

Der Umgang mit sprachlicher Heterogenität als inklusionsrelevante Kompetenz – ein Seminarkonzept zur Sensibilisierung innerhalb einer Praxisphase der Lehrkräftebildung

Constanze Eichler, Verena Maar und Christoph Schroeder

ZUSAMMENFASSUNG Der Beitrag stellt das Konzept und die Durchführung eines Seminars zum Thema „Sprachliche Heterogenität“ innerhalb des Moduls „Grundlagen der Inklusionspädagogik“ vor, welches im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Potsdam (PSI Potsdam) durch den Arbeitsbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache entwickelt wurde. Das Seminar begleitet eine außerunterrichtliche Praxiserfahrung im Bachelorstudium für Lehramtsstudierende aller Fächer und ist in ein Seminar sowie eine anschließende Blockphase nach dem eigentlichen Praktikum gegliedert. Dargestellt werden hier die inhaltliche sowie theoretische Verortung des Konzepts, welches auf eine Sensibilisierung und (Selbst-)Reflexion der angehenden Lehrkräfte in Bezug auf Sprache und Inklusion zielt sowie deren forschende Haltung durch die eigenständige Bearbeitung einer Beobachtungsaufgabe weiterentwickeln will. Aufbau, Verortung, methodische Ausgestaltung und tatsächliche Durchführung des Seminars werden erläutert und kritisch reflektiert.

ABSTRACT This paper presents the concept of a university seminar for teacher students dealing with heterogeneity and language. It was created by researchers at the chair of German as a second and foreign language within the framework of a quality initiative for teacher training at the University of Potsdam (PSI Potsdam) and is part of the module 'Basics of inclusive pedagogy'. The seminar accompanies a trainee phase for teacher students of all disciplines outside of the classroom during their undergraduate studies and is complemented by a block seminar (i. e., a compact course) at the end of the trainee phase itself. The paper presents the framework of the concept presented here with regard to content and underlying theories that aim at creating a basis for both awareness and self-reflection on part of the teachers-to-be with regard to (a) their capacities as self-consistent researchers in an observation task and (b) language and inclusion more generally. The paper also critically reflects on methodological questions, the syllabus itself and results from the actual conduction of the seminar.

1 EINLEITUNG

Die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft, also die Vielfalt der verschiedenen Sprachkenntnisse, die Schüler_innen mit in die Klasse bringen, ist eine Voraussetzung, auf die Lehrkräfte zwangsläufig reagieren müssen. Nicht erst mit der Zunahme an neu zugewanderten Schüler_innen innerhalb der letzten Jahre wurde deutlich, dass Lehrende sich auf diese Vielfalt vorbereiten und adäquat auf sie reagieren sollten, um jeden Schüler und jede Schülerin optimal beim Lernen unterstützen zu können.

Auch im Land Brandenburg steigt der Bedarf an diesen Kompetenzen stetig, auch wenn die Zahl an Schüler_innen mit Migrationshintergrund bisher im Vergleich zu anderen Regionen Deutschlands eher gering ist. Zudem ist es durchaus möglich, dass an der Universität Potsdam studierende Lehramtsanwärter innerhalb ihrer beruflichen Laufbahn auch außerhalb dieses Bundeslandes unterrichten und somit auch auf eine andere Zusammensetzung der Schülerschaft treffen werden.¹

Innerhalb von PSI Potsdam befassen sich Mitarbeitende des Arbeitsgebiets Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Teilprojekt 3.2 unter der Leitung von Prof. Dr. Christoph Schroeder mit dem Thema „Sprachliche Heterogenität“ und setzen sich mit der Frage auseinander, wie Lehramtsstudierende an der Universität Potsdam, der einzigen lehrerbildenden Hochschule in Brandenburg, auf die wachsende sprachliche Heterogenität der Schülerschaft vorbereitet werden sollen. Neben der Einrichtung einer „Kompetenzstelle Sprache“ (siehe Kapitel „Vernetzungen“), welche direkt mit den Fachdidaktiken zusammenarbeitet, bildeten der Entwurf und die Durchführung eines Lehrangebots zum Thema des Teilprojekts innerhalb einer Praktikumsphase einen Schwerpunkt der Arbeit.

