



Leseprobe aus Benz, Deutsch als Zweitsprache lehren lernen, ISBN 978-3-7799-6002-7

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6002-7)

isbn=978-3-7799-6002-7

Einleitung

Vor dem Hintergrund der verstärkten Einwanderung in den letzten Jahren (vgl. z. B. Mercator-Institut 2016, Pressemitteilung) gewinnt der Diskurs um die Bedeutung der Themen Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in der Lehreraus- und -fortbildung³ zunehmend an Bedeutung (vgl. Benz et al. 2017). In Baden-Württemberg besuchen neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, sogenannte Seiteneinsteiger⁴, den Unterricht in Vorbereitungsklassen⁵. Dabei ist die organisatorische Umsetzung des Konzepts Vorbereitungsklasse an den Schulen in Baden-Württemberg heterogen (vgl. Decker-Ernst 2017a, 218 f.); weiterführende Informationen dazu finden sich in Teilkapitel 3.3.2 dieser Arbeit. Unabhängig vom Umsetzungskonzept hat der Bedarf an Lehrkräften mit Kenntnissen zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit zugenommen. Darüber hinaus sind Lehrkräfte mit entsprechenden fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen ebenso für den Unterricht in Regelklassen von zentraler Bedeutung. Denn nicht zuletzt durch die Integration von Seiteneinsteigern sollten Sprachförderung und das Potenzial von Mehrsprachigkeit Themen der ganzen Schule sein.

Trotz der beschriebenen aktuellen Anforderungen verfügen Lehrkräfte häufig nicht über entsprechende Vorkenntnisse durch die Lehrerausbildung (vgl. z. B. Decker-Ernst 2017b; Wüstenberg 2016). Dabei geht es zunächst um fachliche und fachdidaktische Kenntnisse zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. So stellt etwa Oppelland (2013) im Rahmen ihrer Interviewstudie einen Fortbildungsbedarf im Bereich Sprachstandserhebungsverfahren für Lehrkräfte der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg fest. Neben den fachspezifischen Anforderungen stehen Lehrkräfte von Vorbereitungsklassen vor weiteren berufsbezogenen Herausforderungen, wie beispielweise der hohen Fluktuation von Schülern (vgl. Decker-Ernst 2017a, 218).

Trotz des vorhandenen Bedarfs ist die Fortbildungslandschaft zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in Bezug auf das inhaltliche Spektrum

3 Zur Verwendung der Begriffe Fort- und Weiterbildung im Rahmen dieser Arbeit vgl. Teilkapitel 2.1.

4 In der vorliegenden Arbeit wird aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Bezeichnung (z. B. der Seiteneinsteiger) verwendet. Es sind aber stets Vertreter beider Geschlechter gemeint.

5 In anderen Bundesländern gibt es ähnliche Konzepte, die teilweise unter anderen Begriffen, wie Willkommensklasse (Berlin), geführt werden (vgl. dazu ausführlicher Massumi et al. 2015).

sowie die Dauer der angebotenen Fortbildungen noch nicht zielführend (vgl. Morris-Lange et al. 2016). Des Weiteren gibt es inzwischen zwar empirische Hinweise auf eine grundsätzlich mögliche Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen (vgl. Lipowsky 2010, 2014; Lipowsky & Rzejak 2012), doch stellen empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit vorhandener Fortbildungskonzepte im Bereich Deutsch als Zweitsprache derzeit ein Desiderat dar. An dieser Stelle setzt das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie an.

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um Teilprojekt 13 des Promotionskollegs „Professionalisierung im Lehrberuf“ (ProfiL)⁶, welches aus insgesamt 15 Teilprojekten an mehreren Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg besteht. Grundsätzlich geht es um Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen, wobei jedes Teilprojekt eine fachspezifische Konkretisierung darstellt. ProfiL_13 (= vorliegende Studie im Teilprojekt 13) untersucht die Wirksamkeit von Fortbildungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen⁷. Forschungsfeld sind vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW in Auftrag gegebene mehrtägige Lehrerfortbildungen mit dem Titel *Sprachunterricht für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsklassen*, die von Herbst 2015 bis Winter 2016 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mehrfach durchgeführt wurden. Im Rahmen der Haupterhebung von ProfiL_13 wurden in erster Linie sechs dieser Fortbildungen empirisch untersucht, je drei Angebote für die Primar- und Sekundarstufe⁸.

