

Barbara Thiel, Maria Simml, Maria Gruber, Julia Pötzl, Alfred Riedl

► **Zukünftige Lehrkräfte für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt an beruflichen Schulen ausbilden – das Studienangebot der Technischen Universität München**

Die Technische Universität München arbeitet seit mehreren Jahren daran, angehende Lehrkräfte für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt an beruflichen Schulen vorzubereiten. Was als temporäre Theorie–Praxis–Projekte begann, ist inzwischen in feste Studienstrukturen überführt worden. Dazu gehört auch das seit 2017 für alle Lehramtsstudierenden der beruflichen Bildung verpflichtende Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen*. Der Beitrag stellt den Kontext, die Genese, curriculare Orientierungspunkte und die konkrete Konzeption des Moduls vor.

1 Sprachliche und kulturelle Vielfalt an beruflichen Schulen

Dass sich die Schülerschaft beruflicher Schulen durch eine besonders ausgeprägte sprachliche und kulturelle Vielfalt auszeichnet, wird immer wieder festgehalten (s. z. B. GRUBER/FIEBIG 2013) und lässt sich zum Einstieg anhand einiger markanter Zahlen für Bayern nochmals verdeutlichen:

- An bayerischen Berufsschulen lag der Ausländeranteil im Schuljahr 2016/17 bei 16,8 Prozent und ist damit im Vergleich zum Vorjahr gestiegen (eigene Berechnungen auf Basis des BAYERISCHEN LANDESAMTS FÜR STATISTIK (2017)).
- 30–70 Prozent (abhängig von Schulart und Ausbildungsberuf) der Berufsschüler/-innen in Bayern weisen nach Einschätzung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (StMUK) einen Migrationshintergrund auf.

- ▶ Im Schuljahr 2016/17 gab es rund 1.150 Sprachintensiv- und Berufsintegrations(vor)klassen an bayerischen Berufsschulen mit der Zielgruppe „berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge und ergänzend andere Berufsschulpflichtige, die einen vergleichbaren Sprachförderbedarf haben (z. B. neu zugezogene EU-Ausländer)“ (StMUK 2016). 2017/18 sanken die Klassenzahlen geringfügig auf 1.100. Für das kommende Schuljahr 2018/19 wird ein stärkerer Rückgang an Klassen erwartet: Ministerielle Prognosen liegen bei ca. 700 Berufsintegrations(vor)klassen sowie ca. 30 Sprachintensivklassen.
- ▶ Unabhängig von Herkunft und Familiensprache stellt der IQB-Bildungstrend 2015 fest: Fast 20 Prozent der bayerischen Neuntklässler/-innen kommen im Bereich *Lesen* nicht über die unterste Kompetenzstufe (1a & b) hinaus. Sie erreichen damit nicht die Regelstandards für einen Hauptschulabschluss (SCHIPOŁOWSKI u. a. 2016, S. 199–200). Viele von ihnen werden ihren schulischen Bildungsweg an den Berufsschulen – sei es in einem Ausbildungsberuf oder in Brückenmaßnahmen – fortsetzen.

Sprachliche Bildung im Sinne von systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozessen (SCHNEIDER u. a. 2012, S. 23) bzw. Sprachförderung für „Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen [...], die diagnostisch ermittelt wurden“ (ebd.; siehe zur Begriffsentwicklung auch BECKER-MROTZEK/ROTH 2017 sowie JOSTES 2017) sind also nicht nur für neu zugewanderte Schüler/-innen oder diejenigen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ), aber ohne eigene Zuwanderungsgeschichte wichtig (siehe z. B. auch GRUBER 2017, S. 15). Vielmehr stehen auch junge Menschen mit Deutsch als Muttersprache im Fokus. ROCHE/TERRASI-HAUFE (2017, S. 73) fordern folglich „an dieser Stelle, die Dichotomie zwischen DaM- und DaZ-Didaktik aufzulösen“. Für die Lehrerbildung bedeutet dies, dass eine Verankerung von Lehrangeboten mit Titeln wie *DaZ-Modul* zu kurz greift.

Ähnliche Überlegungen lassen sich auch für das Stichwort der *kulturellen Vielfalt* anstellen, indem diese nicht als Spezifikum von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verstanden wird. Vielmehr weisen – basierend auf dem erweiterten Kulturbegriff (hierzu z. B. KORNEEVA u. a. 2014, S. 54) – sämtliche Schüler/-innen kulturelle Diversität auf. Sie manifestiert sich im „Vorliegen von

- ▶ kulturell, gesellschaftlich-strukturell-sozial und persönlich-individuell begründeten,
- ▶ inhaltlich unterschiedlichen sowie
- ▶ inhaltsgleichen oder -ähnlichen, aber verschieden priorisierten und/oder
- ▶ auf affektiver, kognitiver und behavioraler Ebene unterschiedlich ausgeprägten Einstellungen, Werten, Normen, Verhaltens-, Kommunikations-, Wahrnehmungs- und Denkweisen, Orientierungssystemen und verschiedener Habitus“ (GRUBER 2017, S. 22).

Zwischen der schulischen Realität und den Angeboten in der Lehrerbildung besteht bis dato eine eklatante Diskrepanz: Zwar existieren Beschlüsse wie *Interkulturelle Bildung und Erzie-*

hung in der Schule der KMK (2013), in dem festgehalten wird, dass der „Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen [...] als durchgängige Aufgabe aller Schulstufen und Fächer“ in der Schule zu organisieren sei. Doch zeigen BAUMANN/BECKER-MROTZEK (2014), dass die Universitäten und pädagogischen Hochschulen in Deutschland angehende Lehrkräfte für keine andere Schulform so selten bezüglich sprachlicher Bildung und Sprachförderung ausbilden wie im Falle des beruflichen Lehramts. Eine mögliche Ursache mag sich darin finden, dass der Aspekt *Sprache* lange der allgemeinen Bildung zugeschrieben wurde und die Allgemeinbildung der Berufsbildung gegenüberstand (RIEDL 2011, S. 29–30). Die Lehrkräfteausbildung für berufliche Schulen an der Technischen Universität München (TUM) arbeitet seit mehreren Jahren daran, auf dieses Defizit mit innovativen Lösungen zu reagieren. Was in Form temporärer Theorie-Praxis-Projekte eingeführt wurde (Kapitel 2), konnte inzwischen in feste Strukturen überführt und ausgebaut werden. Kapitel 3 geht auf die inzwischen fest verankerte Möglichkeit ein, im Rahmen der Beruflichen Bildung den Teilstudiengang *Sprache und Kommunikation Deutsch* zu wählen. Im Anschluss steht das für alle Studierende der Beruflichen Bildung an der TUM obligatorische Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* im Fokus (Kapitel 4). Überlegungen zur Seminarkonzeption werden ausführlich dargelegt (Kapitel 4.1) und ausgewählte Aspekte zur praktischen Umsetzung knapp angesprochen (Kapitel 4.2). Der Beitrag endet mit einem Fazit aus Münchener Perspektive (Kapitel 5) und einem Ausblick auf das neu einzurichtende Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Vertiefung* (Kapitel 6).

