

# Von Projekten zur Profilbildung

Sprachliche Bildung in der  
universitären Lehrkräftebildung







# Von Projekten zur Profilbildung

Sprachliche Bildung in der  
universitären Lehrkräftebildung

Herausgegeben von

Astrid Neumann

und

Friederike Dobutowitsch



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Titelbild:** Einblick in die Fachbibliothek „Sprache“ – von Lina Lorenzen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2068-0

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2020.

Printed in Germany. Druck: Format Druck, Stuttgart

## Inhalt

- Praxisprojekte und Praxisforschung: Von Projekten zur  
Profilbildung für sprachliche Bildung. | 3  
Zur Einführung in den Sammelband  
*Astrid Neumann und Friederike Dobutowitsch*
- Umbrüche gestalten 2014 bis 2019 gestaltete Umbrüche? – | 9  
Bestandsaufnahme zur Implementation von sprachsensibler  
Lehre in der Hochschuldidaktik  
*Astrid Neumann und Elisa Tessmer*
- BaKoDe – Prozessdokumentation einer Implementierung | 24  
*Franz Vergöhl*
- Denk- und Schreibraum für sprachliche Bildung: Wie die Fach- | 32  
bibliothek „Sprache“ Schreibprozesse von Lehramtsstudierenden  
durch peer-to-peer Fachberatung anregt und unterstützt  
*Inga Buhrfeind und Lina Lorenzen*
- PluraL – Qualifizierung Lehramtsstudierender für multilinguale | 52  
und diverse Lernumgebungen in einer postmigrantischen  
Gesellschaft  
*Thekla de Carvalho Rodrigues und Charlotte Wendt*
- Praxisphasen im Lehramtsstudium mit Schwerpunkt auf der | 74  
Einbindung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Eine  
mehrperspektivische Interviewstudie über  
Gelingensbedingungen  
*Friederike Dobutowitsch und Maria Prata*
- Das Pilotprojekt ‚QuaSp – Studierende qualifizieren – Sprach- | 97  
erwerb gestalten‘. Eine Diskussion des kritisch-reflexiven  
Schwerpunktes des Projektes zur Qualifizierung Studierender für  
den deutschen Spracherwerb neu zugewanderter Kinder und  
Jugendlicher  
*Janina M. Vernal Schmidt und Dhana Indlekofer*

## 2 | Inhalt

Sprachbiografien als Reflexionsmethode für Studentinnen und Studenten des Lehramts im Projekt „Pluralität als Lernchance“ <i>Thekla de Carvalho Rodrigues</i>	123
Ausblick: Qualifikationsprofil „Sprachliche Bildung in gesellschaftlicher Diversität“ für eine Profilbildung im Lehramtsstudium <i>Friederike Dobutowitsch und Astrid Neumann</i>	138
Autorinnen und Autoren	145

# **Praxisprojekte und Praxisforschung: Von Projekten zur Profilbildung für sprachliche Bildung**

Zur Einführung in den Sammelband

**Astrid Neumann und Friederike Dobutowitsch**

Die Idee zu diesem Buch entstand, als sich abzeichnete, dass die projektorientierte Arbeit in Richtung einer sprachsensiblen Hochschuldidaktik an der Leuphana Universität Lüneburg beendet würde und die Frage „Was bleibt?“ auf dem Tisch lag.

Die Antwort auf diese Frage erschien auf der Oberfläche in den Projektberichten gegenüber den Förderern, dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und den Niedersächsischen Kultus- und Wissenschaftsministerien, aber für jede Mitwirkende bzw. jeden Mitwirkenden war da sehr viel mehr. Der persönliche Anteil der Projektleiterin, der verschiedenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, der Studierenden und der Praxispartnerinnen und Praxispartner, aber auch des Verwaltungspersonals wurde darüber hinaus tiefgehend in Engagement, Organisation, Freude und Zweifel sichtbar, so schien es uns.

Vor allem aber verband sich mit dem Alltagsgeschäft der wunderbaren Teilprojekte insgesamt zu wenig Forschungszeit und für alle immer wieder nicht auszusprechende Wertschätzung für die geleisteten Arbeiten: Dies betrifft die Organisatorinnen und Organisatoren, die sich und die Projektentwicklungen wiederkehrend den aktuell veränderten Bedingungen anpassen mussten. Ebenso betrifft es Studierende, die sich in verschiedensten Phasen ihrer Studienlaufbahn den verschiedensten praktischen Herausforderungen stellten, damit Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an Sprachbildung in allen Fächern und Geflüchteten mit ihren je eigenen persönlichen Biografien, Aufenthaltszeiten in Deutschland und Sprachkenntnissen bestmögliche Unterstützung geboten wurde. Nicht zuletzt betrifft es aber auch Praxispartnerinnen und Praxispartner, die Studierende mit großem Engagement in ihre Arbeitsfelder einbanden und auf diese Weise wertvolle Erfahrungen in zukünftigen Berufsfeldern ermöglichten.

Die langjährige Projektarbeit in den Jahren 2014 bis 2020 verband das Anliegen, die sprachliche Diversität von Schülerinnen und Schülern stärker als zuvor in der Lehrkräftebildung zu berücksichtigen und zielte in zwei Richtungen: Zum einen sollten Lehramtsstudierende aller Fächer mindestens über eine Basisqualifikation zu sprachlicher Bildung verfügen und zukünftig als „Change Agents“ (Stralla 2019) die (mehr)sprachliche Bildung an Schulen

unterstützen können. Zum anderen sollten die Hochschullehre und universitäre Strukturen so weiter entwickelt werden, dass eine nachhaltige Verankerung von sprachsensibler Lehre möglich wurde.

