

Ina-Maria Maahs, Kathrin Drews, Katrin Lehmann & Peter Weber

„man muss viel investieren, dann hat man aber auch viel verstanden“ – Erste Erfahrungen von Lehrkräften bei der Arbeit mit dem DaZ-Sprachkoffer *Schrittweise Deutsch*

Abstract

Neuzugewanderten Kindern schnell und nachhaltig die Unterrichtssprache Deutsch zu vermitteln ist eine bedeutende schulische Aufgabe, die sich in der Umsetzung jedoch herausfordernd gestaltet. In diesem Beitrag wird ein einschlägiges innovatives Sprachbildungskonzept vorgestellt und anhand von qualitativen Interviews mit Lehrkräften werden Chancen und Herausforderungen für dessen Einsatz im Unterricht herausgearbeitet sowie davon abgeleitete Unterstützungsbedarfe bei der Implementation identifiziert.

Teaching newly immigrated children German as language of instruction as quickly and sustainably as possible is both, self-evident and difficult to implement. In the following, an innovative language education concept is presented and, based on a qualitative interview study with teachers, opportunities and challenges for its use in the classroom are identified as well as the need for support in its implementation.

Schlagwörter:

Deutsch als Zweitsprache, Neuzugewanderte, Lehrkräfteprofessionalisierung, Unterrichtsmaterial, sprachliche Bildung

German as a second language, newly immigrated children, teacher professionalization, teaching material, language education

1. Einleitung

Der Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Anfangsunterricht mit neuzugewanderten Kindern in der Grundschule stellt Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen, da er sich an eine hinsichtlich des mündlichen und schriftlichen Sprachstandes im Deutschen sehr heterogene Schüler*innengruppe richtet, aber passgenaue Unterrichtsmaterialien für eine systematische Förderung in binnendifferenzierten Lerngruppen bislang weitgehend fehlen. Der DaZ-Sprachkoffer *Schrittweise Deutsch* bietet Möglichkeiten, diesen Herausforderungen erfolgreich zu begegnen (vgl. Berkemeier & Schmidt, 2020; Berkemeier & Schmidt, 2022).

Im Rahmen eines Unterstützungsangebots „*Schrittweise Deutsch*“ – Eine Einführung in den DaZ-Sprachkoffer wurden Lehrkräfte im Schuljahr 2021/22 bei der Einführung des DaZ-Sprachkoffers im eigenen Unterricht begleitet und abschließend zu ihren Erfahrungen befragt. Ziel der Befragung war es, Faktoren zu identifizieren, die die Implementie-



rung des DaZ-Sprachkoffers in den Unterricht begünstigen bzw. behindern sowie zu erfassen, in welcher Form ein begleitendes Fortbildungsangebot dabei als unterstützend wahrgenommen wird.

Im Folgenden werden zunächst das Konzept *Schrittweise Deutsch*, Herausforderungen der Lehrkräftefortbildung in NRW sowie das konkrete Konzept des Unterstützungsangebots in Köln vorgestellt (Kap. 2). Daran anschließend wird das Forschungsdesign der eigenen Studie erläutert (Kap. 3), um dann zentrale Ergebnisse vorzustellen (Kap. 4) und anschließend zu diskutieren (Kap. 5). Ein Fazit schließt den Artikel ab (Kap. 6).

2. Theoretische Hintergründe

2.1. Das Konzept *Schrittweise Deutsch*

Das Ziel der Arbeit mit dem DaZ-Sprachkoffer *Schrittweise Deutsch* ist es, die Handlungskompetenz neuzugewanderter Grundschüler*innen in der deutschen Sprache aufzubauen. Dazu bietet der DaZ-Sprachkoffer Unterrichtsmaterialien für Vorbereitungsklassen oder DaZ-Fördergruppen, die der Vermittlung von Wortschatz und Grammatik dienen. Durch diese können die Kinder kommunikative Aufgaben, die sich ihnen in der Schule und im Alltag stellen, mündlich und schriftlich bewältigen.

In den Schülerbänden¹ sind grammatische Phänomene im Nominal-, Verbal- und Syntaxbereich auf sechs Niveaustufen didaktisch aufbereitet. Die Progression dieser Lerninhalte basiert auf Erkenntnissen der DaZ-Erwerbsforschung und ist in einem Kompetenzraster dargestellt (vgl. Berkemeier & Kovtun-Hensel, 2021; Berkemeier, 2023). Dieses hilft bei der Einstufung der Kinder, die je nach Lernstand an passender Stelle in die Arbeit mit dem Material einsteigen können. Bei der Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen ist so zudem ein gemeinsames Arbeiten aller Kinder am selben Thema auf unterschiedlichen Niveaus möglich.

