

***Vielfalt stärken* – Ausbildung von studentischen Sprachförderlehrkräften**

Fragebogenstudie mit Projektabsolvent*innen

Lara Diederichs^{1,*}

¹ Universität Paderborn

* Kontakt: Universität Paderborn,
Fakultät für Kulturwissenschaften,
Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft,
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
lara.diederichs@uni-paderborn.de

Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt die Ergebnisse einer Fragebogenstudie aus dem Projekt *Vielfalt stärken – Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* der Universität Paderborn. Das Projekt zielt darauf ab, Lehramtsstudierenden aller Studiengänge und Fächer in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung komplexe Lerngelegenheiten außerhalb der obligatorischen Praktika zu eröffnen. Die Studierenden werden in einem universitären Begleitseminar zu Sprachförderlehrkräften ausgebildet und unterrichten in Kleingruppen Schüler*innen mit Migrationshintergrund und Sprachförderbedarf an Schulen in Stadt und Kreis Paderborn. Mit einer sprachspezifischen Ausrichtung und einer intensiven Betreuung findet die schulpraktische Lerngelegenheit semesterbegleitend statt. Den Studierenden wird damit über das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) hinaus eine fakultative, praxisnahe Vertiefung im Bereich Deutsch als Zweitsprache, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit angeboten. Der Beitrag geht nach Darstellung des Projektkonzeptes auf die empirische Auswertung eines zur Projektevaluation und Selbsteinschätzung genutzten Fragebogens (n=53) ein. Die empirischen Befunde verdeutlichen, dass die selbstständige wöchentliche Unterrichtsplanung und -durchführung nach subjektiver Einschätzung der Studierenden den größten Effekt auf allgemeine wie sprachdidaktische Fähigkeiten und die Entwicklung der Lehrpersönlichkeit nimmt. Die Projektarbeit als Lerngelegenheit der Sprachförderung im Lehramtsstudium könnte demnach insbesondere für praktische DaZ-Kompetenzen und Lehrkompetenzen entwicklungsförderlich sein. Für die Ausbildung der Sprachförderlehrkräfte und ihre positiven Erfahrungen ist zentral, dass eine enge Betreuung und eine sorgfältige Begleitung der Studierenden gegeben sind.

Schlagwörter: Theorie-Praxis-Verzahnung, Lehrer*innenprofessionalisierung, Sprachförderung, semesterbegleitende Schulpraxis, Projektarbeit



1 Einleitung

Die Lehrer*innenbildung steht gegenwärtig vor zwei Herausforderungen: der Praxisorientierung des Studiums zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte als einer zentralen Aufgabe der Studiengestaltung und der Inklusion zugewanderter Schüler*innen als neuem inhaltlichen, interdisziplinären Schwerpunkt. Schulpraktische Lerngelegenheiten gelten als ein „Kernstück“ der universitären Lehrer*innenbildung (vgl. Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm, 2011, S. 9) und sind unstrittig ein wichtiger Bestandteil des Professionalisierungsprozesses auf dem Weg zur Berufsausübung. Auch Studierende wünschen sich mehr Praxis in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (vgl. Hascher, 2014), was in vielen Bundesländern unter anderem zur Implementation von Praxissemestern geführt hat. Die in verschiedensten Konzepten entwickelte Phase ausgedehnter Schulpraxis und begleitender Studienelemente intendiert, die Entwicklung von Lehrer*innenprofessionalität bereits im Studium durch positive Selbstkonzepte und Handlungskompetenzen zu fördern.

Dabei stehen die Faktoren der Standards der Lehrer*innenprofessionalisierung als *Ziele* der schulischen Praxisphasen sowie deren *Mehrwert*, die *Organisation* und *Ausgestaltung* zur Diskussion (vgl. König, 2019), und die schulische Praxis im Rahmen der ersten, universitären Phase der Lehrer*innenbildung wird vermehrt beforscht (vgl. Rothland & Schaper, 2018). Die empirische Bildungsforschung liefert Kenntnisse über die Wirksamkeit und Effekte praxisbezogener professioneller Lernprozesse (vgl. Hascher & Neuweg, 2012; Rothland & Schaper, 2018). Es zeigt sich, dass durch die Praxisanteile des Praxissemesters besonders auch affektiv-motivationale Kompetenzmerkmale, selbstbezogene Kognitionen, Selbstwirksamkeitserleben, berufliche Selbstkonzepte und Kompetenzselbsteinschätzungen positiv weiterentwickelt werden können (vgl. König & Rothland, 2018, S. 32). Zudem befördern schulpraktische Lerngelegenheiten grundsätzlich den Erwerb pädagogischen Wissens (Einbezug insb. TEDS-M, LEK, EMW, LtP). Die Qualität dessen ist jedoch abhängig von einzelnen Lernprozessen: Besonders positiv erscheint der Wissenszuwachs bei Studierenden, die universitär erworbene Konzepte und Theorien auf praktische Situationen beziehen können oder praktische Situationen analysieren und reflektieren (vgl. König, 2019). Der Problematik des „Imitationslernens“ (König & Rothland, 2018, S. 21) und einer primitiven Erhöhung der Praxisanteile kann „nur durch Einführung in das Lehrerhandeln selbst, durch die Erfahrung in der Praxis und damit den Erwerb eines praktischen Habitus“ (Helsper, 2001, S. 10) im Zusammenhang mit einer engen Begleitung und Betreuung der Praxisphasen sowie wissenserweiternden und reflexionsanregenden Veranstaltungen begegnet werden (vgl. König & Rothland, 2018).

Neben den allgemeinen didaktischen und den fachlichen Ausbildungszielen bilden die aktuellen Rahmenbedingungen „der zunehmenden Inklusion oder der Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler eine der zentralen Herausforderungen des deutschen Bildungssystems“ (McElvany, Schwabe, Bos & Holtappels, 2019, S. 7). Das Projekt *Vielfalt stärken* verfolgt das Ziel, über eine Sensibilisierung und basales, theoretisches Wissen hinaus Lehramtsstudierende für den Bereich der Sprachförderung in heterogenen Gruppen gezielt praxisnah auszubilden. Hierfür wurde ein Projektkurs entwickelt, der das Curriculum mit einer fakultativen Praxisgelegenheit ergänzt.

Das Teilprojekt *Vielfalt stärken – Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* begegnet den Herausforderungen der Praxisorientierung und Inklusion zugewanderter Schüler*innen mit einer Theorie-Praxis-verzahnenden Ausgestaltung, in welcher die von den Studierenden erlebte Unterrichtspraxis in die universitäre Ausbildung einbezogen wird. Neben der didaktischen und fachbezogenen Erfahrungs-, Wissens- und Kompetenzerweiterung sollen durch die Einbindung eines Reflexionsinstrumentes (Logbuch) zudem zumindest in einem kleinen Anteil auch das Reflexionsvermögen und selbstreflexives Lernen angeregt werden (König & Rothland, 2018). Die Ausbildung zur

studentischen Sprachförderlehrkraft wird in der Gruppe wie auch individuell intensiv begleitet und betreut sowie evaluiert. Damit kann zudem ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung geleistet werden. Denn bezüglich der Bereiche Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Sprachförderung oder auch sprachlicher Heterogenität liegen noch keine differenzierten Studien über die Entwicklungsprozesse der Lehrer*innenprofessionalisierung durch praktische Lerngelegenheiten vor. Die Ergebnisse der Evaluation leisten einen Beitrag, diese Lücke zu schließen. Es sollen anhand von Selbsteinschätzungen Lehramtsstudierender Anhaltspunkte für die Kompetenzentwicklung im Bereich Sprachförderung und Erkenntnisse über die Lernwirksamkeit einzelner Lernorte und die Nachhaltigkeit von Lerninhalten in Praxisphasen herausgestellt werden, um Rückschlüsse auf Qualitätsverbesserungen ziehen zu können.

In dem vorliegenden Beitrag wird am Beispiel von Lehramtsstudierenden, die das Teilprojekt *Vielfalt stärken – Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* absolviert haben, der Frage nachgegangen, ob die Teilnahme an dieser fakultativen Langzeitpraxisphase über ein Schulhalbjahr einen Einfluss auf Lehrer*innenkompetenzen und die Lehrer*innenpersönlichkeit nehmen kann. Schwerpunkt wird die Frage danach sein, inwieweit auch theoretische Inhalte des Begleitseminars Eingang in den Förderunterricht finden und didaktische Fähigkeiten im Bereich der Sprachförderung weiterentwickelt werden.