Die Projekte an der Leuphana Universität Lüneburg reihten sich mit diesen Anliegen ein in einen derzeit breit diskutierten Forschungs- und Entwicklungsstrang über die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte für den Umgang mit Mehrsprachigkeit, sprachlicher Bildung und Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht (z. B. Maak/Ricart Brede 2019; Jostes/Caspari/Lütke 2017; Becker-Mrotzek/Rosenberg/Schroeder/Witte 2017). Im Mittelpunkt steht dabei die Erkenntnis, dass sprachliches und fachliches Lernen eng zusammenhängen, denn Inhalte werden immer „anhand von Sprache [vermittelt] und mittels Sprache erworben“ (Decker/Kaplan/Siebert-Ott 2019, S. 303). (Zukünftige) Lehrkräfte stehen dementsprechend vor der Herausforderung Wege zu finden, um in ihrem Unterricht den heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, diesen sprach(en)sensibel zu gestalten und auf diese Weise zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen (z. B. Quehl/Trapp 2013, S. 14; Wildemann/Hoch 2019, S. 384). Dies schließt die Aneignung von bildungssprachlichen Kompetenzen ebenso ein wie den „kundigen und souveränen Umgang“ mit sprachlicher Vielfalt (Gogolin/Krüger-Potratz 2012, S. 7).

Das Bestreben, die damit verbundenen Inhalte in der universitären Lehrkräftebildung zu verankern, legt jedoch, so Hoch und Wildemann (2019, S. 385), „gleichermaßen (...) Handlungsbedarfe wie Herausforderungen“ offen. Diese betreffen dabei mehrere Ebenen der Hochschule – in einer Systematik Karakaşođlus (2016, S. 388) ist die Institution Hochschule

„zugleich ein Erfahrungsort *für die* (...) Veränderung von Gesellschaft *durch* Migration wie auch ein Ort der forschenden Vermittlung und Generierung von Wissen *über* (...) Veränderung von Gesellschaft durch Migration in potenziell allen wissenschaftlichen (...) Disziplinen (...).“ (ebd.; H.i.O.)

Die Hochschule ist demzufolge in dreifacher Hinsicht Teil der Migrationsgesellschaft, nämlich hinsichtlich der biographischen Erfahrungen ihrer Mitglieder, der Lehre und der Forschung. Veränderungsprozesse sprechen deshalb mehrere Ebenen der Hochschule an, die sich auch in den Projekten, die Teil dieses Sammelbands sind, abbilden. So zielten insbesondere die Projekte „Umbrüche gestalten“ (2014-2017) und das Nachfolgeprojekt „Basiskompetenz Deutsch als Zweit- und Bildungssprache“ (2017-2019) auf die Weiterentwicklung von Hochschulcurricula der lehrkräftebildenden Studiengänge. Die Projekte „Pluralität als Lernchance“ (2015-2020), „QuaSp – Studierende

qualifizieren – Spracherwerb gestalten“ (2016) und die Fachbibliothek „Sprache“ als Teil der Projekte „Basiskompetenz Deutsch als Zweit- und Bildungssprache“ und „Pluralität als Lernchance“ legten den Schwerpunkt auf die migrations- und sprachensible Lehre, auch wenn in diesen Projekten ebenfalls strukturelle Aspekte berücksichtigt wurden. Obwohl die Projekte zuvorderst die Praxisentwicklung adressierten, wurden sie forschend begleitet – die Ergebnisse sind ebenfalls in den Beiträgen dieses Sammelbands dokumentiert.

Im Folgenden werden Sie diese Vorstellungen lesen können:

Astrid Neumann und Elisa Tessmer leiten in die Anfänge der sprachbildenden Hochschularbeit in Lüneburg durch das Niedersächsische Projekt „Umbrüche gestalten. Integrative Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen“ ein. In dem Projekt wurden systematisch Kompetenzbeschreibungen und Materialien für eine gemeinsame Niedersächsische Vorgehensweise in der Lehrkräftebildung erarbeitet. In ihrem Beitrag stellen die beiden den Verlauf des Projektes mit den erreichten Meilensteinen dar.

Daran anschließend zeigt Franz Vergöhl die grundlegende Vorgehensweise für eine mögliche Implementation sprachsensibler Anteile in bereits vorhandene Module der Lehrkräftebildung durch das Anschlussprojekt „Basiskompetenzen Deutsch als Zweit- und Bildungssprache“. Ein besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der Einbindung der Fachwissenschaften und -didaktiken sowie der bildungswissenschaftlichen Anteile im Lehramtsstudium.

Inga Buhrfeind und Lina Lorenzen stellen das Konzept der Fachbibliothek „Sprache“ vor, das ebenfalls im Projekt „Basiskompetenzen Deutsch als Zweit- und Bildungssprache“ entwickelt wurde. Die Wahrnehmung der Fachbibliothek als Lern- und Schreibraum für Studierende belegen sie in der dargestellten Begleitforschung. Der Raum der Fachbibliothek „Sprache“ ermöglicht Besucherinnen und Besuchern dabei sprachliche Bildung im doppelten Sinne: Fachliche Auseinandersetzung durch Beratung und Erweiterung der Fach- und Wissenschaftssprache durch den Diskurs.

Die beiden darauf folgenden Beiträge befassen sich mit der Einbindung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in das deutsche Bildungssystem und der Implementierung dieses Themas in die Lehrkräftebildung.

Thekla de Carvalho Rodrigues und Charlotte Wendt beschreiben in ihrem Beitrag die Konzeption und Erfahrungen des Projekts „Pluralität als Lernchance“: In einem Zertifikatsangebot der Leuphana Universität werden Praxiserfahrungen in der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) mit der

Aneignung von Wissen in den Bereichen Heterogenität, DaZ und diversitätsorientierten Kompetenzen verzahnt. Der Beitrag widmet sich der Entstehung des Projekts, der Weiterentwicklung über den fünfjährigen Verlauf hinweg, der Konzipierung des Zertifikatsprogramms für Studierende, fasst Erfahrungen zusammen und gibt einen Ausblick auf mögliche Konsequenzen für zukünftige Projekte.

Friederike Dobutowitsch und Maria Prata berichten in ihrem Beitrag Ergebnisse der Begleitforschung zum Projekt „Pluralität als Lernchance“. Dafür nehmen sie das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis im Lehramtsstudium in den Blick. Anhand von Interviewdaten untersuchen sie Bedingungen für eine gelingende Praxisphase im Lehramtsstudium mit inhaltlichem Bezug zur Einbindung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Dabei gehen sie mehrperspektivisch vor: Sie berücksichtigen die Sichtweisen engagierter Studierender und jene von Praxispartnerinnen und -partnern, die den institutionellen Rahmen für das Engagement Studierender bilden.

