

Brigitte Jostes & Annkathrin Darsow

Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für Sprachbildung/ Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung – Grundlegende Fragen und Vorgehen

Brigitte Jostes, Daniela Caspari,
Beate Lütke (Hrsg.)

Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung

2017, Sprachliche Bildung, Band 5, 310 Seiten,
br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-3599-5
E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-8309-8599-0



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Mehr zum Buch [hier](#).

Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung – Grundlegende Fragen und Vorgehen

1. Einführung

Die großen Schulleistungsstudien wie die PISA-Erhebungen haben gezeigt, dass in Deutschland Kinder und Jugendliche, deren Eltern einen niedrigen sozioökonomischen Status haben, deutliche Leistungsnachteile aufweisen und ihr Bildungserfolg geringer ausfällt. Es wird angenommen, dass die geringere Beherrschung der Instruktionssprache dabei ebenfalls eine Rolle spielt, insbesondere – aber nicht nur – bei Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Zuwanderungshintergrund. Die Bildungspolitik versucht seit mehreren Jahren hier anzusetzen und spricht sich für eine systematische Sprachförderung bzw. Sprachbildung seitens der Lehrkräfte aus, die alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Heterogenität in den Blick nimmt. Aufgrund der derzeitigen Flüchtlingssituation kommen aktuell zusätzlich viele Schülerinnen und Schüler als Seiteneinsteiger in die Schulen, die dort zunächst grundlegende Sprachkompetenzen im Deutschen erwerben und dann in die Regelklassen integriert werden müssen.

In Berlin haben sich in den vergangenen Jahren unterschiedliche Strukturen unabhängig voneinander herausgebildet, um Lehramtsstudierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und Lehrkräfte an den Schulen in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Sprachförderung und Sprachbildung aus- und fortzubilden. Bislang haben viele der an der Lehrkräftebildung beteiligten Institutionen und Akteurinnen bzw. Akteure die von ihnen jeweils verantworteten Maßnahmen ausgearbeitet, ohne sie aufeinander abzustimmen. Im Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt“ (SBC) (vgl. Lütke et al., 2016; Lütke & Börsel, 2017) wird das Vorhaben verfolgt, einen Entwurf für ein phasenübergreifendes Ausbildungskonzept zu entwickeln. Im Konzept sollen die für die Lehrkräfte zentralen Kompetenzbereiche im Bereich Sprachbildung analytisch gebündelt und der Frage nachgegangen werden, wer wann was wo lernen sollte. Das phasenübergreifende Ausbildungskonzept soll zu einer dringend notwendigen konzeptionellen Verzahnung der Ausbildungsziele und -inhalte der drei Phasen der Lehrkräftebildung im Bereich Sprachbildung/DaZ beitragen. Das

Konzept wird derzeit ausgearbeitet, der Schwerpunkt der Ausarbeitung liegt auf der 1. Phase, das heißt der universitären Ausbildung der Lehramtsstudierenden.¹

Die Entwicklung des Ausbildungskonzepts stellt das dritte von insgesamt drei Teilprojekten des Entwicklungsprojektes SBC dar, das von 2014 bis 2017 an der Freien Universität Berlin, der Humboldt Universität zu Berlin und der Technischen Universität Berlin mit Mitteln des Mercator-Instituts für Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung durchgeführt wird: Im ersten Teilprojekt werden die universitären DaZ-Module evaluiert und auf dieser Grundlage Empfehlungen für deren Weiterentwicklung erarbeitet (vgl. Darsow, Wagner & Paetsch, 2017). Im zweiten Teilprojekt werden fachübergreifende und fachspezifische Materialien für die universitäre Lehrkräftebildung im Bereich Sprachbildung/DaZ entwickelt. Mit dem dritten Teilprojekt, dem phasenübergreifenden Ausbildungskonzept, werden die Ergebnisse der anderen beiden Teilprojekte miteinander verknüpft und um die phasenübergreifende Perspektive ergänzt.

Im vorliegenden Beitrag wird gezeigt, wie ein phasenübergreifendes Ausbildungskonzept für die Lehrkräftebildung, das theoriebasiert und unter Berücksichtigung gegebener Rahmenbedingungen entwickelt wurde, ausgestaltet sein kann. Hierbei wird auf Aspekte der Genese des Konzepts eingegangen, die für eine phasenübergreifende Verankerung von Sprachbildung von Bedeutung sind. Es wird ferner vorgestellt, welche grundlegenden Fragen zum Status eines solchen Konzeptes diskutiert wurden, welche die Grundlagen für die Entwicklung des Berliner Konzeptes sind und wie die Gesamtstruktur des Konzeptes angedacht ist. Damit kann das entwickelte Modell Vorbildcharakter für andere Bundesländer haben.

2. Grundlegende Fragen

2.1 Status des Konzepts

Mit der Entwicklung eines Ausbildungskonzepts für die Lehrkräftebildung im Rahmen eines drittmittelgeförderten Entwicklungsprojekts² sind grundlegende Fragen verbunden. Eine der wichtigsten ist die Frage nach dem Status. Studienordnungen und Modulbeschreibungen werden in den hierfür legitimierten uni-

1 „Die Lehrkräftebildung gliedert sich in drei Phasen. Die erste Phase umfasst ein wissenschaftliches oder wissenschaftlich-künstlerisches Studium [...]. Den Abschluss bildet ein lehramtsbezogener Master (Master of Education). Die zweite Phase umfasst die schulpraktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst an schulpraktischen Seminaren und an Schulen. Sie endet mit der Staatsprüfung. Die dritte Phase beinhaltet die Lehrkräftefortbildung und die Lehrkräfteweiterbildung, die durch die für das Schulwesen zuständige Senatsverwaltung organisiert wird.“ (LBiG Berlin §2)

2 Neben den Autorinnen haben auch Matthias Sieberkrob, Julia Schallenberg und Torsten Andreas an den hier präsentierten Ergebnissen mitgearbeitet. Für die kritische Durchsicht des Textes danken wir Daniela Caspari.

