

Workshop der vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache geförderten Projekte „Umbrüche gestalten“ (Niedersachsen) und „Sprachen- Bilden –Chancen“ (Berlin) am 5. September 2016 an der Freien Universität Berlin - Dokumentation

In beiden Landesprojekten werden phasenübergreifende Ausbildungskonzepte zur Verankerung von Sprachbildung in der Lehrkräftebildung entwickelt. Der Workshop diente dem Austausch von Expertise und bot die Gelegenheit zu gegenseitigem Feedback zum jetzigen Entwicklungsstand und zum Vorgehen. Die Diskussion grundlegender Fragen zu den in Entwicklung befindlichen Ausbildungskonzepten (Welchen Status haben sie? Wer wird wie am Entwicklungsprozess beteiligt? Welcher Konkretisierungsgrad empfiehlt sich? etc.) zielte auch auf die Frage, was zukünftige Projekte dieser Art von den beiden Projekten lernen können (*lessons learned*). Die zweite Phase des Treffens bot Raum für die Diskussion einer Fragestellung, die in beiden Projekten immer wieder aufgeworfen wird: Welches linguistische Grundlagenwissen benötigen Lehrkräfte, um Fachunterricht sprachsensibel gestalten zu können? Und darüber hinaus: Welches linguistische Grundlagenwissen wird benötigt, um die Aneignung fachspezifischer Diskursfähigkeiten unterstützen zu können?

Teilnehmerinnen und Teilnehmer: Prof. Dr. Andrea Bogner (Göttingen), Monika Urbanik (Göttingen), Katharina Franz (Göttingen), Jacqueline Gutjahr (Göttingen), Prof. Juliana Goschler (Oldenburg), Sarah Zweers (Oldenburg), Prof. Dr. Daniela Caspari (FU), Prof. Beate Lütke (HU), Dr. Brigitte Jostes (FU, Koordination des Workshops), Dr. Margot Kahleeyss (TU), Barbara Krischer (FU), Dr. Torsten Andreas (HU), Julia Schallenberg (TU), Dr. Kristina Peuschel (FU), Fränze Wagner (HU), Matthias Sieberkrob (FU), Charlotte Kohrs (HU), Susanne Mehlin (Zentrum für Sprachbildung), Ina-Maria Maahs (Mercator-Institut), Verena Mezger (Universität Potsdam), Cornelia Chmiel (FU, Protokoll)



Entwicklung von Ausbildungskonzepten für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung in Berlin und Niedersachsen

TOP 1: gegenseitige Vorstellung der Projekte

Lektüre zur Vorbereitung:

Neumann, Astrid / Casper-Hehne, Hiltraud (2016): Professionalisierung von Lehrkräften für sprachsensibles Unterrichten in Niedersachsen: Das Projekt „Umbrüche gestalten“. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, Beiheft 13, S.52-62.

Jostes, Brigitte / Darsow, Annkathrin (Manuskript): Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung – grundlegende Fragen und Vorgehen. Erscheint in: Jostes, Brigitte / Lütke, Beate / Caspari, Daniela: *Sprachen - Bilden - Chancen: Sprachbildung in der Lehrkräftebildung* (Arbeitstitel). Münster/New York: Waxmann.

Prof. Dr. Beate Lütke: Projektvorstellung *Sprachen-Bilden-Chancen*
→ Siehe Präsentation

Katharina Franz: Projektvorstellung *Umbrüche gestalten*
→ Siehe Präsentation

Der zentrale Unterschied ist, dass in Berlin explizite SB-/DaZ-Leistungspunkte schon in den Studienordnungen verankert sind, während dies in Niedersachsen nicht der Fall ist.

TOP 2: grundlegende Fragen

1. Wer sind die Adressatinnen und Adressaten der Konzepte und was ist ihre Funktion?
2. Welchen Konkretisierungsgrad sollten die Konzepte haben? (im Hinblick auf Inhalte, empfohlene Materialien / best practice, Literatur, etc.)
3. Inwieweit können / sollten Einstellungen Berücksichtigung finden?
4. Wodurch können die Konzepte einen Beitrag zur Verzahnung der Phasen leisten?
5. Welchen Status besitzen die Konzepte im Hinblick auf die Implementierung?
6. Wie kann ein Transfer auf Fächer gelingen, die nicht an den Projekten beteiligt waren?