Janina M. Vernal Schmidt und Dhana Indlkofer diskutieren in ihrem Beitrag hochschuldidaktische Möglichkeiten für die Qualifizierung Studierender sowohl im Bereich der Sprachsensibilität bezüglich der deutschen Bildungssprache als auch für Wahrnehmung von Vielsprachigkeit im Alltag von Kindern und Jugendlichen und deren Einbezug in den Schulunterricht. Mit einem Abstand von vier Jahren zum Projektstart von „QuaSp – Studierende qualifizieren – Spracherwerb gestalten“ nehmen sie die inhaltliche Grundidee wieder auf und diskutieren diese vor dem Hintergrund eines seitdem veränderten gesellschaftspolitischen Kontextes. Dabei rückt der Auf- und Beitrag von Schule zur Demokratieerziehung und -bildung von Schülerinnen und Schülern in der Migrationsgesellschaft in den Blick.

Thekla de Carvalho Rodrigues fokussiert in ihrem Beitrag ebenfalls die Ebene der Lehre. Sie stellt eine Methode für die Reflexion von Sprachbiografien vor und zeigt auf, aus welchen Gründen und mit welchem theoretischen Fundament diese Methode genutzt, in welcher Form sie umgesetzt wurde und welche Ergebnisse sich für die Qualifizierung von Studierenden und zukünftige Projektvorhaben daraus ableiten ließen.

In den sechs Jahren Gesamtlaufzeit über alle Projekte und Teilprojekte gab es

- eine Projektleiterin,
- zehn wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
- 16 studentische Hilfskräfte,
- zwei für das Administrative mitverantwortliche Verwaltungsmitarbeiterinnen.

Dem gegenüber standen und stehen

- eine dreistellige Zahl an Studierenden, die an projektbezogenen Lehrveranstaltungen teilgenommen hat,
- knapp 400 Studierende und 750 Geflüchtete, die an den Angeboten des Projekts „Pluralität als Lernchance“ während der knapp fünfjährigen Projektlaufzeit mitwirkten,
- acht Praxispartnerinnen und Praxispartner,
- knapp 60 Schreibende von Abschlussarbeiten,
- zwei abgeschlossene und weitere vier angemeldete Promotionen.

Mit all diesem Wissen und den gesammelten Erfahrungen ist der hier vorliegende Band entstanden. Sehr herzlich danken wir Charlotte Wendt und Maria Prata für hilfreiche Anmerkungen und einen Blick für Details bei der Korrektur der Texte.

Wir hoffen, dass Sie beim Lesen des Buches so viel Freude und Energie spüren, wie wir sie beim Arbeiten in den Projekten und beim Schreiben der entsprechenden Artikel wahrnehmen konnten.

Lüneburg im Juni 2020

Astrid Neumann & Friederike Dobutowitsch

## Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C. & Witte, A. (Hrsg.) (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Decker, L., Kaplan, I. & Siebert-Ott, G. (2019). Professionalisierung angehender Lehrkräfte im DSSZ-Modul. Lernarrangements und Begleitforschung im Rahmen des Projektes Ako. In Ahrenholz, B., Jeuk, S., Lütke, B., Paetsch, J. & Roll H. (Hrsg.). *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. Berlin: De Gruyter, S. 303- 320.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2012). Sprachenvielfalt. Fakten und Kontroversen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 5 (2), S. 7-20.
- Hoch, B. & Wildemann, A. (2019). Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit. Konzeption und Evaluation eines lehramtsübergreifenden Zertifikats. In: HLZ, Bd. 2 Nr. 3. *Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule – Fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze*. <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/issue/current> [letzter Zugriff 2020-05-05].
- Jostes, B., Caspari, D. & Lütke, B. (Hrsg.) (2017). *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster u.a.: Waxmann.

- Karakaşoğlu, Y. (2016). Hochschule. In Mecheril, P., Kourabas, V. & Rangger, M. (Hrsg.). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 386-402.
- Maak, D. & Ricart Brede, J. (Hrsg.) (2019). *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Münster u.a.: Waxmann.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept auf dem Weg zur Bildungssprache*. Münster u. a.: Waxmann.
- Stralla, M. (2019). *Lehrpersonen als Change Agents. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen*. Opladen: Barbara Budrich.

# **Umbrüche gestalten 2014 bis 2019 gestaltete Umbrüche? – Bestandsaufnahme zur Implementation von sprachsensibler Lehre in der Hochschuldidaktik**

**Astrid Neumann und Elisa Tessmer**

## **1 Einführende Worte**

Das sprachensible Unterrichten hat im schulischen Kontext unter anderem durch das Konzept der durchgängigen Sprachbildung (Gogolin et al. 2011, S. 16f.) und der damit einhergehenden Akzeptanz der untrennbaren Kombination aus sprachlichem und fachlichem Lernen an Bedeutung gewonnen (u. a. Michalak/Lemke/Goeke 2015; Schmölzer-Eibinger 2013, S. 25ff.; Vollmer/Thürmann 2013, S. 41ff.).

Auf administrativer Ebene kann für Niedersachsen das Jahr 2015 zudem als „Jahr der Umbrüche“ (Neumann/Tessmer 2018, S. 67ff.) bezeichnet werden. Auf hochschuldidaktischer Ebene trägt hierbei die Novellierung der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr) wesentlich dazu bei, dass die Themen „Deutsch als Zweitsprache“ sowie „interkulturelle Bildung“ als obligatorische Inhalte im Lehramtsstudium an Bedeutung gewonnen haben. Innerhalb der Rahmenrichtlinien beruflicher Ausbildungen – insbesondere in den sozialpädagogischen Ausbildungsgängen – wurde die Sprachbildung unter anderem als vorab definierte Querschnittsaufgabe manifestiert (Niedersächsisches Kultusministerium 2016a; b).

Einen weiteren Aspekt, der im Kontext der Sprach(en)sensibilität hinzu kommt, stellt die steigende Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrungen seit dem Jahr 2015 dar. Diese hat ebenfalls einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung von zusätzlichen Angeboten, Fragen der Anschlussperspektiven sowie die Integration der (Fach-)Didaktiken genommen (u. a. Tessmer/Wehking 2019, S. 207ff.).

Unter Berücksichtigung dieser gestiegenen Relevanz auf allen Ebenen bleiben nach nunmehr fünf Jahren seit Beantragung des Projekts „Umbrüche gestalten. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen“ (demnächst mit UG bezeichnet) die Fragen zu klären, welche theoretischen Konzepte entstanden sind, welche Bedeutung sie für die Lehre in der Hochschule mit speziellem Blick auf die Schule haben und welche Herausforderungen weiterhin existieren.