2 Sprachförderung in der Lehrer*innenbildung

2.1 DaZ-Kompetenzen

Ausgehend von der Forderung nach einer durchgängigen Sprachbildung an Schulen muss auch die Lehrer*innenbildung in Praxisphasen Angebote machen, die Kompetenzen im Bereich der Sprachförderung in Lerngelegenheiten auszubilden und vertiefen zu können. Die Ergebnisse einer Studie des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zeigen, dass die bundesstaatlichen Regelungen sowie die universitären Qualifizierungsvorgaben in Form von Anforderungen und Studieninhalten für die Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrpersonen sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014). Für die Sekundarstufe I verfügen bundesweit nur knapp die Hälfte der Hochschulen für das Fach Deutsch über verpflichtende Studienangebote im Bereich Sprachförderung, DaZ und Heterogenität. Freiwillige Studienangebote finden sich an 44 Prozent der Hochschulen. Für Studierende anderer Fächer fällt der Ausbildungsanteil noch knapper aus: 36 Prozent müssen Studienangebote zur Sprachbildung, 30 Prozent können freiwillige Angebote zur Sprachbildung wahrnehmen (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 44). In Nordrhein-Westfalen macht das für Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen obligatorische Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) zumindest mit sechs Leistungspunkten zwei Prozent des Gesamtstudienanteils aus (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 44). Damit könnten allerdings nur erste Sensibilisierungen, Wissensgrundlagen und Basiskompetenzen geschaffen werden, keine ausgereiften Sprachförderkompetenzen oder Handlungserfahrungen im Bereich Sprachförderung, DaZ und Heterogenität. Baumann & Becker-Mrotzek geben zehn Empfehlungen, unter welchen für die Hochschulen auch die Forderung nach einer vertiefenden Qualifizierung einzelner Studierender im Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache auftritt (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 8, 49).

Entsprechend fehlt es bisher an einem Gesamtkonzept, das zeigt, wie „Wissen und Kompetenzen im Bereich der Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache erworben werden [können], damit alle Lehramtsstudierenden der Praxis an den Schulen gewachsen sind“ (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 5). Das Projekt *Vielfalt stärken – Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* der Universität Paderborn als fakultatIVES Studienangebot für Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen hat zum

Ziel, studienbegleitend und universitär begleitet praktische Erfahrungen der Sprachförderung zu ermöglichen, das Basiswissen und die Grundkompetenzen in Absolvierung des DSSZ-Moduls auszubauen und Sensibilisierungen zu Fähigkeiten zu entwickeln sowie diese reflexiv-distanziert betrachten zu können.

Lehrpersonen, die für eine sprachlich heterogene Schülerschaft differenzierte Sprachförderangebote schaffen können (vgl. Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012, S. 118), sollten über „interkulturelle Kompetenzen sowie solche für den Umgang mit Mehrsprachigkeit“ verfügen (BAMF, 2010, S. 49) und in den „pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik“ (KMK, 2013, S. 2) kompetent sein.

Im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes *Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZKom)* wurde ein theoretisches Kompetenzmodell für DaZ-Kompetenzen bezogen auf alle Unterrichtsfächer entworfen (Köker et al., 2015). Das Modell der Professionsentwicklung bildet ab, was Lehrer*innen können sollten, „um ihre Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der bildungssprachlichen Anforderungen angemessen zu unterstützen und zu fördern“ (Gültekin-Karakoç et al., 2016, S. 142). Das Projekt stellt zudem erste korrelative Zusammenhänge der DaZ-Kompetenzen mit der Nutzung universitärer Lerngelegenheiten fest (vgl. Gültekin-Karakoç et al., 2016, S. 143). Auf Basis der Analyse von 60 Dokumenten der Curricula deutscher Universitäten und Institutionen sowie eines anschließenden Abgleichs dieser mit einer Expertenbefragung führte eine finale Ausdifferenzierung zu einem DaZ-Kompetenzmodell mit drei inhaltlichen Dimensionen, die in drei Kompetenzstufen unterteilt werden können (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Strukturmodell DaZ-Kompetenz (Köker et al., 2015, S. 184)

	Dimension	Subdimension	Facetten		
			Stufe I	Stufe II	Stufe III
DaZ-Kompetenz	Fachregister (Fokus auf Sprache)	Grammatische Strukturen und Wortschatz	<i>Morphologie</i>		
			<i>(Lexikalische) Semantik</i>		
			<i>Syntax</i>		
			<i>Textlinguistik</i>		
		Semiotische Systeme	<i>Darstellungsformen</i>		
			<i>Sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen</i>		
	Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozess)	Zweitspracherwerb	<i>Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit</i>		
			<i>Interlanguage-Hypothese</i>		
			<i>Meilensteine zweitsprachlicher Entwicklung</i>		
			<i>Gesteuerter vs. Ungesteuerter Zweitspracherwerb</i>		
		Migration	<i>Literacy/Bildungssprache</i>		
			<i>Sprachliche Vielfalt in der Schule</i>		
	Didaktik (Fokus auf Lehrprozess)	Diagnose	<i>Umgang mit Heterogenität</i>		
			<i>Mikro-Scaffolding</i>		
			<i>Makro-Scaffolding</i>		
Förderung		<i>Umgang mit Fehlern</i>			
		<i>Mikro-Scaffolding</i>			
		<i>Makro-Scaffolding</i>			
			<i>Umgang mit Fehlern</i>		

2.2 *Vielfalt stärken* als Lerngelegenheit der Theorie-Praxis-Verzahnung

Die schulpraktischen Phasen der universitären Lehrer*innenausbildung lassen sich in obligatorische und fakultative Angebote unterteilen, wobei deutschlandweit beide Formate diverse Formen an inhaltlicher Ausrichtung, zeitlicher Ausdehnung und wissenschaftlicher Begleitung annehmen. Das Projekt *Vielfalt stärken – Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* wird seit 2013 vom Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft und dem Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung – PLAZ-Professional School an der Universität Paderborn durchgeführt. Es ist eines von sechs Teilprojekten der *Vielfalt stärken*-Projekte (vgl. <https://plaz.upb.de/vielfaltstaerken>). Es wird durch die Osthusenrich-Stiftung, das Bildungs- und Integrationszentrum Kreis Paderborn, die Stadt Paderborn und die Alumnivereinigung PLAZEF gefördert. Das Projekt bietet eine für alle Lehramtsformen und -fächer angebotene, studienbegleitende Zusatzqualifikation in den Bereichen der Sprachbildung und der elementaren Unterrichtserfahrung. Damit soll dem in Nordrhein-Westfalen übergeordneten Ziel einer professionsorientierten Theorie-Praxis-Verknüpfung und der Vorbereitung auf Praxisanforderungen der Schule und im Vorbereitungsdienst (vgl. König & Rothland, 2018, S. 9) nachgegangen werden. Das Projektangebot bietet die Möglichkeit, speziell die Entwicklung und Reflexion von Fähigkeiten in dem Bereich der Sprachförderung zu vertiefen.

Die hier vorgestellte Konzeption besteht in dieser Form seit September 2016 und wurde mit Ausnahme von einem Semester in jedem Durchgang durch die nachfolgend dargestellte Fragebogenstudie evaluiert. Das Projektangebot setzt sich aus einem wöchentlich stattfindenden Begleitseminar und der aktiven Sprachförderung von Schüler*innen, die je nach Schule ein bis zwei Mal pro Woche stattfindet, zusammen. Während des sechsmonatigen Projektkurses werden die Studierenden zu studentischen Sprachförderlehrkräften ausgebildet: Sie nehmen an einem Begleitseminar teil und werden durch eine enge Betreuung und Begleitung von den Projektmitarbeiterinnen unterstützt und beraten. Das Begleitseminar kann mit Studienleistungen für das Studienfach Deutsch in allen Lehrämtern mit einem deutschdidaktischen Kurs (3 ECTS) oder einem Schwerpunktbereich verknüpft (3 ECTS) und es kann eine Portfolioleistung (+1 benotete ECTS) erbracht werden. Die curriculare Verankerung ermöglicht zudem, das in theoretisch orientierten Seminaren erworbene Wissen mit schulischer Praxis im Bereich Sprachbildung zu verbinden und zu reflektieren: Die Studierenden haben die Möglichkeit, ihre Tätigkeit als studentische Sprachförderlehrkraft mit dem im Studium vorgesehenen Berufsfeldpraktikum oder dem Profilvergleichspraktikum im Rahmen der optionalen Zusatzqualifikation des Profilstudiums „Umgang mit Heterogenität“ zu verknüpfen und somit ihr Studium und ihre Praxisphasen im Bereich Sprachbildung zu vertiefen.

Das Seminar startet mit einer ganztägigen Blockveranstaltung vor Beginn des Schuleinsatzes und wird ein Schulhalbjahr lang begleitend mit 17 Sitzungen fortgeführt. Zu den Themenbereichen der Sitzungen zählen besonders didaktisch aufbereitete Inhalte, welche die Studierenden in ihren Sprachförderstunden umsetzen und nutzen können: Sprachstandsdiagnostik, Gestaltung von Förderplänen unter Einbezug von Mehrsprachigkeit und individueller Differenzierung, aktive Grammatikvermittlung, Wortschatzförderung, Lesestrategien, literarisches Lernen u.v.m. (s. Seminarplan im Anhang). In Kooperation mit Kolleg*innen aus dem Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft und dem Fachbereich Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache sowie einer abgeordneten Lehrkraft werden Sitzungen zur Schriftlichkeit und Textkompetenz, zu Sprachspielen oder zu sprachsensiblen Fachunterricht gestaltet. Die Sitzungen sind interaktiv mit Fokus auf die Theorie-Praxis-Verzahnung angelegt, sodass die Studierenden durch Theorieimpulse und Praxisbeispiele auch eigene Unterrichtseinheiten planen oder Materialien und Methoden ausprobieren bzw. für ihre Fördergruppen entwickeln. Die Verbindung zwischen theoretischen, didaktischen Inhalten und Konzep-

ten zur Relevanz und Umsetzung im eigenen Unterricht soll damit aktiv hergestellt werden. Ein fortlaufend geführtes „Logbuch“ mit Beobachtungsaufträgen zu einer für den Sprachförderunterricht im Projektkontext gezielten Auswahl einzelner Merkmale allgemeiner Lehrkompetenzen, Fach- und fachdidaktischen Kompetenzen, Methodenkompetenzen und auch sozialen Kompetenzen ermöglicht auf einer metakognitiven Ebene, die Praxishandlungen und -erfahrungen kritisch zu überdenken und zukünftige Handlungsschritte zu planen. Je Merkmal werden kurz eine erlebte (Unterrichts-)Situation, die eingesetzten Materialien und Methoden, die Schüler*innenhandlungen und die eigenen Handlungen sowie Erfahrungen reflektiert, Herausforderungen ermittelt und Meilensteine für den zukünftigen Umgang mit diesem Merkmal festgesetzt. Die Reflexion soll ein Überdenken des didaktischen wie theoretischen Wissens zu den Merkmalen der Kompetenzbereiche im Vergleich zu den Erfahrungen und eigenen Handlungen in der Schulpraxis eröffnen.

