

Deutsch als Zweitsprache: Desiderate und Perspektiven

Sandra Drumm & Ute Henning | Darmstadt

The importance of German as a second language continues to grow in teacher training, school politics, and in discussions across society. The most important points in education have been derived from discussions about migration in the professional education community. Various areas of educational development can be distinguished within the field. First, there is German-as-a-second-language research with people born in Germany, whose parents were born elsewhere. They speak a different language at home, and they first come into intensive contact with the German language when they start school. Secondly, this research also focuses on people who move to Germany as refugees and migrants, who must focus intensely on language acquisition. In particular, the current focus in teacher training is on learning educationally relevant skills for these two groups. The article focuses on „Bildungssprache“ (academic language) as a key element of educational success and outlines areas of research development of the last ten years. It closes by drawing conclusions for the language education of migrants and for teacher training.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > [Themen 4](#) und [14](#)

Einleitung

Die Bedeutung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) nimmt in der Lehramtsausbildung, der Schulpolitik und der gesellschaftlichen Diskussion Deutschlands stetig weiter zu. Dabei sind unterschiedliche Entwicklungslinien und Felder zu unterscheiden. Die Deutsch-als-Zweitsprache-Forschung befasst sich einerseits mit in Deutschland geborenen Personen mit Migrationsgeschichte, die z.T. in zweiter und dritter Generation in der Bundesrepublik leben. Sie sprechen oft zu Hause eine andere Sprache und kommen erst beim Eintritt in das deutsche Bildungssystem intensiv mit dem Deutschen in Kontakt. Andererseits wandern über Flüchtlingsbewegungen und Arbeitsmigration wieder vermehrt Menschen nach Deutschland zu. Dabei handelt es sich um erwachsene Bildungsausländer sowie Halbwüchsige und Kinder, die dann in Deutschland arbeiten wollen, beschult werden, eine Ausbildung anstreben usw. Relativ neu ist das Konzept der Ausbildungsanwerbung aus europäi-

schen Ländern, wie es aktuell in Programmen des Bundes vorangetrieben wird.

Eng mit der Zweitsprachenforschung verbunden ist die Frage nach der Sprache der Schule – der sogenannten Bildungssprache. Diese muss parallel zum fachlichen Inhalt erlernt werden, damit eine Partizipation an Bildung und Erfolg im Schulsystem möglich sind. Die Erkenntnisse der Erforschung bildungssprachebezogener Themen haben zunehmend Auswirkungen auf allgemeine schulsprachbezogene Fragen, da große Gruppen von Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund ähnliche Probleme mit dem schulischen Register aufweisen.

Im Folgenden werden die genannten Punkte umrissen, indem zuerst die Zielgruppen der Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik in Deutschland beschrieben werden. Im Anschluss wird die Sprache der Bildung betrachtet, die einerseits für die jungen MigrantInnen und SchülerInnen mit Migrationsgeschichte, andererseits auch für erwachsene MigrantInnen bedeutsam ist. Dabei wird auf die unterschiedlichen Abschnitte des Bildungssystems und die dort angesiedelten Konzepte Bezug genommen: Frühe Zweitsprachenförderung, Sprachbildung in der Sekundar- und Oberstufe, Einführung in die Fach- und Wissenschaftssprache Deutsch für Berufsausbildung und Universität. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Perspektive der sprachlichen Förderung und Bildung im Fachunterricht, da dieses Konzept sich seit einigen Jahren als sinnvoller Weg herauskristallisiert. Der letzte Teil des Artikels ist der Lehramtsausbildung in Deutschland gewidmet, die sich im Rahmen der Diskussion sehr verändert hat. Aufgrund der Länderhoheit im Bildungssektor sind die Entwicklungen sehr unterschiedlich und auf den jeweiligen Standort ausgerichtet. Anhand ausgewählter Beispiele sollen Entwicklungslinien und Desiderate aufgezeigt werden. Abschließend werden Schlussfol-

gerungen zum Thema aus gesamtdeutscher Perspektive gezogen.

Deutsch als Zweitsprache

Der Begriff Deutsch als Zweitsprache (DaZ) fasst viele Gruppen von Lernenden der deutschen Sprache zusammen und kann in Abgrenzung zu Deutsch als Fremdsprache (DaF) definiert werden (vgl. Ahrenholz, 2008; Kniffka & Siebert-Ott, 2012; Dirim, 2015). War die ursprüngliche Entwicklung des Faches DaZ noch stark an die Gastarbeiter und ihre Familien, die in amtlich deutschsprachigen Regionen Deutsch lernten, geknüpft, so verbindet das Fach heute eine Vielzahl an Zielgruppen und Erwerbskontexten und das Interesse liegt zunehmend auf der durchgängigen Sprachbildung. In Bezug auf den Erwerbskontext spricht man von DaZ, wenn die Sprache im Zielsprachenland bzw. in der Zielsprachenkultur gelernt wird. Dabei zeichnet sich DaZ gegenüber DaF dadurch aus, dass die Sprache in besonderem Maße zugleich Ziel und Mittel des Erwerbs ist und sie verstärkt in authentischer Interaktion erworben wird. Außerdem ergeben sich hieraus Unterschiede, die den Stellenwert der Sprache für die Lernenden betreffen: DaZ ist im Alltag für die Bewältigung kommunikativer Bedürfnisse bedeutsam und ist oft ein wichtiger Faktor für die Identität der Lernenden. Dabei müssen alltägliche, aber auch akademische Sprachkompetenzen erworben werden. Insbesondere für DaZ-Lernende im Kindes- und Jugendalter ist der Erwerb der Bildungssprache wichtig, da er die Voraussetzung für schulischen Erfolg darstellt.

Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache unterscheidet sich je nach Ausprägung der Faktoren Alter bei Kontaktbeginn, Kontaktdauer, Kontaktintensität, Inputqualität und auch nach den verschiedenen Erstsprachen. Darüber hinaus ist von Bedeutung, ob die schulische Sozialisation (komplett, teilweise oder gar nicht) im Herkunftsland erfolgt ist. So gibt es viele SchülerInnen, die zumindest einen Teil ihres Schullebens im Herkunftsland verbracht haben, als Flüchtlinge oder aus anderen Gründen nach Deutschland kommen und hier, zumeist ohne Deutschkenntnisse, die Schule besuchen; hier spricht man von SeiteneinsteigerInnen (vgl. Ahrenholz & Maak, 2013). In diesem Zusammenhang spricht man

auch von SchülerInnen der Generation 1.5, wobei man dabei betont, dass die Sozialisation zu einem bedeutenden Teil im Herkunftsland stattgefunden hat. Dies betrifft häufig SchülerInnen, die mit ihren Eltern nach Deutschland kommen und entweder langfristig bleiben oder nur eine Perspektive von wenigen Jahren in Deutschland haben. Sie haben Erfahrungen mit den Lehr-/Lerntraditionen in ihrer Heimat, sind in ihrer Erstsprache alphabetisiert und literalisiert worden, kennen das Konzept Schule aus ihrer Heimat. All diese Kenntnisse lassen sich jedoch nicht ohne Weiteres auf das schulische Leben in Deutschland übertragen – und natürlich müssen sich diese SchülerInnen auch die deutsche Sprache aneignen.

In der großen, vielfältigen Gruppe der neu zugewanderten Menschen finden sich aufgrund der aktuellen politischen Lage momentan viele Flüchtlinge und Arbeitsmigranten. Die Flüchtlinge kommen in vielen Fällen ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland und möchten hier



Jacob Lawrence, *The migration Series*, 1941.

leben und arbeiten, haben aber nur geringe Möglichkeiten, Deutschkurse zu besuchen. Das hängt auch mit ihrem aufenthaltsrechtlichen Status zusammen, denn Flüchtlinge haben nur unter bestimmten Bedingungen (Aufenthaltstitel) Anspruch auf Teilnahme an einem Deutschkurs (Stand: September 2015). Bei diesen Kursen kann es sich um Integrationskurse oder um Deutschkurse ohne landeskundliche Orientierung handeln. Mancherorts entstehen Angebote zum Deutschlernen für AsylbewerberInnen, die von ehrenamtlich Unterrichtenden getragen werden, die oftmals keine entsprechende Ausbildung haben. Demgegenüber werden Arbeitsmigranten gezielt angeworben, so z.B. im Projekt MobiPro-EU, einem Sonderprogramm der Bundesregierung (vgl. Zentrale Auslands- und Fachvermittlung (ZAV), 2015). Hier werden junge Erwachsene aus EU-Ländern mit einer hohen Jugendarbeitslosigkeit, die eine Ausbildung in Deutschland absolvieren wollen, mit verschiedenen Maßnahmen gefördert. Da sprachliche Probleme ein Hauptgrund für den Abbruch der Teilnahme an diesem Projekt darstellen –was die große Bedeutung sprachlicher Kompetenzen auch für die berufliche Ausbildung widerspiegelt (vgl. Ohm, Kuhn & Funk, 2007; Efig, 2013b) –, besteht ein Schwerpunkt dieser Förderung in speziellen Deutschkursen.

Wie an der Vielfalt dieser sehr unterschiedlichen Gruppen bereits ersichtlich ist, birgt die Verwendung des Begriffes Deutsch als Zweitsprache jedoch auch Probleme in sich, auf die in jüngerer Zeit wieder vermehrt hingewiesen wird. Zum einen ist klar, dass die Unterscheidung zwischen DaZ und DaF längst nicht auf alle Deutschlerner sinnvoll angewendet werden kann und dass differenzierte Beschreibungen notwendig sind: Die Vielfalt der Erwerbskontexte ist dichotom kaum zu fassen. Zum anderen wird aus der Perspektive der Migrationspäda-

gogik und unter dem Stichwort *native speakerism* kritisiert, dass die Bezeichnung von LernerInnen als DaZ-LernerInnen diese unvermeidlich von erstsprachlichen DeutschlernerInnen abgrenzt und damit scheinbar unüberwindbare Unterschiede impliziert (vgl. Dirim, 2015; Mecheril, 2010). Bei allen Unterschieden lassen sich doch auch gemeinsame Tendenzen ausmachen. Häufig erwerben DaZ-Lernende zügig alltagssprachliche Kompetenzen im Deutschen, so dass sich ihr Sprachgebrauch kaum von dem Sprachgebrauch von einsprachig mit Deutsch aufwachsenden Lernenden unterscheidet. Akademische Sprachkompetenzen entwickeln sich jedoch oft nicht im gleichen Maße. Um diese zu fördern, sind unterschiedliche Konzepte für die verschiedenen Zielgruppen entwickelt worden.