Das zugrundeliegende Fortbildungskonzept beinhaltet mehrere Bausteine, wie Zweitspracherwerb, Sprachstandserhebung und Förderung sowie didaktische Grundprinzipien zu Deutsch als Zweitsprache. Für alle Fortbildungsbausteine stellt sich die Frage, inwieweit die teilnehmenden Lehrkräfte unterrichtsbezogene Situationen professionell wahrnehmen sowie einschätzen können und inwiefern die Fortbildung darauf einwirkt. Im wissenschaftlichen Diskurs zur Lehrerprofessionalität der letzten Jahre wird das professionelle Wahrnehmen und Einschätzen von Lehr- und Lernsituationen auch unter dem Konstrukt Analysekompetenz zusammengefasst (vgl. Jahn et al. 2011; Seidel & Prenzel

6 Weitere Informationen zum Gesamtprojekt ProfiL und zu den Teilprojekten finden sich unter <http://profil.ph-bw.de>. ProfiL wird gefördert vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und ProfiL_13 auch von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

7 Es bestanden Kooperationen mit dem Lehrerfortbildungsprojekt *Ludwigsburger Weiterbildungen* (LuWe, vgl. für weitere Informationen Teilkapitel 4.2 dieser Arbeit), der Abteilung Mathematik (v. a. Sebastian Kuntze) sowie dem Institut für Psychologie (Ulf Kieschke, empirische Bildungsforschung) der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Bei Bedarf finden sich in der vorliegenden Arbeit weitere Ausführungen und Verweise auf diese Kooperationen.

8 Die Fortbildungen richteten sich in erster Linie an Lehrkräfte der Sekundarstufe I.

2007). Da es Hinweise darauf gibt, dass Analysekompetenz fachspezifisch ausgeprägt ist (vgl. Plöger & Scholl 2014) und fachdidaktisches Lehrerwissen⁹ einen signifikanten Einfluss auf die Schülerleistung haben kann (vgl. Baumert & Kunter 2011b), fokussiert die vorliegende Studie auf Aspekte fachdidaktischer Analysekompetenz. Vor diesem Hintergrund besteht eine zentrale Fragestellung der vorliegenden Studie darin, inwieweit die untersuchten DaZ-Lehrerfortbildungen auf die Entwicklung von Aspekten fachdidaktischer Analysekompetenz hinsichtlich wesentlicher Fortbildungsbausteine (wie didaktische Grundprinzipien) wirken. Schließlich ist das professionelle fachdidaktische Analysieren – vor allem bezüglich der heterogenen und mehrsprachigen Schülerschaft in Vorbereitungsklassen – eine notwendige Voraussetzung dafür, den Zweitspracherwerb zielführend zu unterstützen und das Potenzial von Mehrsprachigkeit zu nutzen.

Grundsätzlich kann die Wirksamkeit einer Lehrerfortbildung dabei von zahlreichen Einflussgrößen abhängen (vgl. Lipowsky 2010, 2014; Lipowsky & Rzejak 2012). Für Fortbildungen zu Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen stellt der Umgang mit Arbeitsbelastung (vgl. Schaarschmidt 2005) seitens der Lehrkräfte einen möglichen relevanten Einflussfaktor dar. So wurde bereits auf die besonderen Herausforderungen, wie Fluktuation und zu wenig Vorwissen aus der Lehrerausbildung, für die Arbeit in Vorbereitungsklassen hingewiesen. Infolgedessen stellt sich die Frage, welchen individuellen Umgang die Lehrkräfte in Bezug auf vorhandene Arbeitsbelastung aufweisen und wie sich dies auf die Wirksamkeit der DaZ-Lehrerfortbildungen in den untersuchten Bereichen auswirkt.

Neben individuellen Personenmerkmalen können auch designbezogene Merkmale einen Einfluss auf die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen haben (vgl. Lipowsky 2010, 2014; Lipowsky & Rzejak 2012). Hinsichtlich der Fortbildungslandschaft im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit bemängeln Massumi et al. (2015), dass vor allem eintägige Fortbildungen angeboten werden. Die in der vorliegenden Studie untersuchten DaZ-Lehrerfortbildungen sind nicht nur mehrtägig, sondern bestehen aus einer Kombination von Präsenztagen (am Fortbildungsort) und Zwischenphasen (an der Schule). Im Kontext des aufgezeigten Fortbildungsbedarfs im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit ist von Interesse, inwiefern dieses Fortbildungsdesign tatsächlich zur Wirksamkeit der benötigten Fortbildungen beitragen kann.

Vor dem Hintergrund des bisher dargestellten Forschungsinteresses ist die vorliegende Arbeit wie folgt aufgebaut:

9 Fachdidaktisches Lehrerwissen wird in der betreffenden Studie als Kompetenzbereich modelliert (vgl. Baumert & Kunter 2011a).