Auf diese Fragen soll im Rahmen des Artikels aus der Perspektive des Projekts UG zu antworten versucht werden.

## 2 Ausgangspunkt

Eine bundesweite Analyse der DaZ-Anteile aller lehramtsausbildenden Hochschulen im Jahr 2010 hat für die damalige Situation eine klare Tendenz gezeigt: Deutsch als Zweitsprache war ausschließlich in den Bundesländern Berlin und Nordrhein-Westfalen als obligatorischer Inhalt für alle Fächer manifestiert. In vierzehn Bundesländern standen fakultative Angebote zur Verfügung – lediglich in Mecklenburg-Vorpommern sowie in Sachsen existierten auch diese nicht (Baur/Scholten-Akoun 2010, S. 19). Die Relevanzbeimessung für die spätere berufliche Praxis lag demnach im Ermessen der Studierenden.

Zu Projektstart von UG (im März 2014) bestand in Niedersächsischen lehramtsausbildenden Hochschulen daher die Herausforderung, die Themen Sprachenbildung<sup>1</sup> und interkulturelle Bildung fest zu etablieren, da zu diesem Zeitpunkt noch eine verbindliche rechtliche Grundlage dazu fehlte. Die primäre Zielsetzung des Projekts UG lag damit darin, die obligatorischen Bestandteile in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiter auf- und auszubauen. Dabei wurde besonderer Wert auf die integrative Perspektive gelegt: Der vertikalen sowie horizontalen Dimension der durchgängigen Sprachenbildung entsprechend (FörMig 2009, S. 9) wurden demnach alle Schulformen sowie möglichst viele berufliche Fachrichtungen und allgemeinbildende Unterrichtsfächer berücksichtigt.

Bis heute bestehen verschiedene Modelle der Etablierung dieser inhaltlichen Facetten. Zum einen existieren nach wie vor additive Modelle wie beispielsweise die Möglichkeit einer *zertifizierten Zusatzqualifikation* (u. a. Erfurt, Göttingen, Lüneburg, Magdeburg, Saarbrücken, Tübingen), der Aufnahme eines *Erweiterungsfaches in Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache* (u. a. Augsburg, Halle-Wittenberg, Kiel, Leipzig, Ludwigsburg, München, Marburg, Regensburg, Weingarten) oder (*additive*) *obligatorische Module* (u. a. Berlin, Saarbrücken)<sup>2</sup>. Zum anderen wurde durch die neue Niedersächsische Master-Verordnung (MaVo-Lehr 2015) und die Etablierung des Projekts UG die Integration der Sprachensensibilität in bestehende Module forciert.

---

<sup>1</sup> Eine differenzierende Verwendung der Bezeichnung Sprach(en)bildung bildete sich erst im Projektzeitraum heraus, war aber zu Beginn noch nicht abzusehen.

<sup>2</sup> Die Auflistung sowie Einordnung der Studienstandorte basiert auf einer eigens für das Projekt durchgeführten Recherche.

### 3 Spezifische Zielsetzungen von UG

UG startete unter der Maßgabe, die bereits im Vorfeld mit dem DaZNet<sup>3</sup> in einzelnen Einrichtungen erarbeiteten Strukturen in die Breite und Tiefe auszubauen und dann in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an allen Niedersächsischen Universitäten zu implementieren. Ausdrückliches Projektziel war es „für Niedersachsen verbindliche Kernmodule (bis zu 12 LP<sup>4</sup>) [zu entwickeln], die für die Strukturen der Studiengänge an den einzelnen Hochschulen adaptiert werden“ (Projektantrag UG, 2013). Dabei sollten auch bereits Konzepte bzw. Materialien für die Fortbildung entwickelt und evaluiert werden.

Die Projektstruktur von UG wies sowohl eine schulform- als auch fächerübergreifende Struktur auf. Abbildung 1 zeigt die Struktur des Projektes mit den acht beteiligten Niedersächsischen Universitäten auf.

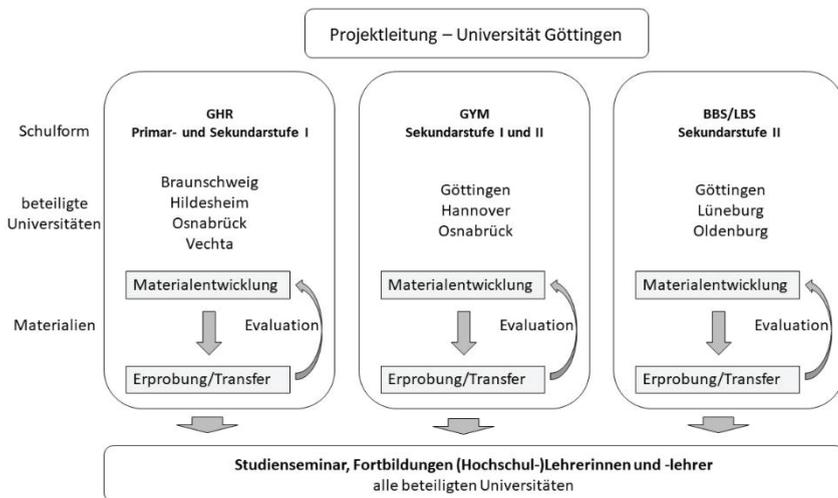


Abbildung 1: Projektstruktur von „Umbrüche gestalten“

Die Gesamtprojektleitung lag in der Universität Göttingen. Für den Bereich Grund-, Haupt- und Realschule zeichneten sich Kolleginnen und Kollegen der Universitäten Braunschweig, Hildesheim, Osnabrück und Vechta als Team-Leads verantwortlich, für den gymnasialen Bereich war das Team-Lead durch Lehrende an den Universitäten Göttingen, Hannover und Osnabrück vertreten.

<sup>3</sup> DaZNet stand in Niedersachsen seit dem Schuljahr 2010/11 für ein Netzwerk für Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Kompetenz. Es unterstützte und vernetzte in 15 regionalen Zentren Schulen bei der durchgängigen Sprachbildung und der dazu erforderlichen Schulentwicklung (<https://www.foermig.uni-hamburg.de/partner/niedersachsen.html>).