2 Zur Genese der Studienangebote

Der Arbeitsbereich Berufliche Bildung an der TUM arbeitet seit 2011 verstärkt im Bereich sprachlicher und kultureller Vielfalt an beruflichen Schulen in verschiedenen, aufeinander aufbauenden Praxis-, Lehr- und Forschungsprojekten mit dem Ziel der Sensibilisierung angehender Lehrkräfte an beruflichen Schulen für damit zusammenhängende Herausforderungen (zum folgenden Abschnitt siehe GRUBER 2016, S. 9, 2017, S. 300–301). Neben der Förderung interkultureller Schulentwicklung sollten insbesondere Benachteiligungen von Lernenden im Kontext sprachlicher und kultureller Vielfalt im Zuge einer entsprechenden Vorbereitung ihrer Lehrkräfte verhindert oder verringert werden. Allen Projekten gemein war ein Konzept, das Theorie und Praxis sowie Universität und Schulen eng miteinander verzahnte: Lehramtsstudierende gestalteten an Kooperationsschulen sprach- und kultursensible Kurse für kleine Gruppen an Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf, u. a. in Berufsintegrationsklassen. Die TUM bereitete die profunden Praxiserfahrungen der Studierenden vor und nach und begleitete sie kontinuierlich in einem spezifisch dafür konzipierten Seminar. Bestandteile des Seminars waren insbesondere Aspekte aus den Bereichen Didaktik, Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Kommunikation, Bildung und Erziehung, Schulpsychologie und Benachteiligtenförderung. Es fanden Fachgespräche mit Expertinnen und Experten statt, die Teilnahme an einer begleitenden, professionellen Supervision wur-

de den Studierenden angeboten, regelmäßige Reflexionsaufgaben, Hospitationen mit individuellen Rückmeldungen, Beratungen und individuelle Gespräche mit den Studierenden und den Vertretungen der Referenzschulen ergänzten das Angebot. Im Zuge dessen konnten Bedarfe der angehenden Lehrkräfte und Wirkungen auf diese im Theorie-Praxis-Gefüge in Erfahrung gebracht sowie Bausteine für eine Sensibilisierung bezüglich sprachlicher und kultureller Vielfalt erarbeitet werden. Diese sind inzwischen Teil des obligatorischen Moduls *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* (Kapitel 4).

3 Der Teilstudiengang Sprache und Kommunikation Deutsch (SKD)

Die eingangs beschriebene sprachliche und kulturelle Vielfalt an beruflichen Schulen sowie die eben geschilderten jahrelangen Erfahrungen in universitären Theorie-Praxis-Projekten führten dazu, dass die TUM und Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) zum Wintersemester 2014/15 gemeinsam einen neuen Teilstudiengang im Rahmen der Beruflichen Bildung einführten: Seitdem ist es möglich, die sechs zur Auswahl stehenden beruflichen Fachrichtungen auch mit *Sprache und Kommunikation Deutsch (SKD)* zu kombinieren. Zuvor wählten die Studierenden aus dem klassischen Fächerkanon, bestehend aus zwölf Unterrichtsfächern wie Biologie, Sozialkunde oder Mathematik. SKD stellt folglich nun eine 13. Kombinationsmöglichkeit dar. SKD umfasst im Wesentlichen folgende Studieninhalte: Sprachwissenschaft, Spracherwerb, Mehrsprachigkeitslinguistik, Kultur und Literatur sowie die Sprach- und Kulturvermittlung (zu den konkreten Lernzielen siehe TERRASI-HAUFE/BAUMANN 2017, S. 62–64). Mit 80 Leistungspunkten macht SKD – wie jedes andere Unterrichtsfach auch – mehr als ein Viertel des gesamten Studienumfangs (300 ECTS) aus. Die Lehrveranstaltungen übernimmt im Falle von SKD das Institut für Deutsch als Fremdsprache (DaF) der LMU, mit der die TUM hierzu eine Kooperationsvereinbarung geschlossen hat. Innerhalb kürzester Zeit hat sich SKD zum am zweithäufigsten gewählten Unterrichtsfach – nach Sozialkunde – innerhalb der Beruflichen Bildung entwickelt. Es wird sowohl regulär im Rahmen des grundständigen Studiums als auch freiwillig als Erweiterungsfach studiert. Betrachtet man die absoluten Zahlen, so wird SKD besonders oft mit Gesundheit- und Pflegewissenschaft kombiniert. Prozentual gesehen wird SKD am häufigsten von den Agrarwissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen gewählt. Mehr zum Teilstudiengang und seiner Einbettung in aktuelle bildungspolitische Entwicklungen findet sich auch in TERRASI-HAUFE/ROCHE/SOGL (2017).

4 Das Seminar Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen

Zum Sommersemester 2017 hat die TUM zudem ein neues, für alle Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen im Bachelorstudium verpflichtendes Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* (drei ECTS) implementiert. Konkret bedeutet dies, dass für etwa 180 Studierende pro Studienjahr entsprechende Seminare bereitzuhalten sind. Im Fol-

genden wird die Konzeption des Seminars begründet dargestellt. In einem weiteren Teilkapitel sind ausgewählte Aspekte der praktischen Umsetzung ausgeführt.

4.1 Seminarkonzeption

„Genau wie der Unterricht mit einer heterogenen Schülerschaft, auf den die Studierenden aller Fächer in diesen Modulen vorbereitet werden, ist auch die Lehre mit diesen Studierenden selbst eine (hochschul-)didaktische Herausforderung, für die es bisher noch keine etablierten Konzepte gibt“ (EBERHARDT/NIEDERHAUS 2017, S. 7). Dennoch sollte die Grobkonzeption des Seminars *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* soweit möglich auf der Basis wissenschaftlich fundierter Curricula bzw. Kompetenzmodellierungen stattfinden. Zudem galt es, aktuelle schulformspezifische und regionale Notwendigkeiten zu berücksichtigen, z. B. die seit wenigen Jahren eingerichteten Berufsintegrationsklassen an Bayerns Berufsschulen.