Im Zentrum der Arbeit mit dem DaZ-Sprachkoffer steht die Vermittlung grammatischer Kenntnisse mithilfe von Visualisierung: Die Bildung von Sätzen wird durch das Legen von Karten auf eine Satzleiste veranschaulicht. Die oberste Schicht bilden Wortschatzkarten mit der grafischen Darstellung von Wörtern auf der Vorderseite und ihrem Schriftbild auf der Rückseite. Darunter machen sogenannte Wortgruppenkarten im Sinne einer „Grammatik zum Anfassen“ (Berkemeier & Schmidt, 2020: S. 5) nicht nur die Positionen der Wörter, sondern auch deren Beziehungen untereinander sichtbar. Diese Form der Visualisierung soll den Kindern den Erwerb grammatischer Strukturen erleichtern: Zunächst konstruieren die Lernenden mithilfe der Karten unter Anleitung einen möglichen Satz mit der neu zu erwerbenden grammatischen Struktur, dann variieren sie das Satzbaumuster durch Austausch der Wörter mündlich und schriftlich, und schließlich wenden sie die Struktur an, indem sie ihn in kommunikativen Situationen interaktiv nutzen. Sind Kinder noch nicht in das deutsche Schriftsystem eingeführt, nutzen sie einen

¹ Die Produktbezeichnungen werden im Original übernommen und daher nicht geändert.

Audiostift bei der Bearbeitung der Aufgaben: Damit können sie sowohl digital gespeicherte Wörter auf den Wortschatzkarten und Sätze im Schülerband abhören, als auch eigene Äußerungen aufnehmen.

Die Autor*innen verorten das Konzept des DaZ-Sprachkoffers im Kontext des funktional-pragmatischen Grammatikunterrichts, bei dem ein Verständnis dafür aufgebaut wird, wie mithilfe sprachlicher Mittel sprachliche Handlungen realisiert werden (vgl. ebd.: S. 11).

2.2. Herausforderungen der Lehrkräftefortbildung

Das Unterstützungsangebot zur Einführung in das Konzept *Schrittweise Deutsch* ist Teil der Lehrkräftebildung NRW. Eine landesweite Evaluation der Lehrkräftefortbildung von 2019 zeigt ernüchternde Ergebnisse: Die Strukturen werden als unübersichtlich, die Zuständigkeiten als unklar und die Effekte insgesamt als unbefriedigend bewertet (vgl. Alt-richter, Baumgart, Gnahs, Jung-Sion, & Pant, 2019: S. 2). Kritisiert wird u. a., dass keine systematische Bedarfserfassung erfolgt (vgl. ebd.: S. 17-18), die Schüler*innenperspektive in die Bedarfsplanung nicht einbezogen wird (vgl. ebd.: S. 19-20) und die Qualifizierung der Fortbildenden zu wenig systematisiert ist (vgl. ebd.: S. 15-16).

Zur Optimierung des Gesamtangebots wird u. a. empfohlen, verstärkt schulexterne Akteure wie Universitäten oder Schulbuchverlage in die Lehrkräftefortbildung einzubeziehen (vgl. ebd.: S. 2), was im Rahmen des Unterstützungsangebots realisiert wurde. Angeregt wurde die Etablierung des Unterstützungsangebots zudem durch an die Universität abgeordnete Lehrkräfte, die einen entsprechenden Bedarf für die Bildungspraxis wahrgenommen haben. Es erfolgte allerdings auch hier keine systematische Bedarfsabfrage im Vorfeld. Eine weitere Empfehlung stellt in Anknüpfung an aktuelle Forschungen zur Wirksamkeit von Professionalisierungsangeboten die Etablierung mehrtägiger Fortbildungen mit „Praxiserprobungsphasen unter Einschluss eines kollegialen Erfahrungsaustausches“ (ebd.: S. 2) dar, was im Unterstützungsangebot mit einem Wechsel von Input, Erprobung und Reflexion (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021: S. 50-52) ebenfalls vorgesehen war.

