

Evghenia Goltsev & Stefanie Bredthauer

## **Ein Schlüssel zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Schulunterricht: Selbsterfahrung in der Lehrkräfteprofessionalisierung**

### **Zusammenfassung**

Lange Zeit wurde die hohe Relevanz sprachlicher Kompetenzen für eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung in Deutschland übersehen, nun gewinnen diese Aspekte jedoch immer mehr Bedeutung in der Forschung, in der Professionalisierung von Lehrkräften und in der Unterrichtspraxis. Trotz der sprachlichen Vielfalt in den Klassenzimmern sowie der so genannten multilingualen Wende in der Forschung ist die Förderung sprachlicher Kompetenzen im Unterricht noch weitgehend auf die monolinguale Perspektive der Mehrheitssprache Deutsch ausgerichtet. So bleibt ein enormes mehrsprachiges Potenzial unberücksichtigt. Für die Lehrkräfte, die hierbei eine Schlüsselrolle spielen, ist dies vor allem auf die einsprachige Orientierung in der Lehreraus- und -weiterbildung zurückzuführen. Ziel dieses Beitrags ist es, eine Zusammenstellung und Systematisierung von mehrsprachigen Lehransätzen als Gegenstand der universitären Professionalisierung von Lehrkräften vorzunehmen. Dafür werden erprobte Beispiele aus Lehrveranstaltungen der Universität zu Köln verwendet. Insbesondere wird dabei das hochschuldidaktische Kernelement des Selbsterfahrens und des Perspektivwechsels der Lehrkräfte in den Seminaren als Schlüssel für die spätere Umsetzung im eigenen Unterricht herausgearbeitet.

### **Schlüsselwörter**

Förderung der Mehrsprachigkeit; auf sprachliche Heterogenität ausgerichtete Module; Selbsterfahrung; Perspektivwechsel; Praxistransfer

# A key to promoting multilingual skills in school education: Self-experience in teacher professionalization

## Abstract

For a long time, the high relevance of language skills for successful participation in education in Germany has been overlooked, but now these aspects are gaining more and more importance in research, in the professionalization of teachers and in teaching practice. Despite the linguistic diversity in classrooms and the so-called multilingual turn in research, the promotion of linguistic competences in the classroom is still largely oriented towards the monolingual perspective of the majority language German. Thus, an enormous multilingual potential remains unconsidered. For teachers who play a key role in this this is mainly due to the monolingual orientation in teacher training and further education. The aim of this paper is to compile and systematize multilingual teaching approaches as an object of university professionalization of teachers. For this purpose, tested examples from courses at the University of Cologne will be used. In particular, the didactic core element of self-experience and the change of perspective of the teachers in the seminars will be developed as a key for the later implementation in their own teaching.

## Keywords

Promotion of multilingualism; modules focused on linguistic heterogeneity; self-experience; change of perspective; practical application

## 1 Einleitung

Sprachkompetenzen und Bildungssprache sind im deutschen Schulsystem lange als selbstverständlich angesehen worden. Abgesehen vom so genannten Fremdsprachenunterricht wurden explizite Sprachkompetenzen vorrangig in den ersten Schuljahren im Deutschunterricht vermittelt. Als Reaktion auf die Ergebnisse großangelegter Studien wie PISA, die einen starken Zusammenhang zwischen sprachlichen Fähigkeiten und anderen Wissens- und Kompetenzarten aufweisen, fand eine Wende statt (Becker-Mrotzek & Roth, 2017). Akteure unterschiedlicher Ebenen des Bildungssystems wie Politiker, Forscher und Praktiker beschäftigen sich nun mit der Frage der sprachlichen Bildung in allen Schulfächern. Ihre Initiativen führten zu verschiedenen Ergebnissen, z.B. dem DaZ-Modul für angehende Lehrkräfte und professionellen Schulungen für aktive Lehrpersonen (Witte, 2017). Die meisten Bemühungen konzentrieren sich jedoch darauf, ausschließlich Kompetenzen in der deutschen Sprache zu vermitteln, ohne das große mehrsprachige Potenzial der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und zu nutzen (Gogolin, 1994 & 2017). Dies kann als Manko angesehen werden, da sich mehrsprachige Praktiken und systematisch entwickelte mehrsprachige Kompetenzen u.a. als wichtige Ressource in verschiedenen Lernprozessen erwiesen haben (Cummins, 2010; Marx, 2005). Es ist daher sinnvoll, individuelle Mehrsprachigkeit nicht nur als eine große Bereicherung für sich zu betrachten, sondern auch die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen als eines der Hauptziele der sprachlichen Bildung festzulegen. Dabei kommt den Lehrpersonen eine Schlüsselrolle zu: Sie sind durch ihre verwendeten Lehrmethoden nicht nur initiierende und steuernde Kräfte von Lernprozessen, sondern sie dienen auch als direkte Beispiele sprachlichen Verhaltens für die Schülerinnen und Schüler. Einer der ersten Schritte auf dem Weg zum Ziel der Förderung von mehrsprachigen Kompetenzen besteht deshalb darin, die Lehrerinnen und Lehrer mit den erforderlichen Mitteln und Fähigkeiten auszustatten (Doğmuş, Karakaşoğlu-Aydın & Mecheril, 2016).

Auch wenn der Fokus beim Thema sprachliche Bildung in der Lehrkräfteprofessionalisierung nach wie vor überwiegend auf dem Deutschen liegt, existieren dennoch in einigen Seminaren und anderen Lehrveranstaltungen bereits Ansätze zum Einbezug von Mehrsprachigkeit. In diesem Beitrag werden anhand einiger erprobter Beispiele aus Lehrveranstaltungen der Universität zu Köln Ansätze aufgezeigt, mit denen angehende und aktive Lehrkräfte darauf vorbereitet werden können, die mehrsprachigen Ressourcen ihrer Schülerinnen und Schüler in den Unterricht zu integrieren, um deren mehrsprachige Kompetenzen zu fördern. Diese Ansätze reichen von der Sensibilisierung der (angehenden) Lehrkräfte für das Thema und dem Kennenlernen geeigneter didaktischer Methoden über die Erprobung von Lehrmethoden im Unterricht bis hin zur Erforschung solcher Lehrmethoden. Die Ansätze werden systematisiert und das Selbsterfahren als Kernelement herausgearbeitet. Obwohl dies an Beispielen aus Lehrveranstaltungen der Universität zu Köln geschieht, wird davon ausgegangen, dass die Erkenntnisse auf andere Standorte und Formate der Lehreraus- und-weiterbildung übertragen werden können.

## 2 Mehrsprachige Ansätze als Gegenstand der Professionalisierung von Lehrkräften

Als Grundlage für die Vorstellung der erprobten Ansätze aus Seminaren der Universität zu Köln (s. 3.1-3.4) wird nun zunächst noch einmal ausführlicher den Fragen nachgegangen, wieso mehrsprachige Kompetenzen im Unterricht gefördert werden sollten und inwiefern (angehende) Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland bislang hierauf vorbereitet werden.