Sprache der Bildung

Es sind verschiedene Konzepte zu verzeichnen, die das Ziel verfolgen, Lernende mit DaZ in die Lage zu versetzen, an Bildung teilzuhaben. Aufgrund der großen Heterogenität der Zielgruppen unterscheiden sich die Maßnahmen inhaltlich und in ihren Teilzielen stark voneinander. Neu zugewanderte SchülerInnen, die in Integrations-, Intensiv- oder Zuwanderungsklassen beschult werden, lernen ein bis zwei Jahre intensiv Deutsch, um sich sprachlich und kulturell besser in der neuen Heimat zu rechtzufinden. Gegen Ende der Intensivklassenzeit werden jedoch auch fächerspezifische Besonderheiten und eine Orientierung an Bildungssprache wichtiger (vgl. Decker, 2008: 168f.).

Bei Lernenden der Generation 1.5 und solchen mit Migrationsgeschichte, die aber ihre gesamte Schulzeit in Deutschland verbracht haben, schließen Förderkurse an den Regel-

unterricht an. Diese bieten den Vorteil, dass sie die Zielgruppe nochmals in Kleingruppen individuell und gesondert, spielerisch und handlungsorientiert fördern. Nachteilig ist zu nennen, dass immer noch wenige zuverlässige Tests bestehen, um Lernende dem Förderunterricht zuzuordnen. Außerdem begreifen Schülerinnen den nachmittäglichen Zusatzunterricht unter Umständen als Bestrafung, Nachsitzen und Stigmatisierung aufgrund ihrer ausländischen Wurzeln. Gerade Lernende, die konzeptionell mündlich kompetent sind, zeigen wenig Verständnis für zusätzlichen Unterricht am Nachmittag (vgl. Vollmer & Thürmann, 2013: 42). Zu guter Letzt kann gegen den Förderunterricht eingewandt werden, dass er sich zwar dazu eignet, Themen und Aufgaben des Deutschunterrichts zu wiederholen, dass eine Ausrichtung auf die anderen Fächer jedoch nicht geschieht. Damit wird aber unterstellt, dass DaZ nur im Deutschunterricht eine Rolle spielt, nicht aber in den anderen Fächern. Will man die bildungssprachliche Ausprägung dieser Fächer in den Förderunterricht integrieren, bleibt diese notwendigerweise weniger authentisch, da sie nicht verbunden mit dem Gegenstand selbst behandelt wird.

In der Bildungsinstitution werden Lernergebnisse in allen Fächern häufig daran gemessen, wie sie ausgedrückt werden, weshalb Lernende mit guten fachlichen Kompetenzen bei gleichzeitigen sprachlichen Unsicherheiten benachteiligt sind (vgl. Vollmer & Thürmann 2010; Tajmel, 2010). Gerade Lernende mit Migrationshintergrund, für die Deutsch eine Zweitsprache ist, werden damit systematisch benachteiligt. Gogolin (1994) hat für diese Problematik den Begriff *monolingualer Habitus der Schule* begründet, der die Diskussion um Bildungsbeteiligung in den 1990er und beginnenden 2000er Jahren bestimmt hat. In der sprachdidaktischen Forschung ist ebenfalls durch die Arbeiten Gogolins (u.a. 2002) der Begriff *Bildungssprache*

bekannt geworden. Bildungssprache wird begriffen als Register, das im Sinne einer weiteren Sprache, während des Durchlaufens der Schullaufbahn, erlernt werden muss. Dabei haben Zweitsprachenlernende im Vergleich mit monolingualen Lernenden den Nachteil, dass sie häufig die deutsche Alltagssprache ebenfalls erst mit Eintritt in das Bildungssystem erwerben. Mittlerweile hat sich jedoch die Erkenntnis durchgesetzt, dass nicht zwingend Deutsch als Zweitsprache für Bildungsbenachteiligung durch Bildungssprache verantwortlich ist, sondern besonders der sozioökonomische Status (vgl. Eckhardt, 2008). Auch monolinguale Lernende können am schulischen Register scheitern, wenn sie nicht über ausreichendes Bildungskapital verfügen. Sprachliche Probleme werden auf mangelnde fachliche Kompetenz zurückgeführt, da eine weitverbreitete Annahme davon ausgeht, Sachverhalte müssten lediglich voll verstanden sein, um sie adäquat ausdrücken zu können (vgl. Drumm, 2016, ersch.).

Alternierend, ergänzend oder als Gegenentwurf zum Terminus Bildungssprache wird in Bezug auf die Kommunikationsnorm der Bildungsinstitutionen von konzeptioneller Schriftlichkeit (vgl. Koch & Oesterreicher, 1994), Fachsprache im Unterricht (Steinmüller & Scharnhorst, 1985; Leisen, 2010), alltäglicher Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999), Schulsprache (Feilke, 2012) und *academic literacy* (Gibbons, 2009) gesprochen. SchülerInnen benötigen im weitesten Sinne Textkompetenz (vgl. Juska-Bacher & Nodari in dieser Babylonica-Nummer). Die genannten Begriffe weisen zwar unterschiedliche Akzentuierungen auf, beziehen sich aber immer auf eine sprachliche

Norm, die nicht explizit vermittelt wird, die aber für eine erfolgreiche Bildungskarriere notwendig ist. Betrachtet man neben der wissenschaftlichen auch die bildungspolitische Debatte, ist es der Begriff Bildungssprache, der die „Leitvokabel“ (Feilke, 2012: 4) in der Diskussion um den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellt.