versitären Gremien erarbeitet, Ausbildungsinhalte des Vorbereitungsdienstes wie auch der Fort- und Weiterbildung von den Fachkräften der zuständigen Schulbehörde unter Einbeziehung der Landesinstitute oder vergleichbarer Einrichtungen. Zugleich gilt nicht nur an den Universitäten, sondern auch in den schulpraktischen Seminaren die Freiheit der Lehre. Das Ausbildungskonzept des Projekts SBC kann also kein verbindlicher und verpflichtender Handlungsrahmen sein. Es kann aber eine theoretisch abgeleitete Systematik bieten und als eine Grundlage und Art Referenzrahmen für die dauerhaft notwendige Kommunikation zwischen den einzelnen Ausbildungsphasen für eine systematische Weiterentwicklung bestehender Angebote dienen. In diesem Sinne wird beispielsweise im *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching* (EUCIM) (Brandenburger, Bainski, Hochherz & Roth, 2011; Roth, Bainski, Brandenburger & Duarte, 2012) nicht erst der Implementierung, sondern auch bereits der Erstellung des Curriculums selbst eine hohe Bedeutung beigemessen, weil sie einen kommunikativen Prozess zwischen den verschiedenen Institutionen und AkteurInnen in Gang setzt. Wie das *European Core Curriculum* soll auch das Ausbildungskonzept des Projekts SBC eine Kommunikation über Ziele, Methoden und Inhalte anstoßen, die über das Projektende hinaus geführt wird und die Voraussetzungen für eine mögliche Implementierung schafft. Aus diesem Grund wird im Projekt das Ziel verfolgt, nachhaltige Kommunikationsstrukturen zu schaffen. Hier erwies es sich von Vorteil, dass 2015 von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft ein u.a. in Ehlich, Valtin & Lütke (2014) gefordertes „Zentrum für Sprachbildung“ gegründet wurde, das insbesondere mit der phasenübergreifend besetzten „Fachgruppe Lehrkräftebildung“ ein Forum für solche Aufgaben bietet und in die das Projekt eingebunden ist.

2.2 Ziele des Konzepts

Entsprechend der Unterscheidungen, die in der Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ vorgenommen werden, steht „Sprachbildung/DaZ“ im Berliner Bildungsdiskurs in erster Linie für den dort verwendeten Begriff „sprachliche Bildung“, der von „Sprachförderung“ bei individuell diagnostiziertem Förderbedarf abgegrenzt wird. Sprachbildung/DaZ verweist auf die Aufgabe aller Lehrkräfte, bei allen Schülerinnen und Schülern – unabhängig von ihren Erstsprachen – systematisch Sprachentwicklungsprozesse anzuregen (vgl. Schneider & Baumert et al., 2012, S. 23; Jostes in diesem Band). Aspekte von „Sprachförderung“ (im Sinne dieser BISS-Unterscheidungen) finden in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften für alle Fächer insoweit Beachtung, als sie unterrichtsintegriert umgesetzt werden können. Mit dem phasenübergreifenden Ausbildungskonzept werden zwei Teilziele verfolgt: Einerseits soll ein Angebot für die Verständigung über Grundlagen und Prinzipien von Sprachbildung und andererseits ein Angebot für

die Verständigung über Qualifikationsziele in den jeweiligen Phasen geschaffen werden.

2.2.1 Verständigung über Grundlagen und Prinzipien von Sprachbildung

Grundlegend ist eine phasenübergreifende Verständigung über Definitionen, Aufgaben und den Begründungszusammenhang von Sprachbildung als Aufgabe in allen Fächern (in Abgrenzung zu additiv organisierter Sprachförderung) sowie über die damit verbundenen grundlegenden Prinzipien von Sprachbildung. Denn obgleich Sprachbildung in Berlin insbesondere durch die Programme „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) und FörMig-Transfer bildungspolitisch und curricular viel Aufmerksamkeit erfährt, zeigt sich ein Nachholbedarf. Dieser wird bspw. deutlich, wenn Lehrkräfte Sprachbildung als eine zusätzliche Aufgabe verstehen, bei der sie ‚jetzt auch noch Sprache‘, unterrichten müssen. Mit einer Einsicht in die grundlegenden kognitiven Zusammenhänge von Sprachaneignung und Lernen kann Sprachbildung hingegen als ein didaktisches Prinzip verstanden werden, das fachliches und sprachliches Lernen verbindet und die Entwicklung fachlicher Kompetenzen unterstützt. Darüber hinaus sollte mit den verschiedenen Institutionen und AkteurInnen abgestimmt werden, welche spezifischen Kompetenzen die Lehrkräfte für den Regelunterricht benötigen, um der Heterogenität in den sprachlichen Voraussetzungen gerecht werden zu können. Dies betrifft einerseits Schülerinnen und Schüler sowohl mit nicht-deutscher als auch mit deutscher Familiensprache, die von Beginn an das deutsche Schulsystem durchlaufen haben. Eine Verständigung über den Begründungszusammenhang und die grundlegenden Prinzipien von Sprachbildung ist aber andererseits auch eng verknüpft mit der Verständigung über die aktuell neu aufgeworfene Frage, über welche DaZ-spezifischen Kompetenzen Lehrkräfte im Hinblick auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern verfügen müssen, die z.B. nach dem Besuch der Lerngruppen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse in die Regelklassen integriert werden. Diese grundlegenden Fragen zur Sprachbildung sind nicht zuletzt mit den verschiedensten Aspekten von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik verknüpft.

Sollen die Ausbildungsphasen besser verzahnt werden, so bedarf es gemeinsamer Ausbildungsziele. Ausgehend z.B. von Qualitätsmerkmalen für sprachbildenden Fachunterricht (z.B. Gogolin et al., 2011 sowie Thürmann & Vollmer, 2013) sollte eine Verständigung darüber stattfinden, über welche Kompetenzen Lehrkräfte in den verschiedenen Phasen der Ausbildung und in der Berufspraxis verfügen müssen, um als „reflektierende[r] Praktiker“ (Schön, 1983) Fachunterricht sprachbildend gestalten zu können.