Entwicklung von Ausbildungskonzepten für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung in Berlin und Niedersachsen

Frage	Antwort Niedersachsen	Antwort Berlin	Kommentare
<p>1. Adressatinnen und Adressaten und Funktion</p>	<p>Referendarinnen und Referendare</p> <p>Lehramtsstudierende aller Fächer</p> <p>Dozentinnen und Dozenten und Professorinnen und Professoren in der Fachdidaktik, den Fachwissenschaften und der Bildungswissenschaft</p> <p>Fach- und Seminarleiterinnen und -leiter, Lehrkräfte</p>	<p>wissenschaftliche Community, Akteurinnen und Akteure der Lehrkräfte Aus- / Fort- und Weiterbildung</p> <p>Akteurinnen und Akteure der Bildungsverwaltung, interessierte Öffentlichkeit</p> <p>auch: interessierte Lehrkräfte (Selbstverortung, Orientierung)</p> <p>Funktionen:</p> <p>Verständigung, Diskussionen (Anlass, Anstoß, Grundlage, Schaffung nachhaltiger Strukturen, Transparenz, Referenz</p> <p>wiss. Konzept (Prototyp für kommunikative Erarbeitung → exemplarischer Charakter</p> <p>Katalysatorfunktion (?) für (Weiter-)entwicklung bestehender Modelle</p> <p>systematische, methodisch kontrollierte Grundlage + Rahmung für: Verständigung, Diskussionen (Anlass, Anstoß, Grundlage), Schaffung nachhaltiger Strukturen, Transparenz, Referenz</p>	<p>Was ist die Rolle der wissenschaftlichen Community in Niedersachsen?</p> <p>Antwort: implizit mitgedacht als Ort, von dem das Projekt ausgeht</p>
<p>2. Konkretisierungsgrad</p>	<p>Kompetenzbeschreibungen und exemplarische Inhalte</p> <p>Materialien für fachdidaktische Seminare, didaktische Kommentare, Handreichungen</p> <p>Fortbildungsprogramm für Referendarinnen und Referendare</p>	<p>„Berliner Modell“: abstrakt und konkret zugleich, entsprechend der Anforderungen: abstrakt, da umfassend angelegt, konkret, durch exemplarische Ausarbeitungen im Kompetenzraster und verknüpfte Materialien</p> <p>abstrakt:</p> <p>Teil 1: zugrunde liegende Prinzipien von Sprachbildung (wie Kompetenzorientierung, Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen, ...)</p> <p>Teil 2: Modellierung des Kompetenzrasters mit</p>	<p>Offene Fragen zu den Inhaltsbeschreibungen der Kernkompetenzen: Wie weit wird hier konkretisiert, wie viel wird an die Hand gegeben? Können Literaturempfehlungen gegeben werden? Wie sehr verweist man auf einen theoretischen Hintergrund? Wie findet eine Abstimmung mit den Schulen statt? Spricht man alternativ von</p>



Entwicklung von Ausbildungskonzepten für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung in Berlin und Niedersachsen

Frage	Antwort Niedersachsen	Antwort Berlin	Kommentare
		<p>analytisch getrennten Bereichen, auch die „zentralen Ziele“</p> <p>konkret: im Kompetenzraster die „Konkretisierungen“ mit Raum für Inhalte und Beispiele, insbesondere die Verknüpfung mit den sehr konkreten Materialien aus Teilprojekt 2</p> <p>Beispiel BQ 1 für BA: Die Studierenden ...</p> <p>kennen strukturelle Besonderheiten der deutschen Sprache und verfügen über Grundkenntnisse in der sprachlichen Variation des Deutschen im Hinblick auf die Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.</p> <p>Was dies konkreter bedeutet wird z.B. in den Dozentinnen- und Dozentenworkshops des Projekts und heute Nachmittag in der Arbeitsgruppe 2 diskutiert.</p>	<p>Basisqualifikationen?</p> <p>Frage zur konkreten Umsetzung in Berlin:</p> <p>3 LP für DaZ/Sprachbildung von insgesamt 11 LP im Lernforschungsprojekt, Verantwortlichkeit liegt aber in den Erziehungswissenschaften → strukturelle Probleme</p> <p>Frage an Niedersachsen: Befinden sich die Seminare in der regulären Studienstruktur?</p> <p>Veranstaltungen werden gemeinsam durchgeführt und auch in der Romanistik anerkannt prozessbegleitende Ausrichtung auf Praxis, fachbezogene Begleitveranstaltungen mit fachdidaktischen Lehrenden, unterrichtsbezogen</p>
3. Einstellungen	<p>„Sollten“: Forschungsergebnisse zu Einstellungen, Überzeugungen, „beliefs“ der Lehrkräfte</p> <p>→ Einfluss auf Lernergebnis der SuS</p> <p>→ bilden „Brücke zwischen Wissen und Handeln“ (Blömeke 2007)</p> <p>Konzeptualisierung von Kompetenz</p> <p>→ Bsp: „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (Beschluss der KMK vom</p>	<p>Hintergrund:</p> <p>Über die Bedeutungen der Einstellungen (cultural beliefs, etc.) von Lehrkräften für das professionelle Handeln herrscht Konsens</p> <p>Die Frage, wie der Erwerb von Einstellungen überprüft werden kann, ist umstritten.</p> <p>EUCIM sieht neben Fähigkeiten und Wissen/Kenntnissen Einstellungen systematisch vor, das Ziel: eine freundliche und unterstützende Haltung gegenüber benachteiligten</p>	<p>Problematik: Wir haben eine emanzipatorische Pädagogik, wie umgehen mit abweichenden Einstellungen, extremen Positionen?</p> <p>Anmerkung: Verantwortung der Schule im Kompetenzbegriff integriert</p>