Die Bildungssprache ist an der konzeptionellen Schriftlichkeit orientiert und dient zur Kommunikation abstrakter, kontextenthobener Sachverhalte. Sie ist Mittel zum Erkenntnisgewinn und zur Kommunikation von Lernergebnissen. Außerdem ist ihre erfolgreiche Handhabung eine Art Visitenkarte derjenigen, die an Bildung partizipieren (vgl. Morek & Heller, 2010: 79). In der Schule nimmt mit fortschreitender Klassenstufe der Abstraktionsgrad der Bildungssprache zu und die im Unterricht verwendeten Texte orientieren sich vermehrt am Fachdiskurs der betreffenden Wissenschaftsdisziplin (vgl. Portmann-Tselikas, 2013). Damit ist der Erwerb der Bildungssprache notwendige Bedingung für die nach der Schule folgende Phase der fachlichen oder universitären Ausbildung. Dabei ist die Kommunikationsnorm für jedes Fach unterschiedlich ausdifferenziert. Dies hängt damit zusammen, dass Sprache und Denken eine Einheit bilden, die unauflösbar ist. Bestimmte Denkmuster und Handlungen lassen sich nur mit dazu passenden sprachlichen Mitteln adäquat ausdrücken.

Fach- und Unterrichtssprachen spiegeln Denkstrukturen wider, die durch die Methoden der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin bestimmt sind. Aus den Erkenntnis- und Forschungsinteressen des wissenschaftlichen Faches heraus entstehen Mittelungsstrukturen, die der Kommunikation

über die erforschten Sachverhalte dienen (vgl. Rösch, 2005: 50). Die lexikalischen und morpho-syntaktischen Phänomene der Bildungs- und Fachsprache sind also funktional auf spezifische kommunikative Aufgaben von Diskursen, Handlungen und Texten bezogen, wie sie im Fach präsent sind. Diese Diskurse müssen im Unterricht ebenso behandelt werden wie die fachlichen Gegenstände, um sowohl fachlichen als auch sprachlichen Kompetenzaufbau zu gewährleisten. In Bezug auf diese Aufgabe führen die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Zielgruppen zu unterschiedlichen Ausprägungen von Bildungsangeboten. Ein gemeinsames Ziel dieser unterschiedlichen Bildungsangebote ist jedoch eine Heranführung an die sprachliche Norm, in der Bildung stattfindet.

Im Folgenden werden Entwicklungen in Bezug auf den Kontext Schule und Berufsschule skizziert. Unberücksichtigt bleiben die Bereiche DaZ in der frühen Bildung und in der Erwachsenenbildung, letztere verstanden als Kurse für Zuwanderer, Integrations- und Alphabetisierungskurse. Frühes Deutsch als Zweitsprache unterliegt anderen Bedingungen in Bezug auf Erwerb und Unterricht (vgl. Thoma & Tracy, 2006). Ähnliches gilt für die Erwachsenenbildung in Deutschland, die weniger durch die Hinwendung zur Bildungssprache geprägt ist.

Für Lernende, die an Schulen DaZ lernen, haben sich auf der Basis der Arbeiten zur Bildungsgerechtigkeit verschiedene Konzepte etabliert, die Lernende bei der sprachlichen Seite des Unterrichts unterstützen sollen. Unabhängig von der Spezifik unterschiedlicher DaZ-Zielgruppen kristallisiert sich seit den 2010er Jahren

eine Hinwendung zur integrierten Sprachbildung im Fachunterricht heraus. Folgt man der aktuellen Diskussion um sprachliche Bildung in der Schule, wird deutlich, dass Bildungssprache nicht implizit vermittelt werden kann und dass additive Konzepte nur wenig zur Ausprägung fachspezifischer Kompetenzen beitragen. Einerseits wirken sich Defizite im Lesen und Schreiben kumulativ in den Sachfächern aus, andererseits bietet der Fachunterricht authentische Lernsituationen mit fachlichen Sprachhandlungen anhand inhaltsbezogener Materialien (vgl. Griebhaber, 2010). Aus diesen Gründen etabliert sich seit einigen Jahren ein Forschungsschwerpunkt, der Sprachbildung als durchgängige Aufgabe aller Fächer begreift. In den letzten Jahren sind verschiedene Sammelbände erschienen, die blitzlichtartig Beiträge aus allen Schulstufen und Fächern, von Seiten der Ausbildung, der didaktisch-methodischen Planung, aber auch der linguistischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung bieten (z.B. Ahrenholz, 2010; Michalak & Kuchenreuther, 2012; Becker-Mrotzek, 2012). Eine Systematisierung auf der Basis von Fächergruppen, Schulstufen usw. befindet sich gerade in den Anfängen.

Ebenfalls in der Entwicklung befindet sich die durchgängige Sprachbildung im Kontext der beruflichen Ausbildung. Hier fehlt es aktuell noch an systematischen Publikationen, da das Feld divers und durch zahlreiche Schul- und Abschlussformen, Fächerkombinationen und Handlungsfelder geprägt ist. Dem nehmen sich in erster Linie die Arbeiten von Boeckmann (1996), Ohm, Kuhn & Funk (2007) und Efing (2013a) an, ebenso wie das Modellprojekt *Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Ausbildung* (SPAS) (Andreas et al., o.J.). Das bereits erwähnte Projekt MobiPro-EU gehört mit seinen Maßnahmen zum fachbezogenen Spracherwerb ebenfalls in diesen Bereich (ZAV, 2015), ist jedoch noch nicht evaluiert und beforscht worden. All diesen Konzepten ist gemeinsam, dass sie die Handlungen und Materialien der fachlichen Ausbildung zum Ausgangspunkt nehmen, um daran die sprachlichen Mittel und Diskurse, die notwendig sind, um über diese Handlungen und Materialien zu kommunizieren, in den Blick zu nehmen.

