.

## 6.4 Kompetenzbereich 4 „Sprachaneignung / Mehrsprachigkeit“, B.A.

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
<p><b>(in Studiengängen für das Lehramt an Grundschulen)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>kennen Grundtypen des Spracherwerbs sowie <b>Verläufe erst- und zweitsprachlicher Erwerbsprozesse.</b></li> </ul> <p><b>(in Studiengängen für die Lehrämter an Integrierten Sekundarschulen/Gymnasien und an beruflichen Schulen)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>kennen Grundtypen des Spracherwerbs und verfügen über <b>Verläufe erst- und zweitsprachlicher Erwerbsprozesse.</b></li> <li>reflektieren Dimensionen und Wertungen von <b>Mehrsprachigkeit.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Reflexion verschiedener Bedeutungsdimensionen des alltagssprachlichen Begriffs „Muttersprache“ und davon ausgehend Unterscheidung u.a. zwischen Zeitpunkt des Erwerbs und Umfang der Sprachkompetenz.</i></li> <li><i>Kenntnis unterschiedlicher Erwerbstypen (monolingualer und bilingualer Erstspracherwerb, sukzessiver (kindlicher) und erwachsener Zweitspracherwerb) und Faktoren des Spracherwerbs (wie Zugang, Antrieb und Fähigkeit) sowie des Unterschieds zwischen gesteuertem und ungesteuertem Erwerb.</i></li> <li><i>(Vertiefte) Kenntnis regulärer Verläufe im Erst- und Zweitspracherwerb sowie typischer Übergangsphänomene (wie Übergeneralisierungen), Interferenzen und Transferphänomene und Sensibilität für irreguläre Verläufe (wie Sprachentwicklungsstörungen). Kenntnis des Konzepts der „Lernervarietät“ sowie des Phänomens der Fossilisierung.</i></li> <li><i>Kenntnis von Kriterien, mit denen Bedeutungen des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ unterschieden werden.</i></li> <li><i>Sensibilität für gesellschaftliche Wertungen von Mehrsprachigkeit und Sprachkompetenzen.</i></li> </ul>	<p>Ahrenholz, Bernt (2014). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In Bernt Ahrenholz &amp; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache</i> (S. 3–16), Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.</p> <p>Chilla, Solveig; Rothweiler, Monika &amp; Babur, Ezel (2010). <i>Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen-Störungen-Diagnostik</i>. München: Reinhardt.</p> <p>Dehn, Mechtild; Oomen-Welke, Ingelore &amp; Osburg, Claudia (2012). <i>Kinder &amp; Sprache(n). Was Erwachsene wissen sollten</i>. Seelze-Velber: Kallmeyer/ Klett.</p> <p>Döll, Marion &amp; Reich, Hans H. (2013). <i>Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe</i>. Herausgegeben vom Sächsischen Bildungsinstitut.</p> <p>Döll, Marion &amp; Reich, Hans H. (2013). <i>Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe 1</i>. Herausgegeben vom Sächsischen Bildungsinstitut.</p> <p>Klein, Wolfgang (2001). Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici &amp; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), <i>Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch</i> (S. 604–617). Berlin: de Gruyter.</p> <p>Rösch, Heidi (2011). <i>Deutsch als Zweit- und Fremdsprache</i>. Berlin: Akademie Verlag.</p> <p>Siebert-Ott, Gesa (2017). Spracherwerb: ein- und mehrsprachig. In Michael Becker-Mrotzek &amp; Hans-Joachim Roth (Hrsg.), <i>Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder</i> (S. 159–173). Münster: Waxmann.</p> <p>Tracy, Rosemarie (2008). <i>Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können</i>. Tübingen: Francke.</p> <p><u>Kurztexte aus dem Projekt <i>Sprachen – Bilden – Chancen</i>:</u>  <b>N.N. Grundsätzliches zum Zweitspracherwerb.</b> Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p>

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
		<p>Bien, Olena (2012). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften. In Stephan Merten &amp; Katharina Kuhs (Hrsg.), <i>Perspektiven empirischer Sprachdidaktik</i> (S. 133–160). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.</p> <p>Gantefort, Christoph (2017). Minderheitensprachen. In Michael Becker-Mrotzek &amp; Hans-Joachim Roth (Hrsg.), <i>Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder</i> (S. 125–142). Münster: Waxmann.</p> <p>Gerhards, Jürgen (2010). <i>Mehrsprachigkeit im Vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt</i>. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.</p> <p>Jostes, Brigitte (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Sprachbildung“, „Sprachförderung“ und „Deutsch als Zweitsprache“: Begriffliche Klärungen. Erscheint in Brigitte Jostes, Daniela Caspari &amp; Beate Lütke (Hrsg.), <i>Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung</i>. Münster: Waxmann.</p> <p><a href="#">Krumm, Hans-Jürgen (2013). <i>Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. Abschlussvortrag der Tagung „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich“</i>. Wien 28.2.-1.3.2013. (29.6.2017)</a></p> <p>Oomen-Welke, Ingelore (2017). Mehrsprachige Praxen. In Michael Becker-Mrotzek &amp; Hans-Joachim Roth (Hrsg.), <i>Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder</i> (S. 109–123). Münster: Waxmann.</p> <p>Riehl, Claudia M. (2014). <i>Mehrsprachigkeit. Eine Einführung</i>. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.</p> <p>Kurztexte aus dem Projekt <i>Sprachen – Bilden – Chancen</i>:  <a href="#">N.N. <i>Begrifflichkeiten</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</a></p>

## 6.4 Kompetenzbereich 4 „Sprachaneignung/Mehrsprachigkeit“, M.Ed.

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
<p><b>(in Studiengängen für das Lehramt an Grundschulen)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>erkennen die Bedeutung von vertieftem Wissen über Spracherwerb für das Lehrkräftehandeln an Grundschulen und reflektieren die Spracherwerbskontexte und Sprachlernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.</li> </ul> <p><b>(in Studiengängen für die Lehrämter an Integrierten Sekundarschulen / Gymnasien und an beruflichen Schulen)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>erkennen die Bedeutung von grundlegendem Wissen über Spracherwerb für das Lehrkräftehandeln und reflektieren die Spracherwerbskontexte und Sprachlernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>(Vertiefte) Reflexion der Bedeutung von Normalitätserwartungen im Hinblick auf Erwerbsphasen des Erstspracherwerbs und Sensibilität für die Rolle der jeweils spezifischen Bedingungen des Zweitspracherwerbs (wie Kontaktalter und Kontaktdauer) im Hinblick auf den Umfang der zweitsprachlichen Kompetenz.</i></li> <li><i>(Vertiefte) Kenntnis von Dimensionen und Merkmalen des Literalitätserwerbs und deren Reflexion auch in Bezug auf mehrsprachige Erwerbskontexte.</i></li> <li><i>Reflexion der Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb (z.B. im Hinblick auf Zusammenhänge mit der kognitiven Entwicklung sowie auf transferierbare bzw. einzelsprachunabhängige Kompetenzen), auch im Hinblick auf die spezifischen Bedürfnisse von SeiteneinsteigerInnen.</i></li> </ul>	<p>Bredel, Ursula (2012). (Verdeckte) Probleme beim Orthographieerwerb des Deutschen im mehrsprachigen Klassenzimmer. In Wilhelm Griebhaber &amp; Zeynep Kalkavan (Hrsg.), <i>Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern</i> (S. 125–142), Freiburg i. Br.: Fillibach.</p> <p><a href="#">Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula &amp; Reich, Hans H. (Hrsg.). (2008). Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin: BMBF. (29.6.2017)</a></p> <p>Heine, Lena (2016). Erkenntnisse aus der Fremd- und Zweitsprachenforschung und didaktische Implikationen mit besonderem Blick auf neu zugewanderte Deutschlernende. In Verena Cornely Harboe, Mirka Mainzer-Murrenhoff &amp; Lena Heine (Hrsg.), <i>Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule</i> (S. 81–103). Münster: Waxmann.</p> <p>Weinert, Sabine (2016). Natürliche Sprache(n) und Formelsprache(n) in der Bildung. In Jörg Killian, Birgit Brouër &amp; Dina Lüttenberg (Hrsg.), <i>Handbuch Sprache in der Bildung</i> (S. 3–24). Berlin: de Gruyter.</p> <p>Szagun, Gisela (2013). <i>Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch. Kap. 7: Zusammenhänge im Spracherwerb</i> (S. 195–226). Weinheim: Beltz.</p>