2.2.2 Verständigung über Qualifikationsziele in den jeweiligen Phasen

Für eine engere Verzahnung der Phasen ist eine gegenseitige Kenntnis von Rahmenbedingungen, Inhalten, Materialien, Methoden und insbesondere eine Abstimmung über die jeweiligen Qualifikationsziele notwendig. Hierfür wurde eine Matrix entwickelt, die den gesamten Anforderungsbereich Sprachbildung/DaZ analytisch in thematische Kompetenzbereiche aufgliedert, die sich durch alle Phasen ziehen. In diese Matrix werden im Rahmen des Projektes SBC die zentralen Ziele und Konkretisierungen des B.A.- und M.Ed.-Moduls Sprachbildung/DaZ eingetragen, wobei Hinweise aus der Evaluation der alten DaZ-Module berücksichtigt werden. Sie sollen als Grundlage für die weitere Anpassung bzw. Ausarbeitung für die zweite und dritte Phase dienen.

Bei der Formulierung der Ziele stellt sich die grundlegende Frage nach dem Grad der Konkretheit bzw. Abstraktheit, die verbunden ist mit der Frage, wie umfassend (auf einer abstrakten Ebene) bzw. wie exemplarisch (auf einer konkreten Ebene) das Konzept in diesem zweiten Teil sein kann und soll. Die verschiedenen Kompetenzbereiche (z.B. sprachwissenschaftliches Grundlagenwissen, Diagnosekompetenz, didaktische und methodische Kompetenz) müssen analytisch voneinander abgegrenzt werden und darüber hinaus zentrale Ziele für jeden Kompetenzbereich formuliert werden. Hier schließt sich der Raum für Konkretisierungen an, z.B. in Form von exemplarischen Materialien für bestimmte Fächer.

Fortlaufend wird sich bei der Formulierung der Qualifikationsziele die Frage nach dem wünschenswerten Grad von Realismus bzw. Idealismus stellen. Während die Modulbeschreibungen der ersten Generation der verpflichtenden Berliner DaZ-Module aus dem Jahre 2007 sehr hochgesteckte Ziele im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen zeigten, kann nun erstens auf eine langjährige Ausbildungserfahrung sowie auf die Ergebnisse der Evaluation zurückgegriffen werden. Zweitens werden im Hinblick auf alle drei Phasen der Ausbildung die Ergebnisse der Bestandsaufnahme zu Sprachbildung/DaZ in der Berliner Lehrkräftebildung berücksichtigt (vgl. Jostes, 2016). Aus Gesprächen mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren geht hervor, dass z.B. nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Lehrkräfte die Angebote der einzelnen Phasen wahrgenommen haben und entsprechend hierauf aufgebaut werden kann. Dies liegt bspw. daran, dass zahlreiche Lehramtsanwärter im Vorbereitungsdienst in anderen Bundesländern studiert haben oder als Seiteneinsteigerinnen bzw. -einsteiger aus anderen Berufen kommen. Hier zeigen sich also die Grenzen eines angenommenen und angestrebten kumulativen Kompetenzaufbaus über die Phasen der Lehrkräftebildung hinweg.

3. Grundlagen der Entwicklung

Grundlagen der Entwicklung des phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts sind erstens (Abschnitt 3.1.) die Berliner Rahmenbedingungen, zweitens (Abschnitt 3.2.) relevante theoretische Modelle sowie drittens (Abschnitt 3.3.) die empirisch aus der Evaluation der DaZ-Module abgeleiteten Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Sprachbildungs-/DaZ-Module. Im Folgenden werden diese Grundlagen dargestellt. Im Hinblick auf das Ziel, Kompetenzbereiche für das Berliner Ausbildungskonzept analytisch voneinander abzugrenzen, wird die Darstellung dieser Grundlagen direkt mit Ausführungen zu Konsequenzen für das Ausbildungskonzept verknüpft.

3.1 Lokaler Kontext: Berliner Rahmenbedingungen

Anders als in vielen anderen Bundesländern ist Sprachbildung/DaZ in Berlin bereits in allen Phasen der Lehrkräftebildung institutionell und curricular verankert. Auch wird ab dem Schuljahr 2017/18 ein neuer Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 unterrichtswirksam, in dem Sprachbildung als ein Bereich der „Fachübergreifenden Kompetenzentwicklung“ mit einem Basiscurriculum eine hohe Bedeutung beigemessen wird (SenBJW, 2016). Das Ausbildungskonzept muss an diese lokalen Rahmenbedingungen anknüpfen. Auf einige zentrale Informationen zu den drei Phasen der Lehrkräftebildung soll im Folgenden hingewiesen werden.

An der FU Berlin, der Humboldt Universität zu Berlin und der TU Berlin werden seit 2007 die sogenannten Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ)-Module angeboten, deren Besuch für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend ist. Mit Inkrafttreten der neuen Studien- und Prüfungsordnungen wurden sie im Wintersemester 2015/16 durch die Sprachbildungsmodule ersetzt. Es gibt drei wesentliche Neuerungen: Erstens wurde der Umfang der Leistungspunkte für die Module und Studienanteile von bisher je drei Leistungspunkten in den B.A.- und M.Ed.- Studiengängen auf je fünf Leistungspunkte erhöht. Zweitens findet eine inhaltliche Ausweitung von Deutsch als Zweitsprache zu Sprachbildung statt, die auch durch die neuen Bezeichnungen der Module und Studienanteile angezeigt wird. Drittens werden im M.Ed. zwei der fünf Leistungspunkte in die Fachdidaktiken integriert und die weiteren drei Leistungspunkte in das Praxissemester. Neu ist weiterhin, dass die M.Ed.-Studierenden zukünftig dieses Praxissemester durchlaufen, in dem sie seitens der Schulen von so genannten Mentorinnen und Mentoren betreut werden. Zur Abstimmung zwischen den Universitäten wurden vor der Ausformulierung der Modulbeschreibungen durch die einzelnen Universitäten in einer universitätsübergreifenden Arbeitsgruppe berlinweite Qualifikationsziele für die

zehn Leistungspunkte abgestimmt, die die Grundlage für die Ausarbeitung der universitären Modulbeschreibungen darstellten.

