



Gülşah Mavruk

Microteaching in der universitären Lehrerausbildung

Rekonstruktionen
studentischer Erfahrungsräume
im Berufsfeldpraktikum im Bereich
Deutsch als Zweitsprache

WAXMANN

Mehrsprachigkeit

herausgegeben von
Wilhelm Griefhaber und Jochen Rehbein

Band 45

Gülşah Mavruk

Microteaching in der universitären Lehrerausbildung

Rekonstruktionen studentischer
Erfahrungsräume im Berufsfeldpraktikum
im Bereich Deutsch als Zweitsprache



Waxmann 2018
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Mehrsprachigkeit, Bd. 45

ISSN 1433-0792

Print-ISBN 978-3-8309-3653-4

E-Book-ISBN 978-8309-8653-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Idee Umschlag und Logo: Ivika Rehbein-Ots
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Danksagung

„Für die Bildung tun wir alles!“

Mit diesen Worten haben meine Eltern mir und meinen drei Geschwistern stets zugesichert, dass es keine Form der Unterstützung und des Zuspruchs gibt, die sie nicht für unseren Bildungsweg aufbringen würden. Der Wunsch nach Bildung hat meine Eltern von den Baumwollfeldern und Orangenplantagen Çukurovas nach Deutschland gebracht. Alleine im Ruhrgebiet angekommen, haben sie gearbeitet, studiert und vor allem gelernt und gelehrt. Im Sinne des Zitats „Bana bir harf öğretmenin kırk yıl kölesi olurum“ (*Jedem, der mir auch nur einen Buchstaben beibringt, würde ich 40 Jahre lang dienen*) haben sie mir die Liebe zum Lehren vermittelt. Daher liegt es auch nahe, dass meine Dissertation im Kontext der universitären Lehrerbildung verfasst wurde. Deswegen widme ich diese Arbeit meinen lieben Eltern, Şirin und Şahap Mavruk. Canım annem ve babam, sizin hakkınız ödenmez, iyi ki varsınız.

An dieser Stelle möchte ich mich bei all den Menschen bedanken, die mich neben meinen Eltern auf dem Forschungsweg begleitet und durch ihre Unterstützung die Fertigstellung dieser Arbeit ermöglicht haben.

Insbesondere bedanken möchte ich mich bei Prof. Dr. Heike Roll, die diese Arbeit mit viel Geduld, Interesse und unterstützender Kritik betreut und begleitet hat. Dank der vielfältigen wissenschaftlichen Anregungen und dem Interesse für interdisziplinäre Forschungsansätze konnten methodische Feinheiten konstruktiv diskutiert werden. Zudem ist es dadurch gelungen, wissenschaftliche Perspektiven zu erweitern und neue Forschungspfade einzuschlagen. Ihre zahlreichen Anregungen haben entscheidend zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Zudem gilt mein herzlicher Dank der wertvollen Unterstützung von Prof. Dr. Martina Möllering für das Interesse an meinem Promotionsthema und der Zweitbegutachtung. Die Entfernung nach Australien hat sie nie daran gehindert, mir konstruktive Kritik, hilfreiche Vorschläge und wichtige Denkimpulse zu geben. Mit ihrer verständnisvollen Art hat sie es oftmals geschafft, mir neue Wege und Aspekte in der Arbeit aufzuzeigen.

Dr. Rosemarie Neumann und Dr. Andrea Schäfer danke ich herzlich dafür, dass sie mir während meines Studiums die Möglichkeit gaben, in dem Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache Fuß zu fassen und mein theoretisches und praktisches Wissen zu erweitern und vor allen Dingen dafür, bei ihnen und von ihnen lernen zu dürfen.

Ganz besonders danke ich Dr. Claudia Benholz, die sich mit wissenschaftlichem und menschlichem Engagement für mein Dissertationsvorhaben

sowie jahrzehntelang für den Erhalt des Förderunterrichts eingesetzt hat – besonders zu Zeiten, in denen es weitaus andere Hürden zu überwinden galt. Dr. Claudia Benholz hat mich und eine Vielzahl meiner Kolleginnen und Kollegen in unseren Forschungs- und Arbeitsprozessen mit großem Vertrauen begleitet und unterstützt. Die Kombination aus liebevollem Druck und tatkräftiger Unterstützung ihrerseits hat maßgeblich zur Fertigstellung der Arbeit beigetragen. Wir sind dir zu großem Dank verpflichtet, liebe Claudia.

Dr. Eva Lipkowski danke ich für das aufmerksame Lesen ausgewählter Kapitel sowie für wichtige Hinweise, von denen die gesamte Arbeit profitiert hat.

Ein besonders herzlicher Dank geht an meine wundervollen Freunde und Kollegen, die mich größtenteils schon seit der Studienzeit begleiten. Insbesondere Siham Lakehal, Georgia Galanopoulou, Christine Boubakri, Marijana Rajčić, Dr. Ina Lammers, Lilian Altas, Dr. Erkan Gürsoy, Tülay Altun, Dr. Eva Schmidt, Sapna Arora, Jan Strobl, Christos Giouzouktsidis und Dr. Melanie Beese danke ich neben zahlreichen ermutigenden Diskussionen für ihre Unterstützung, Motivation und Freundschaft über viele Jahre hinweg!

Dabei danke ich insbesondere meiner besseren Hälfte Siham Lakehal, die mir nicht nur von manchen anderen Verpflichtungen den Rücken frei gehalten hat, sondern mir in allen Lebenslagen immer ein großer Halt war und ist. Vielen Dank, Bella.

Ich danke allen Förderschülern und Förderlehrern für die tägliche Inspiration, die mich dazu veranlasst hat, dieses Feld wissenschaftlich zu untersuchen und damit einen Beitrag zur Diskussion um die Ausgestaltung universitärer Praxisphasen zu leisten.

Ich danke meinem Mann Kerim Adıgüzel in besonderem Maße für seine andauernde uneingeschränkte Unterstützung. Sein Rückhalt, sein Verständnis und seine Zuversicht haben mir in schwierigen Arbeitsphasen sehr geholfen. Sağol, yoldaşım.

Meinen lieben Schwiegereltern Ayten und Derya Adıgüzel danke ich herzlich für Verständnis, unterstützende Gespräche und kulinarische Verpflegung in intensiven Schreibphasen.

Sevgili teyzem Ayfer Sayılkan, hep derler ya teyze anne yarısı diye, sen benim için her zaman daha da ötesiydin. Daima doğurmuş kadar sahiplendiğin, sevdiğin ve desteklediğin için sana sonsuz minnettarım. Canım kardeşlerim Dilan ve Sümer Sayılkan, desteğiniz ve sevginiz için size de çok teşekkür ederim.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinen wundervollen Geschwistern. Ich verneige mich voller Dankbarkeit vor meinen Helden Şahin, Cihan und Melis Mavruk. Ihr seid die Quelle der Lebensfreude, Inspiration und Liebe.