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>untersuchen die Rolle von Mehrsprachigkeit für Lernprozesse.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wissen um die Bedeutung, die der Wertschätzung aller Sprachen und Varietäten im sprachlichen Repertoire der Schülerinnen und Schüler zukommt und Fähigkeit, das Wechseln zwischen Sprachen und Varietäten (code switching) als Bestandteil einer mehrsprachigen Kompetenz anzusehen.</i></li> <li>• <i>Die Bereitschaft, herkunftssprachliche und weitere sprachliche Kompetenzen als Ressourcen im Prozess der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen und Sprachbewusstheit einzubeziehen und Offenheit für kreative Lösungen.</i></li> </ul> <p>Zu didaktischen Aspekten von Mehrsprachigkeit siehe Bereich 6 (sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht).</p>	<p><a href="#">Keim, Inken &amp; Tracy, Rosemarie (2006). Mehrsprachigkeit und Migration. Optimale Lernbedingungen für Migrantenkinder stehen noch aus. <i>Zuwanderung und Integration</i>, 56 (4), 222–227. (29.6.2017)</a></p> <p>Schader, Basil (2012). <i>Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Teil 1: Hintergründe</i> (S. 15–108). Zürich: Orell Füssli.</p> <p>Dirim, İnci &amp; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). (2013). <i>Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern</i>. Stuttgart: Fillibach bei Klett.</p> <p>Gantefort, Christoph (2015). Erst- und Zweitsprache als Lernmedium im Unterricht. In Yılmaz Bulut &amp; Helga Schwenk (Hrsg.), <i>Identität und Bildungsbe(nach)teiligung in Deutschland. Unter besonderer Berücksichtigung der deutsch-türkischen Schülerschaft</i> (S. 53–72). Berlin: Lit.</p> <p>Gogolin, Ingrid &amp; Neumann, Ursula (Hrsg.). (2009). <i>Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy</i>. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.</p>

### **Allgemeines zum Kompetenzbereich 4 „Sprachaneignung/Mehrsprachigkeit“**

Der Bereich „Sprachaneignung / Mehrsprachigkeit“ ist ein gutes Beispiel dafür, wie sich auf Sprachbildung fokussierte linguistische Kompetenzen von allgemeinen linguistischen Kompetenzen in diesem Bereich unterscheiden. So gehören wissenschaftsgeschichtliche Kenntnisse über die klassischen Hypothesen (wie Identitätshypothese/Kontrastivhypothese) vermutlich nicht notwendig zu Kernzielen im Rahmen von Sprachbildung. Relevant im Hinblick auf eine zielgruppendifferenzierte Sprachbildung und -förderung ist u.a. ein Bewusstsein von den unterschiedlichen ein- und mehrsprachigen Erwerbskontexten, eine Einsicht in die Zusammenhänge von Sprachaneignung und kognitiver sowie emotionaler Entwicklung sowie eine Kenntnis des Konzepts der LernerInnenvarietäten (mit Phänomenen der Übergeneralisierung sowie Fossilisierung). Eine prinzipielle Einsicht in die Zusammenhänge von Wortschatz und Begriffsbildung ist im Hinblick auf die Zusammenhänge von sprachlichem und fachlichem Lernen insgesamt sowie im Hinblick auf die spezifischen Bedürfnisse von SuS beim Übergang von Willkommensklassen in die Regelklassen von Bedeutung.

### **Weiterentwicklung der Sprachbildungs-/DaZ-Module**

Die Kompetenzbeschreibungen in EUCIM bleiben in diesem thematischen Bereich ausgesprochen vage. Zwar fällt das Stichwort „Alter“, wichtige Unterscheidungen der Erwerbskontexte (wie doppelter L1-Erwerb, früher L2 oder L2- Erwerb von Erwachsenen, Fremdsprachenunterricht etc.) werden indes nicht explizit genannt. Im SprachKopf-Modell wird zwischen „bereichsbezogenen“ und „zielsprachlichen“ Lernprozessen unterschieden und dort jeweils noch einmal die Unterscheidungen zwischen kognitivem und kommunikativem System wiederholt, um deutlich zu machen, dass es Lernprozesse gibt, die sich „weitgehend unabhängig von einzelnen Sprachen - eigengesetzlich im Spracherwerb vollziehen“ (Hopp et al., 2011, 617).“ Ähnlich wie im SprachKopf-Modell wird in DaZKom das Wissen über Mehrsprachigkeit, Sprachen und sprachliche Register aus Dimension 1 (Fachregister) noch einmal im Hinblick auf die „Lernprozesse“ in der Dimension 2 (Mehrsprachigkeit) aufgenommen. Unterschiedliche Erwerbskontexte werden in den Erläuterungen aber vage und beiläufig genannt: „Demnach müssen sich Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache [...]. Auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache ...“ .

In der DozentInnenbefragung werden vier Themen bzw. Inhalte aus dem Bereich „Sprachaneignung/Mehrsprachigkeit“ abgefragt. Zum Thema „Theorien und Hypothesen zum Zweitspracherwerb“ fällt das Ergebnis uneindeutig aus: Für den M.Ed. wird das Thema zwar mehrheitlich als „ziemlich wichtig“ eingestuft, die Mehrheit der DozentInnen im M.Ed. gibt aber zugleich an, das Thema gar nicht, bzw. nur in einem Teil einer Sitzung behandelt zu haben. Im B.A. geben von fünf Rückmeldungen 2 „weniger wichtig“, 1 „ziemlich wichtig“ und 2 „sehr wichtig“ an. Die Ergebnisse zum Thema „Prinzipien der Sprachaneignung“ (mit Nennung z.B. von Hypothesenbildung, Transfer, Übergeneralisierung) sind recht breit gestreut, im M.Ed. halten fünf DozentInnen das Thema für „weniger wichtig“, vier für „ziemlich“ und zwei für „sehr wichtig“. Die „Unterscheidung von Sprachaneignungskontexten DaM-Daz-DaF“ wird insgesamt mehrheitlich als



„wichtig“ eingestuft, da die DozentInnen im M.Ed. dieses Thema aber mehrheitlich gar nicht behandelt haben, könnte man daraus schließen, dass dies der B.A.-Phase zugeordnet wird.

Die Nennung von Aspekten zum Thema „Kommunikation in der Familie und außerhalb der Schule“ zeigt, dass dieses Thema sehr unterschiedlich verstanden wurde. In der phasenübergreifend besetzten Fachgruppe Lehrkräftebildung verwiesen Vertreterinnen der 2. Phase darauf, dass die Unterschiede zwischen gesteuertem und ungesteuertem Erwerb wiederholt würden, VertreterInnen der 3. Phase gaben an, dass „Spracherwerbstheorie“ nicht mehr gesondert vermittelt würde. Insgesamt ist für diesen Bereich eine Differenzierung in Bezug auf das Lehramt für die Grundschule einerseits und die Lehrämter für die Sekundarstufen (ISS / Gymnasium und Berufliche Bildung) sinnvoll: Dies hat erstens die Bestandsaufnahme deutlich gemacht, in der die zahlreichen thematischen Überschneidungen zwischen den Sprachbildungs-/DaZ-Modulen und anderen Lehrveranstaltungen für Studierende in Studiengängen für das Lehramt an Grundschulen aufgezeigt werden (vgl. Jostes (Koord.) 2016, S. 28f.). Zweitens hat die Evaluation gezeigt, dass diese Studierenden zwar vor Besuch der DaZ-Module über größere Vorkenntnisse verfügten, von diesen Vorkenntnissen jedoch nicht profitieren konnten.