### 2.1 Förderung mehrsprachiger Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern

Der Großteil aller Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen ist heutzutage mehrsprachig. Diese Mehrsprachigkeit ist vor allem auf Migrationshintergründe, zweisprachige Elternhäuser und den schulischen Fremdsprachenunterricht zurückzuführen (García & Flores, 2010). Als mehrsprachig werden in diesem Beitrag alle Menschen angesehen, die über die Fähigkeit verfügen, zwei oder mehr Sprachen zum Zweck der Kommunikationen zu nutzen (Europarat, 2001). Die Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen einer Person können hierbei unterschiedlich ausgeprägt sein. Beispielsweise tragen auch basale, rein mündliche oder nur auf bestimmte Sprachdomänen bezogene Fähigkeiten in einer Sprache zu einem Mehrsprachigkeitsprofil bei. Außerdem wird davon ausgegangen, dass die Fähigkeiten eines Menschen in verschiedenen Sprachen nicht losgelöst voneinander zu betrachten sind, sondern miteinander interagieren.

In den letzten 20-30 Jahren wurden verschiedene Konzepte entwickelt, um diese mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden in den Unterricht zu integrieren und vorteilhaft zu nutzen (Hu, 2010; Reich & Krumm, 2013). Diese Ansätze setzen unterschiedliche Schwerpunkte und beziehen sich teils auf den Unterricht in sprachlichen, teils auf den Unterricht in Sachfächern. Ihnen allen liegt jedoch die Erkenntnis zugrunde, dass mehrsprachige Individuen bei entsprechender Unterstützung erhöhte (meta-)sprachliche und (meta-)kognitive Fähigkeiten entwickeln können. Bisherige empirische Studien im deutschsprachigen Raum berichten u.a. von Steigerungen in diesen Bereichen: Sprachbewusstheit und Lernleistungen der Lernenden, Unterrichtsbeteiligung sowie Bewusstsein der Lehrkräfte für Synergieeffekte (u.a. Bär, 2009; Marx, 2005; Meyer & Prediger, 2011).

Auch in zahlreichen bildungspolitischen Dokumenten (u.a. in verschiedenen Kernlehrplänen) wird in Deutschland inzwischen eine Berücksichtigung mehrsprachigkeitspädagogischer Ansätze in der Unterrichtspraxis gefordert – beispielsweise über die Methode des Sprachvergleichs, die ein zentrales didaktisches Element unterschiedlicher mehrsprachiger Unterrichtsansätze (z.B. des Translanguagings<sup>1</sup>) darstellt (u.a. Reich & Krumm, 2013; Garcia & Flores, 2010). Sie ist auch im Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA, 2009) integriert, ein vom Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats herausgegebenes Instrument zur Beschreibung interkultureller und mehrsprachiger Kompetenzen. Denn zum Bereich „Fertigkeiten und prozedurales Wissen“ wird dort die Kategorie „Vergleichen können“ gezählt, der beispielsweise diese Unterkategorien angehören:

---

<sup>1</sup> Ein Ansatz zum Einbezug unterschiedlicher Sprachen (schriftlich und mündlich) im Unterrichts- und Lehrgeschehen.

„Methoden des Vergleichs beherrschen“, „lautliche Nähe und Distanz wahrnehmen können (beim Hören unterscheiden können)“, „lexikalische Nähe wahrnehmen können“, „Das Funktionieren von Grammatik verschiedener Sprachen vergleichen können“ (Candelier, Camilleri Grima, Castelotti, de Pietro, Lörincz, Meißner & Schröder-Sura, 2009).

Zusammenfassend lässt sich für Deutschland festhalten, dass der Einsatz von mehrsprachigen Unterrichtsansätzen bildungspolitisch gefordert wird, entsprechende Unterrichtskonzepte verfügbar sind und dass erste positive empirische Befunde vorliegen. Ein großes Desiderat hingegen besteht in der Implementation in der breiten Unterrichtspraxis, was u.a. darauf zurückzuführen ist, dass angehende Lehrkräfte bislang gar nicht oder nur unzureichend darauf vorbereitet werden, die mehrsprachigen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einzubeziehen. Deshalb widmet sich dieser Herausforderung das nun folgende Unterkapitel.

## 2.2 Status quo in der Professionalisierung von Lehrkräften

An den Hochschulen in Deutschland lassen sich drei Formen der strukturellen Verankerung von sprachlicher Bildung als Fachgebiet in der Lehrerbildung unterscheiden: als *ein separates Modul*, *integriert in andere Kurse als Querschnittsthema* oder als *eigenständiges Fach* (Baumann & Terrasi-Haufe, 2015). Die in diesem Beitrag vorgestellten Beispiele stammen aus Lehrveranstaltungen der Universität zu Köln, die zum Bundesland Nordrhein-Westfalen gehört. Hier wird das Fachgebiet sprachliche Bildung in einem eigenen Modul abgedeckt: dem Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte - auch DSSZ-Modul oder DaZ-Modul genannt. Seit der Verabschiedung des Lehrerbildungsgesetzes im Jahr 2009 ist dieses Modul für alle Lehrerbildungsstudierenden in Nordrhein-Westfalen verpflichtend, wird von den einzelnen Hochschulen des Bundeslandes jedoch unterschiedlich umgesetzt (Witte, 2017). Das Modul ist an der Universität zu Köln Teil des Master of Education und besteht aus drei Teilen: einer Vorlesung, gefolgt von einer Reflexionsaufgabe während des Praxissemesters an Schulen und einem Aufbauseminar. Die Studierenden reichen als abschließende Prüfungsleistung ein Portfolio ein, das Elemente zur Vorlesung, zum Praxissemester und zum Aufbauseminar enthält. Die Vorlesung ist interdisziplinär, die Aufbauseminare hingegen fachspezifisch ausgerichtet.

Lernobjekt des Moduls ist die fachübergreifende sprachliche Bildung, insbesondere die von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte (Gantefort & Michalak, 2017). Entsprechend des allgemeinen Status quo konzentrieren sich die Kurse dieses Moduls überwiegend auf Deutsch als Unterrichtssprache. Die Einbeziehung der mehrsprachigen Ressourcen in den Unterricht wird selten berücksichtigt (Putjata, Olfert & Romano, 2016), aber immer mehr Dozierende versuchen nun, diesen Aspekt der sprachlichen Bildung in ihre Kurse zu integrieren.

