

Manuskript; publiziert in: Xhaferri, Brikena; Waldispühl, Michelle; Eriksson-Hotz, Brigit; Xhaferri, Gëzim (eds.). 2015. Promoting Learner Autonomy in Higher Education. Tetovo: SEEU, pp. 263–281.

Michelle Waldispühl, Universität Zürich und Pädagogische Hochschule Zug,
Schweiz

Sprachförderung von Lehramtsstudierenden mit Deutsch als Zweitsprache – Fallbeispiel Pädagogische Hochschule Zug, Schweiz

Abstract

Lehramtsstudierende mit nicht-deutscher Erstsprache, die erst als Erwachsene in die Deutschschweiz kamen, sind in Studium und Beruf mit grossen sprachlichen Herausforderungen konfrontiert. Zur professionellen Kompetenz einer Primarlehrperson gehören hoch qualifizierte Sprachkompetenzen in der Schulsprache Deutsch (C2) wie auch mindestens einer der Fremdsprachen Französisch oder Englisch (jeweils C1). Hinzu kommt, dass die diglossische Situation in der Deutschschweiz mit einem umfassenden Dialektgebrauch und der Standardsprache als Unterrichtssprache besondere Anforderungen an die Deutschkenntnisse einer angehenden Lehrperson stellt.

Als Beispiel einer gezielten Unterstützung und Sprachförderung nicht-deutschsprachiger Lehramtsstudierender in der Deutschschweiz wird in diesem Beitrag das „Fachatelier Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ an der Pädagogischen Hochschule Zug (Schweiz) vorgestellt. Der Kurs baut zu einem hohen Grad auf Methoden des autonomen Lernens auf mit dem Ziel, die spezifischen individuellen Bedürfnisse der Kursteilnehmenden abzudecken sowie die angehenden Lehrpersonen auf weiteres Lernen im späteren (Unterrichts-)Alltag vorzubereiten. Der Kurs wurde in dieser Form von der Autorin als Dozentin konzipiert und im Jahr 2012/2013 mit einer Gruppe von fünf Studierenden durchgeführt.

Student teachers who first learnt German as a second language as adults face various linguistic challenges when studying and teaching in German speaking Switzerland. Professional standards for teachers at primary school require C2-level in German, the language of instruction, and C1-level in at least one of the foreign languages French and English. The diglossic situation in German speaking Switzerland with its local dialects alongside Standard German makes additional demands.

This paper presents a German as a second language course for student teachers conducted by the author with a group of five students in the year 2012/2013 at the University of Teacher Education in Zug, Switzerland. The course aims to train students in accordance with their specific needs for German language skills and is strongly based on methods of learner autonomy in order to cover the group members' individual needs and to equip them for further learning outside university.

1. EINLEITUNG

Die Lehramtsstudierende T. berichtet aus eigener Erfahrung, dass sie im Studium und in Praktika auf ihr mangelhaftes Deutsch angesprochen wird, was sie dazu motiviert und gegenüber Studienanforderungen verpflichtet, während des Studiums eingehend an ihren Sprachkompetenzen zu arbeiten. T. stammt aus Osteuropa und kam nach einem in der Heimat abgeschlossenen Ingenieurstudium in die Deutschschweiz, wo sie die Ausbildung zur Primarlehrerin in Angriff nahm.

In diversen Untersuchungen und Befragungen von Lehrpersonen mit anderssprachigem Hintergrund haben sich mangelnde Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache sowie ein fremdsprachiger Akzent als eine der zentralen Hürden für das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf herausgestellt (z.B. Bigestans 2001, S. 71, Medien-Service Stelle Neue Österreicher/innen 2011, Georgi et al. 2011, S. 271, 235–237). Oft handelt es sich bei diesen Personen um Leute mit sogenanntem „Migrationshintergrund“.¹

Bezogen auf die Sprachkompetenzen in der Schulsprache ist für einen mehrsprachigen Staat wie die Schweiz der an nationale Zugehörigkeit gekoppelte Begriff „Migrationshintergrund“ allerdings nicht hinreichend, um die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden mit Deutsch als Zweitsprache zu erfassen. Studierende aus anderssprachigen Landesteilen wie der französischsprachigen Westschweiz, dem italienischsprachigen Tessin und italienisch- respektive rätoromanischsprachigen Gebieten in Graubünden gehören auch dazu.

An diese Studierenden werden in Studium und Beruf hohe sprachliche Anforderungen gestellt, was, wie einleitend erwähnt, zu Schwierigkeiten führen kann und nach spezifisch auf die Sprachförderung ausgerichteten Kursangeboten verlangt. Im Folgenden geht es nach einer kurzen Übersicht über die Spracherwerbssituation und Studienanforderungen für fremdsprachige Lehramtsstudierende in der Deutschschweiz darum, am Beispiel des Förderkurses „Fachatelier Deutsch als Zweitsprache“ an der Pädagogischen Hochschule Zug ein mögliches, auf