Zugleich sollen durch das Projekt Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache und allgemeinem Förderbedarf in Deutsch sowie – im langfristigeren Ausblick – durch die vertiefende Ausbildung der Studierenden im Bereich Sprachbildung eine positive Einstellung und Kompetenzen im Bereich der interkulturellen Schulentwicklung gefördert werden. Dabei wird seit einigen Jahren auch der Forderung nachgegangen, die „sprachliche Bildung und Förderung aller Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen“ (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 8). Durch das Projekt können an derzeit acht Kooperationschulen in jedem Durchgang knapp 100 Schüler*innen eine sprachbezogene Förderung erhalten. In Kleingruppen auf Basis individueller Sprachstandsdiagnosen und Förderpläne erhalten Schüler*innen an derzeit acht Kooperationschulen in der Regel zwei Mal wöchentlich Sprachförderunterricht von den studentischen Sprachförderlehrkräften. Ein wichtiges Element ist daher neben der didaktisch-fachlichen Ausbildung die Unterstützung der Lehramtsstudierenden in ihren teilweise ersten eigenen längerfristigen Unterrichtsvorhaben. Diese Unterstützung wird neben diversen Sprechstunden und engen Absprachen mit den Schulen im Begleitseminar durch Professionalisierungselemente wie kollegiale Fallberatung, Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen und durch ein geführtes Reflexionsinstrument (Logbuch) geleistet, das immer wieder in das Seminar und die Einzelgespräche eingebunden wird. Zudem wird das eigenständige Planen und Durchführen von Unterricht und Sprachbildung in Einzelberatungen, Förderplanbesprechungen sowie Hospitationen eng durch die Projektmitarbeiterinnen begleitet.

Mit dem Einsatz für ein oder mehrere Schulhalbjahr(e) sollen die Projektteilnehmer*innen ihr pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen mit schulpraktischen Erfahrungen verknüpfen und dabei sowohl ihre Lehrkompetenzen als auch ihre Lehrpersönlichkeit (weiter-)entwickeln. Zusammenfassend zeigte sich bisher in den mündlichen Rückmeldungen zum Projekt, dass die Absolvent*innen individuell unterschiedliche, positive Entwicklungsfortschritte wahrnehmen, die sie grundsätzlich eine Sicherheit in ihrer Rolle als Lehrperson und in ihrer Berufswahl finden lässt. In einer kleinen Interviewstudie „Entwicklung professioneller Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeit“ (vgl. Diederichs, 2019) in Vorbereitung auf die vorliegende umfassendere Untersuchung konnten die Entwicklungselemente und Ursachen noch einmal genauer erfragt werden. Die Studie verweist darauf, dass Projektabsolvent*innen ihre professionelle Entwicklung durch die Teilnahme an dem Projekt insbesondere in der Fähigkeit individuell zu fördern und Sprachentwicklung zu diagnostizieren als fortgeschritten wahrnehmen. Auch die Fähigkeit Unterricht zu planen und durchzuführen konnte weiterentwickelt werden. Bezüglich ihrer Lehrpersönlichkeit fühlen sich alle Befragten (n=9) sicherer in ihrer Rolle als Lehrperson und haben eine positive Einstellung gegenüber dem zukünftigen Beruf. Die Lernfelder *Schule* und *Begleitseminar* werden gleich häufig, die *Theorie-Praxis-Verzahnung* wird seltener, meist in Bezug auf Wissensaneig-

nung und Umsetzung in der Schulpraxis, genannt. Insgesamt konnte die bisherige Begleitforschung zeigen, dass das Projekt als eng betreute schulpraktische Lerngelegenheit mit eigenaktiver Lehre der Studierenden förderlich für die Professionalisierung in schulpraktischen Kompetenzen und das Selbstkonzept ist. Diese Ergebnisse sollen anhand einer Fragebogenstudie mit maßgeblich geschlossenen Antwortformaten weiter ausdifferenziert und vertieft werden.

3 Konzept: Beforschung von Lerngelegenheiten

3.1 Forschungsfragen

1. Konnte die Theorie der universitären Begleitveranstaltung mit der Praxis des Sprachförderunterrichtes verknüpft werden?
2. Konnten Fähigkeiten und Fertigkeiten im didaktischen Bereich der Sprachförderung von den Lehramtsstudierenden weiterentwickelt werden?
3. Wie wirkt sich die Projektteilnahme auf die Selbstwirksamkeitserwartung zukünftiger Planung und Durchführung von Sprachförderung aus?
4. Offene Fragen: Was war förderlich/was hinderlich für die Entwicklung?

3.2 Methode, Daten und Erkenntnisinteresse

Neben dem grundsätzlichen Potenzial schulpraktischer Lerngelegenheiten, Kompetenzzuwächse insbesondere in Bereichen der „Planung und Durchführung pädagogischer Handlungssituationen“ (König & Rothland, 2018, S. 45) zu fördern, zielt das Projekt *Vielfalt stärken* auf die spezifische Entwicklung von Fähigkeiten der Dimensionen *Mehrsprachigkeit* und *Didaktik* im Bereich der *Sprachförderung*. Ausgehend von der Annahme, dass die Qualität der Lehrer*innenausbildung das Lehrer*innenhandeln und dieses wiederum die Leistungen von Lernenden beeinflusst, bietet das Projekt *Vielfalt stärken* eine Lerngelegenheit, die im Bereich der Sprachbildung sowohl die individuelle Ausbildung als auch langfristig betrachtet in der Schulpraxis die Fähigkeiten und den Umgang mit sprachlicher Diversität nachhaltig fördern kann.

Unter Annahme der Dimensionen des DaZkom-Modells wurden die im Projekt *Vielfalt stärken* angestrebten Kompetenzziele im Bereich der *Sprachförderung* zugeordnet und in einem Antwortenset in Items realisiert. Ausgehend von der Projektarbeit unterteilen sich die verbalen Items auf die Oberkategorien *Vorbereitung* und *Entwicklung*. Es wird geprüft, wie die Projektarbeit in den Dimensionen *Mehrsprachigkeit* und *Didaktik* auf den Lehrberuf vorbereitet, wie die Studierenden hier ihre Entwicklungen durch die Projektteilnahme selbst einschätzen und auf welchem Stand sie sich didaktisch im Bereich der Sprachförderung sehen. Zusätzlich werden auch Aussagen aus den abschließenden offenen Antwortformaten analysiert und in Dimensionen ausdifferenziert.

Um zu untersuchen, ob und inwieweit auch theoretische Inhalte des Begleitseminars Eingang in den Förderunterricht finden, wurde ein Itemset zur *Vorbereitung* durch das Seminar auf die Praxis der Sprachförderung angelegt (vgl. Tab. 2 auf der folgenden Seite). Über die Einschätzung der Studierenden kann auf die Wirkung der Seminarinputs geschlossen werden. Die ersten drei Spalten bilden die Verortung der verbalen Items im DaZkom-Modell ab. Einzelne Items der Studie, die in den konkreten Facetten nicht dem DaZkom-Modell zuzuordnen sind, sondern induktiv ergänzt hier die Zusammenwirkung der Projektebenen und später die Selbstwirksamkeitserwartung untersuchen, sind mit einem Asterisken gekennzeichnet. Die Likert-Skalen sind von 1 bis 4 (stimme nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme voll zu) ordinal skaliert.

Tabelle 2: Items zur Vorbereitung auf die Sprachförderung

Dimension	Subdimensionen	Facetten	verbale Items	Variablen
<i>Mehrsprachigkeit</i>	Migration	Umgang mit Heterogenität / Theorie-Praxis-Verzahnung*	Die Begleitveranstaltung hat mich auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen vorbereitet.	VM1
<i>Mehrsprachigkeit</i>	Zweitspracherwerb und Migration	Theorie-Praxis-Verzahnung*	Im Förderunterricht konnte ich die in der Begleitveranstaltung vermittelten Inhalte umsetzen.	VZM2
<i>Mehrsprachigkeit</i>	Zweitspracherwerb und Migration	Theorie-Praxis-Verzahnung*	Für meine praktische Arbeit als Förderlehrkraft waren die in der Begleitveranstaltung vermittelten Inhalte relevant.	VZM3
<i>Didaktik</i>	Diagnose und Förderung	Theorie-Praxis-Verzahnung*	Die Begleitveranstaltung hat mich auf die Sprachförderung von Schüler*innen vorbereitet.	VDF4

Ein weiteres Itemset zur Selbsteinschätzung von Kompetenzfortschritten wurde entworfen, um zu erfassen, wie die Absolvent*innen die *Entwicklung* ihrer didaktischen Fähigkeiten im Bereich der *Sprachförderung* angeben (vgl. Tab. 3). Die ersten fünf Items beziehen sich auf den Bereich der *Mehrsprachigkeit*; alle folgenden beziehen sich auf die *Didaktik*. Die Facetten im Bereich der *Didaktik* des Mikro-Scaffoldings beziehen sich auf kurzfristige Unterrichtsinteraktionen, während die Makro-Scaffoldings langfristige Themen wie die Unterrichtsplanung betreffen (vgl. Köker et al., 2015, S. 190). Diese Facetten können nicht je Item immer trennscharf definiert werden, da nicht jedes Item abfragt, ob die Intervention zur Förderung der Sprache kurzfristig auch spontan aktiviert wurde oder stets langfristig im Voraus geplant wurde.