Für den Vorbereitungsdienst gilt das „Handbuch Vorbereitungsdienst“ (SenBJW, 2014) als verbindlicher Handlungsrahmen. Hierin enthalten ist im Modul „Unterrichten“ der Pflichtbaustein „Sprachbildung/Sprachförderung“, der mit vier bis fünf Sitzungen à zweieinhalb Stunden etwa zehn Prozent der gesamten Ausbildungsinhalte umfasst.

In der berufsbegleitenden Weiterbildung werden seit 2011/12 in einjährigen Qualifizierungen „Sprachbildungskoordinator/-innen“ darauf vorbereitet, die Umsetzung und Entwicklung von schuleigenen Sprachbildungskonzepten an Schulen mit zusätzlichen Personalmitteln zu koordinieren. Parallel dazu gibt es ein inhaltlich fast identisch strukturiertes Angebot, das nicht mit der Aufgabe der Koordination verbunden ist, sondern auf die „Unterrichts- und Schulentwicklung im Rahmen der Durchgängigen Sprachbildung“ fokussiert und eng mit dem Basiscurriculum Sprachbildung im neuen Rahmenlehrplan verknüpft ist. In der regionalen Fortbildung hat Sprachbildung durch ihren Status als „gesamstädtischer Schwerpunkt“ eine besondere Bedeutung. Die Senatsverwaltung gibt weiterhin die sogenannten „Fachbriefe für Durchgängige Sprachbildung/DaZ“ heraus, die sich an alle AkteurInnen der drei Phasen der Lehrkräftebildung richten (SenBJW, 2008ff.). Für die Qualifizierung sowohl der Seminar- und FachseminarleiterInnen (im Vorbereitungsdienst) als auch der MultiplikatorInnen in der berufsbegleitenden Weiterbildung und in der Fortbildung gibt es zwar Angebote, die zum Teil vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) verantwortet werden. Insbesondere von SeminarleiterInnen wird aber ein Bedarf an systematischer Qualifizierung für den Pflichtbaustein „Sprachbildung/Sprachförderung“ sowie an Verzahnung mit den Fachseminaren gesehen.

Ein zentrales aktuelles Thema der Fort- und Weiterbildung betrifft nicht Sprachbildung/DaZ als Aufgabe aller Lehrkräfte in allen Fächern, sondern die Qualifizierung von Lehrkräften für die Lerngruppen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse. Hier wird u.a. ein Jahreskurs angeboten.

3.2 Theoretische Grundlagen

Für die Erstellung der Grundstruktur des Ausbildungskonzepts wurden die bereits vorhandenen Ausbildungskonzepte und Modelle zu Kompetenzen von Lehrkräften in den Bereichen Sprachbildung/DaZ als eine Grundlage der Entwicklung konsultiert, um hieran anknüpfen zu können. Die berücksichtigten Konzepte und Modelle werden hinsichtlich des analytischen Zuschnitts der thematischen Kompetenzbereiche und der Modellierung der Kompetenzdimensionen skizziert und im Hinblick auf Konsequenzen für die Weiterentwicklung in ihren Hauptpunkten mit den Berliner Modulbeschreibungen verglichen.

Ein Modell der Kompetenzen von Lehrkräften aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache wurde im Rahmen des Projekts *Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek. 1) im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (DaZKom)* erarbeitet (Köker et al., 2014). Das Modell basiert auf einer Dokumentenanalyse von ca. 60 Curricula deutscher Universitäten und Institutionen. Im Modell werden drei inhaltliche Dimensionen unterschieden, die in sechs Subdimensionen (Fachregister: Grammatische Strukturen und Wortschatz, Semiotische Systeme; Mehrsprachigkeit: Zweitspracherwerb, Migration und Didaktik: Diagnose, Förderung) und insgesamt 19 Facetten weiter untergliedert werden. Diese Klassifikation besitzt den Vorteil der Nachvollziehbarkeit und Übersichtlichkeit.

Ein thematischer Bereich zu Sprache und Kommunikation im Allgemeinen (entsprechend der Subdimension „Semiotische Systeme“) ist in den Berliner Modulbeschreibungen bislang nur implizit enthalten; dieser sollte im Ausbildungskonzept explizit gemacht werden. Demgegenüber stellt die explizite Erwähnung von Einblicken in fremde Sprachstrukturen eine Besonderheit der Berliner Modulbeschreibungen dar. Diese Besonderheit gibt Anlass, zum Beispiel im Rahmen der Befragung der Dozentinnen und Dozenten die Bedeutung dieses thematischen Bereiches zu erörtern.

In der Dimension „Didaktik“ muss das DaZKom-Modell wegen der fehlenden Verknüpfung mit verschiedenen Fächern ausgesprochen unspezifisch bleiben und kann als Facetten nur allgemein „Makro- und Micro-Scaffolding“ sowie den „Umgang mit Fehlern“ nennen.

Interessant am DaZKom-Modell ist, dass verschiedene Kompetenzniveaus unterschieden werden. Das Projektteam greift hierzu auf das *Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition* (Dreyfus & Dreyfus, 1986) zurück und unterscheidet fünf Niveaustufen, die vom Novizen (Stufe 1) zum Experten (Stufe 5) aufsteigen. Erst auf der dritten Stufe (die in der Lehrkräftebildung nach Abschluss der ersten Phase anzusiedeln wäre) wird „kompetentes Handeln“ verortet, auf Stufe eins und zwei werden Wissen bzw. durch Erfahrungen angereichertes Wissen erworben. Entsprechend der nicht vorhandenen Thematisierung von Einstellungen im zugrundeliegenden *Five Stage Model* werden diese auch im DaZKom-Modell nicht thematisiert. Da im Projekt DaZKom bislang nur die Stufen für die universitäre Ausbildung ausgearbeitet wurden, sind Bereiche, die in der zweiten und dritten Phase relevant werden (wie z.B. Schulorganisation) nicht im Strukturmodell von DaZKom angelegt.

