



Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft

Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt

Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-4

Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, gefördert von der Stiftung Mercator

Der Sachverständigenrat ist eine Initiative von:

Stiftung Mercator, VolkswagenStiftung, Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Vodafone Stiftung Deutschland



Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	4
1 Bildungsintegration: Auf die Lehrer(bildung) kommt es an!	6
2 Lehrerausbildung	11
2.1 Lehramtsstudium: Umgang mit Vielfalt bleibt ein Randthema	11
2.2 Referendariat: Steuerungspotenzial ungenutzt	13
2.3 Fazit: Selbstverpflichtung nur teilweise eingelöst	14
3 Lehrerfortbildung	14
3.1 Fortbildungsangebot: Lücken im Umgang mit Vielfalt	15
3.2 Fortbildungen oft zu kurz und wenig innovativ	17
3.3 Fazit: Länderspezifika erschweren einen Vergleich	18
4 Handlungsempfehlungen	21
4.1 Lehrerausbildung: alle angehenden Lehrkräfte qualifizieren	21
4.2 Lehrerfortbildung: mehr Angebote, bessere Rahmenbedingungen	22
4.3 Mehr Transparenz in der Lehrerbildung	23
5 Fazit	24
Literatur	26
Anhang	30
Tabellen	30

Das Wichtigste in Kürze

- Zuwanderung ist für das deutsche Schulsystem kein neues Phänomen. Bundesweit hat etwa jedes dritte Schulkind einen Migrationshintergrund.
- Lehrkräfte in Deutschland lernen aber oft nicht, wie sie auf kulturelle und sprachliche Unterschiede im Klassenzimmer angemessen reagieren können.
- Lehrerausbildung: In nur sechs Bundesländern lernen alle angehenden Lehrkräfte systematisch den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt.
- Lehrerfortbildung: Es gibt zu wenige wirksame Qualifizierungsangebote; Fortbildungen sind oft zu kurz und zu praxisfern.
- Der kompetente Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sollte ein zentrales Lernziel für alle Lehrkräfte sein; die Lehrerbildung muss entsprechend angepasst werden.

Zusammenfassung

Deutschlands Lehrkräfte werden im Schulalltag zu oft alleingelassen. Von ihnen wird erwartet, dass sie die gestiegene Zahl junger Flüchtlinge und ein Vielfaches an förderbedürftigen Kindern und Jugendlichen individuell unterstützen, doch nur ein Bruchteil der Lehrenden fühlt sich auf diese Aufgabe vorbereitet. Dazu tragen u. a. deutliche Mängel in der Lehrerbildung in den Bundesländern bei. Trotz politischer Selbstverpflichtung der Bundesländer spielt der Arbeitsalltag in sprachlich und kulturell vielfältigen Schulklassen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften weiterhin nur eine Nebenrolle. Dies wirkt sich negativ auf den Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen aus. Denn nur wenige Lehrkräfte lernen, ihren Unterricht so zu gestalten, dass alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft ihre mündlichen und schriftlichen Sprachkenntnisse verbessern können, um eine bessere Chance auf (höhere) Bildungsabschlüsse zu haben. Dabei würden auch Schulkinder ohne Migrationshintergrund von zusätzlicher Förderung profitieren; so weist in Brandenburg beispielsweise jedes siebte Kind erhebliche Sprachdefizite auf.

Im Studium treffen angehende Lehrkräfte auf höchst unterschiedliche Lernbedingungen. Während einige Hochschulen grundlegende Sprachförderkompetenzen von allen Studierenden erwarten und diese entsprechend ausbilden, sind Mitstudierende andernorts weder dazu verpflichtet, noch haben sie die Möglichkeit, sich zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt zu qualifizieren. Zwar haben zwölf Länder Regelungen getroffen, die die Hochschulpraxis vereinheitlichen sollen, doch oft bleiben diese Landesvorgaben vage und ohne sichtbaren Effekt in der Praxis. **Nur in Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein sind alle angehenden Lehrkräfte per Gesetz dazu verpflichtet, einen oder mehrere Kurse zum Thema Sprachbildung zu absolvieren.** Im übrigen Teil der Republik steigen Lehrkräfte in diesem Bereich weitgehend unvorbereitet in den Schuldienst ein, denn auch im Referendariat überlassen es die meisten Länder dem Zufall, ob junge Lehrkräfte lernen, pädagogisch angemessen mit sprachlichen und kulturellen Unterschieden umzugehen, oder nicht.



Auch die Lehrerfortbildung ist bislang im Hinblick auf den Umgang mit Vielfalt als unzureichend einzustufen: **Eine Analyse der zentralen Fortbildungskataloge der 16 Bundesländer lässt erkennen, dass die Arbeit mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen nach wie vor eine untergeordnete Rolle spielt.** Selbst wenn Lehrkräfte die passende Fortbildung im Länderkatalog finden, handelt es sich hierbei meist um kurze Input-Veranstaltungen, die punktuell besucht werden und nur teilweise den Transfer in die Schulpraxis ermöglichen.

Auch 20 Jahre nach dem Länderbeschluss von 1996, der eine flächendeckende Aus- und Fortbildung ganzer Lehrerkollegien vorsah, gilt der Umgang mit Vielfalt in den meisten Schulen weiterhin als Spezialqualifikation. Dies ist einerseits verständlich, da z. B. junge Neuzuwanderer ohne Deutschkenntnisse zunächst von Spezialisten in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) unterrichtet werden sollten. Andererseits erfordern die unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Ausgangslagen aller Kinder und Jugendlichen, dass Lehrerkollegien umfassend auf den Normalfall Vielfalt vorbereitet werden:

- (1) **Verpflichtende Grundausbildung:** Alle angehenden Lehrkräfte sollten zukünftig Basiskompetenzen in Sprachbildung sowie im angemessenen Umgang mit kultureller Vielfalt erwerben. Dies erfordert konkrete Landesvorgaben und eine Hochschullehre, die sich stärker am Bedarf der Schulpraxis orientiert.
- (2) **Mehr wirksame Fortbildungen:** Deutschlandweit sollten mehr Fortbildungen zu Sprachbildung, Fluchtfolgen und anderen akuten Qualifizierungsbedarfen angeboten werden. Damit der Transfer in die Praxis gelingt, sollten diese Angebote langfristig und auf ganze Lehrerteams ausgerichtet sein, denn ungleichen Bildungschancen kann nur gemeinsam im Rahmen der Schulentwicklung begegnet werden.
- (3) **Mehr Transparenz:** Informationen über Aus- und Fortbildungsinhalte sollten nutzerfreundlich und an zentraler Stelle zugänglich sein. Hier wäre es ratsam, die Fortbildungskataloge der Bundesländer und den bundesweiten „Monitor Lehrerbildung“ stärker zu nutzen.

1 Bildungsintegration: Auf die Lehrer(bildung) kommt es an!¹

Deutschlands Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich schlecht auf den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft vorbereitet (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2012: 25–26; Becker-Mrotzek et al. 2012: 7). Besonders der Unterricht in Klassen mit hohem Zuwandereranteil wird häufig als belastend empfunden – und das nicht erst im Zuge steigender Flüchtlingszahlen. Bereits 2011 sahen 46 Prozent der Lehrkräfte für sich einen hohen Lernbedarf zum Thema Sprachförderung, im Bereich kulturelle Vielfalt waren es 25 Prozent (Info-Box 1). In den beiden Schuljahren zuvor hatten allerdings weniger als 9 Prozent der Befragten eine entsprechende Fortbildung besucht (Stanat/Böhmer/Richter 2012: 247), und das, obwohl Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt mehr denn je flächendeckend benötigt werden. Das Bildungssystem steht vor der Aufgabe, Zehntausende junge Geflüchtete² sowie viele andere Gleichaltrige mit Migrationshintergrund beim Lernen gezielt zu unterstützen (vgl. SVR-Forschungsbereich 2015: 2–3). Ein erheblicher Teil von ihnen hat große Leseschwierigkeiten und kann zum Ende der Grundschule gelesenen Texten nur vereinzelt Informationen

entnehmen.³ Das Gleiche gilt für viele Kinder ohne Migrationshintergrund, die ebenfalls von einer zusätzlichen Sprachförderung profitieren können: An Grundschulen in Berlin und Nordrhein-Westfalen z. B. erfüllen zwischen 9 und 15 Prozent der Muttersprachler die Mindestanforderungen im Lesen nicht (ISQ 2015a: 13–15; ZEPF 2015: 4).

Trotz sichtbarer Verbesserung in den letzten 15 Jahren⁴ liegen Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, zum Ende der Grundschule im Lesen und Rechnen im Bundesdurchschnitt etwa ein Jahr hinter ihren Klassenkameraden ohne Migrationshintergrund zurück.⁵ Nach dem Übergang in die weiterführenden Schulen nehmen diese Ungleichheiten weiter zu: Jugendliche mit Migrationshintergrund sind an Hauptschulen überrepräsentiert, haben öfter Lernschwierigkeiten und brechen die Schule häufiger ab (SVR 2014: 97–108; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 161–206). **Kurz gesagt: Bislang scheitert das deutsche Bildungssystem daran, individuelle Startnachteile auszugleichen.**

Insbesondere neu zugewanderte Familien sind mit dem hiesigen Schulsystem wenig vertraut und haben Schwierigkeiten, ihre Kinder gezielt zu unterstützen (Dollmann 2010).⁶ Dies trifft vor allem auf die geschätzt 325.000 schulpflichtigen Geflüchteten⁷ zu, die

- 1 Der Policy Brief ist das Ergebnis eines gemeinsamen Forschungsprojekts des SVR-Forschungsbereichs mit dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln. Er wurde begleitet durch Prof. Dr. Hacı Halil Uslucan und Prof. Dr. Claudia Diehl, Mitglieder des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Verantwortlich für diese Veröffentlichung ist der SVR-Forschungsbereich. Die Argumente und Schlussfolgerungen spiegeln nicht notwendigerweise die Meinung des SVR. Das Autorenteam dankt Mouna Maaroufi, Jan Schaller und Agnes Weiß für ihre Unterstützung im Rahmen des Projekts.
- 2 In diesem Policy Brief werden die Begriffe Geflüchtete und Flüchtlinge für alle Menschen verwendet, die ihr Herkunftsland verlassen haben und in Deutschland Schutz suchen – unabhängig von ihrem aufenthaltsrechtlichen Status.
- 3 Im Jahr 2012 hatten etwa 25 Prozent aller Kinder mit Migrationshintergrund erhebliche Probleme beim Lesen (Schwippert/Wendt/Tarelli 2012: 200). Bei den 2014 und 2015 nach Deutschland geflohenen Kindern kann davon ausgegangen werden, dass dieser Anteil noch deutlich höher ausfällt. Somit vergrößert die Neuzuwanderung die Leistungsspanne, der die Lehrkräfte im Unterricht gerecht werden müssen.
- 4 Seit dem ‚PISA-Schock‘ im Jahr 2001 ist Deutschland neben Mexiko und der Türkei das einzige Land, das sich im Kompetenzbereich Mathematik stetig verbessert hat, und auch im Lesen sind erhebliche Leistungssteigerungen zu verzeichnen. Diese sind größtenteils auf die besseren Leistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zurückzuführen (OECD 2013: 5).
- 5 Der Ländervergleich des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) zeigt, dass Viertklässlerinnen und Viertklässler, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, in Hessen, Niedersachsen und den drei Stadtstaaten im Kompetenzbereich Lesen um mehr als 60 Punkte schlechter abschneiden als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Ein Rückstand von 40 Punkten entspricht in etwa dem, was Kinder innerhalb eines Jahres durchschnittlich dazulernen (Stanat/Pant/Böhme/Richter 2012: 216).
- 6 Dieses Phänomen zeigt sich bereits im frühkindlichen Bereich, wo neu zugewanderte Eltern bei der Vergabe von Kita-Plätzen deutlich benachteiligt sind. Diese Zugangshürden verschwinden allerdings vollständig für Eltern der zweiten Zuwanderergeneration, die in Deutschland geboren sind (SVR-Forschungsbereich 2013: 13–16).
- 7 Unter Einbezug der bereits 2014 beschulten Flüchtlinge gingen die Kultusministerien der Länder im Oktober 2015 von „circa 325.000 zusätzlichen Schülerinnen und Schülern“ im Schulsystem aus (KMK 2015a). Die genaue Zahl ist derzeit aufgrund der hohen Zahl an unbearbeiteten Asylanträgen nur schwer zu beziffern. Der Nationale Bildungsbericht berechnet, dass bis zu 120.000 der im Jahr 2015 zugewanderten Asylsuchenden in Deutschland eine allgemeinbildende Schule besuchen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 201).



an vielen der bundesweit mehr als 33.000 allgemeinbildenden Schulen gesondert, teilintegriert oder gemeinsam mit allen anderen Schülerinnen und Schülern lernen (Statistisches Bundesamt 2016a).⁸ Ob und wie sehr das jeweilige Lehrerkollegium auf ihre individuellen Bedürfnisse reagiert, wird maßgeblich über ihren weiteren Bildungsverlauf und – damit verbunden – ihre Teilhabechancen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft entscheiden (vgl. Baumert et al. 2000: 14; Lanfranchi 2013: 235). **Deutschlands Lehrkräfte spielen somit eine zentrale Rolle für die Integration junger Flüchtlinge.**

Zwar erhöhen die seit 2014 ins Bundesgebiet geflohenen Kinder und Jugendlichen die hiesige Gesamt-schülerzahl um weniger als 2 Prozent (Massumi et al. 2015: 22; KMK 2015a; Statistisches Bundesamt 2016b, eigene Berechnung), doch ihre hohe Konzentration in einigen Schulbezirken hat die öffentliche Debatte über Lehrermangel vielerorts wiederbelebt. Die meisten Flüchtlinge benötigen zusätzliche Sprachförderung und fachliche Unterstützung, da ihre Schullaufbahnen durch Krieg, Konflikt und Flucht unterbrochen wurden. Nicht wenige sind zudem traumatisiert und müssen psychologisch betreut werden, um das Erlebte besser zu verarbeiten und sich auf den Unterricht konzentrieren zu können⁹ (Robert Bosch Stiftung/SVR-Forschungsbereich 2016: 25–28; Niedrig 2005: 260). Zahlreiche Lehrerkollegien sind mit diesen Aufgaben überlastet und akut auf die Bereitstellung zusätzlichen Personals angewiesen. Besonders gefragt sind Lehrkräfte mit Spezialqualifikation wie z. B. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (vgl. u. a. Bayerischer Landtag 2015). Nicht unerheblich ist dabei die Frage der fairen und am jeweiligen Bedarf orientierten Zuweisung von speziellen Fachlehrkräften, denn gerade die Arbeit in Alphabetisierungsklassen und die Betreuung von traumatisierten Minderjährigen ist ohne Expertenwissen kaum denkbar (MPI/SVR-Forschungsbereich 2016: 6–10).