Die integrierte Spracharbeit berücksichtigt und nutzt die fächerspezifische Ausprägung von Sprache und Kommunikation und setzt an authentischen Situationen an. Integrierte Sprachbildung vermittelt also fachlichen Inhalt ge-

meinsam mit der sprachlichen Form. Lernende werden damit in die Lage versetzt, Inhalte, die sie erarbeitet haben, fachspezifisch korrekt auszudrücken. Durch den Fokus auf fachliche Materialien erwerben die Lernenden zentrale Kompetenzen, um sich fachliche Inhalte später selbständig anzueignen, was besonders für die Gymnasial- und Ausbildungsreife eine zentrale Kompetenz darstellt. Außerdem ist fachintegrierte Sprachbildung gleichzeitig sprachsensibler Fachunterricht und dient damit allen Lernenden. Um dies zu erreichen, ist jedoch eine Veränderung in allen Fächern der schulischen und berufsschulischen Lehramtsausbildung notwendig, weshalb sich zunehmend die Überzeugung durchsetzt, dass alle Lehrkräfte sprachsensibel ausgebildet werden müssen. Dies hat selbstverständlich weitreichende Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Sprachbildung als Teil der Lehramtsausbildung in Deutschland – Erreichtes und Perspektiven

Im Zuge der Diskussion um die PISA-Studie wurde herausgearbeitet, dass gerade Lernende mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen benachteiligt sind. Dies führte zu unterschiedlichen Förderansätzen und Programmen, darunter notwendigerweise auch eine Veränderung der Lehramtsausbildung, da Sprachbildung als Querschnittsaufgabe alle Lehrkräfte aller Fächer betrifft. Dies ist insbesondere der Fall, da die Fächer sich nicht nur in ihren Gegenständen und Herangehensweisen unterscheiden, sondern auch in den davon geprägten sprachlichen Strukturen. Im Zuge dieser Überlegungen sind in einigen Bundesländern bildungspolitische Entscheidungen getroffen worden, die stellenweise das ganze Bundesland, stellenweise einzelne Universitäten oder lediglich einzelne Studiengänge betreffen. Aufgrund des Föderalismus im Bildungsbereich hat in Deutschland jedes Bundesland die Entscheidungshoheit über die Ausgestaltung der Bildung an Schule und Hochschule. Bevor sich der Beitrag jedoch den aktuellen und wichtigen Änderungen auf dem bildungspolitischen Sektor zuwendet, sei ein Blick in die historische Entwicklung des sprachsensiblen Arbeitens im Fach vorangestellt. Eine der ersten Reaktionen war die Veränderung der Weiterbildung von Lehrenden an Schulen. Einen bedeutenden Beitrag in diesem Bereich haben Leisen und Rösch geleistet. Leisen legt ein *Handbuch Sprachförderung im Fach* (2010) vor, in dem er handlungsnah die Grundlagen der Sprachdidaktik zusammenfasst und mit Materialien unterfüttert. Rösch (2005) erarbeitet im Grundlagenbuch *Mitsprache* ebenfalls handlungsnah die Basis für DaZ an Schulen, bearbeitet den Bereich Sprachbildung im Fachunterricht aber nur teilweise. Zu ihrem Handbuch erscheinen Arbeitshefte, die für verschiedene Jahrgänge auszugsweise sprachsensibles Arbeiten im Fach präsentieren und die als Ausgangspunkt für eigene Materialentwicklung im Kollegium dienen können. Die genannten Sammlungen richten sich direkt an Lehrende an Schulen und haben weite Verbreitung gefunden. Ebenfalls mit dem Schwerpunkt in der Weiterbildung und Qualifizierung von im Dienst befindlichen AkteurInnen der Bildungsinstitutionen und deren Partnern

wurde 2003 das Modellprogramm *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (FörMig) gegründet. Im Rahmen des Projekts wurden von 2004 bis 2009 Weiterbildungsangebote und Projekte in zehn Bundesländern durchgeführt und vom Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet. Im Zuge dessen entstanden zahlreiche Publikationen zur Sprachstandsdiagnostik, Sprachförderung und integrierten Sprachbildung (vgl. <https://www.foermig.uni-hamburg.de>). Bedauerlicherweise ist das zugehörige Kompetenzzentrum seit 2013 geschlossen, die Arbeit und Kooperation werden jedoch im Projekt DiVER - Diversity in Education Research fortgesetzt.

Ein weiterer zentraler Akteur der bundesdeutschen DaZ-Landschaft ist ohne Zweifel die Stiftung Mercator, die sich im Unterschied zu FörMig mehr auf die erste Phase der Lehramtsausbildung konzentriert. Ein erster Meilenstein in diesem Bereich war die Einführung des DaZ-Moduls im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) 2009. Es verpflichtet erstmalig die Lehramtsstudierenden aller Fächer dazu, Kenntnisse in DaZ zu erwerben, bzw. Anteile dieses Faches in einem Mindestumfang von sechs Leistungspunkten zu studieren (vgl. Baur & Scholten-Akoun, 2010: 9). Dem folgten weitere Bundesländer und Universitäten: Eine einheitliche Landesregelung für alle Lehrämter gibt es seitdem in Berlin (sechs Leistungspunkte im Modul *Deutsch als Zweitsprache*), Bremen (15 Leistungspunkte im Modul *Umgang mit Heterogenität*) und Nordrhein-Westfalen (sechs Leistungspunkte im Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte*). Duisburg-Essen fordert als einziger Standort von angehenden LehrerInnen aller Fächer mehr als 20 Leistungspunkte. Im Bereich der fakultativen Studienangebote sind die Universitäten Eichstätt, Ingolstadt, München (LMU) sowie Augsburg zusammen mit Hamburg am aktivsten (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014: 7).