## 6.5 Kompetenzbereich 5 „Sprachstandsdiagnose“

(Dieser Bereich konnte personalbedingt nicht bis zum Projektabschluss bearbeitet werden)

Zentrale Ziele Die Studierenden	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende:

## 6.6 Kompetenzbereich 6 „sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht“

Der Kompetenzbereich „sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht“ besteht aus zwei Unterbereichen:

6.1 übergreifend

6.2 lehramts- und fächerspezifisch

Der Unterbereich „lehramts- und fächerspezifisch“ wird erst im M.Ed. relevant, da die Studentinnen und Studenten vorher über keine oder nur wenige fachdidaktische Kompetenzen verfügen.

### 6. Sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht, B.A.

#### 6.1 übergreifend

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
<p><i>kennen zentrale Dimensionen und Prinzipien von Sprachbildung und können die Zusammenhänge mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Sprachförderung reflektieren.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kenntnis der Dimensionen durchgängiger Sprachbildung (in allen Fächern, in allen Klassenstufen, über die Schule hinaus, in der persönlichen Biografie usw.) und Prinzipien durchgängiger Sprachbildung (Ressourcenorientierung statt Defizitblick, diagnosegestützte Förderung, Bildungssprache als Ziel usw.).</i></li> <li>• <i>Fähigkeit, Sprachbildung (als fachintegrierte Unterstützung der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen) in Beziehung zu unterschiedlichen Organisationsformen von Sprachförderung (unterrichtsintegriert/additiv) zu setzen.</i></li> <li>• <i>Reflektion der Rolle des Deutschunterrichts hinsichtlich einer koordinierten Sprachbildung.</i></li> </ul>	<p>Gogolin, Ingrid &amp; Lange, Imke (unter Mitarbeit von Dorothea Grießbach) (2010). <i>Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung.</i> Münster: Waxmann.</p> <p>Jostes, Brigitte (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. Erscheint in Brigitte Jostes, Daniela Caspari &amp; Beate Lütke (Hrsg.), <i>Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung.</i> Münster: Waxmann.</p> <p>Reich, Hans H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel &amp; Hans H. Reich (Hrsg.), <i>Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert</i> (S. 55–70). Münster: Waxmann.</p> <p>Vollmer, Helmut J. &amp; Thürmann, Eike (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 41–57). Münster: Waxmann.</p>

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
<p><i>kennen verschiedene methodisch-didaktische Ansätze der Sprachbildung und deren Eignung für verschiedene Schulstufen/Zielgruppen.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterscheidung verschiedener methodisch-didaktischer Ansätze in Bezug auf Schulstufen/Zielgruppen (z.B. alltagsintegrierte Sprachbildung, Mikro-Scaffolding/Makro-Scaffolding, SIOP).</li> <li>• Kenntnisse von Methoden der Lese- und Schreibförderung, der Initiierung von Sprachreflexion, der Wortschatzarbeit usw.</li> <li>• Kenntnis der Möglichkeiten einer Einbettung mehrsprachigkeitsorientierter Ansätze im Unterricht.</li> </ul>	<p>Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze &amp; Oleschko, Sven (2014). <i>Sprachbildung in allen Fächern</i>. München: Klett-Langenscheidt.</p> <p>Belke, Gerlind (2008). <i>Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung</i>. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.</p> <p>Gibbons, Pauline (2015). <i>Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom</i>. 2. Aufl. Portsmouth: Heinemann.</p> <p><a href="#">Gürsoy, Erkan (2010). <i>Language awareness und Mehrsprachigkeit</i>. Universität Duisburg-Essen, ProDaZ. (21.6.2017)</a></p> <p>Hölscher, Petra (2004). <i>Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 2: Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4 interkulturell–integrativ–interaktiv</i>. Oberursel: Finken.</p> <p><a href="#">Kniffka, Gabriele (2011). <i>Scaffolding</i>. Universität Duisburg-Essen, ProDaZ. (21.6.2017)</a></p> <p>Oomen-Welke, Ingelore (1998). Sprachen entdecken. In Heinz Giese &amp; Jakob Ossner (Hrsg.), <i>Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte</i> (S. 123–146). Freiburg: Fillibach.</p> <p>Oomen-Welke, Ingelore (2011). Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen: Der Beitrag des Deutschunterrichts. In Björn Rothstein (Hrsg.), <i>Sprachvergleich in der Schule</i> (S. 49–70). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.</p> <p>Quehl, Thomas &amp; Trapp, Ulrike (2013). <i>Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache</i>. Münster: Waxmann.</p> <p>Rösch, Heidi (2003). <i>Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Unterrichtspraxis Grundschule</i>. Braunschweig: Schroedel.</p> <p>Rösch, Heidi (2006). Das Jacobs-Sommercamp – neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), <i>Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten</i> (S. 287–302). Freiburg: Fillibach.</p> <p>Schader, Basil (2012). <i>Sprachenvielfalt als Chance: Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen</i>. Zürich: Orell Füssli.</p>

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
		<p><u>Kurztexte aus dem Projekt <i>Sprachen – Bilden – Chancen</i>:</u>                      N.N. <i>Wortschatz und Wortschatzarbeit im Fachunterricht</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.                      N.N. <i>Diagnostik von L2-Erwerbsprozessen/L2-Aneignung</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.                      N.N. <i>Lesen als Prozess</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.                      N.N. <i>Lesestile, Lesestrategien, Lesetechniken</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.                      N.N. <i>Besonderheiten beim Lesen in der Zweitsprache Deutsch</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.                      N.N. <i>Das Lesen von Sachtexten in den Fächern unterstützen</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.                      N.N. <i>(Fach)wortschatz und Fachkonzepte beim Lesen erschließen</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.                      N.N. <i>Schreiben als Prozess</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.                      N.N. <i>Das Schreiben in der Zweitsprache Deutsch unterstützen</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.                      N.N. <i>Wortschatz und Fachwortschatz verwenden</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.                      N.N. <i>Schriftliches Fehlerfeedback</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.                      N.N. <i>Micro-Scaffolding</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.                      N.N. <i>Scaffolding, SIOP etc.</i> Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p>
<p><i>kennen den Sprachlernprozess unterstützende mündliche und schriftliche Korrektur- und Feedbackverfahren.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Erkennen der Notwendigkeit einer ressourcenorientierten Feedbackkultur.</i></li> </ul>	<p>Chlosta, Christoph; Schäfer, Andrea &amp; Baur, Rupprecht (2010). „Fehleranalyse“. In Bernt Ahrenholz &amp; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch in XII Bänden</i>. 2. Aufl. (S. 265–279). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.</p> <p>Gierth, Maria (2013). Textüberarbeitung von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. In Charlotte Röhner &amp; Britta Hövelbrinks (Hrsg.), <i>Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen</i> (S. 147–158). Weinheim: Beltz Juventa.</p>

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
		<p>Kleppin, Karin (2010). Fehleranalyse und Fehlerkultur. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen &amp; Claudia Riemer (Hrsg.), <i>Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Halbband</i> (S. 1060–1072). Berlin: de Gruyter Mouton.</p> <p>Lyster, Roy &amp; Ranta, Leila (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. <i>Studies in Second Language Acquisition</i>, 19, 37–66.</p> <p>Sevegnani, Friederike (2010). „Wie nennt man diese Halse?“ Schreibgespräche als Chance für semantisch-lexikalisches Lernen. In Martina Rost-Roth (Hrsg.), <i>DaZ- Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2009</i> (S. 237–253). Stuttgart: Fillibach bei Klett.</p> <p><u>Kurztexte aus dem Projekt <i>Sprachen – Bilden – Chancen</i>:</u>  N.N. <i>Mündliches Fehlerfeedback</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.  N.N. <i>Fehler und Fehlerkultur</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p>