<sup>4</sup> LP = Leistungspunkte.

In Lüneburg fokussierte das Team zusammen mit Kolleginnen und Kollegen aus Göttingen und Oldenburg vordergründig den Bereich der Berufsschulbildung.

Das System der Berufsschulbildung kann als komplex charakterisiert werden, da es sich in verschiedene Teilsysteme untergliedert (Wittmann 2019, S. 17; Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2018, S. 128). Diese Komplexität bringt eine sehr heterogene Schülerschaft mit sich. Sie erstreckt sich über das Spektrum der Berufseinstiegsklasse, in die Schülerinnen und Schüler auch ohne Schulabschluss einmünden können, bis zu Schulformen wie dem beruflichen Gymnasium, der Fach- und Berufsoberschule und der Fachschule, deren Abschluss zum Erlangen der allgemeinbildenden Hochschulreife führen kann (Niedersächsisches Kultusministerium o. J.). In der dualen oder vollzeitschulischen Berufsausbildung haben die Auszubildenden darüber hinaus teilweise bereits zuvor die allgemeine Hochschulreife erworben. Hinzu kommen die Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung, die in Niedersachsen von 2015 bis 2018 in den sogenannten SPRINT-Klassen unterrichtet wurden und seit dem Schuljahr 2019/20 das neue Regelangebot der Berufseinstiegsschule nutzen können (Niedersächsisches Kultusministerium 2019). Das System der beruflichen Bildung muss damit am flexibelsten und deutlichsten auf die Anforderungen des Lebens in der pluralen Gesellschaft reagieren. Sprachlich erfordert berufliche Bildung – wie keine andere – die Fähigkeit in verschiedenen Situationen zwischen den Sprachregistern kompetent ‚übersetzen‘ zu können. Fach- und sprachsensibles Agieren ist durch (berufsspezifisches) situations- und adressatengerechtes Handeln gekennzeichnet (u. a. E fing 2012, S. 6ff.).

In Lüneburg stellten sich die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter diesen Herausforderungen neben allgemeinen Aspekten der Bildungssprache und Interkulturalität, vor allem in Bezug auf die Sprachigkeiten<sup>5</sup> der Sozial- und Wirtschaftspädagogik und auf die Integration von Jugendlichen mit Fluchterfahrungen in Seiteneinsteiger- und Sprintklassen (siehe auch Vergöhl in diesem Band). Dafür wurden über die Jahre Kooperationen mit Praxispartnerinnen und Praxispartnern an Berufsschulen (siehe auch Dobutowitsch/Prata in diesem Band), aber auch allgemeinen Grund- und Oberschulen auf- und ausgebaut.

---

<sup>5</sup> Unter *Sprachigkeiten* werden übergreifend pragmatisch genutzte Sprachformen von Sprecherinnen und Sprechern verstanden, die im Kontext von Mehrsprachigkeit ein Konzept des *Languaging* nutzbar machen (Neumann/Tessmer 2018, S. 68).

## 4 Zwischenergebnisse und weitere Schritte

UG bereitete in Lüneburg mit den bereits vorgestellten Rahmenkonstruktionen einen guten Nährboden für weitere Arbeiten vor. Für ein tieferes Verständnis dessen sollen im Folgenden schrittweise die spezifischen Projektabschnitte und deren Ergebnisse vorgestellt werden. Dabei wird in den einzelnen Unterbereichen jeweils der Schwerpunkt für das jeweilige Projektjahr vorgestellt und eingeordnet. So stand 2015 unter dem Fokus einer neuen Masterverordnung, 2016 wurden die handlungsleitenden Kernkompetenzen erarbeitet und 2017 galt der standortspezifischen Materialentwicklung. Dass deren Implementation weiterer Arbeit bedurfte, wird in einigen Fragen des Ausblicks angerissen.

### 2015 – Neue Masterverordnung für das Lehramt

Im Jahr 2015, kurz nach Projektstart, konnte aufgrund der umfangreichen Vorarbeiten im Zuge der Projektantragstellung im November rückwirkend folgender Passus in die Masterverordnung verbindlich für alle Lehramtsstudiengänge eingeführt werden. In Paragraph 1, Absatz 2 der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehramter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr) (Nds. Gesetz- und Verordnungsblatt 21/2015, S. 351) heißt es seitdem:

*„In dem Studium müssen*

#### *1. pädagogische und didaktische Basiskompetenzen in den Bereichen*

- a) Heterogenität von Lerngruppen,*
- b) Inklusion,*
- c) Grundlagen der Förderdiagnostik und*
- d) Deutsch als Zweitsprache und als Bildungssprache*

*sowie*

#### *2. interkulturelle Kompetenzen*

*erworben werden.“*

Die damit erfolgte inhaltliche Festsetzung bringt eine verpflichtende Beschäftigung aller beteiligten Einrichtungen mit diesen Themen in der (hoch-)schulischen Ausbildung und eine reflexive, individuelle Auseinandersetzung der Lehrenden in diesem Bereich mit sich.

## 2016 - Kernkompetenzen

Im Projektteam von UG wurden konsensuell auf der Basis sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Wissens, aktueller bildungswissenschaftlicher Studien und migrationspädagogischer Theorien sieben Kernkompetenzen entwickelt, die weitere Entwicklungen in den einzelnen Teams im gesamten Arbeitsprozess sinnvoll inspirieren und als Klammer umfassen sollten. Diese Kernkompetenzen lauteten folgendermaßen:

1. „Studierende können sprachpolitische Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen beschreiben und ihr eigenes Lehrerhandeln als sprachpolitisches verstehen.
2. Studierende sind mit aktuellen Studien zur Bildungssituation und Lebenssituation von Schülern und Schülerinnen vertraut und in der Lage, insbesondere den Zusammenhang zwischen Migration, Auf- und Ausbau von Sprache(n) und Bildungschancen zu reflektieren.
3. Studierende verfügen über Wissen zu Modellierung, Vermittlung und Erwerb bildungssprachlicher Handlungsfähigkeiten als Konkretisierung sprachlicher Basisqualifikationen.
4. Studierende erkennen mehrsprachige Repertoires als Potenziale für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Studierende können Mehrsprachigkeit als Ressource und Bildungsziel beschreiben, didaktische Modellierungen zu Mehrsprachigkeit konzipieren und hinterfragen. Sie wissen, wie sie mehrsprachige Erwerbssituationen analysieren und reflektierend in ihr didaktisches Handeln einbeziehen können.
5. Studierende verfügen über Wissen zu fächerspezifischen Diskursfähigkeiten.
6. Studierende kennen ausgewählte diagnostische Verfahren zur Einschätzung des Sprachstands und des fachlichen Unterrichtsdiskurses und können diese anwenden.
7. Studierende verfügen über Wissen zur Förderung und Vermittlung fächerspezifischer Diskursfähigkeiten“.