Inhalt

| | |
|--|----|
| Abstract | 11 |
| 1. Fragestellung und Aufbau der Arbeit | 15 |
| 2. Bildung in der Migrationsgesellschaft – Geschichtlicher Überblick und gegenwärtige Situation | 20 |
| 2.1 Zur Situation ausländischer Gastarbeiter und ihrer Familien in der Bundesrepublik | 20 |
| 2.1.1 Die Beschulung von ‚Ausländerkindern‘ nach 1964 | 22 |
| 2.1.2 Bildungspolitische Entwicklungen – von der Ausländer- zur Migrationspädagogik | 25 |
| 2.2 Schule in der Migrationsgesellschaft | 28 |
| 2.2.1 Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zum Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund | 30 |
| 2.2.2 Zum Zusammenhang von Sprach(en)kompetenz und Bildungserfolg | 35 |
| 2.3 Lehrerbildung im Zeichen der Migrationsgesellschaft | 53 |
| 2.3.1 Empirische Forschungen zu Lehrerbildung im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit | 54 |
| 2.3.2 Entwicklungen in der universitären Lehrerbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache | 56 |
| 2.4 Zusammenfassung | 59 |
| 3. Microteaching in der universitären Lehrerbildung – Ein Verfahren zur Theorie-Praxis-Verzahnung in Praxisphasen | 60 |
| 3.1 Lehrerbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis | 61 |
| 3.1.1 Neustrukturierung universitärer Praxisphasen | 61 |
| 3.1.2 Untersuchungen zu studentischen Sichtweisen der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerausbildung | 64 |
| 3.1.3 Zu Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung | 66 |
| 3.2 Microteaching in der universitären Lehrerbildung | 74 |
| 3.2.1 Entwicklung des Microteaching-Verfahrens in der universitären Lehrerbildung | 75 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 3.2.2 | Empirische Forschungen zu Microteaching in der universitären Lehrerbildung | 80 |
| 3.3 | Microteaching in der Lehrerbildung – Erfahrungen mit dem Projekt Förderunterricht als Schnittstelle von Microteaching und Deutsch als Zweitsprache | 84 |
| 3.3.1 | Microteaching im Projekt Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund | 84 |
| 3.3.2 | Felderschließung – Der Förderunterricht der Universität Duisburg-Essen | 89 |
| 3.4 | Zusammenfassung | 97 |
| 4. | Ein empirisch basiertes Microteaching-Modell im Förderunterricht | 99 |
| 4.1 | Prästudie | 99 |
| 4.1.1 | Design der Vorstudie | 99 |
| 4.1.2 | Exemplarische Beispiele der qualitativen Zusammenfassung | 108 |
| 4.1.3 | Zusammenfassung der Ergebnisse der Prästudie | 117 |
| 4.2 | Microteaching im Berufsfeldpraktikum – Besonderheiten und Modifikationen einer DaZ-spezifischen Praxisphase | 119 |
| 4.2.1 | Das DaZ-Microteaching-Modell im Berufsfeldpraktikum im Förderunterricht | 119 |
| 4.2.2 | Modifikationen des Microteaching-Modells im Berufsfeldpraktikum im Förderunterricht | 132 |
| 4.2.3 | Kategorisierung der Microteaching-Lernziele im Förderunterricht | 135 |
| 4.3 | Entwicklung der Forschungsfragen | 136 |
| 4.4 | Zusammenfassung | 138 |
| 5. | Sprache, Erfahrungsräume und Rekonstruktion von Wissensstrukturen | 140 |
| 5.1 | Wissenssoziologische Grundlegungen in den theoretischen Annahmen Karl Mannheims | 141 |
| 5.1.1 | Dokumentarische Methode der Interpretation | 143 |
| 5.1.2 | Methodologische Überlegungen Mannheims | 145 |
| 5.2 | Die dokumentarische Methode in der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis | 146 |
| 5.2.1 | Das Gruppendiskussionsverfahren | 147 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 5.2.2 | Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode | 152 |
| 5.3 | Eine interdisziplinäre Verschränkung Formaler und Funktionaler Pragmatik | 155 |
| 5.3.1 | Die Formale Pragmatik | 155 |
| 5.3.2 | Die Funktionale Pragmatik | 157 |
| 5.3.3 | Eine interdisziplinäre Rekonstruktion von Wissensstrukturen | 167 |
| 5.4 | Zusammenfassung | 168 |
| 6. | Die Fallstudie | 171 |
| 6.1 | Forschungsfeld und Forschungsinteresse | 171 |
| 6.2 | Die Rolle der Forscherin im Feld und im Forschungsprozess | 172 |
| 6.3 | Die Probanden | 174 |
| 6.4 | Der Forschungsprozess und die Entwicklung des Forschungsdesigns | 179 |
| 6.5 | Zusammenfassung | 182 |
| 7. | Datenanalyse – Exemplarische Rekonstruktionen | 183 |
| 7.1 | Auswahl und Auswertung des Materials | 183 |
| 7.2 | Exemplarische Rekonstruktionen und Diskursbeschreibungen | 184 |
| 7.2.1 | Studentische Einstellungen zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund | 198 |
| 7.2.1.1 | „Die sind ja alle total nett.“ | 199 |
| 7.2.1.2 | „Wieso dürfen nicht alle Kinder sehr gut sein?“ | 206 |
| 7.2.1.3 | Zusammenfassende Diskursbeschreibung | 215 |
| 7.2.2 | Theorie vs. Praxis | 222 |
| 7.2.2.1 | „Praktika hin oder her, da ist ja auch immer ein Gegenspieler.“ | 222 |
| 7.2.2.2 | „Theorie hört sich immer ‚Friede, Freude, Eierkuchen‘ an.“ ... | 231 |
| 7.2.2.3 | Zusammenfassende Diskursbeschreibung | 236 |
| 7.2.3 | Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit und -professionalität | 246 |
| 7.2.3.1 | „Ich hab so'n bisschen die Angst vorm Scheitern verloren.“ ... | 247 |
| 7.2.3.2 | „Das liegt doch alles in unserer Hand!“ | 253 |
| 7.2.3.3 | Zusammenfassende Diskursbeschreibung | 260 |
| 7.2.4 | Microteaching | 269 |

| | | |
|-----------------------|--|-----|
| 7.2.4.1 | „Ja, das ist so ein kleines Biotop hier!“ | 270 |
| 7.2.4.2 | „Die Kinder hier sind lebendige Fallbeispiele.“ | 275 |
| 7.2.4.3 | Zusammenfassende Diskursbeschreibung | 282 |
| 7.3 | Zusammenfassung und Darstellung zentraler Ergebnisse | 291 |
| 8. | Ausblick | 297 |
| Literatur | | 302 |
| Abbildungsverzeichnis | | 324 |
| Tabellenverzeichnis | | 325 |

Abstract

A plethora of empirical studies on the educational success of pupils with a migration background point out that, despite efforts, ascertainable inequality of opportunities still exists. The academic professionalization of future teaching staff in the field of German as a second language is a key link regarding the creation of equal opportunities in the educational sector. Thus, in this study, entitled “Microteaching during academic teacher education. Reconstructing students’ realms of experience within the professional field internship of German as a Second Language area” a microteaching concept for a university practical training period was developed, which intends to raise awareness of prospective teachers in dealing with migration-related heterogeneity. The microteaching method was developed and adopted in the early 1960s at the Stanford University by Allen and his colleagues (cf. Allen 1976), who argued that a reduction in the “complex teaching process into simpler, more easily trainable skills for teacher training, promises a whole range of advantages” (cf. Olivero & Brunner 1973, p. 16). In order to provide an orientation to the requirements of specific integration and educational policy framework conditions, the central idea of a university training concept, which offers a practice framework for student teachers through the quantitative and qualitative complexity reduction of teaching situations, has been included and modified. In the context of the university teacher training, a training concept was developed, which, in the current microteaching setting regarding professional field internships, aims at both the repeated practice of German as a second language (DaZ)-specific behaviour patterns (cf. Mutzeck & Pallasch 1983), as well as the development of attitudes and student knowledge structures (cf. MacLeod & McIntyre 1977).

This study examines whether passing through this practical training period leads to a change of the students’ collective knowledge structures and whether it influences their attitudes regarding handling of migration-related heterogeneity.

Assuming that collective knowledge structures can be reconstructed through the analysis of discourses, a methodological approach was adopted for this study, which focuses on the analysis of conjunctive knowledge within a group discussion process.

On the one hand, conjunctive knowledge refers to the knowledge sociology of Mannheim, who forms the basis for the documentary method used in this work according to Bohnsack (cf. Bohnsack 1989, Mannheim 1980).