Tabelle 3: Items zur Entwicklung im Bereich der Sprachförderung

Folgende Aspekte konnte ich durch die Projektteilnahme weiterentwickeln:				
Dimension	Subdimensionen	Facetten	verbale Items	Variablen
<i>Mehrsprachigkeit</i>	Migration	Umgang mit Heterogenität	Umgang mit heterogenen Lerngruppen	EM1
<i>Mehrsprachigkeit</i>		Umgang mit Heterogenität	Vorurteile reflektieren	EM2
<i>Mehrsprachigkeit</i>		Umgang mit Heterogenität	Sensibilität für Lebenssituation der Schüler*innen	EM3

<i>Mehrsprachigkeit</i>		Umgang mit Heterogenität	Gesellschaftliche Werte und Normen vermitteln	EM4
<i>Mehrsprachigkeit</i>		Sprachliche Vielfalt in der Schule	Schüler*innen für unterschiedliche Sprachen und Kulturen sensibilisieren	EM5
<i>Didaktik</i>	Förderung	Mikro-Scaffolding	Wortschatzarbeit	EF1
<i>Didaktik</i>		Makro-Scaffolding	Grammatikvermittlung fördern	EF2
<i>Didaktik</i>		Mikro-/Makro-Scaffolding	sprachsensible Kommunikation	EF3
<i>Didaktik</i>		Mikro-Scaffolding	sprachliche Hilfen geben	EF4
<i>Didaktik</i>		Umgang mit Fehlern	mit Fehlern konstruktiv umgehen	EF5
<i>Didaktik</i>		Makro-Scaffolding	Aufgaben und Arbeitsblätter sprachsensibel gestalten	EF6
<i>Didaktik</i>		Makro-Scaffolding	Sprache hörbar machen	EF7
<i>Didaktik</i>		Makro-Scaffolding	Sprachhintergrund der Schüler*innen einbinden	EF8
<i>Didaktik</i>		Mikro-/Makro-Scaffolding	Sprachspiele gezielt einsetzen	EF9
<i>Didaktik</i>		Makro-Scaffolding	Selbstständiges Lernen der Schüler*innen fördern	EF10
<i>Didaktik</i>		Makro-Scaffolding	Lesestrategien vermitteln	EF11
<i>Didaktik</i>		Makro-Scaffolding	Literarisches Lernen fördern	EF12
<i>Didaktik</i>		Makro-Scaffolding	interkulturell bedingte Unterschiede für das Lernen der Schüler*innen nutzen	EF13
<i>Didaktik</i>		Makro-Scaffolding	individuelle Lernangebote und Hilfestellungen konzipieren	EF14
<i>Didaktik</i>		Makro-Scaffolding	Binnendifferenzierung einsetzen	EF15
<i>Didaktik</i>		Makro-Scaffolding	Inhalte in kleine Einheiten gestaffelt aufbauen	EF16

<i>Didaktik</i>	Diagnose und Förderung	Mikro-/Makro-Scaffolding	individuelle Schwierigkeiten der Schüler*innen erkennen und lösen	EDF1
<i>Didaktik</i>		Makro-Scaffolding	spezifische Lernvoraussetzungen diagnostizieren	EDF2
<i>Didaktik</i>		Makro-Scaffolding	aktuelle Lernstände von Schüler*innen diagnostizieren	EDF3
<i>Didaktik</i>		Mikro-/Makro-Scaffolding	den Schüler*innen entwicklungsfördernde Rückmeldung geben	EDF4

Zudem wurde für eine die Subdimensionen übergreifende Beurteilung die Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich der Sprachförderung mit einem Item aus dem Bereich der *Didaktik*, also mit Fokus auf den Lehrprozess, erfasst (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Item zur Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich der Sprachförderung

Dimension	Facette	verbale Items	Variable
<i>Didaktik</i>	Selbstwirksamkeitserwartung*	Ich traue mir zu, zukünftig Sprachförderunterricht eigenständig zu organisieren und durchzuführen.	S1

Zusätzlich wurden auch Aussagen aus den abschließenden offenen Antwortformaten analysiert, um aus dem Feedback zum Projekt die förderlichen und hinderlichen Aspekte der Projektteilnahme und der (selbst eingeschätzten) Kompetenzentwicklungen zu erfassen.

Bezüglich der Ergebnisdarstellung ist anzumerken, dass die eingesetzten Likert-Skalen grundsätzlich ordinal skaliert sind, zur Auswertung jedoch als metrisch betrachtet werden, um statt dem Median die in den sozialwissenschaftlichen Studien gebräuchlichen arithmetische Mittelwerte und Standardabweichungen angeben zu können. Um die Darstellung für die ersten drei Forschungsfragen mit den diversen Items zu verknappen, wurden die einzelnen Ratings zu zwei Kategorien „stimme voll/eher zu“ und „stimme nicht/eher nicht zu“ zusammengefasst.

Neben der folgenden Darstellung deskriptiver Analyseergebnisse der Dimensionen nach den Oberkategorien wurde der Zusammenhang mit individuellen Kategorien (Fach Deutsch, Migrationshintergrund) und unterschiedlichen Vorerfahrungen (Studienabschnitt, Projekterfahrung) geprüft, die einleitend mit erhoben worden waren.

4 Ergebnisse der Fragebogenstudie: Bilanz der Projektabsolvent*innen

4.1 Stichprobe

Von September 2016 bis einschließlich September 2018 wurden in dem Projekt *Vielfalt stärken – Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* 79 Studierende zu studentischen Sprachförderlehrkräften ausgebildet. Davon studiert die Mehrheit ein Lehramt für die Sekundarstufe I, und seit 2017 wurden auch Lehramtsstudierende für Berufskollegs mit befragt (insgesamt 13). Zu einem späteren Zeitpunkt nach der Fragebogenstudie entstand daraus das Teilprojekt *Vielfalt stärken – Sprachbildung an Berufskollegs*. Das Geschlechterverhältnis der Projektabsolvent*innen ist mit einem Frauenanteil von 83,8 Prozent sehr unausgeglich, steht damit aber repräsentativ für die Stichprobe aus Studierenden im Lehramt (Frauenanteil bei Lehramtsabschlüssen 2010: 73,7 %; BMBF, 2012, S. 59).

4.2 Konnte die Theorie der universitären Begleitveranstaltung mit der Praxis des Sprachförderunterrichtes verknüpft werden?

Die erste Forschungsfrage kann anhand des Itemsets zur *Vorbereitung* (vgl. Tab. 2) erfasst werden, welches die Einschätzung der Studierenden erhebt, inwiefern die Seminarinhalte **auf die Unterrichtspraxis der Sprachförderung** vorbereiten. Bezüglich der Vorbereitung auf den *Umgang mit heterogenen Lerngruppen* stimmen 92,5 Prozent, bezüglich der *Umsetzung von Seminarinhalten im Förderunterricht* 83 Prozent und bezüglich der eingeschätzten *Relevanz der Inhalte für die Tätigkeit als Förderlehrkraft* 79,3 Prozent „voll“ oder „eher“ zu.

Es zeigt sich zusammenfassend für den Faktor *Mehrsprachigkeit* aus diesen drei Items (erklärte Varianz: 58,443 %, C.-Alpha=0,632, SD=1,631, Varianz=2,660, MW=9,74), dass sich die Mehrheit der Studierenden (84,9 % stimmen „voll“ oder „eher“ zu) gut durch das Begleitseminar auf den Bereich der *Mehrsprachigkeit* in der Schulpraxis der Sprachförderung vorbereitet fühlt. Allerdings gibt es in dem Bereich auch 24 Stimmen (15,1 %, davon 1 x „nicht“, 23 x „eher nicht“), die sich nicht gut genug vorbereitet fühlen (vgl. Abb. 1).