Jede dieser Kernkompetenzen ist noch einmal differenziert mit exemplarischen Inhalten gefüllt worden, damit Vermittlungs- und Lernprozesse konkreter spezifiziert werden konnten. Die Kernkompetenzen stellen so ein wesentliches, treibendes Element des Projektes dar, da sie in allen Arbeitsgruppen zum Ausgangspunkt für die Entwicklung konkreter Lehrveranstaltungen und Materialien genutzt wurden.

Die Kernkompetenzen wurden im Anschluss an ihre Entwicklung für den Bereich der berufsbildenden Schulen durch eine Expertinnen- und Expertenbefragung validiert. Diese Online-Befragung erbrachte unter den theoretisch und praktisch im Feld der Sprachbildung arbeitenden Expertinnen und Experten eine insgesamt hohe Zustimmung, bei der die Relevanzeinschätzungen von den universitär arbeitenden Befragten und denjenigen mit einer eigenen DaZ-Qualifikation die höchsten Zustimmungsmaße erhielten (Neumann/Bogner, 2017, S. 82). Damit konnten die Kernkompetenzen<sup>6</sup> als in der Community akzeptiert für die weitere Arbeit als Orientierung genutzt werden.

### **2017 – Im Zeichen der Materialentwicklung**

Dieses Projektjahr stand im klaren Zeichen der Materialentwicklung für einen sprachsensiblen Fachunterricht und die dazu nötigen hochschuldidaktischen Grundlegungen. Für den Bereich des beruflichen Lehramts wurden in Lüneburg einzelne Lehreinheiten mit sozialpädagogischen Inhalten erarbeitet, die ausgehend von den fachlichen Vorgaben der Dozierenden Alltags- und Bildungssprache bewusst machten und variiert nutzten. Dabei erwiesen sich diese Anforderungen als besondere Herausforderungen, wenn sie in Aufgabenstellungen oder eingesetzten Texten expliziert wurden.

Die Entwicklung sprachsensibler Materialien erfolgte stets aus der Perspektive, vom Unterrichtsfach aus zu denken und die sprachlichen Komponenten als Erweiterung bzw. reflexive Ebene unter Berücksichtigung der vorgestellten Kernkompetenzen einfließen zu lassen. Dabei bestanden zwei Wege der Realisierung. Einerseits wurden bestehende Materialien, beispielsweise Präsentationen, Arbeitsblätter, Primärtexte o. ä. vor dem Hintergrund sprachlicher Herausforderungen diskutiert. Ggf. wurden sie aber auch sprachlich modifiziert bzw. um didaktische Ansätze der sprachlichen Erarbeitung (wie beispielsweise das Scaffolding (Gibbons 2015, S. 16)) erweitert. Andererseits bestand durch den Einbezug abgeordneter Lehrkräfte in dem Projekt UG die besondere Chance, Materialien aus der schulischen Praxis für die Sensibilisierung der Dozierenden in der Hochschuldidaktik zu nutzen.

Folgendes Beispielmateriale entstand in so einer Zusammenarbeit und entstammt der im Rahmen des Projekts entwickelten „Handreichung: Sprachförderung im Fachunterricht an Berufsbildenden Schulen“ (Tessmer/Urbanik/Zweers, im Druck).

---

<sup>6</sup> Online sind sie vollständig unter <https://www.sprachen-bilden-niedersachsen.de/projektergebnisse/kernkompetenzen-und-kerninhalte> (letzter Zugriff: 2020-01-15) zu finden.

Im Zuge einer authentischen Lernsituation aus dem Ausbildungsgang „Touristikkauffrau/-mann“ sollen Auszubildende zunächst ein neues Einrichtungskonzept für die Büroräume mit dazugehörigen Finanzierungsmöglichkeiten ausarbeiten. Nachdem sich die Vorgesetzte in der Lernsituation für die Umgestaltung der Räumlichkeiten entschieden hat, erhält sie von der Bank verschiedene Finanzierungsmöglichkeiten. Die Auszubildenden sollen mithilfe der dazugehörigen Fachtexte entscheiden, welche Darlehensart zu empfehlen sei. Dafür müssen sie die zentralen Informationen aus den Fachtexten extrahieren sowie mathematische Zusammenhänge ermitteln und diese in einem Säulendiagramm verdeutlichen. Folgende Abbildung zeigt das von den Auszubildenden somit erstellte Säulendiagramm zum Annuitätendarlehen:

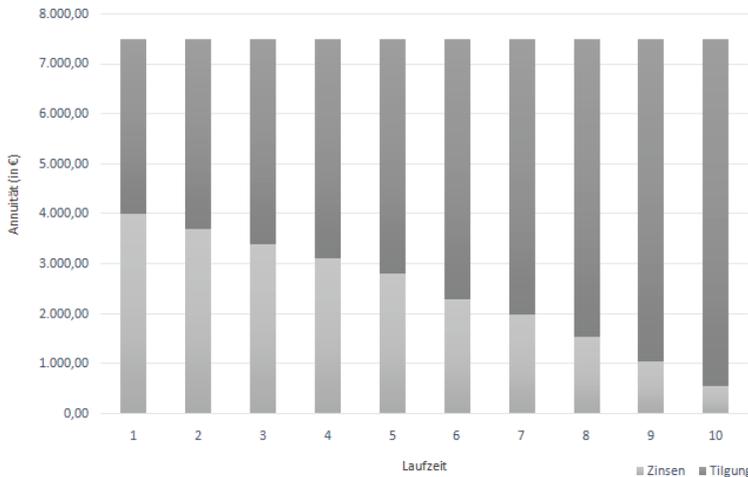


Abbildung 2: Das von Auszubildenden erstellte Säulendiagramm zum Annuitätendarlehen

Die Lernsituation verdeutlicht die sprachlichen Herausforderungen, die die Auszubildenden für eine fachlich korrekte Einschätzung bewältigen müssen. Hierfür müssen unter anderem Relationen zwischen den Variablen Annuität sowie Laufzeit erkannt und sprachlich ausgedrückt werden.