Immer wieder finden sich jedoch auch Lehrerkollegien, die ihre Erfahrungen mit anderen Zuwanderergruppen gezielt dazu nutzen, die aus Syrien, Eritrea und anderen Ländern neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler erfolgreich in den Unterrichtsalltag zu integrieren. Zwar sind Lehrkräfte mit Spezialausbildung in DaZ, Psychologie und anderen einschlägigen Bereichen auch an diesen Schulen unverzichtbar, doch erst das aktive Mitwirken des gesamten Kollegiums schafft ein lernförderliches Klima für eine zunehmend heterogene Schülerschaft (vgl. Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011: 9). Um ein solches Klima zu pflegen, müssen Schulleitungen, Lehrkräfte, sozialpädagogisches Fachpersonal und andere Kollegiumsmitglieder als multiprofessionelles Team eng zusammenarbeiten und sich für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt qualifizieren. Denn erst wenn ein Kollegium sich für den Unterricht in multikulturellem Umfeld gewappnet fühlt, kann es seine Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, ihr Potenzial zu entfalten (vgl. Woolfolk Hoy/Burke Spero 2005: 350–352; Hattie 2008). **In einem Schulsystem, für das Zuwanderung zum Normalfall geworden ist und in dem etwa jedes dritte Kind einen Migrationshintergrund hat,¹⁰ stellt sich also vor allem die Frage der nachhaltigen Breitenwirkung: Wie können alle angehenden und im Dienst stehenden Lehrkräfte bestmöglich auf ihre sprachlich und kulturell unterschiedlichen Klassen vorbereitet werden?**

Neue Lernziele für alle Lehrkräfte

Für viele Lehrerinnen und Lehrer bedeuten zunehmend heterogene Schulklassen nicht weniger als ein Neudenken von über Jahren etablierten Routinen in der Unterrichtsvorbereitung, der Abstimmung im Kollegium und der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Eltern. Die Schulpraxis zeigt,¹¹ dass ein Großteil der Lehrenden zunächst für die sprachlichen

8 Abhängig von landespolitischen Vorgaben und den schulorganisatorischen Gegebenheiten vor Ort variieren die Beschulungsmodelle von speziell eingerichteten Parallelklassen bis hin zum gemeinsamen Unterricht in der Regelklasse mit zusätzlichem Förderunterricht für die Neuzugänge (Massumi et al. 2015: 44–45).

9 Traumatisierten Kindern und Jugendlichen fällt es u. a. deshalb schwerer, sich auf das Lernen zu konzentrieren, weil ihre Fluchterfahrung sie des Öfteren dazu bewegt, ihre Umgebung auf mögliche Gefahren abzusuchen, anstatt dem Unterricht zu folgen. Insofern sollten Schulen als ein Ort der Sicherheit dienen, um den Geflüchteten ein Stück Normalität zurückzugeben (Adam/Inal 2013: 27).

10 Im Jahr 2014 hatten 32 Prozent der Kinder und Jugendlichen an allgemeinbildenden Schulen einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2015a: 56, eigene Berechnung).

11 Vgl. Brunner/Ivanova 2015: 19–29; Over 2012: 44; Sturm 2010: 101–102.

und kulturellen Unterschiede ihrer Schülerschaft sensibilisiert werden muss (**Lehrerwissen**).¹² Erst wenn diese Unterschiede als ‚normal‘ und handlungsleitend akzeptiert werden (**Lehrerhaltung**), können *alle* Kinder und Jugendlichen von gezielter Sprachbildung (Info-Box 1) und einem interkulturell sensiblen Unterricht profitieren (**Lehrerhandeln**).¹³ Daher sind die folgenden Lernziele für alle Lehrkräfte gleichermaßen bedeutsam:

(1) **Lehrerwissen:** Um ihre Schülerinnen und Schüler gezielt unterstützen zu können, sollten Lehrkräfte zunächst ein Bewusstsein dafür entwickeln, wie wichtig gute Sprachkenntnisse für das Lernen in allen Schulfächern sind, von gesellschaftswissenschaftlichen über naturwissenschaftliche Fächer bis hin zur Mathematik (Baumann/Becker-Mrotzek 2014: 6–8). Sie sollten außerdem zwischen Bildungssprache und Alltagssprache unterscheiden können und darüber informiert sein, welche (sprachlichen) Voraussetzungen die Lernenden mitbringen und wie sie diese am besten im Unterricht nutzen können (Info-Box 1). Zudem benötigt jede Lehrkraft ein Basiswissen über die Herkunftskulturen, Religionen und Traditionen der jeweiligen Schüler- und Elternschaft. Eingebettet in grundlegende Informationen zur ungleichen Chancenverteilung im deutschen Bildungssystem (vor allem für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund) kann dieses Wissen dabei helfen, Vorurteile gegenüber einzelnen Herkunftsgruppen zu entkräften, wie z. B. die Wahrnehmung neu zugewanderter Familien als „ungebildet“ oder „desinteressiert“, wenn die Väter oder Mütter nicht regelmäßig zum Elternabend erscheinen

(vgl. Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011: 145–146).

(2) **Lehrerhaltung:** Gesellschaftliche Vielfalt spiegelt sich an Schulen wider. Gleichzeitig idealisiert ein Teil der Lehrkräfte weiterhin das Bild einer homogenen Lerngruppe (Tillmann 2008: 63; Sturm 2010: 101), nicht zuletzt, weil nur wenige erfahren darin sind, Schülergruppen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu unterrichten (Over 2012: 44f.). Um Lernende gemäß ihren individuellen Voraussetzungen zu fördern, sollten Lehrkräfte allerdings die sprachlichen und kulturellen Unterschiede in der Schülerschaft als Normalität anerkennen und ihr Handeln daran ausrichten. Eine solche interkulturell sensible Grundhaltung zeigt sich z. B. darin, dass Lehrkräfte sprachliche Schwierigkeiten nicht automatisch als Lernschwierigkeiten interpretieren und diesbezüglich die gleichen Erwartungen an Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund stellen (Lorenz et al. 2016: 96–102; Sprietsma 2013: 528–536).

(3) **Lehrerhandeln:** Unabhängig vom Migrationshintergrund brauchen viele Kinder und Jugendliche eine durchgängige Sprachförderung über den gesamten Schultag und die gesamte Schulzeit. Daher sollten alle Lehrkräfte systematisch den Auf- und Ausbau von Textkompetenz, Grammatikkenntnissen und Wortschatz im (Fach-)Unterricht fördern. Hierfür sollten sie die Möglichkeiten der Sprachdiagnostik kennen und ihre Klasse mithilfe von Sprachstandstests wie HAVAS 5, Tulpenbeet, Bumerang oder Niveaubeschreibungen DaZ¹⁴ entsprechend ihrem Fortschritt unterstützen.¹⁵ Zudem sollten Lehrende bestimmte Unterrichtsinhalte wie etwa politische

12 Der kompetente Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer beschränkt sich nicht auf sprachliche und kulturelle Unterschiede. Das Lehrpersonal sollte außerdem unterstützend auf Lernende mit unterschiedlichen Leistungsständen sowie Lernende mit körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung eingehen (vgl. Prengel 2015). Dieser Policy Brief konzentriert sich auf die ungleichen Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und beleuchtet daher vorrangig die Professionalisierungsmöglichkeiten im Bereich sprachlicher und kultureller Vielfalt.

13 Die hierfür benötigte interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Schulpraxis u. a. darin, wie einfühlsam Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern kommunizieren. Allerdings darf interkulturelle Kompetenz nicht auf soziale Kompetenz reduziert werden. Sie bezeichnet vielmehr die grundsätzliche Fähigkeit, sich auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einer vielfältigen Schülerschaft einzustellen, z. B. im Fachunterricht, wo interkulturell kompetente Lehrkräfte es verstehen, die Lerninhalte so aufzubereiten, dass auch Schüler aus anderen Kulturkreisen Aufgabenstellungen und Beispiele verstehen (Schack/Hillmeier 2014: 2–5).

14 Die Instrumente zur Sprachdiagnose wurden im Modellprojekt FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) erprobt und (weiter-)entwickelt (<https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente.html>, 11.07.2016).

15 Hierbei ist allerdings zu betonen, dass es an Grund- und Sekundarschulen bislang an einheitlichen und normierten Sprachstandstests mangelt.



Info-Box 1 Sprachbildung, Sprachförderung und Bildungssprache

Gute Sprachkenntnisse sind die Grundvoraussetzung für eine gelungene Bildungsintegration. Folglich stehen Sprachbildung und Sprachförderung im Zentrum zahlreicher Bildungsinitiativen von Bund, Ländern und Kommunen.

Sprachbildung (bzw. sprachliche Bildung) ist als ein Oberbegriff zu verstehen, der alle Formen von gezielter Sprachentwicklung umfasst. Sprachbildung zielt darauf ab, die Sprachkompetenz aller Schülerinnen und Schüler zu verbessern, unabhängig davon, ob sie in Deutschland aufgewachsen oder neu zugewandert sind. Sprachbildung findet im Sprach- und Fachunterricht statt, z. B. indem die Lehrkraft gezielte Rückfragen stellt, Testaufgaben für alle Schulkinder verständlich formuliert, bei Formulierungen hilft und genügend Zeit für die Diskussion einräumt.

Sprachförderung bezeichnet eine spezielle Form von Sprachbildung. Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche mit sprachlichen Schwierigkeiten, z. B. Geflüchtete, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Sprachförderung erfolgt sowohl im Regelunterricht als auch in gezielten Förderstunden (Schneider et al. 2012: 23).

Bildungssprache bzw. die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen ist ein Ziel von Sprachbildung und Sprachförderung. Bei Bildungssprache handelt es sich um ein formales Sprachrepertoire, das über die Alltagssprache hinausgeht und dessen Beherrschung für den schulischen Erfolg essenziell ist. Hierzu zählen u. a. ein großer Wortschatz mit viel Fachvokabular und die Beherrschung komplexer sprachlicher Handlungsmuster wie z. B. das Halten eines Referats. Während Kinder aus deutschsprachigen bildungsnahen Elternhäusern im familiären Alltag genügend bildungssprachliche Kompetenzen erwerben, sind sozial benachteiligte Gleichaltrige mit und ohne Migrationshintergrund stärker darauf angewiesen, dass Bildungssprache in der Schule vermittelt wird. Dies ist bislang aber nur teilweise der Fall (vgl. Gogolin 2009: 268–271; Tajmel 2012: 9).

und gesellschaftliche Themen nicht nur aus der Sicht der Mehrheitsbevölkerung betrachten, sondern auch die Sichtweise von Minderheiten explizit thematisieren, z. B. Jugendkultur(en) in Deutschland mit denen in anderen Ländern gegenüberstellen.

Die Umsetzung dieser drei Lernziele erfordert Zeit und Übung. Während der Wissensschatz auch kurzfristig erweitert werden kann, sind etablierte Handlungsrou-tinen und Einstellungen deutlich beständiger. Daher sollten sämtliche Lehrkräfte in allen drei Phasen der Lehrerbildung Grundkompetenzen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt erwerben, d. h. im Lehramtsstudium (s. Kap. 2.1), im anschließenden Referendariat (s. Kap. 2.2) und in der berufsbegleitenden Lehrerfortbildung (s. Kap. 3). **Hier sind vor allem die Bundesländer als zentrale bildungspolitische Akteu-**

re in der Pflicht, zieldienliche Rahmenbedingungen für die Lehrerbildung zu schaffen.

Neue Aufgaben für die Lehrerbildung

Das übergeordnete bildungspolitische Ziel der Chancengleichheit – und damit verbunden die Hoffnung auf bessere Lernerfolge bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund – erfordert, dass Hochschulen, Landesinstitute und andere Lehrerbildungseinrichtungen ihre Verantwortung wahrnehmen und passende Qualifizierungsangebote in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften bereitstellen (vgl. Avenarius/Füssel 2010: 106). **Die Bundesländer haben daher vor 20 Jahren beschlossen, entsprechend aus- und fortzubilden (KMK 1996):¹⁶ Seither gilt es als Ziel, dass das gesamte Lehrerkollegium respektvoll mit kulturel-**

¹⁶ Bereits 1981 empfahl die Kultusministerkonferenz, kulturelle und sprachliche Vielfalt in der Lehreraus- und -fortbildung stärker zu verankern (KMK 1981).

Info-Box 2 Rar gesät: Lehrkräfte mit Migrationshintergrund

Mit einem Anteil von 6,1 Prozent sind Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Vergleich zu anderen Berufen deutlich unterrepräsentiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 82). In naher Zukunft kommen wohl nur wenige hinzu: Im Jahr 2012 waren bundesweit 14 Prozent aller Studierenden ohne Migrationshintergrund in Lehramtsstudiengängen eingeschrieben, von den Studierenden mit Migrationshintergrund waren es 10 Prozent (Middendorff et al. 2013: 534). Viele der in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben Vorbehalte gegen den Lehrerberuf. Das könnte daran liegen, dass mit diesem Beruf negative Assoziationen wie geringes Sozialprestige und fehlende Aufstiegsmöglichkeiten verbunden werden (BAMF 2010: 91). Auch unter den 2014 und 2015 neu zugewanderten Personen befinden sich vermutlich nur wenige, die in naher Zukunft in den Lehrerberuf einsteigen können. Denn zertifizierte Lehrkräfte, die ihre Ausbildung im Ausland absolviert haben, dürfen in einer staatlich finanzierten Schule in Deutschland nicht ohne Weiteres unterrichten. Zunächst muss in einem behördlichen Anerkennungsverfahren die Gleichwertigkeit der Ausbildung festgestellt und bescheinigt werden (KMK 2013b). Dabei erhalten die meisten ausländischen Lehrkräfte keine volle Anerkennung und müssen somit einen Teil ihrer Ausbildung in Deutschland nachholen (vgl. Bürgerschaft Hamburg 2012). Für Zuwanderer, die bereits in ihrer Heimat im Lehrerberuf tätig waren, ist dies aber oft keine Option. In Hamburg hatten beispielsweise im Jahr 2015 nur 30 ausländische Lehrkräfte eine sog. Anpassungsqualifizierung begonnen (Bürgerschaft Hamburg 2016). Ein substanzieller Zuwachs an Lehrkräften mit Migrationshintergrund ist daher auch durch die Anerkennungsregelungen in den Bundesländern nicht zu erwarten (SVR 2014: 143–145).

len Unterschieden umgeht. Interkulturell kompetente Kolleginnen und Kollegen sollten prinzipiell ihre eigene kulturelle Prägung reflektieren und diese Fähigkeit im Unterricht einbringen, z. B. indem sie Klischees wie „Südländer sind temperamentvoll“ aktiv hinterfragen oder Schulbücher, in denen entsprechende Stereotype abgebildet sind, im Unterricht nicht einsetzen (KMK 1996: 4–9; Beauftragte der Bundesregierung für Migration 2015: 67–69).¹⁷

Neben interkultureller Kompetenz sollten Lehrende grundlegende Fähigkeiten im Bereich der Sprachbildung erwerben, damit alle Schülerinnen und Schüler auch außerhalb von Förderstunden ihre Sprachkenntnisse verbessern können, z. B. mithilfe sprachintensiver Aufgaben im Mathematikunterricht (KMK 2006: 11). Diese Eckpunkte einer zeitgemäßen Lehreraus- und

fortbildung wurden in den letzten Jahren im bundesweiten Integrationsprogramm und diversen kulturministeriellen Beschlüssen weiter konkretisiert: Das Lehrerbildungsangebot sollte möglichst praxisnah sein und wann immer möglich die Zusammenarbeit im Kollegium fördern. Leitbild ist dabei stets das interkulturell kompetente Lehrerkollegium, das sein Handeln an den Unterschieden der Schulkinder ausrichtet, seien sie kulturell, sprachlich oder körperlich/geistig (u. a. BAMF 2010: 49–55; KMK 2013a: 6–10; KMK 2014: 9–13).