¹ Der Begriff „Migrationshintergrund“ birgt ein paar Tücken. Bräu et al. (2013, S. 8–10) weisen anschaulich darauf hin, dass die Bezeichnung einer Personengruppe eine „Andersartigkeit“ zuschreibt, was impliziert, dass – in ihrem Fall in Deutschland – von einer Normalität ausgegangen wird, die eben keinen „Migrationshintergrund“ aufweist. Des Weiteren ist die mit „Migrationshintergrund“ bezeichnete Personengruppe derart heterogen, dass Zuschreibungen anhand eines übergeordneten Begriffs den Sachverhalt zwangsläufig simplifizieren und verzerren. Das Bundesamt für Statistik der Schweiz (Schweizerische Eidgenossenschaft. Bundesamt für Statistik 2014) definiert den Begriff dahingehend, dass er Ausländerinnen und Ausländer (inklusive solcher, die einen Schweizer Elternteil haben), Schweizer Staatsangehörige mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen sowie Eingebürgerte umfasst. Der Wunsch und die Forderung, mehr Personen mit Migrationshintergrund für den Lehrerberuf zu gewinnen, stellt nicht nur in der Schweiz ein aktuelles bildungspolitisches Ziel dar. In diversen weiteren Staaten, deren Bevölkerung durch Zuwanderung in den letzten Jahrzehnten vermehrt multikulturell und mehrsprachig wurde, sind Stimmen zu hören, welche auch für die Lehrerschaft derartig kulturelle Hintergründe fordern. In Deutschland beispielsweise fördern Stiftungen und Netzwerke mit Projekten und Stipendien Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund (vgl. Mantel und Leutwyler 2013, S. 235 mit Literatur). Die Forderungen (und Fördermittel) werden laut Mantel und Leutwyler (ebd., S. 236) häufig durch die Ansicht gestützt, das Verhältnis der multikulturellen Anteile bei der Schülerschaft solle auch in der Lehrerschaft vertreten sein. Dies geschehe in der Annahme, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund „über besonderes Potential im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität verfügt[en]“ (ebd.). Sie zeigen jedoch auf, dass diese Annahme nur marginal von bisheriger empirischer Forschung gestützt wird und mehr Forschungsbedarf besteht.

autonomen Lernformen aufbauendes, extracurriculares Sprachförderkonzept für fremdsprachige Lehramtsstudierende anhand von Unterrichtsbeispielen vorzustellen. Dabei werden insbesondere Praktiken der Förderung von Lernerautonomie und deren Umsetzbarkeit im Rahmen dieses Kurses erörtert und ausgewertet. Für das Konzept der „Lernerautonomie“ orientiere ich mich an Bensons (2011, S. 59–61) Definition, die auf Holec (1981) und Little (1991) aufbaut. Benson versteht darunter die Fähigkeit des/der Lernenden, Kontrolle über das eigene Lernen, und zwar über das Lernmanagement, den -inhalt und die kognitiven Prozesse zu übernehmen. „Lernerautonomie“ ist nicht als Lehrmethode, sondern als Lern- bzw. sogar Bildungsziel anzusehen (vgl. Little 1991, S. 3, Dam 2003, S. 137), um die Lernenden für lebenslanges Lernen zu rüsten. Die Hauptaufgabe der Lehrenden besteht darin, Unterstützung, Begleitung/Beratung und Lernressourcen zu bieten (Benson 2011, S. 186 nach Voller 1997).

2. DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN DER SCHWEIZ

Vier Sprachen - Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch - gelten per Bundesverfassung in der Schweiz als offizielle Landessprachen und werden als Amtssprachen auf Bundesebene verwendet.² Die Schweizerische Eidgenossenschaft verfügt über ein Sprachengesetz (SpG) und eine Sprachenverordnung (SpV), welche den Gebrauch der Amtssprachen und die Förderung von Verständigung und Austausch zwischen den verschiedenen Sprachgemeinschaften regelt sowie Gewicht auf den Erhalt der nationalen Minderheitensprachen und der Viersprachigkeit legt.

Auf regionaler Ebene wird in der föderalistischen Gesetzesordnung den Kantonen (Gliedstaaten) die Kompetenz übertragen, die kantonale(n) Amtssprache(n) gemäss Territorialitätsprinzip festzulegen, d.h. unter Berücksichtigung der herkömmlichen sprachlichen Zusammensetzung ihres Gebiets inklusive „angestammte[r] sprachliche[r] Minderheiten“ (BV Art. 70.2). Die vier Landessprachen sind territorial verteilt. Es gibt keinen Schweizer Kanton, in dem alle vier Landessprachen offiziell als Amtssprachen verwendet werden. De facto sind 22 der insgesamt 26 Schweizer Kantone einsprachig,³ drei Kantone im deutsch-französischsprachigen Grenzgebiet zweisprachig⁴ und Graubünden hat offiziell drei Amtssprachen: Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch. Für den konkreten Sprachgebrauch in der Deutschschweiz bedeutet dies beispielsweise, dass eine aus dem Tessin stammende italienischsprachige Person, die im Kanton Zürich lebt, von den örtlichen Behörden in der kantonalen Amtssprache Deutsch adressiert wird und sich auch auf Deutsch an

² Vgl. Bundesverfassung (BV) der Schweizerischen Eidgenossenschaft Art. 4, Art. 70.1. Das Rätoromanische wird allerdings nur „im Verkehr mit Personen rätoromanischer Sprache“ verwendet. Es handelt sich in der Schweiz um eine „territoriale Mehrsprachigkeit“ (vgl. Kniffka und Siebert-Ott 2012, S. 168f.). Die Landessprachen sind geographisch deutlich einzelnen Regionen zugeordnet. Der grösste Anteil der Schweizer Bevölkerung hat nur eine Erstsprache und lernt zwei weitere Sprachen (davon mindestens eine weitere Landessprache) als Fremdsprachen in der Schule. 64.9% der Bevölkerung gaben 2012 Deutsch oder Schweizerdeutsch als ihre „Hauptsprache“ an, 22.6% Französisch, 8.3% Italienisch und 0.5% Rätoromanisch. Ein Anteil von 21% spricht (zusätzlich) eine Migrationssprache als Hauptsprache, worunter Englisch (4.6%), Portugiesisch (3.4%), Albanisch (2.6%) und Serbisch/Kroatisch (2.5%) dominieren (Quelle: BFS SE 2012).