An diesem Beispiel werden weitere Merkmale deutlich, die exemplarisch für die spezifischen sprachlichen Herausforderungen durch die Verwendung von Lernsituationen in der beruflichen Bildung stehen. So werden für das Lernen bewusst komplexe Handlungssituationen konstruiert. Die Auszubildenden müssen dabei selektieren, welches Hintergrundwissen erforderlich ist, sie müssen – wie in diesem Beispiel auch – Zusammenhänge zwischen mehreren Texten und/oder Text-Bild-Zuordnungen herstellen und bildungs- sowie fachsprachliche Register beherrschen (Tessmer 2018, S. 28f.).

Die erstellten Materialien führen notwendige, spezifisch wirtschafts- und sozialpädagogische Diskursfähigkeiten zur Aufgabenbearbeitung in Lehr-Lern-Arrangements, die dem Prinzip der vollständigen Handlung (u. a. KMK 2018, S. 17ff.; Riedl/Schelten 2010, S. 181; Riedl 1999, S. 97ff.) folgen, zu einer prinzipiellen Übertragbarkeit in andere, vergleichbare Zusammenstellungen der beruflichen Bildung. Auch nach der seitdem erfolgten Umstellung in eine modularisierte Ausbildung (Niedersächsisches Kultusministerium, 2016a; b) können diese Materialien gut weiterverwendet werden. Im Zuge des Projektes UG sind für alle Schularten und Klassenstufen Materialien zur Weiternutzung auf der Projekt-Webseite [sprachen-bilden-niedersachsen.de](http://sprachen-bilden-niedersachsen.de) veröffentlicht. Diese können zur eigenen (Weiter-)Arbeit ausgewählt und genutzt werden.

Entwickelte Materialien bergen immer die Eigenschaft in sich, auf einem mittleren Abstraktionsniveau auf eine spezifische fachdidaktische oder -wissenschaftliche Frage zu antworten. Dafür müssen also sprachliche und interkulturelle Modellierungen immer vom Unterrichtsfach und nicht in erster Linie aus sprachwissenschaftlicher Intention vorgenommen werden (Rossack/Neumann/Leiss/Schwippert 2017; Neumann/Casper-Hehne 2016). Selbst Unterrichtsmaterialien, die auf verschiedenen angenommenen Sprachniveaus entwickelt wurden, um bestmögliche Anpassungen an konkrete Lerngruppen zu ermöglichen, können meist nicht 1:1 für die eigene Lerngruppe genutzt werden, wenn ein differentes Lernziel angestrebt wird. Daher ist parallel zur vorgenommenen Materialentwicklung die Qualifizierung des Lehrpersonals nötig, damit die geforderten Kompetenzen an Universitäten dauerhaft verstetigt werden können. Diese Verstetigungen erwiesen sich vor allem bei den an Universitäten häufigen Personalwechseln als besonders schwierig, da hierfür ggf. die sprachsystematischen und/oder gar motivationalen Grundlagen fehlten. Daher entschieden wir uns in entsprechenden Anschlussprojekten an UG eine Fachbibliothek für Studierende und Lehrende aufzubauen, die die aktuell zugänglichen Informationsmöglichkeiten konzentriert (Buhrfeind/Lorenzen in diesem Band). Zukünftig wird hierzu auch vermehrt digitalisiert gearbeitet (siehe z. B. das Projekt „Competencies for Digitally-Enhanced Individualized Practice“ <https://www.leuphana.de/zentren/zzl/codip.html>).

## 5 Unendliches Ende

Die integrative Perspektive, die im Rahmen der Implementation der Materialien in UG verfolgt wurde, stellt ein großes innovatives Potenzial und gleichzeitig die größte Herausforderung dar<sup>7</sup>. Sprachbildung im Fach folgt der

---

<sup>7</sup> Hierbei handelt es sich um eine grundlegende Problematik bei den immer neu hinzukommenden konkurrierenden Querdimensionen bzw. Querschnittsaufgaben wie

Denkweise einer integrativen Querdimension (z. B. auch Jostes 2018, S. 291). Im Rahmen des Projektes UG wurde ein besonderer Wert darauf gelegt, aus der Perspektive des Faches heraus zu denken. Retrospektiv erhöht diese Haltung die Bereitschaft der Lehrenden in den Fachdisziplinen und dient damit als „Türöffner“. Die Perspektive ist dabei nicht, eine sprachliche Komponente „aufzustülpen“, sondern bestehende Materialien durch eine sprachliche Komponente zu erweitern. Diese Vorgehensweise macht jedoch die Sichtbarkeit und insbesondere die Transparenz für die Zielgruppe problematisch. Zudem ist sie der besonderen Herausforderung der Fluktuation unterlegen, welche vornehmlich beim lehrenden Personal an den Hochschulen vorliegt. Die sprachensible Aufbereitung bestehender Materialien kann daher als „unendliches Ende“ bezeichnet werden, da sie keinen Methodenkoffer oder dergleichen hervorbringt, auf den immer wieder zurückgegriffen werden kann.

Ebenfalls hat sich gezeigt, dass die sprachliche Modifizierung bestehender Materialien nicht ausreicht, sondern die Lehrenden selbst darüber hinaus oftmals sprachliche und didaktische Kenntnisse benötigen. Eine offene Haltung gegenüber der sprachensensiblen Lehre sowie das Erarbeiten grundlegender Kenntnisse in diesem Bereich ist damit immer wieder von Neuem erforderlich, da hiervon der Erfolg sprachlicher Bildung abhängig ist. Ohne die geteilte Bereitschaft der Lehrenden ist der integrative Fokus nicht durchführbar. Doch insbesondere die geteilte Bereitschaft kann nicht ohne Weiteres als Vorhanden vorausgesetzt werden.