Das DaZKom-Modell macht eine grundlegende Problematik deutlich: So verweisen die Autorinnen und Autoren selbst auf die Schwierigkeit, DaZ-Kompetenz im Rahmen der Lehrkräftebildung in das Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) zu integrieren, da den „Lehrerinnen und Lehrern in der Kompetenzdomäne DaZ i.d.R. kein Fachwissen vermittelt [wird], das sie als spezifisches DaZ-Fachwissen vermitteln sollen. Vielmehr ist das DaZ-Fachwissen als konstitutiv für die Vermittlung von Fachwissen im jeweiligen

Unterrichtsfach zu sehen“ (Köker et al., 2015, S. 182). Ein weiterer Punkt in der Diskussion des DaZKom-Modells ist die Nähe der dortigen Dimension „Fachregister“ zu linguistischem Wissen als konkretisierte Variante des Shulman'schen Fachwissens (Hammer et al., 2015, S. 39). An anderer Stelle wird das generelle Problem thematisiert, das DaZKom-Modell mit dem Shulman'schen Modell zu verbinden: „So wird einerseits ein sprachlich orientiertes Kompetenzmodell bestehend aus Fachregister (Sprache), Mehrsprachigkeit (Lernprozess), Didaktik (Lehrprozesse) entwickelt, gleichzeitig werden aber unter Bezug auf die oben dargestellten Ansätze von Shulman (1986, 1987) Lehrerkompetenzen beschrieben als Fachwissen (gemessen als linguistisches Wissen), fachdidaktisches Wissen (gemessen als mathematikdidaktisches Wissen) und pädagogisches Wissen.“ (Kaiser, 2015, S. 138) Diese Überlegungen zum Ort der Vermittlung von DaZ-Kompetenz verweisen auf die grundlegende Herausforderung, Sprachbildungskompetenz in ihrer Verknüpfung mit fachdidaktischer Kompetenz zu modellieren. Da diese Verknüpfung mit der Umsetzung des neuen Berliner Lehrkräftebildungsgesetzes und der teilweisen Integration von Sprachbildung in die Fachdidaktiken aber curricular verankert ist, muss das Ausbildungskonzept – über fächerübergreifende Kompetenzen hinaus – auch Raum für Kompetenzen vorsehen, die spezifisch für die drei Lehramtsstudiengänge (Grundschule, Integrierte Sekundarschule/Gymnasium und Berufliche Bildung) und die jeweiligen Fächer sind. Insofern gibt es für diesen Aspekt kein bereits entwickeltes Kompetenzmodell, auf das sich das Berliner Ausbildungskonzept vollständig beziehen kann.

Ein weiteres wegweisendes Modell für ein phasenübergreifendes Konzept für Sprachbildung in der Lehrkräftebildung ist das bereits erwähnte *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching* und seine Adaption für Nordrhein-Westfalen (Roth et al., 2014). EUCIM lenkt den Blick auf die Kompetenzdimension „Einstellungen“, die in den Berliner Modulbeschreibungen bislang höchstens implizit vorhanden ist. Vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen, die die Bedeutung von Einstellungen oder auch *cultural beliefs* (vgl. Hachfeld, 2012) für Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften aufzeigen, sollten Einstellungen daher auch im Ausbildungskonzept explizite Beachtung finden. Indes erscheint der in EUCIM vorgeschlagene, streng kumulative Kompetenzerwerb im Bereich der Einstellungen über die Phasen hinweg unrealistisch, weshalb im Berliner Ausbildungskonzept die Dimension der Einstellungen an ausgewählten Stellen begründet einbezogen werden soll.

Richtungsweisend für das Berliner Konzept ist weiterhin die Anlage von thematischen Bereichen, die bei EUCIM Module genannt werden und sich durch alle Phasen der Lehrkräftebildung ziehen. Diese sind: 1. Sprache, (Zweit-)Spracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung, 2. Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens und 3. Bildungssprache und Schulorganisation (vgl. Brandenburger et al., 2011, S. 22). In dieser phasenübergreifenden Perspektive kommt für das Berliner Ausbildungs-

konzept auch der Bereich „Schulorganisation“ in den Blick, der zwar in der ersten Phase noch kaum relevant ist, aber im Gesamtmodell bereits angelegt sein sollte (siehe oben zur Qualifizierung der Sprachbildungskoordinatoren). Insgesamt sind die drei thematischen Bereiche von EUCIM jedoch zu breit, hier ist eine feinere Gliederung notwendig. Zudem wird in EUCIM nur in geringem Maße auf inhaltliche Konkretisierungen eingegangen (z.B. welche sprachdiagnostischen Methoden? Welches Wissen über Erwerbsverläufe?). In der Ausarbeitung des EUCIM für Nordrhein-Westfalen wurden auf dieser Grundlage vier tatsächliche Ausbildungsmodule konzipiert.