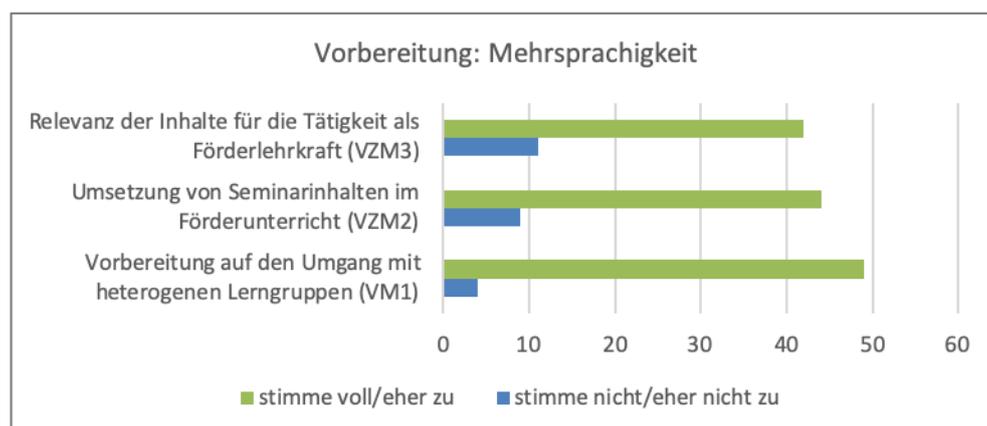


Abbildung 1: Einschätzung der Verknüpfung von Theorie und Praxis in Vorbereitung auf Mehrsprachigkeit

Die Stimmen derjenigen, die sich nicht gut vorbereitet fühlen, siedeln sich insbesondere dort an, wo die Inhalte aus dem Seminar nicht direkt für den eigenen Förderunterricht umsetzbar waren (MW=3,13). Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass bei manchen Themen des Seminars für die Studierenden eine Problematik beim Übertragen der The-

orieinhalte in die Praxis vorliegt, die vorgenommene Theorie-Praxis-Verzahnung im Seminar entsprechend in Teilen nicht ausgereift ist. Es ist auch möglich, dass erwartungsgemäß aufgrund der diversen Lerngruppen an den Schulen Seminarinhalte anteilig nicht für die Förderlehrfähigkeit aller Studierenden gleichermaßen relevant waren. In dem im Fokus des Projektes stehenden didaktischen Bereich der *Diagnose und Förderung* fühlen sich fast alle Studierenden (92,5 % stimmen „voll“ oder „eher“ zu; $MW=3,42$, $SD=0,633$) durch das Begleitseminar auf die Sprachförderung von Schüler*innen vorbereitet (VDF4; vgl. Abb. 2).

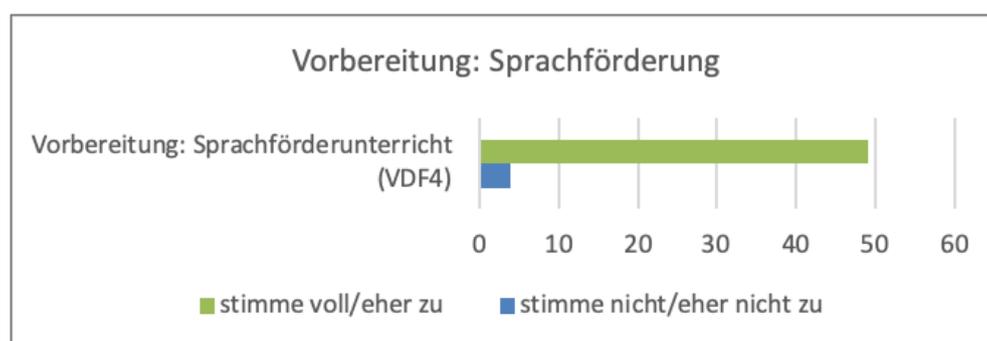


Abbildung 2: Einschätzung der Verknüpfung von Theorie und Praxis in Vorbereitung auf Sprachförderung

Diese positive subjektive Einschätzung der allgemeinen Relevanz des Seminars für die Schulpraxis im Bereich der Sprachförderung des Items „Die Begleitveranstaltung hat mich auf die Sprachförderung von Schüler*innen vorbereitet.“ ist erfreulich für die Projektkonzeption, jedoch als Einschätzung aus der Projektabschlusswertung heraus zu werten und nicht als universale Vorbereitung für Sprachbildungssettings zu verallgemeinern.

4.3 Konnten Fähigkeiten und Fertigkeiten im didaktischen Bereich der Sprachförderung von den Lehramtsstudierenden weiterentwickelt werden?

Die zweite Forschungsfrage zielt auf die Selbsteinschätzung der **Entwicklung** ihrer eigenen Kompetenzen im Bereich der Sprachförderung konkret durch die Projektteilnahme und wird mit dem zweiten Itemset (vgl. Tab. 3, EM1–5) untersucht. Die Absolvent*innen geben für die Entwicklung ihrer didaktischen Fähigkeiten im Bereich der *Mehrsprachigkeit* insbesondere an, sich im *Umgang mit heterogenen Lerngruppen* (91,6 % stimmen „voll“ oder „eher“ zu; $MW=3,38$, $SD=0,814$), in der *Reflexion von eigenen Vorurteilen* (92,5 % stimmen voll oder eher zu; $MW=3,30$, $SD=0,799$) sowie in ihrer *Sensibilität für die Lebenssituation der Schüler*innen* (88,6 % stimmen „voll“ oder „eher“ zu; $MW=3,38$, $SD=0,814$) weiterentwickelt zu haben. Für die Kompetenzen, die sich auf die Oberkategorie der Interkulturalität beziehen lassen, *gesellschaftliche Werte und Normen zu vermitteln* sowie *Schüler*innen für unterschiedliche Sprachen und Kulturen zu sensibilisieren*, gibt es hingegen ein differenzierteres Entwicklungsbild: Für das Item EM4 geben 22,7 Prozent an, sich „eher nicht“ oder „nicht“ und für das Item EM5 geben 20,8 Prozent an, sich „eher nicht“ weiterentwickelt zu haben (vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite).

Woran diese Differenzen festzumachen sind, lässt sich nur vermuten. Einerseits wurde das Themenfeld von Item EM4 weniger im Seminar behandelt, und andererseits sind beide abhängig von den Unterrichtsvorhaben der Förderlehrkräfte und den Schüler*innengruppen. Wurden dort im Unterricht *Werte und Normen* sowie *kulturelle Vielfalt* nicht thematisiert, so können Fähigkeiten der Lehre in diesen Bereichen ohne Durchführungserfahrung nicht weiterentwickelt werden. Und das zweite Themenfeld von Item EM5 als Bestandteil der Förderung von Interkulturalität ist zwar ein langfristiges Ziel

des Projektes, wird allerdings im Begleitseminar eher implizit auf Ebene der Sensibilisierung thematisiert denn auf der Ebene von Kompetenzentwicklung. Die geringe Erwartungswahrscheinlichkeit, hier durch die Projektteilnahme explizite Fähigkeiten weiterentwickeln zu können, entspricht dem Ergebnis. Da die Wertevermittlung neben der Sprachvermittlung einen integralen Bestandteil der vom BAMF ausgeführten Integrationskurse und der Jugendarbeit darstellt (BAMF, 2010), könnte dieser Bereich neben den Fachinhalten im Begleitseminar stärker thematisiert werden, um Kompetenzentwicklungen hier überhaupt zu evozieren. Um die Fähigkeiten der Studierenden im Bereich der *Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Vielfalt* im Förderunterricht zu stärken, könnten im Seminar interkulturelle Themen und Unterrichtsbeispiele sowie -methoden nicht nur bezüglich Sprachenvielfalt, sondern auch Kulturvielfalt eingebunden werden und Sprache und Kultur mehr verknüpft werden. Allerdings muss bezüglich beider umfassender Themenfelder die Breite der Seminarinhalte kritisch im Blick behalten werden.

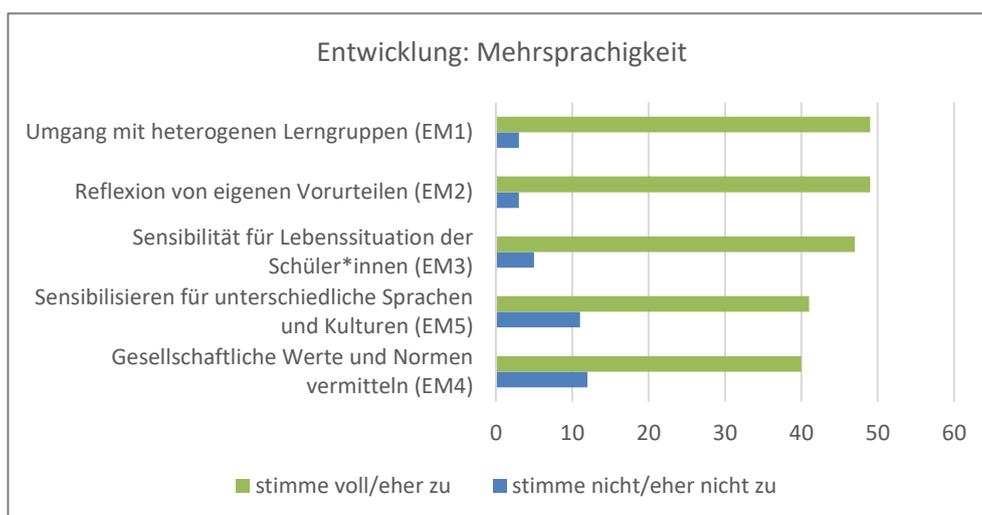


Abbildung 3: Selbsteinschätzung der Entwicklung eigener Kompetenzen im Bereich der Mehrsprachigkeit (jeweils ein fehlender Wert)

Für den Entwicklungsbereich ihrer didaktischen Fähigkeiten (vgl. Tab. 3, EF1–16), die zum Teil nach expliziten Seminarinhalten benannt sind, geben die Absolvent*innen an, sich in der *Förderung* in den Bereichen *sprachliche Hilfen* (94,3 %; MW=3,28, SD=0,99) und *sprachsensible Kommunikation, konstruktiver Umgang mit Fehlern* sowie *Förderung von Wortschatz* (88,7 %; MW=3,30, SD=0,799; 5 Personen/9,4 % „eher nicht“) und *Grammatik* (86,8 % stimmen „zu“/„eher zu“; MW=3,36, SD=0,115; 6 Personen/11,3 % „eher nicht“) am stärksten entwickelt zu haben (vgl. Abb. 4 auf der folgenden Seite).

