

© Fotolia, Monkey Business

EIN MODELL ZUR WEITERBILDUNG IN DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE FÜR LEHRENDE ALLER SCHULFORMEN: »FREMDE PRAXIS«

Seit 2013 wird am Herder-Institut der Universität Leipzig ein Weiterbildungsprogramm für Lehrende aller Schulformen angeboten. Dies soll wesentlich zur Verbesserung der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund beitragen. Der vorliegende Beitrag stellt das Konzept dieser Weiterbildung vor.

VON SIEGFRIED STEINMANN

VORAUSSETZUNGEN

Die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund an sächsischen Schulen verläuft seit 2000 nach einem Lehrplan für DaZ, der einen dreistufigen Rahmen für die Integration vorgibt. Im ersten Schritt wird in sogenannten Vorbereitungsklassen die deutsche Sprache vermittelt – oft in Gruppen mit Kindern und Jugendlichen verschiedenen Alters. Danach, in der zweiten Phase, werden die Schülerin-

nen und Schüler nach und nach in die Regelklassen integriert, während der Sprachunterricht parallel weiterläuft. Wenn die Schülerinnen und Schüler in der dritten Phase schließlich vollständig in den »normalen« Unterrichtsbetrieb integriert sind, also an allen für die jeweilige Jahrgangsstufe vorgesehenen Unterrichtsfächern teilnehmen, besuchen sie nebenbei weiterhin spezielle Sprachförderklassen. Diese vermitteln vor allem die Bildungssprache; sie sind

hauptsächlich dann sinnvoll und effektiv, wenn die DaZ-Lehrkraft sich eng mit den Fachkollegen abstimmt. Dann dienen die erforderlichen sprachlichen Kompetenzen in den einzelnen Fächern als Zielorientierung für die sprachliche Arbeit.

Dieses mehrstufige Verfahren entfaltet seine Vorteile vor allem dann, wenn längerfristig vorgeplant werden kann, wenn also Lernprozesse und individuelle Lernerentwicklungen perspektivisch berechenbar sind. Bis vor einiger Zeit war dies weitgehend möglich, da die Zuwandererzahlen für Sachsen in ihrer im Vergleich mit manchen anderen Bundesländern relativ geringen Zahl auch vergleichsweise konstant waren. Das veränderte sich vor einigen Jahren, als bedeutend mehr Zuwanderer vor allem aus den Balkanländern nach Sachsen kamen, und inzwischen ist die Lage mit der unerwartet hohen Zahl von geflüchteten Kindern noch einmal – und um ein Vielfaches – komplexer geworden. Kontinuität in DaZ-Klassen ist nun nicht mehr gegeben, wöchentlich verändern sich die Klassen, es kommen neue Kinder, zum Teil mit neuen Erstsprachen und ganz unterschiedlichen Bildungsgeschichten, hinzu.

Vor diesem Hintergrund führt das Herder-Institut der Universität Leipzig seit 2013 im Auftrag des Sächsischen Ministeriums für Kultus eine zweijährige berufsbegleitende Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen in Sachsen durch. Der erste Durchgang der Weiterbildung startete im Oktober 2013 mit insgesamt 18 Lehrerinnen und läuft Ende 2015 mit der staatlichen Abschlussprüfung aus. Im Oktober 2015 begann das Programm des zweiten Durchgangs, diesmal mit 38 Lehrerinnen und Lehrern.

Die Erfahrungen mit der ersten Gruppe kamen uns bei der Planung und kommen uns bei der Durchführung der zurzeit laufenden Veranstaltungen für die zweite Kohorte zugute. Auch wenn der Praxisbezug beim ersten Durchlauf so weit wie möglich die Gestaltung der einzelnen Veranstaltungen bestimmte, kann er inzwischen noch intensiver eingebracht werden. Dennoch: Die Dozentinnen und Dozenten, die zum Teil eigene Erfahrung in und mit Schule haben, können den Praxisbezug nur mit aktiver Hilfe der Teilnehmenden sinnvoll gestalten.