Abb. 1 zeigt zusammenfassend die Stufen von DaZKom und die Module aus EUCIM-NRW im Verhältnis zur Berliner Lehrkräftebildung:

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

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

Für den Elementarbereich liegt mit dem Modell *Sprachförderkompetenz für Pädagogische Fachkräfte* (SprachKoPF) ein umfassendes Kompetenzmodell vor (Hopp, Thoma & Tracy, 2010). In diesem Kompetenzmodell gründet „Sprachförderung“ als Kompetenzdimension „Machen“ auf einer Verbindung von „Wissen“ und „Können“ und enthält neben den Unterdimensionen „Strategien und Methoden“ auch „Einstellungen“. Wie die weiteren Studien im Kontext von SprachKoPF für den Elementarbereich zeigen, hängt die „Qualität der Sprachförderung (d.h. das Handeln) [...] positiv mit dem Wissen der pädagogischen Fachkräfte zusammen“ (Ofner, Roth & Thoma 2015, S. 37). Da SprachKoPF auf die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich zielt, kann dort eine Zuordnung zum Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) vorgenommen werden, bei der das Fachwissen (*content knowledge*) zu Sprache und Spracherwerb die Grundlage für anwendungsbezogenes Wissen in der Schaffung von Sprachfördersituation (*pedagogical content knowledge*) darstellt (vgl. Hopp et al., 2010, S. 614). Die analytische Trennung des Bereichs Sprache in „kommuni-

nikatives System“ einerseits und „kognitives System“ andererseits wird für das Berliner Konzept in ähnlicher Weise übernommen, denn bereits der Vergleich mit DaZKom zeigte das Fehlen eines Bereiches zu Kommunikation und Sprache allgemein, für den SprachKoPf den Titel „kommunikatives System“ wählt. Für das Ausbildungskonzept werden zunächst die Arbeitstitel „Kommunikation und Sprache allgemein“ einerseits und „Varietäten und Strukturen des Deutschen (im Kontrast)“ andererseits gewählt. Im Gegensatz zur Qualifizierung für den Elementarbereich sind für die Qualifizierung von Lehrkräften darüber hinaus im sprachlichen Bereich Kompetenzen notwendig, die sich auf die spezifischen sprachlichen Anforderungen der Fächer (wie z.B. Genres/Textsorten) beziehen. Aus diesem Grund wird für das Berliner Konzept ein eigener Bereich mit dem Arbeitstitel „Sprache der Bildung“ eingefügt. Dieser Bereich wird untergliedert in die Unterbereiche „Sprache der Schule“ und „Sprachen der Fächer“. Diese Untergliederung wird vorgenommen, obwohl noch wenig über die Sprachen der Fächer bekannt ist. Mit dem Ausbildungskonzept werden so aber zugleich Forschungsdesiderate und zukünftige Perspektiven aufgezeigt.

3.3 Empirische Grundlagen

Wie bereits angeführt, steht im Projekt SBC die Ausarbeitung der Qualifikationsziele für die 1. Phase, das heißt die universitäre Lehrkräfteausbildung, im Vordergrund. Um Hinweise für deren Ausgestaltung zu erhalten, werden im Rahmen des Projektes die ehemaligen DaZ-Module evaluiert, auf denen die neuen Sprachbildungsmodule weiterhin basieren. In die Evaluation werden sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden und verschiedene curriculare Ebenen einbezogen.

Unterschieden werden das intendierte, das implementierte und das erreichte Curriculum (vgl. Travers, 1993, S. 4). Das intendierte Curriculum umfasst die Vorgaben zu den Modulen. Konkret sind dies die Studien- und Prüfungsordnungen, in denen u.a. die einzelnen Module beschrieben sind. In den Modulbeschreibungen ist festgelegt, welche Qualifikationsziele in einem Modul erreicht werden sollen, welche Form die jeweilige Modulabschlussprüfung hat und wie die Module strukturiert sind. Das implementierte Curriculum spiegelt wider, wie die Lehrenden die Vorgaben interpretiert und tatsächlich umgesetzt haben. Die tatsächlich vermittelten Inhalte und Kompetenzen werden im Projekt SBC über eine Befragung der Lehrenden erhoben. Darüber hinaus werden die Studierenden zu ihren Lerngelegenheiten zum Thema DaZ im Rahmen ihres Studiums schriftlich befragt.

Der Schwerpunkt der Evaluation liegt auf dem erreichten Curriculum. Es wird also der Frage nachgegangen, was die Studierenden beim Besuch der Module an Kompetenzen erworben haben. Um einen möglichst umfassenden Überblick über die Kompetenzen zu erhalten, werden drei verschiedene Konstrukte erfasst: der Wissenszuwachs der Studierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache, die

Fähigkeit der Studierenden Materialien unter sprachlichen Gesichtspunkten zu analysieren und sprachdidaktisch aufzubereiten und schließlich ihre professionellen Überzeugungen im Bereich DaZ. Weiterhin werden die Zufriedenheit der Studierenden und der Lehrenden mit den DaZ-Modulen erhoben (vgl. Darsow et al., 2017). Die Ergebnisse der verschiedenen Auswertungen sollen genutzt werden, um empirisch begründet Entscheidungen über die inhaltlichen Kompetenzbereiche, die Qualifikationsziele und Schwerpunktsetzungen sowie über die Struktur der neuen Module treffen zu können. Beispielsweise zeigen die Evaluationsergebnisse für den Kompetenzbereich „Sprache“, dass sich das Vorwissen der Studierenden hier aufgrund ihrer Fächerkombination bzw. den unterschiedlichen Lerngelegenheiten unterscheidet und zugleich für das erreichte Kompetenzniveau mitverantwortlich ist (Wagner, Paetsch & Darsow, 2016). Weiterhin subsumieren die Lehrenden unter diesem Themenkomplex teilweise unterschiedliche Aspekte (Darsow, 2017).