Aus Expertengremien liegen Empfehlungen wie beispielsweise das Mercator-DaZ-Modul (BAUR 2009) oder das Curriculum des EU-Projekts EUCIM-TE (ROTH/DUARTE o. J.) vor. ROST-ROTH/MENGELE (2017) geben einen Überblick über Kompetenzmodelle, die aktuell in der Diskussion sind. Speziell zur beruflichen Bildung haben insbesondere KIMMELMANN (2010) und GRUBER (2017) gearbeitet. Aus dem Projekt SpraSiBeQ ging ein Rahmencurriculum für die berufliche Bildung hervor, das den Fokus auf sprachbezogene Aspekte legt (BIRNBAUM u. a. 2016; KIMMELMANN/OHM/SCHRAMM 2014). Sehr hilfreich ist, dass das Curriculum drei verschiedene Tätigkeitsbereiche der zu qualifizierenden Lehrenden im Blick hat:

- ▶ den Unterricht mit neu Zugewanderten,
- ▶ die sprachensible Aufbereitung von Unterricht für Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende ohne kürzlich erfolgte Migration,
- ▶ aber auch die Unterstützung von Personen mit Deutsch als Muttersprache, jedoch wenig ausgeprägten bildungssprachlichen Kompetenzen (KIMMELMANN/OHM/SCHRAMM 2014, S. 5).

Andere Curricula oder Kompetenzmodellierungen, wie das weiter unten noch näher anzusprechende DaZKoM-Modell, fokussieren nur einzelne dieser drei Einsatzbereiche. Hierzu sei am Rande erwähnt: In der bundesweiten Debatte lag der Fokus lange speziell auf dem Aspekt Deutsch als Zweitsprache, wie z. B. KRÜGER-POTRATZ/SUPIK (2010) in ihrem Überblickartikel deutlich machen. Manche Bundesländer schreiben entsprechend Qualifizierungsmodule gesetzlich vor und fokussieren bei der Betitelung die inhaltlichen Aspekte *Zweitsprache* oder *Zuwanderungsgeschichte*: So war in Berlin viele Jahre das sogenannte DaZ-Modul im Einsatz, in NRW ist das DSSZ-Modul (Deutsch für Schüler/-innen mit Zuwanderungsgeschichte) vorgeschrieben (NRW 2009). Kolleginnen und Kollegen aus den entsprechenden Bundesländern, welche zur Ausgestaltung des Moduls publizieren, haben entsprechend die-

ser Vorgaben verständlicherweise besonders Schüler/-innen mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache im Blick, siehe z. B. LÜTKE (2010) und MÜLLER (2017).

Für die Arbeit mit dem SpraSiBeQ-Curriculum sei die Berücksichtigung der beiden folgenden Aspekte erwähnt: Es ist zunächst als Grundlage für Weiterbildungsangebote gedacht (ebd., S. 8). Das Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* hingegen ist für Studierende im zweiten Bachelorsemester vorgesehen, wodurch sich andere Eingangsvoraussetzungen ergeben, als sie im Fall der Teilnehmenden an Weiterbildungsmaßnahmen zu vermuten sind. Die Studierenden sind zu Beginn des Studiums weder in ihre berufliche Fachrichtung noch in die Berufspädagogik eingearbeitet. Wenn es also beispielsweise darum gehen soll, Aufgaben sprachsensibel zu gestalten, wird nicht nur zu diskutieren sein, was *sprachsensibel* in diesem Fall meint, sondern es kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass bekannt ist, was eine Aufgabe genau ist, welche Aufgabenformate es gibt, welche unterschiedlichen Ziele sie verfolgen können und worin Qualitätsunterschiede bestehen. Der zweite Aspekt, den es bei der Nutzung des SpraSiBeQ-Rahmencurriculums zu beachten gilt, betrifft dessen Umfang. Wollte man alle definierten Lernziele in eine Qualifizierungsmaßnahme integrieren, so müssten laut der Autorinnen und des Autors dafür weit mehr als zehn ECTS veranschlagt werden (ebd., S. 6), was wenig überrascht, wenn man bedenkt, dass sich die zehn Themenkomplexe in 50 Kompetenzbereiche und 264 Fertigkeiten ausdifferenzieren. Für das Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* stehen drei ECTS zur Verfügung, für ein darauf aufbauendes Master-Seminar (ab dem Wintersemester 2018/19) sind drei weitere ECTS vorgesehen. Daher kann das SpraSiBeQ-Rahmencurriculum in den Veranstaltungen der TUM nur in Auszügen Niederschlag finden.

Aktuell scheint im Rahmen von Evaluationsstudien am häufigsten das Kompetenzmodell des Projekts DaZKom zum Einsatz zu kommen, auch wenn es ursprünglich speziell für die Kompetenzbeschreibung von angehenden Lehrkräften der Sekundarstufe I und exemplarisch mit Blick auf Mathematiklehrkräfte entwickelt wurde (GÜLTEKIN-KARAKOÇ u. a. 2016; KÖKER u. a. 2015), d. h. für den sprachsensiblen Mathematikunterricht. GÜLTEKIN-KARAKOÇ u. a. (2016, S. 132) resümieren das Projekt wie folgt: „Jedoch existieren erst seit dem Abschluss des BMBF-geförderten Projekts *Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZKom)* im Jahr 2015 ein theoretisch und empirisch untermauertes Modell und ein Testverfahren, an denen sich die Ausgestaltung von akademischen Lerngelegenheiten orientieren kann“. Da es sich beim DaZKom-Kompetenzmodell also zum einen um das derzeit am solidesten empirisch geprüfte Modell handelt und es zum anderen mit seinen drei Dimensionen (Fachregister, Mehrsprachigkeit, Didaktik) und sechs Subdimensionen (Grammatische Strukturen und Wortschatz, Semiotische Systeme, Zweitspracherwerb, Migration, Diagnose, Förderung) gut handhabbar ist, wurde entschieden, es zu einem der Ankerpunkte des Seminars *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* zu machen. In KÖKER u. a. (2015) sowie HAMMER u. a. (2015) ist die Genese des DaZKom-Modells ausführlich dargestellt.