Was jedoch bedeutet hier »Praxisbezug«? Beispielsweise kann er in der Form hergestellt werden, dass jede/r einzelne Teilnehmende den Verlauf einer konkreten eigenen Unterrichtsstunde skizziert und auf die in den beiden Seminaren zur Didaktik und zum Spracherwerb behandelten Themen und Theoriehintergründe bezieht. Dies geschieht in Form von Fragen, indem konkrete Unterrichtssituationen, z. B. Schüleräußerungen, mit Theoriehintergründen

verknüpft werden. Ein Beispiel: Im Spacherwerbseminar sind auch die sprachlichen Einflussfaktoren Thema. Wenn einer Lehrkraft die Strukturen der Erstsprache des jeweiligen Lernenden bekannt sind, kann sie eventuell erste Rückschlüsse auf den Einfluss der Sprache ziehen, wenn fehlerhafte Äußerungen wiederholt auftreten. Sind ihr die Strukturen nicht vertraut, kann sie eine Verbindung vermuten, die dann im Seminar aufgearbeitet wird – oft mit Unterstützung durch andere Lehrkräfte, die Erfahrungen mit Kindern mit derselben Erstsprache haben und methodische Hilfestellung geben können. Die Diskussionen, die sich regelmäßig entspinnen, führen in jedem Fall zu einem erhöhten Bewusstsein gegenüber dem Einfluss, den erstsprachliche Strukturen haben (können).

Die Teilnehmenden der Weiterbildung vertreten alle Schulformen: Grundschule, Oberschule, Gymnasium, berufsbildende Schulen und Förderschulen. Das bedeutet, dass wir es mit ganz unterschiedlichen Erfahrungen zu tun haben, die alle berücksichtigt werden müssen. Die Schülerinnen und Schüler, die insgesamt von der Gruppe der Lehrkräfte unterrichtet werden, sind nicht nur verschiedenen Alters (von sechs Jahre in der Grundschule bis 27 Jahre in den berufsbildenden Schulen), sondern weisen unterschiedliche Bildungs- und Schulbiographien auf. Die Zeit der Schulsozialisierung in Deutschland kann eine kurze Zeit oder mehrere Jahre betragen haben. Hinzu kommen die verschiedenen schulformbezogenen Lerninhalte und unterschiedliche pädagogische Voraussetzungen. All diese Gegebenheiten müssen bei der Planung der einzelnen Lehrveranstaltungen berücksichtigt und in deren Verlauf thematisiert werden.

Anfängliche Befürchtungen, dass auf die Bedürfnisse der sehr erfahrungsheterogenen Gruppe von Lehrenden in gemeinsamen Veranstaltungen nur unzureichend eingegangen werden kann, bestätigten sich nicht. Im Gegenteil: Gerade die erfahrungsbezogene Heterogenität erwies sich als großes Plus, das von uns relativ frühzeitig in die Struktur der Weiterbildung eingearbeitet werden konnte. Zum Beispiel werden die Teilnehmenden in allen Veranstaltungen zum (gelenkten) Austausch ihrer Erfahrungen aufgefordert. Individuelle Reflexionen (über das für alle einsehbare Forum auf der Lernplattform Moodle) zu Inhalten, Materialien, Texten und Methoden der Weiterbildung machen den Grad der jeweiligen Praxisanbindung aus der Sicht der einzelnen Teilnehmenden transparent. Auch hierzu ein Beispiel: In der Regel sind nur die Grundschullehrenden mit Methoden der Alphabetisierung von Kindern vertraut, jedoch sind zunehmend auch Leh-

rende höherer Klassen mit dem Problem konfrontiert, dass Schülerinnen und Schüler eine andere Erstschrift mitbringen und nicht im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind. Hier sind didaktisch-methodische Erfahrungen der Grundschullehrenden höchst willkommen, auch wenn der Transfer von der Erstschrift- zur Zweitschriftalphabetisierung erst noch geleistet werden muss.