4. Entwurf eines Gesamtmodells thematischer Bereiche

Auf Basis der oben beschriebenen Grundlagen wurde eine Matrix für die Kompetenzbereiche des Berliner Ausbildungskonzepts entwickelt, die in Abbildung 2 im Verhältnis zu den oben genannten Modellen DaZKom, EUCIM und SprachKoPF dargestellt werden. Aufgegriffen wurden die Kompetenzbereiche (1) Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung (2) Sprache, (3) Sprache der Bildung, (4) Sprachaneignung/Mehrsprachigkeit, (5) Sprachstandsdiagnose, (6) Sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht und (7) Schulorganisation. Hierbei gilt zu bedenken, dass diese Abgrenzung der Kompetenzbereiche eine analytische ist und noch keine Aussagen über Reihenfolge, Art und Umfang der Vermittlung implizieren soll. So kann beispielsweise in der B.A.-Phase, in der Wissenserwerb und Sensibilisierung im Vordergrund stehen, allgemeines Wissen über Sprache und Kommunikation ausgehend von der deutschen Sprache vermittelt werden. Für die M.Ed.-Phase sowie für die zweite und dritte Ausbildungsphase, in denen ein mit Erfahrungen angereichertes Wissen zu Können und Machen führt, kann davon ausgegangen werden, dass die Kompetenzbereiche eins bis vier nur noch bei Bedarf explizit behandelt werden bzw. Wissen in diesen Bereichen selbstständig bedarfsorientiert erweitert werden kann. Aber auch wenn diese Bereiche in den späteren Ausbildungsphasen vielleicht kaum noch explizit behandelt werden, gibt es für eine Verzahnung der Phasen die Notwendigkeit des Austauschs darüber, welches Wissen für das Handeln benötigt wird bzw. über welches Wissen die Absolventinnen und Absolventen der ersten Phase verfügen sollten.

Darüber hinaus ist zu betonen, dass diese Matrix nicht die spezifische Ausbildung von Lehrkräften für Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse berücksichtigt. Diese Lehrkräfte benötigen spezifische Kompetenzen, da das

Deutsche für diese Schülerinnen und Schüler zunächst eine noch fremde Sprache ist. Als Grundlage für den Austausch über die Ausbildung von Lehrkräften in allen Fächern ist für die besonderen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, die aus den Lerngruppen für Neuzugänge kommend in die Regelklassen integriert werden, aber der Bereich vier (Sprachaneignung / Mehrsprachigkeit) von besonderer Bedeutung. Hier wird Wissen über die unterschiedlichen Erwerbskontexte der Schülerinnen und Schüler vermittelt, über das alle Lehrkräfte verfügen sollten, um für die spezifischen Bedürfnisse der unterschiedlichen Zielgruppen von Sprachbildung (und damit z.T. auch für unterrichtsintegrierte Sprachförderung) sensibilisiert zu sein.

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

Abbildung 2: Kompetenzbereiche des Ausbildungskonzeptes im Verhältnis zu DaZKom, SprachKOPF, EUCIM

5. Weiteres Vorgehen

Als Produkt der Entwicklung wird ein Dokument vorliegen,³ das im ersten Abschnitt in knapper und verständlicher Form Grundlagen und phasenübergreifende Prinzipien (siehe Abschnitt 2.2.1.) und im zweiten Abschnitt das umfassend-abstrakte Modell mit exemplarischen Ausarbeitungen der thematischen Bereiche in den jeweiligen Phasen darstellt (siehe Abschnitt 2.2.2.). Als Empfehlung für die Weiterentwicklung der Sprachbildungs-/DaZ-Module und Ausbildungsinhalte in der ersten Phase wird das Modell für den B.A. und M.Ed. im Rahmen der Projektlaufzeit von SBC ausgearbeitet. Darüber hinaus ist geplant, exemplarisch einen Kompetenzbereich (wie „Sprachstandsdiagnostik“) für alle drei Phasen zu erarbeiten, um zu veranschaulichen, wie die Matrix später in Zusammenarbeit mit den verschiedenen Institutionen und AkteurInnen der zweiten und dritten Phase vervollständigt werden kann.

Für jeden Kompetenzbereich sollen zentrale Ziele, Exemplifizierungen und Konkretisierungen sowie Verweise auf Materialien formuliert und angelegt werden. So stellt ein grundlegendes Wissen um die Zusammenhänge von Bildungserfolg, sozioökonomischem Status und sprachlicher Heterogenität in der Migrationsgesellschaft sicher ein Grobziel des Bereichs „Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung“ dar, bei dem in der Konkretisierung z.B. auf die Kenntnis zentraler Ergebnisse vertiefter Analysen von Schulleistungsstudien (wie IGLU, PISA, DESI) verwiesen werden kann. Für diese inhaltliche Ausarbeitung der sieben thematischen Bereiche wurden ihnen zunächst die Kompetenzbeschreibungen aus den Berliner Modulbeschreibungen, EUCIM, DaZKom sowie die Ergebnisse der Evaluation zugeordnet. Auf dieser Grundlage werden in Absprache mit den ExpertInnen (den Verantwortlichen für die allgemeine Sprachbildungs-Lehre an den Berliner Universitäten sowie den Kooperationspartnern in den Fachdidaktiken) Ziele und Konkretisierungen – quasi als Destillat der Grundlagen – formuliert. Hierüber findet noch im Stadium der Entwicklung ein Austausch in der phasenübergreifend besetzten Fachgruppe Lehrkräftebildung statt. Für die Transparenz und die Dokumentation dieser Entwicklung wird für jeden Bereich ein erläuternder und begründender Kommentar verfasst. Diese Kommentare wie auch die im Projekt erarbeiteten Materialien für die Lehre werden über Verweise zugänglich gemacht. Die Abbildung 3 zeigt die Gesamtstruktur des zweiten Teils des Berliner Ausbildungskonzepts.

