

Konzeptpapier für das Profilstudium

Sprachliche Bildung



Friederike Dobutowitsch

Astrid Neumann

Bianka Troll

Anja Schwedler

November 2020/Juni 2021



Inhalt

1. Profilierung im Lehramtsstudium.....	3
1.1 Wie ist das Profilstudium organisiert?	3
1.1.1 Anmeldung für ein Profilstudium	3
1.1.2 Fünf Komponenten des Profilstudiums.....	4
1.1.3 Fachbezogene Betreuung der Studierenden im Profil „Sprachliche Bildung“	6
1.2 Bescheinigung Profilstudium.....	6
1.3 Koordinationsstelle für Profilstudiengänge	6
2. Profilstudium Sprachliche Bildung – Inhalte und Kompetenzen	6
Literatur.....	12



1. Profilierung im Lehramtsstudium

Inklusion, Digitale Bildung oder sprachbewusster Unterricht – beispielhaft für globale fächerübergreifende Querschnittsthemen für Lehrkräfte – bedürfen einer kompetenten und professionellen Expertise (Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung NVL 2019). Um es zukünftigen Lehrkräften zu ermöglichen, bereits frühzeitig selbstgewählte Schwerpunkte für berufliche Aufgaben zu setzen, können sich Lehramtsstudierende der Leuphana Universität Lüneburg innerhalb ihres regulären Studiums profilieren. Studierende setzen sich dabei gezielt mit einem der zentralen Zukunftsthemen schulischer Bildung auf freiwilliger und selbstverantwortlicher Basis auseinander.

Auf Auswahlprozesse für die berufliche Praxis nach dem Studium hat die Profilierung zwar keinen direkten Einfluss, Studierende können aber aufgrund ihrer Schwerpunktsetzung für bestimmte Schulen interessanter sein, da Schulen ihre eigenen Leitbilder entwickeln und zunehmend die Möglichkeit erhalten, ihre Lehrkräfte selbst auszuwählen. Spezielle berufsfeldbezogene Kompetenzen gewinnen daher neben den fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen an Bedeutung.

An der Leuphana Universität Lüneburg werden dafür drei Profile angeboten und bescheinigt, die die Entwicklung spezieller berufsfeldbezogener Kompetenzen ermöglichen:

- Inklusion und Diversität
- Digitales Lehren und Lernen
- Sprachliche Bildung.

1.1 Wie ist das Profilstudium organisiert?

Die Entscheidung für ein Profil erfolgt freiwillig. Unabhängig von den Unterrichtsfächern und der Schulform können *alle Lehramtsstudierenden* des Bachelors „Lehren und Lernen“, des Masters „Grundschule“ und des Masters „Haupt- und Realschule“ und nach Möglichkeit der Lehrämter für die berufliche Bildung der Leuphana Universität Lüneburg *eines der drei* Profile belegen. Sie haben natürlich auch die Möglichkeit, das Lehramtsstudium ohne besondere inhaltliche Profilierung abzuschließen.

Interessierte Lehramtsstudierende können sich im Bachelor *zwischen Beginn des zweiten und Ende des vierten Semesters* für ein Profilstudium anmelden. Informationen können über die Koordinationsstelle für Profilstudiengänge eingeholt werden.

1.1.1 Anmeldung für ein Profilstudium

Studierende können sich zwischen Beginn des zweiten und Ende des vierten Semesters im B.A. Lehren und Lernen für ein Profil anmelden. Der Einstieg in das Profilstudium ist in diesem Zeitraum jederzeit möglich. Für die Anmeldung füllen die interessierten Studierenden das Anmeldeformular aus und senden es an die Koordinationsstelle für Profilstudiengänge (profilstudium.lehramt@leuphana.de). Nach der Anmeldung für das Profilstudium erarbeiten die Studierenden eine Einstiegsreflexion (siehe Kapitel 1.1.2).



1.1.2 Fünf Komponenten des Profilstudiums

Das Profilstudium erstreckt sich (in der Regel) über das Bachelor- und Masterstudium und setzt sich aus fünf wesentlichen Komponenten zusammen. Zusätzlich erarbeiten die Studierenden ein digitales Reflexionsportfolio, das in enger Verbindung mit den fünf Komponenten des Profilstudiums steht. Diese gliedern sich wie folgt:

- 1) Die erste Komponente des Profilstudiums bildet eine **schriftliche Einstiegsreflexion**. Interessierte Studierende nennen hierin ihre Beweggründe für das Profilstudium, den aktuellen Kenntnisstand zu profilbezogenen Themenfeldern und legen eigens entwickelte und interessengeleitete Leitfragen dar, welche als roter Faden für das Profilstudium dienen. Informationen und Hilfestellungen werden im Reflexionsleitfaden bereitgestellt.
- 2) Studierende besuchen mindestens vier **Lehrveranstaltungen** innerhalb ihres regulären Studiums mit profilbezogener Ausrichtung, wobei mindestens eine Lehrveranstaltung im Professionalisierungsbereich und jeweils eine Veranstaltung in den beiden studierten Fächern besucht werden soll. In mindestens zwei Lehrveranstaltungen werden ebenso profilbezogene Prüfungsleistungen absolviert (z. B. wissenschaftliche Hausarbeit, Präsentation, mündliche Prüfung etc.). Die entsprechenden Lehrveranstaltungen lassen sich in myStudy unter einem entsprechenden „Tag“ zum Profilstudium finden. Dort kann auch die Anmeldung für die profilrelevanten Seminare vorgenommen werden.

Anmerkung: Die Anzahl der erworbenen Credits pro profilbezogener Lehrveranstaltung ist nicht von Bedeutung. Beispiel: Im Rahmen des Masterstudiums besuchen Studierende ein Projektband, welches sich über drei Semester erstreckt und 15 Creditpoints beinhaltet. Es werden profilbezogene Projektbandveranstaltungen angeboten, welche als Lehrveranstaltung für das Profil angerechnet werden können. Dabei gilt es zu beachten, dass eine solche Lehrveranstaltung trotz ihres Umfangs als eine von mindestens vier Lehrveranstaltungen für das Profil angerechnet werden kann.

Abbildung 1. Anmeldung zu getaggten Lehrveranstaltungen über myStudy.

- 3) Bezugnehmend auf einschlägige Positionen der Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung wird die Anwendung wissenschaftlichen Wissens mit konkreten Erfahrungswerten in authentischen Handlungskontexten als wesentliche Bedingung für den Aufbau berufspraktischer Handlungskompetenzen gesehen (Korthagen 2016). Daher umfasst das Profilstudium „Sprachliche Bildung“ neben wissenschaftlich ausgerichteten Lehrveranstaltungen ebenso **praxisorientierte Elemente**, die an die obligatorischen Schulpraktika (SPS1, SPS2, Praxisphase GHR) gebunden sind. Den Studierenden werden dadurch Einblicke in die konkrete Umsetzung von sprachlicher Bildung gewährt, wodurch sie Möglichkeiten und alternative Wege zur Gestaltung von sprachlicher Bildung erkennen



und reflektieren sowie vorhandene Einstellungen (von sich selbst oder anderen Personen im Schulalltag) hinterfragen und ggf. revidieren können (Amrhein 2011; Veber 2013).

- 4) Die vierte wesentliche Komponente des Profilstudiums zeigt sich in der profilbezogenen thematischen Ausrichtung einer der beiden zu verfassenden **Abschlussarbeiten** (Bachelor- oder Masterarbeit). Studierende haben hier die Möglichkeit, ein eigenes profilbezogenes Forschungsprojekt zu realisieren, um ihr Wissen anhand einer interessengeleiteten und profilbezogenen Fragestellung zu vertiefen.
- 5) Als fünfte Komponente des Profilstudiums wird ein **Abschlussgespräch** mit den Profilstudierenden zum Ende des Masterstudiums geführt, um gemeinsam die Kompetenzentwicklung zu reflektieren. Als Vorbereitung auf das Gespräch verfassen die Studierenden ein übergreifendes Resümee in Hinblick auf die zu Beginn des Profilstudiums verfassten Leitfragen und die beobachtete und im Portfolio reflektierte Kompetenzentwicklung. Das Abschlussgespräch wird von den Dozierenden dokumentiert und den Studierenden für deren Portfolio (siehe Kapitel 1.1.3) zur Verfügung gestellt.

Tabelle 1. Übersicht der Komponenten eines Profilstudiums an der Leuphana Universität Lüneburg.

Schriftliche Einstiegsreflexion im Portfolio	Schriftliche Einstiegsreflexion, Entwicklung von Leitfragen	Begleitendes ePortfolio
Besuch von vier Lehrveranstaltungen mit mind. zwei profilthemenbezogenen Prüfungsleistungen und Ausarbeitung von schriftlichen Reflexionen im ePortfolio	Mind. eine Veranstaltung im Professionalisierungsbereich Mind. eine Veranstaltung in Unterrichtsfach I Mind. eine Veranstaltung in Unterrichtsfach II Mind. eine weitere Veranstaltung im Rahmen des Lehramtsstudiums	
Eine wissenschaftliche Abschlussarbeit	Profilbezogene Bachelor- oder Masterarbeit	
Erprobung in der Praxis: Schriftliche Reflexion der Praxiserfahrung im ePortfolio	SPS I oder SPS II oder Praxisphase GHR	
Übergreifendes Resümee und Abschlussgespräch	Schriftliche Abschlussreflexion zum Portfolio, wenn alle anderen Leistungen in Bezug auf das Profilstudium erbracht sind; Abschlussgespräch, wenn alle anderen Leistungen in Bezug auf das Profilstudium erbracht sind	