On the other hand, it refers to the action-theoretical knowledge model in terms of functional pragmatics, which assigns the conjunctive knowledge to the sphere of mental actions, the so-called Π area (cf. Ehlich & Rehbein 1977). The present work is thus based on an interdisciplinary approach, which is why both the social and the linguistic dimension of linguistic interaction and discursive behaviour are addressed as objects of study. In order to examine the updating of knowledge elements (cf. Grewenig 1980, p. 50) in the course of the practical training period, the group discussion process was adopted at three different times during the practical training in “Remedial Classes”. In addition to discussion groups, problem-focused individual interviews, questionnaires and portfolios were used for data analysis for the purpose of methodological triangulation. Thusly, it became possible to correlate different data complementary and analyse certain key aspects. The examined group of participants formed a cohort of 31 student teachers from different subjects and across all school forms both from lower and upper secondary schools, who concluded their professional field internship during the fifth semester of bachelor’s teacher training (summer semester 2014) on the Microteaching model in the “Remedial Classes” at the Essen Campus.

Initially, discussion groups were structured as a thematic course (cf. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, p. 292). On this basis, four thematic areas were selected, each of which was elaborated by two detailed analyses and a synoptic discourse description. Contentual as well as formal and linguistic criteria were taken into account when selecting the passages for the detailed analyses, in order to complement the interpretative steps of the documentary method through linguistic microanalysis in the context of functional pragmatics. The additional data were used for the synoptic discourse description, in order to complement the collective orientations and existing knowledge for the purpose of a triangulation by means of individual orientations and specific aspects of written processed data (cf. Benitt 2015). Through the allocation of knowledge structure types (cf. Ehlich & Rehbein 1977), it was possible to highlight that a restructuring of knowledge elements is salient particularly for the purposes of discussion groups. Four areas have been highlighted as key subjects in these group discussions:

1. Student perspectives on pupils with a migration background
2. Bridging theory and practice during academic teacher training
3. Development of teacher’s personality and professionalization
4. The Microteaching method

The evaluation of the discussion groups has pointed out that students were confronted with reality elements throughout their practical training period, which did not correlate with their previous presuppositions. It was possible to underline that, before the practical training period, the students were confronted with institutional and social established presuppositions that they adopted unreflectively. These presuppositions were mostly limited to school and social behaviours of pupils with migratory background, as well as to the action orientation of teachers. A processing of reality elements is taking place through the quantitative complexity reduction, which leads to contradictory knowledge. The students recognize and work collectively within the framework of the discussion groups on the fact that institutionally established and conveyed presuppositions, as well as action orientations do not apply to the pupil group in the “Remedial Classes”. The collective reflection period leads students to develop new action orientations by negotiating and setting guiding principles collectively in discussion groups. The training of “collective ideas” is in this case central, since not the individual teacher and his consciousness are “carrier of habitus”, but “teachers and their collective knowledge” (cf. Gomolla & Radtke 2009, p. 291). The partial assumption of responsibility in the microteaching setting proves to be a crucial factor, leading the students to formulate guiding principles. Due to the quantitative complexity reduction, the students were able to focus on being acquainted with the group of pupils, perceiving the pupils’ personalities and developing their own teacher personality. The qualitative complexity reduction enabled students to test and modify enhanced language-fostering elements in their subject teaching. By outsourcing the practical training within the university, students were able to develop a researching disposition that helped them identify the points where school and academic organizational structures fail and how their subject teaching must be structured in order to lead pupils with German as a second language to a good educational attainment level. It became obvious that in addition to methodological and didactic measures for coordinated linguistic and subject learning, the change of attitudes in particular towards the student group constituted the development of the teachers’ personality and professionalism in the practical training period. The complexity reduction in the microteaching model was perceived by students as a “springboard” for teaching in class. The approximately six-month timespan of the practical training was positively assessed by the students, as they felt increasingly professionalized by acquiring numerous experiences in homologous situations.

The case study shows possibilities and opportunities of microteaching in university teacher training within the context of the university practical training period to raise awareness for a professional approach to migration-related heterogeneity. In subsequent research projects, a larger number of student groups should be examined in order to emphasize overlapping typifications and effects of microteaching in university teacher training.

1. Fragestellung und Aufbau der Arbeit

Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern¹ im Kontext der Migrationsgesellschaft ist in der Bundesrepublik Deutschland ein kontrovers diskutiertes Thema. Large-Scale-Untersuchungen der letzten Jahre (u. a. TIMMS III und PISA) lenkten sowohl das Interesse der Öffentlichkeit als auch das der Bildungspolitik immer wieder auf den Bildungsbereich Schule (vgl. Nolle 2004). Der Fokus verlagert sich dabei in jüngster Zeit stärker von den erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler hin zur Ausbildung der Lehrpersonen (vgl. Oser 2003, Weyland 2010, Terhart et al. 2011). Dabei wird regelmäßig eine defizitäre wissenschafts- wie berufsfeldbezogene Ausgestaltung des Verhältnisses von Theorie und Praxis festgestellt (Terhart 2000, S. 107, Makrinus 2013). Die Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen und mit ihr die Neugestaltung der Praxisphasen in der universitären Lehrerausbildung (LABG 2009) ist eine Konsequenz aus der Kritik. Eine Stärkung der Praxisphasen soll frühzeitig theoriegeleitete Erfahrungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern ermöglichen und so zu einer engeren Verzahnung von Theorie und Praxis bereits in der Ausbildung der Studierenden führen (Nolle 2004, S. 3). In Anbetracht zahlreicher Schulleistungsstudien (TIMSS, PISA, IGLU), die übereinstimmend zeigen, dass die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund deutlich hinter denen ohne Zuwanderungsgeschichte liegen, muss in der Ausgestaltung universitärer Praxisphasen berücksichtigt werden, dass die Universität die angehenden Lehrkräfte adäquat auf die zunehmend größer werdende sprachliche und kulturelle Heterogenität in Schulklassen vorbereitet. Die vorliegende Dissertation soll einen Beitrag zur Diskussion um die Ausgestaltung universitärer Praxisphasen leisten, die Lehramtsstudierende für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität sensibilisieren und vorbereiten. Im Speziellen geht es um die Entwicklung und Ausgestaltung eines Microteaching-Modells als DaZ-spezifische Praxisphase und deren Einfluss auf Einstellungen und Wissensstrukturen von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Fächer, die diese Praxisphase im Rahmen des Berufsfeldpraktikums absolvieren.

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit sind die Auswirkungen der Migrationspolitik um die angeworbenen Gastarbeiter ab Mitte des vergangenen

1 In dieser Arbeit wird durchgängig die weibliche und männliche Schreibweise verwendet. Werden Personenbezeichnungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich in der männlichen oder weiblichen Form verwendet, so schließt dies das jeweils andere Geschlecht mit ein.

Jahrhunderts auf das deutsche Bildungssystem. Daher wird in Kapitel 2 der gesellschafts- und bildungspolitische Umgang mit arbeitsbezogener Migration ab den 1960er Jahren, der 2. und 3. Generation der Gastarbeiter ausgeführt. Da dieser von Diskriminierungsprozessen gekennzeichnet ist, wird anknüpfend der Diskurs um Chancengleichheit auf dem Bildungssektor in der Migrationsgesellschaft in Deutschland dargestellt. Dabei werden Prozesse der Produktion und Reproduktion von Ungleichheiten auf dem Bildungssektor diskutiert, welche durch die damit verbundenen Organisations- und Selektionsmechanismen zur schulischen Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund führen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Hierzu werden Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung herangezogen, die insbesondere den Zusammenhang zwischen Sprach(en)-kompetenz und Bildungserfolg herausstellen. Ein besonderer Fokus wird daran anknüpfend auf die Entwicklung der universitären Lehrerausbildung im Zeichen der Migrationsgesellschaft gelegt, um zu eruieren, inwiefern die erste Phase der Lehrerausbildung die adäquate theoretische und praktische Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer im Bereich Deutsch als Zweitsprache ausreichend berücksichtigt. Die ausgewählten empirischen Forschungen zu Lehrerbildung in Bezug auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit werden in diesem Kontext diskutiert.