## 6. Sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht, M.Ed.

### 6.1 übergreifend

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
<p>haben vertiefte Kenntnisse über verschiedene methodisch-didaktische Ansätze der Sprachbildung.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertiefte Kenntnisse über Methoden zur Lese- und Schreibförderung, der Initiierung von Sprachreflexion, der Wortschatzarbeit, Einbettung von Mehrsprachigkeit usw.</li> <li>• Fähigkeit, begründete Entscheidungen zur didaktischen Operationalisierung zu treffen, z.B. auf Grundlage von Wirksamkeitsstudien.</li> </ul>	<p><a href="#">Beese, Melanie (2010). <i>Sheltered Instruction Observation Protocol. The SIOP Model – ein Modell zum integrierten Fach- und Sprachenlernen in allen Fächern mit besonderem Fokus auf Zweitsprachenlernende</i>. Universität Duisburg-Essen, ProDaZ. (22.6.2017)</a></p> <p>Echevarría, Jana; Vogt, Mary E. &amp; Short, Deborah J. (2007). <i>Making content comprehensible for English learners</i>. 3. Aufl. Boston: Allyn &amp; Bacon.</p> <p>Gibbons, Pauline (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In Paul Mecheril &amp; Thomas Quehl (Hrsg.), <i>Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule</i> (S. 269–290). Münster: Waxmann.</p> <p>Hallet, Wolfgang (2013). Generisches Lernen im Fachunterricht. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 59–75). Münster: Waxmann.</p> <p>Oomen-Welke, Ingelore (2010). Didaktik der Sprachenvielfalt. In Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache</i> (S. 479–492) Hohengehren: Schneider.</p> <p>Petersen, Inger (2017). Schreiben im Fachunterricht: mögliche Potenziale für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. In Beate Lütke, Inger Petersen &amp; Tanja Tajmel (Hrsg.), <i>Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis</i> (S. 99–125). Berlin: de Gruyter.</p> <p><a href="#">Schneider, Hansjakob; Becker-Mrotzek, Michael; Sturm, Afra; Jambor-Fahlen, Simone; Neugebauer Uwe; Efinger, Christian &amp; Kernen, Nora (2013). <i>Expertise Wirksamkeit von Sprachförderung</i>. (21.6.2017)</a></p> <p><u>Kurztexte aus dem Projekt Sprachen – Bilden – Chancen:</u></p> <p>N.N. <i>Lexikogrammatik – Lernen in Chunks</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p> <p>N.N. <i>Schreibdidaktik, Schreibenlässe und Schreibaufgaben in den Fächern</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p>

Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
		<p>N.N. <i>Lehrsprache und ihre Bestandteile, Lehrkräfte als Sprachvorbild</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p> <p>N.N. <i>Interaktionen im Unterricht, Diskursformen und mündliche "Textsorten"</i> Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p> <p>N.N. <i>Impulsgebung und Aufgabenstellungen für mündliche Äußerungen von SuS</i>. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p>
<p><i>können Unterricht auf Grundlage von Prinzipien sprachbildenden Fachunterrichts kriteriell beurteilen.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>theoriegeleitete Reflexion ausgewählter Lehr- und Lernprozesse für sprachlich heterogene Lerngruppen.</i></li> <li>• <i>Beobachtung und Beurteilung des Unterrichtsgeschehens unter dem Fokus Lese-/Schreibförderung, Umgang mit Mehrsprachigkeit usw.</i></li> <li>• <i>Beobachtung und Beurteilung der Unterrichtskommunikation.</i></li> </ul>	<p>Fürstenau, Sara &amp; Lange, Imke (2013). Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Einblicke in eine videobasierte Unterrichtsstunde. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel &amp; Hans H. Reich (Hrsg.), <i>Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert</i> (S. 188–219). Münster: Waxmann.</p> <p><a href="#">Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine &amp; Saalman, Wiebke in Zusammenarbeit mit der FörMig AG Durchgängige Sprachbildung (2011). <i>Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht</i>. Münster: Waxmann. (25.6.2017)</a></p> <p><a href="#">Thürmann, Eike &amp; Vollmer, Helmut J. (2011). <i>Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts</i>. (21.6.2017)</a></p>
<p><i>können exemplarisch bildungssprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern analysieren und Vorschläge zur systematischen Weiterentwicklung dieser Kompetenzen unterbreiten.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fähigkeit, sprachbildende Maßnahmen am aktuellen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler auszurichten.</i></li> </ul>	<p>Becker-Mrotzek, Michael; Brinkhaus, Moti; Grabowski, Joachim; Hennecke, Vera; Jost, Jörg; Knopp, Matthias; Schmitt, Markus; Weinzierl, Christian &amp; Wilmsmeier, Sabine (2015). Kohärenzherstellung und Perspektivübernahme als Teilkomponenten der Schreibkonferenz. Von der diagnostischen Absicherung zur didaktischen Implementierung. In Angelika Redder, Johannes Naumann &amp; Rosemarie Tracy (Hrsg.), <i>Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse</i> (S. 177–205). Münster: Waxmann.</p> <p>Lengyel, Drorit (2013). Pädagogische Sprachdiagnostik als Grundlage für die durchgängige Sprachbildung. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel &amp; Hans H. Reich (Hrsg.), <i>Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert</i> (S. 154–169). Münster: Waxmann.</p> <p>Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim &amp; Döll Marion (Hrsg.). (2009). <i>Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung</i>. Münster: Waxmann.</p>



Zentrale Ziele Die Studierenden...	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende
<p><i>kennen Möglichkeiten der Implementierung von sowohl DaZ-spezifischen als auch generellen sprachbildenden Prinzipien im Fachunterricht und wenden diese in Unterrichtsentwürfen an.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kenntnis exemplarischer Unterrichtsmaterialien für sprachbildenden Fachunterricht.</i></li> <li>• <i>Kenntnis von Methoden und Instrumenten zur kriteriengeleiteten Analyse von Unterrichtsmaterialien und zur Planung von Unterrichtsstunden und -reihen.</i></li> <li>• <i>Berücksichtigung der fachlichen und fachsprachlichen Anforderungen eines Unterrichtsgegenstandes.</i></li> <li>• <i>Berücksichtigung der sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.</i></li> <li>• <i>Treffen begründeter Entscheidungen zur didaktischen Operationalisierung.</i></li> </ul>	<p>Caspari, Daniela; Andreas, Torsten; Schallenberg, Julia; Shure, Victoria &amp; Sieberkrob, Matthias (2017). <i>Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf)</i>. Erscheint in Daniela Caspari (Hrsg.), <i>Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung</i>. Berlin und auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p> <p>Kraft, Andreas; Meisser, Almuth; Schallenberg, Julia; Shure, Victoria; Sieberkrob, Matthias &amp; Caspari, Daniela (2017). Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung. Erscheint in Daniela Caspari (Hrsg.), <i>Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung</i>. Berlin und auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p> <p>Quehl, Thomas &amp; Trapp, Ulrike (2013). <i>Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache</i>. Münster: Waxmann.</p> <p>Quehl, Thomas &amp; Trapp, Ulrike (2015). <i>Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen</i>. Münster: Waxmann.</p> <p><a href="#">Taimel, Tanja (2011). Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Universität Duisburg-Essen, ProDaZ. (21.6.2017)</a></p> <p><u>Kurztexte aus dem Projekt Sprachen – Bilden – Chancen:</u>  <b>N.N. Sprachbildende kompetenzorientierte Lernaufgaben.</b> Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.  <b>N.N. Prozessorientierung durch Aufgaben.</b> Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p>