Neben diesen Ansätzen für die Lehramtsstudiengänge fördert das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen auch ein strukturiertes Programm, das eine sprachorientierte Ausbildung für bereits praktizierende Lehrerinnen und Lehrer im Schuldienst und in der Erwachsenenbildung anbietet. An der Universität zu Köln wird dieses Vorhaben als Weiterbildungsstudium bezeichnet und realisiert. In seinem Rahmen kann zwischen zwei Schwerpunkten, nämlich Schule und Erwachsenenbildung gewählt werden. Das Studium dauert zwei Semester und beinhaltet zwei Vorlesungen und

vier Seminare. Nach dem ersten Semester können die Teilnehmenden zwischen den beiden Schwerpunkten Schule oder Erwachsenenbildung wählen. Die hier behandelten Themen sind teilweise die gleichen wie im DaZ-Modul, es gibt jedoch auch weiterführende Inhalte wie interkulturelle Bildung sowie vertiefende Arbeit zu Themen wie Diagnose und linguistische Analyse von Lerntexten in den Seminaren (Maahs, 2017; Vega-Pfeifer, Maahs, Triulzi, Hacisalihoglu & Steinborn, i.Dr.). Zwar stehen Publikationen zu universitätsübergreifenden Vergleichen der Weiterbildungsangebote noch aus, unsystematische Sichtungen der verfügbaren Darstellungen auf den Webseiten der Universitäten lassen allerdings vermuten, dass hier ebenso wie im DaZ-Modul der Fokus auf dem Deutschen liegt, jedoch eine stärkere Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit stattfindet.

Sowohl in der Aus- als auch in der Weiterbildung von Lehrkräften liegt der Fokus in derzeitigen Angeboten zur sprachlichen Bildung somit überwiegend ausschließlich auf dem Deutschen. Auch systematische Ergebnisse zur Integration der Förderung von Mehrsprachigkeit in Maßnahmen der Lehrkräfteprofessionalisierung stehen noch aus. Allerdings finden sich in ganz neuen Publikationen an verschiedenen Stellen bereits erste Überlegungen zu entsprechenden Inhalten, u.a. in Eberhardt und Niederhaus (2017) in Form von Beispielen zur Seminargestaltung in der Lehrerprofessionalisierung, bei Bredthauer (2019) auf der Grundlage der Erfahrungen von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Fächer in ihrem Praxissemester sowie bei Königs (2019) hinsichtlich der veränderten Aufgaben im Unterricht von Fremdsprachenlehrkräften beim Einbezug von Mehrsprachigkeit. Hieran möchten wir mit den in diesem Beitrag beschriebenen Erkenntnissen aus der Lehrpraxis an der Universität zu Köln anschließen.

### 3 Ansätze aus der Lehrpraxis

Im Folgenden werden Erkenntnisse aus der Praxis unterschiedlicher Lehrender im Kölner DaZ-Modul und dem Weiterbildungsstudium berichtet. Hierfür werden zunächst die Inhalte ihrer Seminare hinsichtlich des Einbezugs von Mehrsprachigkeit systematisiert (3.1) und die damit verbundenen Zielsetzungen vorgestellt (3.2). Anschließend wird der Perspektivwechsel als Kernelement der didaktischen Herangehensweisen aller einbezogenen Seminarbeispiele herausgearbeitet (3.3) und anhand mehrerer erprobter Praxisbeispiele ganz konkret veranschaulicht (3.4).

#### 3.1 Seminarinhalte

Die Seminarinhalte zu Mehrsprachigkeit der verschiedenen Lehrenden im DaZ-Modul an der Universität zu Köln (im Folgenden als UzK abgekürzt) lassen sich vier Themenbereichen zuordnen:

- a. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit
- b. Sprachliche Bildungspolitik
- c. Mehrsprachige Pädagogik
- d. Transfer mehrsprachiger Pädagogik in die eigene Unterrichtspraxis

Mit den Inhalten des ersten Themenbereichs wird eine Basis zum Gegenstand Mehrsprachigkeit ganz generell geschaffen. Ausgehend von den sprachlichen Biographien der Teilnehmenden wird besprochen, wie unterschiedlich individuelle Mehrsprachigkeitsprofile aussehen können und wie diese entstehen. Das heißt, auch linguistische Grundlagen von mehrsprachigem Spracherwerb werden erarbeitet. In diesem Zusammenhang finden Begriffsklärungen statt, beispielsweise was eine Sprache von einem Dialekt unterscheidet und welche Konzepte hinter vermeintlichen Synonymen wie Muttersprache und Herkunftssprache stecken. Dann wird der Blick vom Individuum auf die Gesellschaft ausgeweitet. Es wird diskutiert, wie viele und welche Amtssprachen unterschiedliche Staaten auf verschiedenen Kontinenten haben. Auch die damit einhergehenden Diskurse zu Nationalsprachen und vermeintlich einsprachigen Gesellschaften werden aufgegriffen. Hierfür wird u.a. die Mehrsprachigkeit der Stadt Köln erfasst, indem die Teilnehmenden ein Linguistic Landscaping<sup>2</sup> durchführen. Die Frage nach dem variierenden Prestige, das unterschiedlichen Sprachen zugeschrieben wird, und von welchen Faktoren dieses abhängt, rundet den Themenbereich zur individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit ab.

Der zweite Themenbereich schließt an die politische Dimension der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit an, indem er nun speziell die sprachliche Bildungspolitik in den Fokus nimmt. Es wird über offizielle Schulsprachen und über den damit zusammenhängenden Machtaspekt diskutiert. Darüber gelangt man zu sprachpolitischen Entscheidungen generell, beispielsweise der Frage, weshalb es in Deutschland sorbische, aber keine türkischen Schulen gibt, obwohl das Türkische von mehr Menschen in Deutschland gesprochen wird als das Sorbische. Es werden bildungspolitische Dokumente zu verschiedenen sprachlichen und mehrsprachigen Aspekten gesichtet, beispielsweise EU-Rahmenpapiere und Kernlehrpläne für unterschiedliche Schulformen und Fächer. Zu guter Letzt wird erarbeitet, welche Rolle Bildungserfolg für gesellschaftliche Teilhabe spielt und welche Bedeutung dabei dem Erwerb von Bildungssprache zukommt.

Nachdem in den ersten beiden Themenbereichen Grundlagen geschaffen wurden, widmen sich die Lehrenden im dritten Themenbereich nun konkreten Konzepten mehrsprachiger Pädagogik. Hierbei werden zunächst Konzepte behandelt, die sich auf den Schulalltag generell beziehen; das heißt auf die Wertschätzung von Sprachen und Mehrsprachigkeit in den Schulen sowie antirassistische Schularbeit. Anschließend befasst man sich mit Ansätzen, die sich speziell auf den Unterricht beziehen. Das heißt, es werden mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze wie beispielsweise das Translanguaging, die Interkomprehensionsdidaktik und *Eveil au langue* mit den dazugehörigen Unterrichtsmethoden (z.B. das mehrsprachige reziproke Lesen) kennengelernt, aber auch mehrsprachige Diagnostikverfahren. Hierbei werden auch immer wieder linguistische Inhalte besprochen, beispielsweise um das linguistisch beschreibbare Phänomen des Code-Switchings von dem didaktischen Modell des Translanguagings abzugrenzen. Außerdem werden die durchaus variierenden Zielsetzungen der verschiedenen Unterrichtskonzepte thematisiert, u.a. hinsichtlich der Frage, ob Mehrsprachigkeit in ihrem Rahmen ausschließlich als Ressource für darauf aufbauendes Lehren und Lernen oder ebenso als Zieldimension begriffen wird. Darüber hinaus

---

<sup>2</sup> Beobachtung von Darstellungen unterschiedlicher Sprachen im öffentlichen Raum, z.B. auf Straßenschildern.

werden Konzepte für die Schulentwicklung diskutiert, wie beispielsweise die Idee eines Gesamtsprachencurriculums, das für die Vernetzung der verschiedenen Sprachfächer plädiert, um Synergien zu schaffen. Abgerundet wird dieser Themenbereich durch die Sichtung von konkreten Lehr- und Lernmaterialien zu den verschiedenen Konzepten und Ansätzen.