Ob und ggf. wie sehr sich diese Selbstverpflichtung der Länder in entsprechenden Aus- und Fortbildungsangeboten niederschlägt, ist Kernfrage dieses Policy Briefs. In Kap. 2 wird zunächst untersucht, welche Bundesländer und Hochschulen angehende Lehrkräfte zu Studien- und Praxiserfahrungen mit sprachlicher und

¹⁷ In interkulturellen Trainings werden diese Fähigkeiten u. a. mithilfe von Fallstudien und Rollenspielen vermittelt (Ehnert 2004). Insbesondere Lehrkräften mit Migrationshintergrund wird diese Fähigkeit häufig zugeschrieben (KMK 2010: 7; BAMF 2010: 106–107); allerdings dürfte ihr vermeintlicher Einfluss im Schulalltag kaum spürbar sein, da ihre Zahl nach wie vor sehr gering ist (Info-Box 2). Ferner sollte die Annahme, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer persönlichen Erfahrung automatisch eine interkulturell sensible Grundhaltung vertreten, kritisch hinterfragt werden, denn auch bei ihnen finden sich mitunter vorschnelle Rückschlüsse, z. B. von schlechter Schülerleistung auf Religionszugehörigkeit im Fall von Muslimen (vgl. Karakaşoğlu/Wojciechowicz/Gruhn 2013: 80).

kultureller Vielfalt verpflichten. Anschließend wird in Kap. 3 analysiert, welche Möglichkeiten die mehr als 600.000 im Dienst stehenden Lehrerinnen und Lehrer haben, sich zum Thema Vielfalt fortzubilden. Aufbauend auf den Forschungsergebnissen werden in Kap. 4 Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung formuliert – für eine Schullandschaft, die sprachliche und kulturelle Vielfalt nicht erst seit der jüngsten Neuzuwanderung kennt, sondern bereits seit vielen Jahrzehnten junge Menschen mit Migrationshintergrund auf ihrem Bildungsweg begleitet.

2 Lehrerausbildung

Die Lehrerausbildung in den Bundesländern erfolgt in zwei Phasen, dem Lehramtsstudium (s. Kap. 2.1) und dem anschließenden Referendariat (s. Kap. 2.2) (Avenarius/Füssel 2008: 167–168). Ob und ggf. wie diese beiden Ausbildungsphasen die mehr als 230.000 Lehramtsstudierenden¹⁸ auf den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft vorbereiten, ist in mehr als eintausend verschiedenen Landes- und Hochschuldokumenten geregelt (Baumann/Becker-Mrotzek 2014: 12). Im Folgenden wird das Ergebnis einer Inhaltsanalyse der bestehenden Regelungen knapp dargestellt.¹⁹ Im Zentrum der Analyse in Kap. 2.1 steht das Thema Sprachbildung im Lehramtsstudium.²⁰

2.1 Lehramtsstudium: Umgang mit Vielfalt bleibt ein Randthema

Deutschlands angehende Lehrkräfte können ihr Studium an einer der etwa 70 Lehrerausbildenden Universitäten und Pädagogischen Hochschulen absolvieren.²¹ Inwiefern die dortige bildungs- und fachwissenschaftliche sowie fachdidaktische Ausbildung auch den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt thematisiert, obliegt in erster Linie den Hochschulen selbst. Diese bestimmen in ihren Prüfungs- und Studienordnungen, wie viel Lehramtsstudierende über diese Themen lernen müssen. Je nach Hochschule entfallen unterschiedlich große Studienanteile auf das Thema Sprachbildung. Im Grundschullehramt verpflichten 63 Prozent der ausbildenden Hochschulen ihre Studierenden zu einer Teilnahme. Für zukünftiges Lehrpersonal an Gymnasien ist dies an 38 Prozent der Hochschulen der Fall.²² Besonders die Studierenden an den Universitäten Bremen (15 Leistungspunkte (LP) für alle Gymnasiallehrer) und Duisburg-Essen (22 LP für alle Sekundarschullehrer)²³ müssen entsprechende Lehrveranstaltungen besuchen. An 25 der 70 untersuchten Lehrerausbildenden Hochschulen sieht die Situation allerdings ganz anders aus: Hier sind Studierende weder dazu verpflichtet, noch haben sie die Möglichkeit, sich umfassend auf den Unterricht in heterogenen Schulklassen vorzubereiten.²⁴

18 Im Wintersemester 2014/2015 waren bundesweit 236.801 Studierende in Lehramtsstudiengängen eingeschrieben (Statistisches Bundesamt 2015b: 205).

19 Die Analyse wurde durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der ersten Jahreshälfte 2013 durchgeführt. In Bezug auf die von den Bundesländern vorgegebenen Inhalte für die Lehrerausbildung wurden die Daten für das Schuljahr 2015/2016 aktualisiert (Abb. 1; Tab. 4).

20 Wie viele Studienanteile auf den Erwerb interkultureller Kompetenzen entfallen, wurde nicht gezielt erhoben. Zwar wurden die Landesregelungen auch nach Stichworten wie „interkultur-“ durchsucht, doch die anschließende Analyse fokussierte auf Studieninhalte, die der Förderung der Bildungssprache Deutsch dienen (vgl. Baumann 2016). In Kap. 2.2 und Kap. 3 werden Qualifizierungsangebote zu Sprachbildung und interkultureller Kompetenz gleichermaßen betrachtet.

21 Zwar bieten vereinzelt auch Kunst-, Musik- und andere Hochschulen Lehramtsstudiengänge an, diese wurden aufgrund ihres speziellen Fokus auf bestimmte Schulfächer an dieser Stelle jedoch nicht berücksichtigt (vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2016; Baumann/Becker-Mrotzek 2014: 56).

22 Die Daten wurden im Sommersemester 2013 erhoben. In diesem Semester bereiteten 35 der 70 Lehrerausbildenden Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ihre Studierenden auf das Grundschullehramt vor. An 58 der 70 Hochschulen konnten Studierende eine Ausbildung für den Lehrerberuf an Gymnasien absolvieren.

23 Zum Vergleich: Nach den Vorgaben des nordrhein-westfälischen Gesetzgebers entfallen jeweils 80 LP auf die Studieninhalte der zwei Unterrichtsfächer, für die sich Lehramtsstudierende (Sekundarstufe) ausbilden lassen, dies ergibt z. B. 160 LP bei einer Fächerkombination Mathematik und Physik (§ 3 Lehramtszugangsverordnung NRW vom 18.06.2009).

24 Die Daten zur Hochschulpraxis beziehen sich ausschließlich auf eindeutige Vorgaben in den hochschuleigenen Studien- und Prüfungsordnungen sowie den Modulhandbüchern der Bildungswissenschaften, der Erziehungswissenschaften, der Fachwissenschaft Deutsch und der Fachdidaktik Deutsch bzw. DaZ. Abweichende Lehrpraxis ohne offizielle Regelung sowie Regeländerungen nach 2014 konnten an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden.

Abb. 1 Sprachbildung als verpflichtender Teil der Lehrerbildung in den Bundesländern



Anmerkung: Die Daten beziehen sich ausschließlich auf Landesregelungen zu Studien- und Prüfungsinhalten in der ersten Phase der Lehrerbildung (Stand: November 2015). Informelle Landesvorgaben sowie Hochschulpraktiken, die sich nicht in Gesetzestexten oder Verordnungen widerspiegeln, wurden nicht berücksichtigt. Die Daten beziehen sich zudem ausschließlich auf die Lehrerbildung für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen. In Bremen gilt die Verpflichtung nur für angehende Grundschullehrkräfte, in Mecklenburg-Vorpommern nur für zukünftiges Lehrpersonal an Grundschulen und Gymnasien.

Quelle: Baumann 2016, eigene Darstellung

Um das verwirrende Ausbildungsangebot einheitlicher zu gestalten und zu gewährleisten, dass vielfaltsbezogene Studieninhalte vermittelt werden, versuchen derzeit zwölf Bundesländer, die Ausbildungspraxis ihrer Hochschulen mittels gesetzlicher Vorgaben anzugleichen (Abb. 1). Häufig erfolgt dies über einschlägige Verordnungen und Gesetze zur Lehrerbildung und Staatsprüfung. Eine Analyse dieser Landesdokumente

zeigt, dass Ende 2015 nur sechs Länder²⁵ Sprachförderkompetenzen von allen Lehramtsstudierenden erwarten. Ein positives Beispiel ist Nordrhein-Westfalen, wo alle Studierenden eine DaZ-Ausbildung (DaZ-Modul) im Umfang von mindestens sechs Leistungspunkten durchlaufen müssen.²⁶ Konkrete Vorgaben wie diese sind allerdings die Ausnahme. Oft bleiben die Landesregelungen vage, wie z. B. in Mecklenburg-Vorpommern

25 Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein.

26 § 3-6 Lehramtszugangsverordnung Nordrhein-Westfalen vom 18.06.2009.

und Sachsen, wo zwar von allen angehenden Lehrkräften im Fach Deutsch erwartet wird, Grundkenntnisse im Bereich Spracherwerb und DaZ zu erwerben, aber keine konkreten Studieninhalte oder Lernziele vorgegeben sind.²⁷ Somit bleibt es den Hochschulen überlassen, eine sinnvolle Lösung zu finden. In der Praxis führt dies zu sehr unterschiedlichen Umsetzungen, bis hin zu Hochschulen, die keinerlei derartige Lernangebote bzw. -verpflichtungen für Studierende vorsehen (Baumann/Becker-Mrotzek 2014: 43).

Lehrinhalte zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in der Lehrerausbildung können aber nicht nur über Landesgesetze systematisch gestaltet und verankert werden, wie Erfahrungen aus Hamburg zeigen: Auch ohne entsprechende Vorgaben durch das Land (Abb. 1) verfügt die Universität Hamburg heute über eines der bundesweit umfangreichsten Studienangebote im Bereich Sprachbildung und Umgang mit Heterogenität. Beispielsweise ist der Umgang mit heterogenen Schülergruppen elementarer Bestandteil der für alle Studierenden verpflichtenden Fachdidaktikkurse. Hamburgs Vorreiterrolle kann u. a. der hohen Eigeninitiative der dortigen Fakultät für Erziehungswissenschaften zugeschrieben werden, die von 2005 bis 2009 die treibende Kraft hinter dem bundesweiten Modellprojekt FörMig²⁸ war.

Neben einer Teilnahmeverpflichtung für alle Lehramtsstudierenden in Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein (Abb. 1) sehen die Landesregelungen in Bayern und Hessen vor, dass Studierende an allen Hochschulen zumindest die Möglichkeit erhalten, ihre DaZ-Kenntnisse zu vertiefen (s. Tab. 4 im Anhang).

In Bayern können angehende Lehrkräfte der Grund- und Sekundarschulen Deutsch als Zweitsprache ergänzend als eigenes Unterrichtsfach studieren. Die landesweite Prüfungsordnung sieht hierfür 66 Leistungspunkte vor.²⁹ Der hessische Gesetzgeber hat 2011 ebenfalls festgelegt, dass Studierende im Grundschullehramt eine ergänzende Prüfung in DaZ ablegen können.³⁰ Der Blick in die Hochschulen offenbart allerdings deutliche Unterschiede bei der Umsetzung dieser Ländervorgaben. Während bayerische Hochschulen ihre Curricula im Sommersemester 2013 bereits größtenteils angepasst hatten, waren entsprechende Lehrangebote an Hessens Hochschulen nicht vorzufinden. Insgesamt scheinen die Vorgaben durch die Länder insbesondere dann von den Hochschulen umgesetzt zu werden, wenn der Gesetzgeber konkrete Zielvorgaben in Form von Leistungspunkten o. Ä. definiert (Baumann/Becker-Mrotzek 2014: 43). Ferner können zweckgebundene Mittel für die Hochschullehre das Studienangebot vor Ort beeinflussen, z. B. die an einigen Hochschulen neu eingerichteten Professuren mit Schwerpunkt interkulturelle Pädagogik, die im Rahmen der vom Bund getragenen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ finanziert werden.³¹

2.2 Referendariat: Steuerungspotenzial ungenutzt

Nach der ersten Staatsprüfung durchlaufen angehende Lehrkräfte ein 12- bis 24-monatiges Referendariat, das sie auf ihre künftige Rolle in Unterricht und Erziehung vorbereitet. Neben eigener Unterrichtserfahrung in den Schulen müssen die Referendarinnen und Refe-

27 Vgl. u. a. § 27 der Sächsischen Lehramtsprüfungsordnung I vom 29.08.2012.

28 Das Modellprojekt FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) zielte darauf ab, die Sprachkenntnisse von jungen Menschen mit Migrationshintergrund zu verbessern. In zehn Bundesländern erfolgte die Förderung in regionalen Sprachbildungsnetzwerken, in denen Kindergärten, Schulen und außerschulische Einrichtungen (z. B. Jugendamt) an wichtigen Bildungsübergängen kooperierten. So fokussierte etwa FörMig Sachsen auf Sprachdiagnostik in der Sekundarstufe, mithilfe derer die Sprachkenntnisse der Jugendlichen für den späteren Übergang in den Beruf verbessert werden sollten (Saalman 2009: 8).

29 Mit 66 Leistungspunkten entfällt ein erheblicher Studienanteil auf die DaZ-Spezialisierung. Für die Zulassung zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen und Hauptschulen (in Bayern als sog. Mittelschulen reformiert) benötigen Studierende insgesamt 210 Leistungspunkte (§ 22 Bayerische Lehramtsprüfungsordnung vom 13.03.2008).

30 § 10 Hessisches Lehrerbildungsgesetz vom 28.09.2011.