## 6.2 lehramts- und fachspezifisch

In Bezug auf einzelne Fächer bzw. Schulstufen bedeutet dies:	Literaturhinweise für Lehrende
<p><b>Grundschule</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis von Maßnahmen zur Unterstützung des Literalitätserwerbs (u. a. Förderung von Lese- und Schreibflüssigkeit, Leseanimation, Lesestrategieprogramme, sprachbildende Vorlesegespräche und literarische Unterrichtsgespräche).</li> <li>• Kenntnis von grundschulspezifischen Diskurstypen und Operatoren.</li> <li>• Kenntnis von Maßnahmen zur literalitätsfördernden und identitätsbildenden Einbindung von Herkunftssprachen.</li> <li>• Kenntnis von wortschatzdidaktischen Maßnahmen zur Registerentwicklung (unter Berücksichtigung des Zusammenhangs phonologischer, grammatischer, graphematischer und semantischer Aspekte).</li> <li>• Kenntnis von Mikro- und Makro-Scaffolding zur Planung und Gestaltung eines sprachbildenden vorfachlichen Unterrichts/Fachunterrichts.</li> <li>• Kenntnis von Prinzipien der sprachlichen Anreicherung und sprachbildenden Gestaltung von Aufgaben.</li> <li>• Fähigkeit zur Gestaltung von den natürlichen Spracherwerb unterstützenden Lernumgebungen in Abstimmung mit dem Sprachstand und den kommunikativen Interessen der Kinder.</li> </ul> <p>Die folgenden Anforderungen für die Fächer gelten für die Sekundarstufe sowie auf niedrigerem Kompetenzniveau für den Bereich der Grundschule.</p>	<p>Babbe, Karin (2013). „Du hast dich mit einer Jacke warm gemacht?“ – Sprachförderung an der Erika-Mann-Grundschule. In Charlotte Röhner &amp; Britta Hövelbrinks (Hrsg.), <i>Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen</i> (S. 131–146). Weinheim: Beltz Juventa.</p> <p>Belke, Gerlind (2012). <i>Poesie und Grammatik: Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe</i>. Balmannsweiler: Schneider Hohengehren.</p> <p>Fornol, Sarah &amp; Wildemann, Anja (2016). <i>Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule: Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht</i>. Stuttgart: Kallmayer bei Klett.</p> <p>Handt, Claudia &amp; Weis, Ingrid (2015). Sprachförderung im Sachunterricht. In Claudia Benholz, Magnus Frank &amp; Erkan Gürsoy (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht</i> (S. 73–92). Stuttgart: Fillibach bei Klett.</p> <p>Lütke, Beate (2009). Grammatische Strukturen erwerben – Problemfeld: Wechselprepositionen. <i>Deutsch differenziert</i>, 2, 21–29.</p> <p>Lütke, Beate (2009). Lesen in der Zweitsprache. <i>Deutsch differenziert</i>, 2, 30–35.</p> <p>Jeuk, Stefan (2017). Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht in vielsprachigen Klassen. In Beate Lütke, Inger Petersen &amp; Tanja Tajmel (Hrsg.), <i>Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis</i> (S. 269–285). Berlin: de Gruyter.</p> <p>Lütke, Beate (2017). Sprachförderung in der Grundschule. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder &amp; Annika Witte (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung</i> (S. 321–334). Münster: Waxmann.</p> <p>Quehl, Thomas &amp; Trapp, Ulrike (2013). <i>Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache</i>. Münster: Waxmann.</p> <p>Quehl, Thomas &amp; Trapp, Ulrike (2016). <i>Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht: Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen</i>. Münster: Waxmann.</p> <p>Wieler, Petra (2014). Fiktionale Geschichten als Beitrag zur Literacy-Förderung mehrsprachiger Grundschulkindern – Beobachtungen in Familie und Unterricht. In Beate Lütke &amp; Inger Petersen (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren</i> (S. 93–114). Stuttgart: Fillibach bei Klett.</p>

<p><b>In Bezug auf einzelne Fächer bzw. Schulstufen bedeutet dies:</b></p>	<p>Literaturhinweise für Lehrende</p>
	<p><u>Aufgabenbeispiele aus dem Projekt <i>Sprachen – Bilden – Chancen</i>:</u>                  Lütke, Beate; Pech, Detlef &amp; Binder, Anja (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Sachunterricht: Sprachbildende Aufgaben zur Thematisierung von Zeitgeschichte im Sachunterricht. Erscheint in Daniela Caspari (Hrsg.), <i>Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung</i>. Berlin und auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p>
<p><b>Deutsch</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis von Maßnahmen zur Unterstützung des Erwerbs umfassender literaler Kompetenz (u. a. hinsichtlich von Lese- und Schreibanimation, Lese- und Schreibstrategieprogrammen, literarischen Unterrichtsgesprächen).</li> <li>• Kenntnis von für das Fach Deutsch spezifischen Diskurstypen, Textsorten und Operatoren.</li> <li>• Kenntnis von Maßnahmen zur literalitätsfördernden und identitätsbildenden Einbindung von Herkunftssprachen (i.S. einer Didaktik der Sprachenvielfalt).</li> <li>• Kenntnis über Maßnahmen zur systematischen Integration wortschatzdidaktischer Maßnahmen.</li> <li>• Kenntnis von Maßnahmen zur Unterstützung des Registererwerbs und zur Bewusstmachung von Merkmalen unterschiedlicher bildungsrelevanter Register.</li> <li>• Kenntnis von Mikro- und Makro-Scaffolding zur Planung und Gestaltung eines sprachbildenden Fachunterrichts.</li> <li>• Kenntnis von Prinzipien der sprachlichen Anreicherung und sprachbildenden Gestaltung von Aufgaben.</li> </ul>	<p>Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. <i>Praxis Deutsch</i>, 233, 4–13.                  Feilke, Helmuth (2013). Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 113–130). Münster: Waxmann.                  Frederking, Volker; Gener, Volker; Brüggemann, Jörn; Albrecht, Christian; Henschel, Sofie; Roick, Thorsten; Meier, Christel &amp; Rieder, Adelheid (2013). Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 131–147). Münster: Waxmann.                  Lütke, Beate (2010). Sachtexte lesen – DaZ-didaktische Maßnahmen. <i>Deutschunterricht</i>, 6, 12–16.                  Lütke, Beate (2013). Sprachförderung im Deutschunterricht – fachspezifische und fachübergreifende Schwerpunkte. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 99–112). Münster: Waxmann.                  Lütke, Beate (2014). Merkmale fachsprachlicher Texte. <i>Deutschunterricht</i>, 5, 15–23.                  Oomen-Welke, Ingelore (2014). Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft. In Michael Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), <i>Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II</i> (S. 72–85). Berlin: Cornelsen-Scriptor.                  Rösch, Heidi (2010). DaZ im Literaturunterricht. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), <i>Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache</i> (S. 219–237). Tübingen: Narr.                  Rösch, Heidi (2017). Literaturunterricht und sprachliche Bildung. In Beate Lütke, Inger Petersen &amp; Tanja Tajmel (Hrsg.), <i>Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis</i> (S. 151–168). Berlin: de Gruyter.</p>