³ Deutsch: 17 Kantone in der Zentral- und Ostschweiz; Französisch: 4 Kantone in der Westschweiz, Genf, Jura, Neuenburg, Waadt; Italienisch: Tessin in der Südschweiz.

⁴ Bern/Berne, Freiburg/Fribourg, Wallis/Valais.

diese zu richten hat.⁵

Personen nicht-deutscher Erstsprache sehen sich in der Deutschschweiz zudem der Schwierigkeit des funktionalen Nebeneinanders von Standarddeutsch und Dialekten gegenübergestellt („Diglossie“, Christen et al. 2010). Beide Varietäten gehören zum täglichen Sprachgebrauch, die Verwendung der jeweiligen Varietät ist situations- und adressatenbezogen: Im alltäglichen, informellen Umgang (Pausenkaffee, Supermarkt, bei einer zufälligen Begegnung) wird generell Dialekt gesprochen und zwar unabhängig von Themen. Einzig, wenn Personen anwesend sind, die keinen Dialekt verstehen, wird meist auf Standardsprache gewechselt (ebd.). Die mündliche Standardsprache wird zudem in der Schule, in der Kirche, im Gericht, für Nachrichtenformate im Fernsehen und für vorbereitete Reden und Vorträge – also in formellen Situationen – verwendet. In der Schriftlichkeit gilt vorwiegend Standarddeutsch, in den neuen Medien (E-Mail, Chat, SMS) ist allerdings vermehrt auch Dialekt in Gebrauch. Für Deutschschweizer ist es in der Regel völlig klar, wann Dialekt und wann Standardsprache verwendet wird. Sie können ausserdem deutlich von der einen auf die andere Varietät umschalten.

Die Schweizer Dialekte stellen regionale Varietäten des Deutschen dar und zeigen insbesondere in Phonologie und Lexik, aber auch in Morphologie und Syntax Unterschiede zur Standardsprache.⁶ Der Dialektgebrauch wird in der Schweiz nicht wie in weiten Teilen Deutschlands mit sozialer Zugehörigkeit in Verbindung gebracht und deshalb als defizitär gegenüber der Standardsprache angesehen (vgl. Ammon und Kyvelos 2004, S. XLV), sondern ist mit hohem Prestige versehen.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass die Spracherwerbssituation für Nicht-deutschsprachige in der Deutschschweiz keine einfache ist. In bisheriger Literatur wurde die Spracherwerbssituation in der Deutschschweiz jedoch erst vorwiegend für mehrsprachige Kinder und Jugendliche beleuchtet.⁷ Spezifisch für den Deutsch-erwerb von fremdsprachigen Erwachsenen in der Deutschschweiz gibt es nur sehr wenig Forschung (vgl. Clalüna 2010, S. 162), insbesondere nicht in Bezug auf das Nebeneinander von Dialekten und Standard (Ender 2012, S. 239).

Eine Schwierigkeit besteht darin, dass ein ungesteuerter Erwerb der Standardsprache zumindest in der Alltagsmündlichkeit meist nicht möglich ist, sondern diese vorwiegend in Sprachkursen gesteuert erworben werden muss. Im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen werden Erwachsene ausserdem nicht staatlich institutionell in ihren Deutschkompetenzen gefördert und über eine längere Zeit professionell begleitet. Dies erhöht die Gefahr einer unbewusst verwendeten, oft auch fossilisierten Mischsprache von Dialekt und Standard. Der Dialektgebrauch im Alltag kann zudem überfordern und gar negative Auswirkungen auf die Lernmotivation haben (vgl. Feuz 2001). Deutschlernende sind im Alltag häufiger mit Dialekt konfrontiert und die Anwendung des Standarddeutschen eingeschränkt.

⁵ Vgl. Kantonsverfassung des Kantons Zürich Art. 48. Dies gilt insbesondere bei amtlichen Verfügungen und rechtlichen Angelegenheiten. Viele Behörden und Amtsstellen bieten jedoch auch Informationen und Auskunft in anderen Sprachen an. In anderen Kantonen, wie beispielsweise Basel-Stadt, sind Behörden und Amtsstellen „befugt, auch in anderen Sprachen zu verkehren“ (Verfassung des Kantons Basel-Stadt Art. 76.2).

⁶ Einführend zur Schweizer Sprachsituation sowie einigen lautlichen und formalen Eigenheiten der Schweizer Dialekte vgl. Christen et al. (2013, S. 23–34), im Detail zu den Unterschieden Standarddeutsch – Dialekt(e) vgl. Sonderegger (2003, S. 2837–2840, 2870–2876).

⁷ Vgl. z.B. Schlatter et al. 2011, S. 14, ausführlicher dazu vgl. Waldispühl, in Bearbeitung.

An Deutschschweizer Hochschulen ist eine politisch verankerte Sprachförderung von erwachsenen Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache während des Studiums nicht die Regel. Generell braucht es Sprachkenntnisse auf C1-Niveau (gemäss Gesamteuropäischem Referenzrahmen), um überhaupt zum Studium zugelassen zu werden. Es gibt Kursangebote für Deutsch als Fremdsprache, die jedoch auf Freiwilligkeit und Initiative der Lernenden basieren.⁸ An der Pädagogischen Hochschule in Zug ist die Sprachförderung Studierender mit Deutsch als Zweitsprache im Sprachenkonzept integriert und soll im Folgenden vorgestellt werden.

3. AUSBILDUNG ZUR PRIMARLEHRPERSON AN DER PH ZUG⁹

Das Lehramtsstudium für die Grundschule (1.–9. Klasse) wird in der Schweiz an Pädagogischen Hochschulen (Fachhochschulen) absolviert. Für die Vor- und Primarschule durchlaufen Studierende einen Bachelorstudiengang von drei Jahren, für die Sekundarschule einen Masterstudiengang.