Über die Unterrichtsmaterialien schlagen die Lehrenden dann den Bogen zum vierten und letzten Themenbereich, dem Transfer der Seminarinhalte in die zukünftige Unterrichtspraxis der Teilnehmenden. Es wird erarbeitet, wie eigene Unterrichtseinheiten mehrsprachigkeitspädagogisch geplant und gestaltet werden können, beispielsweise wann welche Methode geeignet erscheint. Auch potenzielle Herausforderungen bei der Umsetzung, wie z.B. mögliche Gruppenzusammensetzungen in sprachlich heterogenen Klassen, werden besprochen.

### 3.2 Zielsetzung der Seminare

Wie in allen Seminaren behandeln auch die Lehrenden des DaZ-Moduls an der UzK die oben beschriebenen Inhalte, um damit bestimmte Lernergebnisse zu erzielen. Um Lernergebnisse zu beschreiben, wurde in den vergangenen Jahrzehnten eine ganze Reihe von Klassifikationen zur Einteilung von Lernprozessen in mehrere kognitive Stufen erarbeitet. Zu den bekanntesten Taxonomien zählen die Klassifikation von Bloom sowie die daran anschließende Klassifikation von Anderson & Krathwohl (Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl, 2001). Davon abgeleitet unterscheidet die HRK vier Kompetenzstufen (HRK 2015): 1. Erinnern und verstehen, 2. Anwenden, 3. Analysieren und bewerten und 4. Erweitern und erschaffen.

Die von den Lehrenden im DaZ-Modul an der UzK verfolgten Zielsetzungen ihrer Seminare lassen sich mit diesen vier Kompetenzstufen sehr gut in Einklang bringen:

Passend zur ersten Stufe benennen die Lehrenden Lernziele, die mit den Begriffen **Sensibilisieren** und **Kennenlernen** benannt werden können. Beispielsweise werden die Teilnehmenden für das Themenfeld der Mehrsprachigkeit sensibilisiert, indem besprochen wird, wie unterschiedlich individuelle Mehrsprachigkeitsprofile aussehen können und wie diese entstehen. Außerdem lernen sie durch die Lektüre von wissenschaftlichen Aufsätzen unterschiedliche mehrsprachigkeitspädagogische Konzepte kennen.

Auch zur zweiten Stufe passende Lernziele werden genannt, als besondere Form des **Anwendens** wird hierbei das **Selbsterfahren** hervorgehoben. Die Lehrenden lassen die Teilnehmenden u.a. nicht nur Gemeinsamkeiten und Unterschiede der kennengelernten mehrsprachigkeitspädagogischen Konzepte herausarbeiten, sondern lassen sie den Einsatz ausgewählter Konzepte im Rahmen von Seminarsitzungen auch aus der Teilnehmendenperspektive selbst erleben und reflektieren.

Zur dritten Stufe passen von den Lehrenden gewählte Lernziele, die mit den Begriffen **Einordnen** und **Beurteilen** gefasst werden können. Hierzu zählt beispielsweise, dass die Lernenden beurteilen, welche mehrsprachigen Unterrichtsmethoden in von der Lehrperson vorgegebenen Unterrichtssituationen geeignet erscheinen und auch die Gründe dafür benennen.

Zur vierten Stufe können alle Lernziele gezählt werden, die sich mit dem **Umsetzen** der mehrsprachigkeitspädagogischen Konzepte in der Praxis befassen. Beispielsweise durch



die Diskussion von potenziellen Herausforderungen beim Einsatz der verschiedenen didaktischen Methoden und wie diesen im eigenen Unterricht begegnet werden könnte.

### 3.3 Selbsterfahren als didaktisches Kernelement

Schöpp (2013) betrachtet die monolinguale Ausbildung der Lehrkräfte als ein entscheidendes Hindernis für den Einsatz mehrsprachiger Verfahren und für die Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht. Diese monolinguale Ausrichtung der Professionalisierung führt bei den Lehrkräften sowohl zur Festigung der auf eine Sprache gerichteten Sichtweise als auch zu einem Fehlen wichtiger Kenntnisse und praktischer Erfahrungen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht. Dies spiegelt sich später wiederum in Handlungen wider, die auf Einsprachigkeit ausgerichtet sind. Wie oben beschrieben kann inzwischen festgestellt werden, dass die Vermittlung von mehrsprachigkeitsorientierten Grundlagen durchaus Eingang in einzelne Veranstaltungen findet. Das bedeutet jedoch nicht automatisch, dass hierbei auch eigene praktische Erfahrungen mit mehrsprachigen Lehransätzen gesammelt werden. Aber gerade eine solche Selbsterfahrung wird – nicht nur im sprachlichen Kontext – als äußerst bedeutend für die Umsetzung der theoretischen Grundlagen gesehen (Kostiainen, Ukskoski, Ruohotie-Lyhty, Kauppinen, Kainulainen & Mäkinen, 2018; Bartels, 2009). Eben dieses Selbsterfahren (s. 3.2) als Element der Lehrendenprofessionalisierung zur Förderung der Mehrsprachigkeit wird im Folgenden genauer betrachtet.

In aktueller Forschung werden Lehrkräfte verstärkt als emotionale und ethische Akteure und Akteurinnen des Bildungsprozesses gesehen (Kubanyiova & Crookes, 2016; Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun & Hensley, 2014). Nicht nur ihr Fachwissen, sondern auch persönliche Einstellungen, Überzeugungen und Erfahrungen sind somit entscheidend für ihre professionelle Entwicklung und ihr Handeln im Unterricht.

Damit ist es notwendig, sowohl Fachwissen als auch persönliche Haltungen und Erfahrungen zu berücksichtigen und dabei folgende Prämissen zu beachten:

Die Inhalte gewinnen an Bedeutung insbesondere und vor allem dann, wenn Lernende (in dem Fall angehende und aktive Lehrkräfte) ihnen aufgrund persönlicher Erfahrungen Bedeutung zuschreiben (Merriam & Clark, 1993). Die Selbsterfahrung kann dabei sowohl das *Was* – die Inhalte bzw. das zu Vermittelnde – betreffen als auch das *Wie* – die Art bzw. Methode der Vermittlung. Dieser auf die Persönlichkeit und Werte der (angehenden) Lehrkräfte bezogene Prozess des Einbezugs der Selbsterfahrung kann mit zwei didaktischen Herangehensweisen aufgegriffen werden, die sich nicht ausschließen, sondern eher aufeinander aufbauen und einander bedingen können:

1. Anbindung der neuen Inhalte an in der Vergangenheit bereits selbst gemachte Erfahrungen über deren Reflexion:  
Durch die Reflexion von Erfahrungen mit Hilfe unterschiedlicher Verfahren und Instrumente, die Biografisches fokussieren (s.u.), können diese zunächst bewusst gemacht werden. Damit werden zuvor unreflektierte Erfahrungen und Wissen zu bewussten Selbsterfahrungen. In dieser Form sind sie besonders fruchtbar für die Aufnahme und Erweiterung von neuen Inhalten (Rißmann, Feine und Schramm, 2013).
2. Das Bewirken eines Perspektivwechsels im Rahmen einer neuen Selbsterfahrung: Diese Zielsetzung kann u.a. durch Rollenwechsel (s.u.) verfolgt werden (Rißmann, Feine und Schramm, 2013). Dieses Verfahren wirkt besonders herausfordernd, da hier Diskrepanzen zwischen neuen Inhalten und vorhandenem

Wissen festgestellt werden. Aufgrund der daraus resultierenden Fragen und Erkenntnisse wird gerade diesem Verfahren eine wichtige Rolle bei der Bedeutungskonstruktion zugeschrieben (Jarvis, 1987; Merriam & Clark, 1993). An das Deutlichmachen der Diskrepanz und ggf. damit verbundene Veränderungen schließt sich die Arbeit mit neuen Inhalten an oder geht damit einher.

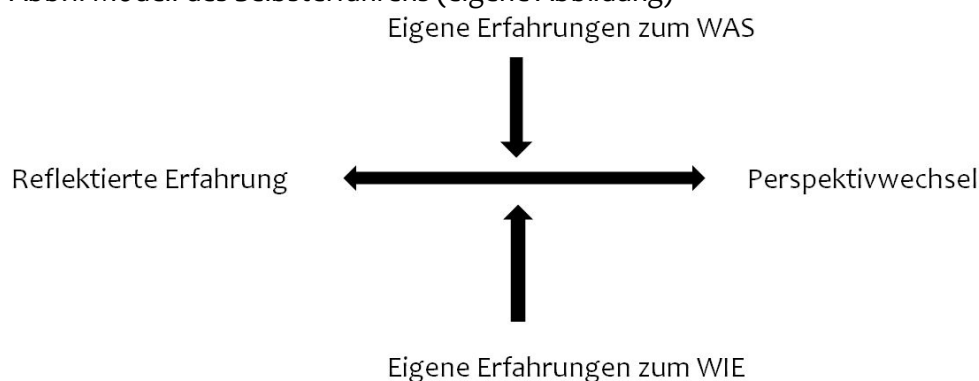
Ein Beispiel für die erste Herangehensweise wäre (Sprach-)biografische Arbeit mit den (angehenden) Lehrkräften, z.B. zur eigenen schulischen Sprachlernerfahrung zwecks Feststellung bestimmter Lehrkonzepte/-grundsätze, die so induktiv eingeführt werden. Dadurch reflektieren sie das *Wie* und vor diesem Hintergrund auch das *Was*. Im Rahmen der zweiten Herangehensweise lassen sich Verfahren verorten, die Teilnehmende in eine völlig neue Situation versetzen wie u.a. Rollenspiele oder aber auch authentische Rollenwechsel.

In Abhängigkeit davon, was fokussiert und was neu ist, können Perspektivwechsel auf der inhaltlichen und/oder methodischen Seite erfolgen.

Jedoch ist in den meisten Fällen davon auszugehen, dass der – zumindest bewusste – Perspektivwechsel ohne vorangehende Bewusstmachung der eigenen Erfahrung, also der Reflexion, nicht möglich ist. Denn hierdurch wird die bisherige Perspektive bewusst gemacht, so dass beim Perspektivwechsel die Unterschiede zwischen den beiden Perspektiven erkannt und nachvollzogen werden können. Damit lässt sich festhalten, dass keine scharfe Trennlinie zwischen den genannten Verfahren der Selbsterfahrung gezogen werden kann. Jedoch lässt sich häufig eine primäre Zielsetzung festlegen – reflektierte Erfahrung im ersten Fall und Perspektivwechsel im zweiten.

Daraus ergibt sich für die Arbeit mit Selbsterfahrungen folgendes zweidimensionales Modell:

Abb.1: Modell des Selbsterfahrens (eigene Abbildung)



Aus dem gerade Beschriebenen wird deutlich, dass reine Formen der Selbsterfahrungsarbeit bzw. -fokussierung seltener vorkommen, sondern in Abhängigkeit von der primären Zielsetzung eher einer Seite als der anderen zugeschrieben werden.

### 3.4 Selbsterfahren in der Lehrpraxis

Vor dem Hintergrund der Theorie sollen nun konkrete Beispiele aus den Seminaren des DaZ-Moduls und Weiterbildungsstudiums vorgestellt werden.

In Bezug auf die Mehrsprachigkeit gibt es in den o.g. Seminaren Vorgehensweisen, die bereits gemachte Erfahrungen aufgreifen und reflektieren. Zu solchen Verfahren gehören beispielsweise die Bündelung und Reflexion von eigenen Erfahrungen mit Sprache und

Macht. Außerdem zählt kritisches Hinterfragen persönlicher Beobachtungen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den schulischen Unterricht aus der eigenen Schulzeit, aus Hospitationen bei anderen Lehrkräften und evtl. auch aus der eigenen Unterrichtstätigkeit dazu. Dabei können diese Vorgehensweisen nicht nur zur Reflexion der Erfahrungen, sondern durch Bewertungen seitens anderer Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer und insbesondere durch Überlegungen zu didaktischen Konsequenzen auf der *Wie*-Ebene auch zum Perspektivwechsel führen.

Auch Verfahren, die eher durch im Rahmen der Seminarsitzungen gemachte Erfahrungen zu Perspektivwechseln führen, kommen in den beschriebenen Veranstaltungen vor. Dies sind u.a. die Arbeit am Language Landscaping (s.u.), die Ansichten bezüglich der Einsprachigkeit der eigenen Umgebung verändern kann, oder die Anwendung von mehrsprachigen Verfahren in den Seminargruppen wie Translanguaging. An diese *Was*-Erfahrungen schließt zudem die Diskussion der Umsetzungsmöglichkeiten an. Dabei ist dennoch zu berücksichtigen, dass die Veränderung der Perspektive mit der Reflexion bisheriger Erfahrungen und Ansichten einhergeht.