Problematisch an diesem Konzept ist, dass es zwar Universitäten gibt, die über die benötigte Infrastruktur zu Einführung des Moduls verfügen, so zum Beispiel die Universität Duisburg-Essen, wo durch den Schwerpunkt des DaZ-För-

derunterrichts bereits wichtige Vorarbeiten und qualifiziertes Personal vorhanden waren. Andere Universitäten taten und tun sich bis heute schwer mit der Umsetzung. Es darf nicht übersehen werden, welche Zahlen für ein einzelnes Modul zu bewältigen sind. Je nach Universität, Fächerbandbreite und Jahrgangsgröße besuchen pro Semester 500 bis 800 Studierende aller Fächer und Fächerkombinationen die Veranstaltungen des DaZ-Moduls. Dies stellt DaZ-Einrichtungen und Fachgebiete vor große Herausforderungen. Außerdem ist gerade sprachensible Arbeit im Fach den angehenden LehrerInnen nicht leicht nahezubringen, da es ein Umdenken in Bezug auf Sprache, Fach und Schule im Allgemeinen erfordert. Handlungsleitendes Wissen und Kenntnisse zu didaktisch-methodischem Vorgehen – also tatsächliche Kompetenzen – müssen vermittelt werden. Zu diesem Zweck sind Vorlesungen aber nur bedingt geeignet. Besser sind Kon-

Es erweist sich als nicht ausreichend, den angehenden LehrerInnen die sprachbezogenen Inhalte im Rahmen von Vorlesungen zu vermitteln. Gerade für jene, die kein Sprachfach unterrichten, sind die Behandlung sprachlicher Phänomene und die Reflexion über die sprachliche Seite des eigenen Faches schwierig.

zepte, die einen hohen Praxisbezug und enge Betreuung durch geschultes Personal enthalten, was bei den hohen Studierendenzahlen selten möglich ist. Diese Problematik wird an unterschiedlichen Hochschulen unterschiedlich angegangen. Beispielhaft sei hier die Universität Paderborn genannt, die mithilfe einer mixed-methods-Befragung herauszuarbeiten sucht, was die Studierenden erwarten, welche Schwierigkeiten sie mit dem Modul haben und wie mit dem Modul umzugehen sei (vgl. Eberhardt *et al.*, 2014), um davon ausgehend Lösungen für die Hochschullehre zu erarbeiten.

Trotz dieser anfänglichen Schwierigkeiten war das DaZ-Modul in NRW ein wichtiger Schritt, der den Weg für weitere Konzepte und Projekte ebnete. Die Stiftung Mercator initiierte zur weiteren Unterstützung des Themas in der Lehramtsausbildung 2012 in Zusammenarbeit mit der Universität zu Köln das *Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. Hier sollen die sprachliche Bildung und die Sprachförderung entlang des gesamten Bildungswegs erforscht und verbessert werden (vgl. <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de>). Das Mercator-Institut seinerseits fördert aktuell fünfzehn Forschungs- und Entwicklungsprojekte an insgesamt sechszwanzig Hochschulen in sechs Bundesländern. Dazu zählen kleinere Initiativen wie *Sprache im Fach: Texte schreiben im Deutsch- und Fachunterricht*, aber auch Großprojekte wie *Umbrüche gestalten*, in dem neun niedersächsische Hochschulen ein strukturiertes, schulformenspezifisches, verpflichtendes Qualifizierungsangebot in den Bereichen Sprachenförderung und Deutsch als Zweitsprache für Lehramtsstudierende aller Fächer anstreben (vgl. [14](http://www.sprachen-</p></div><div data-bbox=)

bilden-niedersachsen.de). Alle Konzepte hier zu nennen, würde zu weit führen, daher sei auf die Homepage des Instituts und die zahlreichen Publikationen verwiesen (z.B. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014). Doch auch abseits der Projekte der Stiftung Mercator entwickelt sich das Thema sprachensible Ausbildung für Lehrämter aller Fächer in Deutschland. An der Technischen Universität Darmstadt wird seit dem Wintersemester 2010/11 ein Seminar in der Deutschdidaktik angeboten, das angehende DeutschlehrerInnen in ihrem Zweitfach (Lehramt Gymnasium: Biologie, Chemie, Geschichte, Informatik, Mathematik, Philosophie/Ethik, Physik, Politik und Wirtschaft, Sport; Lehramt Berufsschule: Bautechnik, Chemietechnik, Elektro- und Informationstechnik, Informatik, Körperpflege, Metalltechnik) für sprachensible Arbeit qualifiziert. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Reflexion sprachlicher Besonderheiten und die Erstellung eigener Materialien für das Zweitfach gelegt, was durch Portfolioarbeit und Projektgruppen erreicht wird (vgl. Drumm & Hufeisen, 2014). Die Erkenntnisse dieses Seminars gehen in die Initiative MINTplus ein, die an der Technischen Universität Darmstadt im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung umgesetzt wird. Zwar liegt der Fokus hier nicht mehr ausschließlich auf DaZ, doch bildet die Ausbildung in der eigenen Fachsprache und die Befähigung zum sprachsensiblen Handeln aller Lehramtsstudierenden eine wichtige Säule des umfassenden Konzepts. So sollen alle Lehrämter des Studiengangs MINTplus im 5. bis 7. Semester ein zweisemestriges Modul zur Sprache im Fach, Diskursen und Bildungssprache der Schule durchlaufen und dafür eigene Fördermaterialien entwickeln. Diese können im Anschluss im Schulpraktikum erprobt und ausgewertet werden. Die Lehren, die an den Universitäten in NRW gezogen wur-

den, werden hier berücksichtigt, was eine besonders praxisorientierte Lehramtsausbildung, unterstützt durch Tutorien, begleitende Portfolios und Evaluation der erstellten Materialien zur Folge hat.