Um die Entwicklung der eigenen Lehrprofessionalität längerfristig und eigenverantwortlich zu reflektieren (vgl. hierzu Michalak/Ulrich 2019, S. 5), erarbeiten die Profilstudierenden ein begleitendes **ePortfolio**, denn „Reflexion über die Handlung ist Voraussetzung, um implizites Wissen zu explizieren und Handlungsstränge für Veränderungen zu öffnen“ (Rolff 2013, S. 123). Bei einem Portfolio handelt es sich um eine zweckgerichtete Sammlung von schriftlichen Arbeiten (Artefakten), die den Lernprozess dokumentieren und reflektieren. Sie zeigen den Leistungsstand, die individuellen Bemühungen und die Fortschritte des*der Lernenden auf einem Gebiet (Egloffstein/Baierlein/Frötschl 2010; Karpa/Kempf/Bosse 2013). Zur Erarbeitung des Reflexionsportfolios ist ein eigenes Dokument erstellt worden (Portfolioleitfaden).



1.1.3 Fachbezogene Betreuung der Studierenden im Profil „Sprachliche Bildung“

Für die Vernetzung untereinander, als Raum für peer-to-peer Beratung und für den (ergänzenden) Zugang zu aktueller profilbezogener Literatur steht den Studierenden des Profils „Sprachliche Bildung“ die Fachbibliothek „Sprache“ zu Verfügung.

In der Fachbibliothek können Studierende seit 2017 auf aktuelle Literatur, Unterrichtsmaterial und -beispiele im Bereich Sprachbildung zugreifen. Ergänzt wird dieses Angebot durch eine peer-to-peer Fachberatung für alle Phasen des Arbeits- bzw. Schreibprozesses durch qualifizierte studentische Hilfskräfte. Die Angebote der Bibliothek bilden so eine kontinuierliche fachliche Unterstützungsstruktur für die Profilstudierenden, die das Angebot der Koordinationsstelle für Profilstudiengänge (Kap. 1.3) ergänzt.

1.2 Bescheinigung Profilstudium

Auf Antrag und gegen Vorlage der entsprechenden Nachweise (ePortfolio und Transcript of Records) wird das Profilstudium von der Koordinationsstelle der Profilstudiengänge bescheinigt. Es wird nicht automatisch bescheinigt.

1.3 Koordinationsstelle für Profilstudiengänge

Die Koordinationsstelle für Profilstudiengänge steht bei allen Fragen rund um das Profilstudium per Mail (profilstudium.lehramt@leuphana.de) und nach Terminvereinbarung persönlich zur Verfügung.

2. Profilstudium Sprachliche Bildung – Inhalte und Kompetenzen

Alle Lernenden eignen sich fachliche Kompetenzen durch Sprache an: So *diskutieren* Schüler*innen beispielsweise im Sachunterricht, *beschreiben* Bewegungsabläufe im Fach Sport und *stellen Vermutungen* im Mathematikunterricht an. Dabei sind die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen jedoch sehr unterschiedlich. Sprachliche Bildung ist daher eine allgemeine Querschnittsaufgabe in Schule und Unterricht.

Über diese zentrale Rolle, die Sprache für das fachliche Lernen einnimmt, besteht mittlerweile Konsens (z.B. Becker-Mrotzek/Roth 2017; Kempert et al. 2016; Gogolin/Lange 2011). Die sprachlichen Fähigkeiten von Schüler*innen beeinflussen dementsprechend maßgeblich ihren Bildungserfolg sowie ihre gesellschaftliche und (zukünftige) berufliche Teilhabe (Becker-Mrotzek/Roth ebd.). Eine zentrale Aufgabe schulischer Bildung besteht darin, die Spracherfahrungen aller Schüler*innen zu berücksichtigen und Lerngelegenheiten für die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen zu schaffen.

Dabei sind die Spracherfahrungen, mit denen Schüler*innen das System schulischer Bildung in Deutschland durchlaufen, komplex: Sie sind von einer Lebenswelt beeinflusst, in der sowohl eine innersprachliche als auch eine mehrere Einzelsprachen umfassende Mehrsprachigkeit existiert. Hervorstechend dürften hier die unterschiedlichen Familiensprachen der Schüler*innen sein, aber auch der Gebrauch von sprachlichen Varietäten wie Dialekten und Soziolekten. Für den Kontext Schule wird darüber hinaus ein weiterer Aspekt innerer



Mehrsprachigkeit relevant: die bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen, die sich entlang der Unterrichtsfächer und Schulstufen ausdifferenzieren.