Ebenso gibt die Mehrheit an, sich in den Fähigkeiten der *individuellen Förderung*, des Nutzens von *Scaffoldings* und der *Binnendifferenzierung* sowie der *sprachsensiblen Arbeitsblattgestaltung* und dem *Einsatz von Sprachspielen* weiterentwickelt zu haben. Weniger eindeutig ist die Entwicklungslage bezüglich der Fähigkeiten, *interkulturelle Unterschiede für die Sprachförderung zu nutzen* oder den *Sprachhintergrund der Schüler*innen einzubinden*. Beides sind Kompetenzen, die auch in Abhängigkeit von der Lerngruppe mehr oder weniger zum Einsatz kommen. Die Förderung des *selbstständigen Lernens* kann zwar von gut zwei Dritteln der Studierenden weiterentwickelt werden, sollte jedoch zukünftig im Begleitseminar stärker thematisiert werden. Gerade mit Hinblick auf den Förderunterricht als additive Komponente ist damit nicht die selbstständige Erledigung von Hausaufgaben gemeint, sondern die Fähigkeit der Schüler*innen, ihre eigenen Kompetenzen und Lernstrategien zu kennen und gezielt zum Lernen zu nutzen.

Dieser Ansatz ist durchaus ambivalent, da die Sprachförderung in Kleingruppen wiederum auf eine individuelle, stark durch die Lehrperson gestützte Lehre angelegt sein kann. Auch hier gilt, dass, je nach Gruppe, der eine oder andere didaktische Ansatz im Vordergrund stehen kann und somit die Entwicklung der Fähigkeiten der Studierenden zum Teil in Abhängigkeit von den Praxissituationen steht.

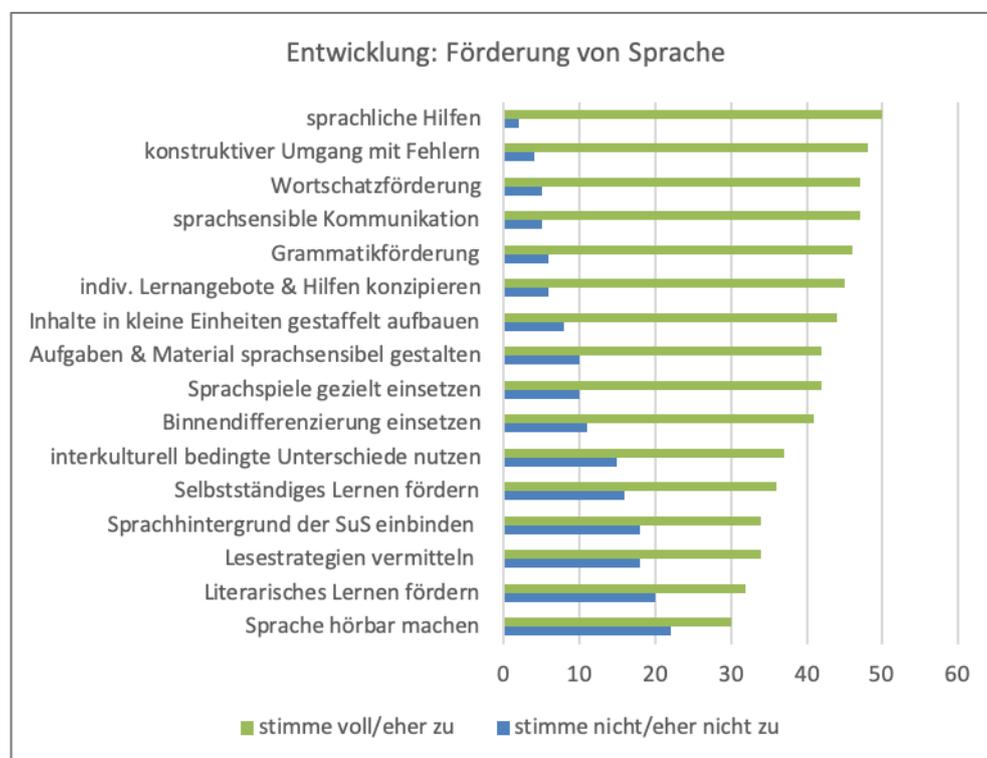


Abbildung 4: Selbsteinschätzung der Entwicklung eigener Kompetenzen im Bereich der Förderung von Sprache (jeweils ein fehlender Wert, Variablen EF1–16)

Die Fähigkeiten zur *Förderung von Lesestrategien*, von *literarischem Lernen* und von *Hörverstehen* werden weniger umfassend entwickelt.

In dem Entwicklungsbereich der diagnostischen Fähigkeiten zur individualbezogenen Sprachförderung (s. Tab. 3, EDF1–4) geben 92,2 Prozent der Absolvent*innen an, sich in der *Diagnostik von aktuellen Lernständen* weiterentwickelt zu haben. Ähnlich erfolgreich werden mit 90,2 Prozent die Entwicklungen im Bereich *individuelle Schwierigkeiten erkennen und lösen* angegeben. Auch die Einschätzung der eigenen Fortschritte in den Bereichen *entwicklungsfördernde Rückmeldung* (86,3 %) und der *Diagnostik individueller Lernvoraussetzungen* (80,8 %) fällt sehr positiv aus (vgl. Abb. 5 auf der folgenden Seite).

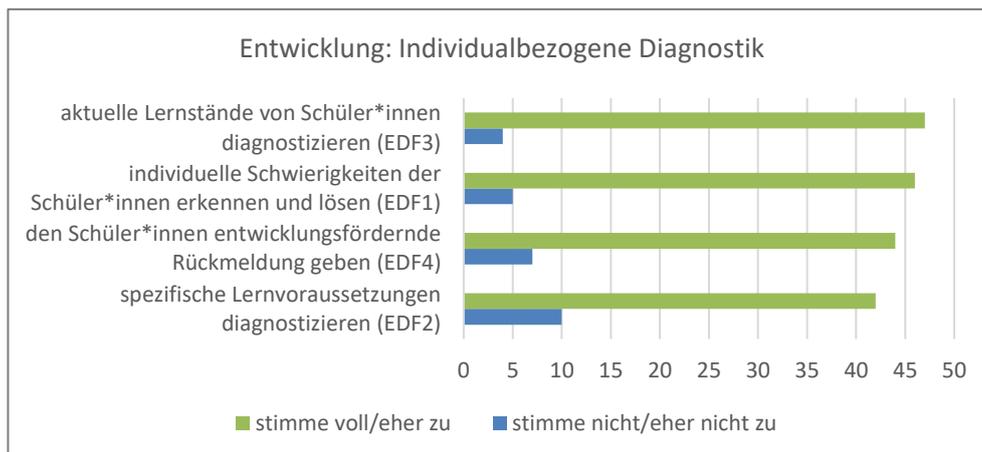


Abbildung 5: Selbsteinschätzung der Entwicklung eigener Kompetenzen im Bereich der Diagnostik von Sprache (1–2 fehlende Werte)

Insgesamt betrachtet zeigen die entwicklungsbezogenen Angaben in allen Kompetenzbereichen eine stete Einschätzung im positiven Wertebereich. Sowohl in dem Bereich der **Mehrsprachigkeit** (EM1–5) als auch in den Bereichen der **Sprachförderung** (EF1–16) und **-diagnostik** (EDF1–4) beschreiben die Studierenden mehrheitlich eine an sich selbst wahrgenommene intensive Kompetenzentwicklung durch die Projektteilnahme.

4.4 Wie wirkt sich die Projektteilnahme auf die Selbstwirksamkeitserwartung zukünftiger Planung und Durchführung von Sprachförderung aus?

Die dritte Forschungsfrage prüft anhand der Selbstwirksamkeitserwartung (s. Tab. 4, S1) der Absolvent*innen, wie nachhaltig die Projektteilnahme eingeschätzt wird. Die positiven Einschätzungen der Vorbereitung münden darin, dass die Projektteilnahme überwiegend (oberhalb der theoretischen Skalenmitte von $M=2$) eine optimistische Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich zukünftiger Planung und Durchführung von Sprachförderung hervorruft. Nach Absolvierung des Projektes trauen sich 94,3 Prozent der Befragten „voll“ oder „eher“ zu ($MW=3,53$, $SD=0,608$), eigenständig Sprachförderunterricht zu organisieren und durchzuführen. Drei Personen (5,7 %) trauen sich dies eher nicht zu; die Option „stimme nicht zu“ wird nicht gewählt. Hier ist anzumerken, dass die für das Projekt erfreulich positive Einschätzung der Studierenden, auch aufgrund der offenen Itemformulierung, keine kausale Rückführung der Selbstwirksamkeitserwartung zulässt. Zudem wird die Einschätzung unter Umständen nicht nur kompetenzbezogen, sondern auch aufgrund personenspezifischer Merkmale, die extern des Einflusses der Projektteilnahme liegen, getroffen.

