

Gesetz zur Änderung des LABG – Sachverständigenanhörung

Stand 10.02.2016

Lena Heine und Karin Kleppin, Seminar für Sprachlehrforschung, Fakultät für Philologie,
Ruhr-Universität Bochum

Bemerkungen zu den Paragraphen und Kommentare zur Umsetzung

§ 2: Es wird zu Recht von den zukünftigen LehrerInnen eine Vielzahl von notwendigen Kompetenzen in den unterschiedlichsten Bereichen gefordert (s. auch Standards der Lehrerbildung). In der Regel ist es allerdings für die ProfessorInnen und Lehrenden in der Lehrerbildung schwierig, die Vielzahl von Aufgaben in Forschung und Lehre professionell auf hohem Niveau abzudecken. Von DidaktikprofessorInnen wird weit mehr erwartet (S. § 2) als z.B. von VertreterInnen der Fachwissenschaften wie z.B. – im Falle der Philologien – von LiteraturwissenschaftlerInnen: Während Professuren in der Literaturwissenschaft regelmäßig auf relativ eng umrissene Epochen hin ausgerichtet sind und sich somit stark spezialisieren können, gibt es pro Schulfach an den meisten Standorten typischerweise nur eine, häufig sogar nur eine halbe Didaktikprofessur, die zumeist auch in eine niedrigere Besoldungsgruppe mit weniger Status und weniger Mitarbeiterstellen eingruppiert wird. Eine Spezialisierung auf bestimmte Themenfelder der Didaktik muss hier – insbesondere auch in Anbetracht neu zu erarbeitender Themenfelder, wie etwa dem gerade erst im Entstehen begriffenen Forschungsfeld zum professionellen Umgang mit sprachlicher Heterogenität und Sprachförderung in allen Fächern – zu Lasten der Gesamtqualität der Lehrerbildung gehen. Nicht selten werden Didaktikprofessuren von den KollegInnen aus den Fachwissenschaften als eine Art „Lehrprofessur“ angesehen, die auf wissenschaftlichem Niveau nicht mithalten vermag und nur auf die Problemlösung in der Praxis ausgerichtet sei.

Eine intern angestoßene Veränderung der gewachsenen Strukturen an Hochschulen ist von diesen Professuren mit geringer Lobby kaum zu bewerkstelligen. Wir bitten die Politik nachdrücklich, top down auf eine Stärkung der Didaktiklehrstühle an den lehrerbildenden Hochschulen hinzuwirken und neben einer angemessenen Betreuung von Studierenden fachdidaktische Forschung auf internationalem wissenschaftlichem Niveau voranzutreiben. Insbesondere für die drängenden Themen Inklusion, Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrungen und fachintegrierte Sprachförderung müssen neue Ressourcen geschaffen werden. Hier kann nicht erwartet werden, dass sich etablierte FachdidaktikerInnen als Novizen in für ihre Disziplin völlig außenstehende Bereiche einarbeiten und auf wissenschaftlich hohem Niveau vertreten können. Dazu wird es notwendig sein, so schnell wie möglich neue ExpertInnen auszubilden, die diese Bereiche mittelfristig adäquat vertreten können.

§ 2 b) und Teile § 14:

„Kenntnisse der deutschen Sprache“ muss spezifiziert werden. Bisher gibt es das Verfahren zur Feststellung der deutschen Sprachkenntnisse im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen für Lehramtsanwärter aus dem Ausland. In dieser Prüfung soll der Nachweis erbracht werden, dass die für die Erteilung des Fachunterrichts und für alle Kommunikationsprozesse in der Schule erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse vorhanden sind (vgl. Informationsblatt zum Verfahren – Stand 2.9.2013 – unter <http://www.lpa1.nrw.de/Dienstbereiche/Bochum/Formulare/Kolloquien/index.html>). In dieser Prüfung wird die Niveaustufe C1 für alle funktionalen Teilkompetenzen verlangt. Eine Angabe einer Niveaustufe sollte auch im vorliegenden Gesetzestext erfolgen. C1 ist u.E. das

Minimum, es sei denn, es geht um Lehrende für den herkunftssprachlichen Unterricht (z.B. Hocharabisch, Türkisch etc.). Auch hierfür sollte eine Niveaustufe für das Deutsche angegeben werden, da sich in diesem Unterricht zum Teil auch Schülerinnen und Schüler mit geringen herkunftssprachlichen Kompetenzen befinden; wir sehen hier B2 als angemessene Niveaustufe.

§ 11 (3): Auch wenn hier die Orientierung an den grundlegenden beruflichen Kompetenzen gefordert wird, so sieht die Praxis in den Hochschulen noch anders aus: Selbst in den Studiengängen, in denen die überwiegende Mehrheit der Studierenden auf Lehramt studiert, wird nicht, wie in § 11 gefordert, am Berufsbild orientiert unterrichtet, sondern immer noch ausgehend von den Interessen der Hochschullehrenden. Auf die Philologien bezogen befinden sich beispielsweise LiteraturwissenschaftlerInnen und LinguistInnen in der Überzahl und verstehen unter „Fachstudium“ die von ihnen vertretenen Wissenschaftsbereiche – sie bilden also nicht Lehrer aus, sondern wissenschaftlichen Nachwuchs. Fachstudium heißt für zukünftige Lehrende allerdings etwas anderes: Sie brauchen für ihr zukünftiges Berufsbild wissenschaftlich fundierte Kenntnisse über Prozesse des Lernens, Lehrens, Beratens, Evaluierens (Diagnostizierens und Prüfens). Didaktik darf sich nicht allein an der Systematik des Wissenschaftsgebietes orientieren und darf nicht so verstanden werden, dass sie dessen Inhalte lediglich auf eine verständliche Ebene herunterbrechen soll. Einerseits würde man dann die Lernprozesse im Fach (z.B. Fremdsprachenlernen, physikalische Inhalte verstehen) als eigenständiges Forschungsfeld vernachlässigen. Andererseits würden die angehenden LehrerInnen mit der Aufgabe, Fachinhalte für den Schulunterricht zu didaktisieren, allein gelassen, womit eine Entfernung von einer wissenschaftsbasierten Fachdidaktik einher ginge und sich das Risiko einer „Banaldidaktik“ eröffnete.