Gleichzeitig legen die Ergebnisse großer Vergleichsstudien nahe, dass die Institution Schule bisher nicht adäquat mit den Spracherfahrungen der Schüler*innen umgeht: So wirkt sich insbesondere ein niedriger sozio-ökonomischer Status ungünstig auf die schulischen Leistungen im Lesen und Schreiben im Deutschen aus – in Kombination mit einer weiteren Familiensprache neben Deutsch ergeben sich ebenfalls Nachteile in Bezug auf die (fach)sprachlichen Anforderungen der Schule (vgl. Jambor-Fahlen 2018; Stanat et al. 2019). Lehrkräfte benötigen demzufolge Kompetenzen, um die sprachliche Bildung aller Schüler*innen zu unterstützen.

Hier setzt das Profilstudium „Sprachliche Bildung“ an: Studierende erhalten die Möglichkeit, eigenverantwortlich einen Studienschwerpunkt zu setzen, um sich mit dem Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen zu befassen.

Anbindung des Profilstudiums an Lehr- und Forschungsaktivitäten an der Leuphana

Während in vielen Bundesländern mittlerweile für alle Lehramtsstudiengänge verpflichtende Module eingeführt wurden, die die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen zum Gegenstand haben, ist dies in Niedersachsen nicht der Fall. Die Novellierung der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehramter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr) benennt indes seit 2015 „pädagogische und didaktische Basiskompetenzen in den Bereichen Heterogenität von Lerngruppen, [...] Deutsch als Zweitsprache und als Bildungssprache“ sowie „interkulturelle Kompetenzen“ als obligatorische Inhalte im Lehramtsstudium. Innerhalb der Rahmenrichtlinien beruflicher Ausbildungen – insbesondere in den sozialpädagogischen Ausbildungsgängen – wird die Sprachbildung unter anderem als vorab definierte Querschnittsaufgabe manifestiert (Niedersächsisches Kultusministerium 2016a; b). Als solche wird sie allerdings integrativ in einzelnen Veranstaltungen umgesetzt und ist deshalb weniger präsent. Auch die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK 2019) stellt in ihrem Beschluss „Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken“ die Bedeutung des Themenbereichs für die Lehrkräftebildung heraus.

Die Leuphana Universität Lüneburg verfolgt an der Fakultät Bildung zentrale lehrbezogene Schwerpunktsetzungen und Entwicklungslinien im Themenfeld „Sprachliche Bildung“. Aus den Projekten und Initiativen sind bereits erfolgreiche Angebote, Materialien und Maßnahmen für die Lehre hervorgegangen, wie die Einrichtung der Fachbibliothek „Sprache“, die als Denk- und Arbeitsraum für sprachliche Bildung fungiert sowie die Materialentwicklung in Lehrveranstaltungen, Studierendenberatung und die Zusammenarbeit mit Praxispartner*innen (vgl. zusammenfassend Neumann/Dobutowitsch 2020).

Im Forschungszentrum ERLE – Empirical Research on Language and Education untersuchen Fachdidaktiker*innen und Bildungswissenschaftler*innen die bildungs- und fachsprachlichen Herausforderungen des Fachunterrichts.

Mit dem Profilstudium „Sprachliche Bildung“ überführt die Leuphana Universität Lüneburg diese Aktivitäten in ein Studienangebot, welches das Themenfeld als stärker sichtbaren



Bestandteil der Lehrer*innenbildung begreift. Lehramtsstudierende erhalten die Möglichkeit, Basisqualifikationen im Sinne einer weiterführenden Auseinandersetzung zu vertiefen und damit ihren Professionalisierungsprozess in Richtung von reflexiven, innovativen und situationsbezogenen Kompetenzen zu entwickeln. Innerhalb der Universität werden Kooperationen zwischen Wissenschaftler*innen der Bildungswissenschaft, der Fachdidaktiken und der Fachwissenschaften und so die gesamte Lehrkräftebildung gestärkt.

Grundlegendes Verständnis von „sprachlicher Bildung“ im Rahmen des Profilstudiums

Bildungswissenschaftliche, sprach- und fachdidaktische Forschung weist darauf hin, dass die Sprache, die für das erfolgreiche schulische Lernen vorausgesetzt wird, speziell ist. Für den deutschen Sprachraum hat sich dafür der Begriff der „Bildungssprache“ etabliert (Gogolin/Lange 2011). Dieser beschreibt „ein Sprachregister, dessen Zweck es ist, hoch verdichtete, kognitiv anspruchsvolle Informationen in kontextarmen formellen Konstellationen zu übermitteln“ (Brandt/Gogolin 2016, S. 8). Im schulischen Kontext kommt der Bildungssprache dabei eine doppelte Bedeutung zu, denn Inhalte werden immer „anhand von Sprache [vermittelt] und mittels Sprache erworben“ (Decker/Kaplan/Siebert-Ott 2019, S. 303).