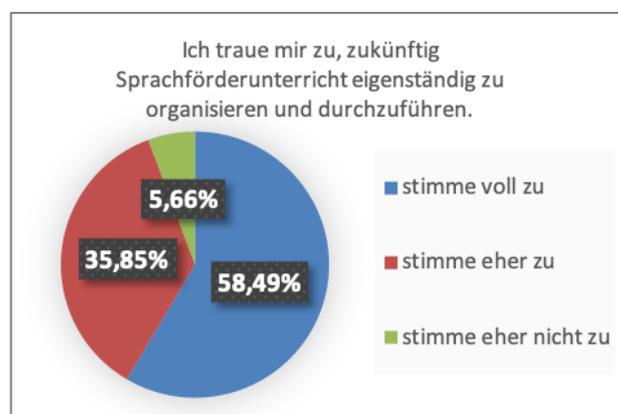


Abbildung 6: Selbstwirksamkeitserwartung

4.5 Offene Fragen: Was war förderlich/was hinderlich für die Entwicklung?

Um die Entwicklungen der selbst eingeschätzten Fähigkeiten der Studierenden vertieft untersuchen zu können, werden in der vierten Forschungsfrage offene Antworten ausgewertet. Hier hatten die Projektabsolvent*innen bezüglich drei Aussagen die Option, sowohl positives Feedback als auch negative Anmerkungen zum Projekt zu machen:

- „Folgendes habe ich in dem Projekt gelernt/erreichen können:“
- „Folgende positiven und/oder negativen Erfahrungen habe ich im Projekt gemacht:“
- „Das möchte ich zum Projekt noch abschließend sagen:“

Die Analyse der offenen Antworten erfolgte nach einer zunächst deduktiven Kategorieneildung anhand der ersten Umfragen, die fortlaufend induktiv ergänzt werden können. In der qualitativen Auswertung werden nach Zuordnung der Einzelaussagen die Inhalte je Kategorie genauer untersucht und Subkategorien gebildet.

Bezüglich der **Seminargestaltung** wird inhaltlich positiv hervorgehoben, dass für die persönliche Entwicklung im Bereich der Kompetenzen zur Sprachförderung viele theoretisch begründete Praxisbeispiele und konkret auf das Sitzungsthema bezogene Unterrichtsmethoden und -material hilfreich seien. Insbesondere das gemeinsame Überarbeiten oder Neuentwerfen und der Austausch von Material, Perspektiven und auch Problemen werden hervorgehoben. Auch das offene Arbeitsklima, das Rückfragen immer erlaubt, und die kollegiale Fallberatung werden positiv erwähnt. Die Studierenden wünschen sich noch mehr Austausch untereinander in der Seminarzeit und eine Wiederholung der kollegialen Fallberatung. Die Exkursion in den Deutsch-Treff¹ zur Sichtung von spezifisch DaZ-bezogenen Materialien der Präsenzbibliothek und Testothek wird mehrmals als gewinnbringend für die Unterrichtsgestaltung genannt. Inhaltlich wird gewünscht, dass das Lerntagebuch optional statt verpflichtend eingesetzt wird, da es sich nicht in allen Lerngruppen als Reflexionsinstrument eignet. Ebenso wird häufig die enge Konzeption des Logbuches bemängelt und um eine flexiblere Handhabung des Formats sowie der Themen zur Reflexion gebeten. Bezüglich des Logbuches werden vom Projektteam beide Vorschläge berücksichtigt, indem nun die Auswahl der reflektierten Merkmale freigestellt wird und statt des Tabellenformats auch frei formulierte Fließtexte zu den Oberkategorien des Logbuches zulässig sind.

In der **Seminarorganisation** benennen die Studierenden für den Aufbau und die Durchführung der einzelnen Sitzungen grundsätzlich positiv, dass Transparenz hergestellt wird und inhaltlich mitbestimmt werden darf. Zu Projektbeginn jedoch erscheint einigen Teilnehmenden die Vielzahl an Vorhaben und Aufgaben an Schule und Universität unübersichtlich, und diese Unsicherheit kann zum Teil erst mit der Zeit aufgeklärt werden. Wir haben im Projekt daher das Blockseminar zum Einstieg weiter vor den Schulstart gelegt, ein Vortreffen mit ehemaligen Förderlehrkräften organisiert und eine Einheit zur basalen Unterrichtsgestaltung ergänzt. Die Studierenden wünschen sich zudem, das Seminar stärker nach den teilnehmenden Studierenden (Bachelor/Master; Fach Deutsch/nicht Fach Deutsch) zu differenzieren, was in Anteilen binnendifferenzierend eingeführt wurde. Der hohe Aufwand für das Projekt wird generell häufiger erwähnt, in Teilen negativ bezüglich der Nacharbeiten für das Seminar bei Abwesenheit. Im Projekt werden wir nun Nacharbeiten in dem theoretischen Anteil kürzen, jedoch weiter verlangen, dass diese auf den Förderunterricht bezogen werden.

Der **Unterrichtsbesuch** wird mehrheitlich positiv erwähnt. Die Studierenden beschreiben, viel von den anschließenden Gesprächen für den zukünftigen Unterricht und

¹ Anmerkung: Der Deutsch-Treff der Germanistischen Sprachdidaktik an der Universität Paderborn ist eine Lern- und Forschungswerkstatt, die eine umfangreiche Sammlung an Fachliteratur, Unterrichtsmaterial und Diagnostikinstrumenten gerade auch im Bereich der Sprachbildung für Studierende wie Lehrende zur Verfügung stellt.

ihre Lehrer*innenpersönlichkeit mitnehmen zu können. Das Projekt sieht je Unterrichtsbesuch eine intensive Nachbesprechung in Form gemeinsamer Reflexionen und Lösungssuchen, konstruktiver Ratschläge oder Hinweise auf alternative, situationsbezogene Handlungsmöglichkeiten vor. Die Studierenden wünschen sich zum Teil einen zweiten Unterrichtsbesuch, der bereits zu Beginn des Schulhalbjahres stattfindet. Wir bieten einen solchen nun optional in den ersten Wochen an, was allerdings wenig in Anspruch genommen wird.

Für die **Projektdurchführung** werden die zeitnahe Kontaktaufnahme zu Projektmitarbeitenden und die intensive, persönliche Betreuung positiv genannt. Wir bemühen uns im Projekt weiterhin, diese Anteile der Studierendenbetreuung sowie die enge Zusammenarbeit mit den Schulen beizubehalten. Das erfordert von allen Mitarbeitenden und Kooperationspartnern ein hohes Maß an Flexibilität, Einsatzbereitschaft und Einfühlungsvermögen.

Insgesamt gesehen fördern die allgemeinen wie sprachdidaktischen Kompetenzentwicklungen und die Entwicklung einer Lehrpersönlichkeit insbesondere die – bei Bedarf begleitete und in dem Seminar vorbereitete, aber grundsätzlich selbstständige – wöchentliche Unterrichtsplanung und -durchführung. Das abschließende Zitat einer Förderlehrkraft fasst diese Erfahrungen schön zusammen:

Das Projekt an sich war super, und eigentlich sollte jeder Lehramtsstudent mal daran teilnehmen, um einfach vor dem Referendariat oder dem Praxissemester schon zu wissen, wie es sich anfühlt, ganz allein vor einer Klasse oder einer Schülergruppe zu stehen (unabhängig von den Praxisphasen, in denen man ja meist eh nicht viel unterrichtet). Das Projekt hat mir persönlich als Lehrer so viel mehr Selbstbewusstsein gegeben und Sicherheit im Umgang mit Schülern.

5 Diskussion: Selbsteinschätzungen und Kompetenzmessung

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sollte die Schwerpunktfrage geklärt werden, inwiefern Lehramtsstudierende durch die Projektteilnahme an *Vielfalt stärken* ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten im Bereich der Sprachförderung ausbauen können. Die dargestellten Ergebnisse verweisen auf die Problematik, dass die Kompetenzentwicklungen an unterschiedliche Vorerfahrungen anknüpfen und sich in sehr unterschiedlichen Fördergruppen weiterentwickeln.

Im Bereich der *Sprachförderung* stellen sich große interindividuelle Unterschiede heraus, was auf die Komplexität der unterschiedlichen Lerngelegenheiten sowie die subjektive Wahrnehmung dieser zurückzuführen sein kann.

Die empirischen Befunde verdeutlichen, dass Lehramtsstudierende durchaus durch die Projektteilnahme Kompetenzzuwächse erleben und die Selbstwirksamkeitserwartungen für das Lehrer*innenhandeln und den späteren Beruf gestärkt werden.

Kritische Aspekte der Studie

Ein kritischer Aspekt der Studie ist sicherlich die Frage, inwiefern der Befund auf andere Praxisphasen übertragbar ist, da die an sich bereits komplexen Lerngelegenheiten durch die Individualität der Voraussetzungen und Lehrkonzepte der Studierenden noch vielfältiger werden und damit subtiler zu erfassen sind.