An der Pädagogischen Hochschule Zug werden die Bachelorstudiengänge Kindergarten/Unterstufe und Primarstufe angeboten. Das Studium ist durch einen kompakten Ausbildungsplan stark strukturiert und gliedert sich in vier Hauptstudienbereiche: 1) Fachausbildung und Fachdidaktik in insgesamt acht Fächern, wovon die Fächer Deutsch, Mathematik, Mensch und Umwelt (Naturwissenschaften), eine Fremdsprache (Englisch oder Französisch) Pflicht sind. 2) Berufspraxis und Berufswissen, worunter die Unterrichtspraxis mit Praktika und begleitenden Mentoraten zu verstehen ist. 3) Bildungs- und Sozialwissenschaften (Pädagogik, Soziologie, Psychologie, allgemeine Didaktik). 4) Fächerübergreifendes und wissenschaftsorientiertes Arbeiten.

Bezüglich Sprachkompetenzen wird in den Studienanforderungen zwischen Fremdsprachen und der Schulsprache Deutsch unterschieden. Für das Studium der Fremdsprachen Englisch und Französisch muss bei Studieneintritt das Niveau B2 vorliegen und vor Studienabschluss das Niveau C1 erreicht werden, was die Studierenden anhand eines Zertifikats nachweisen müssen. Für die Schulsprache Deutsch ist im Allgemeinen das Niveau der Gymnasialstufe Voraussetzung, dennoch werden die Deutschkompetenzen zu Studienbeginn mit einer obligatorischen, zweistündigen, schriftlichen Prüfung erhoben. Der Test besteht aus zwei Teilen, einem auf sprachliche Normen und deklaratives Sprachwissen ausgerichteten ersten Teil und einem Schreibauftrag, bei dem die Studierenden einen Elternbrief verfassen. Im zweiten Teil werden neben sprachsystematischen Kriterien auch textstrukturelle Aspekte wie Kohärenz und angemessene Ausführung der Aufgabenstellung sowie inhaltliche wie beispielsweise passender Wortschatz beurteilt.

⁸ Vgl. z.B. die Universität Zürich, an welcher Studienbewerberinnen und -bewerber nicht-deutscher Erstsprache entweder ein anerkanntes Sprachdiplom auf mindestens C1-Niveau vorweisen oder vor Studienantritt eine Deutschprüfung ablegen müssen (www.uzh.ch, 14.4.2014). Das Sprachenzentrum der Universität und der ETH Zürich bietet Kurse für Deutsch als Fremdsprache an, die sich mehrheitlich an Mobilitätsstudierende richten (Niveaus A1–B2). Allerdings gibt es auch ein paar studienbegleitende Kurse auf C1-Niveau z.B. zum wissenschaftlichen Schreiben, fachbezogenem Deutsch für Wirtschaft und Recht und zum Schweizerdeutschen (www.sprachenzentrum.uzh.ch, 21.7.2014).

⁹ Vgl. www.phzg.ch (29.4.2014).

Bei Nicht-Bestehen eines oder auch beider Teile der Deutschprüfung sind die Studierenden während des ersten Studienjahres verpflichtet, extracurriculare Förderkurse („Fachateliers“) zu besuchen und nach einem Jahr die Prüfung zu wiederholen. Es gibt drei verschiedene Fachateliers: Für Rechtschreibung und Grammatik, für Texteschreiben und für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Die extracurricularen Kurse finden an Randstunden während insgesamt zehn Präsenzstunden pro Semester statt.

Studierende mit spezifischen Deutsch als Zweitsprache-Fehlern werden dem „Fachatelier Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ zugeteilt. Für Studierende im ersten Semester, welche die Sprachprüfung nicht bestanden haben, ist die Teilnahme obligatorisch. Studierende mit mehrsprachigem Hintergrund des zweiten und dritten Studienjahres können freiwillig teilnehmen.

4. „FACHATELIER DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE (DAZ)“

4.1 Konzeptgrundlage: Sprachliche Anforderungen an nicht-deutschsprachige Lehramtsstudierende

Das Fachatelier DaZ ist ein zweisemestriges Fördermodul, welches gezielt auf die sprachlichen Herausforderungen von Lehramtsstudierenden mit Deutsch als Zweitsprache eingeht. Es wäre ein Projekt für sich, die Sprachkompetenzen für Lehramtsstudierende mit Deutsch als Zweitsprache in einem Modell zusammenzustellen. Ein Rahmencurriculum, welches sich auf ein solches Modell stützt und zudem auf die Sprachsituation in der Deutschschweiz ausgerichtet ist, existiert bisweilen nicht. Es stellt sicherlich ein Desiderat dar, die Zweitsprachkompetenzen ganzheitlich und sowohl auf die Anforderungen im Studium wie auch im Lehrerberuf im Deutschschweizer Umfeld zu erörtern, um eine fundierte Grundlage für eine gezielte Sprachförderung dieser Zielgruppe zu garantieren (vgl. Waldispühl, in Bearbeitung).

Die Planung des Förderkurses „Fachatelier DaZ“ an der Pädagogischen Hochschule Zug orientierte sich pragmatisch einerseits an den Unterlagen des Europäischen Sprachenportfolios für den Hochschulbereich (vgl. Europäischer Sprachenrat 2003) und andererseits an individuellen Bedürfnissen der Studierenden in Studium und Beruf. Hierbei waren insbesondere Orientierungskompetenzen in Bezug auf eigene Sprachfehler, Unsicherheiten und die Diglossiesituation relevant. Als Grundlage für die individuelle Förderung dienten zudem Rückmeldungen von Dozierenden, Praxiscoaches und Mitstudierenden aus unterschiedlichen Lernsituationen an der Hochschule (beim Verfassen von schriftlichen Texten, mündlichen Beiträgen in Modulen und insbesondere beim Unterrichten in Praktika).