Die Implementationsforschung zeigt, dass eine Herausforderung bei der Implementierung neuer Konzepte in der konzepttreuen Realisierung didaktischer Maßnahmen und Anwendung von Unterrichtsmaterialien durch die einzelnen Lehrkräfte besteht. Dabei ist zum einen zu beachten, dass „Sprachfördermaßnahmen mit [...] geringer Konzepttreue sowie geringer ‚Förderdosis‘“ (Roth, Uçan, Sieger & Gollan, 2021: S. 792) auch eine geringe Wirksamkeit zeigen, zum anderen aber auch, dass an jeder Schule individuelle Gegebenheiten vorherrschen, die Anpassungsbedarfe erfordern, deren Umsetzung sich nicht unbedingt negativ auf die Maßnahmeneffekte auswirken muss. So kann „eine Adaption, die zwar deutlich vom ursprünglichen Konzept abweicht, aber qualitativ hochwertig durchgeführt wurde“ (ebd.: S. 788) ebenfalls zu positiven Ergebnissen führen. Es kann daher nicht das Ziel von Lehrkräftefortbildungen zu neuen Sprachbildungskonzepten sein, dass diese von den Teilnehmenden exakt nach konzeptueller Vorgabe durchgeführt werden.

Vielmehr sind die Lehrkräfte zu befähigen, das Angebot so zu nutzen, dass es in ihrem Lehr-Lern-Setting Wirksamkeit entfalten kann.

2.3. Das Konzept des Unterstützungsangebots in Köln

Im Schuljahr 2021/22 hat das Unterstützungsangebot „*Schrittweise Deutsch*“ – Eine Einführung in den DaZ-Sprachkoffer interessierten Lehrkräften DaZ-Sprachkoffer kostenlos leihweise zur Verfügung gestellt. Die Einarbeitung der Lehrkräfte in das Konzept wurde von Mitarbeitenden des Mercator-Instituts unterstützend begleitet. Ebenfalls zum Team gehörte eine wissenschaftliche Hilfskraft, die wöchentlich Förderunterricht mit dem DaZ-Sprachkoffer erteilte und ihre Praxiserfahrungen bei den Terminen des Unterstützungsangebots einbrachte.

Geplant waren über das Schuljahr verteilt drei 90-minütige Inputveranstaltungen in Präsenzform und drei 60-minütige Reflexionstermine im Online-Format, zwischen denen die Teilnehmenden Gelegenheit erhielten, das neu erworbene Wissen zu erproben. Aufgrund der Corona-Pandemie mussten bis auf den letzten Termin alle Veranstaltungen als Videokonferenzen stattfinden. Thematische Schwerpunkte der Inputveranstaltungen waren Aspekte der Unterrichtsplanung und -durchführung sowie die Sprachstandsfeststellung mit dem Kompetenzraster² (vgl. Berkemeier, 2023). Ergänzend wurden den Teilnehmenden auf einer Lernplattform Arbeitsmaterialien wie PowerPoint-Präsentationen und E-Learning-Einheiten zur Verfügung gestellt. In einer Materialbörse wurden Unterrichts-ideen der wissenschaftlichen Hilfskraft und der Teilnehmenden selbst sowie im Rahmen einer Masterarbeit entstandene Zusatzmaterialien zugänglich gemacht.

3. Methodik und Forschungsdesign

Da bislang weder das Unterstützungsangebot noch der Praxiseinsatz des DaZ-Sprachkoffer evaluiert wurde, bot sich eine qualitative Untersuchung mit einem explorativen Forschungsdesign an, das sich durch Offenheit hinsichtlich unerwarteter Befunde auszeichnet (vgl. Döring & Bortz, 2016: S. 192). Das Sample bestand aus Teilnehmenden des Unterstützungsangebots, bei denen es sich um Grundschullehrer*innen und Sonderpädagog*innen aus NRW handelt. Sieben Befragte haben bis zum Schluss am Unterstützungsangebot teilgenommen, drei brachen frühzeitig ab.

Realisiert wurde die Befragung mittels leitfadengestützter Interviews, deren Erkenntnisinteresse sich auf die Erfassung des praxisgesättigten Erfahrungswissens der Teilnehmer*innen (vgl. Meuser & Nagel, 1991) zur Arbeit mit dem DaZ-Sprachkoffer richtete. Leitend waren dabei drei zentrale Forschungsfragen:

- 1.) Welche Aspekte an der Arbeit mit dem DaZ-Sprachkoffer nehmen die Befragten positiv wahr?

² Eine detaillierte Einführung in das Kompetenzraster ist im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich. Eine praxisnahe Einführung findet sich jedoch hier: <https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/kompetenzraster/>.

2.) Welche Herausforderungen sehen sie bei der Erarbeitung und Umsetzung des Konzepts?

3.) Welche Wünsche formulieren sie bezüglich eines fortbildnerischen Unterstützungsangebots zum Material?