Dies stellt nur einen kleinen Überblick über die deutsche Lehrerbildungslandschaft dar, da an vielen Orten aktuell neue Ideen und Konzepte umgesetzt werden. Eine systematische Evaluation steht noch aus, jedoch lassen sich an dieser Stelle bereits erste Lehren aus den genannten Konzepten ziehen.

Fazit: Thesen für die Lehramtsausbildung

Die Umsetzung unterschiedlicher Formen von DaZ-Anteilen in der Lehramtsausbildung hat aufgezeigt, dass das Thema dort nicht so einfach einzufügen ist, wie dies 2009 angenommen wurde. Da die wissenschaftliche Bezugsdisziplin selbst in Bewegung ist und viele unterschiedliche Strömungen hervorbringt, ist längst noch nicht geklärt, welche Inhalte in die Ausbildung eingehen sollen und welche nicht. Auf der Basis der bisher dargestellten Forschungen lassen sich thesenartig folgende Überlegungen für die LehrerInnen-Bildung formulieren:

Es zeichnet sich ab, dass eine defizitorientierte Ausrichtung, die auf Förderung der schwachen DaZ-Lerner abzielt, nicht ausreicht. Vielmehr sind Themen der Mehrsprachigkeitsförderung, der Anerkennung unterschiedlicher Herkunftssprachen sowie der Fokus auf bereits vorhandene Kompetenzen wichtiger geworden. Oft sind Lehrende an Schulen monolingual geprägt worden und müssen erst durch Übungen und Aufgaben der Selbsterfahrung dazu geführt werden, die Schwierigkeiten mehrsprachiger Lernender nachzuvollziehen. Im Zuge dessen müssen angehende LehrerIn-

nen für die eigene (mehr-)sprachliche Geschichte sensibilisiert und mit dem Erwerb von Fremdsprachen konfrontiert werden. Dazu können Portfolios einen wichtigen Beitrag leisten.

Es erweist sich als nicht ausreichend, den angehenden LehrerInnen die sprachbezogenen Inhalte im Rahmen von Vorlesungen zu vermitteln. Gerade für LehrerInnen, die kein Sprachfach unterrichten, sind die Behandlung sprachlicher Phänomene und die Reflexion über die sprachliche Seite des eigenen Faches schwierig. Sie verfallen häufig in die Muster, die sie aus der eigenen Schulzeit kennen, und übersehen den tatsächlichen sprachbezogenen Bedarf der Lernenden. Um dies aufzufangen, eignen sich Kursformen wie Seminare und begleitende Tutorien, die im Idealfall mit schulischen Praxisphasen verzahnt werden. Abschließend ist zu sagen, dass Lehren eine Kompetenz darstellt: Kompetenz besteht nicht nur aus Wissen, sondern zudem aus Können und Wollen. Wenn die Lehrenden sensibilisiert sind für die Hürden und Schwierigkeiten, aber auch für die Kompetenzen der Lernenden, dann wollen sie diese eher unterstützen. Doch um dies auch zu können, ist praktische Arbeit am schulischen Material, die eigene Analyse fachlicher Schulbuchtexte und Arbeitsblätter und der Entwurf eigener Aufgaben und Fördermaterialien unabdingbar. Dazu ist eine gesteigerte Berufsfeldorientierung der universitären Ausbildung, die tatsächliche Materialien und Vermittlungshilfen einbezieht und bearbeiten lässt, unerlässlich. Es zeigt sich, dass Studienanteile zur sprachsensiblen und sprachbildnerischen Arbeit in der universitären Lehramtsausbildung über ein einzelnes Modul hinaus gehen und diese systematisch begleiten müssen. Dabei ist die Zusammenarbeit zwischen Fach- und SprachdidaktikerInnen unerlässlich. Zum anderen erreichen zunehmend mehrsprachige SchülerInnen und solche mit sprachlichen Problemen die Universität. Gemeinsam