Die folgenden Beispiele aus den Seminaren sollen eine Vorstellung von den Möglichkeiten vermitteln:

1. Die Teilnehmenden werden bei einer Gruppenarbeit im Seminar dazu ermuntert, Translanguaging einzusetzen, so dass sie selbst erleben, wie es ist, ihre Mehrsprachigkeit zur Kommunikation in Arbeitsgruppen zu nutzen. Anschließend wird der Translanguaging-Ansatz aus didaktischer Perspektive thematisiert und Umsetzungsmöglichkeiten in die eigene schulische Praxis besprochen. Da in der Regel nicht alle in der Gruppe vertretenen Sprachen von allen Gruppenmitgliedern gleichermaßen beherrscht werden, ist eine wichtige Erfahrung für die Teilnehmenden hierbei auch, zu erleben, wie es sich anfühlt, wenn man nicht alle Beiträge in der Gruppe immer vollständig versteht. Daraus ergibt sich die Gelegenheit, mit den (angehenden) Lehrkräften Varianten der Gruppenzusammensetzung für den Einsatz von Translanguaging zu diskutieren.
2. Zum aktuellen Seminarthema werden von den Teilnehmenden Textausschnitte aus Quellen in unterschiedlichen Sprachen gelesen. So können die (angehenden) Lehrkräfte beispielsweise wahrnehmen, welche unterschiedlichen Schwerpunkte im Diskurs der verschiedenen Sprachgemeinschaften zu demselben Seminarthema gesetzt werden. Anschließend wird mit ihnen diskutiert, wann und wie es sich in ihrem eigenen Unterricht anbieten würde, die Schülerinnen und Schüler Quellen (z.B. Zeitungsbeiträge) in unterschiedlichen Sprachen lesen zu lassen.
3. Die Teilnehmenden nehmen in der Stadt, in der sie leben, gemeinsam ein Language Landscaping vor. So wird ihnen das Mehrsprachigkeitsprofil ihrer eigenen Stadt deutlich und sie stellen außerdem fest, mit welchen Sprachen und mehrsprachigen Praxen ihre eigenen Schülerinnen und Schüler in Berührung kommen können. Darauf aufbauend wird diskutiert, wie diese Alltagserfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbezogen und reflektiert werden können, beispielsweise in Form von angeleiteten Sprachvergleichen oder eines eigenen Language Landscaping.

4. Im Seminar bekommen die (angehenden) Lehrkräfte einen Text, der zum aktuellen Seminarthema passt und in einer ihnen allen unbekannten Sprache verfasst ist. Die Teilnehmenden erschließen sich den Inhalt des Textes und arbeiten ausgewählte grammatische Merkmale der Sprache heraus, indem sie Verfahren der Interkomprehension anwenden. Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, eine fremde Sprache aufgrund von Kenntnissen einer anderen zu verstehen. Im Anschluss wird diskutiert, wie diejenigen von ihnen, die sprachliche Fächer unterrichten werden, Elemente der Interkomprehensionsdidaktik sinnvoll in ihrem eigenen Unterricht einsetzen können.
5. In einer Seminarsitzung werden Vergleiche zwischen den Systemen der deutschen und der chinesischen Sprache angestellt. Die Teilnehmenden erleben so, dass Sprachvergleiche nicht nur zwischen verwandten Sprachen, sondern auch zwischen Sprachen sehr unterschiedlicher Sprachfamilien angestellt werden können. So kann ihre Bereitschaft gefördert werden, später auch den Einbezug von ihnen unbekannt Sprachen in ihren Lerngruppen zu wagen. In welcher Form dies geschehen kann und wobei darauf ggf. zu achten ist, wird im Anschluss an die selbst durchgeführten Sprachvergleiche mit den (angehenden) Lehrkräften diskutiert.
6. Teilnehmende, die selbst in ihrer Schulzeit erlebt haben, wie mit ihrer jeweiligen Herkunftssprache oder ihrem Dialekt umgegangen wurde, berichten der Seminargruppe von ihren Erfahrungen. Da sie in der Regel keinen besonders wertschätzenden Umgang erfahren haben, wird dann gemeinsam überlegt, welche Haltungen sie sich an ihren späteren Schulen zu Herkunftssprachen und Dialekten wünschen würden.

Zwei weitere Beispiele sollen nun detaillierter vorgestellt werden: In den jeweiligen Seminaren von zwei Dozierenden geht es um die Vorbereitung von (angehenden) Lehrkräften auf einen konstruktiven Umgang mit sprachlicher Vielfalt. Lehrperson 1 fokussiert dabei verstärkt die Einstellungen und Überzeugungen sowie die Vermittlung von existierenden Konzepten, während bei Lehrperson 2 die konkrete sprachliche Arbeit im Vordergrund steht.

Beispiel 1: Im Rahmen des Seminars wurden in der Sitzung mit dem Thema „*Das multilinguale Subjekt*“ verschiedene Methoden behandelt, die Lehrkräfte anwenden können, um die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zu erheben.

Dabei wurden zwei Methoden näher betrachtet und das Verfahren der *Sprachenportraits* (Gogolin & Neumann, 1991; Krumm & Jenkins, 2001; Daase, 2018) praktisch ausprobiert. Bei diesem Verfahren geht es darum, in einer menschlichen Silhouette mit verschiedenen Farben eigene Sprachen zu verorten. In dem Seminar wurden die Umriss von den angehenden Lehrkräften selbst gezeichnet und entsprechend ausgefüllt. Anschließend sollten sie in Kleingruppenarbeit ihre Bilder begründen und darüber reflektieren. In einer Aufgabe, die die Studierenden später als Hausaufgabe einzeln erledigen sollten, ging es um die Nachbereitung der gemachten Erfahrungen. Diese erfolgte, indem zum einen die Auswahl und Anordnung der Sprachen in diesem Rahmen noch einmal beschrieben und begründet wurde. Zum anderen sollten sich die Seminarteilnehmenden darüber Gedanken machen, wie sie diese Methode für ihre weitere Arbeit nutzen können. Wie kann sie im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern angewandt werden?

Beispiel 2: Dieses Seminar ist in thematische Blöcke unterteilt. Im Zusammenhang mit dem Block *kontrastive Arbeit am Beispiel häufiger Minderheitssprachen* wurde unter der Leitung von zwei Vertretern des Projektes ABCami eine Seminarsitzung zur Alphabetisierung mit Einbezug von sprachkontrastiven Verfahren und herkunftssprachlichen Elementen durchgeführt. Der Fokus lag dabei auf dem Arabischen. Nach einer Vorstellung des Projektes und Thematisierung exemplarischer linguistischer Grundlagen der Sprache und insbesondere des Alphabets ging es um die Vermittlung einiger erster Ausdrücke. Diese Aufgabe übernahm ein Mitarbeiter des ABCami-Projekts, der Arabisch als L1 spricht. Dabei verwendete er ausschließlich die arabische Sprache und ging auf Bekundungen der Unsicherheit oder Nichtverstehens der Seminarteilnehmenden insofern ein, als dass er lauter oder langsamer sprach. Nach und nach baute er jedoch einige deutsche Elemente in seine Ausführungen ein. Im Anschluss an dieses Experiment haben die Studierenden reflektiert, wie es ihnen dabei ging.

Was bewirken diese beiden Vorgehensweisen?