<p><b>In Bezug auf einzelne Fächer bzw. Schulstufen bedeutet dies:</b></p>	<p>Literaturhinweise für Lehrende</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fähigkeit zur Gestaltung von den natürlichen Spracherwerb unterstützenden Lernumgebungen in Abstimmung mit dem Sprachstand und den kommunikativen Interessen der Schülerinnen und Schüler.</i></li> </ul>	<p>Strecker, Geeske (2010). Die Förderung von Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe II – ein Luxusproblem? Erste Einsichten aus dem Sprachförderprojekt FJM. In Martina Rost-Roth (Hrsg.), <i>DaZ- Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“</i>, 2009 (S. 255–272). Stuttgart: Fillibach bei Klett.</p> <p><u>Aufgabenbeispiele aus dem Projekt <i>Sprachen – Bilden – Chancen</i>:</u>                  Meissner, Almuth (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Deutsch: „Unterhaltsame Belehrungen“ (Kalendergeschichten). Erscheint in Daniela Caspari (Hrsg.), <i>Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung</i>. Berlin und auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p>
<p><b>Mathematik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Förderung des Nachdenkens über Sprache in interaktiven Situationen z.B. beim mathematischen Argumentieren.</i></li> <li>• <i>Unterstützung des Formulierens von fachlichen Begründungen beim mathematischen Argumentieren.</i></li> <li>• <i>Einführung und Förderung von Lesestrategien z.B. für das Ablesen von Graphen.</i></li> </ul>	<p>Frank, Magnus &amp; Gürsoy, Erkan (2015). Sprachliches Verstehen im Mathematikunterricht – Studien zum Umgang mit Textaufgaben in der Sekundarstufe I und Perspektiven für die Lehrerbildung. In Claudia Benholz, Magnus Frank &amp; Erkan Gürsoy (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht</i> (S. 135–161). Stuttgart: Fillibach bei Klett.</p> <p>Gürsoy, Erkan &amp; Wilhelm, Nadine (2014). Präpositionen in Mathematik-Prüfungsaufgaben als spezifische Herausforderung für türkischsprachige Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz &amp; Patrick Grommes (Hrsg.), <i>Zweitspracherwerb im Jugendalter</i> (S. 77–98). Berlin: de Gruyter.</p> <p>Linneweber-Lammerskitten, Helmut (2013). Sprachkompetenz als integraler Bestandteil der <i>mathematical literacy</i>. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 151–166). Münster: Waxmann.</p> <p>Prediger, Susanne (2013). Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und bearbeiten. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 167–183). Münster: Waxmann.</p> <p>Prediger, Susanne (2017). „Kapital multipliziert durch Faktor halt, kann ich nicht besser erklären“ – Gestufte Sprachschätze im verstehensorientierten Mathematikunterricht. In Beate Lütke, Inger Petersen &amp; Tanja Tajmel (Hrsg.), <i>Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis</i> (S. 229–251). Berlin: de Gruyter.</p> <p>Prediger, Susanne; Renk, Nadine; Büchter, Andreas; Gürsoy, Erkan &amp; Benholz, Claudia (2013). Family background or language disadvantages? Factors for underachievement in high stakes tests. In Anke Lindmeier &amp; Aiso Heinze (Hrsg.), <i>Proceedings of the 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 4</i> (S. 4.49–4.56). Kiel: PME.</p>

<p><b>In Bezug auf einzelne Fächer bzw. Schulstufen bedeutet dies:</b></p>	<p>Literaturhinweise für Lehrende</p>
	<p>Stephany, Sabine; Linnemann, Markus &amp; Becker-Mrotzek, Michael (2013). Schreiben als Mittel des mathematischen Lernens. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 203–222). Münster: Waxmann.</p> <p>Wessel, Lena &amp; Andreas, Thorsten (2017). Der Zusammenhang von sprachlichen Kompetenzen und schulischen mathematischen Leistungen: Curriculare Herausforderungen vor dem Hintergrund des Berliner Rahmenlehrplans Mathematik. Erscheint in Brigitte Jostes, Daniela Caspari &amp; Beate Lütke (Hrsg.), <i>Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung</i>. Münster: Waxmann.</p> <p><u>Aufgabenbeispiele aus dem Projekt <i>Sprachen – Bilden – Chancen</i>:</u></p> <p>Shure, Victoria &amp; Schulte, Alexander (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Mathematik: „Schwarzfahren“ mit der BVG. Erscheint in Daniela Caspari (Hrsg.), <i>Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung</i>. Berlin und auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p> <p>Shure, Victoria &amp; Schulte, Alexander (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Mathematik: „Geschwindigkeit und Weg“. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p> <p>Shure, Victoria &amp; Schulte, Alexander (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Mathematik: „Baumhöhe“. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p>
<p><b>Geschichte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fähigkeit, die narrative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler auch mittels sprachbildender Unterstützungsmaßnahmen zu fördern, indem insbesondere historische Quellen und Darstellungen unter Berücksichtigung fachlicher Prinzipien sprachlich aufbereitet und mit sprachbildenden Unterstützungsmaßnahmen versehen werden.</i></li> </ul>	<p>Barricelli, Michele (2015). Worte zur Zeit. Historische Sprache und narrative Sinnbildung im Geschichtsunterricht. <i>Zeitschrift für Geschichtsdidaktik</i>, 14, 25–46.</p> <p>Hartung, Olaf (2013). Sprache und konzeptionelles Schreibhandeln im Fach Geschichte. Ergebnisse der empirischen Fallstudie „Geschichte – Schreiben – Lernen“. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &amp; Helmut J. Vollmer (Hrsg.), <i>Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen</i> (S. 335–351). Münster: Waxmann.</p> <p>Hartung, Olaf (2015). Generisches Geschichtslernen. Drei Aufgabentypen im Vergleich. <i>Zeitschrift für Geschichtsdidaktik</i>, 14, 47–62.</p> <p>Sieberkrob, Matthias (angenommen). Lernaufgaben für sprachbildenden Geschichtsunterricht Theoretische Grundlagen und Hinweise für ihre Entwicklung. Erscheint in Christian Kuchler, Katharina Grannemann &amp; Sven Oleschko (Hrsg.), <i>Sprachbildung im Geschichtsunterricht</i>. Münster: Waxmann.</p> <p>Sieberkrob, Matthias &amp; Lücke, Martin (2017). Narrativität und sprachlich bildender Geschichtsunterricht – Wege zum generischen Geschichtslernen. Erscheint in Brigitte Jostes, Daniela Caspari &amp; Beate Lütke (Hrsg.), <i>Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung</i>. Münster: Waxmann.</p>

<p><b>In Bezug auf einzelne Fächer bzw. Schulstufen bedeutet dies:</b></p>	<p>Literaturhinweise für Lehrende</p>
	<p><u>Aufgabenbeispiele aus dem Projekt <i>Sprachen – Bilden – Chancen</i>:</u>                  Sieberkrob, Matthias &amp; Brunzlow, Sarah-Amina (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Geschichte: Der Versailler Vertrag – ein Weg zum Frieden? Erscheint in Daniela Caspari (Hrsg.), <i>Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung</i>. Berlin und auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.                  Sieberkrob, Matthias (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Geschichte: Visuelle Propaganda im Zweiten Weltkrieg. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p>
<p><b>Politische Bildung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fähigkeit, die politische Urteils- und Handlungskompetenz z.B. beim politischen Argumentieren, beim Aufbau von Fachkonzepten und beim politik- und sozialwissenschaftlichen Analysieren auch mittels sprachbildender Unterstützungsmaßnahmen zu fördern.</i></li> </ul>	<p>Achour, Sabine &amp; Sieberkrob, Matthias (2015). Sprachbildung konkret: Brauchen wir eine Impfpflicht? <i>Wochenschau Sonderausgabe: Heterogenität</i>, 66, 23–37.                  Achour, Sabine; Jordan, Annemarie &amp; Sieberkrob, Matthias (2017). Argumentieren in Politik und Gesellschaft – Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation über sprachbildende Maßnahmen fördern? Erscheint in Brigitte Jostes, Daniela Caspari &amp; Beate Lütke (Hrsg.), <i>Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung</i>. Münster: Waxmann.  <a href="#">Luft, Claudia; Manzel, Sabine &amp; Nagel, Farina (2015). Scaffolding als Unterstützungssystem im Fachunterricht: Ansätze einer textsortenspezifischen Sprachbildung im Politikunterricht. <i>CIVES-Forum</i>, 3. (22.6.2017)</a>                  Manzel, Sabine (2015). Sprache im Politikunterricht – Eine Sensibilisierung angehender Politik- und SoWi-Lehrkräfte für den Einfluss von Bildungs- und Fachsprache auf gesellschaftliche Partizipation. In Claudia Benholz, Magnus Frank &amp; Erkan Gürsoy (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht</i> (S. 267–280). Stuttgart: Fillibach bei Klett.                  Oleschko, Sven (2012). Mit Texten politisch handeln. Fachliches und sprachliches Lernen im Politikunterricht am Beispiel der Sprachvielfalt an Schulen. <i>Praxis Politik</i>, 8, 50–55.                  Sieberkrob, Matthias &amp; Chmiel, Cornelia (2017). Sprachliches und fachliches Lernen: Wie kann Sprachbildung im Politikunterricht umgesetzt werden? Erscheint in <i>Wochenschau Sonderausgabe: Individuelle Förderung</i>.    <u>Aufgabenbeispiele aus dem Projekt <i>Sprachen – Bilden – Chancen</i>:</u>                  Sieberkrob, Matthias &amp; Achour, Sabine (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Politik: Brauchen wir eine Impfpflicht? Erscheint in Daniela Caspari (Hrsg.), <i>Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung</i>. Berlin und auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.                  Sieberkrob, Matthias &amp; Chmiel, Cornelia (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Politik: Junge Muslime und ihr Engagement gegen Vorurteile. Erscheint auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p>