31 Seit 2014 können Deutschlands Hochschulen über einen Zeitraum von zehn Jahren bis zu 500 Millionen Euro Fördergelder von Bund und Ländern erhalten, um innovative Konzepte für das Lehramtsstudium und zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung zu entwickeln. Ein erklärtes Ziel ist die „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ (<http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de>, 11.07.2016).

rendare in dieser zweiten Phase der Lehrerausbildung an einem sog. Studienseminar³² teilnehmen, in dem gelernte Theorie und erfahrene Praxis reflektiert werden (KMK 2015b: 57–67).

Im Vergleich zu den Hochschulen (s. Kap. 2.1) sind Studienseminare deutlich stärker an Ausbildungsverordnungen, Prüfungsordnungen und andere landesweite Regelungen für das Referendariat gebunden. Eine Analyse dieser Regelungen zeigt allerdings, dass der Umgang mit kultureller Vielfalt in nur etwa jedem zweiten Bundesland in den einschlägigen Dokumenten als wichtige Kompetenz für zukünftige Lehrkräfte erwähnt wird. Sprachbildung ist sogar noch seltener Querschnittsaufgabe für alle zukünftigen Lehrer. Und selbst dort, wo Sprachförderkompetenzen und interkulturell sensibles Lehrerhandeln als Lernziele formuliert sind, bleiben die Landesvorgaben vage (Baumann/Becker-Mrotzek 2014: 18–19). Kaum ein Land schreibt bislang entsprechende Ausbildungsinhalte für alle Seminarteilnehmer vor; eine der wenigen Ausnahmen ist Berlin, wo ein DaZ-Modul für alle Referendarinnen und Referendare verpflichtend ist.³³ **Das bildungspolitische Ziel, alle Lehrkräfte für den Alltag an sprachlich und kulturell heterogenen Schulen vorzubereiten, wird also auch in der zweiten Phase der Lehrerausbildung beinahe flächendeckend verfehlt.**³⁴

2.3 Fazit: Selbstverpflichtung nur teilweise eingelöst

Die Auswertung der maßgeblichen Regelungen für die Lehrerausbildung auf Landes- und Hochschulebene zeigt, dass Sprachbildung und interkulturelle

Kompetenz in mehr als der Hälfte der Bundesländer nach wie vor als ‚Spezialfähigkeit‘ angesehen wird. **Bislang nimmt nur eine Handvoll Länder ihre Lehrerausbildenden Hochschulen und Studienseminare in die Pflicht, ein entsprechendes Ausbildungsangebot für alle Lehrkräfte zu schaffen** (Abb. 1). Dabei würde ein solches Angebot möglichst zeitnah benötigt, zeigt doch die Erfahrung, dass neue Ausbildungsinhalte i. d. R. erst 15 bis 20 Jahre später zu spürbaren Veränderungen in der Schulpraxis führen (Terhart 2016: 174). Die Länder haben sich daher zum Ziel gesetzt, nicht nur angehende Lehrkräfte, sondern auch die im Dienst stehenden Lehrerinnen und Lehrer zu qualifizieren. Ob sich diese Selbstverpflichtung im Fortbildungsangebot widerspiegelt, zeigt die Analyse in Kap. 3.

3 Lehrerfortbildung³⁵

Ein großer Teil der bundesweit mehr als 600.000 Lehrkräfte müsste sich nach eigenen Aussagen in den kommenden Jahren zu Sprachbildung und kultureller Vielfalt fortbilden.³⁶ Da sie so gut wie alle frei darüber entscheiden können, wann und wofür sie sich qualifizieren,³⁷ ist bislang nur wenig darüber bekannt, welchen Stellenwert diese wichtigen Zukunftsthemen im Fortbildungsangebot der Länder einnehmen. Die folgenden Ergebnisse liefern daher zunächst einen ersten explorativen Überblick über die Fortbildungsmöglichkeiten, die Lehrkräften bundesweit zur Verfügung stehen (s. Kap. 3.1, Kap. 3.2). Anschließend wird diskutiert, inwiefern sich strukturelle Länderunterschiede und das Nachfrageverhalten der Lehrer im Fortbildungsangebot widerspiegeln (s. Kap. 3.3).

32 Studienseminare wie das Staatliche Seminar für Didaktik und Lehrerbildung im baden-württembergischen Freiburg sind ausdrücklich für die zweite Phase der Lehrerausbildung zuständig. In Flächenländern befinden sich Studienseminare i. d. R. in Ortsnähe, z. B. werden Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in Niedersachsen einem der insgesamt 50 Seminare zugewiesen.

33 § 6 Berliner Lehrerausbildungsordnung vom 28.10.2011.

34 Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Ausbildungspraxis einzelner Studienseminare trotz fehlender Länderregelungen einen DaZ-Tag und andere Lernbausteine vorsieht (Baumann/Becker-Mrotzek 2014: 18).

35 Lehrerfortbildung zielt i. d. R. auf den Erhalt bzw. die Verbesserung der beruflichen Kompetenz, während Lehrerweiterbildung eher für einen beruflichen Aufstieg oder eine zusätzliche Lehrbefähigung qualifiziert (Fussangel/Rürup/Gräsel 2010: 329). Da in der Praxis viele inhaltliche Überschneidungen zwischen Lerninhalten und Begrifflichkeiten bestehen, wird in diesem Policy Brief stets von Lehrerfortbildung gesprochen.

36 Im Jahr 2011 gaben 45,7 Prozent der 1.744 durch das IQB befragten Lehrerinnen und Lehrer einen hohen oder sehr hohen Fortbildungsbedarf zum Thema Sprachförderung an. In der dritten Welle des Nationalen Bildungspanels sahen 36,9 Prozent der 789 im Schuljahr 2012/2013 befragten Lehrkräfte einen akuten Bedarf an zusätzlicher Qualifizierung für den Unterricht in multikulturell geprägten Schulklassen (Stanat/Böhmer/Richter 2012: 247; NEPS 2015: 539).

37 Vgl. Tab. 5 im Anhang zur gesetzlichen Fortbildungsverpflichtung in den 16 Bundesländern.

Info-Box 3 Analyse der Lehrerfortbildungsangebote in den 16 Bundesländern

In Ermangelung einer länderübergreifenden Fortbildungsdatenbank wurden für diesen Policy Brief die zentralen Fortbildungskataloge der 16 Bundesländer analysiert. Hierzu untersuchten das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und der SVR-Forschungsbereich mehr als 25.000 Fortbildungsangebote im Frühjahr 2015 systematisch nach 32 einschlägigen Suchbegriffen wie z. B. „Zweitsprache“, „interkultur-“ oder „Flüchtling“ (s. Tab. 3 im Anhang). Jede Fortbildung, deren Titel oder Kurzbeschreibung einen oder mehrere dieser Begriffe enthielt, wurde zunächst abgespeichert und in einem zweiten Schritt auf ihre inhaltliche Passung als Fortbildungsangebot, das überwiegend Qualifikationen im Bereich Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz vermittelt, überprüft. In diesem Schritt wurden u. a. die Dauer und das Format (z. B. eintägige Input-Veranstaltung, mehrtägiges Seminar) der Fortbildungsangebote dokumentiert, um erste Rückschlüsse bezüglich der zu erwartenden Effizienz zu ermöglichen. Eine inhaltlich-qualitative Überprüfung einzelner Fortbildungsangebote mit Blick auf ihre tatsächlichen Wirkungen war dabei nicht vorgesehen und muss eigens hierfür konzipierten Evaluationen bzw. größer angelegten Studien vorbehalten bleiben. Nach Abschluss der Recherche wurden die Ergebnisse mit den Landesinstituten für Lehrerbildung im Hinblick auf ihre Vollständigkeit besprochen. Das Ergebnis liefert somit eine Momentaufnahme des bundesweiten Fortbildungsangebots und der darin enthaltenen Qualifizierungsmöglichkeiten zu Sprachbildung und interkultureller Kompetenz.

Fortbildungen mit dem Schlagwort „Inklusion“ flossen nur dann in die Analyse ein, wenn diese nicht nur den Umgang mit Lernenden mit körperlichen und geistigen Einschränkungen thematisierten, sondern z. B. auch kulturelle Vielfalt als Teil eines breiteren Inklusionsbegriffs berücksichtigten (vgl. Prengel 2015). Eindeutig sonderpädagogisch ausgerichtete Fortbildungen waren somit nicht Teil der Analyse. Das Gleiche gilt für kurzfristig initiierte Angebote, die im Frühjahr 2015 noch nicht im zentralen Fortbildungskatalog vermerkt waren.

Nach Rücksprache mit den Landesinstituten für Lehrerbildung ist in mindestens sieben Ländern davon auszugehen, dass sich die Zahl der angebotenen Fortbildungen zu Sprachbildung und interkultureller Kompetenz im Jahr 2016 bzw. 2017 erhöhen wird.

3.1 Fortbildungsangebot: Lücken im Umgang mit Vielfalt

Im Gegensatz zur Ausbildung, die ausschließlich im Rahmen der Länderzuständigkeit für Kultusangelegenheiten durch Hochschulen und Studienseminare erfolgt, können Lehrkräfte im Bereich der Fortbildung aus einer Vielzahl an staatlichen und nichtstaatlichen

Angeboten wählen. Neben den staatlichen Landesinstituten für Lehrerbildung³⁸ und den örtlichen Schulämtern engagieren sich vor allem Lehrerverbände, Kirchen, Stiftungen und Hochschulen in der Lehrerfortbildung.³⁹ Diese Vielfalt erschwert mitunter die Suche nach einem passenden Lernangebot. Folglich nutzen viele Lehrkräfte bevorzugt den zentralen Fortbildungskatalog⁴⁰ des Landes, da dieser neben den Angeboten des jeweiligen Landesinstituts auch ausgewählte

38 Je nach Bundesland werden die Landesinstitute unterschiedlich bezeichnet, z. B. in Bremen als Landesinstitut für Schule oder in Bayern als Bayerische Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung.

39 Eine klare Abgrenzung der Anbieter ist nicht immer möglich, da nichtstaatliche Anbieter teilweise gemeinsame Fortbildungen mit den Landesinstituten organisieren (Altrichter 2010: 31; Fussangel/Rürup/Gräsel 2010: 334).

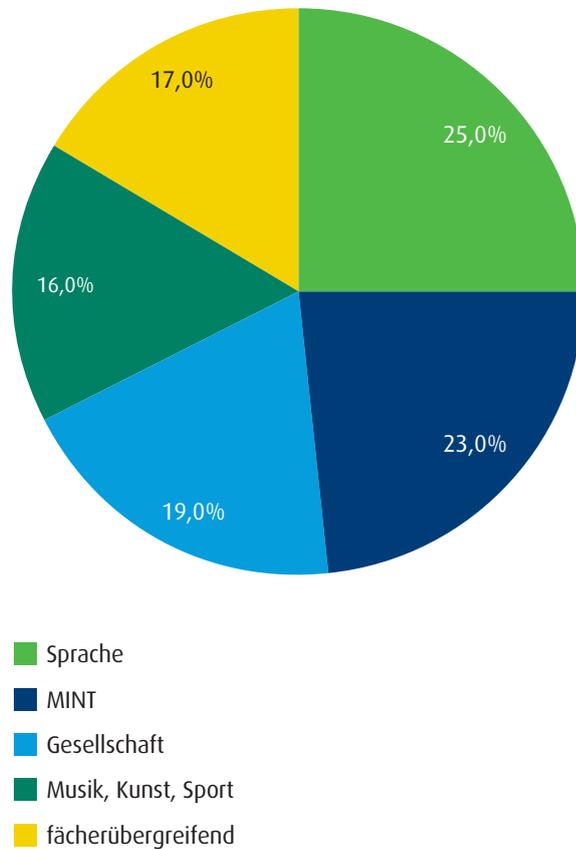
40 Je nach Land können Lehrkräfte auf den zentralen Fortbildungskatalog als durchsuchbare Online-Datenbank oder klassisches Nachschlagewerk (gedruckt oder digital im PDF- oder HTML-Format) zugreifen. Unabhängig vom Format wird in diesem Policy Brief durchgängig von Fortbildungskatalogen gesprochen.

lokale Veranstaltungen enthält (vgl. Kanwischer et al. 2004: 100–102). Der Katalog bietet somit die bestzuzugängliche Angebotsübersicht und kann sowohl das Nachfrageverhalten der Lehrkräfte und ihrer Schulen beeinflussen als auch die Genehmigungspraxis der Schulbehörden, die über die Passung von Fortbildungsinhalten und Fortbildungspersonal entscheiden.⁴¹ Die 16 Länderkataloge stehen somit im Zentrum der Analyse (Info-Box 3).

Ein Großteil der bundesweit angebotenen Lehrerfortbildungen ist fachspezifisch und ermöglicht es Lehrkräften, sich über neue Unterrichtsmethoden in ihrem Fachbereich zu informieren. Daher ordnen viele Länder ihre Fortbildungsangebote nach Themengebieten wie „Sprache“ oder „MINT“⁴² (s. z. B. exemplarisch Thüringen in Abb. 2, dessen Landesinstitut als eins der wenigen das landesweite Angebot regelmäßig evaluiert). Die für den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft besonders zentralen **Lehrerfortbildungen zu Sprachbildung und interkultureller Kompetenz verteilen sich i. d. R. auf die Bereiche „Sprache“, „Gesellschaft“ und fächerübergreifende Veranstaltungen und können somit nicht auf einen Blick erfasst werden.**

Die explorative Untersuchung der Kataloginhalte zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Qualifizierungsangeboten der Länder. Während Lehrerinnen und Lehrer in Bremen und Hamburg auf ein breites Fortbildungsangebot zurückgreifen können, finden sie in Brandenburg und Sachsen nur vereinzelt Veranstaltungen zu Sprachbildung und interkultureller Kompetenz.⁴³ Allerdings lässt die unterschiedliche Größe der Fortbildungslandschaften in den Ländern – und somit auch die reine Zahl der angebotenen Fortbildungen zu DaZ und anderen relevanten Themen – keinen unmittelbaren Vergleich zu. Deshalb wurde die Zahl der in-

Abb. 2 Fortbildungsveranstaltungen in Thüringen nach Sachgebieten, 2013



Anmerkung: Die Daten umfassen alle zentral und dezentral angebotenen Lehrerfortbildungen, die im Jahr 2013 beim Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) registriert und einem Themengebiet zugewiesen wurden. Schulinterne Fortbildungen sind nicht enthalten.

Quelle: ThILLM 2014; eigene Berechnung

haltlich einschlägigen Veranstaltungen zur Gesamtzahl aller im Katalog verzeichneten Fortbildungen ins Verhältnis gesetzt.⁴⁴ Das Ergebnis vermittelt einen ersten

41 In Gesprächen mit mehreren Landesinstituten wurde bestätigt, dass die bereits im zentralen Fortbildungskatalog etablierten Veranstaltungen bevorzugt als schulinterne Fortbildungen genehmigt werden, an denen oft das gesamte Lehrerkollegium teilnimmt.