Entwicklung von Ausbildungskonzepten für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung in Berlin und Niedersachsen

Frage	Antwort Niedersachsen	Antwort Berlin	Kommentare
	<p>12.03.2015 / der HRK vom 18.03.2015)</p> <p>→ Einschluss von „Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt“</p> <p>Diskurse von Sprache / Sprachideologien</p> <p>→ prägen die Einstellungen von Sprecherinnen und Sprecher zu ihren Sprachen und zu den Sprachen anderer (Busch 2013)</p> <p>→ Differenzkonstruktion, Ein- und Ausschlüsse</p> <p>Einstellungen zu Mehrsprachigkeit</p> <p>→ Mehrsprachigkeit als Voraussetzung, Ressource und Ziel</p> <p>→ durchzieht alle Kompetenzbeschreibungen (UMBRÜCHE GESTALTEN), bes. deutlich in 1., 2., 4., 7.</p> <p>→ „educators as language policymakers“ (García / Menken 2010)</p> <p>„Können“</p> <p>Problematik der Messbarkeit und Veränderlichkeit</p> <p>→ Wirkungsweise von „beliefs“ als Filter</p> <p>→ Qualifizierungsangebot den gesamten Ausbildungsweg begleitend</p> <p>→ geeignete Ausbildungsformate (Bsp. LFP „Mehrsprachige Kompetenzen erforschen und ausbilden“) und Materialien</p> <p>→ Einstellungen / Haltungen gegenüber Vielfalt professionsbezogen, erfahrungsbasiert und theoriegestützt entwickeln, durch Praxiserfahrung erlebbar werden lassen (KMK-Beschluss)</p>	<p>Gruppen und Respekt vor sprachlicher und kultureller Andersartigkeit; Bewusstsein der Rolle von Sprache und Kultur beim Lehren und Lernen in ethnisch und sprachlich heterogenen Lerngruppen; eine positive Haltung gegenüber Kooperation und Vernetzung</p> <p>SprachKoPF integriert Einstellungen in den Bereich Sprachförderung (neben Strategie und Methodik) und untergliedert in: Mehrsprachigkeit, Transfer und Interferenz, Teilkompetenz und Ganzheitlichkeit, eigene Qualifizierung und Rahmenbedingungen</p> <p>DaZKom thematisiert Einstellungen nicht explizit</p> <p>In BQ bislang implizit enthalten</p> <p>Einstellungen im Berliner Konzept wirft Frage nach Funktion des Konzepts und Umgang mit ihm auf: systematisch-wissenschaftlich (hierzu Status und Definition von Einstellungen) oder pragmatisch-punktuell (Status von expliziten Konkretisierungen?)</p>	

Entwicklung von Ausbildungskonzepten für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung in Berlin und Niedersachsen