Die Verortung dieses Lehrangebots, dessen Prämissen und Themen sowie eine kritische Reflexion der Durchführung bilden den Inhalt des folgenden Beitrags.

1 Zur Situation im Land Brandenburg vgl. Mezger (2016).

2 DAS PRAKTIKUM IN PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHEN HANDLUNGSFELDERN ALS GEEIGNETER ORT FÜR DEN FOKUS „SPRACHLICHE HETEROGENITÄT“

Im Seminar und Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH) liegt der Fokus sowohl auf einer theoretischen als auch einer praktischen Auseinandersetzung mit Heterogenität. Die Veranstaltung ist im BA-Lehramtstudium verortet und für das 3. oder 4. Semester im Studienverlaufsplan vorgesehen. Die Praktikumsphase wird dabei im Semester von einem Seminar begleitet und mit einem Blockseminar nach der Praxiserfahrung abgeschlossen. Das PppH schließt an die Vorlesung „Grundlagen der Inklusionspädagogik“ an, gemeinsam bilden die Veranstaltungen das gleichnamige Modul.² Durch das Teilprojekt 3.2 wurde in enger Zusammenarbeit mit dem modulverantwortlichen Arbeitsbereich „Inklusion und Organisationsentwicklung“ ein spezifisches PppH-Angebot für Studierende des Lehramts für Sekundarstufe I und II erarbeitet. Das in diesem Rahmen entwickelte Begleitseminar nimmt dabei besonders die Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen mit geringen Deutschkenntnissen in den Blick. Es stehen dabei Fragen der Mehrsprachigkeit und sprachlichen Inklusion im Vordergrund. Wesentliche Bestandteile des PppH stellen die (Weiter)Entwicklung einer forschenden Haltung und die (Selbst)Reflexion im Rahmen der Beobachtung und Mitgestaltung pädagogischer Prozesse entlang einer ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Fragestellung dar. Dies deckt sich mit den übrigen PppH-Angeboten. Den Studierenden steht es frei, das PppH mit dem Schwerpunkt „Sprache“ zu besuchen oder eines der anderen, thematisch nicht weiter spezifizierten Seminare zu belegen.

Das PppH ist für die Studierenden nicht die erste Praktikumerfahrung, sondern nach dem Orientierungspraktikum (zu Studienbeginn) die zweite Gelegenheit für einen Blick in die Praxis. Dieser ist für das PppH jedoch extra so gedacht, dass die Studierenden sich außerhalb des Kontextes der Schule bewegen und pädagogisches Handeln erleben sowie vor allem beobachten sollen, das nicht im Rahmen des (selbst erlebten oder selbst durchgeführten) schulischen Unterrichts stattfindet. Die Studierenden wählen und organisieren sich dabei ihren Praktikumsort selbst, so dass eine große Vielfalt an Einrichtungen vorherrscht – so z.B. Vereine, Jugendfreizeiten, Kindertagesstätten, Jugendclubs oder Hortangebote sowie Betreuungsangebote für Menschen mit speziellen Bedürfnissen. Für das PppH „Sprache“ wurden die Vorgaben insofern erweitert, dass die Absolvierung des Praktikums innerhalb der Schule (meist in einer Vor-

2 Weitere Informationen zum PppH sind unter <https://www.uni-potsdam.de/de/zelb/studium/praktika/praktikumsbuero-bachelor/ppph> abzurufen [13.04.2018].

bereitungsgruppe für neu zugewanderte Schüler_innen ohne Deutschkenntnis) möglich wird. Jedoch ist auch hier das eigene Unterrichten explizit nicht der Fokus des Praktikums. Als Praktikumsorte kommen zudem z. B. Integrationskurse, Flüchtlingsunterkünfte oder ehrenamtliche Deutschkurse für Geflüchtete in Frage. Prinzipiell sind alle Einrichtungen denkbar, in denen die Studierenden mit Mehrsprachigkeit und dem Umgang damit in Kontakt kommen.