mit internationalen Studierenden sind sie auch im Umfeld der Hochschule auf Unterstützung im sprachlichen Bereich angewiesen. Demnach sollte Sprachsensibilität auch für Hochschullehrende ein Thema werden.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2008). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 3–16.
- Ahrenholz, B. [Hrsg.] (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2., durchges. u. aktual. Aufl. Tübingen: Narr.
- Ahrenholz, B. & Maak, D. (2013). *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern*. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK. 2., durchgesehene und überarbeitete Auflage. Online verfügbar unter http://www.daz-portal.de/images/Berichte/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf [07.08.2015].
- Andreas, T., Niebuhr-Siebert, S., Kühling, G., Wiazewicz, M., Laufer, G. & Dellbrück, J. (o.J.). *Modellprojekt Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung an berufsbildenden Schulen (SPAS)*. Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e.V. (GFBM). Berlin. Online verfügbar unter <http://gfbm.de/wp-content/uploads/Modellprojekt-Integrierte-Sprachfoerderung-GFBM-SPAS1.pdf> [13.11.2015]
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. [Hrsg.] (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Online verfügbar unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf [28.07.2015].
- Baur, R. S. & Scholten-Akoun, D. [Hrsg.] (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven*. Dokumentation der Fachtagungen zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009. Online verfügbar unter http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/daz/daz_in_der_lehrrausbildung_juli_2010.pdf [14.08.2015].
- Becker-Mrotzek, M. [Hrsg.] (2012). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster, München [u.a.]: Waxmann, pp. 41–57.
- Boeckmann, K.-B. [Hrsg.] (1996). *Deutsch als Zweitsprache und berufliche Bildung*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Decker, Y. (2008). Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 162–172.
- Dirim, I. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verl., pp. 25–48.
- Drumm, S. (2016, ersch.). *Sprachbildung im Biologieunterricht. Eine qualitative Studie zu Vorstellungen von Lehrenden an Schulen zum Fach und dessen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
- Drumm, S. & Hufeisen, B. (2014). *Angehende Lehrerinnen und Lehrer zur integrierten Spracharbeit befähigen. Lehrerprofessionalität im Bereich Sprache als Grundlage für gesamtsprachencurriculares Arbeiten*. Vortrag im Rahmen des Jahreskongresses der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL), Marburg, 2014, Symposium 7 – DaZ in der Lehrerbildung.
- Eberhardt, A., Fekete, O., Hägi, S., Kassem, A. & Settinieri, J. (2014). „Hat überhaupt keinen Sinn hier, ohne Sie angreifen zu wollen.“ – *Studentische Perspektiven auf das DaZ-Modul (StuPaDaZ)*. Vortrag im Rahmen des Symposiums Deutschdidaktik, Basel, September 2014, Sektion 12 – Spannungsverhältnisse: Deutsch als Zweitsprache und die Normen und Normalitäten des (Deutsch-)Unterrichts.
- Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Efing, C. [Hrsg.] (2013a). *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“*. Frankfurt/M.: Lang-Ed.
- Efing, C. [Hrsg.] (2013b). *Sprachlich-kommunikative Anforderungen an Auszubildende - und ihr Verhältnis zu den realen Kompetenzen der Auszubildenden*. (= bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18– Sprachen). Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe/ht2013/fachtagungen/fachtagung-18 [26.08.2015].
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF* 26 (1), 3–24.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* (233), 4–13.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking*. Portsmouth: Heinemann.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2002). Mathematikunterricht ist Deutschunterricht. Über das fachliche Lernen in mehrsprachigen Klassen. In: H. Barkowski und R. Feistauer (Hrsg.), *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit, Unterricht, Interkulturelle Begegnung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 51–61.
- Grießhaber, W. (2010). (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2., durchges. u. aktual. Aufl. Tübingen: Narr, pp. 37–53.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. 3., aktual. Aufl. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In: H. Günther und O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin: de Gruyter, pp. 587–603.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: P. Mecheril, C. Varela, M. do Mar, I. Dirim, A. Kalkpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, pp. 7–22.
- Michalak, M. & Kuchenreuther, M. [Hrsg.] (2012). *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Morek, M. & Heller, V. (2010). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* (57), pp. 67–101.

Ohm, U., Kuhn, C. & Funk, H. (2007). *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken - mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann (FÖRMIG Edition, 2).

Portmann-Tselikas, P. R. (2013). In allen Fächern Sprachen lernen. In: I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H.-R. Reich (Hrsg), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann, pp. 272–284.

Rösch, H. [Hrsg] (2005). *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Ideen, Kopiervorlagen*. Braunschweig: Schroedel.

Steinmüller, U. & Scharnhorst, U. (1985). Fachsprachen als Lehr- und Lernhindernis im Unterricht mit ausländischen Schülern. *Info zur pädagogischen Arbeit mit ausländischen Kindern* (12), 57–78.

Tajmel, T. (2010). DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In: B. Ahrenholz (Hrsg), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2., durchges. u. aktual. Aufl. Tübingen: Narr, pp. 167–183.

Thoma, D. & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: B. Ahrenholz (Hrsg), *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Förderungsmöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, pp. 58–79.

Vollmer, H. & Türmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens. Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: B. Ahrenholz (Hrsg), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, pp. 107–132.

Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, pp. 41–57.

Zentrale Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) [Hrsg] (2015). *The job of my life. Mobi-Pro-EU*. Online verfügbar unter <http://www.thejobofmylife.de/de/home.html> [24.08.2015].

Sandra Drumm

studierte Germanistik, Pädagogik, Philosophie sowie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Darmstadt und promovierte 2014 zum Thema Sprachbildung im Biologieunterricht. Aktuell leitet sie das SchreibCenter der TU Darmstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Fachsprache der Naturwissenschaften, Lese- und Schreibförderung in DaZ sowie Lernen im Rahmen von Web 2.0 Technologien.

Ute Henning

studierte an der Friedrich-Schiller-Universität Jena Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Anglistik und Sprechwissenschaft. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit der Technischen Universität Darmstadt, promoviert dort zum Thema Spracheinstellungen und arbeitet in Projekten zu Mehrsprachigkeit an der Schule und Gesamtsprachencurriculum.



Jacob Lawrence, *The migration Series*, 1941.