In Bezug auf einzelne Fächer bzw. Schulstufen bedeutet dies:	Literaturhinweise für Lehrende
<p><b>Wirtschaft-Arbeit-Technik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse domänenspezifischer sprachlicher Herausforderungen des Faches.</li> <li>• Kenntnis und Nutzung von Möglichkeiten der Implementierung sprachbildender Prinzipien im handlungsorientierten Unterricht in unterschiedlichen Lernsettings (Klassenraum, Werkstatt, Schulküche usw.).</li> </ul>	<p>Knab, Simone; Lutsche, Christian &amp; Roelcke, Thorsten (2017). Das Berliner Schulfach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) im Kontext sprachlicher Bildung. Erscheint in Brigitte Jostes, Daniela Caspari &amp; Beate Lütke (Hrsg.), <i>Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung</i>. Münster: Waxmann.</p> <p><u>Aufgabenbeispiele aus dem Projekt Sprachen – Bilden – Chancen:</u> Kraft, Andreas (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach WAT: Auskommen mit dem Einkommen. Erscheint in Daniela Caspari (Hrsg.), <i>Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung</i>. Berlin und auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p>
<p><b>Fremdsprachen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen um die Bereiche des Fremdsprachenunterrichts, die ein besonders hohes Potential für Sprachbildung im Sinne des Erwerbs transferierbarer sprachlicher Kompetenzen aufweisen.</li> <li>• Fähigkeit, bei der Planung von Fremdsprachenunterricht sprachbildende Potentiale im oben genannten Sinne zu erkennen, zu konkretisieren und zu realisieren.</li> </ul>	<p>Caspari, Daniela (2017). Sprachbildung im Fremdsprachenunterricht. Erscheint in Brigitte Jostes, Daniela Caspari &amp; Beate Lütke (Hrsg.), <i>Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung</i>. Münster: Waxmann.</p> <p>Caspari, Daniela &amp; Schinschke, Andrea (2012). Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz. <i>Fremdsprachen Lehren und Lernen</i>, 41 (1), 40–53.</p> <p>Fernández Amman, Eva Maria; Kropp, Amina &amp; Müller-Lancé, Johannes (Hrsg.). (2015). <i>Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen</i>. Berlin: Frank &amp; Timme.</p> <p>Kipf, Stefan (2017). Lateinunterricht im gesellschaftlichen Kontext – von der Zweitsprachförderung zur Sprachbildung. In Beate Lütke, Inger Petersen &amp; Tanja Tajmel (Hrsg.), <i>Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis</i> (S. 169–183). Berlin: de Gruyter.</p> <p>Lohse, Alexander (2017). Deutsch als Zweitsprache – (k)ein Fall für den Fremdsprachenunterricht? Das Lernen fremder Sprachen im Kontext gesamtsprachlicher Erwerbsprozesse. In Beate Lütke, Inger Petersen &amp; Tanja Tajmel (Hrsg.), <i>Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis</i> (S. 185–207). Berlin: de Gruyter.</p> <p>Schöberle, Wolfgang (Hrsg.). (2015). <i>Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht</i>. Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse 8. Stuttgart: Klett.</p> <p>Siems, Maren (2015). Mehrsprachigkeit wertschätzen, Sprachen vergleichen und Sprachbewusstheit fördern – Herausforderungen für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. In Claudia Benholz, Magnus Frank &amp; Erkan Gürsoy (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht</i> (S. 163–186). Stuttgart: Fillibach bei Klett.</p> <p>Wild, Katia (2017). Mit dem <i>plan de travail</i> den Schreibprozess unterstützen. <i>Praxis Fremdsprachenunterricht – Französisch</i>, 1, 7–11.</p>

<p><b>In Bezug auf einzelne Fächer bzw. Schulstufen bedeutet dies:</b></p>	<p>Literaturhinweise für Lehrende</p>
	<p><u>Aufgabenbeispiele aus dem Projekt <i>Sprachen – Bilden – Chancen</i>:</u>                  Meissner, Almuth (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Englisch: „Get ad-savvy!“ (Mediation). Erscheint in Daniela Caspari (Hrsg.), <i>Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung</i>. Berlin und auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.                  Schinschke, Andrea &amp; Caspari, Daniela (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Französisch oder Spanisch: Italienische Schilder entziffern. Erscheint in Daniela Caspari (Hrsg.), <i>Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung</i>. Berlin und auf <a href="http://www.sprachen-bilden-chancen.de">www.sprachen-bilden-chancen.de</a>.</p>
<p><b>Berufliche Bildung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse sprachlich-kommunikativer Anforderungen in berufs(bereichs)spezifischen Handlungssituationen, z.B. durch Lernfeld- oder Aufgabenanalyse, und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Erwerb beruflicher Handlungskompetenz mittels Sprachbildung.</li> <li>• Kenntnis und Nutzung von Möglichkeiten der Implementierung sprachbildender Prinzipien im handlungs- und berufsorientierten Unterricht (Orientierung am Prinzip der vollständigen Handlung, projektorientierter Unterricht, ...).</li> </ul>	<p>Günther, Katrin; Laxczkowiak, Jana; Niederhaus, Constanze &amp; Wittwer, Franziska (2013). <i>Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen</i>. Berlin: Cornelsen.</p> <p>Kahleyss, Margot &amp; Wiażewicz, Magdalena (2015). Schritt für Schritt zum und im Beruf. Förderung der Sprache als berufliche Handlungskompetenz und die Qualifizierung der Lehrkräfte nach dem SPAS-Konzept. In Christian Efing, Britta Hufeisen &amp; Nina Janich (Hrsg.), <i>Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung - Anforderungen – Förderung</i> (S. 169–189). Frankfurt/M.: Peter Lang.</p> <p>Schallenberg, Julia &amp; Lohse, Carolin (2017). Lernfeld Sprache und Kommunikation – Sprachbildung im Kontext berufsschulischen Lernens. Erscheint in Brigitte Jostes, Daniela Caspari &amp; Beate Lütke (Hrsg.), <i>Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung</i>. Münster: Waxmann.</p> <p>Sennema, Anke &amp; Wiażewicz, Magdalena (2017). Ineinandergreifen von Sprache und Fach: Sprachbildung in der Weiterbildung von Lehrkräften an Berufsschulen. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder &amp; Annika Witte (Hrsg.), <i>Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung</i> (S. 119–130). Münster: Waxmann.</p> <p>Steuber, Ariane (2012). Sprachbildung im Kontext beruflicher Tätigkeiten – auf der Suche nach einer methodisch-didaktischen Konkretisierung. In Günter Ratschinski &amp; Ariane Steuber (Hrsg.), <i>Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze</i> (S. 301–315). Wiesbaden: Springer VS.</p> <p>Terrasi-Haufe, Elisabetta &amp; Miesera, Susanne (2016). Fach- und Berufssprachenvermittlung im Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“. <i>Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis</i>, 6, 19–23.</p> <p><u>Aufgabenbeispiele aus dem Projekt <i>Sprachen – Bilden – Chancen</i>:</u>                  Schallenberg, Julia (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe in der Beruflichen Bildung: Ein Ferienhaus für Familie Lindemann – Anordnung auf dem Grundstück. Erscheint in Daniela Caspari (Hrsg.), <i>Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung</i>. Berlin.</p>