Ebenso zeigt bisherige Forschung, dass individuelle Mehrsprachigkeit Vorteile für die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten, von Sprachbewusstheit und für das Fremdsprachenlernen birgt (Lengyel 2017).

Im Konzept der durchgängigen Sprachbildung (Gogolin/Lange 2011) wird dies aufgegriffen und in drei Dimensionen gefasst: Das Zusammenspiel von sprachlichem und fachlichem Lernen wird in diesem Sinne bedeutsam

- a. über alle Bildungsetappen hinweg, denn der im Unterricht erwartete Gebrauch von Bildungssprache differenziert sich über die Bildungsetappen weiter aus, sodass die Aneignung von bildungssprachlichen Fähigkeiten eine Aufgabe für Schüler*innen aller Schulstufen ist (und sich in Ausbildung und Studium weiter fortsetzt);
- b. in jedem Fachunterricht (und nicht etwa „nur“ im Deutschunterricht und in meist additiv organisierten Förderangeboten);
- c. hinsichtlich aller Spracherfahrungen der Schüler*innen, also sowohl der Majoritätssprache Deutsch und ihrer Varietäten als auch der familiären und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit.

In dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung wird also ein mehrdimensionales Verständnis von Mehrsprachigkeit vertreten, das sowohl innere als auch äußere Mehrsprachigkeit einbezieht. Die Schaffung von Gelegenheiten für die Aneignung der Bildungssprache Deutsch und die Einbindung von Mehrsprachigkeitserfahrungen in die sprachliche Bildung der Schule greifen ineinander (und sind nicht etwa als sich ausschließender Gegensatz konzipiert).

Dabei kommt den sogenannten „Sprachfächern“ (z. B. Englisch, Deutsch) eine besondere Rolle zu, denn hier ist Sprache auch der Lerngegenstand. Das explizite Betrachten sprachlicher Phänomene und die Vermittlung von Strategien und Fähigkeiten für den Sprachgebrauch können dabei neben dem weiteren sprachlichen und literarischen Lernen auch für andere Unterrichtsfächer fruchtbar werden. Gleichzeitig stehen alle Unterrichtsfächer vor der Herausforderung, den fachlichen Inhalt mit der Vermittlung der dafür erforderlichen



Diskursfähigkeiten z. B. auf Ebene der Fach- und Bildungssprache zu verbinden (vgl. Budde/Michalak 2017).

Das Schaffen von Lerngelegenheiten für die Aneignung von bildungssprachlichen Kompetenzen und den „kundigen und souveränen Umgang“ mit sprachlicher Vielfalt (Gogolin/Krüger-Potratz 2012, S. 7) ist daher eine Querschnittsaufgabe für alle Schulstufen und Fächer. (Zukünftige) Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung ihre eigene Haltung zu den vielfältigen Formen von sprachlicher Praxis zu reflektieren, fachliches und sprachliches Lernen zu verbinden und auf diese Weise zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen (z. B. Quehl/Trapp 2013, S. 14; Wildemann/Hoch 2019, S. 384).

Vor diesem Hintergrund wird der Begriff „sprachliche Bildung“ im Rahmen des Profilstudiums wie folgt aufgefasst – die Begriffsfassung hierfür ist aus der Konzeption der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) übernommen (Schneider et al. 2012, S. 23):

Sprachliche Bildung ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen.

Dieses Begriffsverständnis von „sprachlicher Bildung“ grenzt diese dezidiert von der „Sprachförderung“ und von „Sprachtherapie“ ab, die sich beide gezielt an Schüler*innen richten, die einen (diagnostizierten) Sprachförderbedarf haben. Dabei handelt es sich um bestimmte Adressat*innengruppen, beispielsweise um Kinder, die sich das Deutsche als Zweitsprache aneignen oder Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen, die beide von Fachleuten betreut werden müssen (z. B. DaZ-Expert*innen oder Logopäd*innen) (Schneider et al. ebd.).