Neben dem SpraSiBeQ-Curriculum und dem DaZKom-Modell sollte für die Konzeption des Seminars *Sprachliche und kulturelle Vielfalt* auch die aktuelle schulische Realität im Bereich der Berufsintegrationsklassen leitend sein. Diese speziellen Klassen für neu Zugewanderte existieren erst seit dem Schuljahr 2010/11 (zur Genese vgl. z. B. TERRASI-HAUFE/BAUMANN 2016). Die für diese Klassen benötigten Lehrkräftequalifikationen, beispielsweise zur Umsetzung des über Sprachförderaspekte weit hinausgehenden Lehrplans (ISB 2017), schlagen sich bisher noch in keinem Kompetenzmodell oder Curriculum für die Lehrerbildung nieder. Dennoch gibt es Orientierungspunkte, anhand derer die Berufsintegrationsklassen Eingang in die Seminare finden können: So entstehen zunehmend Forschungsarbeiten, auf die sich Bezug nehmen lässt. Die Bamberger Wirtschaftspädagogik ist in mehreren Themenbereichen aktiv und identifiziert zum Beispiel Gelingensfaktoren für berufliche Praktika (REINKE/KÄRNER/HEINRICHS, im Druck), beleuchtet schulorganisatorische Konzepte (HEINRICHS u. a. 2016) und ermittelt Belastungs- und Bewältigungsstrategien von Lehrenden und Lernenden in den Klassen (KÄRNER u. a. 2017). Der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg (FAU) beschäftigt sich bisher vor allem mit den Bedarfen für die Lehrkräftequalifizierung (WILBERS 2016) und studentischem Mentoring als Unterstützungsmaßnahme für jugendliche Geflüchtete in der dualen Ausbildung (siehe den Beitrag von KIRCHHÖFER und WILBERS in diesem Band). Ebenfalls an der FAU, aber am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur liegt der Fokus auf der Demokratieerziehung in Berufsintegrationsklassen (KRETSCHMANN 2017) und der Salafismusprävention (KRETSCHMANN, im Druck). Das Institut für Fremdsprache der LMU München widmet sich sehr konkret der Ausgestaltung des Unterrichts unter sprachförderlichen Gesichtspunkten und der dafür notwendigen Lehrkräftequalifizierung (u. a. HOFFMANN 2017; Roche 2016; TERRASI-HAUFE/ROCHE/SOGL 2017; TERRASI-HAUFE/ROCHE 2016). Darüber hinaus forscht und arbeitet die TUM selbst rund um das noch junge Beschulungsmodell der Berufsintegrationsklassen. Im Rahmen des Projekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ begleitet die TUM die Arbeit von mehreren bayerischen Modellschulen im Rahmen einer qualitativen Evaluation (siehe den Beitrag von Simml in diesem Band). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden sich künftig mit denen aus einem 2018 gestarteten Kooperationsprojekt mit dem Bundesland Hessen („Zusätzliche Sprachförderung für ehemalige Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in der Berufsschule“) kontrastieren lassen, wo es ebenfalls um die Optimierung berufsschulischer Sprachförderangebote für neu Zugewanderte geht. Abgesehen von diesen Praxisbegleitprojekten finden im Arbeitsbereich Berufliche Bildung an der TUM Forschungsarbeiten zu den Belastungsfaktoren bzw. Bewältigungsstrategien der in den Berufsintegrationsklassen eingesetzten Lehrkräften, zu den Zweitsprachbiografien der Schüler/-innen (BAUMANN 2017; BAUMANN/RIEDL 2016) sowie zur möglichst effektiven Verzahnung von Theorie und Praxis mit der Zielsetzung einer nachhaltigen Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Vielfalt angehender Lehrkräfte statt (GRUBER 2017). Erfahrungen und Erkenntnisse aus all die-

sen Arbeitsbereichen können bei der Ausgestaltung des Seminars *Sprachliche und kulturelle Vielfalt* aufgegriffen werden.

Vonseiten des bayerischen Kultusministeriums werden Eckpunkte der Beschulung mittels Lehrplänen (ISB 2016, 2017) und Unterrichtsmaterialien (ISB 2017) immer klarer definiert, wodurch auch für die Lehrkräfteausbildung zunehmend transparente Vorstellungen vonseiten der Bildungspolitik vorliegen. Konkret bieten der seit dem Schuljahr 2016/17 gültige Lehrplan für *Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen* sowie der seit dem Schuljahr 2017/18 gültige Lehrplan *Deutsch für die Berufsschule und Berufsfachschule* einen Orientierungsrahmen (für nähere Informationen zu den neuen curricularen Vorgaben und ihrer Entwicklung siehe TERRASI-HAUFE/ROCHE/SOGL 2017). Ein auch im Zusammenhang mit den Berufsintegrationsklassen derzeit wiederholt vorgestelltes Konzept betrifft das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch*, das inzwischen für die gesamte bayerische berufliche Bildung Gültigkeit hat. Es besagt, „dass die Schüler/-innen in der Entwicklung ihrer berufssprachlich-kommunikativen Kompetenzen zielorientiert im fachlichen sowie allgemeinbildenden Unterricht gefördert werden, damit die Integration in das Berufsleben erfolgreich gelingt“ (ISB 2016, S. 7). Damit soll eine Basis geschaffen werden, welche die Schüler/-innen nicht nur dazu befähigt, die Ausbildung erfolgreich abzuschließen, sondern auch die Kommunikationsprozesse im späteren Berufsleben gewinnbringend zu meistern (SOGL/REICHEL/GEIGER 2013, S. 1).

Unter Berücksichtigung des SpraSiBeQ-Curriculums, dem DaZKom-Modell und der schulischen Realität entstand für das Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* die nachfolgend skizzierte Grobkonzeption. Die farbigen Hinterlegungen stellen Verweise auf Lernziele mit berufsbildendem Fokus dar. Mehr dazu folgt in Teilkapitel 4.2.

Tabelle 1: Lernziele des Seminars Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen

Die Studierenden...