Vor oder bereits parallel zur Praxiserfahrung³ findet das Begleitseminar an der Universität statt, welches die Studierenden auf das Praktikum und die dazugehörige Beobachtungsaufgabe (siehe 2.) vorbereitet. Zum Ende des Semesters reflektiert die Seminargruppe gemeinsam mit dem Dozierenden in einer Blockphase das Erlebte und bereitet das Verfassen des Praktikumsberichtes vor. Die Inhalte des Begleitseminars wurden dabei für das Seminar mit dem Schwerpunkt „Sprache“ entsprechend des Themas modifiziert, bleiben jedoch eng an die des PppH ohne thematischen Schwerpunkt angelehnt.

Ziel des Angebots ist dabei insbesondere eine Sensibilisierung für (sprachliche) Heterogenität und Inklusionsfragen, die die Studierenden dazu anregen soll, sich im weiteren Verlauf ihres Studiums intensiver mit diesen Themen zu befassen und ihre Studienschwerpunkte eventuell entsprechend zu setzen. Unser Anliegen ist es, Fragen des Verhältnisses von Deutsch als Zweitsprache (DaZ)/ Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu denen der Inklusionspädagogik zu beleuchten und mit den Studierenden zu diskutieren, so dass diese das Ergebnis für ihre zukünftige Tätigkeit nutzen können.

Die relative Offenheit des Formats „PppH“ macht dieses somit sehr gut für die Spezifizierung auf den Schwerpunkt „Sprache“ geeignet.

Zum Modul „Grundlagen der Inklusionspädagogik“ findet durch das zuständige Arbeitsgebiet „Inklusion und Organisationsentwicklung“ eine umfassende Begleitforschung statt, die die Studierenden über die Absolvierung des Moduls hinaus begleitet und somit auch Langzeiteffekte der Lehrangebote aufzeigbar machen kann.

3 Das Praktikum umfasst 30 Zeitstunden und kann entweder im Block in den Semesterferien oder über das Semester verteilt mit einem Zeitaufwand von z. B. 10 Wochen à 3 Stunden/Woche absolviert werden.

3 PRÄMISSEN, SCHWERPUNKTE UND INHALTE DES SEMINARS

Das Seminar ist innerhalb der Inklusionspädagogik im Modul BM-BA-S3 „Grundlagen der Inklusionspädagogik“ mit 3 Leistungspunkten verankert und setzt sich insgesamt aus 3 Phasen zusammen. Im Rahmen der in 1. erwähnten Begleitforschung wird die Veranstaltung semesterbegleitend und darüber hinaus beforscht.

Das Lehrangebot kann von Lehramtsstudierenden aller Fächer belegt werden, welche dementsprechend sehr unterschiedliches Vorwissen zum Thema „Sprache“ mitbringen. Intensive sprachwissenschaftliche Arbeit kommt somit nicht in Frage, wobei trotzdem den Studierenden auch deutlich gemacht werden soll, dass ein Grundwissen über die Zusammenhänge von Sprache und Bildung elementar für den Beruf der Lehrkraft sind.

Die Teilnahme am PppH „Sprache“ beinhaltet das Absolvieren von mindestens 30 Stunden in einer Institution mit DaZ- oder Mehrsprachigkeitsprofil (Beispiele siehe 1.). Im Begleitseminar wird in Zusammenarbeit mit der Gruppe und dem Dozierenden eine Beobachtungsfrage entwickelt und reflektiert, die während der Praxisphase bearbeitet werden soll. Im abschließenden Blockseminar wird die Reflexion fortgesetzt und das Verfassen des 15-seitigen Praktikumsberichtes vorbereitet.

Abbildung 1 Idealtypischer Verlauf und Leistungsanforderungen des Seminars zum PppH mit dem Fokus „sprachliche Heterogenität“

Lehrziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sensibilisierung für sprachliche Heterogenität & Inklusionsfragen ➤ Entwicklung einer forschenden Haltung ➤ (Selbst)Reflexion im Zusammenhang mit sprachlicher Heterogenität & Inklusion 		
	1. Phase	2. Phase	3. Phase
Präsenzphase 7 Seminarsitzungen	Außerunterrichtliches Praktikum (30 Stunden verteilt auf min. 10 Tage) Dokumentation in Feldtagebuchform	2-tägiges Präsenzseminar	Praktikumsbericht (max. 15 Seiten)
Begleitforschung Teilnahme an 4 Onlinebefragungen à 30 Minuten			