Das **erste Kapitel** stellt bestehende Ansätze der Forschung zum Lehrerberuf dar. Diese Ansätze gelten nicht ausschließlich für Forschung zu Lehrerfortbildungen, sondern stellen übergeordnete Paradigmen dar, die Einfluss auf die Entscheidung für das Forschungsdesign einer Studie zum Lehrerberuf haben. Ziel ist es, die Studie von ProfIL_13 zur Wirksamkeit von DaZ-Lehrerfortbildungen hinsichtlich dieser übergeordneten Forschungsansätze zu verorten.

Im **zweiten Kapitel** geht es um das Lernen von Lehrern in Fortbildungen als Teilbereich der Forschung zum Lehrerberuf. Dabei wird die mögliche Reichweite von Lehrerfortbildungen ebenso thematisiert wie das Spektrum an zu beachtenden Einflussfaktoren. Grundlage dafür ist das Angebots- und Nutzungsmodell zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen nach Lipowsky (vgl. 2010, 63). Dies bildet schließlich die Grundlage für eine diskursbezogene Darstellung zu Lehrerfortbildungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

Kapitel drei beschäftigt sich schließlich ausführlich mit dem Konstrukt der fachdidaktischen Analysekompetenz, denn die Fortbildungswirksamkeit wird aus dem bereits dargestellten Forschungsinteresse für dieses Konstrukt untersucht. Ausgehend von fachunabhängiger Analysekompetenz wird die Konstruktmodellierung für die Fachdidaktik Deutsch und den Bereich Deutsch als Zweitsprache zunehmend konkretisiert.

Auf Basis der, bis dahin aufgearbeiteten, theoretischen Grundlagen thematisiert **Kapitel vier** das Forschungsfeld von ProfIL_13. Dabei wird deutlich, dass das untersuchte DaZ-Fortbildungskonzept theoretisch-konzeptionell fundiert ist und auf weitreichenden Erfahrungen der durchführenden Dozenten beruht.

Theoretischer Hintergrund und Darstellung des Forschungsfelds begründen schließlich Forschungsinteresse und Forschungsfragen in **Kapitel fünf**. Der methodische Zugriff auf die Forschungsfragen ergibt sich aus dem Forschungsdesign von ProfIL_13, welches in **Kapitel sechs** vorgestellt und begründet wird. Dabei wird außerdem gezeigt, dass die vorliegende Studie quantitative und qualitative Forschungsperspektiven kombiniert.

Da die Mehrheit der eingesetzten Erhebungsinstrumente neu entwickelt wurde, stellt **Kapitel sieben** deren Konzeption und Pilotierung differenziert dar. Schließlich ist dies maßgebliche Grundlage für eine möglichst weitreichende Aussagekraft der Studie. Auswertung und zentrale Ergebnisse finden sich anschließend in **Kapitel acht**. Dabei wird sich bereits der Mehrwert von einer Zusammenführung quantitativer und qualitativer Daten zeigen.

Zusammenführung der Ergebnisse, Diskussion der Forschungsmethodik und Mehrwert der vorliegenden Studie werden in **Kapitel neun** dargelegt. Dabei bezieht sich der Mehrwert von ProfIL_13 sowohl auf Beiträge zum wissenschaftlichen Diskurs zu DaZ-Lehrerfortbildungen als auch auf die praxisbezogene (Weiter-)Entwicklung von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen.

Insbesondere der hier aufgezeigte Mehrwert der Studie wird für den abschließenden Ausblick in **Kapitel 10** genutzt. Darin sind mögliche Anschluss- und Vertiefungsstudien sowie praxisorientierte Vorschläge für die Lehrer(aus)bildung enthalten.

Die Materialien im Anhang enthalten insbesondere Auszüge und weitere Informationen hinsichtlich der Erhebungsinstrumente. An geeigneten Stellen der jeweiligen Teilkapitel wird auf die konkreten Inhalte des Anhangs verwiesen.

1 Ansätze der Lehrerforschung

Das Forschungsprojekt ProfIL_13 untersucht die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Vorbereitungsklassen. Damit kann ProfIL_13 in den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zur Lehrerforschung eingeordnet werden. So resümieren Bräuer und Winkler (2012, 87) für alle Fächer und für die Deutschdidaktik im Speziellen, dass Lehrkräfte derzeit „[...] ins Blickfeld der Forschung gerückt [sind].“