Frage	Antwort Niedersachsen	Antwort Berlin	Kommentare
4. Beitrag zur Verzahnung der Phasen	Progression zwischen der 1. und 2. Phase	<p>Abstimmung der Progression („Wissen“, Anwenden / „Können“, „Machen“)</p> <p>Basis für Austausch zwischen den an Lehrkräftebildung Beteiligten (Unis, Dozentinnen und Dozenten, Bundesländer, Senat/ZeS, Schulen, ...)</p> <p>Systematisierung von Inhalten (Thema, Beispiele, Materialien, Kompetenzen, Zielsetzungen ...)</p> <p>Konkretisiert übergeordnete Prinzipien</p> <p>Dient als Informationsquelle für Interessierte</p>	
5. Status / Implementierung?	<p>Zentrale Konzepte finden als Rahmenbegriffe Eingang in Modulbeschreibungen (P-relevant)</p> <p>Progression an Zentralen Konzepten aufweisbar</p> <p>Orte der Implementierung (Reichweiten)</p>	<p>Orientierung für Implementierung in der ersten Phase (Verfahren, Instrumente, Materialien)</p> <p>Basis für Implementierung in der 2. und 3. Phase</p> <p>Rahmen für Evaluation der neuen Module? (Schwerpunkte/Kompetenzen)</p> <p>Grundlage für Projektanträge, Verhandlungen mit Hochschulleitungen</p>	
6. Transfer	<p>Projektstruktur → Transferformen</p> <p>Fach → „Fach“</p> <p>Schulform → „Schulform“</p> <p>Standort A – Standort B</p> <p>Transfer über Veranstaltungsformat (bzw. Ort der Implementierung)</p>	<p>Hinweis auf Publikationen des Projekts</p> <p>Fortbildung für die universitären Lehrenden der anderen Fächer</p> <p>Kombi-Lehrveranstaltungen SB + Fachdidaktik</p> <p>„Werbezettel“ für SB in den Fächern</p> <p>Masterarbeiten zu SB im Fach bei Studierenden anregen</p>	



Entwicklung von Ausbildungskonzepten für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung in Berlin und Niedersachsen

TOP 3: Fragestellung: Welches linguistische Grundlagenwissen benötigen Lehrkräfte in allen Fächern, um Unterricht sprachsensibel gestalten zu können? Und darüber hinaus: Welches linguistische Grundlagenwissen wird benötigt, um die Aneignung fachspezifischer Diskursfähigkeiten unterstützen zu können?

Gegenwärtig sind im Berliner Ausbildungskonzept insgesamt sieben thematische Kompetenzbereiche mit folgenden Arbeitstiteln vorgesehen:

1. Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung
2. Sprache (2a. Kommunikation und Sprache allgemein, 2b. Varietäten und Strukturen der deutschen Sprache (auch im Kontrast))
3. Sprache der Schule / Sprache der Fächer
4. Sprachaneignung / Mehrsprachigkeit
5. Diagnose
6. Förderung
7. Schulorganisation

Vorgehen: Die Fragen, die auf die Inhalte der Bereiche 2a, 2b und 4 zielen, wurden in drei Arbeitsgruppen bearbeitet. Hier lagen Karten mit Themen/ Begriffen als Diskussionsgrundlage bereit, die ergänzt oder ausgeschlossen werden konnten.