Die Arbeit mit den Sprachenportraits bewirkt zum einen, dass die angehenden Lehrkräfte sich des eigenen Sprachschatzes bewusst werden und die damit verbundenen Erfahrungen reflektieren. Dieses reflektierte Bewusstsein ist oft keine Selbstverständlichkeit und stellt eine eindeutige Bewusstseinsweiterung dar. Gleichzeitig kann durch die Präsentationen der Kommilitoninnen und Kommilitonen, die über andere Sprachen und Erfahrungen oder nur andere Erfahrungen verfügen, die sprachliche Vielfalt des Seminars wahrgenommen werden. Im Falle eines wertschätzenden Umgangs mit den Darstellungen der Gruppe kann sich zudem die Wahrnehmung dieser Vielfalt als Normalität und sogar Bereicherung einstellen (Galling, 2011). Damit werden aus Selbsterfahrungen reflektierte Erfahrungen, die das vorhandene Wissen auf der *Was-Ebene* erweitern. Durch Überlegungen zur Umsetzung dieser Methode in der Schule – u.a. durch Auseinandersetzung mit möglichen *Umsetzungsschwierigkeiten*, z.B. *Bedenken seitens der Lernenden- oder Herausarbeiten von Vorteilen einer solchen Erfassung der sprachlichen Vielfalt*, erfolgt ein Perspektivwechsel auf der *Wie-Ebene*. Die (angehende) Lehrkraft entwickelt sich von einer Person, die selbst die Methode als Teilnehmende/r erlebt, zu einer, die diese Methode bei anderen anwendet und dafür einen adäquaten Rahmen schaffen muss. Dieser Wechsel wird wiederum gestützt durch Selbsterfahrung im Seminar.

Durch die Verwendung einer Minderheitssprache als Unterrichtsmedium wird es den (angehenden) Lehrkräften ermöglicht, die Perspektive der sprachlichen Minderheit in einem monolingualen Unterricht und einer monolingualen Schule einzunehmen. Damit erfolgt ein klarer und radikaler Perspektivwechsel auf der *Was-Ebene* und die Studierenden bekommen einen Einblick in die Realität der Schülerinnen und Schüler, die die Unterrichtssprache noch nicht beherrschen. Sie lernen zudem die häufigen Fehleinschätzungen zur Nützlichkeit des lauten oder langsamen Sprechens für das Verstehen in solchen Konstellationen aus der Sicht der Sprechenden von Minderheitensprachen kennen. Zugleich erfahren sie, wie hilfreich es ist, wenn Elemente der Herkunftssprache eingebunden werden<sup>3</sup>. Die anschließende Reflexion lässt den Perspektivwechsel noch deutlicher werden und die bisherigen Erfahrungen und Ansichten werden dadurch ebenfalls bewusst. Zudem lernen die Seminarteilnehmenden dadurch den Austausch auch die Wahrnehmung anderer Seminarteilnehmender kennen. Auf der *Wie-Ebene* kann dadurch ausgelöst überlegt werden,

---

<sup>3</sup> Hier sollte betont werden, dass dieser Vorteil nur einen Aspekt von vielen darstellt, warum die Herkunftssprachen auch in Situationen, in welchen das Verstehen nicht unbedingt gefährdet ist, einbezogen werden sollen.

wie kontrastive Arbeit und generell Einbezug von Elementen anderer Sprachen im schulischen Rahmen umgesetzt werden bzw. globale wie der monolinguale Unterricht modifiziert werden kann.

## 4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich zunächst festhalten, dass die aktuelle Lehrpraxis in Deutschland noch immer eine einsprachige staatssprachliche Orientierung sowie eine Dominanz der Reduktion der sprachlichen Heterogenität aufweist. Trotz der vielen empirisch nachgewiesenen Vorteile, der Berücksichtigung und Förderung des mehrsprachigen Repertoires sowie der bereits verfügbaren didaktischen Konzepte und Materialien dazu, fehlt es immer noch an einer Umsetzung der entsprechenden Förderung in den Klassenzimmern.

Diese Situation ist auf unterschiedliche Tendenzen und komplexe Prozesse zurückzuführen, dabei wird von der Forschung insbesondere die monolinguale Ausrichtung der Lehrerinnen – und Lehrerausbildung als Ursache angesehen. Da die Lehrerinnen und Lehrer nicht nur den Unterrichtsrahmen vorgeben und gestalten, sondern auch als Beispiel für Sprachpraktiken im Klassenzimmer dienen, ist es wichtig, sie dazu zu befähigen, diese Aufgabe zu meistern. Doch dies passiert in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bislang nur selten. Obwohl in jüngster Zeit eine Verschiebung hin zur sogenannten „Sprachlichen Bildung“ für alle Schulfächer stattgefunden und zur Etablierung von Sonderprogrammen wie dem DaZ-Modul geführt hat, wird dort primär die Bildung und Förderung der Mehrheitsprache fokussiert. Dennoch sehen wir solche Programme als einen ausgezeichneten Rahmen für die Vorbereitung von Lehrerinnen und Lehrer auf die Förderung der mehrsprachigen Kompetenz an.

In unserem Beitrag haben wir die Aufmerksamkeit auf einzelne wegweisende Seminare gerichtet, die sich dieser Förderung widmen. Das Ziel dabei war, eine Synopse dieser Seminare zu geben und ihre Themen, Ziele und Ansätze zu präsentieren. In diesen Veranstaltungen werden sowohl individuelle als auch soziale Mehrsprachigkeit, Sprachpolitik, mehrsprachige Pädagogik und die praktischen Implikationsmöglichkeiten berücksichtigt. Die dabei verfolgten Zielsetzungen sind Bewusstseinsbildung, Kennenlernen, Selbsterfahrung, Integration, Bewertung und Anwendung dieser Themen. Eines der Schlüsselemente, das die Dozierenden implementieren und dem sie viel Aufmerksamkeit schenken, ist die Selbsterfahrung. Da Lehrkräfte nicht nur Inhalte vermitteln, sondern auch emotionale und ethische Akteurinnen und Akteure des Bildungsprozesses sind, ist es von größter Bedeutung, ihre Attitüden, Überzeugungen und Erfahrungen zu berücksichtigen. Insbesondere ist es von großem Vorteil, die Perspektive der zukünftigen Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die zu vermittelnden Inhalte und die dabei verwendeten Methoden einnehmen zu können. Diese Selbsterfahrung kann erreicht werden, indem bereits vorhandene Erfahrungen reflektiert sowie neue gemacht werden, die den bisherigen widersprechen und sie verändern. Einige der Unterrichtspraktiken, die dieses Ziel verfolgen – z.B. die Arbeit mit Sprachenportraits – wurden oben vorgestellt.

Erste Erfahrungen der Lehrenden mit diesem Ansatz sowie unsystematisches Feedback der Teilnehmenden deuten darauf hin, dass dies sehr fruchtbar sein kann. Dabei ist zu be-

rücksichtigen, dass wir ausschließlich von Umsetzungen an der Universität zu Köln berichten und noch keine systematisch begleitete Erprobung stattgefunden hat. Aus diesem Grund hoffen wir auf eine breitere Anwendung und Evaluation.

Im Allgemeinen können wir zu dem Schluss kommen, dass im Rahmen des Paradigmas der Förderung der mehrsprachigen Kompetenz der Lehrerbildung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Dabei wäre es wünschenswert, wenn dabei nicht nur Bottom-up-Bemühungen von einzelnen Dozentinnen und Dozenten, sondern auch Top-down-Bewegungen, z.B. durch universitäre Veränderungen wie vollständige Curricula, entstehen würden.