Der idealtypische Verlauf des Seminars stellt sich folgendermaßen dar:

Sitzung 1 und 2 widmen sich vorrangig der Diskussion des weiten und engen Inklusionsbegriffes sowie der Heterogenitätsdimension Sprache, auch im Zusammenhang mit der sozio-ökonomischen Dimension (vgl. Werning, 2014, Fürstenau, 2011). Um die Dimension Sprache in ihrer Vielfalt deutlich zu machen, erfolgen Begriffsklärungen zu zentralen Konzepten wie Mehrsprachigkeit, DaZ generell (auch in nicht immer ganz einfacher Abgrenzung zu DaF) und der inneren Heterogenität von „DaZ-Lernern“. Dazu werden die verschiedenen Bedarfe von in Deutschland geborenen „DaZ-Lernern“ und Seiteneinsteigern sowie Neuzugewanderten – auch mit besonderem Fokus auf die Situation in Brandenburg – thematisiert. Eine terminologische Auseinandersetzung und Problematierung erfolgt zudem bezüglich der Begriffe „Herkunftssprache“ im Kontrast zu „Muttersprache“ und „Ausländer“ gegenüber „Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache/mit Migrationshintergrund“ im Vergleich zu „Neuzugewanderte[n]“.⁴

Auf dieser Basis erfolgt eine gemeinsame kritische Auseinandersetzung mit struktureller institutioneller Diskriminierung und dem monolingualen Habitus der deutschen Schule (vgl. Gogolin, 2008). Die Studierenden lernen so, den Zusammenhang zwischen Sprache und Inklusion zu erkennen.

In Sitzung 3 werden die institutionellen Rahmenbedingungen für die Beschulung Neuzugewandelter gemeinsam erarbeitet (vgl. Massumi/Dewitz et al., 2015). Die verschiedenen Beschulungsmodelle (integriert vs. separiert vs. additiv) werden erläutert, diskutiert und in Bezug auf das bereits erworbene Wissen zu Inklusion kritisch hinterfragt. So wird zu diesem Zeitpunkt gemeinsam reflektiert, welche Gelingensbedingungen in Bezug auf Schule, Schüler_innen, Lehrkräfte oder auch andere Akteure vorhanden sein müssten, um optimal inklusiv handeln zu können.

Für das Bundesland Brandenburg wird die Verordnung zur Eingliederung von Schüler_innen mit geringen Deutschkenntnissen (MBSJ, 2017) vorgestellt und erläutert. Zudem wird über die umgangssprachlich „Willkommensklassen“ (in Brandenburg „Vorbereitungsgruppen“) genannten organisatorischen Varianten der Beschulung für Neuzugewanderte bundesweit gesprochen.

Es erfolgt abschließend eine Annäherung an den Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003) bezüglich dessen Aufbau und Inhalt, welche in die Entwicklung einer ersten Idee einer Fragestellung für das Praktikum mündet. Davon ausgehend kommen die Studierenden im Lauf des Begleitseminars unterstützt durch Kommilitonen und Dozierende zur eigentlichen Beobachtungsfrage, die es im Praktikumsbericht zu beantworten gilt.

4 Zur schwierigen Abgrenzung der Terminologien und Konzepte vgl. u. a. Gill (2015), Fürstenau (2011), Kniffka & Siebert-Ott (2007).

Sitzung 4 beinhaltet die Annäherung an das Thema „Diskriminierung“. Die Studierenden haben sich in Vorbereitung auf die Sitzung Gedanken über das Konzept und verschiedene Dimensionen von Diskriminierung gemacht. Ziel ist es, über die gemeinsame Diskussion darauf zu kommen, dass ein enger Zusammenhang zwischen Sprache und Diskriminierung besteht, da diese sowohl sprachlich ausgedrückt werden als auch aufgrund bestimmter Sprachen/sprachlicher Merkmale geschehen kann. Zudem wird die Diskriminierung von Minderheiten thematisiert. Abschließend wird anhand eines Fallbeispiels geübt, den forschenden, objektiven Blick eines Beobachters einzunehmen. Dies fällt den Studierenden zu Beginn auffallend schwer, ist jedoch eine Schlüsselfähigkeit für die eigenständige Bewältigung der Beobachtungsaufgabe in der Praxisphase.