ERWARTUNGEN

Die Erwartungen der Teilnehmenden, die wir vor Beginn des zweiten Durchgangs der Weiterbildung erfragt hatten, offenbarten vor allem den gewünschten engen Praxisbezug. »Anwendungsfähiges Handwerkszeug für den Unterricht, sinnvolle Verknüpfung von Theorie und Praxis, praxisnahe Unterrichtsbeispiele, schnelle Anwendungsfähigkeit aufgrund der aktuellen Lage; Lern- und Fördermöglichkeiten schaffen« sind Erwartungen im O-Ton. Außerdem wurde der Wunsch geäußert, »die verschiedenen Interessen/Hintergründe der Lehrkräfte gut unter einen Hut zu bekommen«. Aber auch »theoretische Fundierung« sowie »viele Blicke über den Tellerrand«, der »Austausch mit Kollegen«, der angemessene »Umgang mit Schülern und Eltern« standen auf der Liste. Gewünscht wurde ebenfalls »die Möglichkeit der Hospitation in DaZ-Klassen« vonseiten derjenigen, die (noch) keine diesbezügliche Lehrerfahrung haben. Als Fazit kann diese Aussage einer Teilnehmerin gelten: »Ich hoffe, dass ich mich am Ende genauso sicher fühle wie in den Fächern, die ich studiert habe: fachlich, methodisch, didaktisch.«

KONZEPTE UND INHALTE

Die Inhalte der berufsbegleitenden Weiterbildung DaZ orientieren sich an der sächsischen Lehramtsprüfungsordnung. Konzeptionelle Überlegungen in der Planungsphase gingen von der Frage aus, wie diese Inhalte angemessen und auf die Praxiserfordernisse der Lehrenden bezogen umgesetzt werden können. Dazu bedurfte es vorab einer exakten Zielbeschreibung für die Weiterbildung, an deren Ende die staatliche Lehrbefähigung bzw. Lehrerlaubnis im Fach DaZ steht. Da man den DaZ-Kontext an Schulen allerdings nicht auf ein exakt definiertes Fach DaZ beziehen kann, wenn es sich nicht um reine Vorbereitungsklassen handelt, in denen nur die wenigsten der Lehrenden tätig sind, sondern auf den professionellen Umgang mit heterogenen sprachlichen Voraussetzungen in allen Fächern, muss das Konzept der Weiterbildung vor allem die Relevanz der Lernendenperspektive deutlich und bewusst machen. Erst die Anerkennung – und die Kenntnis der Hintergründe für ihr Zustandekommen – der heterogenen und je

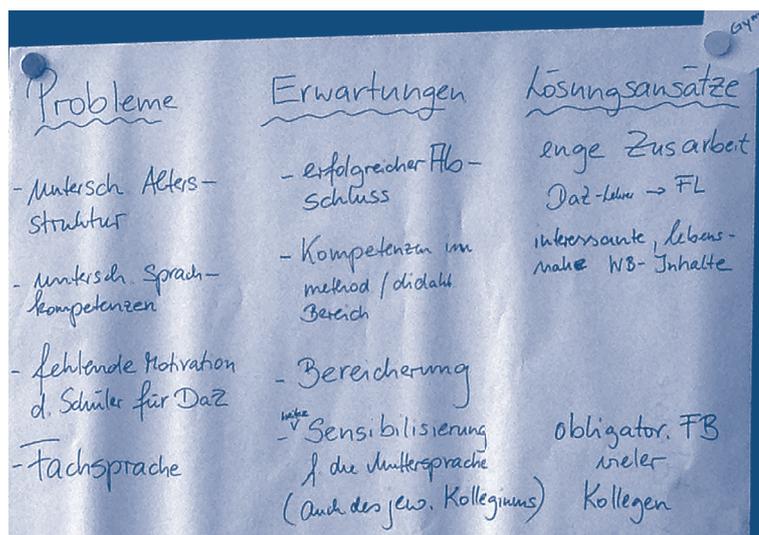


Abb. 1: Probleme, Erwartungen, Lösungsansätze der Teilnehmenden © Foto: Steinmann