<p>Kulturelle Vielfalt</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ erläutern mögliche Diversitätsdimensionen und reflektieren eigene Diversitätsfacetten, ▶ beschreiben verschiedene Kriterien für die Definition von Kultur und sind sich der Reichweite des Begriffs bewusst, ▶ kennen die Manifestationsebenen sowie Funktionen von Kultur und übertragen deren Relevanz auf den schulischen sowie beruflichen Kontext, ▶ reflektieren eigene Einstellungen zu kultureller Diversität anhand von Fallbeispielen aus der beruflichen Bildung, ▶ erkennen eigene Stereotype und Vorurteile,
<p>Migration – Integration</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ benennen Heterogenitätsdimensionen von (beruflichen) Schulen, ▶ schildern ausgewählte Ergebnisse der großen Schulvergleichsstudien (PISA, IQB), ▶ erläutern verschiedene Kriterien für die Definition des Merkmals Migrationshintergrund und können diese auf Praxisbeispiele übertragen, ▶ beschreiben zentrale Ergebnisse der Sinus-Migranten-Milieu-Studie, ▶ stellen verschiedene Akkulturationsstrategien dar und erkennen diese in Praxisbeispielen, ▶ kennen verschiedene Kriterien für die Definition von Integration und können diese exemplarisch erläutern,
<p>Bayerns Beschulungsmodell für neu zugewanderte Schüler/-innen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ stellen die gesetzliche Grundlage der Berufsintegrationsklassen (BIK) dar, ▶ benennen und definieren die verschiedenen Aufenthaltsstatus im Rahmen eines Asylverfahrens, ▶ beschreiben das Beschulungsmodell rund um die BIK, ▶ geben ausgewählte Fakten zu den Sprach- und Bildungsbiografien der Schüler/-innen in BIK wieder, ▶ kennen ausgewählte Belastungsfaktoren und Bewältigungsressourcen von Lehrkräften in BIK,
<p>Alphabetisierung – Literalität</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ unterscheiden zwischen primärem, funktionalem Analphabetismus und Zweitschriftlernenden, ▶ schildern die Vorteile der Verwendung des Begriffs <i>Literalität</i> gegenüber <i>Analphabetismus</i>, ▶ beschreiben Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs, ▶ erklären <i>Graphem-Phonem-Korrespondenz</i>, ▶ analysieren Lehrwerksausschnitte im Hinblick auf Alphabetisierungsmethoden, ▶ beschreiben zentrale Ergebnisse der leo.-Level-One Studie,

Tabelle 1: Lernziele des Seminars Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen (Fortsetzung)

Zweitspracherwerb	<ul style="list-style-type: none"> ▶ kennen den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (inkl. der DIHK-Variante für die Arbeitswelt) mit seinen Kompetenzstufen in Grundzügen, ▶ verfügen über linguistisches Basiswissen, ▶ nehmen anhand von schriftlichen Schülertexten eine Sprachstandsanalyse vor und leiten daraus nächste Entwicklungsschritte ab, ▶ kennen Beispiele für Sprachfördermaterialien und entwickeln konkrete Einsatzmöglichkeiten, ▶ verdeutlichen die soziokulturelle Dimension des Zweitspracherwerbs anhand sprachbiografischer Daten, ▶ begründen, inwiefern Fehler notwendiger Bestandteil eines erfolgreichen Lernprozesses sind, ▶ unterscheiden zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern, ▶ können konstruktiv mit mündlichen und schriftlichen Fehlern umgehen,
Allgemeinsprache – Bildungssprache – Fachsprache – Berufssprache	<ul style="list-style-type: none"> ▶ unterscheiden mediale/konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit, ▶ beschreiben Merkmale von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit, ▶ leiten Textbeispiele für mediale/konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit ab, ▶ nennen Merkmale für die sprachlichen Register Allgemeinsprache, Bildungssprache, Fachsprache sowie Berufssprache, ▶ definieren Textsorte, Sprachhandlung und Operator, ▶ identifizieren für einzelne Berufe die relevanten Fachsprachen und Textsorten, ▶ kennen Bewertungskriterien für schulrelevante Textsorten (z. B. Vorgangsbeschreibung), ▶ beurteilen einen Schülertext anhand dieser Kriterien, ▶ analysieren schulrelevante Texte bzgl. bildungssprachlicher Merkmale, ▶ beschreiben das an bayerischen beruflichen Schulen gültige Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch,
Mehrsprachigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▶ benennen verschiedene Kriterien für die Definition von <i>Mehrsprachigkeit</i>, ▶ beschreiben für eine Fremdsprache ihrer Wahl wesentliche Unterschiede zur deutschen Sprache, ▶ erklären, inwiefern Mehrsprachigkeit als Normalfall zu betrachten ist, ▶ erklären, inwiefern (k)ein Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund besteht, ▶ geben gängige Vorurteile bzgl. einer mehrsprachigen Erziehung wieder und nehmen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse dazu Stellung.

In den Fachprüfungs- und Studienordnungen für den Bachelorstudiengang Berufliche Bildung an der TUM ist geregelt, dass das Seminar mit einer 60-minütigen Klausur abschließt. Bei der Definition des Prüfungsformats diente als Orientierung u. a. das Vorgehen DaZ-Modul-erfahrener Standorte: FU und HU Berlin beispielsweise überprüfen den Lernzuwachs des Bachelormoduls ebenfalls mit einer Klausur (DARSOW/WAGNER 2015).

4.2 Praktische Umsetzung des Seminars: konkreter Bezug zur beruflichen Bildung

Auf Basis der Erwartungsabfragen in den bisher sieben durchgeführten Seminaren mit rund 250 Studierenden sowie den schriftlichen Seminarevaluationen lassen sich einige Überlegungen hinsichtlich einer konkreten Bezugnahme auf die berufliche Bildung formulieren. Diese ersten Rückmeldungen und Erfahrungswerte sind an die in der Literatur dokumentierten Erkenntnisse anderer Standorte absolut anschlussfähig, wenngleich sie für den Standort der TUM bisher nicht systematisch erforscht wurden.