## Danksagung

Wir danken unseren Kolleginnen und Kollegen Lesya Skintey, Henrike Terhart, Marco Triulzi, Rode Vega-Pfeiffer und Christina Winter für die wertvollen Gespräche, die wir mit ihnen über ihre Seminare führen konnten.

## Literatur

- ABCami - Alphabethisierung und Grundbildung in den Moscheen. [GIZ]. Online unter: <https://giz.berlin/projects/abgeschlossene-projekte.htm> [09.08.2019]
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Hrsg.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz – Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bartels, N. (2009). Knowledge about language. In A. Burns & J. Richards (Hrsg.), *The Cambridge guide to second language teacher education* ( 125-134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung - Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* ( 11-36). Münster, New York: Waxmann.
- Baumann, B. & Terrasi-Haufe, E. (2015). Umbrüche und Chancen mit der Bildungssprache Deutsch - drei Projekte, drei Modelle. Abgerufen am 25.4.2019 von [www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/themenportal/thema/umbrueche-und-chancen-mit-der-bildungssprache-deutsch-drei-projekte-drei-modelle/](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/themenportal/thema/umbrueche-und-chancen-mit-der-bildungssprache-deutsch-drei-projekte-drei-modelle/)
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives – The Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Bredthauer, S. (2019). „Mir war nicht bewusst, welches Potenzial Mehrsprachigkeit für Sprachlernprozesse hat.“ – Anbahnung mehrsprachigkeitsdidaktischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung. In I. Mordellet-Roggenbuck, M. Raith & K. Zaki (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik – Modelle und Konzepte für die Lehrer\*innenbildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Candelier, M., Camilleri Grima, A., Castelotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J. & Schröder-Sura, A. (Hrsg.). (2009). *RePA – Referenzrahmen*

- für *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum ECML.
- Cummins, J. (2010). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon England, Buffalo N.Y.: Multilingual Matters.
- Daase, A. (2018). *Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant\*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme*. Münster: Waxmann.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu-Aydın, Y. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eberhardt, A. & Niederhaus, C. (Hrsg.) (2017). *Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung. Ideen zur Gestaltung von Übungen, Seminaren und Vorlesungen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Galling, I. (2011). Sprachenporträts im Unterricht. Eine Unterrichtseinheit über Mehrsprachigkeit. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Abgerufen am 01.08.2019 von [http://app.gwv-fachverlage.de/ds/resources/w\\_41\\_4715.pdf](http://app.gwv-fachverlage.de/ds/resources/w_41_4715.pdf).
- Gantefort, C. & Michalak, M. (2017). Zwischen Sprache und Fach – Deutsch als Zweitsprache im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* ( 61-73). Münster: Waxmann.
- García, O. & Flores, N. (2010). Multilingual pedagogies. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* ( 232-246). Abingdon: Routledge.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. unveränderte Auflage 2008. Münster, New York: Waxmann.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6-13.
- Gogolin, I. (2017). Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* ( 37-54). Münster, New York: Waxmann.
- HRK (Hrsg.) (2015). *Nexus Impulse für die Praxis* Nr. 4: *Kompetenzorientiert Prüfen. Zum Lernergebnis passende Prüfungsaufgaben*. Abgerufen am 30.01.2020 von [www.hrk-nexus.de/impulse/kompetenzorientiertpruefen.pdf](http://www.hrk-nexus.de/impulse/kompetenzorientiertpruefen.pdf).
- Hu, A. (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* ( 215-217). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: Towards an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly*, 37(3), 164-172.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R. & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson; S. Karabenick, & H. M. G. Watt (Hrsg.), *Teacher Motivation: Theory and practice* ( 69-82). New York: Routledge.



- Königs, F. G. (2019). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität lehren. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* ( 139-143). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J. & Mäkinen, T. (2018). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 66-77.
- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva Verlag.
- Kubanyiova, M. & Crookes, G. (2016). Re-envisioning the roles, tasks, and contributions of language teachers in the multilingual era of language education research and practice. *The Modern Language Journal*, 100(1), 117-132.
- Maahs, I.-M. (2017). Türöffner Deutsch als Zweitsprache. Ein Jahr Weiterbildungsstudium DaZ intensiv: Interview mit zwei Teilnehmerinnen. *ZMI-Magazin*, 30-31.
- Marx, N. (2005). Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts im „DaFnE“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mercator Institut (n.d). *Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweitsprache*. Abgerufen am 09.08.2019 von [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Lehre/Fyler\\_Weiterbildungsstudium\\_Mercator-Institut\\_Web.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Lehre/Fyler_Weiterbildungsstudium_Mercator-Institut_Web.pdf) [09.08.2019]
- Merriam, S. B. & Clark, M. C. (1993). Learning from life experience: What makes it significant? *International Journal of Lifelong Education*, 12(2), 129-138.
- Meyer, M. & Prediger, S. (2011). Vom Nutzen der Erstsprache beim Mathematiklernen. Fallstudien zu Chancen und Grenzen erstsprachlich gestützter mathematischer Arbeitsprozesse bei Lernenden mit Erstsprache Türkisch. In: S. Prediger & E. Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand der Forschung und Entwicklung in Deutschland (185-204)*. Münster: Waxmann.
- Putjata, G., Olfert, H. & Romano, S. (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital: Möglichkeiten und Grenzen des Moduls “Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte” in Nordrhein-Westfalen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 32(1), 34-44.
- Reich, H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Rißmann, J., Feine, U. & Schramm, U. (2013). Vom Schüler zum Lehrer –Biografische Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung. In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Professionalisierung durch Trainings* ( 125-136). Aachen: Shaker Verlag.
- Schöp, F. (2013). Mehrsprachigkeit als Zeitfresser? - Was Lehramtsstudierende über interkomprehensives Arbeiten im Unterricht der romanischen Sprachen denken. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für neue LehrerInnenbildung* ( 148-176). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Veiga-Pfeifer, R., Maahs, I.-M., Triulzi, M., Hacısalihoglu, E. & Steinborn, W. (i.Dr.). Linguistische Lernertextanalyse als Weiterbildungsbaustein. In J. Asmacher, C. Serrand & H. Roll (Hrsg.), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.

Witte, A. (2017). Sprachbildung in der Lehrerausbildung. In M. Becker-Mrotzek, Roth, H.-J., Bredthauer S. & Lahmann, C. (Hrsg.), *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* ( 351-363). Münster: Waxmann.

## Autorinnen

Dr. Evghenia Goltsev. Universität zu Köln, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Deutschland; Email: [evghenia.goltsev@mercator.uni-koeln.de](mailto:evghenia.goltsev@mercator.uni-koeln.de)

Dr. Stefanie Bredthauer. Universität zu Köln, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Deutschland; Email: [stefanie.bredthauer@mercator.uni-koeln.de](mailto:stefanie.bredthauer@mercator.uni-koeln.de)



**Zitiervorschlag:** Goltsev, E. & Bredthauer, S. (2020): Ein Schlüssel zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Schulunterricht: Selbsterfahrung in der Lehrkräfteprofessionalisierung. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020, 17-34, online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)