Maike Busker Monika Budde

Fachspezifische Qualifikation zur Sprachförderung im Lehramtsstudium

Lerngruppen sind geprägt von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Heterogenität. Dies trifft für alle Schulformen und für alle Lerngruppen zu. Untersuchungen haben gezeigt, dass sprachliches und fachliches Lernen sich gegenseitig bedingen (Röhner & Hövelbrinks, 2013, Sumfleth, Kobow, Öscan & Walpuski, 2013). Eine Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität im Fachunterricht ist damit unumgänglich und erfordert entsprechend besondere Qualifikationen. Die naturwissenschaftlichen Fächer sind geprägt durch eine fachspezifisch ausgeprägte Fachsprache, die sich u. a. durch ihre eigene Fachlexik, durch typische Textsorten und durch jeweils spezifisch ausgestaltete sprachliche Handlungsformen auszeichnet (Parchmann & Bernholt, 2013). Eine fachsprachliche Ausbildung ist daher in jedem Fach zu berücksichtigen und sie ist fachbezogen und in Bezug auf sprachliche Förderung im Kontext von Sprachheterogenität zu betrachten.

Auf die KMK Vorgaben vom 04.03.2010 zur besonderen Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte haben die meisten Bundesländer mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz bereits reagiert und in den Prüfungsordnungen für alle Lehramtsstudierenden ein für alle Studierenden verbindlich zu belegendes Modul DaZ verankert. Damit wird der Bereich der Sprachförderung im Lehramtsstudium zumeist auf einer allgemeinen Ebene thematisiert, die eine gezielte Berücksichtigung des fachspezifischen Sprachgebrauchs sowie der Fachsprache kaum zulässt. Das Projekt Fach-ProSa (Fachspezifische Professionalisierung zur Sprachförderung) geht darüber hinaus. Es ist ein interdisziplinäres Projekt der Fächer Chemie und Deutsch und ihrer Didaktik an der Europa-Universität Flensburg. Hier wird ein Konzept entwickelt, welches eine integrierte Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte in der Sprachförderung kontinuierlich im Verlauf des Studiums und in enger Anbindung zum Fachstudium in den Fokus stellt. Dabei wird unter Sprachförderung im Folgenden die sprachliche Förderung von Lernern verstanden, die im Erwerb der bildungssprachlich geprägten Schulsprache Unterstützung benötigen, damit sie das fachbezogene Lernen bewältigen. Dies bezieht Lernerinnen und Lerner mit mehrsprachigem Hintergrund ein.

Fachspezifische Professionalisierung zur Sprachförderung (Fach-ProSa)

In Anlehnung an die Bereiche des Pedagogical Content Knowledge nach Park & Oliver (2008) sowie des Konstrukts Teacher Language Awareness (Andrews, 2007) können verschiedene Felder identifiziert werden, in denen angehende Lehrkräfte Kompetenzen erwerben sollen. Hierzu gehören die Bereiche:

- curriculare Einbindung sprachlicher Bildung im Fach,
- Erfassung (fach-)sprachlicher Fähigkeiten,
- Beschreibung (fach-)sprachlicher Lernvoraussetzungen,
- Gestaltung einer fachspezifischen Sprachförderung,
- Einstellungen zur Bedeutung von Sprache im Fach und um Fachunterricht,
- Selbstkonzept zur (Fach-)Sprachförderung (Budde & Busker, 2014)

In Studien zum Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern kann festgestellt werden, dass für die Entwicklung fachdidaktischer Kompetenzen Fachwissen wesentlich ist. Daher wird als erstes Ziel die Förderung (fach-)sprachlicher Fähigkeiten und die Entwicklung einer (Fach-)Sprachbewusstheit formuliert. Davon ausgehend sind in enger Anbindung an das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lernen im Studienverlauf sowie kumulativ aufbauend über das gesamte Studium hinweg Lehr-/Lernsettings zur fachbezogenen

Sprachsensibilisierung und zur Sprach(lehr)-Reflexion vorgesehen: Im Anschluss an die Sensibilisierung für die Bedeutung von Sprache im Fach und im Fachunterricht erfolgen eine Reflexion des eigenen (fach-)sprachlichen Handelns, der Erwerb fachdidaktischer Kenntnisse zum sprachlichen Handeln, die Beobachtung und Reflexion sprachlichen Handelns im Fachunterricht in Verknüpfung mit Praxisphasen (schulisches Praktikum) und der Erwerb der Kompetenz zur Gestaltung von integrativen Sprachfördermöglichkeiten (vgl. Abb. 1).

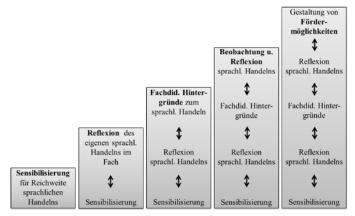


Abbildung 1: Kumulativer Aufbau der Professionalisierung zur (Fach-)Sprachförderung

Basis für die konzeptionelle Entwicklung von Lehr-/Lernsettings bilden empirische Untersuchungen der Lernvoraussetzungen der Studierenden. Hierzu werden u. a. der (Fach-) Sprachstand, Selbstwirksamkeitserwartungen und Beliefs zur Bedeutung von Sprache im Fach und zur Bedeutung von Sprachförderung im Fachunterricht betrachtet.

Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden

In einer ersten Studie wurden Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden in Bezug zu sprachlichen Fähigkeiten und in Bezug zu Sprachförderkompetenzen erhoben. Hierzu wurde ein Fragebogen mit 5-stufiger Likert-Skala konzipiert. In der Studie wurden Deutsch-Studierende des Master-Studiengangs (N = 94) sowie Chemie-Studierende (N = 65) des Bachelor- und Masterstudiengangs Lehramt an Realschulen befragt. Im Bereich der eigenen sprachlichen Fähigkeiten wurde der Fokus zunächst auf die eigene Verwendung von Sprache im Fachstudium gelegt. Es wurden die Bereiche des Mündlichen und Schriftlichen berücksichtigt sowie die für das Fach Chemie typischen Situationen des fachsprachlichen Handelns (z. B. beim Experimentieren). Damit sollte der Einfluss fachspezifischer Sprachkontexte auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden untersucht werden. Im Bereich der Sprachförderung wurden die Bereiche Diagnose, Förderung, Bewertung und Gestaltung von Lernmaterialien berücksichtigt. Insgesamt umfasste der Fragebogen zur Selbstwirksamkeitserwartung 26 Items.

Aufgrund einer explorativen Faktorenanalyse konnten im Bereich der Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die eigenen sprachlichen und fachsprachlichen Fähigkeiten vier Skalen unterschieden werden: (1) Sprachliche Fähigkeiten – aktiv (3 Items, N = 158, α = .732), (2) Sprachliche Fähigkeiten – rezeptiv (3 Items, N = 158, α = .837), (3) Fachsprachliche Fähigkeiten (4 Items, N = 157, α = .882), (4) Sprachliche Fähigkeiten in Bezug zum Experimentieren (2 Items, N = 156, α = .737). Alle vier Skalen zeigen eine ausreichend bis gute Reliabilität und Trennschärfe (r > .4). Im Bereich der Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf Sprachförderkompetenzen konnten zwei

Skalen unterschieden werden: (1) Diagnose (4 Items, N=157, $\alpha=.826$) und (2) Sprachstand angemessene Förderung (4 Items, N=156, $\alpha=.827$). Auch diese beiden Skalen besitzen eine gute Reliabilität und Trennschärfe (r>.4).

Die Ergebnisse weisen über alle Skalen hinweg eine mittlere bis hohe Einschätzung der Studierenden aus. Dieses gilt sowohl für Studierende im Fach Deutsch als auch für Studierende im Fach Chemie. Im Vergleich dieser beiden Stichproben zeigen sich nur wenige signifikante Mittelwertunterschiede. Zum einen besitzen Chemiestudierende im Mittel eine signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartung als Deutschstudierende (T = 11.115, d = 1.8, N = 157) in Bezug auf fachsprachliche Fähigkeiten. Für den Bereich der Sprachförderkompetenzen kann lediglich für den Bereich der Diagnose von sprachlichen Fähigkeiten ein signifikanter Mittelwertunterschied beobachtet werden. Dabei besitzen Deutschstudierende eine signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartung im Vergleich zu Chemiestudierenden (T = 3.377, d = 0.55, N = 157). Dagegen kann im Bereich der Sprachstand angemessenen Förderung kein signifikanter Unterschied festgestellt werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Auf Grundlage des Modells Fach-ProSa werden seit dem WS 13/14 fortlaufend konzeptionelle Ansätze zur fachspezifischen, integrierten Qualifizierung in Sprachförderung im Chemie- und im Deutschstudium implementiert. Bei der formativen Evaluation stehen Selbstwirksamkeitserwartungen, die (fach-)sprachlichen Fähigkeiten die Studienanfängern (in Chemie) und ihre Einstellungen zur Sprache im Fach zunächst im Fokus. Diese werden ergänzt durch Lehr-/Lerngelegenheiten, die eine Reflexion über die sprachbezogenen Lernbedingungen erfordern und fachdidaktische Kenntnisse zum fachsprachlichen Handeln und zum Erwerb von Fachsprache vermitteln. Schließlich soll das Ziel erreicht werden, dass Lehramtsstudierende bereits im Studium fachspezifische Fähigkeiten zur fachbezogenen Sprachförderung erhalten. Die exemplarische Erarbeitung des Modells an der Universität Flensburg für die Fächer Chemie und Deutsch soll auf weitere Fächer übertragen werden.

Literatur

Andrews, S. (2007). Teacher Language Awareness. Cambridge: Cambridge University Press.

Budde, M., Busker M. (2014). Fachspezifische Qualifikation in DaZ im Lehramtsstudium Chemie. In: Bernholt, S. (Hrsg.): GDCP Tagungsband Jahrestagung 2013. Kiel: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, 510-512.

Parchmann, I., Bernholt, S. (2013). In, mit und über Chemie kommunizieren: Chancen und Herausforderungen von Kommunikationsprozessen im Chemieunterricht. In M. Becker-Mrotzek et al. (Hrsg.), Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster [u.a.]: Waxmann, 241-254.

Park, S., Oliver, J. S. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. In: Research in Science Education 38 (3), 261–284.

Röhner, C., Hövelbrinks, B. (Hrsg.) (2013). Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.

Sumfleth, E., Kobow, I., Öscan, N., Walpuski, M. (2013). Fachkommunikation im Chemieunterricht. In: Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., Vollmer, H. J. (Hrsg.) Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster (u.a.): Waxmann. 255-276.