### Allgemeines zum Kompetenzbereich

Eines der Hauptziele des Ausbildungsbereichs Sprachbildung/DaZ in der Lehrkräftebildung ist die Fähigkeit sprachbildenden Unterricht zu planen und durchzuführen, wofür angehende Lehrkräfte spezifische didaktische Kompetenzen benötigen. In Bereich 6 steht daher die kompetente sprachbildende Unterrichtsplanung und -gestaltung im Fokus. Unter *sprachbildender Unterstützung / Förderung im Fachunterricht* werden alle Maßnahmen subsummiert, die im Fachunterricht ergriffen werden, um die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Anforderungen des Lernens im Fach zu erweitern. Zunehmend werden dabei fachspezifische Rahmenbedingungen und sprachliche Anforderungen der einzelnen Fächer berücksichtigt. Wie auch in Bereich 3 sind die Kompetenzspezifizierungen zu den einzelnen Fächern soweit möglich mit Vertreterinnen und Vertretern aus den jeweiligen Fachdidaktiken abgesprochen. Durch die Anbindung der Lehrveranstaltungen an das Praxissemester können Kompetenzen in der sprachbildenden Unterrichtsgestaltung auch in der Schulpraxis erweitert werden. Die Studierenden nehmen Sprachbildung als Teil ihres unterrichtlichen Handelns wahr und sehen sich selbst in der Verantwortung einen Beitrag zur durchgängigen Sprachbildung zu leisten.

Dass die hier vorgenommene Ausdifferenzierung der Bereiche nur eine analytische sein kann, wird am Ausbildungsbereich 6 besonders deutlich, da Sprachbildung erst auf der Grundlage der anderen Ausbildungsbereiche durchgeführt werden kann. Besonders eng verwoben mit dem Bereich *sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht* sind die Bereiche *Diagnose* sowie *Sprache der Bildung*, denn Entscheidungen bezüglich sprachbildender Maßnahmen hängen sowohl von den sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler als auch den jeweiligen sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts ab.

### Weiterentwicklung der Sprachbildungs-/DaZ-Module

In den aktuellen Modulbeschreibungen der drei Berliner Universitäten hat der Bereich *sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht* bereits einen hohen Stellenwert. Auch in der praktischen Umsetzung der Module kam der Förderung bisher ein hoher Stellenwert zu, so gaben in der im Rahmen des Projektes Sprachen – Bilden – Chancen durchgeführten Befragung die meisten Dozierenden an, dass es ihnen sehr wichtig sei, methodisch-didaktische Ansätze im Modul zu behandeln und viele thematisierten diese in mehreren Sitzungen. Einige Studierende äußerten ihrerseits den Wunsch nach noch mehr konkret auf ihren Fachunterricht ausgerichteten didaktisch-methodischen Unterstützungsmaßnahmen.

Aus den aktuellen Modulbeschreibungen wurden für den Bachelor drei Kompetenzbeschreibungen in Bereich 6 übernommen, im Master wurden vier Kompetenzbeschreibungen inhaltlich auf das Ausbildungskonzept übertragen. Eine Weiterentwicklung des Bereichs ist insbesondere in der Ausdifferenzierung fachspezifischer Kompetenzen im Master zu sehen, die als Grundlage für ein differenziertes Lehrangebot betrachtet werden kann.

Im Unterschied zum vorliegenden Rahmenmodell liegen bei DaZKom die Bereiche Diagnose und Förderung eng beieinander. Bei EUCIM (Modul 2) und SprachkoPF wird Förderung wie auch im Berliner Modell als eigenständiger Bereich aufgeführt, wobei es sich um eine analytische Trennung handelt.

## 6.7 Kompetenzbereich 7 „Schulorganisation“, M.Ed.

(Dieser Bereich spielt im B.A. noch keine Rolle)

Zentrale Ziele Die Studierenden	Das beinhaltet z.B.:	Literaturhinweise für Lehrende:
<ul style="list-style-type: none"> <li>erfahren und erkennen im Rahmen des Praxissemesters Sprachbildung/DaZ als durchgängige und übergreifende Aufgabe des gesamten Schulkollegiums in Kooperation mit der Elternschaft und dem schulischen Umfeld.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kenntnis von Expertisen im Bereich Sprachbildung/DaZ und Möglichkeiten der Implementierung.</li> <li>Kenntnis der Funktion von Sprachbildungskonzepten.</li> <li>Kenntnis der Funktion von Sprachbildungs KoordinatorInnen.</li> <li>Bereitschaft zu übergreifenden Kooperationen im Bereich Sprachbildung/DaZ (z.B. mit Lehrkräften anderer Fächer, mit Sprachförderkräften und Sprachbildungs KoordinatorInnen).</li> </ul>	<p><a href="#">Ehlich, Konrad; Valtin, Renate &amp; Lütke, Beate (2012). Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“.</a> (29.6.2017)</p> <p><a href="#">Hintzler, Klaus-Jürgen; Mehlin, Susanne &amp; Weckowski, Dagmar (2014). Professionelle Lerngemeinschaften für die Qualitätsentwicklung von Sprachbildung im Unterricht. Eine Handreichung für Berater/-innen, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Sprachbildungs Koordinatorinnen und -koordinatoren. Herausgegeben von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.</a> (29.6.2017)</p> <p><a href="#">Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (seit 2008). Fachbriefe für Durchgängige Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache.</a></p> <p><a href="#">Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013). Handlungsrahmen Schulqualität.</a> (29.6.2017)</p> <p><a href="#">Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2011). Qualitätspaket Kita und Schule.</a> (29.6.2017)</p>

### **Allgemeines zum Kompetenzbereich 7 „Schulorganisation“**

Zur Realisierung von durchgängiger Sprachbildung benötigen Schulen institutionalisierte Kommunikationsstrukturen, konzeptionelle Rahmen und klare Aufgabenverteilungen. Hierfür wurden in Berlin im Jahre 2011 im Rahmen des „Qualitätspakets Kita und Schule“ die Qualifizierung von SprachbildungskoordinatorInnen sowie die Einführung von Sprachbildungskonzepten beschlossen. Der Bereich „Schulorganisation“ kommt als thematischer Bereich erst durch eine phasenübergreifende Perspektive, wie sie EUCIM kennzeichnet, richtig in den Blick. Diesbezügliches Handlungswissen wird insbesondere in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung erworben.

### **Weiterentwicklung der Sprachbildungs-/DaZ-Module**

Bislang spielte der Bereich „Schulorganisation“ in den Berliner Modulbeschreibungen keine Rolle. Mit dem neu eingeführten Praxissemester gewinnen die Studierenden im M.Ed. jedoch vertiefte Einblicke in die Schulorganisation und die für Sprachbildung/DaZ relevanten Strukturen und Konzepte. Diese sollten somit auch in den zentralen Zielen Berücksichtigung finden. Wichtig erscheint hier insbesondere die Kenntnis zentraler Informationsquellen (wie etwa die Fachbriefe für Durchgängige Sprachbildung / DaZ), damit die Studierenden ihre Kenntnisse selbstständig bedarfsorientiert ausbauen können. Über Kenntnisse und Wissen hinaus umfasst dieser Bereich die Bereitschaft zur Kooperation (mit Lehrkräften anderer Fächer, mit SprachbildungskoordinatorInnen, Sprachförderkräften, Eltern und weiteren Akteuren innerhalb und außerhalb der Schule). Bereitschaft ist eng mit Einstellungen verbunden und es ist bekannt, wie schwierig deren gezielte Veränderung ist.