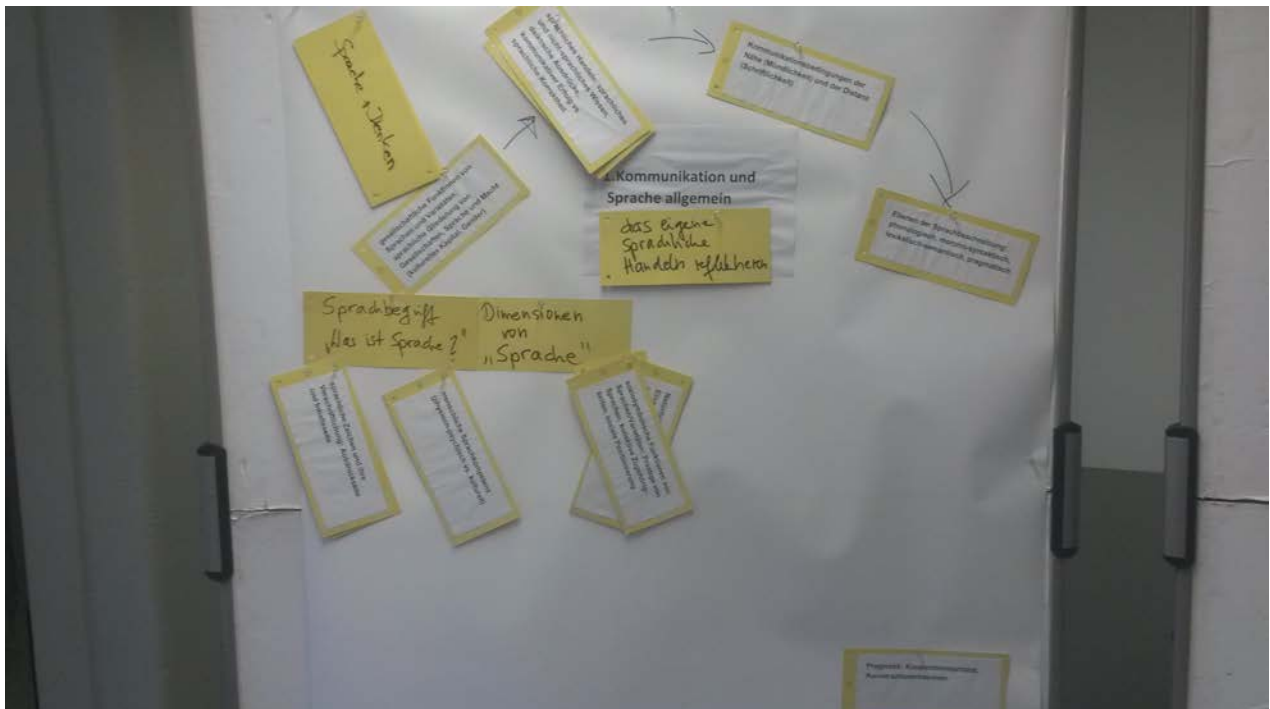
Arbeitsgruppe 1: Kommunikation / Sprache allgemein

vorgeschlagene Themen/Begriffe:

- **Natürliche Sprachen / Einzelsprachen** (gesprochen oder gebärdet) vs. formale Sprachen
- **Verbalsprache** im Kontext der **allgemeinen Ausdrucksfähigkeit** (Mimik, Gestik usw.)
- Unterscheidung von **Medialität und Konzeption** von Sprache
- **sprachliche Zeichen** und ihre Verschriftlichung: Ausdruckseite und Inhaltsseite
- Bedeutung und Bezeichnung: sprachliche Zeichen und ihre **Ambiguitäten / Mehrdeutigkeiten**
- **Kommunikationsbedingungen** der Nähe (Mündlichkeit) und der Distanz (Schriftlichkeit)
- menschliche **Sprachkompetenz** (physisch-psychisch vs. kulturell)
- **Ebenen der kulturellen Sprachkompetenz**: allgemein, einzelsprachlich, Text- oder Diskurskompetenz
- **sprachliches Handeln**: Sprache im Kontext ihrer Umfelder (sprachliches Wissen und nicht-sprachliches Wissen, deiktische Ausdrücke, kommunikativer Erfolg vs. sprachliche Korrektheit)
- **Pragmatik**: Kooperationsprinzip, Konversationsmaximen
- **interne Heterogenität von Einzelsprachen** (Varietäten inklusive Registern wie Bildungssprache)

Entwicklung von Ausbildungskonzepten für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung in Berlin und Niedersachsen

- **kommunikative Funktionen** von Sprache (z.B. nach Bühler: Appell, Ausdruck, Darstellung)
- **kognitive Funktionen** von Sprache (Sprache und Begriffsbildung, Diskursfunktionen, Textsorten / Genres)
- **gesellschaftliche Funktionen** von Sprachen und Varietäten: sprachliche Gliederung von Gesellschaften am Beispiel Deutschlands, Sprache und Macht (kulturelles Kapital, Gender)
- **soziosymbolische Funktionen** von Sprachen/Varietäten: Prestige von Sprachen, kollektive Zugehörigkeiten, soziale Positionierung
- **Ebenen der Sprachbeschreibung**: phonologisch, morpho-syntaktisch, lexikalisch-semantisch, pragmatisch



Erläuterungen:

Wichtigste Frage: Was ist funktional für die Zielgruppe und die Zielsetzung (sprachsensibler Fachunterricht und Unterstützung des Fachlernens)?