individuellen Lernvoraussetzungen als Basis für ein professionelles Handeln im schulischen DaZ-Kontext kann die Lehrperson befähigen, auch im Fachunterricht vor allem die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden angemessen einzubeziehen und den Unterricht entsprechend zu gestalten. Eine der Maßnahmen, das Bewusstsein für die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden zu schärfen und den Teilnehmenden an der Weiterbildung die Möglichkeit zu geben, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, ist der reflektierte Erwerb einer Fremdsprache, die möglichst ein fremdes Schriftsystem benutzt. Hierzu gehört die Anfertigung eines Sprachlernetagebuchs; die Einträge erfolgen über die Lernplattform Mahara. Sie können so jederzeit für die Diskussionen in den einzelnen Seminaren fruchtbar gemacht werden.

Der Widerstand war zunächst groß. »Warum soll ich jetzt noch eine weitere Sprache lernen? Das kostet Zeit, die ich dringend brauche für die übrigen Inhalte der Weiterbildung«, bekamen wir zu hören. Die Überzeugungsarbeit war langwierig, aber am Ende erfolgreich: Alle hatten sich bald zu einem Sprachkurs im Umfang von 30 Wochenstunden angemeldet. Der wirkliche Erfolg aber bestand in einem Aha-Erlebnis: »Erst seit ich Arabisch lerne, weiß ich, wie sich meine Schüler fühlen müssen, wenn sie Sätze in einem fremden Schriftsystem bilden sollen. Und ich kann ihnen nun auch vermitteln, dass es mir ebenfalls schwer fällt, ihre Sprache zu erwerben. Der Respekt davor, dass ich ihre Sprache lerne, eröffnet uns darüber hinaus neue Möglichkeiten motivierter Unterrichtskommunikation auf beiden Seiten.« So der O-Ton einer Teilnehmerin, der es nicht alleine so erging.

Die Ziele, die schlussendlich die inhaltliche Konzipierung bestimmten, können in folgenden Punkten grob zusammengefasst werden:

- Transfer von Wissen aus der Forschung in die schulische Praxis.
- Praxisorientierte Weiterentwicklung von Forschungsansätzen in den Bereichen Mehrsprachigkeitsforschung, Zweitspracherwerbsforschung und sprachdidaktischer Methoden und Arbeitsformen.
- Erarbeitung und Anwendung von Konzepten und Materialien für einen sprachsensiblen Sach-/Fachunterricht.
- Integration kultureller und sprachlicher Aspekte von Migrationsidentitäten im schulischen Kontext.

Die Komposition der einzelnen Module und Veranstaltungen versucht, diesen Zielen gerecht zu werden. Die Veranstaltungen sind für die gesamte Gruppe der Teilnehmenden verbindlich, während die von der Prüfungsordnung vorgegebenen unterschiedlichen Leistungsanforderungen (von 70 Leistungspunkten für die Grundschule bis 90 Leistungspunkten für Gymnasium und berufsbildende Schulen) sich in unterschiedlich komplexen Anforderungen für die Prüfungsleistungen niederschlagen. Das ist aus folgender Darstellung der Modulveranstaltungen und Prüfungsleistungen zu ersehen (Tabelle 1).

In der rechten Spalte sind die Leistungspunkte für den Pflicht- (P) und den Wahlpflichtbereich (WP) angegeben: Grundschullehrende müssen lediglich alle Pflicht-Prüfungsleistungen erfüllen, Gymnasiallehrende zusätzlich zu diesen noch vier weitere Wahlpflicht-Prüfungsleistungen, die aus insgesamt acht Angeboten auszuwählen sind.