3 Das Dokument wird auf der Seite „sprachen-bilden-chancen.de“ veröffentlicht.

Kompetenzbereiche (Arbeitstitel)	1. Phase		2. Phase	3. Phase		
	B.A.	M. Ed.	Vorbereitungs- dienst	Fortbil- dung	Weiter- bildung	Qualifizierung der Seminar- leiterInnen / Multiplika- torInnen
1. Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung						
2. Sprache						
3. Sprache der Bildung			Pro Zelle sollen sukzessive zentrale			
4. Sprachaneignung/ Mehrsprachigkeit			Ziele, Konkretisierungen und Verweise (Kommentierung der Genese, Materialien)			
5. Sprachstandsdiagnose			eingearbeitet werden.			
6. Sprachbildende Unter- stützung / Förderung im Fachunterricht						
7. Schulorganisation						

Abbildung 3: Gesamtstruktur Berliner Ausbildungskonzept

6. Zusammenfassung und Ausblick

Mit dem phasenübergreifenden Ausbildungskonzept werden die Ergebnisse der Evaluation der DaZ-Module und ihre Weiterentwicklung in den phasenübergreifenden Kontext der Lehrkräftebildung im Bereich Sprachbildung/DaZ eingebettet. Als Grundlage für die Kommunikation über Ausbildungsziele, Inhalte und Materialien zwischen den Phasen wurde ein theoretisch und empirisch begründetes umfassendes Modell entwickelt, das durch die direkte Verknüpfung mit Materialien, die im Projekt SBC für den Einsatz in der Lehrkräftebildung entwickelt werden, einen hohen Konkretisierungsgrad bietet.

Im Gesamtprojekt hat dieses Teilprojekt somit eine Art Dachfunktion zur Verknüpfung der Projektergebnisse und ihrer Einbettung in den Berliner Kontext. Die interdisziplinäre und phasenübergreifende Kommunikation stellt hierdurch für dieses Teilprojekt die größte Herausforderung, aber vielleicht auch den größten Mehrwert dar. Durch die unterschiedlichen Perspektiven auf die Zusammenhänge zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen (z.B. aus DaZ-Perspektive einerseits und fachdidaktischer Perspektive andererseits), wie sie im Projekt deutlich wurden, werden die verschiedenen Funktionen von Sprache – kognitiv, kommunikativ, sociosymbolisch – immer wieder greifbar. Diese sind in der allgemeinen Diskussion um das Konzept „Bildungssprache“ schon vielfach thematisiert worden (vgl. Morek & Heller, 2012). Sichtbar wird aber der Bedarf an weiterer Grundlagenforschung zu den Sprachen der Fächer mit ihren spezifischen

Sprachhandlungen, Textsorten etc. (vgl. Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013).

Literatur

- Baumert, Jürgen & Mareike, Kunter (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut J. (Hrsg.) (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Brandenburger, Anja & Bainski, Christiane (2011). *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching.*. *Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland*, Universität zu Köln: European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language – Teacher Education. Verfügbar unter <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf> [12.07.2016].
- Darsow, Annkathrin; Wagner, Fränze s. & Paetsch, Jennifer (2017). Konzept für die empirische Untersuchung der Berliner DaZ-Module. In Michael Becker-Mrotzek; Peter Rosenberg; Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 187–202). Münster: Waxmann.
- Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. & Athanasiou, Tom (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Ehlich, Konrad; Valtin, Renate & Lütke, Beate (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Hrsg.) (2014). *Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“*. Verfügbar unter <https://www.berlin.de/ba-mitte/politik-und-verwaltung/sprachfoerderzentrum/materialien/expertiseehlichvaltin.pdf> [12.07.2016].
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine & Saalmann, Wiebke (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht* (FörMig-Material, Bd. 3). 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 des GSL-Testinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Beiheft, 32–54.
- Hachfeld, Axinia (2012). Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer – Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und Überzeugungen? In Elmar Winters-Ohle, Bettina Seip & Bernd Ralle (Hrsg.). *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (S. 47–65). Münster: Waxmann.
- Hopp, Holger; Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2011). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 609–629.
- 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. 103–126). 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> [12.07.2016].
- Kaiser, Gabriele (2015). Erfassung berufsbezogener Kompetenzen von Studierenden. Ein Kommentar. In Sigrid Blömeke & Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.) *Kompetenzen von Studierenden. Zeitschrift für Pädagogik*, 61, 136–143 [Themenheft]. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- 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.
- LBiG = Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LbiG) v. 7. Februar 2014. GVBL. 2014, 49.
- Lütke, Beate; Wagner, Fränze Sophie; Darsow, Annkathrin; Börsel, Anke; Jostes, Brigitte & Paetsch, Jennifer (2016). DaZ und Sprachbildung in der Berliner Lehrkräftebildung. In Barbara Koch-Priewe & Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*, 13, 23–35 [Themenheft]. Münster: Waxmann.
- Lütke, Beate & Börsel, Anke (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 37–49). Münster: Waxmann.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57, 67–101.
- Ofner, Daniela; Roth, Christine & Thoma, Dieter (2015). Sprachförderkompetenz im Elementarbereich. Empirische Befunde zum Wissen, Können und Handeln pädagogischer Fachkräfte. In Angelika Redder, Johannes Naumann & Rosemarie Tracy (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse* (S. 27–46). Münster: Waxmann.
- 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.
- 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)“⁴. Verfügbar unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf> [08.08.2016].
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2008ff.). *Fachbriefe für Durchgängige Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache*. Verfügbar unter <http://bildungs-server.berlin-brandenburg.de/unterricht/fachbriefe-bln/fachbriefe-uebergreifend/fachbriefe-daz/> [04.07.2017].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014). *Handbuch Vorbereitungsdiens*t (4. Aufl.). Verfügbar unter https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/vorbereitungsdienst/handbuch_vorbereitungsdienst.pdf [12.07.2016].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.). (2015). *Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1-10. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf [15.07.2017].
- Shulmann, Lee S. (1986). Those who Understand. Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (2013). Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In Charlotte Röhner & Britta Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 212–234). Weinheim: Beltz Juventa.
- Travers, Kenneth J. (1993). Overview of the Longitudinal Version of the Second International Mathematics Study. In Leigh Burstein (Hrsg.), *The IEA Study of Mathematics III: Students Growth and Classroom Processes* (S. 1–14). New York: Pergamon.
- Wagner, Fränze S.; Paetsch, Jennifer & Darsow, Annkathrin (2016). *Universitäre Lerngelegenheiten und Kompetenzen von angehenden Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Tagungsbeitrag GEBF, Berlin.