PAETSCH/WAGNER/DARSOW (2017, S. 146) bilanzieren für ihre Evaluation der Berliner DaZ-Module u. a., dass der Praxisbezug der Lehrveranstaltungen ein „wichtiger Prädiktor für die Zufriedenheit der Studierenden“ sei. DÖLL/HÄGI-MEAD/SETTINIERI (2017) berichten für die Universität Paderborn und das dortige DaZ-Modul, dass der Wunsch nach einer schulform- und fächerspezifischen Ausgestaltung unter den Studierenden groß ist. Auch EBERHARDT (2017, S. 68) hält fest: „Im Rahmen des DaZ-Moduls sind schulformspezifische Themen von Bedeutung, weil sie einen konkreten Praxisbezug liefern.“ Die Studierenden des Zusatzzertifikats *Sprachbildung in mehrsprachigen Gesellschaften* an der Universität Duisburg-Essen bewerten den Studienabschnitt *Mehrsprachigkeit und Sprachbildung in der Praxis* als am wichtigsten (BENHOLZ u. a. 2017, S. 15) und wünschen sich in erster Linie Praxisnähe (ebd., S. 17). Im Rahmen des Seminars *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* wird versucht, diesem Umstand in zweierlei Hinsicht zu begegnen: Zum einen sind in die Grobkonzeption des Seminars Lernziele integriert, welche speziell für die berufliche Bildung relevant sind, hingegen in Veranstaltungen für beispielsweise angehende Mittelschullehrkräfte deplatziert wären. Diese Lernziele sind in Kapitel 4.1 in einem mittleren Blau hinterlegt. Zum anderen wird versucht, schulformübergreifende Lernziele möglichst oft anhand konkreter Beispiele aus der beruflichen Bildung zu erarbeiten, z. B. mittels Datenmaterial aus Berufsschulen, seien es Ausschnitte aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften oder schriftliche Schülertexte. Zudem kommt Unterrichtsmaterial, das speziell für die berufliche Bildung entwickelt wurde, zum Einsatz (z. B. GÜNTHER u. a. 2013). Entsprechende Lernziele sind in Kapitel 4.1 dunkelblau hinterlegt.

Lernziele, die ausschließlich für angehende Lehrkräfte der beruflichen Bildung relevant sind.

Lernziele, die anhand konkreten Materials aus der beruflichen Bildung bzw. für die berufliche Bildung erarbeitet werden.

Bezugnehmend auf Befunde zur Wirksamkeit von Lehrkräftebildung (WUTTKE/SEIFRIED 2012) gilt es, bei aller angestrebten schulform- und fächerspezifischen Ausgestaltung sowie Praxisnähe, Folgendes im Blick zu behalten: Fachwissen und fachdidaktisches Wissen lassen sich innerhalb eines Lehramtsstudiums verhältnismäßig gut aufbauen und sind „in der Regel eng zusammenhängende Kompetenzfacetten“ (ebd., S. 317). Für die konkrete Seminar- ausgestaltung bedeutet dies, den Studierenden immer wieder klarzumachen, dass versucht wird, dem Wunsch nach einem möglichst direkten Brückenschlag in die schulische Realität zu entsprechen, was allerdings nur auf Basis von und in Kombination mit fachwissenschaftlichen Grundlagen erfolgen kann. Dies wird dadurch erschwert, dass sich die Studierenden erst am Beginn ihres Studiums befinden (in der Regel im zweiten Semester) und noch kaum auf Grundlagen aus anderen Modulen zurückgegriffen werden kann. Beispielsweise stellt das DaF-Institut der LMU der TUM für die Ausgestaltung des Seminars dankenswerterweise Videomitschnitte zur sprachsensiblen Gestaltung von handlungsorientiertem Unterricht nach dem Prinzip der vollständigen Handlung in einer Kfz-Klasse zur Verfügung (siehe hierzu auch HOFFMANN 2017). Bei der Arbeit mit diesem Material ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Studierenden bis dato an der Universität mit den Ideen des handlungsorientierten Unterrichts und dem Prinzip der vollständigen Handlung noch nicht bzw. kaum in Berührung gekommen sind, hier also erst Grundlagen gelegt werden müssen oder die Arbeit mit den Videomitschnitten auf diesbezügliche Kenntnisse zumindest nicht zurückgreifen darf.

Die bereits angesprochene Paderborner Studie dokumentiert u. a. auch, dass die Studierenden der beruflichen Bildung zu Beginn des DaZ-Moduls ein vergleichsweise geringes Interesse am Modul hatten. Sie erachteten es als weniger relevant als z. B. angehende Grundschullehrkräfte. Nach Abschluss des Moduls hingegen ließen sich keine Unterschiede mehr zwischen den Lehrämtern messen (DÖLL/HÄGI-MEAD/SETTINIERI 2017, S. 209–211). Diese Erkenntnis deutet darauf hin, dass der (frühe) Einbezug von praxisnahen Beispielen aus der beruflichen Bildung sinnvoll ist, um deutlich zu machen, welche extreme sprachliche und kulturelle Heterogenität auf die Studierenden in der schulischen Praxis – und das nicht nur in den Berufsintegrationsklassen – zukommen wird und worauf sie sich vorbereiten müssen.

5 Fazit: Basisqualifikation für alle – Profilbildung für einige

„Schulen benötigen ein Kollegium, in dem sich alle Lehrkräfte der sprachlichen Herausforderungen des Lernens bewusst sind und ihren Unterricht entsprechend gestalten. Ein Modul für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache für alle Lehramtsstudierenden kann diese Basisqualifikation schaffen. Eine Profilbildung sollte darüber hinaus für besonders interessierte Studierende möglich sein. Ziel ist, dass die Verantwortung für sprachliche Bildung in die Hände aller an Schule beteiligten Personen übergeht, wobei einige Kolleginnen und Kollegen aufgrund einer spezifischen Qualifikation vertieft beraten können.“ (BAUMANN/BECKER-MROTZEK 2014, S. 49)

Die vor einigen Jahren vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache formulierte Forderung nach einer Basisqualifikation für alle und einer Profilbildung für einige ist an der TUM inzwischen Realität. Alle angehenden Lehrkräfte im grundständigen Studium der Beruflichen Bildung besuchen im Bachelor das Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* und künftig auch ein darauf aufbauendes Vertiefungsseminar im Masterstudium. Somit werden insgesamt sechs ECTS zu diesem Thema für alle Studierenden zum Pflichtprogramm. Die Grobkonzeption des Grundlagenseminars wurde in diesem Beitrag ausführlich dargestellt. Eine Kooperationsvereinbarung mit der LMU macht es zudem möglich, die obligatorische Basisqualifizierung bei Interesse zu einer Profilbildung auszubauen. Seit dem Wintersemester 2014/15 steht hierzu der Teilstudiengang *Sprache und Kommunikation Deutsch* zur Verfügung, ausgestaltet vom DaF-Institut der LMU. Darüber hinaus finden auch im innovativen Masterstudiengang *Berufliche Bildung Integriert* in komprimierter Form ausgewählte Inhalte zu sprachlicher und kultureller Vielfalt Eingang.