Den Überlegungen Holmens (2010, S. 10) folgend wurde darauf geachtet, dass die Kursinhalte weniger im Sinne eines „teaching-to-the-test“ auf die Anforderungen der abschliessenden Sprachprüfung ausgerichtet, sondern direkt auf die studiums- und berufsorientierte Anwendung zielen. Als Richtlinie galten zudem die von der Pädagogischen Hochschule Zug definierten personalen und sozialen Anforderungen an eine auszubildende Lehrperson. Bezogen auf die Sprache sind dies: „spricht eine korrekte, gepflegte Sprache, artikuliert verständlich und moduliert die Stimme,

drückt sich präzise und flüssig aus, schreibt verständlich und stilvoll, verwendet situationsangepasste Stilformen, schreibt orthografisch weitgehend fehlerfrei“ (vgl. PH Zug 2013, S. 19).

Im Weiteren ist der Kurs stark auf autonomes Lernen ausgerichtet. Es wurde darauf geachtet, den Studierenden Möglichkeiten zu bieten, Verantwortung für ihr eigenes Lernen (zu) übernehmen (zu lernen) und das eigene Lernen zu kontrollieren. Das Hauptziel des Kurses ist es, eine Grundlage für weiterführendes Lernen – auch im späteren (Unterrichts-)Alltag – zu legen beziehungsweise zu festigen.

4.2 Kurskonzept und Unterrichtsbeispiele aus dem Jahr 2012/2013

Im Jahr 2012/2013 haben fünf Studierende am Modul teilgenommen, wovon zwei zur Teilnahme verpflichtet waren und die Sprachprüfung am Ende des Jahres wiederholen mussten. Drei Studierende mit DaZ-Hintergrund kamen freiwillig.

Der Kurs besteht aus einem Anteil von 10 Lektionen Präsenzzeit pro Semester und einer individuell gestalteten Selbstlernzeit. Im Jahr 2012/2013 lag das Hauptgewicht in der Präsenzzeit zum einen auf Strategien des sprachlichen Handelns und des individuellen Lernens und zum anderen auf Einzelcoachings, welche die von den Studierenden autonom gestaltete Selbstlernzeit strukturiert begleiteten.

Im Bereich der Strategien des sprachlichen Handelns wurde im Jahr 2012/2013 das Schwergewicht auf Strategien der Mündlichkeit (monologisches Sprechen: Präsentationen halten, dialogisches Sprechen: Bewerbungs- und Prüfungsgespräche führen) und des Texteschreibens (Texte planen und strukturieren) gelegt. Themenvorschläge kamen sowohl von mir (Dozentin) als auch von Studierenden. Ein Studierendenwunsch betraf Verhaltensregeln und Strategien (etwa bei Verständnisschwierigkeiten) in Prüfungs- und Bewerbungsgesprächen. Die Unterrichtssequenz war auf vier Sitzungen verteilt. In der ersten Sitzung wurden im gemeinsamen Gespräch Möglichkeiten diskutiert, wie man sich auf ein Prüfungs- respektive Vorstellungsgespräch vorbereitet, welche Redemittel von Bedeutung sind und wie man sich bei Verständnisschwierigkeiten verhalten kann. Als Orientierung für die Gesprächsanforderungen dienten die Bewertungskriterien für das Goethe-Zertifikat C2 (Fromme und Guess 2012, S. 97), es flossen jedoch auch Erfahrungswerte der Studierenden wie von mir mit ein. Die Resultate der Diskussion hielten wir in einem Tafelbild fest. In den kommenden beiden Sitzungen simulierte ich mit einzelnen Studierenden Prüfungs- und Bewerbungsgespräche, wobei die anderen Kursteilnehmenden sich während des Gesprächs zu den besprochenen Bewertungskriterien Notizen machten. Anschliessend kamen beobachtete Aspekte in einem Metagespräch mit der gesamten Gruppe zur Sprache („Fishpool-Methode“). In einer abschliessenden vierten Sitzung wurden die Erfahrungen zur sprachlichen Handlungsstrategie „Gespräche führen“ reflektiert und gemeinsam ausgewertet. Da in der Zwischenzeit einige Prüfungs- und Vorstellungsgespräche „in real life“ mit Erfolg durchgeführt worden waren, konnte zudem das vorbereitende Unterrichtsetting hinsichtlich seiner Effektivität evaluiert und positiv bewertet werden.

Bei den im Kursplan vorgesehenen, kurzen Unterrichtseinheiten zu autonomen Lernstrategien haben wir im Gruppengespräch persönliche Arbeitsweisen beispielsweise für die individuelle Dokumentation von Gelerntem oder für Prüfungsvorbe-

reitungen diskutiert und immer wieder Möglichkeiten besprochen, wie die eigenen Sprachfähigkeiten selbständig verbessert werden könnten. Als Unterstützung stand es den Studierenden auf freiwilliger Basis offen, auf der gemeinsamen elektronischen Lernplattform moodle ihre Erfahrungen wie auch gutes Übungsmaterial in einem Forum zu „posten“.

Für die Präsenzzeit hatten die Studierenden die Option, „Inputs“ bei der Dozentin zu Grammatik-, Rechtschreib- oder interkulturellen Themen anzufordern. Es wurde ein Input zum Thema „Nähe und Distanz in der Schweiz“ gewünscht, was Anlass gab, kulturelle Eigenheiten der Deutschschweizer und angemessene Verhaltensweisen beispielsweise zur Begrüssung bei formellen Anlässen zu diskutieren.