Inhalte des Profilstudiums „Sprachliche Bildung“

Das Profilstudium „Sprachliche Bildung“ setzt an den grundlegenden Themen, die in der MasterVo-Lehr für alle Studierenden benannt sind, an und ermöglicht interessierten Studierenden, in diesem Themenfeld einen Studienschwerpunkt zu setzen. Das Profilstudium ist dabei als integratives Element zu verstehen: Es werden für das Lehramtsstudium Anknüpfungspunkte an das Curriculum pädagogischer, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Studienanteile geschaffen, um der Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen adaptiv nachgehen zu können.¹

¹ Für alle Lehramtsstudierenden bietet die Leuphana Universität Lüneburg zudem das Zertifikatsstudium „Deutsch als Zweitsprache“ an. Dieses ist eine Zusatzqualifikation, welche in besonderer Weise auf die Situation von (neu zugewanderten) Schülerinnen und Schülern mit wenigen Deutschkenntnissen und den produktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit vorbereitet. Es wird additiv erworben und vermittelt spezialisierte Kenntnisse für zukünftige DaZ-Expert*innen. Das Profilstudium „Sprachliche Bildung“ fokussiert dagegen die sprachliche Bildung im Unterricht für alle Schüler*innen und als Querschnittsaufgabe aller



Leitend für die Beschreibung der Inhalte des Profilstudiums sind die [Kernkompetenzen für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität](#), so wie sie im Niedersächsischen Projekt „Umbrüche gestalten“ für die Umsetzung der MaVo-Lehr formuliert sind (Neumann/Bogner 2017; Neumann/Tessmer 2020).² Einen thematischen Schwerpunkt bildet hier die Ebene des Unterrichts, auf der die Ausbildung bildungssprachlicher Handlungsfähigkeiten und fächerspezifischer Diskursfähigkeiten in den Blick genommen wird sowie die Ebene der Haltungen von Studierenden zu sprachlicher Vielfalt. In das Kompetenzprofil, das Studierende im Profilstudium erwerben, wird ferner die Ebene der Schulorganisation aufgenommen, um die Bedeutung von sprachlicher Bildung als Entwicklungsaufgabe für die ganze Schule aufzugreifen (z.B. Dobutowitsch et al. 2013). Relevant wird hier auch die Reflexion migrationsgesellschaftlicher Sprachverhältnisse in einer systemischen Perspektive, um sprachliche Bildung als Teil der „gemeinsamen Philosophie“ (EUCIM-TE Consortium 2011, S. 33) einer Schule zu begreifen. Die Kompetenzbeschreibung für diesen Bereich ist eng an das *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching* angelehnt (EUCIM-TE Consortium 2011).

Insofern werden im Profilstudium „Sprachliche Bildung“ die niedersächsischen Kernkompetenzen für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität aufgegriffen (1: „Gesellschaftliche Diversität“ und 2: „Unterricht“) und um die Ebene der „Schulorganisation“ (3) erweitert.

Die Kompetenzen bieten den Rahmen für das Profilstudium und eine Orientierung für Studierende und Lehrende (Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen, Ausrichtung von Abschlussarbeiten). Die Veranstaltungen, welche die Profilstudierenden besuchen, beziehen sich auf mindestens einen der hier beschriebenen Inhaltsbereiche. Die Studierenden werden dazu ermutigt, sich mit mehreren der Bereiche auseinanderzusetzen, dies ist jedoch nicht verpflichtend. Studierende können mit Hilfe der aufgelisteten Kompetenzen ihre eigene Kompetenzentwicklung selbstverantwortlich steuern und gestalten.

Fachdidaktiken. Grundsätzlich wird die Umsetzung der MaVo-Lehr als Basiskompetenz für alle Studierenden integrativ gewährleistet.

² Ergänzend zu den hier aufgeführten Kompetenzen sind auf der Website des Projekts „Umbrüche gestalten“ Inhalte und Beispiele dazu aufgeführt. Es findet sich hier außerdem ein Materialportal. URL: <https://www.sprachen-bilden-niedersachsen.de/projektergebnisse/kernkompetenzen-und-kerninhalte> [letzter Zugriff: 2020-11-13].



(1) Sprachliche Bildung und gesellschaftliche Diversität

*In diesem Inhaltsbereich befassen die Studierenden sich mit dem Zusammenhang zwischen den Spracherfahrungen der Schüler*innen und institutionellen Bedingungen für sprachliche Bildung. Sie setzen sich außerdem mit ihrer eigenen Haltung zu gesellschaftlicher und sprachlicher Diversität auseinander.*

(1a) Studierende können sprachpolitische Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen beschreiben und ihr eigenes Lehrhandeln als sprachpolitisches verstehen.

(1b) Studierende sind mit aktuellen Studien zur Bildungssituation und Lebenssituation von Schüler*innen vertraut und in der Lage, insbesondere den Zusammenhang zwischen Migration, Auf- und Ausbau von Sprache(n) und Bildungschancen zu reflektieren.