STUDIENVERLAUF

Aus der Modularstellung lässt sich auch der Verlauf der Weiterbildung in ihren einzelnen Schritten erkennen. Am Anfang standen Überlegungen, wie die einzelnen Veranstaltungen sinnvoll aufeinander bezogen werden können. Auf der Grundlage der Erfahrungen aus der ersten Weiterbildung sowie einer Umfrage, die wir den Teilnehmenden der zweiten Kohorte vorab zukommen ließen, kam es zu der jetzigen Abfolge. Klar war, dass zunächst eine einführende Darstellung der Inhalte notwendig ist, die einen Überblick über Migrations- und Integrationskontexte, Spracherwerbsprozesse, Sprachdiagnostik und Sprachförderung gibt. Das geschieht in Form einer Vorlesung (V). Gleichzeitig bieten Seminare (S) den Raum für vertiefende Diskussionen, im ersten Semester zunächst zum Thema »Migration, Integration und Bildung« sowie zur Didaktik. Parallel dazu wird in die Arbeit am Sprachlerntagebuch eingeführt und diese eingeübt. Im zweiten Semester

MODUL	VERANSTALTUNGEN	PRÜFUNGSLEISTUNG	SEMESTER	CREDITS (P/WP)
I. Spracherwerb und Mehrsprachigkeit	V DaZ	Klausur	1	5
	S Zweitspracherwerb	Unterrichtsreflexion (schriftlich und/oder mündlich)	2	5/5
	Sprachlerntagebuch/Erlernen einer Herkunftssprache	Mahara-Portfolio	1-3	5
II. Sprachstandsdiagnostik und sprachliche Förderung	S1 Kontrastive Grammatik	Hausarbeit (8-10 Seiten) und/oder Referat	2	5/5
	S2 Phonetik	Referat	3	5
	S3 Alphabetisierung und Lese-, Schreibförderung	Portfolio (3 Themenschwerpunkte) und/oder Referat	4	5/5
	S4 Sprachstandsdiagnostik	Hausarbeit (8-10 Seiten) und/oder Referat	4	5/5
III. Kulturelle Aspekte in mehrsprachigen Klassen	S1 Migration und Integration	Portfolio	1	4
	V Kulturwissenschaftliche Forschung		3	2
	S2 Kulturbezogenes Lehren und Lernen	Hausarbeit (8-10 Seiten)	3	4
IV. Didaktik	S1 Didaktik I	Mahara-Portfolio (3 oder 5 Themenschwerpunkte)	1	5/5
	S2 Didaktik II	Mahara-Portfolio (3 oder 5 Themenschwerpunkte)	2	5/5
	S3 Computergestütztes Sprachlernen	Mahara-Portfolio (3 oder 5 Themenschwerpunkte)	4	5/5
V. Abschlussprüfung	Selbststudium	Wissenschaftliche Arbeit	3 und 4	8
	S Wissenschaftliches Arbeiten			2

Tabelle 1: Modulveranstaltungen und Prüfungsleistungen

folgt neben dem schon erwähnten Seminar zum Zweitspracherwerb und neben einem weiteren Didaktik-Seminar die vor allem für Lehrende nicht-philologischer Fächer immens wichtige Veranstaltung zur kontrastiven Grammatik. Hier werden sprachliche Phänomene, die jeder Lehrkraft im Gebrauch selbstverständlich sind, durch den Wechsel in die Fremdperspektive sowie den Vergleich mit anderen Sprachen in ihrer Funktionsweise deutlich und beschreibbar gemacht. Im dritten Semester stehen neben kontrastiver Phonetik vor allem Aspekte kulturbezogenen Lehrens und Lernens im Mittelpunkt; im vierten Semester folgen Veranstaltungen zu Alphabetisierung, Sprachstandsdiagnostik und computergestütztem Sprachlernen. Im dritten und vierten Semester wird gleichzeitig die Abschlussarbeit vorbereitet, die in Projektform auf die eigenen Unterrichtskontexte mit Lernenden nichtdeutscher Muttersprache bezogen ist und von einem Seminar zum wissenschaftlichen Arbeiten begleitet wird.

Sicher gibt es gute Gründe für einen alternativen Studienverlauf. Zum Beispiel wäre es sinnvoll, das Seminar zur Alphabetisierung früher in das Programm aufzunehmen, dafür müsste aber eine andere Veranstaltung weichen. Hier hat die Logistik, alle Veranstaltungen für zwei Gruppen an einem Tag durchzuführen, Grenzen gesetzt.