In Sitzung 5 und 6 geht es, anschließend an die begonnene Arbeit an der Forschungsfrage und den ersten Versuchen der objektiven Beobachtung/des Einnehmens einer forschenden Haltung, vor allem um eine Einführung in die empirische Forschung. Der Fokus liegt dabei auf dem Bereich der Beobachtung im Kontext von DaF/DaZ (vgl. Ricart Brede, 2014), jedoch werden zu Beginn qualitative und quantitative Forschung generell charakterisiert und einander gegenübergestellt. Den Studierenden steht es frei, für ihre Forschungsfrage einen qualitativen oder quantitativen Zugang zu wählen.

In der abschließenden 7. Sitzung wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, sich in Form von Einzelberatungen Rückmeldung zu den entwickelten Beobachtungsfragen einzuholen und letzte organisatorische Fragen zu klären.

Um den individuellen studiengangs- und fächerbedingten Voraussetzungen der Studierenden gerecht zu werden, ist das Seminar so angelegt, dass das Erreichen der Lehrziele durch einen häufigen Wechsel aus individueller Einzelarbeit, kooperativen Lernformen und gemeinsamen Reflexionsphasen verfolgt wird.

Das Lehrziel „Sensibilisierung für Heterogenität und Inklusion“ ist eng mit Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen verbunden. Neben Wissen und Können gelten sie als Grundlage des beruflichen Handelns von Lehrkräften. Im Seminar wird durch gemeinsame Arbeitsphasen versucht, Studierenden einen Raum zu geben, in dem sie eigene Überzeugungen reflektieren können, um unbewusste Haltungen zur hierarchischen Konstruktion von Sprache und Kultur, die in Form einer defizitorientierten Perspektive auf Mehrsprachigkeit (monolingualer Habitus) oder am andern Ende des Spektrums in folkloristischen Vorstellungen und kulturalisierenden Zuschreibungen zum Ausdruck kommen können, zu explizieren (vgl. Vock & Gronostaj, 2017).

Die Bearbeitung des Lehrziels der (Selbst)Reflexion im Zusammenhang mit sprachlicher Heterogenität und Inklusion erfolgt

1. seminarbegleitend durch intensive Beschäftigung mit und kooperativer Bearbeitung von Fallbeispielen, Video-Analysen und Rollenspielen,
2. durch die an das Seminar anschließenden Blocktage, in denen die Beobachtungen im Praktikum geschildert und reflektiert werden sowie in Form einer kollegialen Fallberatung Handlungsalternativen aufgezeigt werden,
3. die schriftliche Reflexion im Praktikumsbericht.

Das Lehrziel „Entwicklung einer forschenden Haltung“ mit dem Ziel der evidenzbasierten Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität wird schrittweise durch die systematische Annäherung an relevante Beobachtungsfragen verwirklicht, indem den Studierenden schon zu Anfang des Seminars anhand des Index für Inklusion die Möglichkeit gegeben wird, Ideen für eigene Forschungsfragen zu entwickeln und sich theoretische Grundlagen durch entsprechende Literatur sowie anhand der Reflexion von Fallbeispielen zu erarbeiten. Verschiedene Zugänge zur Entwicklung von Forschungsfragen (top-down vs. bottom-up) und deren Vor- und Nachteile werden unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen aus dem Orientierungspraktikum und unter Zuhilfenahme eigenständig recherchierter Studien gemeinsam erarbeitet und diskutiert.

Nach der Beendigung des Praktikums treffen sich die Studierenden zu einer zweitägigen Blockveranstaltung. Im Vorfeld des Blockseminars bereiten sie eine Präsentation vor, in der kurz die besuchte Praktikumsinstitution und deren Leitbild, die entwickelte Forschungsfrage und zwei typische Situationen während des Praktikums sowie eine dem Plenum zu stellende Frage präsentiert werden.