6 Ausblick: Vertiefungsseminar

In dem zum Wintersemester 2018/19 einzurichtenden Pflichtseminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Vertiefung* wird es darum gehen, die konzeptionellen Überlegungen zum Grundlagenseminar weiterzuführen. Die drei wesentlichen curricularen Ankerpunkte des Bachelorseminars (DaZ-Kom, SpraSiBeQ, schulische Realität in der bayerischen beruflichen Bildung) bieten auch für die Masterveranstaltung zentrale Orientierungspunkte. Aspekte, die im Grundlagenseminar bisher nicht oder erst ansatzweise angesprochen werden, sind beispielsweise der Umgang mit Mehrsprachigkeit (siehe hierzu u. a. die Anregungen aus Österreich in WOJNESITZ (2016)), die Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien sowie der Einsatz komplexerer Förderansätze wie das Scaffolding.

Sowohl für die Bachelor- als auch die Masterveranstaltungen wird sich mittelfristig die Frage stellen, inwiefern eine Auffächerung des Seminarangebots sinnvoll ist. So empfiehlt das Berliner Projekt *SPRACHEN BILDEN CHANCEN* in seinem Abschlussbericht (https://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Abschlussstagung/Empfehlungen_Sprachen-Bilden-Chancen.pdf; zuletzt geprüft am 03.05.2018) u. a. eine Unterscheidung des Seminarangebots in eine Variante A für Studierende philologischer Fächer (im Falle der TUM wären dies Deutsch, Englisch und SKD) und eine Variante B für alle anderen Studierenden. Darüber hinaus sind auch weitere Ausdifferenzierungen denkbar: Zum Beispiel könnte an die in Kapitel 2 geschilderten Erfahrungen mit Theorie-Praxis-Projekten angeknüpft werden, indem einzelne Seminare in direkter Zusammenarbeit mit Schulen oder Ausbildungsbetrieben stattfinden (siehe hierzu auch GRUBER 2017, S. 302). Eine Kooperation mit den Universitätschulen der TUM School of Education wäre hierzu naheliegend (RIEDL 2016).

Literatur

- BAUMANN, Barbara: Über die Deutschlernerfahrungen einer Geflüchteten. In: TERRASI-HAUFE, Elisabetta; BÖRSEL, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster 2017, S. 139–154
- BAUMANN, Barbara; BECKER-MROTZEK, Michael: Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen. Köln 2014
- BAUMANN, Barbara; RIEDL, Alfred: Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien. Frankfurt am Main 2016
- BAUR, Rupprecht u. a.: Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen, 2009
- BAYERISCHES LANDESAMT FÜR STATISTIK: Berufliche Schulen in Bayern Schuljahr 2016/17. Fürth 2017
- BECKER-MROTZEK, Michael; ROTH, Hans-Joachim: Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: BECKER-MROTZEK, Michael; ROTH, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung. Münster 2017, S. 11–36
- BENHOLZ, Claudia u. a.: Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. Eine Befragung von Lehramtsstudierenden des Zusatzzertifikats „Sprachbildung in mehrsprachigen Gesellschaften“ an der Universität Duisburg-Essen. In: Zielsprache Deutsch, (2017) 1, S. 5–34
- BIRNBAUM, Theresa u. a.: Die Rolle des Schreibens in Angeboten der beruflichen Qualifizierung. In: SIEMON, Jens u. a. (Hrsg.): Beruf und Sprache. Methodisches Vorgehen bei der Bedarfserhebung und ausgewählte Ergebnisse des Verbundprojektes SpraSiBeQ. Stuttgart 2016, S. 101–121
- DARSOW, Annkathrin; WAGNER, Fränze Sophie: Die DaZ-Module an drei Berliner Universitäten. Ein Überblick. 2015. URL: http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Files/Bestandsaufnahme_DaZ-Module.pdf (Zugriff: 23.03.2017)
- DÖLL, Marion; HÄGI-MEAD, Sara; SETTINIERI, Julia: „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? Etwas!“ In: BECKER-MROTZEK, Michael u. a. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. Münster 2017, S. 203–215
- EBERHARDT, Alexandra: Das Lernfeldkonzept an Berufskollegs. Die sprachensible Erarbeitung einer Lernsituation. In: EBERHARDT, Alexandra; NIEDERHAUS, Constanze (Hrsg.): Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung. Stuttgart 2017, S. 68–69
- EBERHARDT, Alexandra; NIEDERHAUS, Constanze: Vorwort. In: EBERHARDT, Alexandra; NIEDERHAUS, Constanze (Hrsg.): Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung. Stuttgart 2017, S. 7–8

- GRUBER, Maria: Berufliche Lehrerbildung an der TUM School of Education reagiert: Sprachliche und kulturelle Vielfalt. In: *vib-akzente*, (2016) 7, S. 8–9
- GRUBER, Maria: Sensibilisierung Studierender der Beruflichen Bildung für sprachliche und kulturelle Diversität: Theorie und Praxis im Kontext von Vielfalt. Dissertation an der Technischen Universität München, 2017
- GRUBER, Maria; FIEBIG, Edda: Kompetenzbildung angehender Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität an berufsbildenden Schulen. In: *Die Berufsbildende Schule*, (2013) 6, S. 182–187
- GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan u. a.: Bestimmung von Standards und Stufen der Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In: KOCH-PRIEWE, Barbara; KRÜGER-POTRATZ, Marianne (Hrsg.): *Qualifizierung für sprachliche Bildung*. Münster 2016, S. 130–146
- GÜNTHER, Katrin u. a.: *Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen*. Berlin 2013
- HAMMER, Svenja u. a.: Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung des GSL-Testinstruments. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, (2015) 61. Beiheft, S. 32–54
- HEINRICHS, Karin u. a.: Die Implementierung neuer Konzepte zur Beschulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden – Herausforderungen und Chancen aus organisationstheoretischer Perspektive. In: *Gruppe. Interaktion. Organisation*, (2016) 3, S. 231–241
- HOFFMANN, Martina: „Schau’ ma mal“: Pilotierung von Materialien zur Förderung der mündlichen Kompetenz bei auszubildenden Kfz-Mechatronikerinnen und Kfz-Mechatronikern. In: TERRASI-HAUFE, Elisabetta; BÖRSEL, Anke (Hrsg.): *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*. Münster 2017, S. 302–318
- ISB – STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG: *Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule*. Unterrichtsfach: Deutsch. 2016
- ISB – STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG: *Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen*. 2017
- ISB – STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG: *Kommunizieren und handeln. Lernszenarien für einen alltagsbezogenen Unterricht in Berufsintegrationsvor-klassen*. München 2017
- JOSTES, Brigitte: „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In: JOSTES, Brigitte; CASPARI, Daniela; LÜTKE, Beate (Hrsg.): *Sprachen – Bilden – Chancen*. Münster 2017, S. 103–126
- KÄRNER, Tobias u. a.: Flüchtlingsbeschulung an beruflichen Schulen aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden – Eine qualitative Analyse zu Belastungen und Bewältigungsstrategien des Migrationsprozesses und des Spracherwerbs. In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): *Berufliche Benachteiligtenförderung*. Linz 2017, S. 293–311