42 MINT = Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik.

43 Diese Angebotslücke ist allerdings kein Spezifikum für Bundesländer mit vergleichsweise geringem Zuwandereranteil (vgl. Tab. 1).

44 Da der Gesamtumfang der Fortbildungskataloge zum Erhebungszeitpunkt (März bis Mai 2015) nur in Bayern, Bremen, Hamburg und dem Saarland erfasst werden konnte, wurde für alle anderen Länder stellvertretend die Gesamtzahl aller Fortbildungen im Frühjahr 2016 verwendet. Um sicherzustellen, dass hierdurch keine statistischen Verzerrungen entstehen, wurde die Übereinstimmung des Gesamtumfangs im Jahr 2015 mit dem im Jahr 2016 sowohl qualitativ durch Rücksprache mit den Landesinstituten verifiziert als auch quantitativ mithilfe einzelner Online-Fortbildungsdatenbanken, deren Suchfunktionen einen Zugriff auf zurückliegende Fortbildungsveranstaltungen ermöglichten.

Tab. 1 Inhaltliche Schwerpunktsetzung in den zentralen Fortbildungskatalogen der Bundesländer 2015

Anteil der Fortbildungen zu sprachlicher und kultureller Vielfalt	Bundesländer
hoch	Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt
niedrig	Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen

Anmerkung: Der Anteil der Fortbildungen zu sprachlicher und kultureller Vielfalt wurde dann als hoch oder niedrig gewertet, wenn er über bzw. unter dem Median der für alle Bundesländer berechneten Anteilswerte lag.

Quelle: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache/SVR-Forschungsbereich 2016

Eindruck von der thematischen Schwerpunktsetzung im Fortbildungsangebot der Länder.

In den Fortbildungskatalogen der Landesinstitute in Baden-Württemberg, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und den drei Stadtstaaten finden sich häufiger Veranstaltungen wie „Verbalisieren im Mathematikunterricht“ (Bayern), „interkulturelle Elternarbeit“ (Mecklenburg-Vorpommern) oder „Flucht und Trauma“ (Bremen) als im übrigen Teil der Republik (Tab. 1). Zwar sind derartige Fortbildungen auch in Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen grundsätzlich vorhanden, doch im Vergleich zu den Tausenden fachspezifischen Fortbildungen in diesen Bundesländern bleibt ihr Anteil oft verhältnismäßig gering.

Ein vertiefender Blick zeigt, dass Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz häufig in separaten Fortbildungsveranstaltungen behandelt werden – also nicht im Kontext einer breiter angelegten Fortbildung zum Umgang mit sprachlicher *und* kultureller Vielfalt. Dies kann durchaus sinnvoll sein, da z. B. die gezielte Unterstützung des Auf- und Ausbaus von Textkompetenz ein erhebliches Maß an Spezialwissen erfordert. Gleichzeitig müssen alle Lehrkräfte dafür sensibilisiert werden, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt Ausdruck einer modernen Einwanderungsgesellschaft sind und insbesondere in der täglichen Arbeit mit Lernenden nicht getrennt voneinander betrachtet wer-

den sollten. Diese bildungspolitische Zielvorstellung (vgl. Kap. 1) ist bislang allerdings nur in den Fortbildungskatalogen in Baden-Württemberg, Brandenburg, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt sichtbar verankert. In diesen vier Bundesländern lassen die Veranstaltungstitel und Kurzbeschreibungen der infrage kommenden Fortbildungen darauf schließen, dass mehr als die Hälfte der Angebote die Themen sprachliche und kulturelle Heterogenität gemeinsam behandeln.

3.2 Fortbildungen oft zu kurz und wenig innovativ

Lehrerfortbildungen, die zu einer spürbaren Veränderung im Unterricht führen sollen, müssen mehrere Sitzungstermine umfassen und klassische Inputphasen mit Praxisübungen und Reflexionsphasen verbinden, in denen das Gelernte im Team besprochen und z. B. in Rollen- oder Planspielen erprobt wird (Amrhein 2015: 140–141; Gräsel/Fussangel/Parchmann 2006: 548; Lipowski 2010: 56–59; Schack/Hillmeier 2014: 5). Das braucht Zeit. Eine vertiefende Inhaltsanalyse der Kurzbeschreibungen von bundesweit mehr als 1.000 Fortbildungen zum Thema sprachliche und kulturelle Vielfalt zeigt allerdings, dass Lehrkräfte meist nur einzelne Tages- bzw. Halbtagsveranstaltungen besuchen können, zwischen denen kaum ein inhaltlicher Zusammenhang besteht. Dies ist in fast allen Bundesländern

Tab. 2 Dauer der Fortbildungen zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt 2015

Fortbildungsdauer	Bundesländer
größtenteils kurz (≤ 1 Tag)	Berlin, Bremen, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen
größtenteils mittellang (2–3 Tage)	Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen
größtenteils lang (> 3 Tage)	–

Anmerkung: Die Daten umfassen ausschließlich Fortbildungen, die im Frühjahr 2015 in den zentralen Fortbildungskatalogen der Bundesländer aufgelistet waren.

Quelle: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache/SVR-Forschungsbereich 2016

der Fall (Tab. 2).⁴⁵ Fortbildungen finden meist eintägig bzw. nur halbtägig statt. Ohne entsprechende Folgeveranstaltungen und einen gezielten Transfer in die Schulpraxis besteht hier die Gefahr, dass diese Qualifizierungsmaßnahmen unwirksam bleiben (vgl. Oelkers 2009: 80). Längere Fortbildungen von mehr als drei Tagen wie z. B. in Sachsen-Anhalt, wo pädagogische Fachkräfte die fünftägige Veranstaltung „Schulischer Vielfalt im multiprofessionellen Team begegnen“ im Katalog auswählen können, sind bislang nur in sehr kleiner Zahl vorhanden.

Eine Analyse der angebotenen Fortbildungsformate zeigt zudem, dass nur wenige Länder ihre ‚klassischen‘ inputorientierten Vortrags- und Workshop-Formate um neue und auf konkrete Bedürfnisse zugeschnittene Angebote ergänzen, z. B. schulinterne Fortbildungen mit dem ganzen Lehrerkollegium (u. a. Nordrhein-Westfalen und Hamburg), kollegiale Fallberatung⁴⁶ (Hessen) oder Hospitationen in anderen Bundesländern (Thüringen). Praxisnahe und innovative Formate wie diese dienen insbesondere dem Erwerb von interkulturellen Kompetenzen, die oft am besten über

Rollenspiele und andere Formen der Selbstreflexion vermittelt werden können (Schack/Hillmeier 2014: 5). Dennoch sind weiterhin eintägige Input-Veranstaltungen, die Lehrerinnen und Lehrer meist einzeln und zu unterschiedlichen Zeitpunkten besuchen, am stärksten verbreitet. Da diese Formate vornehmlich auf reine Wissensvermittlung und kaum auf das gemeinsame Entwickeln und Einüben neuer Unterrichtspraktiken ausgelegt sind, ist die Breitenwirkung im Schulalltag i. d. R. sehr gering (Benke 2010: 150).

3.3 Fazit: Länderspezifika erschweren einen Vergleich

Je nach Bundesland variiert die Anzahl der Fortbildungsanbieter, zwischen denen Lehrkräfte wählen können, wenn sie zum Thema sprachliche und kulturelle Vielfalt geschult werden möchten. Vor allem lokale und regionale Angebote sind in den in Kap. 3.1 und Kap. 3.2 analysierten Länderkatalogen oftmals nur lückenhaft aufgeführt. Da auch die Vollständigkeit der

⁴⁵ Die analysierten Länderkataloge bilden nur einen Teil der tatsächlich angebotenen Fortbildungen ab. Da die Vollständigkeit des Katalogs je nach Bundesland unterschiedlich ausfällt, ist ein Ländervergleich nur eingeschränkt möglich (s. Kap. 3.3). Allerdings deutet die bisherige Forschung darauf hin, dass auch die lokal angebotenen Fortbildungen meist von kurzer Dauer sind, z. B. in Thüringen, wo die örtlichen Schulämter i. d. R. ein- bzw. halbtägige Fortbildungen veranstalten (Florian 2008: 115; Kanwischer et al. 2004: 102–103).

⁴⁶ Die kollegiale Fallberatung unterstützt Lehrergruppen dabei, pädagogische Herausforderungen gemeinsam zu meistern, z. B. die Beschulung von neu zugewanderten Kindern. Die Beratung zielt darauf ab, dass die Lehrkräfte sich auf ein gemeinsames Vorgehen verständigen und dieses gezielt umsetzen.

Info-Box 4 Lücken in den Fortbildungskatalogen der Länder

Je nach Größe und Struktur der Fortbildungslandschaft in den Ländern haben Lehrkräfte Schwierigkeiten, das landesweite Fortbildungsangebot auf einen Blick zu erfassen. Während der Katalog des saarländischen Landesinstituts einen umfangreichen Einblick ermöglicht, sind im baden-württembergischen Katalog fast ausschließlich die Angebote der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung aufgelistet, die nur einen Teil des Gesamtangebots ausmachen. Lücken wie diese beeinträchtigen die Suche nach dem passenden Angebot, da zentrale, durch das Landesinstitut angebotene Lehrerfortbildungen traditionell eine andere Funktion übernehmen als dezentrale und schulinterne Fortbildungen.

- **Zentrale Lehrerfortbildungen:** Diese werden vom jeweiligen Landesinstitut angeboten und sind i. d. R. vollständig im zentralen Fortbildungskatalog berücksichtigt. Die Zielgruppe umfasst in erster Linie Schulleitungen, Fachbereichsleitungen und sog. Multiplikatoren, die das Gelernte gezielt im Lehrerkollegium weitergeben. Zentrale Fortbildungen bieten somit die Möglichkeit, landesweit bildungspolitische Akzente zu setzen und Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz als zentrale Zukunftsthemen zu etablieren. Gleichzeitig mangelt es zum Teil an Praxisnähe und auch die langen Anfahrtswege erschweren Lehrkräften die Teilnahme.
- **Dezentrale Lehrerfortbildungen:** Hier reagieren die örtlichen Schulämter und andere Fortbildungsanbieter flexibel auf lokale Bedürfnisse und fördern einen regionalen Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrkräften. Diese lokal oder regional angebotenen Fortbildungen bieten Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, sich in oft eintägigen Veranstaltungen praxisnah für den Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Klassenzimmern zu qualifizieren. Allerdings sind diese Fortbildungen in den Fortbildungskatalogen vieler Länder nur unvollständig abgebildet, u. a. weil neben den staatlichen Schulämtern verstärkt Kirchen, Lehrerverbände und andere nichtstaatliche Einrichtungen als Anbieter auftreten.
- **Schulinterne Lehrerfortbildungen:** Anders als viele zentrale und dezentrale Veranstaltungen konzentriert sich die schulinterne Lehrerfortbildung (SchILf) auf das gesamte Lehrerkollegium – oder zumindest Teile davon. Ihre Inhalte orientieren sich meist an konkreten Entwicklungszielen der jeweils teilnehmenden Schule, z. B. die Umsetzung eines Sprachförderkonzepts. Im Mittelpunkt steht daher nicht nur das Lernen der einzelnen Lehrkraft, sondern vor allem die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums. Da schulinterne Lehrerfortbildungen in den Zeitplan des jeweils teilnehmenden Lehrerkollegiums passen müssen, finden sie i. d. R. auf Abruf statt und sind nur zum Teil in den Fortbildungskatalogen der Länder aufgeführt.

Die unterschiedlichen Zielgruppen und Lernziele von zentraler, dezentraler und schulinterner Lehrerfortbildung sind zwar grundsätzlich komplementär,⁴⁷ doch je nach Land sind Angebote wie DaZ eher zentral, dezentral oder schulintern verfügbar. Ein unvollständiger Katalog erschwert daher nicht nur die Bildungssuche der Lehrkräfte, sondern auch einen Vergleich zwischen den Bundesländern.

Kataloge von Land zu Land verschieden ausfällt, ist ein direkter Ländervergleich nur sehr eingeschränkt möglich (Info-Box 4). Zudem erschwert die unterschiedliche Länge und Modularisierung von Fortbildungen eine länderübergreifende Analyse: Während in Bre-

men selbst inhaltlich zusammenhängende Fortbildungen (Modul- bzw. Reihenveranstaltungen) im Katalog separat aufgeführt werden, wird in Schleswig-Holstein eine sechs Module und dreizehn Veranstaltungsorte umfassende DaZ-Fortbildungsreihe im Katalog als *eine*

⁴⁷ In der Praxis sind diese drei Fortbildungsebenen allerdings nicht immer trennscharf, z. B. können bestimmte zentrale und dezentrale Fortbildungsangebote auf Anfrage auch schulintern durchgeführt werden.

Fortbildung aufgeführt.⁴⁸ Außerdem werden die Länderkataloge unterschiedlich häufig aktualisiert, was eine schuljahrspezifische Auswertung teilweise unmöglich macht.⁴⁹ Angesichts dieser Einschränkungen beziehen sich die vorangegangenen Forschungsergebnisse auf einen einheitlichen Erhebungszeitpunkt innerhalb des Schuljahrs (Info-Box 3).

Auch das Nachfrageverhalten der Lehrkräfte und Schulen bestimmt, wie stark durchgängige Sprachbildung und andere Vielfaltsthemen in den zentralen Fortbildungskatalogen der Länder vertreten sind (Krainer/Posch 2010: 482). Bei steigendem Qualifizierungsbedarf wird häufig beobachtet, dass die örtlichen Schulämter, regionale Stiftungen und andere nicht-staatliche Akteure kurzfristig zusätzliche Angebote für ganze Lehrerkollegien schaffen, die dann früher oder später im zentralen Fortbildungskatalog zu finden sind (vgl. Oelkers 2009: 10). Wie oft dies geschieht und wie sehr Lehrkräfte bestimmte Fortbildungsformate und -themen wünschen, kann sich ebenfalls von Land zu Land unterscheiden, denn auch die Nachfrage durch die Lehrkräfte wird durch rechtliche und politische Rahmenbedingungen vor Ort beeinflusst. Grundsätzlich sind alle Lehrerinnen und Lehrer dazu verpflichtet, sich eigenständig fortzubilden, punktuell finden sich zudem gesetzliche Mindestanforderungen. In Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern erwartet der Gesetzgeber gegenwärtig, dass Lehrkräfte eine bestimmte Zahl an Fortbildungstagen absolvieren (s. Tab. 5 im Anhang). In Mecklenburg-Vorpommern wird außerdem vorgeschrieben, wo und zu welchen Themen Berufsanfänger sich in den ersten Dienstjahren fortbilden sollen.⁵⁰

Diese Steuerungsversuche werden vielerorts durch eine Landespolitik flankiert, die ihre bildungspolitischen Bestrebungen über Pressemitteilungen,

kultusministerielle Schreiben und andere Wege direkt an die Schulen und die allgemeine Öffentlichkeit kommuniziert. Diese Landesziele spiegeln sich auch im Fortbildungsinteresse vieler Lehrerinnen und Lehrer wider (Florian 2008: 105). Aktuell bedeutet dies, dass Lehrkräfte je nach Bundesland unterschiedlich häufig Fortbildungen zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt nachfragen. Dabei können sie oft nicht frei entscheiden, ob sie lieber eine ortsnahe Nachmittagsveranstaltung oder eine mehrtägige Fortbildungsreihe beim Landesinstitut besuchen, denn je nach Reiseaufwand⁵¹ und Unterrichtsversorgung kann es von Land zu Land einfacher oder schwieriger sein, für mehr als einen Tag vom Unterricht freigestellt zu werden (Stanat/Böhmer/Richter 2012: 248). Auch die Schulleitung kann an dieser Stelle eine wichtige Rolle einnehmen, indem sie aktiv Freiräume im Stundenplan schafft, den Fortbildungsbedarf im Kollegium ermittelt und passende Fortbildungsinhalte vorschlägt. Diese Art der systematischen Fortbildungsplanung findet sich bislang allerdings nur an wenigen Schulen (Krainer/Posch 2010: 486).