Wichtig: Klärung des Sprachbegriffs

ein zentraler Ausgangspunkt ist der Zusammenhang von Sprache und Denken, ansetzend bei der Reflexion des eigenen sprachlichen Handelns der Studierenden

→ Konkretisierung: Abgrenzung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

→ Ausgehend von diesen Grundvoraussetzungen können exemplarisch weitere Elemente von Sprache und Kommunikation thematisiert und Dimensionen von Sprache aufgefächert werden



Entwicklung von Ausbildungskonzepten für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung in Berlin und Niedersachsen

Arbeitsgruppe 2: Varietäten und Strukturen der deutschen Sprache (auch im Kontrast)

vorgeschlagene Themen /Begriffe:

- **Varietäten (inklusive Register) der deutschen Sprache**

Hochdeutsch/Standarddeutsch, Dialekte, Gruppensprachen, Alltagssprache, Bildungssprache

- **Phonologie**

Akzent, Betonung, Silbe, Laut, Phonem, Konsonant, Vokal, Diphthong, Prosodie, Auslautverhärtung

- **Morphologie**

Flexion, Derivation/Wortbildung, Komposition, Morphem, Affix, Suffix, Präfix (bzw. Vor- und Nachsilben), Präfix- vs. Partikelverben (komplexe Verben), finite/infinite Verben

- **Grammatische Kategorien/Subkategorisierungen**

Tempus, Modus, Kasus, Genus, Numerus, Genus Verbi, Komparation

- **Syntax**

Verbkammer/Satzklammer, Inversion, Verbzweitstellung, Verbendstellung, Phrasen, transitive vs. intransitive Verben, Argument/Adjunkt

- **Satztypen**

Nebensatz (Verb-letzt-Satz), Hauptsatz (Verb-zweit-Satz), Verb-erst-Satz, Relativsatz, Deklarativsatz (Aussagesatz), Imperativsatz (Aufforderungssatz), Interrogativsatz (Fragesatz), Topologisches Feldermodell

- **Semantik**

Wortfeld, Polysemie / Homophonie, Deiktische Ausdrücke, Kollokationen, Funktionsverbgefüge, transparente/intransparente Bedeutungen, Produktivität

- **Wortarten**

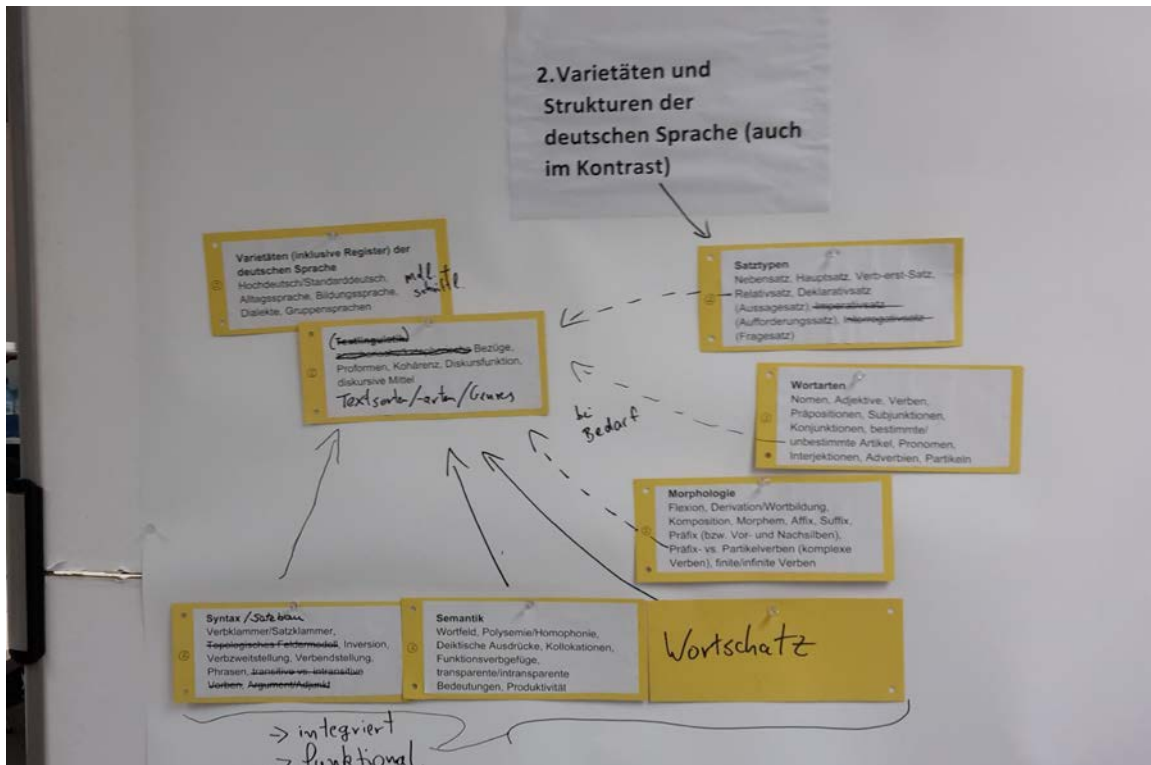
Nomen, Adjektive, Verben, Präpositionen, Subjunktionen, Konjunktionen, bestimmte/unbestimmte Artikel, Pronomen, Interjektionen, Adverbien, Partikeln