Schliesslich nahm das individuelle Coaching, welches in engem Zusammenhang zur Selbstlernzeit stand, einen grossen Teil der Präsenzzeit in Anspruch. Im Coaching wurden die Studierenden für ihre Selbstlerneinheiten strukturiert begleitet. Weber et al. (2007, S. 160–163) folgend geht es beim Sprachcoaching darum, den Lernenden beratende Unterstützung für den eigenen, selbständigen Lernweg zu geben, indem mögliche Lerninhalte gemäss individuellem Bedarf gemeinsam ausgewählt und Möglichkeiten bestimmt werden, die Lernziele zu erreichen. Ausserdem können im Gespräch Probleme im Lernprozess sowie Lösungsansätze diskutiert werden. Für jede Studentin standen im Semester fünf Einheiten à je 10 Minuten zur Verfügung. Als Basis für das erste Coaching dienten eine informelle Sprachstandserhebung des Texts aus der obligatorischen Sprachprüfung, die Selbsteinschätzung der Studierenden mit Hilfe des Europäischen Sprachenportfolios für den Hochschulbereich Niveau C2 (Europäischer Sprachenrat 2003) und individuelle Rückmeldungen von anderen Dozierenden, Praxiscoaches oder Mitstudierenden. Darauf aufbauend wurden individuelle Lernziele für die Selbstlernzeit und Massnahmen festgelegt, diese zu erreichen. Die Studierenden hielten die Lernziele und Massnahmen schriftlich fest und reichten sie nach dem Coaching bei mir ein. In den folgenden Sitzungen wurden die persönlichen Fortschritte bei den einzelnen Lernzielen diskutiert und aus dem Lernstand neue Lernziele und Massnahmen abgeleitet und definiert. Den Studierenden stand es zudem frei, schriftliche Texte einzureichen, anhand deren ich erneut eine Sprachstandserhebung durchführte. Den Lernprozess dokumentierten die Studierenden individuell.

5. AUTONOMES LERNEN ALS VORAUSSETZUNG UND ZIEL

Im „Fachatelier DaZ“ wurde von den Hochschulstudierenden ein hoher Grad an Lernerautonomie gefordert und vorausgesetzt. Es kamen jedoch auch gezielt autonome Lerntechniken zur Sprache und wurden begleitet gefördert.

Die grössten Anforderungen an autonomes Arbeiten stellte sicherlich die Selbstlernzeit. Die Studierenden waren nicht nur im hohen Mass daran beteiligt, die Lerninhalte und -materialien zu bestimmen, sondern auch die eigene Lernzeit zu strukturieren, Lernorte zu definieren, eigene Lernstrategien anzuwenden, ihren Lernprozess zu überwachen wie auch in der Gruppe Lernstrategien zu diskutieren. Die Methoden des autonomen Lernens wurden im Kurs einerseits im lernbegleitenden Coaching alle drei bis vier Wochen und andererseits in der in der Gruppe (Diskussion Lernstrategien) thematisiert und weiterentwickelt. Die Studierenden

leisteten in den Diskussionen selber diverse Beiträge an die Sammlung von autonom orientierten Lern- und Arbeitsweisen.

Dadurch, dass das Kursprogramm nur in Grundzügen vorgegeben wurde, bekamen die Studierenden einen hohen Grad an Mitbestimmung, um auch die Präsenzzeit für ihr eigenes Lernen zu nutzen. Der von mir erarbeitete Kursplan wurde vor Kursbeginn verschickt und kam in der ersten Semesterstunde zur Diskussion. Die Studierenden wurden gebeten, ihre Wünsche und Korrekturen anzubringen. Das Angebot zur Mitbestimmung wurde von den Studierenden allerdings nur einmal aus eigener Initiative genutzt wurde (Wunsch des interkulturellen Inputs, vgl. oben). Weitere Wünsche, wie die oben beschriebene Ausrichtung auf Prüfungs- und Bewerbungsgespräche, äusserten die Studierenden nur auf Anlass wiederholten Nachfragens meinerseits in den jeweiligen Präsenzzeiten.

Das Online-Forum blieb bis auf einzelne wenige Einträge inaktiv. Um die Nutzung der E-learning-Plattform lerneffizienter zu gestalten, müsste sie mit klar auf das Studienziel ausgerichteten Aufträgen enger an die Unterrichtsabläufe, z.B. die Diskussionen in der Präsenzzeit, gebunden werden.

Die Studierenden wurden am Ende des Studienjahres in einem Gruppeninterview zu ihren Erfahrungen und Meinungen zu den im Kurs angewandten autonomen Lernformen befragt. Bezüglich der Selbstlernzeit äusserten sie, dass die regelmässige Begleitung (Coaching) ein wichtiger Faktor zur Strukturierung des eigenen Lernens gewesen sei. Die individuellen Treffen mit der Dozentin hätten zum persönlichen Lernen angetrieben und wichtige Verbindlichkeit geschaffen. Wie die Selbstlernzeit bewältigt wurde, unterschied sich zwischen den einzelnen Studierenden. Einige haben mehr Zeit und Energie investiert, andere weniger. Sie wünschten für eine weitere Durchführung mehr Lenkung und eine engere Führung seitens der Dozentin, insbesondere bei der Evaluation der Lernziele. Es wurde der Vorschlag einer Übersichtstabelle diskutiert, bei der die Studierenden die Lernziele und die Massnahmen, diese zu erreichen, wie auch die erledigten Arbeiten festhalten. Die Dozentin wäre so in der Lage, anhand der Tabelle den Lernprozess nachzuvollziehen und auf Wunsch von Studierenden zu kontrollieren. Diese explizite Forderung basiere laut Aussage der Studierenden nur teilweise auf mangelnder Erfahrung oder Unsicherheit mit der autonomen Lernform, sondern sei im Licht der Studienanforderungen insgesamt zu sehen: Sie wollen durch die Kontrolle der Dozentin für sich selber mehr Verbindlichkeit schaffen, damit sie sich neben allen weiteren Studienanforderungen auch tatsächlich Zeit für extracurriculares individuelles Lernen schaffen „müssen“.