Die in Kap. 3.1 und Kap. 3.2 durchgeführte explorative Analyse der Lehrerfortbildung in den Bundesländern ermöglicht einen ersten Einblick in das bestehende Professionalisierungsangebot für den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft. Das bildungspolitische Interesse an einer raschen Basisqualifizierung möglichst vieler Lehrkräfte (s. Kap. 1) sollte mit einer umfassenden Bestandsaufnahme der einschlägigen Fortbildungsangebote im Bereich Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz im Land einhergehen – nicht zuletzt aufgrund der unübersichtlichen Anbietervielfalt, die 2016 und 2017 voraussichtlich weiter steigen wird.⁵² Eine solche Evaluation sollte die hier erwähnten Länderspezifika umfassend berücksichti-

48 Die Analyse in Kap. 3.1 und Kap. 3.2 orientierte sich an Veranstaltungsnummern, d. h. sobald eine im Katalog aufgeführte Fortbildungsveranstaltung eine eigene Nummer hatte, wurde sie gezählt.

49 Da die Landesinstitute ihr Angebot in den seltensten Fällen umfassend evaluieren, ist selbst eine rückblickende Analyse nur in wenigen Bundesländern möglich.

50 Die Lehrkräftefortbildungsverordnung in Mecklenburg-Vorpommern sieht vor, dass Lehrkräfte in den ersten beiden Berufsjahren zwei schulinterne Fortbildungen, zwei fachliche und pädagogische Fortbildungen und eine Fortbildung zum Staatsrecht besuchen (Tab. 5).

51 Fortbildungen für Lehrkräfte in ländlichen Gegenden erzeugen häufig höhere Reisekosten als Veranstaltungen für Lehrpersonal in Großstädten, wo die Anreisewege deutlich kürzer sind.

52 Dies wurde in Gesprächen mit sieben Kultusbehörden bestätigt. Hierbei ist zu erwarten, dass die etablierten Anbieter um neue Veranstalter ergänzt werden, z. B. private Firmen, unternehmerisch handelnde Hochschulen und auch einzelne Schulen (vgl. Altrichter 2010: 31).

gen.⁵³ Zwei aktuell laufende Bestandsaufnahmen zur Qualität der Lehrerfortbildung⁵⁴ und der Vermittlung interkultureller Lehrerkompetenzen⁵⁵ werden weitere wertvolle Ansatzpunkte im Hinblick auf eine umfassendere Erhebung liefern.

4 Handlungsempfehlungen

Die Lehrerbildung in den meisten Bundesländern bereitet bislang nur unzureichend auf den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft vor – dies verdeutlichen die in Kap. 2 und Kap. 3 präsentierten Befunde. Um junge Geflüchtete und Gleichaltrige mit und ohne Migrationshintergrund über den gesamten Schultag und die gesamte Schulzeit gezielt zu unterstützen, sollten alle Lehrkräfte sowohl während ihrer Ausbildung (s. Kap. 4.1) als auch im Rahmen der berufsbegleitenden Fortbildung (s. Kap. 4.2) grundlegende Kompetenzen in der Sprachbildung erwerben. Das Gleiche gilt für den sensiblen Umgang mit kultureller Vielfalt, den die Länder seit nunmehr 20 Jahren von allen Lehrkräften erwarten (KMK 1996: 4–9). In der Praxis besteht hier jedoch noch ein hoher Qualifizierungsbedarf. Um diesen zu decken, sollten bestehende Qualifizierungsangebote nicht nur ausgebaut, sondern auch besser kommuniziert werden (s. Kap. 4.3).

4.1 Lehrerausbildung: alle angehenden Lehrkräfte qualifizieren

Die bildungspolitische Maßgabe, alle angehenden Lehrkräfte für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klas-

sen auszubilden, ist bislang in nur etwa jedem zweiten Bundesland erfüllt.⁵⁶ Im Rest der Republik findet keine systematische Qualifizierung im Lehramtsstudium statt. In der praktischen Ausbildungsphase, dem Referendariat, sind entsprechende Lerninhalte sogar noch seltener verankert (s. Kap. 2.2). Obwohl der Bedarf an zusätzlicher Sprachförderung nach wie vor hoch ist und absehbar hoch bleiben wird – auch bei vielen Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund⁵⁷ –, wird Sprachbildung weiterhin als eine Spezialaufgabe gesehen, die nicht dem ganzen Lehrerkollegium zukommt, sondern einigen wenigen Experten (Baur/Scholten-Akoun 2010: 20). Das Gleiche gilt für interkulturelle Kompetenz, deren Vermittlung in vielen Lehrerkollegien ebenfalls nur einzelnen Lehrkräften zugeschrieben wird. Mit der Ausbildung einer überschaubaren Zahl an Experten ist es aber nicht getan.

In einem Schulsystem, für das sprachliche und kulturelle Vielfalt der Normalfall ist, muss letztendlich das gesamte Schulpersonal sein Handeln an den unterschiedlichen Ausgangslagen innerhalb der Schülerschaft ausrichten (Kaiser-Trujillo 2014: 226–227). Für die Schulpraxis bedeutet dies z. B., dass Lehrkräfte auch im Mathematikunterricht ihrer Klasse beim Spracherwerb helfen (Gogolin et al. 2011: 93). Um dies zu ermöglichen, sollten sprachliche und kulturelle Vielfalt bundesweit als Querschnittsthemen fest in der Lehrerausbildung verankert werden:

- Eine Basisqualifikation Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz sollte für alle angehenden Lehrkräfte verpflichtend sein.
- Spezialisierungsmöglichkeiten sollten ausgebaut werden, wie z. B. in Bayern, wo Studierende DaZ als eigenes Unterrichtsfach wählen können.

53 Um etwaige Engpässe besser abbilden zu können, sollte sowohl die Zahl der im Dienst stehenden Lehrkräfte als auch die maximale Teilnehmerzahl einzelner Fortbildungen dokumentiert werden.

54 <http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/arbeitsgruppen/musterreferenzrahmen-lfb>, 20.06.2016

55 Das im September 2016 anlaufende Forschungsprojekt von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu (Universität Bremen) und Prof. Dr. Paul Mecheril (Universität Oldenburg) untersucht, ob und ggf. wie wirksam interkulturelle Kompetenzen in der Lehrerausbildung vermittelt werden. Das Vorhaben beleuchtet sowohl die rechtlichen Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung als auch deren Umsetzung im Studium und im Referendariat.

56 Während die Gesetzgeber in Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein das Thema Sprachbildung als festen Bestandteil der Lehrerausbildung vorschreiben, haben sich Bremens und Hamburgs lehre ausbildende Hochschulen auch ohne entsprechende Regelungen dafür entschieden, alle Lehramtsstudierenden zu einer Teilnahme an einschlägigen Studienmodulen zu verpflichten (s. Kap. 2.1).

57 Im Jahr 2011 verfügte etwa jedes zehnte Kind ohne Migrationshintergrund zum Ende der Grundschule nicht über die Lesekompetenzen, die es benötigt, um in der weiterführenden Schule problemlos dem Unterricht zu folgen (Schwippert/Wendt/Tarelli 2012: 200).

Die Basisqualifikation Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz könnte im Rahmen eines einführenden Studienmoduls erfolgen, wie es z. B. an der Universität Bremen bereits der Fall ist. Da sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Schulpraxis eng miteinander verbunden sind, bietet es sich an, im Rahmen dieses Pflichtmoduls beide Themen gemeinsam zu behandeln. Diese Sensibilisierung aller Lehramtsstudierenden sollte mit zusätzlichen Spezialisierungsmöglichkeiten einhergehen, z. B. dem vertiefenden Lernen von Diagnose- und Förderansätzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Baumann/Becker-Mrotzek 2014: 47–49). Angesichts der aktuellen Neuzuwanderung sind DaZ-Lehrkräfte besonders gefragt, doch solange nicht das gesamte Kollegium Verantwortung für den Lernerfolg aller Schülerinnen und Schüler übernimmt – insbesondere in der Sprachentwicklung –, wird das deutsche Schulsystem die bestehenden Ungleichheiten auch zukünftig reproduzieren. **Daher gilt: Grundausbildung in Sprachbildung und interkultureller Kompetenz verpflichtend für alle angehenden Lehrkräfte umsetzen, Spezialisierung stärker ermöglichen als bisher.**

Hierzu sollten die Länder ihrer Selbstverpflichtung nachkommen und unmissverständlich vorgeben, wer in welchem Umfang für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt ausgebildet werden soll. Je nach Land stehen der Kultusverwaltung eine Vielzahl an Regelungsmöglichkeiten zur Verfügung, z. B. Lehrerausbildungsverordnungen, Schulgesetze sowie Zugangsregelungen für das Referendariat. Die Untersuchungen des Mercator-Instituts zeigen in diesem Zusammenhang, dass sich Hochschulen am ehesten an Landesvorgaben orientieren, wenn diese möglichst konkret formuliert sind, z. B. indem sie die Zahl der zu vergebenden Leistungspunkte für eine Basisqualifikation explizit vorgeben (Baumann/Becker-Mrotzek 2014: 43–44). Ferner sollten Hochschulen auch finanziell dabei unterstützt werden, ihre Lehrkapazität im Bereich Sprachbildung

und interkulturelle Pädagogik auszubauen. Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“⁵⁸ und dem „Qualitätspakt Lehre“⁵⁹ haben Bund und Länder bereits zwei Förderprogramme aufgesetzt, deren Wirkung auch über die Finanzierungsphasen hinaus erhalten bleiben sollte.

Neben der Politik sind auch die Hochschulen selbst gefragt: Dort, wo noch keine Landesregelung erlassen ist, sollten die Hochschulen aus eigener Initiative ein entsprechendes Studienangebot schaffen wie z. B. an der Universität Hamburg (s. Kap. 3.1). In Zeiten gestiegener Aufmerksamkeit für die Themen Migration und Integration könnten Lehrveranstaltungen zum Thema sprachliche und kulturelle Vielfalt bei Studierenden wie Studieninteressierten besonderen Anklang finden. Auch bzw. gerade Hochschulen in zuwanderungsarmen Regionen, z. B. in Teilen Ostdeutschlands, sollten alle Lehramtsstudierenden für die Vielfalt im Schulsystem sensibilisieren. Denn die heute ausgebildeten Lehrkräfte werden erwartungsgemäß junge Asylsuchende unterrichten bzw. im Laufe ihres Berufslebens auch außerhalb ihrer Heimatregion an Schulen tätig sein. Selbst diejenigen, auf die beides nicht zutrifft, werden mit Sprachdefiziten konfrontiert sein, denn junge Menschen ohne Migrationshintergrund können von einer Förderung ebenfalls profitieren. Das zeigt sich z. B. in Brandenburg, wo etwa jedes siebte Kind in der 3. Klasse einen erheblichen sprachlichen Unterstützungsbedarf aufweist (ISQ 2015b: 16).

4.2 Lehrerfortbildung: mehr Angebote, bessere Rahmenbedingungen

Viele Lehrkräfte fühlen sich im multikulturell geprägten Schulalltag überfordert und möchten sich zu Deutsch als Zweitsprache und anderen Fragen im Themenbereich Vielfalt und Integration fortbilden (s. Kap. 1). Die Inhaltsanalyse der Fortbildungskataloge in den 16 Bun-

58 Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ fördert Praxisphasen und andere Ausbildungselemente, die angehende Lehrkräfte auf die Herausforderungen des Schulalltags vorbereiten sollen (u. a. den kompetenten Umgang mit Vielfalt). In der ersten von zwei Förderphasen erhalten 59 Hochschulen bis zum Jahr 2019 zusätzliche Mittel für die Weiterentwicklung ihrer Lehrerbildung (<http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de>, 11.07.2016).

59 Über den „Qualitätspakt Lehre“ wurden bundesweit 186 Hochschulen zwischen 2011 und 2016 finanziell dabei unterstützt, die Betreuung von Studierenden und die Qualität der Lehre in allen Studienfächern zu verbessern. In der ersten von zwei Förderphasen waren 25 der 253 bislang geförderten Hochschulvorhaben der Fächergruppe „Lehramt“ zuzuordnen (<http://www.qualitaetspakt-lehre.de>, 11.07.2016).

desländern deutet allerdings darauf hin, dass Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz mit wenigen Ausnahmen nach wie vor eine untergeordnete Rolle im Fortbildungsangebot spielen. Wenn Lehrkräfte die passende Fortbildung im Länderkatalog finden, handelt es sich hierbei zudem meist um kurze Input-Veranstaltungen, die nur punktuell besucht werden und einen erfolgreichen Transfer in den Schulalltag kaum möglich erscheinen lassen (s. Kap. 3).

Deutschlandweit sollten daher die Landesinstitute für Lehrerbildung, staatliche Schulämter, Lehrerverbände und andere Fortbildungsanbieter mehr einführende und vertiefende Fortbildungen zu Themen wie Alphabetisierung, Fluchtfolgen (z. B. Umgang mit unterbrochenen Bildungswegen)⁶⁰ und durchgängige Sprachbildung sowie zu weiteren Qualifizierungsbedarfen anbieten.⁶¹ Der Querschnittscharakter dieser Themen erfordert, dass Fortbildungen praxisorientiert und langfristig angelegt sind und bevorzugt im Team stattfinden.⁶² Durch das gemeinsame Konzipieren und Erproben einer Sprachförderstrategie und anderer Entwicklungsvorhaben wird nicht nur der Transfer des Gelernten in die Praxis erleichtert, Teamfortbildungen ermöglichen zudem, dass Lehrerteams sich als professionelle Lerngemeinschaften verstehen und auch außerhalb von Fortbildungsveranstaltungen ihr Handeln reflektieren und weiterentwickeln (vgl. Amrhein 2015: 140–141; Gräsel/Fussangel/Parchmann 2006: 548–557).