Es hat sich, insbesondere bei hoher Teilnehmerzahl, bewährt, die Präsentationen nicht nacheinander vorzustellen, sondern – auch um einen maximalen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen – die Studierenden ihre Präsentation in Gruppenarbeit präsentieren zu lassen, die nach dem Prinzip des think – pair – share⁵ strukturiert ist. Dabei notieren die Teilnehmer zunächst Erkenntnisse und Fragen, die sich rückblickend aus dem Praktikum ergeben haben, und tauschen sich anschließend zu zweit darüber aus. Im Anschluss werden in Kleingruppen die Kurzpräsentationen zur Diskussion gestellt, wobei die Seminarleitung gleichzeitig die Gelegenheit hat, aufkommende Fragen individuell zu beantworten. Im letzten Schritt notieren die Studierenden in den Gruppen Gemeinsamkeiten und Unterschiede, welche in Form eines Posters visualisiert und als gemeinsame Grundlage für die anschließende Plenumsdiskussion genutzt werden.

In der anschließenden Fallarbeit (vgl. Ludwig, 2003) stehen konkrete, im Praktikum beobachtete Handlungssituationen, im Mittelpunkt. Nach der Skizzierung verschiedener erlebter Situationen werden exemplarisch in der Gruppe „Fälle“ ausgewählt, deren gemeinsame Bearbeitung durch alle Teilnehmenden

5 Zur Methode think – pair – share vgl. z. B. Konrad 2014: 266.

den es ermöglichen soll, die als herausfordernd empfundene Situation in Bezug auf Beziehungsstrukturen, organisatorische und gesellschaftliche Bedingungen und Handlungslogiken zu rekonstruieren. Unter Rückgriff auf wissenschaftliches und professionelles Handlungswissen aller Teilnehmenden soll es ermöglicht werden, alternative Situationsinterpretationen und Handlungsmöglichkeiten herauszuarbeiten, die eine professionelle Bewältigung des Falls möglich machen.

Das Kennenlernen der Fallarbeit ermöglicht den Studierenden nicht nur die Reflexion des konkreten Erlebens während des Praktikums, sondern gibt ihnen auch eine Strategie an die Hand, die sie später mit Kolleg_innen nutzen können, um professionell mit herausfordernden Situationen des beruflichen Alltags umzugehen und sich dadurch neue Blickwinkel, Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten.

4 ANMERKUNGEN ZUR PRAKTISCHEN UMSETZUNG DES KONZEPTS

Eine zentrale Herausforderung bezüglich der inhaltlichen Durchführung des Seminars ergibt sich, wie bereits unter 2. angeführt, aus den sehr unterschiedlichen Wissensvoraussetzungen, die die Studierenden zum Thema Sprache mitbringen. Studierende mit dem Fach Deutsch oder einer Fremdsprache sind erfahrungsgemäß bereits stärker für das Thema Sprache sensibilisiert und verfügen in der Regel schon über fachwissenschaftliche und -didaktische Vorkenntnisse. Im Gegensatz dazu wird die Bedeutung der Heterogenitätsdimension Sprache für das eigene Fach von Studierenden anderer Fächer zumindest in der Anfangsphase häufig unterschätzt bzw. skeptisch betrachtet. Die in Brandenburg im Vergleich zu anderen Bundesländern bisher eher geringere Anzahl von Schüler_innen mit Migrationsbiografie stellt zu Beginn des Seminars insofern eine erschwerende Voraussetzung dar, als dass die Relevanz des Erwerbs DaF/DaZ-spezifischer Kompetenzen in der Lehrerbildung von Studierenden zunächst nicht unbedingt erkannt wird.

Die geringe Stundenzahl des Seminars ermöglicht auf der Ebene der sprachenbezogenen Überzeugungen und Werthaltungen keine umfassende und ausführliche Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Sprache (als eigentlicher Querschnittsaufgabe der Schule), bietet aber dennoch die Gelegenheit, auch unter Einbezug des Vorwissens einzelner Studierender, in Kleingruppen und Plenumsdiskussionen eigene Haltungen und insbesondere in medialen Diskursen stark dominierende normative Vorstellungen zu Mehrsprachigkeit kritisch zu hinterfragen, womit dem Lehrziel der (Selbst)Reflexion bereits von Anfang an Rechnung getragen werden kann.