(1c) Studierende wissen, wie sie mehrsprachige Erwerbssituationen analysieren und reflektierend in ihr didaktisches Handeln einbeziehen können.

(2) Sprachliche Bildung und Unterricht

*Die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lehren und Lernen steht im Mittelpunkt dieses Kompetenzbereichs. Zentrales Ziel ist, Unterricht so zu gestalten, dass eine Teilnahme an fach- und schulrelevanter Kommunikation für alle Schüler*innen möglich wird. Dafür nehmen die Studierenden besonders den fachlichen Diskurs und die Fachsprache des jeweiligen Unterrichtsfaches in den Blick.*

(2a) Studierende verfügen über Wissen zu Modellierung, Vermittlung und Erwerb bildungssprachlicher Handlungsfähigkeiten als Konkretisierung sprachlicher Basisqualifikationen.³

(2b) Studierende verfügen über Wissen zu fächerspezifischen Diskursfähigkeiten⁴.

(2c) Studierende verfügen über Wissen zur Förderung und Vermittlung fächerspezifischer Diskursfähigkeiten.

(2d) 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.

(2e) Studierende kennen ausgewählte diagnostische Verfahren zur Einschätzung des Sprachstands und des fachlichen Unterrichtsdiskurses und können diese anwenden.

³ In Anlehnung an Ehlich (2013) wird mit dem Begriff „sprachliche Basisqualifikationen“ ein umfassendes Verständnis von Sprachaneignung vertreten, das über die Bereiche „Grammatik“ und „Lexikon“ hinausgeht. Ehlich unterscheidet dafür sprachliche Basisqualifikationen auf Ebene der phonischen, der pragmatischen, der semantischen, der morphologisch-syntaktischen, der diskursiven und der literalen Qualifikation.

⁴ Mit dem Begriff der „fächerspezifischen Diskursfähigkeiten“ werden im Projekt „Umbrüche gestalten“ die sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts beschrieben, welche u. a. aus fach- und bildungssprachlichen Elementen sowie interaktiven Problemlösungen bestehen.



(3) Sprachliche Bildung und Schulorganisation

*In diesem Kompetenzbereich geht es um die Rahmenbedingungen, die in der jeweiligen Schule gegeben sein müssen, um eine durchgängig konzipierte sprachliche Bildung umzusetzen. Die Entscheidungen für die Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung wird nicht von einzelnen Lehrkräften getroffen, sondern „sind Ergebnisse gemeinsamer kommunikativer Prozesse in Schulen und müssen auf der organisatorischen Ebene initiiert und verankert werden“ (EUCIM-TE Consortium 2011, S. 33). Hierfür spielt die Kooperation zwischen relevanten Akteur*innen inner- und außerhalb einer Schule sowie ein Blick für institutionelle Teilhabemöglichkeiten eine bedeutende Rolle.*

(3a) Studierende verstehen ihre Rolle als Lehrkräfte in der Perspektive eines reflektierenden Praktikers – ‚reflective practitioner‘ (Schön 1983) –, d. h. einer Lehrperson, die sich nicht auf den jeweiligen Fachunterricht beschränkt, sondern ihre Arbeit in den Gesamtkontext der Schule wie der umgebenden Gemeinde bzw. des Quartiers eingebettet sieht und aktiv einbettet, theoretisch durchdringt und sich regelmäßig fortbildet (EUCIM-TE Consortium 2011, S.33).

(3b) Studierende verfügen über ein fundiertes Wissen über erfolgversprechende Bedingungen, Methoden und Strategien der Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Akteur*innen sprachlicher Bildung und beachten dabei unter einem systemischen Blick Verhältnisse von Sprache und Macht. Sie tragen auf diese Weise dazu bei, die unterschiedlichen sprachlichen Ausdrucksformen von Schülerinnen und Schülern anzuerkennen und gleichzeitig Zugänge zur Bildungssprache zu erweitern (Fürstenau 2012).

(3c) Studierende verfügen über Fähigkeiten, die die Erstellung von schulischen Sprachkonzepten in der späteren Praxis anbahnen: Hierfür können sie die unterschiedlichen Sprachangebote (Fremdsprachenangebote, Herkunftssprachlicher Unterricht, Unterricht in der Mehrheitssprache) und ggf. vorhandene Konzepte in ihren Schulpraktika analysieren und reflektierend bewerten (EUCIM-TE Consortium 2011, S. 34).

Literatur

- Amrhein, B. (2011). Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. *Zeitschrift Für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84> [letzter Zugriff 2020-05-05].
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Konzepte und Begriffe. In: Dies. (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster u.a.: Waxmann, S. 11-36.
- Brandt, H. & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Herausforderungen und Beispiele*. Münster u.a.: Waxmann (= FörMig Material Bd. 8).
- Budde, M. & Michalak, M. (2017). Sprachenfächer und ihr Beitrag zur fachsprachlichen Förderung. In: Michalak, M. (Hrsg.): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 9-33.