Neben einer solchen Ausweitung des staatlichen Fortbildungsangebots sollten die Länder Rahmenbedingungen schaffen, die geeignet sind für langfristig angelegte schulinterne Fortbildungen und andere teamorientierte Lernformate. Hierzu bedarf es kei-

ner zusätzlichen Fortbildungspflicht für Lehrkräfte (s. Tab. 5 im Anhang zum derzeitigen Stand), sondern einer bedarfsorientierten Unterrichtsversorgung⁶³ und Freistellungspolitik, die Schulen und Lehrkräften mehr Flexibilität bei der Entscheidung über den Zeitpunkt und die Länge von Fortbildungen einräumt (vgl. Krainer/Pausch 2010: 482–483; Stanat/Böhmer/Richter 2012: 248).⁶⁴ Diese Freiräume müssen insbesondere seitens der Schulleitungen aktiv genutzt werden, um Fortbildungen im Kollegium systematisch zu planen und umzusetzen, denn große Qualifizierungsvorhaben wie z. B. durchgängige Sprachbildung erfordern ein koordiniertes Vorgehen (Kling/Spethmann 2009: 172).

Darüber hinaus müssen die Bundesländer die Qualität der Fortbildungen inhaltlich und personell sichern. Hierfür sollten sich die Landesinstitute und andere Fortbildungsanbieter auf Qualitätsstandards verständigen⁶⁵ und das Fortbildungspersonal gezielt qualifizieren. Ferner sollten die Länder verstärkt die kommunale Vernetzung von Schulen fördern, da eine enge Zusammenarbeit inner- und außerhalb von Schulen ebenfalls den Kompetenzerwerb von Lehrkräften fördert (Järvinen/Otto/Sartory 2012: 213).

4.3 Mehr Transparenz in der Lehrerbildung

Die Analyse in Kap. 2 und Kap. 3 zeigt vor allem eins: Die unübersichtliche Aus- und Fortbildungslandschaft in den Bundesländern erschwert angehenden Lehrkräften die Qualifizierung im Bereich Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz. Ob und ggf. wie viele Kurse Lehramtsstudierende auf den Unterricht in

60 Hierzu bedarf es zudem weiterer Forschung, da bislang nur wenig gesicherte Erkenntnisse über das erfolgreiche Unterrichten von Flüchtlingen vorliegen (Behrens/Westphal 2009: 46–49).

61 Dabei darf nicht vergessen werden, dass Fortbildung vor allem auch der Persönlichkeitsentwicklung von Lehrkräften und dem Austausch untereinander dient. Bildungs- und gesellschaftspolitisch hoch im Kurs stehende Fortbildungsthemen sollten bei der Auswahl der Veranstaltungen zwar auch eine Rolle spielen, doch gilt es stets, hier eine Balance zu wahren (vgl. Florian 2008: 18–24).

62 Ideal wäre eine Fortbildung des gesamten Lehrerkollegiums. In größeren Schulen kann das Personal auch in Teilgruppen qualifiziert werden (Müncher/Sturm-Schubert 2015: 8).

63 Viele Schulen berichten von Personalmangel, doch bislang verteilen nur neun Bundesländer systematisch mehr Lehrkräfte an Schulen mit hohem Zuwandereranteil und Schulen in sozial schwieriger Lage (SVR-Forschungsbereich 2016: 8–14).

64 Eine Untersuchung in Thüringen zeigt, dass etwa 65 Prozent der Geografielehrkräfte nur einen oder keinen der rechtlich vorgesehenen fünf Fortbildungstage pro Jahr wahrnehmen. Als Grund hierfür wurde vor allem die Sorge über Unterrichtsausfall genannt (Kanwischer et al. 2004: 94–95).

65 In diesem Zusammenhang kann das Musterqualitätshandbuch des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung als Orientierungspunkt für überregionale Diskussionen dienen (DVLfB 2016).

sprachlich und kulturell heterogenen Klassen vorbereiten, unterscheidet sich deutlich von Hochschule zu Hochschule, und auch im Referendariat ist die Praxis der Studienseminare höchst uneinheitlich. Die Länder sollten daher ihre Regelungskompetenz gezielt und möglichst koordiniert einsetzen, um das Ausbildungsangebot anzugleichen (s. Kap. 4.1). Zudem sollten die Lehrerausbildenden Hochschulen zur bundesweiten Transparenz beitragen, indem sie an den regelmäßig stattfindenden Abfragen des „Monitors Lehrerbildung“ teilnehmen. Der Monitor sollte zukünftig auch die hochschulischen Ausbildungsangebote zu sprachlicher und kultureller Vielfalt gesondert ausweisen.⁶⁶

Im Fortbildungsdschungel der 16 Bundesländer verwundert es kaum, dass Lehrerinnen und Lehrer sich schlecht über ihre Qualifizierungsmöglichkeiten informiert fühlen (Florian 2008: 110). Insbesondere die stark frequentierten lokalen Fortbildungsangebote sind i. d. R. nicht oder nur teilweise im zentralen Fortbildungskatalog aufgeführt. Das Beispiel des nordrhein-westfälischen Katalogs zeigt demgegenüber,⁶⁷ dass es durchaus möglich ist, mehrere Tausend zentrale, dezentrale und schulinterne Fortbildungen nutzerfreundlich zugänglich zu machen. Da transparente und einfach zugängliche Informationen eine systematische Fortbildungsplanung erleichtern, sollten zukünftig alle staatlichen Fortbildungen – sowie ein möglichst großer Teil der nichtstaatlichen Veranstaltungen – in den zentralen Fortbildungskatalogen der Landesinstitute für Lehrerbildung aufgeführt werden, sodass Lehrkräfte verbindliche Informationen aus einer Hand erhalten.⁶⁸ Dies erfordert einen regelmäßigen Austausch zwischen Landesinstituten, staatlichen Schulämtern und weiteren Fortbildungsanbietern.

Informationen über Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten sollten nicht nur einfacher als bislang zu finden sein; die Anbieter sollten darüber hinaus darauf achten, dass Veranstaltungen möglichst ausführlich und wann immer möglich mithilfe einheitlicher Begriffe

beschrieben werden. In Vorlesungsverzeichnissen und Fortbildungskatalogen finden sich z. B. viele Veranstaltungen mit Titeln wie „Unterricht in heterogenen Klassen“, deren Lernziele allerdings nicht oder nur sehr knapp benannt werden. Wie gut diese Veranstaltungen für den Umgang mit kulturellen und sprachlichen Unterschieden qualifizieren, bleibt somit im Vorfeld oft ungeklärt, denn in vielen Fällen verwenden Veranstalter den Begriff „Heterogenität“, wenn sie über Leistungsunterschiede innerhalb von Schülergruppen sprechen. Hier sollten Hochschulen, Landesinstitute, Schulämter und andere Aus- und Fortbildungseinrichtungen in Zukunft eindeutiger kommunizieren und eine Vereinheitlichung zumindest bezüglich der Begrifflichkeiten vornehmen.

5 Fazit

Nicht zuletzt die 2014 und 2015 erfolgte Zuwanderung von etwa 325.000 schulpflichtigen Flüchtlingen verdeutlicht, dass Bildungsintegration auch in Zukunft eines der zentralen bildungspolitischen Vorhaben bleiben wird (vgl. KMK 2015a). Wie dieser Policy Brief zeigt, erfordert dieses Ziel ein Umdenken in der Lehrerbildung: **Anstatt einige wenige Lehrkräfte für den Unterricht in sprachlich und kulturell vielfältigen Schulklassen zu spezialisieren, sollten alle Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihrer Aus- und Fortbildung eine Basisqualifikation in Sprachbildung und interkultureller Pädagogik erhalten** (s. Kap. 4). Das gilt auch für Lehrkräfte, die in Klassen unterrichten, in denen überwiegend Muttersprachler lernen, denn auch hier haben einige Kinder und Jugendliche große sprachliche Schwierigkeiten. Eine Lehrerbildung, die auf solche Unterschiede nicht eingeht, verfestigt Bildungsmisserfolge im ganzen Land, sowohl in multikulturell geprägten Großstädten als auch in ländlichen Gegenden mit sehr geringer Zuwanderung.

66 Bislang werden diese punktuell unter den Studieninhalten zu Inklusion aufgeführt. Der „Monitor Lehrerbildung“ ist ein gemeinsames Projekt der Bertelsmann Stiftung, des Centrums für Hochschulentwicklung, der Deutschen Telekom Stiftung und des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft (<http://www.monitor-lehrerbildung.de>, 11.07.2016).

67 <http://www.suche.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de>, 20.06.2016

68 Mittlerweile sind die Fortbildungskataloge in allen Bundesländern nicht nur gedruckt, sondern auch als durchsuchbare Online-Datenbanken verfügbar. Somit ist es bereits gängige Praxis, neue Veranstaltungen auch während des Schuljahrs hinzuzufügen, was eine schrittweise Annäherung an eine umfassende Angebotsübersicht darstellt und eine gezielte Suche erleichtert.



Hochschulen, Landesinstitute und sonstige Anbieter sollten daher nicht nur Aus- und Fortbildungsangebote erweitern, sondern bestehende Qualifizierungsmöglichkeiten besser miteinander verzahnen. Hierzu müssen sie sich darüber verständigen, was angehende

und bereits examinierte Lehrkräfte zu welchem Zeitpunkt lernen sollten und wie Studium, Referendariat und Fortbildung zukünftig besser ineinandergreifen können. Denn nicht nur für Lehrerkollegien gilt: Bildungsintegration kann nur im Team gelingen!

Literatur

- Adam, Hubertus/Inal, Sarah* 2013: Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern: Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen, Weinheim.
- Altrichter, Herbert* 2010: Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen, in: Müller, Florian/Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster, 17–34.
- Amrhein, Bettina* 2015: Professionalisierung für Inklusion gestalten. Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland, in: Fischer, Christian/Veber, Marcel/Fischer-Ontrup, Christiane/Buschmann, Rafael (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Münster, 139–156.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld.
- Avenarius, Hermann/Füssel, Hans-Peter* 2008: Schulrecht im Überblick, Darmstadt.
- Avenarius, Hermann/Füssel, Hans-Peter* 2010: Schulrecht: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft, Kronach.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* 2010: Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung, Nürnberg.
- Baumann, Barbara* 2016 (in Druck): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick, in: Becker-Mrotzek, Michael/Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph/Witte, Annika (Hrsg.): DaZ in der Lehrerbildung – Modelle und Handlungsfelder, Münster.
- Baumann, Barbara/Becker-Mrotzek, Michael* 2014: Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?, Köln.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred* 2000: Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Baur, Rupprecht/Scholten-Akoun, Dirk* 2010: Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagungen zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009, Essen.
- Bayerischer Landtag* 2015: Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Ruth Müller vom 02.07.2014. Drucksache 17/4489 vom 09.01.2015, München.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* 2015: Schulbuchstudie Migration und Integration, Berlin.
- Becker-Mrotzek, Michael/Hentschel, Britta/Hippmann, Kathrin/Linnemann, Markus* 2012: Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer, Köln.
- Becker-Mrotzek, Michael et al.* 2013: Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich, Köln.
- Behrensen, Birgit/Westphal, Manuela* 2009: Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion, in: Krappmann, Lothar/Lob-Hüdepohl, Andreas/Bohmeyer, Axel/Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven, Bielefeld, 45–58.
- Benke, Gertraud* 2010: Reflexion und Vernetzung als Gestaltungselemente der Lehrerfortbildung. Das Projekt IMST, in: Müller, Florian/Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster, 145–159.
- Bertelsmann Stiftung/Centrum für Hochschulentwicklung/Deutsche Telekom Stiftung/Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft* 2016: Monitor Lehrerbildung. (<http://www.monitor-lehrerbildung.de>, 20.06.2016)
- Brunner, Myriam/Ivanova, Alina* 2015: Praxishandbuch Interkulturelle LehrerInnenbildung: Impulse – Methoden – Übungen, Schwalbach/Ts.
- Bürgerschaft der Hansestadt Hamburg* 2012: Schriftliche Kleine Anfrage des Abgeordneten Nikolaus Haufler (CDU) vom 04.01.2012. Drucksache 20/2749, Hamburg.
- Bürgerschaft der Hansestadt Hamburg* 2016: Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Karin Prien (CDU) vom 24.02.2016. Drucksache 21/3410, Hamburg.



- Dollmann, Jörg* 2010: Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte, Wiesbaden.
- DVLfB – Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung* 2016: Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung. Musterqualitätshandbuch (Stand: 29. Februar 2016). (http://www.dvlfb-wiki.de/index.php/Musterqualit%C3%A4tshandbuch_Stand_Februar_2016, 20.06.2016)
- Ehnert, Ina* 2004: Die Effektivität von interkulturellen Trainings: Überblick über den aktuellen Forschungsstand, Hamburg.
- Florian, Alexander* 2008: Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum, Augsburg.
- Fussangel, Kathrin/Rürup, Matthias/Gräsel, Cornelia* 2010: Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem, in: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden, 327–354.
- Gogolin, Ingrid* 2009: Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten, in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy, Wiesbaden, 263–280.
- Gogolin, Ingrid/Dirim, Inci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans/Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut* 2011: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms, Münster.
- Gräsel, Cornelia/Fussangel, Kathrin/Parchmann, Ilka* 2006: Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9: 4, 545–561.
- Hahn, Heike* 2003: Zur Wirkung von Fortbildung im Prozess der Schulentwicklung, Baltmannsweiler.
- Hattie, John* 2008: Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, New York.
- ISQ – Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg* 2015a: VERA 3. Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 3 im Schuljahr 2014/2015. Länderbericht Berlin, Berlin.
- ISQ – Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg* 2015b: VERA 3. Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 3 im Schuljahr 2014/2015. Länderbericht Brandenburg, Berlin.
- Järvinen, Hanna/Otto, Johanna/Sartory, Katharina/Senzik, Katharina* 2012: Schulnetzwerke im Übergang. Das Beispiel Schulen im Team, in: Berkemeyer, Nils/Beutel, Silvia-Iris/Järvinen, Hanna/van Ophuysen, Stefanie (Hrsg.): Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule, Kronach, 208–233.
- Kaiser-Trujillo, Franz* 2014: Von der Realität zur Normalität. Schule interkulturell entwickeln, in: Mayer, Claude-Hélène/Vanderheiden, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Öffnung: Grundlagen, Best Practice, Tools, Münster, 226–227.
- Kanwischer, Detlef/Köhler, Peter/Oertel, Hannelore/Rhode-Jüchtern, Tilman/Uhlemann, Kerstin* 2004: Der Lehrer ist das Curriculum!? – Eine Studie zu Fortbildungsverhalten, Fachverständnis und Lehrstilen Thüringer Geographielehrer, Bad Berka.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna* 2011: Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“, Bremen.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Wojciechowicz, Anna/Gruhn, Mirja* 2013: Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse, in: Bräu, Karin/Georgi, Viola/Karakaşoğlu, Yasemin/Rotter, Carolin (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis, Münster, 69–84.
- Kling, Andrea/Spethmann, Eckhard* 2009: Schulspezifische Fortbildungsplanung mit Portfolioarbeit, in: Huber, Stephan (Hrsg.): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements, Köln, 154–182.
- KMK – Kultusministerkonferenz* 1981: Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts, Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz* 1996: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996, Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz* 2006: Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i. d. F. vom 16.11.2006, Berlin.