Der Ablauf der Weiterbildung beruht auf einem logischen Viererschnitt, wie er hier am Beispiel des Wissens- und Handlungsfeldes Spracherwerb kurz skizziert wird:

- Kognitives Wissen: Migrationskontexte – Zusammenhang mit Spracherwerb – Spracherwerbsprozesse (Vorlesung DaZ, Seminar zum Spracherwerb)
- Anwendung des Wissens: Migrationsgeschichte(n) der eigenen Schülerinnen und Schüler reflektieren, mögliche Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb erkennen (in den Seminarablauf integrierte Reflexionsphasen sowie das Anfertigen von Skizzen eigener Unterrichtskontexte wie oben beschrieben)
- Erwerb erfahrungsbezogenen Wissens: reflektiertes Erlernen einer Fremdsprache
- Erwerb einer Handlungskompetenz in der Begleitung/Steuerung von Erwerbsprozessen der Schülerinnen und Schüler (Seminar Didaktik)

EVALUATION

Unverzichtbar für die ständige Anpassung der Inhalte und Methoden der Weiterbildung an die Bedürfnisse der Teilnehmenden sind regelmäßige Evaluationen. Als höchst fruchtbar hat sich, neben den Evaluationen am Ende des Semesters, eine Evalu-

ation mitten im Verlauf der Veranstaltungen herausgestellt. Wir haben mit der Methode der *Teaching Analysis Poll (TAP)* sehr gute Erfahrungen gemacht: Hier wird eine Befragung der Teilnehmenden von Experten, die nicht zum Team der Lehrenden gehören, durchgeführt und ausgewertet. Die Ergebnisse werden dann an die Koordination der Weiterbildung weitergegeben und im Team besprochen. Die Ergebnisse der Auswertung sind bei einer solchen von externen Experten durchgeführten Befragung deutlich konkreter auf die Methoden und Verfahren der Weiterbildung im Hinblick auf die subjektiv empfundenen Bedürfnisse der Teilnehmenden hin angelegt. Noch im Verlauf des Semesters können die Dozentinnen und Dozenten darauf reagieren, so dass die Motivation der Teilnehmenden auf hohem Niveau bleibt. Das ist für eine Gruppe von Lehrenden, die für den Besuch der Weiterbildung an einem ganzen Wochentag nur vier Unterrichtsstunden erlassen bekommt, besonders wichtig. Die Teilnehmenden müssen über zwei Jahre hinweg einen erheblichen Mehraufwand an Zeit investieren, der in der Regel nur über Wochenendarbeit zu verwirklichen ist. Ohne hohe Motivation sind die zeitlichen und inhaltlichen Anforderungen nicht zu bewältigen.

»FREMDE PRAXIS«: VERNETZUNG TUT NOT!

Ausgehend von der Tatsache, dass das Praxisfeld der Lehrenden nicht zum täglichen Brot einer akademischen Institution wie dem Herder-Institut gehört, und umgekehrt die Teilnehmenden der Weiterbildung mit der akademischen Ausbildungspraxis in ihrer gegenwärtigen Form nicht vertraut sind, gilt die im Titel so genannte »fremde Praxis« für beide Seiten. Das ist eine gute Ausgangsbasis für die Perspektivenänderung, die von allen gefordert ist: Lehrende werden zukünftig ausnahmslos und verstärkt in transkulturellen Lernräumen unterrichten müssen, für die sie eine sowohl theoretisch fundierte wie möglichst praxisnahe Ausbildung brauchen. Dozentinnen und Dozenten für Deutsch als Zweitsprache werden in den nächsten Jahren zunehmend und schnell auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Bildungsinstitutionen reagieren müssen. Von beiden Seiten erwarten wir, dass sie den Perspektivwechsel zügig, flexibel und professionell gestalten. Das kann allerdings nur funktionieren, wenn alle Akteure in den Bereichen DaZ, Migration und Integration zusammenarbeiten: Hochschulen mit Schulen und Schulbehörden, Kitas mit Grundschulen, politische Entscheidungstragende mit allen, zu denen auch private Vereinigungen gehören, die momentan eine gewaltige Aufgabe in der Betreuung und sprachlichen »Erstversorgung« von Zuwandernden stemmen.