- 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.
- Dobutowitsch, F., Neumann, U., Salem, T. & Michel, U. (2013): *Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 2. Qualitätsmerkmale für Sprachbildungsnetzwerke*. Münster u.a.: Waxmann (= FöRMig Material Bd. 6).
- Egloffstein, M., Baierlein, J. & Frötschl, C. (2010). *ePortfolios zwischen Reflexion und Assessment – Erfahrungen aus der Lehrpersonenbildung*. <http://www.medienpaed.com/18/egloffstein1004.pdf> [letzter Zugriff 2019-06-26].
- Ehlich, Konrad (2013): Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. In: DDS – Die Deutsche Schule 105 (2), S. 199-209.
- EUCIM-TE Consortium (Hrsg.) (2011): *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (IALT): National Adaption of the European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching North Rhine Westphalia (NRW), Germany*. Köln: Universität zu Köln.
- Fürstenau, Sara (2012): Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. In: Dies. (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-24.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2012). Sprachenvielfalt. Fakten und Kontroversen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 5 (2), S. 7-20.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-127.
- 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].
- Jambor-Fahlen, S. (2018). *Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten. Faktencheck*. Herausgegeben vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln. https://www.mercatorinstitut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Mercator-Institut_Faktencheck_Entwicklung_der_Lese-_und_Schreibleistungen_screen_final.pdf [letzter Zugriff 2020-05-05].
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J., Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (Hrsg.). *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 157-241.
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405.
- Kultusministerkonferenz (2019): Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf [letzter Zugriff: 2020-11-13].
- Lengyel, D. (2017). Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (2), S. 153-174.
- Michalak, M. & Ulrich, K. (2019). Durch Reflexion zum sprachbewussten Unterricht – Portfolio als ein Professionalisierungsinstrument für DaZ. In Ballweg, S. & Kühn, B. (Hrsg.). *Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht. Neue internationale Entwicklungen*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 239-258. https://www.didaz.phil.fau.de/files/2019/07/Portfolio_michalakulrich.pdf [letzter Zugriff: 2020-05-05].
- Neumann, A. & Bogner, A. (2017). Veränderungen in der Lehrkräftebildung: Beispiel Berufliche Bildung im Niedersächsischen Mercator-Projekt „Umbrüche gestalten. Sprachenförderung und -bildung als



- integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen“. In Terrasi-Haufe, E. & Börsel, A. (Hrsg.). *Sprache und Sprachbildung in der Beruflichen Bildung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 77-91.
- Neumann, A. & Dobutowitsch, F. (2020) (Hrsg.): *Von Projekten zur Profilbildung. Sprachliche Bildung in der universitären Lehrkräftebildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Neumann, A. & Tessmer, E. (2020). Umbrüche gestalten 2014 bis 2017 gestaltete Umbrüche? In: Neumann A. & Dobutowitsch, F. (Hrsg.). *Von Projekten zur Profilbildung. Sprachliche Bildung in der universitären Lehrkräftebildung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 9-23.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2016a). *Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche in der Berufsfachschule Sozialpädagogische Assistentin/Sozialpädagogischer Assistent*. Hannover. <https://www.nibis.de/uploads/2bbs-kuels/sopaedass.pdf> [letzter Zugriff: 2019-12-19].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2016b). *Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche in der Fachschule Sozialpädagogik*. Hannover. <https://www.nibis.de/uploads/2bbs-kuels/fsp.pdf> [letzter Zugriff: 2019-12-19].
- Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung (NVL). (2019). http://www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/dateien/Broschuere_Tagung-Lehrerbildung_A5_2019_web.pdf [letzter Zugriff: 2020-09-08].
- Quehl, T., Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept auf dem Weg zur Bildungssprache*. Münster u. a.: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schneider, Wolfgang; Baumert, Jürgen; Becker-Mrotzek, Michael; Hasselhorn, Marcus; Kammermeyer, Gisela; Rauschenbach, Thomas; Roßbach, Hans-Günther; Roth, Hans-Joachim; Rothweiler, Monika & Stanat, Petra (2012). Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. <http://www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss/biss-expertise> [letzter Zugriff: 2019-08-07].
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Book.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S., Henschel, S. (2019). *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Münster u. a.: Waxmann.
- Veber, M. (2013). Studentische Professionalisierung in Inklusion für Inklusion - Anregungen aus der ersten Phase der Lehrerbildung. *Seminar*, 19 (1), 66–78.