- KMK – Kultusministerkonferenz* 2010: Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.03.2010, Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz* 2013a: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013, Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz* 2013b: Anerkennung im beruflichen Bereich. (<http://www.kmk.org/zab/erkennung-im-beruflichen-bereich.html>)
- KMK – Kultusministerkonferenz* 2014: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014, Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz* 2015a: Kultusministerkonferenz: „Mit Bildung gelingt Integration!“. (<https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kultusministerkonferenz-mit-bildung-gelingt-integration.html>, 20.06.2016)
- KMK – Kultusministerkonferenz* 2015b: Sachstand in der Lehrerbildung, Berlin.
- Krainer, Konrad/Posch, Peter* 2010: Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung. Vorschläge für Bildungspraxis und Bildungspolitik, in: Müller, Florian/Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster, 479–495.
- Lanfranchi, Andrea* 2013: Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung, in: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Wiesbaden, 231–260.
- Lipowsky, Frank* 2010: Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen, in: Müller, Florian/Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster, 51–70.
- Lorenz, Georg/Gentrup, Sarah/Kristen, Cornelia/Stannat, Petra/Kogan, Irena* 2016: Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68: 1, 89–111.
- Massumi, Mona/von Dewitz, Nora/Grießbach, Johanna/Terhart, Henrike/Wagner, Katarina/Hippmann, Kathrin/Altinay, Lale/Roth, Hans-Joachim/Becker-Mrotzek, Michael* 2015: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen, Köln.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai* 2013: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012, Berlin.
- MPI – Migration Policy Institute/SVR-Forschungsbereich* 2016: Improving Education for Migrant-Background Students. A Transatlantic Comparison of School Funding, Washington.
- Müncher, Angela/Sturm-Schubert, Tamara* 2015: Vielfalt fördern. Leitfaden zu den Inhalten der Fortbildungsmodule, Gütersloh.
- Nationales Bildungspanel (NEPS)* 2015: Startkohorte 3: Klasse 5 (SC3). SUF-Version 3.1.0. Codebook (de), Bamberg.
- Niedrig, Heike* 2005: Der Bildungsraum junger Flüchtlinge, in: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden, 257–275.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development* 2013: PISA 2012. Ländernotiz Deutschland, Paris.
- Oelkers, Jürgen* 2009: „I wanted to be a good teacher ...“. Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland, Berlin.
- Over, Ulf* 2012: Die interkulturell kompetente Schule. Eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion eines Entwicklungsziels, Münster.
- Prengel, Annedore* 2015: Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen, in: Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, 27–46.
- Robert Bosch Stiftung/SVR-Forschungsbereich* 2016: Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland, Berlin.
- Saalmann, Wiebke* 2009: FörMig Sachsen. Abschlussbericht (01.05.2005 bis 31.07.2009), Dresden.
- Schack, Stephan/Hillmeier, Michaela* 2014: Berater_in für interkulturelle Schulentwicklungsprozesse. Konzeption einer Fortbildung für Lehrkräfte im Rahmen des Projektes WERTvoll MITEinander, München.



- Schneider, Wolfgang/Baumert, Jürgen/Becker-Mrotzek, Michael/Hasselhorn, Marcus/Kammermeyer, Gisela/Rauschenbach, Thomas/Roßbach, Hans-Günther/Roth, Hans-Joachim/Rothweiler, Monika/Stanat, Petra* 2012: Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“. Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung, Berlin.
- Schwippert, Knut/Wendt, Heike/Tarelli, Irmela* 2012: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 191–208.
- Sprietsma, Maresa* 2013: Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School, in: Empirical Economics, 45: 1, 523–538.
- Stanat, Petra/Pant, Hans Anand/Böhme, Katrin/Richter, Dirk* 2012: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011, Münster.
- Statistisches Bundesamt* 2015a: Fachserie 1 Reihe 2.2. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt* 2015b: Fachserie 11 Reihe 4.1. Studierende an Hochschulen – endgültige Fassung – Wintersemester 2014/2015, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt* 2016a: Allgemeinbildende und berufliche Schulen. Schüler/innen nach Schularten. (<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenSchulartenSchueler.html>, 30.06.2016)
- Statistisches Bundesamt* 2016b: Schulen und Klassen nach Schularten. (<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenSchularten.html>, 30.06.2016)
- Sturm, Tanja* 2010: Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Zur Bedeutung des Habituskonzepts für die Lehrerbildung, in: Müller, Florian/Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung, Münster, 89–105.
- SVR* 2014: Deutschlands Wandel zum modernen Einwanderungsland. Jahresgutachten 2014 mit Integrationsbarometer, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich* 2013: Hürdenlauf zur Kita. Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich* 2015: Junge Flüchtlinge. Aufgaben und Potenziale für das Aufnahmeland, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich* 2016: Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung, Berlin.
- Tajmel, Tanja* 2012: Wie sprachsensibler Fachunterricht vorbereitet werden kann, in: RAA Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Praxisbaustein Deutsch als Zweitsprache. Band 2. Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht, Waren (Müritz), 12–33.
- Terhart, Ewald* 2016: Zur Relevanz der aktuellen Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung, in: McElvany, Nele/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter/Gebauer, Miriam/Schwabe, Franziska (Hrsg.): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts, Münster, 171–182.
- ThILLM – Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien* 2014: Statistik 2013. Statistische Angaben zur zentralen, regionalen und innerschulischen Fort- und Weiterbildung in Thüringen, Bad Berka.
- Tillmann, Klaus-Jürgen* 2008: Viel Selektion – wenig Leistung: Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen, in: Lehberger, Reiner/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht, Bad Heilbrunn, 62–78.
- Vodafone Stiftung Deutschland* 2012: Lehre(r) in Zeiten der Bildungsangst. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland, Düsseldorf.
- Woolfolk Hoy, Anita/Burke Spero, Rhonda* 2005: Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures, in: Teaching and Teacher Education 21: 4, 343–356.
- ZEPP – Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung* 2015: Ergebnisbericht VERA 3 2015: Nordrhein-Westfalen, Landau.

Tabellen

Tab. 3 Suchbegriffe für die inhaltliche Analyse der zentralen Fortbildungskataloge der Bundesländer

Verwendete Suchbegriffe für Fortbildungen zum Thema Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz	
Alphabetisierung	Migration
DaF	Migrationshintergrund
DaZ	neu zugewandert
Deutsch als Fremdsprache	Seiteneinsteiger-
Deutsch als Zweitsprache	Seiteneinstieg
Diversität-	Sprachbildung
durchgängige Sprachbildung	Spracherwerb
Flüchtling-	Sprachförder-
Geflüchtete-	sprachliche Bildung
heterogen-	sprachsensibel
Inklusion	Sprachsensibilität
inklusiv	Vorbereitungsklassen
Integration	Willkommensklassen
interkultur-	Zuwanderung-
internationale Klasse	Zweisprach-
mehrsprach-	Zweitsprach-

Quelle: eigene Zusammenstellung

Tab. 4 Sprachbildung als verpflichtender Teil der Lehrerausbildung in den Bundesländern

	landesweite Vorgaben für Lehramtsstudiengänge		Ausbildungsinhalt: Sprachbildung
	Pflicht	Wahlmöglichkeit	
Baden-Württemberg	alle		<ul style="list-style-type: none"> • Basiskompetenz verpflichtend für alle Lehrämter • Schwerpunkt verpflichtend für angehende Deutschlehrer (Sekundarstufe)
Bayern		GS, Sek I	<ul style="list-style-type: none"> • DaZ als Studienfach wählbar für die Lehrämter Grundschule und Sekundarstufe I
Berlin	alle		<ul style="list-style-type: none"> • Basiskompetenz verpflichtend für alle Lehrämter
Brandenburg	–	–	–
Bremen	Deutsch (GS)	Deutsch (Gym)	<ul style="list-style-type: none"> • Basiskompetenz verpflichtend für angehende Deutschlehrer (Grundschule) • Schwerpunkt wählbar für das Lehramt Deutsch (Gymnasium)
Hamburg	–	–	–
Hessen		Sek I	<ul style="list-style-type: none"> • Schwerpunkt wählbar für das Lehramt Sekundarstufe I
Mecklenburg-Vorpommern	Deutsch (GS, Gym)		<ul style="list-style-type: none"> • Basiskompetenz verpflichtend für angehende Deutschlehrer (Grundschule, Gymnasium)
Niedersachsen	alle		<ul style="list-style-type: none"> • Basiskompetenz verpflichtend für alle Lehrämter
Nordrhein-Westfalen	alle		<ul style="list-style-type: none"> • Basiskompetenz verpflichtend für alle Lehrämter
Rheinland-Pfalz	alle		<ul style="list-style-type: none"> • Basiskompetenz verpflichtend für alle Lehrämter
Saarland	–	–	–
Sachsen	Deutsch (GS, Gym, Sek I)		<ul style="list-style-type: none"> • Basiskompetenz verpflichtend für angehende Deutschlehrer (alle Schulformen)
Sachsen-Anhalt	–	–	–
Schleswig-Holstein	alle		<ul style="list-style-type: none"> • Basiskompetenz verpflichtend für alle Lehrämter
Thüringen	–	–	–

Lesehilfe: DaZ = Deutsch als Zweitsprache, GS = Grundschule, Sek I = Sekundarstufe I, Gym = Gymnasium.

Anmerkung: Die Daten beziehen sich ausschließlich auf Landesregelungen zu Studien- und Prüfungsinhalten in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Stand: November 2015). Informelle Landesvorgaben sowie Hochschulpraktiken, die sich bislang nicht in Gesetzestexten oder Verordnungen widerspiegeln, wurden nicht berücksichtigt. Die Daten beziehen sich zudem ausschließlich auf die Lehrerausbildung für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen. Ausbildungen für das Lehramt an Hauptschulen, Realschulen und anderen (nicht-gymnasialen) Sekundarschulformen wurden der Sekundarstufe I zugeordnet. Sonderpädagogische Lehramtsstudiengänge wurden nicht berücksichtigt.

Quelle: Baumann 2016, eigene Darstellung

Tab. 5 Gesetzlich verpflichtende Lehrerfortbildung in den Bundesländern

	gesetzliche Fortbildungsverpflichtung	Mindestumfang	Rechtsgrundlage	zuletzt geändert
Baden-Württemberg	ja	nicht präzisiert	VwV Fortbildung BaWü	11.11.2009
Bayern	ja	12 Tage in 4 Jahren	KWMBI I Nr. 16/2002	09.08.2002
Berlin	ja	nicht präzisiert	§ 67 SchulG BE	04.02.2016
Brandenburg	ja	nicht präzisiert	§ 67 BbgSchulG	25.01.2016
Bremen	ja	30 Std. pro Schuljahr	§ 3 LehrerVBO	01.08.2005
Hamburg	ja	30 Std. pro Schuljahr	LehrArbzVO	01.07.2003
Hessen	ja	nicht präzisiert	§ 66 HLBG	23.06.2011
Mecklenburg-Vorpommern	ja	in den ersten beiden Dienstjahren: 2 schulinterne, 2 fachliche und 1 Staatsrecht-Fortbildung(en)	§ 9 LkFbQVO M-V	22.10.2015
Niedersachsen	ja	nicht präzisiert	§ 51 NSchG	17.07.2012
Nordrhein-Westfalen	ja	nicht präzisiert	§ 11 ADO NRW	01.07.2012
Rheinland-Pfalz	ja	nicht präzisiert	§ 25 SchulG RP	08.02.2013
Saarland	ja	nicht präzisiert	§ 29 SchoG	20.01.2016
Sachsen	ja	nicht präzisiert	§ 40 SchulG SN	19.05.2010
Sachsen-Anhalt	ja	nicht präzisiert	§ 30a SchulG LSA	25.02.2016
Schleswig-Holstein	ja	nicht präzisiert	§ 30 SH.LLVO	24.06.2011
Thüringen	ja	nicht präzisiert	§ 34 ThürSchulG	31.01.2013

Quelle: eigene Zusammenstellung

Impressum

Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-4

Herausgeber:

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH
Neue Promenade 6
10178 Berlin
Tel.: 030/288 86 59-0
Fax: 030/288 86 59-11
info@svr-migration.de
www.svr-migration.de

Verantwortlich:

Dr. Cornelia Schu

Gestaltung:

KALUZA+SCHMID Studio GmbH

Druck:

KÖNIGSDRUCK Printmedien und digitale Dienste GmbH

© SVR GmbH, Berlin 2016

ISSN 2363-7358

Die Autoren

Simon Morris-Lange

Stellvertretender Leiter des SVR-Forschungsbereichs

Katarina Wagner

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut, Universität zu Köln

Lale Altinay

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und abgeordnete Lehrerin am Mercator-Institut, Universität zu Köln

Über den Forschungsbereich beim Sachverständigenrat

Der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat führt eigenständige, anwendungsorientierte Forschungsprojekte zu den Themenbereichen Integration und Migration durch. Die projektbasierten Studien widmen sich neu aufkommenden Entwicklungen und Fragestellungen. Ein Schwerpunkt der Forschungsvorhaben liegt auf dem Themenfeld Bildung. Der SVR-Forschungsbereich ergänzt die Arbeit des Sachverständigenrats. Die Grundfinanzierung wird von der Stiftung Mercator getragen.

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration geht auf eine Initiative der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung zurück. Ihr gehören weitere fünf Stiftungen an: Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Vodafone Stiftung Deutschland. Der Sachverständigenrat ist ein unabhängiges und gemeinnütziges Beobachtungs-, Bewertungs- und Beratungsgremium, das zu integrations- und migrationspolitischen Themen Stellung bezieht und handlungsorientierte Politikberatung anbietet.

Weitere Informationen unter: www.svr-migration.de/Forschungsbereich

Über das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln. Ziel des Instituts ist es, langfristig die sprachliche Bildung entlang des gesamten Bildungswegs und insbesondere in der Schule zu verbessern, damit alle Kinder und Jugendlichen gute Chancen auf eine erfolgreiche Bildungskarriere haben. Es berät Hochschulen dabei, Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung zu verankern, fördert, vermittelt und betreibt anwendungsorientierte Forschung und trägt zur Qualifizierung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften bei. Darüber hinaus beobachtet und berät das Institut Bildungspraxis, -verwaltung und -politik.

Weitere Informationen unter: www.mercator-institut-sprachfoerderung.de