Die Studierenden zeigten nach einem Jahr sprachliche Fortschritte, wobei sich allerdings nicht überprüfen lässt, inwiefern diese auf das Kurskonzept zurückzuführen sind, da die Kontrollgruppe fehlt. Jedenfalls konnte bei allen gemäss Eigen- und Fremdeinschätzung anhand der oben genannten Kriterienraster festgestellt werden, dass sich die Sicherheit im sprachlichen Umgang bei Präsentationen, Bewerbungs- und Prüfungsgesprächen wie auch der Planung eines schriftlichen Texts deutlich gesteigert hat. Der gegenseitige Austausch zu den Lernstrategien und den Strategien des sprachlichen Handelns wurde von den Studierenden geschätzt. Das auf Strategien des sprachlichen Handelns ausgerichtete Kurskonzept hat sich somit hier bewährt. Mit den Strategien wurde eine Grundlage geschaffen, die

erworbenen Kompetenzen auf weitere sprachliche Handlungssituationen zu übertragen.

Durch die geringe Teilnehmerzahl von fünf Studierenden konnte das Kurskonzept gut auf individuelle Bedürfnisse ausgerichtet werden. Gemäss Aussage der Studierenden habe die offene Gestaltung des Kursprogramms wie auch die Möglichkeiten der Mitbestimmung eine animierende Grundlage für das eigene Lernen geschaffen. Neben der geringen Teilnehmerzahl zählte sicherlich auch die in der unmittelbaren Anwendung der Sprache in Beruf und Studium begründete Motivation der Studierenden zu den Gelingensfaktoren.

6. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Der Förderkurs „Fachatelier Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ ist gezielt auf die Sprachförderung mehrsprachiger Lehramtstudierender ausgerichtet. Die Kursinhalte orientieren sich weniger an den sprachformalen Defiziten der Fremdsprachigen als vielmehr an Strategien, die für das sprachliche Handeln im schulischen und hochschulstudentischen Umfeld und für das autonome Lernen benötigt werden. Die Studierenden haben gemäss Angaben in der mündlich durchgeführten Kurs-evaluation das auf autonomes Lernen ausgerichtete Kurskonzept als grundsätzlich lernanimierend, jedoch auch herausfordernd erachtet.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wurde die Frage nach den erforderlichen Sprachkompetenzen von Lehrpersonen mit mehrsprachigem Hintergrund in der Deutschschweiz nur angeschnitten. Das Konzept für den Förderkurs basiert nicht auf empirischer Forschung, sondern auf dem unmittelbaren Bedarf der Studierenden, der sich individuell unterschiedet und im Verlaufe des Studienjahres veränderte. Um die Sprachförderung zu optimieren, wäre eine systematische Bedarfsanalyse wünschenswert, welche zugleich auch Basis für eine Rahmenordnung für sprachliche Schwierigkeiten und Herausforderungen von Lehramtsstudierenden mit Deutsch als Zweitsprache darstellen könnte. Eine solche Bedarfsanalyse sollte unbedingt auf die Studien- und zukünftigen Berufssituationen ausgerichtet sein und zugleich mögliche Förderansätze und -massnahmen ausloten und aufzeigen. Wie genau dies geschehen soll, bleibt noch zu klären (vgl. auch Waldispühl, in Bearbeitung).

Abschliessend sei angemerkt, dass es zu den Anforderungen des Lehrerberufs gehört, den Kindern auch sprachliches Vorbild zu sein. Oft werden dabei unter „Sprache“ die Normen wie Grammatik und Rechtschreibung verstanden: eine Lehrperson darf keine Kommafehler machen, sie darf auch keine falschen Kasusformen anwenden. Sprache und insbesondere sprachliches Handeln ist aber viel mehr als Rechtschreibung und Grammatik. Lehrpersonen mit Deutsch als Zweitsprache haben es schwieriger, den sprachlichen Normen zu genügen, weil die sprachliche Intuition für beispielsweise das grammatische Geschlecht von Substantiven oder Adjektivendungen nicht im gleichen Mass entwickelt ist wie bei Deutschsprachigen. Sie können aber sprachliche Vorbilder sein, wenn es um den Umgang mit Fehlern, um Strategien des Sprachenlernens und -handelns – wozu auch Überarbeitungs- und Korrekturstrategien sowie Strategien des autonomen Sprachenlernens gehören – und um das Sprachenbewusstsein für das Deutsche geht. Durch ihre

Bereitschaft, auch im Lehrerberuf selbstinitiiert immer weiter an ihren Sprachfähigkeiten zu arbeiten, und indem sie Fehler oder Unsicherheiten nicht zu vermeiden oder zu vertuschen versuchen, sondern diese – gegebenenfalls mit Hilfe der Kinder – angehen und zur Diskussion stellen, tragen sie dazu bei, im Klassenzimmer einen konstruktiven Umgang mit sprachlichen Lernsituationen zu schaffen. So geben sie dahingehend eine wichtige Vorbildfunktion nicht nur für mehrsprachige Kinder, sondern auch für deutschsprachige. Nicht zuletzt brauchen sie dafür die Fähigkeit autonom zu lernen, wie auch Erfahrung und Metawissen zu diesen Lernformen, was während des Studiums nicht genug thematisiert werden kann.