Im Bereich der Forschung zum Lehrerberuf gibt es unterschiedliche Paradigmen, die je nach wissenschaftstheoretischem Hintergrund und forschungsmethodischer Ausrichtung unterschiedliche Fragen und Methoden generieren (vgl. Herzmann & König 2016, 62). Bestehende Ansätze können entweder gelistet (vgl. Herzmann & König 2016) oder hinsichtlich gemeinsamer Merkmale gebündelt und strukturiert werden (vgl. Tillmann 2014). Um im Rahmen der vorliegenden Arbeit zielführend zu bleiben, adaptiert die folgende Übersicht bestehender Ansätze der Lehrerforschung den Strukturierungsvorschlag von Tillmann (2014)¹⁰. Dieser berücksichtigt zentrale Ansätze: Neben der Praxis- und Aktionsforschung (1.1) gibt es zwei „Theriefamilien“ (Tillmann 2014, 313) – die Ansätze mit soziologischem Theoriebezug (1.2) und diejenigen mit psychologischem Theoriebezug (1.3). Um die Gewichtung der einzelnen Teilkapitel verständlich zu machen, wird die Studie von ProfIL_13 an den entsprechenden Stellen eingeordnet. Ziel ist die grundsätzliche Positionierung (1.4) der vorliegenden Studie zu DaZ-Lehrerfortbildungen hinsichtlich der übergeordneten Ansätze zur Lehrerforschung.

1.1 Ansätze der Praxis- und Aktionsforschung

Der Praxis- und Aktionsforschung wird von Tillmann (2014, 310) eine „systematische Differenz“ im Vergleich zu den anderen Forschungsansätzen zugeschrieben. Demnach ist für Konzepte der Praxis- und Aktionsforschung zum Lehrerberuf konstituierend, dass die Lehrkräfte nicht Forschungsgegenstand sind, sondern vielmehr die Forschung selbst aktiv mitgestalten (Tillmann 2014, 311). Dabei umfasst der Begriff der Praxisforschung sowohl Aktionsforschung als auch weitere verwandte Ansätze, welche bereits in den 1940er Jahren vorzu-

10 Der Strukturierungsvorschlag von Tillmann (2014) greift fünf zentrale Ansätze heraus, die im *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (Terhart et al. 2014) vertreten sind.

finden sind und u. a. die folgenden gemeinsamen Merkmale aufweisen (vgl. Altrichter et al. 2014, 285 ff.): Forschungs- und Entwicklungsschritte gehören zusammen und sind Teil eines gemeinsamen Prozesses. Häufig sind diese Forschungs- und Entwicklungsschritte über einen größeren Zeitraum hinweg angelegt und in sich wiederholenden Intervallen verbunden. Darüber hinaus wird tendenziell eine qualitative Forschungsperspektive eingenommen, die daran orientiert ist, Verständnis für das Untersuchte zu entwickeln. Entsprechend formulieren Altrichter und Posch (2007, 13) als Ziel der Aktionsforschung zum Lehrerberuf: „Aktionsforschung soll LehrerInnen bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis zu bewältigen und Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen“. Konzeptionell sind für die Praxis- sowie vor allem für die Aktionsforschung die Arbeiten von Stenhouse (1975) und Schön (1983) zentral. Gemeinsam ist ihnen die Überlegung, dass professionelles Lehrerhandeln in komplexen Situationen stattfindet und daher begleitende Reflexionsprozesse seitens der Lehrkräfte notwendig sind, um die Qualität der eigenen Handlungen in den Blick zu nehmen und weiterzuentwickeln. Anhand der Zusammenschau verschiedener Studien aus dem Bereich der Aktionsforschung halten Altrichter et al. (2014, 300) fest, dass die Aktionsforschung von Lehrerinnen und Lehrern Akzeptanz erfährt und darüber hinaus deren Blickwinkel in Bezug auf das Lehren und Lernen sowie die eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen positiv beeinflussen kann. Entsprechend findet auch Warneke (2007) in einer qualitativen Studie mit Masterstudierenden im Bereich der DaF-Lehrerbildung an der Universität Kassel Hinweise darauf, dass die Studierenden in der Aktionsforschung die Chance sehen, ihre eigenen Kompetenzen zur kritischen, fachdidaktischen Reflexion von Unterricht auszubauen (vgl. Warneke 2007, 422). Methodisch orientiert sich die Aktionsforschung häufig an qualitativ-empirischen Ansätzen (vgl. Altrichter et al. 2014, 287), wie beispielsweise mit strukturierten Tagebucheinträgen. Als weitgehendes Desiderat benennen Altrichter et al. (2014, 302) Fragen nach der Wirksamkeit von Aktionsforschung als Teil der Lehrerverprofessionalität im Zusammenhang mit dem Lehrer- und Schülerhandeln.

1.2 Ansätze mit soziologischem Theoriebezug

Unter dem Dach „qualitativ-rekonstruierende Forschung mit soziologischem Theoriehintergrund“ fasst Tillmann (2014, 314) den strukturtheoretischen Professionsansatz sowie kulturtheoretische Ansätze zusammen.

Der strukturtheoretische Professionsansatz basiert auf einer makrosoziologischen Perspektive, die das professionelle Lehrerhandeln strukturell im Kontext von Schule und Gesellschaft betrachtet (vgl. Herzmann & König 2016,