Praxisphasen müssen wissenschaftlich begleitet werden und wie gefordert z.B. in Portfolios verarbeitet werden.

(7 neu 8): „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ hat sich als irreführender und durch neuere Forschung fachlich nicht gut stützbarer Begriff herausgestellt: Er suggeriert, dass die Mehrsprachigkeit bestimmter Schülergruppen ein Risikofaktor für Schulerfolg darstelle und stellt SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte als potentiell problematische Gruppe heraus. Allzuleicht wird dabei die Assoziation geweckt, dass isolierte Deutschkurse die Bildungsbenachteiligung bestimmter Schülergruppen minimieren könnten. Stattdessen lässt sich mittlerweile gut belegen, dass Mehrsprachigkeit Schulerfolg nicht behindert. Vielmehr ist Bildungsferne mit den daran gekoppelten bildungssprachlichen Kompetenzen der zentrale Aspekt, auf den es zu fokussieren gilt. In der Forschung geht man mittlerweile davon ab, *native speaker* als sprachlich homogene Gruppe zu betrachten – auch einsprachige Personen unterscheiden sich in ihren sprachlichen Kompetenzen z.T. gewaltig. Es geht also nicht um allgemeine Vermittlungsaspekte des Deutschen (man beachte: Dies ist bei der Gruppe der Seiteneinsteiger wie neu zugewanderte Flüchtlinge anders), sondern um die fachintegrierte Anbahnung und durchgängige Förderung von fachlich und schulisch relevanten Sprachregistern in einem sprachsensiblen Unterricht, und zwar bei allen SchülerInnen, unabhängig davon, welche Sprachen sie sonst noch in ihrem Alltag verwenden. Wir schlagen daher vor, dass der Begriff „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ durch „Sprachliche Bildung und Sprachförderung“ geändert wird.

Es ist weiterhin zu beachten, dass das Absolvieren des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ keine Kompetenzen in der Vermittlung des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache entwickeln kann. Es kann daher nicht sinnvoll als Nachweis für DaZ/DaF-Kompetenzen, wie sie häufig für Einstellungen von Lehrenden gefordert werden, dienen.

§ 9, 10, 13: Auch wenn die Fächer hier nicht genannt werden: Prinzipiell wäre es sinnvoll, auch das Studienfach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als eigenes Fach für LehrerInnen zuzulassen (→ s. die Herausforderungen zusätzlich zu Deutsch als Zweit- und Bildungssprache). Hier könnte z.B. auch DaF/DaZ als Drittfach eingeführt werden (s. auch die Regelung in Sachsen)

Das würde gewährleisten, dass grundständig ausgebildete DaZ/DaF-Lehrkräfte in die Schulen gelangen und die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen auch in schulpolitischen Entscheidungen sichtbar gemacht werden.

(7, neu 10)

Satz 1: „Das Studium moderner Fremdsprachen umfasst mindestens einen Auslandsaufenthalt von drei Monaten Dauer in einem Land, in dem die studierte Sprache als Umgangssprache gesprochen wird“.

„Umgangssprache“ sollte geändert werden in „Landessprache“ („Umgangssprache“ suggeriert ein nicht-standardsprachliches Register).

Ein Auslandsaufenthalt ist u.a. aus interkulturellen Gesichtspunkten äußerst sinnvoll, sollte jedoch nicht als Indikator für ein angemessen hohes Sprachniveau in der Fremdsprache verstanden werden.

Probleme sind die geringe Schwelle des Eingangsniveaus (in der Romanistik zum Teil A2 oder gar keine Angabe eines Niveaus, Eingangsniveaus im Anglistikstudium ergeben sich aus der Abiturnote, die keinerlei verlässliche Angaben über das tatsächliche Niveau zulässt, vgl. z.B. TOSCA-Studie) und Vernachlässigung einer gezielten Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen in den fremdsprachlichen Studienfächern (z.B. auch nur wenige Veranstaltungen in der Zielsprache, wenige Sprachpraxisveranstaltungen, kaum jemals mit gezieltem Schwerpunkt auf bildungs- und lehrersprachlichen Anforderungen).

Um sicher zu gehen, dass angehende FremdsprachenlehrerInnen die von ihnen vertretende Fremdsprache auch tatsächlich auf angemessenem Niveau beherrschen, sollte das Absolvieren eines standardisierten Sprachtests für den akademischen Kontext (z.B. IELTS, DELE, ...) in der Fremdsprache empfohlen und als Bonus bei der Einstellung bewertet werden, sofern die nachgewiesenen Sprachkompetenzen C1 entsprechen.