- **Textlinguistik**

anaphorische/kataphorische Bezüge, Proformen, Kohärenz, Diskursfunktion, diskursive Mittel



Entwicklung von Ausbildungskonzepten für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung in Berlin und Niedersachsen



Erläuterungen:

Varietäten (inklusive Register) der deutschen Sprache sind zentrale Unterrichtsinhalte, Phonologie ist hingegen nicht relevant

→ Praxisorientierung: Aus den linguistischen Grundlagen soll nur das thematisiert werden, was benötigt wird um beispielsweise Alltags- und Bildungssprache voneinander abzugrenzen

→ Syntax, Semantik und Wortschatz sind zentral, die Begriffe mit gestrichelten Linien können bei Bedarf hinzugezogen werden

→ Alle Bereiche sollen integriert und funktional einbezogen und am Gegenstand eingeführt werden

Wichtige Frage: Wie viel Terminologie wird benötigt, wo muss man Kategorisierungen zur Verfügung stellen?

Kommentare:

- aus DaZ-Perspektive ist auch Morphologie relevant, aus Fachperspektive hingegen nicht
- Welche Rolle spielt spracherwerbsbezogenes Wissen? (In Bezug auf Korrektur relevant)
- Wo denke ich die Sprache des Faches und wo Lernerinnen- und Lerner Sprache?
- In Bezug auf die Fachwissenschaft: Wann müssen SuS nur ein Verständnis für die Phänomene haben, wann die Begrifflichkeiten kennen? (In verschiedenen Fächern sind oft Formulierungen eher das Problem als der Fachwortschatz → Formulierungswortschatz nach Neugebauer und Nodari)



Entwicklung von Ausbildungskonzepten für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung in Berlin und Niedersachsen

Arbeitsgruppe 3: Sprachaneignung und Mehrsprachigkeit

vorgeschlagene Themen/Begriffe

- **Mehrsprachigkeit**

individuell / gesellschaftlich, lebensweltlich / institutionell erworben, innere und äußere Mehrsprachigkeit, Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache

- **Spracherwerb**

monolingualer und bilingualer Erstspracherwerb, (Früher) Zweitspracherwerb von Kindern, Zweitspracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen, Sprachentwicklungsstörungen

- **Erstspracherwerb**

Phasen des Erstspracherwerbs, Übergeneralisierungen, Chunks, Beziehungen zwischen Sprach- und Kognitionsentwicklung (*joint attention*, *Theory of Mind*, Begriffsentwicklung, Selbststeuerung)

- **Erklärungsmodelle des L1-Erwerbs**

Behaviorismus, Nativismus, Interaktionismus, Kognitivismus, Funktionalismus, *child directed speech*

- **Schriftspracherwerb (Schreiben und Lesen)**

Vorläuferfähigkeiten (phonologische Bewusstheit), Grundfertigkeiten, Stufen (logographemisch, alphabetisch, orthographisch), Textproduktion, Schreibstrategien

Leseflüssigkeit, Lesestrategien, Lesemotivation

- **Faktoren des Zweitspracherwerbs**

Motivation (soziale Integration, kommunikative Bedürfnisse...)