Wie auch in der vorliegenden Studie kommen bezüglich der Wirkungsforschung von Lerngelegenheiten vermehrt Selbsteinschätzungsbefragungen und weniger testdiagnostische, wissensbezogene Messungen zum Einsatz (vgl. König, 2012, S. 143). Offen bleibt damit, wie die selbsteingeschätzte Entwicklung tatsächlich in Kompetenzmessungen ausfällt. Da sich die Studie auf *beliefs* (Vorannahmen, Einstellungen und Erwartungen) der Absolvent*innen fokussiert, ist anzunehmen, dass die Ergebnisse inhaltlich sehr optimistisch ausfallen (vgl. Blömeke, 2004).

Hier lässt sich eventuell auch die optimistische Erwartungshaltung und Einschätzung einordnen, dass die Absolvent*innen sich zutrauen, zukünftig Sprachförderunterricht eigenständig, eventuell auch ohne Projektbegleitung, zu organisieren und durchzuführen. Es liegt nahe, dass die Studierenden direkt nach Projektabsolvierung ihre Selbsteinschätzungen höher einordnen als retrospektiv mit Abstand nach einigen Monaten oder basierend auf weiteren Schulerfahrungen.

Zum einen müssten entsprechende zusätzliche Erhebungen das fachwissenschaftliche und pädagogisches Wissen sowie die kognitiven Fähigkeiten prüfen. Zum anderen müssten die Projektabsolvent*innen mit Regelstudierenden ohne diese schulpraktische Lerngelegenheit verglichen werden. Um die vorliegenden Thesen abzusichern, müsste eine Längsschnittstudie mit Überprüfung der tatsächlichen Entwicklung im Vergleich zu einer Kontrollgruppe durchgeführt werden.

Weiterhin könnte zukünftig expliziter auch der Kompetenzbereich der Analyse und Reflexion in Nachbereitung des Unterrichts (vgl. König & Rothland, 2018) abgefragt werden, um die Wirkungen des Logbuches und der Seminarreflexionen auf die Entwicklung der Unterrichtsplanung und -durchführung zu prüfen.

Eine interessante Perspektive aus der Studie ist darüber hinaus die Frage, wie verstärkt interkulturelle Kompetenz und damit eben auch die Kompetenz, auf interkulturelle Schulentwicklung Einfluss zu nehmen, mehr Raum im Projekt einnehmen kann, da es in diesem Bereich an Zustimmungswerten fehlt. Auch der Aspekt der Mehrsprachigkeit ist bisher in den Untersuchungen weitestgehend in den Hintergrund gerückt und sollte in den Zielkompetenzen mehr Beachtung finden.

Zuletzt könnte neben der Studierendeneinschätzung auch die Perspektive der Schüler*innen in dem Projekt untersucht werden, um zu prüfen, ob die Kompetenzentwicklungen lernseitig bemerkt werden und worin grundsätzlich die Effekte der Sprachförderung für die Teilnehmenden bestehen.

Literatur und Internetquellen

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (Hrsg.). (2010). *Bundesweites Integrationsprogramm (BIP): Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Zugriff am 03.04.2019. Verfügbar unter: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationsprogramm/bundesweitesintegrationsprogramm.pdf?__blob=publicationFile.
- Baumann, B., & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration. (2012). *9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. Zugriff am 03.04.2019. Verfügbar unter: www.demografie-portal.de/SharedDocs/Downloads/DE/BerichteKo nzepte/Bund/Lagebericht_Auslaender_2012.pdf;jsessionid=43A8DB80431C097B6AE83C95308BEEFB.2_cid380?__blob=publicationFile&v=4.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, R. Peter, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Bad Heilbrunn & Braunschweig: Klinkhardt & Westermann.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.). (2012). *Bildung und Forschung in Zahlen 2012. Ausgewählte Fakten aus dem Daten-Portal des BMBF*.

- Zugriff am 10.05.2019. Verfügbar unter: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/bildung_und_forschung_in_zahlen_2012.pdf.
- Diederichs, L. (2019). Entwicklung professioneller Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeit. Eine additive Praxisphase der Universität Paderborn. *Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, 5. Zugriff am 03.04.2019. Verfügbar unter: www.hochschullehre.org/?p=1274.
- Gültekin-Karakoç, N., Köker, A., Hirsch, D., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B., et al. (2016). Bestimmung von Standards und Stufen der Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung* (Die Deutsche Schule, 13. Beiheft) (S. 130–146). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Hascher, T., & Neuweg, G.H. (Hrsg.). (2012). *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. Berlin et al.: LIT.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (3), 7–15.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2013). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1); der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2); Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3)*. Berlin & Bonn: KMK.
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Carlson, S.A., Ehmke, T., Hammer, S., et al. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J. (2012). Zum Einfluss der Schulpraxis im Lehramtsstudium auf den Erwerb von pädagogischem Wissen: Spielen erste Unterrichtsversuche eine Rolle? In T. Hascher & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/Bildung* (S. 143–159). Wien: LIT.
- König, J. (2019). Empirische Befunde zu Effekten von Praxisphasen in der Lehrerbildung. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- König, J., & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- McElvany, N., Schwabe, F., Bos, W., & Holtappels, H.G. (2019). Vorwort. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 7–8). Münster: Waxmann.
- Rothland, M., & Schaper, N. (2018). Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1), 1–4.

Anhang

Sit-zung	Datum	Thema	Anmerkungen / Fristen	Dozentin
1	29.01.2018 9:00–11:00 h Informationsveranstaltung 11:00 Meet & Greet 13:00–16:00 h Begleitseminar	Formalien, Hintergründe und Ziele Kennenlernen Austausch alte und neue Förderlehrkräfte Sprachstandsdiagnose	02.02.2018: Schulzeugnisse	Diederichs
2	05.02.2018	Sprachlerntagebuch, Einstieg in die Unterrichtsplanung Material & Methoden (M&M)		Diederichs
3–4	19.02.2018 Block 9:30–13:00 h	Logbuch, Förderplanerstellung, Spracherwerb nach Erika Diehl		Diederichs
5	26.02.2018	Wortschatzarbeit		Diederichs
6	05.03.2018	Unterrichts- und Reihenplanung Materialsichtung- und Diskussion offene Bearbeitungs- & Fragestunde zu Förderplänen	Deutsch-Treff	Diederichs
7	12.03.2018	Lesestrategien	Logbücher mitbringen	Diederichs
8	19.03.2018	aktive Grammatikvermittlung		Diederichs
	26.03.–07.04.2018	Osterpause	Honorarvereinbarungen unterschreiben	
9	09.04.2018	Lesen/Alphabetisierung	07.04.2018: SuS-Listen & Förderpläne	Diederichs
10	16.04.2018	Sprachförderung und literar-ästhetisches Lernen mit literarischen Texten: leicht oder original?	Ausblick: Workshop und Vortrag (DaZNetz OWL) „Leichte Sprache“	Diederichs
11	23.04.2018	Unterrichtsstörungen, Disziplinprobleme – oder: Wie überlebe ich den Schulalltag?		Reineke
12	07.05.2018	Kollegiale Fallberatung	Logbücher mitbringen	Mischendahl, Reineke
13	14.05.2018	Sprachförderung durch Spiel und Bewegung		Mischendahl
	21.05–25.05.2018	Pfingstferien	Zusatzangebot: kollegiale Fallberatung	Diederichs
14	28.05.2018	Sprachsensiblen Fachunterricht planen		Mischendahl
15	04.06.2018	Schreiben I	08.06.2018: DaZ-Tag UPB	Zierau
16	11.06.2018	Schreiben II	Schreibaufgabe	Zierau
17	18.06.2018	Workshop zu sprachstark-Materialien, Ment4you (Bezirksregierung Köln)	Material- & Methoden-Highlights	Diederichs
18	25.06.2018	Abschlussreflexion Evaluation: Laptops oder Tablets mitbringen	Frist 06.07.2018: Abgabe Logbuch (Sprachlerntagebücher)	Reineke, Diederichs, Zierau

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Diederichs, L. (2021). Vielfalt stärken – Ausbildung von studentischen Sprachförderlehrkräften. Fragebogenstudie mit Projektabsolvent*innen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 23–43. <https://doi.org/10.11576/hlz-3542>

Eingereicht: 26.06.2020 / Angenommen: 16.11.2020 / Online verfügbar: 08.02.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: *Vielfalt stärken [Diversity Enhancement]* – Education of Teacher Trainees for Language Promotion

Abstract: To become a teacher of expertise in profession as in personality, a lot of teaching experience is necessary. The project *Vielfalt stärken – Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache [Diversity Enhancement – Language Support for Children with German as a Second Language]* at the University of Paderborn intends to improve students' development of specialized expertise in teaching German as a second language in middle school. For six months, students attend a class at university to improve not only pedagogical and subject-specific competence, but also for personally becoming proficient in teaching. Contemporaneously, they get first-hand experience by preparing lessons and teaching small classes at school. In an annual questionnaire, the personal developments and the project are evaluated and statistically recorded. The intention of this article is to give a brief description of the practical project work, its design, and the outcome of the questionnaire, as well as to outline the consequences and prospects for the future of the project and the teachers' practical experience. The empirical study shows that weekly teaching experiences combined with personal advice and individual support by the project staff lead to an improvement for most of the planned competence.

Keywords: German as a second language, pedagogical skills, school-university cooperation