In Kapitel 3 erfolgt eine theoretische Annäherung an das Forschungsfeld universitärer Praxisphasen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Dabei wird der aktuelle Forschungsstand aufgearbeitet, indem zunächst die Neustrukturierung universitärer Praxisphasen im Zuge der Bachelor-Master-Ausbildung dargelegt wird. Da in der vorliegenden Arbeit die Entwicklung studentischer Erfahrungsräume und Wissensstrukturen im Rahmen einer universitären Praxisphase untersucht wird, werden anschließend empirische Studien zu studentischen Sichtweisen auf die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerausbildung herangezogen und problematisiert. Ein besonderer Schwerpunkt liegt in diesem Kapitel auf der theoretischen Verortung des Microteaching als ausgewähltes Konzept für die Ausgestaltung universitärer Praxisphasen. Hierzu werden die Modelle des Kompetenzerwerbs nach Dreyfus und Dreyfus (1986) und Neuweg (2010) herangezogen. Dreyfus und Dreyfus vertreten die Annahme, dass der Prozess des Lernens in fünf Schritten bzw. Lernstadien vollzogen wird, die sowohl durch theoretische Anleitung als auch durch Aneignung umfangreicher Erfahrungswerte gekennzeichnet sind und vom Novizen- zum Expertenstadium führen können. Neuweg erweitert das Modell der Kompetenzentwicklung nach Dreyfus und Dreyfus um drei weitere

Stufen und entwickelt ein Rahmenkonzept, in welches er das Dreyfus'sche Kompetenzmodell einbettet. Daran anknüpfend wird das Microteaching als Konzept für die Ausgestaltung universitärer Praxisphasen dargelegt und in dem Rahmenkonzept nach Neuweg verortet. Entwickelt wurde die Microteaching-Methode in den frühen 1960er Jahren an der Stanford-Universität von Allen und dessen Mitarbeitern (vgl. Allen 1976). Wissenschaftler vertraten die These, dass eine Reduktion des „komplexen Unterrichtsgeschehens in einfachere, leichter trainierbare Fertigkeiten für die Ausbildung der Lehrer eine ganze Reihe von Vorteilen verspricht“ (Olivero & Brunner 1973, S. 16). Daraus entwickelte sich ein flexibles Ausbildungskonzept im Rahmen der universitären Lehrerbildung, das in unterschiedlichen Microteaching-Settings sowohl auf die wiederholte Übung von spezifischen Handlungsmustern (vgl. Mutzeck & Pallasch 1983) als auch auf die Entwicklung von Einstellungen und studentischen Wissensstrukturen (vgl. MacLeod & McIntyre 1977) abzielt. Anknüpfend an die Ausarbeitung der Charakteristika des Microteaching-Verfahrens folgt die Sichtung empirischer Studien zu Microteaching in der universitären Lehrerbildung. Anschließend wird das bundesweit etablierte universitäre Theorie-Praxis-Projekt *Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* als DaZ-spezifische Praxisphase vorgestellt (vgl. Stiftung Mercator 2010). Dabei werden standortübergreifend die Microteaching-Elemente des Projekts sowie die DaZ-spezifische Ausrichtung der Praxisphase herausgearbeitet. Es folgt die Darstellung des Förderunterrichts an der Universität Duisburg-Essen als konkretes Forschungsfeld der vorliegenden Studie.

An die Reflexion zu den Bedingungen des Förderunterrichts an der Universität Duisburg-Essen knüpft in Kapitel 4 die wissenschaftliche Erschließung des Forschungsfeldes. Zunächst werden das Design und die Ergebnisse einer Prästudie dargelegt, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung durchgeführt wurde. In dieser Vorstudie wurden 50 Erfahrungsberichte ehemaliger studentischer Förderlehrerinnen und Förderlehrer² im Zeitraum von 1978 bis 2015 ausgewertet und durch die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2002) zusammengefasst. In der qualitativen Zusammenfassung werden Kategorien zu der Fragestellung erarbeitet, welche inhaltlichen Schwerpunkte die Studierenden in der Formulierung ihrer Erfahrungsberichte hinsichtlich der Entwicklung ihrer Lehrerpersönlichkeit

2 Der Begriff *Förderlehrer/in* korreliert hierbei nicht mit einer Lehrkraft, die an der Förderschule unterrichtet. Die Studierenden, die im Förderunterricht mitwirken, werden als *Förderlehrer/innen* bezeichnet.

und -professionalität im Rahmen ihrer Praxisphase im Förderunterricht legen. Unter Berücksichtigung der Untersuchungsergebnisse der Vorstudie sowie den in den vorherigen Kapiteln ermittelten Desiderata im Kontext universitärer Lehrerbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache wurde ein eigenes Microteaching-Modell für eine universitäre Praxisphase im Förderunterricht entwickelt, das in Kapitel 4.2 vorgestellt wird und das konkrete Forschungsfeld der vorliegenden Untersuchung darstellt. Die zu untersuchende Teilnehmergruppe bildet eine Kohorte von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Fächer, die das Berufsfeldpraktikum im 5. Semester der Bachelor-Lehrerbildung (Sommersemester 2014) im Microteaching-Modell im Förderunterricht an der Universität Essen absolvierte. Das Kapitel schließt mit der Entwicklung der Forschungsfragen. Dabei wird der für die vorliegende Arbeit grundlegenden Frage nachgegangen, inwieweit sich das Durchlaufen der Microteaching-Praxisphase im Förderunterricht auf die Entwicklung studentischer Erfahrungsräume und Einstellungen in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität auswirkt und wie diese verbalisiert werden.

In Kapitel 5 wird aufbauend auf den Forschungsfragen des vorherigen Kapitels das methodische Vorgehen erarbeitet. Die methodologische Festlegung auf einen qualitativ-rekonstruktiven Forschungsansatz resultiert aus dem wissenssoziologischen Vorhaben, insbesondere kollektive Erfahrungsräume und Wissensstrukturen der Studierenden in Bezug auf die ausgewählten Fragestellungen zu rekonstruieren (vgl. Mannheim 1980, Ehlich & Rehbein 1977). Für die theoretische Fundierung wird zunächst auf die Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack (1989) unter Bezugnahme auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims (1970) eingegangen. Die vorliegende Forschungsarbeit fußt auf einem interdisziplinären soziolinguistischen Ansatz, weshalb sowohl die soziale als auch die linguistische Dimension von sprachlicher Interaktion und diskursivem Verhalten zum Untersuchungsgegenstand werden. Eine solche systematische Verschränkung von sprachlichem und gesellschaftlichem Handeln findet sich in der handlungstheoretisch fundierten Konzeption von Sprache, wie sie in der Funktionalen Pragmatik (Ehlich & Rehbein 1986, Rehbein & Kameyama 2004) vorliegt und in diesem Kapitel dargelegt wird. Dabei wird Sprache als Form sozialen Handelns verstanden, genauer als durch Handlungsmuster strukturierte Form der Interaktion (vgl. Grieshaber 2001). Nach der Darstellung dieser beiden Forschungsansätze wird die interdisziplinäre Herangehensweise zur Rekonstruktion kollektiver Wissensstrukturen präzisiert.

Kapitel 6 erarbeitet das Forschungsdesign der vorliegenden Studie. Dabei wird zunächst die Auswahl und Konstitution der Probanden dargelegt. Ferner wird die Rolle der Forscherin im Feld problematisiert und reflektiert. Daran anschließend wird die spezifische Planung des Forschungsprozesses sowie das konkrete Forschungsdesign veranschaulicht.