Unsicherheit auf Seiten der Studierenden kann auch in der Verortung von Sprache im Verhältnis zu einem weiten Inklusionsbegriff festgestellt werden; nicht selten werden migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und mangelnde Sprachkenntnisse von Neuzugewanderten aus einer sonderpädagogischen Perspektive betrachtet, die in der Praxis zu einer Fehldiagnostik und falschen Rückschlüssen auf die kognitive Entwicklung betroffener Schüler_innen führen kann (vgl. Riemer, 2017). Es fehlt im zeitlichen Rahmen des Begleitseminars die Zeit, sich ausführlich mit den verschiedenen Heterogenitätsdimensionen von Sprache an sich als auch mit den damit eng verbundenen Dimensionen von sozialer Herkunft und Migration auseinanderzusetzen, was jedoch notwendig wäre, um das aus DaF/DaZ-Perspektive relevante Professionswissen zu erwerben. Das Feedback der Studierenden aus Gesprächen und Lehrevaluationen verweist zudem darauf, dass von Studierenden offensichtlich kein ausreichender inhaltlicher Zusammenhang zwischen der dem Seminar vorgeschalteten Vorlesung „Grundlagen der Inklusionspädagogik“ (BM-BA-S3) und dem PppH mit dem Schwerpunkt sprachliche Heterogenität erkannt werden kann. Inwieweit die Heterogenitätsdimension in der Vorlesung tatsächlich verankert ist, lässt sich aus Seminarleiter_innenperspektive nur schwer rekonstruieren, die Modulbeschreibung erwähnt diese nicht explizit, jedoch lässt sie sich beispielsweise implizit aus den Qualifikationszielen „Kenntnisse zu Benachteiligungen & besonderen Bedürfnissen“ ableiten.

Es bleibt positiv festzuhalten, dass eine überwiegende Anzahl der Studierenden nach Beendigung ihres Praktikums ein geschärftes Bewusstsein für die besonderen Herausforderungen aber auch Potentiale im Umgang mit sprachlicher Heterogenität entwickeln und „Berührungspunkte“ mit DaZ-Lernern teilweise abgebaut werden können. Gleichzeitig berichten Studierende unabhängig davon, ob sie in Institutionen mit oder ohne expliziten Leitbildern zu Inklusion und Mehrsprachigkeit waren, über die teilweise schwierigen strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen, die sich beispielsweise in einem Mangel an qualifiziertem DaF/DaZ-Personal oder dem Fehlen curricularer Grundlagen widerspiegeln. Die Erfahrungen und Beobachtungen im Praktikum, die während des zweitägigen Blockseminars im Rahmen von Gruppendiskussionen und der kollegialen Fallarbeit berichtet, diskutiert und reflektiert werden, führen bei einem Großteil der Studierenden zu dem Wunsch, sich innerhalb des Studiums stärker mit dem Thema DaF/DaZ beschäftigen zu können. Bisher gibt es an der Universität Potsdam, anders als in anderen Bundesländern, kein für alle Lehramtsstudierenden obligatorisches Modul mit diesem Fokus⁶, in der Lehrkräfte-

6 Zu den verschiedenen Varianten (und Benennungen) eines solchen Moduls vgl. z. B. Becker-Mrotzek et al. (2016).

bildung für die Primarstufe (mit und ohne Schwerpunkt Inklusion) ist einzig das verpflichtende Seminar „Sprachentwicklung und -förderung von Kindern mit DaZ“ verankert. Darüber hinaus werden zurzeit die Wahlpflichtseminare „Förderung der Bildungssprache in allen Fächern“ im B. A. und „Bildungssprache diagnostizieren“ im M. A. Lehramtsstudium angeboten, die Einrichtung eines in der Bildungswissenschaft angesiedelten, für alle Studierenden verpflichtenden Grundlagenseminars zu „Sprachbildung im Fach“ befindet sich derzeit in der Diskussion.