LITERATURANGABEN

- Ammon, U., & Kyvelos, R. (2004). *Variantenwörterbuch des Deutschen die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin: de Gruyter.
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy*. 2. Auflage. Harlow: Longman. (Applied Linguistics in Action Series).
- BFS SE 2012 = Bundesamt für Statistik (BFS). (2014). Strukturerhebung (SE) 2012. Sprachen, Religionen – Daten, Indikatoren. Neuchâtel: BFS. Online verfügbar: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/sprachen.html (14.4.2014).
- Bigestans, A. (2001). Lärare med utländsk bakgrund. Språkkrav och kompetens. In A. Bigestans & A. Sjögren (Hrsg.), *Lysna. Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer* (S. 69–82). Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Bräu, K., Georgi, V. B., Karakaşoğlu, Y., & Rotter, C. (2013). Einleitung. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakasoglu & C. Rotter (Eds.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 7–13). Münster: Waxmann.
- Christen, H., Glaser, E. & Friedli, M. (Hrsg.). (2013). *Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz*. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frauenfeld, Stuttgart, Wien: Huber.
- Christen, H., Guntern, M., Hove, I. & Petkova, M. 2010. *Hochdeutsch in aller Munde. Eine empirische Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz*. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Stuttgart: Steiner.
- Clalüna, M. "Institutionen und Verbände für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der Schweiz." *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Eds. Krumm, Hans-Jürgen, et al. Vol. 1. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK) 19. Berlin: de Gruyter, 2010. 160–66.
- Dam, L. 2003. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. In D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (Hrsg.), *Learner autonomy in foreign language classrooms: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (S. 135–146). Dublin: Authentik.
- Ender, A. (2012). Variation in a second language as a methodological challenge: Knowledge and use of relative clauses. In A. Ender, A. Leemann & B. Wälchli (Hrsg.), *Methods in contemporary linguistics* (S. 239–241). Berlin etc.: de Gruyter.

- Europäischer Sprachenrat. (2003). *Europäisches Sprachenportfolio für den Hochschulbereich*. Online verfügbar unter: www.unil.ch/cdl/page76409.html (24.4.2014).
- fide, Bundesamt für Migration (2012). *Leitfaden zum Dialektgebrauch in der Deutschschweiz*. Online verfügbar: www.fide-info.ch/doc/04_Unterrichtshilfen/fideDE04d_Dialektgebrauch.pdf (30.4.2014).
- Feuz, B. (2001). Dialektale Varietät als Fremdsprache unterrichten. Ein Erfahrungsbericht. *Linguistik online*, 9. Online verfügbar: www.linguistik-online.de/9_01/Feuz.html.
- Fromme, L. & Guess, J. (2012). *Fit fürs Goethe-Zertifikat C2. Großes Deutsches Sprachdiplom*. Ismaning: Hueber.
- Georgi, V. B., Ackermann, L., & Karakaş, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe).
- Holmen, A. (2010). Skal sproglig kompetence have en sproglig politik? *Fokus*, 52, 9–13.
- Kanton Basel-Stadt. Verfassung des Kantons Basel-Stadt in der Fassung vom 22. Juni 2014.
- Kanton Zürich. Kantonsverfassung in der Fassung vom 1. Januar 2006.
- Kniffka, G., & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen* (3., aktualisierte Auflage). Paderborn: Schöningh.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Mantel, C. & Leutwyler, B. (2013). Lehrpersonen mit Migrationshintergrund: Eine kritische Synthese der Literatur. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31/2, 234–247.
- Medien-Serviceestelle Neue Österreicher/innen. (2011). „Bedarf an mehr Lehrern mit Migrationshintergrund“. Beitrag vom 2. Mai 2011. Online verfügbar: http://medienserviceestelle.at/migration_bewegt/2011/05/03/bedarf-an-mehr-lehrern-mit-migrationshintergrund (8.5.2014).
- PH Zug, A. (2013). *PH Zug. Professionsstandards*. Zug: Pädagogische Hochschule Zug.
- Schlatter, K., Sieber, P., & Sigg, M. (2011). Die Sprachlernsituation von zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in der Deutschschweiz. Einblicke aus linguistischen und sprachdidaktischen Perspektiven. *Deutsch als Zweitsprache*, 3, 12–25.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. Bundesamt für Statistik. 2014. Migration und Integration – Indikatoren. Typologie. Online verfügbar: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04/05.html (15.4.2014).
- Schweizerische Eidgenossenschaft. Bundesverfassung (BV) in der Fassung vom 1. Januar 2000. Landesrecht 101. Online verfügbar unter: www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html (14.4.2014).
- Schweizerische Eidgenossenschaft. Sprachengesetz (SpG) in der Fassung vom 1. Januar 2010. Landesrecht 441.1. Online verfügbar unter: www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20062545/index.html

- (14.4.2014).
Schweizerische Eidgenossenschaft. Sprachenverordnung (SpV) in der Fassung vom 1. Juli 2010. Landesrecht 441.11. Online verfügbar unter:
www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20101351/index.html
(14.4.2014).
- Sonderegger, S. (2003). Aspekte einer Sprachgeschichte der deutschen Schweiz. In W. Besch, A. Betten, O. Reichmann & S. Sonderegger (Hrsg.), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung* (Vol. 3, S. 2825–2888). Berlin / New York: de Gruyter.
- Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous learning?. In P. Benson, & P. Voller (Hrsg.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (S. 98-113). London: Longman.
- Waldispühl, M. in Bearbeitung. Fremdsprachige Lehramtsstudierende in der Deutschschweiz – linguistische Hintergründe und didaktische Überlegungen.
- Weber, H., Becker, M., Laue, B., & Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz. (2000). *Fremdsprachen im Beruf. Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung. Leonardo-Projekt Prolang*. Aachen: Shaker Verlag.