Im Rahmen der vorliegenden Studie liegt Datenmaterial aus Gruppendiskussionen, Einzelinterviews, Fragebögen und Portfolios in Form von mündlichen Gesprächen und schriftlich prozessierten Texten vor, das in Kapitel 7 ausgewertet und interpretiert wird. Die Hauptdaten bilden die Gruppendiskussionen, welche in einem ersten Schritt in Form eines thematischen Verlaufs strukturiert wurden. In diesem thematischen Verlauf werden die für die Forschungsfrage relevanten Themen, thematische Wechsel sowie Anhaltspunkte für formale und sprachliche Diskursmerkmale dokumentiert. Auf dieser Grundlage wurden vier Themenschwerpunkte ausgewählt, die durch jeweils zwei Detailanalysen und einer zusammenfassenden Diskursbeschreibung erarbeitet wurden. Bei der Auswahl der Passagen für die Detailanalysen wurden sowohl inhaltliche als auch formale und sprachliche Kriterien herangezogen, um die Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode durch die linguistische Mikroanalyse im Rahmen der funktionalen Pragmatik zu ergänzen. Für die zusammenfassende Diskursbeschreibung wurden die ergänzenden Daten (Einzelinterview, Fragebogen, Portfolio) herangezogen, um im Sinne einer Triangulation die kollektiven Orientierungen und Wissensbestände durch individuelle Orientierungen und spezifische Aspekte der schriftlich prozessierten Daten zu ergänzen (vgl. Benitt 2015). Im Ausblick wird der Forschungsstand zum Thema mit den Ergebnissen der eigenen Forschungsbemühungen zusammengeführt.

2. Bildung in der Migrationsgesellschaft – Geschichtlicher Überblick und gegenwärtige Situation

Die Zuwanderung von Gastarbeitern hat die Bundesrepublik Deutschland in der Vergangenheit geprägt und viele bildungs- und gesellschaftspolitische Impulse gesetzt. Auch in der gegenwärtigen Situation gibt es Zuwanderung, die insbesondere im Zusammenhang mit Flucht und Asyl neue Herausforderungen an das deutsche Bildungssystem stellt. Dies bedeutet, dass der öffentliche Diskurs um Zuwanderung mit Blick auf bildungspolitische Veränderung und Umstrukturierung der Schullandschaft sowie der Entwicklung neuer Konzepte im Rahmen der universitären Lehrerbildung geführt werden muss.

Die Einwanderung von Menschen kann nicht als punktuelles Ereignis gesehen, sondern sollte als langfristiger Prozess, der sich in bestimmten sich stets verändernden Rahmenbedingungen vollzieht, betrachtet werden. In Kapitel 2.1 soll zunächst ein geschichtlicher Überblick zur Beschulung von Gastarbeiterkindern gegeben werden, mit dem die damaligen Rahmenbedingungen zur Zeit der Einwanderung ausgeführt werden. Hierzu werden Ansätze von der Ausländerpädagogik bis hin zur Migrationspädagogik herangezogen, um den Wandel der migrationswissenschaftlichen Perspektiven in der Bildungslandschaft zu konturieren. Dieser historische Aufriss trägt zu einer besseren Einschätzung aktueller Bildungsprozesse und zum Verständnis bestimmter Schief lagen im deutschen Bildungssystem bei. Daran anknüpfend wird in Kapitel 2.2 eine gegenwartsbezogene Bestandsaufnahme und Problemanalyse des deutschen Schulsystems in Bezug auf die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und die Realisierung von Chancengleichheit auf dem Bildungssektor dargelegt. Dabei werden Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung mit Perspektiven auf den Zusammenhang von Sprach(en)kompetenz und Bildungserfolg verknüpft und problematisiert. Kapitel 2.3 fokussiert die Entwicklung der universitären Lehrerbildung und ihre theoretische und praktische Ausrichtung im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

2.1 Zur Situation ausländischer Gastarbeiter und ihrer Familien in der Bundesrepublik

Die gesellschaftliche, soziale und individuelle Wirklichkeit wird in Deutschland konstitutiv von Migrationsphänomenen beeinflusst. Im Jahr 2015 sind

knapp 2 Millionen Personen in Deutschland als ausländische Bürger registriert worden. Eine so hohe Zuwanderung hatte es noch nie zuvor in der Bundesrepublik Deutschland gegeben (Statistisches Bundesamt 2016). Im Jahr 2014 hatten rund 16,4 Millionen Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund³ und konstituieren somit mit 20,3 % einen bedeutenden Teil der deutschen Gesellschaft (Statistisches Bundesamt 2015).

In den 1960er und den frühen 1970er Jahren verzeichnete die Bundesrepublik Deutschland erstmals in der Nachkriegsperiode eine zahlenmäßig bedeutsame Zuwanderung ausländischer Arbeitskräfte, die überwiegend den Bedarf der Industrie an Arbeitern decken sollte. Diese war zunächst nur als zeitlich befristete Maßnahme bei ständiger Rotation der eingesetzten Arbeitskräfte konzipiert. Auch die Mehrzahl der angeworbenen Gastarbeiter ging von einem vorübergehenden Aufenthalt in der Bundesrepublik aus. Sie kamen mit der Absicht, eine finanzielle Grundlage zu erarbeiten, um sich im Heimatland eine gesicherte Existenz aufbauen zu können. Belastende Arbeitsbedingungen, Trennung von ihren Familien, Überstunden und Schichtarbeit wurden hingenommen, um die angestrebten Ziele zu verwirklichen. Mit der einsetzenden Familienzusammenführung nach dem Anwerbestopp wurde die Lage der ausländischen Bevölkerung zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung (Seifert 1995, S. 13). Neben dem Anwerbestopp (1973) wurde eine Reihe von Maßnahmen ergriffen, um die Anzahl ausländischer Bürger und somit die Ausländerbeschäftigung in der Bundesrepublik zu „konsolidieren“, wie beispielsweise die grundsätzliche Verweigerung von Arbeitserlaubnissen an Personen, die im Rahmen des Familiennachzuges nach 1974 eingereist waren (vgl. Meyer-Ingwersen et al. 1977, S. 256). Jahrzehntlang wurde die Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland war, von der Politik geleugnet. Erst mehr als 50 Jahre nach der ersten Anwerbung von Gastarbeitern hat sich auch auf politischer Ebene die Erkenntnis durchgesetzt, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist und dass eine Migrationsgesellschaft entstanden ist. Dennoch bleibt der gesellschaftspolitische Umgang mit arbeitsbezogener Migration bis heute gekennzeichnet von Diskriminierungsprozessen (Meyer-Ingwersen et al. 1977, S. 255; Mecheril 2004, S. 7; Treibel 1990, S. 129). Die Konsequenzen dieser Politik prägen den aktuellen Diskurs um Migration, in

3 Das Statistische Bundesamt zählt zu den Menschen mit Migrationshintergrund alle nach 1949 in die Bundesrepublik Deutschland zugewanderten Personen sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen, die zumindest einen zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil haben (Statistisches Bundesamt 2015).

dem der Migrations*hintergrund* immer stärker in den Vordergrund gerückt wird. Durch die Konstruktion des „Ausländers“, „Migranten“, „Menschen mit Zuwanderungsgeschichte“ oder „Menschen mit Migrationshintergrund“ wird nach wie vor eine Abgrenzung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft formuliert (Mecheril 2004, S. 8).