5 REFLEXION UND AUSBLICK

Die Entwicklung und das Angebot des Seminars können auf verschiedenen Ebenen als erfolgreich und positiv gewertet werden. Die Ausarbeitung des Konzepts war eine Bereicherung sowohl für die Mitarbeitenden aus dem Bereich DaF/DaZ als auch für die Beteiligten aus dem Arbeitsgebiet Inklusion und Organisationsentwicklung. Es ergab sich eine überaus fruchtbare fachliche Diskussion über den Zusammenhang von Sprache und Inklusion, die intensiv und regelmäßig von den Mitarbeitenden z. B. im Rahmen institutionalisierter Jour Fixes geführt wurde. Auch über eine Onlineplattform herrschte reger Austausch.

Die Studierenden nahmen das Angebot gerne an und spiegelten in ihren Evaluationen und in persönlichem Feedback an die Dozierenden ihre positive Wahrnehmung des Seminars wider. Die Ergebnisse der Begleitforschung zum PppH, die vom Bereich Inklusion und Organisationsentwicklung längsschnittlich geführt wird, werden in nächster Zeit zeigen, ob sich das Seminar auch langfristig positiv auf die inklusionsrelevanten Kompetenzen der Studierenden ausgewirkt hat (vgl. 1.).

Mit dem Ende der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung endet auch das Angebot des PppH „Sprache“ durch das Arbeitsgebiet DaF/DaZ. Jedoch wird es eine Aufarbeitung und Bereitstellung aller verwendeten Materialien und erstellten Lehrkonzepte im Rahmen eines Handbuchs geben, welches allen zukünftigen PppH-Lehrenden zur Verfügung stehen wird. Wie das Material dann zukünftig eingesetzt wird, ist jedoch noch nicht abgesichert. Dies ist auch von zukünftigen Umstrukturierungsmaßnahmen innerhalb des PppH abhängig.

Es bleibt darauf zu verweisen, dass der Wunsch und der Bedarf der Studierenden bezüglich Angeboten zu den Themen sprachliche Heterogenität, das mehrsprachige Klassenzimmer, DaZ und Sprachbildung – gerade auch in Verbindung mit den Anforderungen der inklusiven Schule – vorhanden und durchaus ausgeprägt ist. Die an der Universität Potsdam lebhaft geführte Diskussion zur ver-

pflichtenden Einführung dieser in die Lehrkräftebildung wird in ihrem Ergebnis zeigen, inwiefern den Wünschen der Studierenden, den Forderungen der Politik und der gesellschaftlichen Realität von Mehrsprachigkeit Rechnung getragen und eine obligatorische Einbindung angestrebt sowie umgesetzt wird.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C. & Witte, A. (Hrsg.) (2016). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – Modelle und Handlungsfelder*. Sprachliche Bildung 2. Münster: Waxmann.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. In der originalen, englischsprachigen Fassung entwickelt von Tony Booth und Mel. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [10. 4. 2018].
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 25–50.
- Gill, C. (2015). Sprachliche und schulische Integration von Seiteneinsteigern am Beispiel Bremen. Immersive Sprachförderung und vollständiger Übergang in den Regelunterricht mit dem Fokus Sekundarstufe I. In Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 2/2015, 6–20.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2007). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Knigge, M., Krauskopf, K., Jäntsch, C. & Kobs, S. (under review). Forschendes Lernen im Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern.
- Konrad, K. (2014). *Kooperatives Lernen*. In *Lernen lernen – allein und mit anderen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ludwig, J. (2003). Subjektwissenschaftliche Didaktik am Beispiel der Fallarbeit. *GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung; Praxis, Forschung, Trends*. Neuwied: Luchterhand, 119–121.
- Massumi, M. & Dewitz, N., von, et al. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln.

- MBJS [Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg] (2017). *Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemein bildenden und beruflichen Schulen (Eingliederungsverordnung – EinglV) vom 4. August 2017*. <http://bravors.brandenburg.de/verordnungen/einglv> [10. 4. 2018].
- Mezger, V. (2016). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – Erfahrungen in Brandenburg. In Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C. & Witte, A. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 51–59.
- Ricart Brede, J. (2014). Beobachtung. In Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 137–146.
- Riemer, C. (2017). Deutsch als Zweisprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C. & Witte, A. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 71–186.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.