- KIMMELMANN, Nicole: Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity-Management. Aachen, 2010
- KIMMELMANN, Nicole; OHM, Udo; SCHRAMM, Karin: Rahmencurriculum. Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung. 2014. URL: <https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/integriertes-fach-und-sprachlernen/projekt-sprasisbeq/das-rahmencurriculum.html>
- KÖKER, Anne u. a.: DaZKom – Ein Modell von Lehrkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: KOCH-PRIEWE, Barbara u. a. (Hrsg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Bad Heilbrunn 2015, S. 177–205
- KORNEEVA, Larissa u. a.: Grundbegriffe interkultureller Bildung und Erziehung. Jekaterinburg 2014
- KRETSCHMANN, Tabea: Salafismusprävention. In: DaZ Sekundarstufe, (im Druck) 2018/2
- KRETSCHMANN, Tabea: Vermittlung von Verfassungswerten in Berufsintegrationsklassen – Einige didaktische Vorüberlegungen. In: BÄUML, Manfred; DENNEBORG, German; MÄNNLE, Ursula (Hrsg.): Flucht nach Bayern: Wie gelingt Demokratieverziehung? München 2017, S. 48–75
- KRÜGER-POTRATZ, Marianne; SUPIK, Linda: Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In: AHRENHOLZ, Bernt; OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler 2010, S. 298–311
- LÜTKE, Beate: Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerbildung. Der fachintegrative Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010, S. 153–166
- MÜLLER, Annette: Sprachdidaktisches Wissen von Berufspädagogen in der Lehrerbildung: Überlegungen zur möglichen Einbindung in ein Curriculum. In: EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Frankfurt a.M. 2017, S. 11–30
- PAETSCH, Jennifer; WAGNER, Fränze Sophie; DARSOW, Annkathrin: Prädiktoren der Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit den Berliner Deutsch-als-Zweitsprache-Modulen: Ansatzpunkte für Veränderungsmaßnahmen in der Hochschullehre. In: JOSTES, Brigitte; CASPARI, Daniela; LÜTKE, Beate (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen. Münster 2017, S. 127–149
- REINKE, Hannes; KÄRNER, Tobias; HEINRICHS, Karin: Analyse lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltungsbedingungen beruflicher Praktika für berufsschulpflichtige Asylsuchende und Flüchtlinge: Befunde einer Tagebuchstudie (im Druck)
- RIEDL, Alfred: Didaktik der beruflichen Bildung. Stuttgart 2011
- RIEDL, Alfred: Das Universitätsschulkonzept für die Lehrerbildung an beruflichen Schulen an der TUM School of Education. In: BODENSTEINER, Paula; KÄFLER, Hans (Hrsg.): 5 Jahre Universitätsschule Bilanz und Perspektiven. Hanns-Seidel-Stiftung 2016, S. 63–70

- ROCHE, JÖRG (Hrsg.): Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte. Tübingen 2016
- ROCHE, Jörg; TERRASI-HAUFE, Elisabetta: Handlungsorientierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern. In: EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M. 2017, S. 71–90
- ROST-ROTH, Martina; MENGELE, Heike: Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In: LÜTKE, Beate; PETERSEN, Inger; TAJMEL, Tanja (Hrsg.): Fachintegrierte Sprachbildung. Berlin 2017, S. 69–97
- ROTH, HANS-JOACHIM; DUARTE, JOANA: European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland. o. J. URL: <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf> (Zugriff: 01.03.2017)
- SCHIPOLOWSKI, Stefan u. a.: Der Blick in die Länder. In: STANAT, Petra u. a. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2015. Münster 2016, S. 171–329
- SCHNEIDER, Wolfgang u. a.: Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS). Berlin 2012
- SOGL, Petra; REICHEL, Philipp; GEIGER, Robert: „Berufssprache Deutsch“ – Ein Projekt zur berufsspezifischen Sprachförderung im Unterricht an der Berufsschule bzw. Berufsfachschule. In: bwp@ Spezial 6 Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18, (2013), S. 1–11
- STMUK: Berufsintegrationsklassen an beruflichen Schulen im Schuljahr 2016/2017 (14.10.2016). München 2016
- TERRASI-HAUFE, Elisabetta; BAUMANN, Barbara: „Ich will Ausbildung lernen damit im zukunft arbeiten kann“ – Sprachvermittlung und Ausbildungsvorbereitung für Flüchtlinge an Berufsschulen. In: ÖDaF (2016) (32/1), S. 45–62.
- TERRASI-HAUFE, Elisabetta; BAUMANN, Barbara: Sprachliche und kulturelle Heterogenität an den Berufsschulen Bayerns – Reaktionen in der Lehrkräftebildung. In: TERRASI-HAUFE, Elisabetta; BÖRSEL, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster 2017, S. 57–75
- TERRASI-HAUFE, Elisabetta; ROCHE, Jörg: Sprache und Integration. Wie Geflüchtete über den Deutscherwerb ihre Teilhabe sicherstellen können. In: DDS – Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Bayern (2016), S. 3–4
- TERRASI-HAUFE, Elisabetta; ROCHE, Jörg; SOGL, Petra: Angebote für Geflüchtete an bayerischen Berufsschulen und Qualifizierung von Lehrkräften: konzeptionelle und curriculare Aspekte. In: EICHSTAEDT, Annett u. a. (Hrsg.): Wie schaffen wir das? Göttingen 2017, S. 31–49

- VERORDNUNG über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV). 2009
- WILBERS, Karl: Die Verankerung der Anforderungen aus dem Unterricht von Flüchtlingen in der ersten Phase der Ausbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen. In: *berufsbildung*, (2016) 158, S. 39–41
- WOJNESITZ, Alexandra: Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden. In: RÜCKL, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung im mehrsprachigen Zeitalter*. Münster 2016, S. 205–212
- WUTTKE, Eveline; SEIFRIED, Jürgen: Evaluation in der Lehrer/-innen-Bildung – Diskussionslinien und exemplarische Umsetzung. In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): *Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung*. Linz 2012, S. 309–331