2.1.1 Die Beschulung von ‚Ausländerkindern‘ nach 1964

Mit der 1964 durch die Kultusministerkonferenz eingeforderten Erfüllung der Schulpflicht für ausländische Kinder war die deutsche Schullandschaft mit einer neuen Form der Heterogenität konfrontiert, die eine große Herausforderung darstellte (Nohl 2010, S. 23). Das Bildungssystem, das bis dato „eine Tendenz zur Homogenisierung“ verfolgte, wurde durch die sprachlichen und kulturellen Ausgangsbedingungen der ausländischen Schüler vor die Aufgabe gestellt, neue Funktionsmechanismen zu entwickeln, die eine Implementierung adäquater Beschulungsmodelle ermöglichte (ebd.). Als Folge dessen wurden auf bildungspolitischer Ebene seit Beginn der 1970er Jahre Stellungnahmen zur Konstitution von Bildungsangeboten für ausländische Kinder formuliert (vgl. Allemann-Gionda & Pfeiffer 2008, S. 24). Zu Beginn des Jahres 1971 wurde eine Arbeitsgruppe einberufen, die sich aus Referenten der Länderministerien zusammensetzte und Grundlagen zur angemessenen Beschulung ausländischer Schüler erarbeitete (Mahler & Steindl 1983, S. 53). In der Entwicklung von Förderkonzepten wurden unterschiedliche Förderperspektiven formuliert, die den Diskussionsstand der Jahre 1962 bis 1972 kennzeichneten. Auf der einen Seite wurde der Fokus auf eine „völlige Integration“ in das deutsche Schulsystem durch sprachliche und kulturelle Assimilation gelegt, während auf der anderen Seite die Genehmigung für die Einrichtung nationaler Schulen eingefordert wurde (ebd.). Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) im Dezember 1971 wurden Empfehlungen ausgesprochen, die einen Mittelweg skizzierten und der Bildungspolitik eine zweifache Aufgabe zuschrieben. Diese umfassten die „Doppelstrategie“ der schulischen Integration und der Erhaltung der kulturellen Identität, um die „Rückkehrfähigkeit“ der ausländischen Schüler zu gewährleisten (Auernheimer 2007, S. 38; Nohl 2010, S. 25) und „die Entscheidung zwischen zeitlich begrenztem Aufenthalt in der Bundesrepublik und der Einwanderung möglichst nicht zu präjudizieren“ (Brosowski 1980, S. 100). Dementsprechend sollten Ausländerkinder an deutschen öffentlichen Schulen unterrichtet werden und gleichzeitig muttersprachlichen Unterricht erhalten, um eine mögliche

Rückkehr in das Heimatland der Eltern ohne erhebliche sprachliche Probleme realisieren zu können (Yölek 2000, S. 54; Mahler & Steindl 1983, S. 53). Die ausgesprochenen Empfehlungen behandelten die Einrichtung und Konzeption von Vorbereitungsklassen und Intensivkursen, Fortbildungsmaßnahmen für deutsche und ausländische Lehrerinnen und Lehrer, die Implementierung von muttersprachlichem Unterricht sowie die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den Unterricht (vgl. Mahler 1974, S. 71). Allerdings war diese Forderung mit dem übergeordneten Ziel der „Integration in die deutsche Gesellschaft“ gekennzeichnet von Diskrepanzen zwischen Zielvorstellungen und Realisierungen im schulischen Alltag (Mahler & Steindl 1983, S. 63). Die Einrichtung von Vorbereitungsklassen war für die Schulformen Grundschule, Hauptschule und Sonderschule, nicht aber für Realschulen und Gymnasien, vorgesehen (Gomolla & Radtke 2009, S. 109). Die theoretische Forderung nach adäquaten Beschulungsmodellen fand in der praktischen Umsetzung keinen ausreichenden Raum, obwohl der Fokus damals bereits auf den „Sprachschwierigkeiten“ der ausländischen Schüler lag. Die Entscheidungen in der Bildungspolitik tendierten zu Organisationsmechanismen, die weiterhin versuchten, homogene Lerngruppen im Schulsystem herzustellen. Dies spiegelte sich in der Einrichtung von Nationalklassen, Ausländerklassen und Vorbereitungsklassen wider, in denen ausländische Kinder gesondert unterrichtet wurden (vgl. Nohl 2010, S. 25). Nach der Eingliederung in die Regelklasse durfte der Anteil ausländischer Schüler nicht mehr als ein Fünftel der Gesamtzahl betragen, um keinen zu hohen Ausländeranteil in den Schulklassen zu forcieren (ebd., S. 24). Assimilierungsanforderungen gingen mit Segregationsbestrebungen einher und bildeten einen Widerspruch zu den proklamierten integrativen Absichten (ebd.).

Zwar wurde mit der zunehmenden Aufenthaltsdauer ausländischer Familien die Notwendigkeit der Entwicklung einer adäquaten Zweitsprachdidaktik erkannt, jedoch blieb der Diskussionsstand bzw. die Bereitschaft der Implementierung einer kompetenzorientierten Sprachförderung auf einer rudimentären Ebene (vgl. Meyer-Ingwersen et al. 1977, S. 103). Die fehlende Ausbildung der Lehrer im Bereich Deutsch als Zweitsprache, der Mangel an Lehrkräften, Fehleinschätzungen bezüglich der erwarteten Progressionen im Zweitspracherwerb, unrealistische Zielsetzungen für die Vorbereitungsklassen und daraus resultierende Versäumnisse beim Übergang in die deutsche Regelklasse führten zu einem Missverhältnis zwischen den hohen Bildungsanforderungen und den mangelhaften Bildungsbedingungen und -ergebnissen (vgl. Mahler 1974, S. 88). Ausländische Schüler waren einem Zustand der

Dauerüberforderung ausgesetzt, da sie einerseits einen schnellstmöglichen sprachlichen und fachlichen Übergang in das deutsche Bildungssystem realisieren und gleichzeitig durch additiven muttersprachlichen Unterricht dem Schul- und Ausbildungssystem ihrer Heimatländer nachkommen sollten (ebd., S. 87). Für die Verweildauer in Vorbereitungsklassen wurde eine Übergangszeit zwischen 6 Wochen und maximal einem Jahr festgelegt, um eine schnelle sprachliche und fachliche Assimilation zu sichern (ebd., S. 67). Dabei stieg der Anteil ausländischer Schüler an deutschen Schulen von 1973/74 bis 1978/1979 um 59 % auf 468 300 an (Bade 1983, S. 107). Im Schuljahr 1977/78 besuchten etwa 75 % der schulpflichtigen ausländischen Kinder allgemeinbildende Schulen und nur ein Drittel von ihnen erreichte einen Abschluss (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 153). Zu jener Zeit waren die ausländischen Schülerinnen und Schüler mit schwierigen Ausgangsbedingungen konfrontiert, die das Erfüllen der Bildungsansprüche für sie erheblich erschwerten. Neben der Sprachbarriere und den unangemessenen Bildungsangeboten führten Milieuwechsel, Anpassungsschwierigkeiten, Unsicherheiten, Verdrängung der Herkunft zu erschwerten Lebens- und Lernbedingungen in Deutschland (Mahler & Steindl 1983, S. 78). Darüber hinaus prägten Unstimmigkeiten bezüglich der schulischen und sprachlichen Förderung von ausländischen Schülerinnen und Schülern den damaligen Bildungsdiskurs. Obwohl frühzeitig eine flankierende Förderung der Erst- und Zweitsprache der ausländischen Schüler gefordert wurde, erfolgte eine systematische Verknüpfung von Regelunterricht und muttersprachlichem Ergänzungsunterricht in der Schulrealität selten (vgl. Apeltauer 1997, S. 37). Bereits zu Beginn der 1970er Jahre wurden für die Sprachdidaktik „Deutsch als Zweitsprache für Ausländerkinder“ relevante Werke veröffentlicht, die sowohl theoretische Ansätze als auch konkrete Handlungsformulierungen für die Unterrichtspraxis beinhalten (vgl. Müller 1971, Meyer-Ingwersen et al. 1977, Mahler 1974).

Meyer-Ingwersen et al. stellten die Bedeutung der sich bedingenden Förderung der Erst- und Zweitsprache heraus und plädierten für die Entwicklung einer Didaktik des Türkischen als Muttersprache in deutschsprachiger Umwelt sowie einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache für Kinder türkischer Muttersprache (ebd. 1977, S. 6). Gesonderte Unterrichtsformen bezeichneten sie als „schulische Segregation“ und konzipierten mögliche Beschulungsmodelle für die Praxis. Darüber hinaus skizzierten sie Schwierigkeitsbereiche der deutschen Sprache auf phonetischer, grammatikalischer, morphologischer und Wortschatzebene, stellten Ansätze zum Sprachkontrast vor und konzipierten Arbeitsblätter für den Unterricht. Sie lieferten somit einen umfangrei-

chen theoretischen und praktischen Zugang zur Zweitsprachdidaktik (ebd.). Johannes Meyer-Ingwersen war darüber hinaus gemeinsam mit Karl-Dieter Bunting an der Konzeption und Durchführung des im Rahmen der durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts zum Bilinguismus griechischer, türkischer und jugoslawischer Schüler beteiligt, in dessen Rahmen im Jahr 1974 die ersten Fördergruppen mit Schülern ausländischer Herkunft an der Universität Duisburg-Essen unterrichtet wurden (Lakehal & Mavruk 2015, S. 297). Dies kann als eine erfolgreiche Modifizierung der im Jahr 1970 bundesweit propagierten „Hausaufgabenhilfe für ausländische Kinder“ bezeichnet werden (Mahler & Steindl 1983, S. 50).