## 6 Aussichten

Aus Sicht von UG bedarf es der Weiterfinanzierung in anschließenden Projekten zur Unterstützung der Implementierungen und auch der Verstetigungen in aktuellen und zukünftigen Zusammenarbeiten und Publikationen über Projektzeiträume hinaus, um das geschaffene Wissen zu fixieren und der Hochschullehre dauerhaft zur Verfügung zu stellen. Transferaufgaben bleiben weiterhin bestehen.

Im Projekt UG wurde an vielen Aspekten mehrperspektivisch gearbeitet. Neben der Projektstrukturierung und der internen Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mussten theoretische Fundierungen eines großen Ausbildungs- und Implementationsprojektes mit einer Entwicklungsperspektive auf Schul- und Hochschul- und damit Schülerinnen- und Schüler, Studierenden- und Dozierendenebene und der öffentlichen Sichtbarkeit parallel gewährleistet werden. Am Ende des Mutterprojektes im Dezember 2017 waren

---

beispielsweise Inklusion, Sprachbildung, Nachhaltigkeit oder Medienkompetenz (Niedersächsisches Kultusministerium 2016b, S. 5).

- mit der MasterVO-Lehr gesetzliche Veränderungen,
- mit der Formulierung der Kernkompetenzen theoretisch fundierte Arbeitsgrundlagen,
- mit entwickelten Lehrmaterialien einsetzbare Beispielmaterialien und
- mit den Implementierungsstrategien und -umsetzungen in den Universitäten Verstetigungsmöglichkeiten für ein integratives Modell

fundiert. Hier jedoch blieben aufgrund von Personalfluktuationen bei den Projektmitgliedern und den universitären Zielstrukturen weitere Herausforderungen für die Zukunft sichtbar (siehe Vergöhl in diesem Band).

Die Erfahrungen, vor allem seit den gestiegenen Geflüchtetenzahlen, haben dazu beigetragen, dass eine Vielzahl an didaktischen und methodischen Ansätzen sowie Materialien entwickelt und gebündelt wurde. In diese Ansätze sind auch Trends wie der Einsatz digitaler Medien im Unterricht eingeflossen. Da es sich hierbei um eine vergleichsweise jüngere Entwicklung handelt, ist der Bedarf an Materialien sowie didaktischen und methodischen Strategien für die Digitalisierung hier noch höher. Die Relevanz der digitalen Medien zeigt sich u. a. auch im Strategiepapier der KMK zur „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2017). Für das System der beruflichen Bildung haben die digitalen Medien dabei einen doppelten Einfluss, da sie sich einerseits auf das Lernen sowie Gestalten von Unterricht auswirken und andererseits die Arbeitswelt in den zu erlernenden Berufen verändern.

Die steigenden Zahlen von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien sowie Studierenden mit geringen Deutschkenntnissen führen zu einer erhöhten Sichtbarkeit in einem Bereich, der mit einem besonderen Professionsanspruch verbunden ist. Im Rahmen des Projektes UG sind immer wieder Befürchtungen von Lehrenden hervorgebracht worden, dass mit dem sprachsensiblen Unterrichten und sprachlichen Vereinfachen eine Reduktion des inhaltlichen Anspruches verbunden sei. Damit bleibt auch fünf Jahre nach dem Projektstart die Herausforderung bestehen, die Relevanz von „Sprache im Fach“ sowie die Sensibilität disziplinärer Sprachregister und Fachsprache zu verdeutlichen. Zudem müssen Wege gefunden werden, den Fachlehrerinnen und -lehrern sowie Hochschuldozierenden zu verdeutlichen, dass kein einfacher kausaler Zusammenhang zwischen sprachlicher und inhaltlicher Vereinfachung besteht. Es bedarf des Weiteren didaktischer und methodischer Strategien, wie mit den Schülerinnen und Schülern, Auszubildenden oder Studierenden Inhalte sprachlich einfach erarbeitet werden können und gleichzeitig die Fachsprache und der qualitative Anspruch erhalten bleibt.

## Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: WBV Publikationen.

Baur, R. S. & Scholten-Akoun, D. (2010). Einleitung und Zusammenfassung. Deutsch als Zweitsprache: Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. In Baur, R. S. & Scholten-Akoun, D. (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagung zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009*, S. 18-35. [https://www.fadaf.de/de/daf\\_angebote/daz/daz\\_in\\_der\\_lehrerausbildung\\_juli\\_2010.pdf](https://www.fadaf.de/de/daf_angebote/daz/daz_in_der_lehrerausbildung_juli_2010.pdf) [letzter Zugriff: 2020-01-14].

Buhrfeind, I. & Lorenzen, L. (2020). Denk- und Schreibraum für sprachliche Bildung: Wie die Fachbibliothek „Sprache“ Schreibprozesse von Lehramtsstudierenden durch peer-to-peer Fachberatung anregt und unterstützt. In Neumann, A. & Dobutowitsch, F. (Hrsg.). *Von Projekten zur Profilbildung – Sprachliche Bildung in der universitären Lehrkräftebildung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 32-51.

Dobutowitsch, F. & Prata, M. (2020). Praxisphasen im Lehramtsstudium mit Schwerpunkt auf der Einbindung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Eine mehrperspektivische Interviewstudie über Gelingensbedingungen. In Neumann, A. & Dobutowitsch, F. (Hrsg.). *Von Projekten zur Profilbildung – Sprachliche Bildung in der universitären Lehrkräftebildung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 74-96.

Efing, C. (2012). Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: Sprache und Beruf. Zu neuen Ufern lockt ein neuer Tag!* 2, S. 6-9.

FörMig (2009). *Wege zur durchgängigen Sprachbildung*. Ein Orientierungsrahmen für Schulen. [http://www.foermig-berlin.de/materialien/Wege\\_zur\\_durcgaengigen\\_Sprachbildung\\_\\_\\_.pdf](http://www.foermig-berlin.de/materialien/Wege_zur_durcgaengigen_Sprachbildung___.pdf) [letzter Zugriff: 2020-01-14].

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language. Scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Gogolin, I., Dirim, İ., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H.-H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann Verlag.

Jostes, B. (2018). „*Sprachbildung im Fach*“ als *Querschnittausgabe der Potsdamer Lehrkräftebildung*. [https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/42040/file/pblbf01\\_291-306.pdf](https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/42040/file/pblbf01_291-306.pdf) [letzter Zugriff: 2019-12-28].