Gelegenheit (Quantität und Qualität des Inputs, Kommunikationsmöglichkeiten und -bedingungen)

Fähigkeit (biologische Determinanten, verfügbares Wissen, individuelle Lernerinnen- und Lernermerkmale)

- **Erklärungsmodelle des L2-Erwerbs**

Kontrastivhypothese, Identitätshypothese, Interlanguagehypothese

- **Lernerinnen- und Lernaltersprachen**

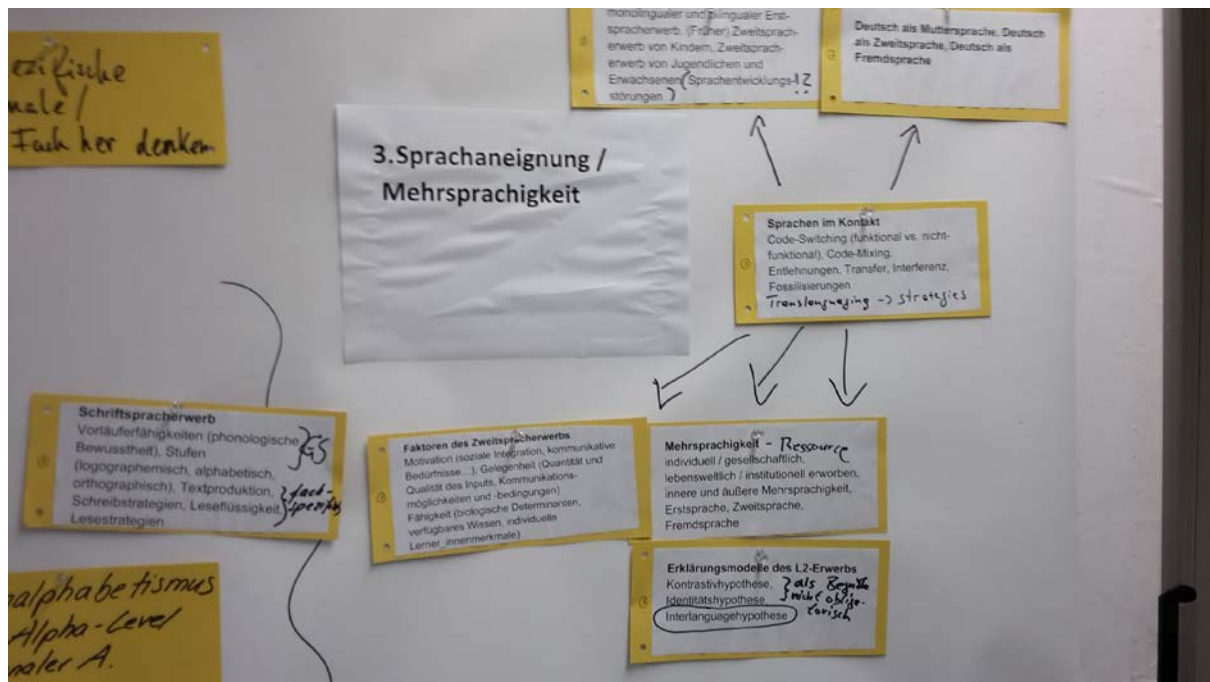
Erwerbssequenzen (Verbalbereich, Satzmodelle, Kasus)

- **Sprachen im Kontakt**

Code-Switching (funktional vs. nicht-funktional), Code-Mixing, Entlehnungen, Transfer, Interferenz, Fossilisierungen

- **Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache**

Entwicklung von Ausbildungskonzepten für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung in Berlin und Niedersachsen



Erläuterungen:

Sprachaneignung und Mehrsprachigkeit vom Fach her denken und fachspezifische Merkmale berücksichtigen (Alles unterhalb der Welle ist vernachlässigbar)

→ Wichtig sind ein Verständnis der Gründe von Codeswitching, Fossilierungen (Frage: Braucht man hier die Terminologie?)

→ Spracherwerb ist hier zentral, unterscheidende Begriffe müssen eingeführt werden

→ In Bezug auf Mehrsprachigkeit ist es wichtig zu erörtern, wie diese im Unterricht aufgegriffen werden kann

→ Alles, was zum vorschulischen Bereich gehört und nicht zweitspracherwerbsrelevant ist, ist überflüssig

Frage: Was ist mit Schriftspracherwerb (für gymnasiale Mathematiklehrkräfte nicht relevant, im Grundschullehramt wird das bereits abgedeckt), Analphabetismus und Sprachentwicklungsstörungen (müssen erkannt werden können)?

Kommentar: Alles was fächerspezifisch gedacht wird, muss auch nochmal schul- und jahrgangstufenspezifisch gedacht werden → in den USA schon differenzierter, mehr Empirie, die es in Deutschland so noch nicht gibt.