Mahler stellte eine umfangreiche Zusammenfassung bildungspolitischer Entwicklungen zusammen und zeigte daran anknüpfend auf, welche Desiderata die zukünftigen Bestrebungen behandeln sollten (1974). Ein Fokus der Arbeit lag in der Erarbeitung einer angemessenen Methodik und Didaktik des Unterrichts für ausländische Schüler unter Berücksichtigung ihrer muttersprachlichen Kompetenzen. In seinem späteren Werk, das er gemeinsam mit Michael Steindl verfasste (1983), wird auch die Notwendigkeit der Modifizierung universitärer Lehrerbildung formuliert (1983, S. 93). Müller stellt in seinem Beitrag zur „Schul- und Berufsbildung der Gastarbeiterkinder“ Thesen und Forderungen zur schulischen Förderung ausländischer Kinder auf und kritisiert die negativen Folgen einer Segregationspolitik in der Bildung und die damit verbundenen Schief lagen im Bildungssystem (1971).

2.1.2 Bildungspolitische Entwicklungen – von der Ausländer- zur Migrationspädagogik

Die vielfältigen Bemühungen auf wissenschaftlicher und bildungspolitischer Ebene konnten jedoch keine zufriedenstellenden Entwicklungen im Schulerfolg ausländischer Schüler hervorrufen. Durch die Akkumulation zahlreicher Faktoren scheiterte die Realisierung angemessener Beschulungsmodelle trotz der Empfehlungen der KMK (1971) und führte zur Formulierung neuer Empfehlungen zur Entwicklung und Ausgestaltung der universitären Lehrerbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Mahler & Steindl 1983, S. 93). Infolgedessen wurden an zahlreichen Universitäten Studiengänge eingerichtet, die angehende Lehrer auf den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache vorbereiten sollten. Die Einrichtung von derartigen Studienangeboten für angehende Lehrer stellte einen wichtigen Schritt in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Bereich

Deutsch als Zweitsprache dar. Allerdings waren diese Studienbereiche optional und nicht obligatorisch für alle Lehramtsstudierenden. Einige Universitäten wie beispielsweise die Pädagogische Hochschule in Berlin, Universität Bremen, Pädagogische Hochschule Esslingen, Justus-Liebig-Universität Gießen richteten bereits vor der Kundgebung der Empfehlungen unterschiedliche Studiengänge und Erweiterungsstudiengänge mit den Schwerpunkten Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und Ausländerpädagogik ein (Mahler & Steindl 1983, S. 186; Auernheimer 2010, S. 47). Dabei waren Elemente der „Ausländerkunde“, die sich erstmalig mit der Entwicklung einer multikulturellen Gesellschaftsform beschäftigte, ein neuer Ansatz zur Annäherung an migrationsspezifische, gesellschaftliche und bildungspolitische Phänomene (Mahler & Steindl 1983, S. 187; Auernheimer 2010, S. 40; Esser 1983, S. 26). Das Paradigma der Ausländerpädagogik strebte zielgruppenspezifische Handlungsansätze an, um kompensatorische Maßnahmen für migrationsbedingte Schwierigkeitsbereiche im Bildungssektor zu entwickeln (Nohl 2010, S. 22). Durch die Weiterentwicklung der Migrationsbewegung sowie einer Bewusstseinsveränderung hinsichtlich einer Migrationsgesellschaft traten die Ansätze der Ausländerpädagogik in den Hintergrund und führten zur Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik, welche sich nach mehr als zwei Jahrzehnten als erziehungswissenschaftliche Fachrichtung etablierte. Die Abwendung von der Ausländerpädagogik der 1970er Jahre sorgte für einen Paradigmenwechsel zugunsten der interkulturellen Erziehung und schlug sich institutionell in der Gründung von Instituten und Studiengängen nieder. Das „Institut für interkulturelle Erziehung und Bildung“ an der Freien Universität Berlin so wie das 1981 gegründete „Institut für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik“ an der Universität Gesamthochschule Essen nehmen in diesem Kontext eine Vorreiterrolle ein (Auernheimer 2007, S. 50).

In der Bundesrepublik Deutschland findet man allerdings schon früher Aspekte in Pädagogik und Bildungspolitik, die eine international ausgerichtete Orientierung aufweisen und sich unabhängig von der Interkulturellen Pädagogik entwickelt haben. Beispielsweise gab und gibt es internationale Schulpartnerschaften oder Fremdsprachenunterricht (vgl. Demorgon 1999, Thomas 1988). Ebenso finden Mehrsprachigkeit als Fremdspracherwerb und internationale Kommunikation im Kontext von Globalisierung und Internationalismus, besonders aus wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Perspektive, seit langem Anerkennung (Mecheril & Quehl 2006, Gogolin et al. 2005, S. 5). Demgegenüber findet allerdings eine Problematisierung von

migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Kontext von schulischen Institutionen und Unterricht insbesondere bezogen auf prestigearme Sprachen statt (vgl. Brizić 2007; Gogolin et al. 2005, S. 4):

„Dabei ist in der bildungspolitischen Debatte durchaus eine Wertigkeit der Sprachen zu beobachten: Englisch und Französisch werden mit großem institutionellen Aufwand gefördert, in vielen Bundesländern ist eine der beiden Sprachen ab der 1. Klasse zweistündiges Unterrichtsfach. Vor dem Hintergrund, dass in den 1980er und 1990er Jahren herkunftssprachliche Förderstunden für mehrsprachige Kinder radikal gekürzt wurden, wird deutlich, dass es anerkannte und wichtige Sprachen einerseits und eher als unbedeutsam empfundene Sprachen andererseits gibt.“ (Jeuk 2010, S. 17)

Ausgangspunkt dieser sprachpolitischen Haltung ist die „Vorstellung von schulischer Bildung als ‚Kultivierung‘“ (Gogolin et al. 2005, S. 4). Dabei wurden die Herkunftssprachen der ausländischen Schülerinnen und Schüler als Widerspruch der angestrebten „nationalen Monolingualisierung“ betrachtet (ebd.).

In Ablösung dieser sprach- und migrationspolitischen Entwicklungen bestanden die wesentlichen Ziele der interkulturellen Pädagogik darin, sowohl die Herstellung von Chancengleichheit für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als auch eine Sensibilisierung der Gesamtbevölkerung bezüglich einer multikulturellen und multilingualen Gesellschaft zu gewährleisten (Luchtenberg 2009, S. 83). Die Befürworter der interkulturellen Pädagogik verstanden in Abgrenzung zur Ausländerpädagogik Differenz nicht per se als Defizit. Vielmehr ging es um die Relevanz interkultureller Erziehung, die angehende Lehrer dazu befähigen sollte, „zur besseren Lösung der durch die Migration entstandenen bildungspolitischen Probleme“ beizutragen (ebd., S. 51). Die Institutionen der Lehrerausbildung sehen heute interkulturelle Kompetenz als ein Element pädagogischer Professionalität und versuchen Qualifikationen für ein multikulturelles Schulumfeld zu vermitteln (vgl. Lanfranchi 2008, S. 232).

Mecheril bestätigt die Bedeutsamkeit einer ursprünglich auf den Prinzipien der Wertschätzung und Gleichheit basierenden Disziplin der interkulturellen Pädagogik. Er sieht das Grundproblem der Bezeichnung „Interkulturelle Pädagogik“ allerdings darin, dass sie auf Differenzdimensionen aufgebaut ist und durch ihre Leit motive bereits eine kulturelle Differenz forciert, die als migrationsbedingte Differenz aufgefasst wird (2004, S. 18). Mecheril betrachtet die Entwicklung von „Sonderkompetenzen“ im Umgang mit Menschen mit

Migrationshintergrund als unzureichende Überwindung der ausländerpädagogischen Zielorientierungen (2015, S. 34). In der Auseinandersetzung mit migrationspädagogischen Ansätzen bevorzugt Mecheril das Paradigma der Migrationspädagogik, die sich explizit von einer „MigrantInnenpädagogik“ distanziert und den Fokus von der Zielgruppe der Migranten auf alle Akteure und gesellschaftspolitische Ebenen der Migrationsgesellschaft lenkt (ebd., S. 35). Die Migrationspädagogik lehnt die Konzentration auf eine spezifische Zielgruppe ab und nimmt die gesamte Migrationsgesellschaft mit all ihren Handlungsebenen und Organisationsformen in den Blick (ebd.). Im Sinne der Migrationspädagogik wird der Fokus auch in der vorliegenden Arbeit auf spezifische Handlungsträger im Bildungsbereich gelegt, nämlich Schule und Universität.

Nach einer kurzen Darstellung bildungspolitischer Entwicklungen und Herausforderungen durch die gesellschaftliche Heterogenität im Kontext der Arbeitsmigration nach 1950 soll im Folgenden der Fokus auf das aktuelle Bildungssystem gelegt werden. Der geschichtliche Rückblick auf den Umgang von Bildungspolitik und universitärer Lehrerbildung mit Migration und sprachlich-kultureller Pluralität erlaubt eine reflektiertere Betrachtung und Diskussion aktueller Entwicklungen und Zusammenhänge im Bildungssektor.

Im Folgenden wird zunächst der Diskurs um Chancengleichheit und Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund⁴ im Bildungsbereich Schule dargestellt. Ein besonderer Fokus wird daran anknüpfend auf die Entwicklung der universitären Lehrerbildung im Zeichen der Migrationsgesellschaft gelegt, um zu eruieren, inwiefern die erste Phase der Lehrerbildung eine adäquate theoretische und praktische Ausbildung angehender Lehrer im Bereich Deutsch als Zweitsprache berücksichtigt.

2.2 Schule in der Migrationsgesellschaft

„Unser Erziehungs- und Bildungssystem und darüber hinaus unsere Gesellschaft ist vor die Aufgabe gestellt, jetzt und in Zukunft Millionen ausländischer Arbeiter und ihre Familien zu integrieren. Die Gesellschaft und ihre Institutionen können sich dieser Aufgabe nicht entziehen. Sie haben sie bisher nach Art und Grad so

4 Die statistische Erfassung der Zuwanderung in Deutschland nach dem Ausländerkonzept wurde ab dem Jahr 2005 durch das Migrationskonzept abgelöst. Daher wird im Folgenden der Ausdruck *Schüler mit Migrationshintergrund* einheitlich verwendet (Statistisches Bundesamt 2006, S. 43).

hinhaltend und abwehrend heruntergespielt, dass heute und in der allernächsten Zukunft eine schwere und bedrohliche Hypothek abzutragen ist, die durch Ignorieren nur um so schneller weiter wächst.“ (Müller 1974, S. 9)

Das obige Zitat stammt aus dem Vorwort des Buches „Ausländerkinder in deutschen Schulen“, das vor mehr als 40 Jahren herausgegeben wurde und sichtlich Aktualität in sich birgt. Die Sichtung des wissenschaftlichen Diskurses über die Chancengleichheit in der jetzigen Migrationsgesellschaft bestätigt, dass sich Müllers damalige Aussage als weiterhin gültige Einschätzung herausstellt und die beschriebenen historischen Einstellungen noch heute auf Entscheidungen in der Bildungspolitik einwirken. Insbesondere vertiefende Analysen zahlreicher Large-Scale-Untersuchungen der letzten Jahre (u. a. TIMMS III und PISA) lenkten sowohl das Interesse der Öffentlichkeit als auch das der Politik immer wieder auf den Bildungsbereich Schule (vgl. Bildungsbericht 2014, Bertelsmann Stiftung 2013, Vodafone Stiftung Deutschland 2012, Nolle 2004 etc.). Durch das Aufdecken einer signifikanten Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durch Leistungs- und Bildungsdefizite wurde der Fokus des öffentlichen Diskurses erst in diesem Zusammenhang stärker auf die schulische Situation von Migrantenkindern gelenkt, obwohl der Zusammenhang von Migrationshintergrund und Schulerfolg schon zuvor vielfach wissenschaftlich belegt wurde (vgl. Kapitel 2.1; Auernheimer 2007, Benholz & Lipkowski 2000, Gomolla 1998/2000, Gogolin 1994, Glumpler 1985, 1990, Meyer-Ingwersen et al. 1977, Mahler 1974). Diese Betrachtungsweisen der interkulturellen Bildungsforschung wurden allerdings als „spezialisierte Ansätze“ aufgefasst, so dass ihnen keine Allgemeingültigkeit zugesprochen wurde (Gogolin 2009, S. 35). Erst durch die breite Rezeption der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien und dem damit verbundenen PISA-Schock im Jahr 2001 wurden Fragen der Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. aufgedeckte Schwachstellen und Schief lagen im deutschen Bildungssystem in der Öffentlichkeit diskutiert und von Reformvorstellungen begleitet (ebd., S. 33).

Neben einer Darstellung zentraler Ergebnisse der Vergleichsstudien sollen im Folgenden Mechanismen der Produktion und Aufrechterhaltung von Ungleichheiten auf dem Bildungssektor, insbesondere im Handlungsfeld Schule, dargelegt werden. Dabei wird ein Schwerpunkt auf die Bedeutung von sprachlichen Kompetenzen für die Bildungschancen und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gelegt.

2.2.1 Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zum Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Die Ergebnisse umfangreicher internationaler Vergleichsstudien wurden häufig rezipiert und auf unterschiedliche Korrelationen hin untersucht, um Zusammenhänge transparent zu machen. Dabei lag ein Schwerpunkt in der Debatte um Integration auf den signifikanten Unterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Neumann & Karakaşoğlu 2011, S. 47). Um möglichst umfassende Sichtweisen auf die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu skizzieren, wird im Folgenden auf unterschiedliche Datenquellen zurückgegriffen. Zu nennen sind hier internationale Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU, der Mikrozensus (allgemeines Bildungsniveau der Bevölkerung) sowie wissenschaftliche Studien zu Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Die Daten der amtlichen Bildungsstatistik wurden nicht berücksichtigt, da diese nur die Staatsangehörigkeit und nicht den Migrationshintergrund erfasst und die heterogene Schullandschaft daher nur unzureichend abbilden kann.

Die Ergebnisse der PISA-Studie im Jahr 2012 verzeichnen eine deutliche Verbesserung der Chancengerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu PISA 2000. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Ergebnisse von PISA 2000 unterdurchschnittlich waren (vgl. Jaitner 2014, S. 126). Während Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bei PISA 2000 einen Rückstand von anderthalb Schuljahren (64 PISA-Punkte) verzeichneten, hat sich dieser bei PISA 2012 auf ein Jahr (44 Punkte) verringert (OECD 2013). Die seit 2001 verabschiedeten Reformen zur Förderung der Chancengleichheit haben positive Auswirkungen auf die aktuelle Schulentwicklung von Migrant*innenkindern, jedoch existieren nach wie vor signifikante Rückstände in vielen Bereichen. Beispielsweise haben Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und -schülern ohne Migrationshintergrund einen Leistungsabstand von 54 Punkten im Bereich Mathematik. Diese Differenz lässt auf einen signifikant hohen Kompetenzunterschied schließen, der einem Leistungsabstand von mehr als einem Schuljahr entspricht (Prenzel et al. 2013, S. 288). Selbst bei einer Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrundes liegt die Differenz bei 25 Punkten (OECD 2013, Prenzel et al. 2013, S. 298). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, der die Kompetenzstufe 2 in Mathematik nicht erreicht, ist mit 31 %