Dafür gliederte sich der Leitfaden in neun Themenbereiche: 1) Schulorganisatorische Umstände, 2) Vorwissen und Einstellung zu DaZ sowie Grammatik, 3.) Handhabung und Übersichtlichkeit des Materials, 4.) Konzepterarbeitung, 5.) Einsatz des DaZ-Sprachkoffers im Unterricht, 6.) Einschätzung der Schüler*innenperspektive durch die Lehrkraft, 7.) Bewertung der praktischen Umsetzungsmöglichkeiten des Konzepts, 8.) Erwartungen an das Unterstützungsangebot, 9.) Wünsche an das Unterstützungsangebot.

Durchgeführt wurden die Interviews im Frühjahr 2022, wobei neun von ihnen per Videokonferenz und eines in Präsenz realisiert wurden. Alle Interviews wurden als Audiospur aufgezeichnet und anschließend inhaltsorientiert transkribiert. Die Auswertung erfolgte mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022). Dafür wurde das Material zunächst anhand deduktiv vom Leitfaden abgeleiteter Oberkategorien analysiert, die in einem zweiten Analysedurchgang hinsichtlich induktiv aus dem Material heraus entwickelter Unterkategorien ausdifferenziert wurden. So entstand ein zweistufiges Kategoriensystem für das in einem Kodierplan genaue Kodierregeln mit Ankerbeispielen festgelegt wurden.

Bei der Interpretation der Ergebnisse galt es zu beachten, dass die Befragten in sehr unterschiedlichem Umfang Erfahrungen mit dem DaZ-Sprachkoffer gesammelt haben. Bei einigen kam der DaZ-Sprachkoffer in der unterrichtlichen Praxis gar nicht zum Einsatz, weshalb nicht von einer gesättigten Expertise im Unterrichten mit dem DaZ-Sprachkoffer ausgegangen werden kann. Auch diese Erfahrungen liefern jedoch einen wichtigen Beitrag, um einen Überblick zu gewinnen, welche Umstände die Arbeit mit dem DaZ-Sprachkoffer befördern oder behindern können.

4. Ergebnisse

4.1. Positiv wahrgenommene Aspekte der Arbeit mit dem DaZ-Sprachkoffer

Die befragten Lehrpersonen schätzen mehrheitlich den Fokus auf die Grammatik bei *Schrittweise Deutsch* und heben hervor, dass es auf dem Markt nur wenig Material gibt, um Schüler*innen die Funktion von Wörtern im Satz so zu erklären: „Dadurch, dass es das einzige Konzept ist, was Funktion in diese Sache reinbringt, ist es schon sehr zielführend, weil anders kann ich den Schülern nicht erklären, dass das Verb an die zweite Stelle kommt.“³ (SD22T6) Eine Lehrperson betrachtet Grammatik als Grundlage für eine gelungene Kommunikation, deren korrekter Erwerb Neuzugewanderten oft schwerfällt, und stuft *Schrittweise Deutsch* daher als sehr bedeutsam für den Spracherwerb ein:

³ Die Zitate werden als grammatisch nicht redigierte Originalzitate abgebildet, Verzögerungslaute wurden entfernt.

Also ich hab kein anderes Material bis jetzt wirklich gesehen, womit man ja Grammatik gut vermitteln kann. Also Grammatik meine ich jetzt nicht als stupide Grammatikübungen, so wie wir das vielleicht (lachend) früher im Sprachunterricht gelernt haben. [...] Sondern als Grundlage für gelungene Kommunikation. Ich glaube, es gibt nichts Anderes auf dem Markt und womit man gleichzeitig noch so kreativ und so frei arbeiten kann. (SD22T8)

Andere Lehrpersonen erläutern den schnellen Lernerfolg, der bei den Schüler*innen durch die Arbeit mit dem Material beobachtet werden kann: „Aber ich finde es halt schön, dass die den Satzbau direkt richtig lernen und unheimlich schnell auch verstehen: Das ist immer vorne, das kommt in der Mitte und das kommt am Ende. Und unglaublich schnell diese Struktur übernehmen und dann die Sätze auch richtig bauen.“ (SD22T1)

Als weitere positive Aspekte beschreiben die Lehrpersonen die Möglichkeit des Abhörens der Bild-Wort-Karten mit dem *Anybook Reader* und das praktische Tun bzw. die Visualisierung beim Legen der Sätze auf die Satzleiste: „Und weil man den Kindern halt ermöglichen kann, diese halt irgendwie zu benutzen oder sich [...] zu erschließen auch durch Tun und Sehen.“ (SD22T5) Zudem besteht die Möglichkeit zur Selbstkontrolle, welche einige Schüler*innen gerne nutzen: „Und man sieht es auf den Karten ja. Was macht das Kind? Oder was wird da jetzt gemacht? Etwas Haptisches, hintenrum [...] kann man's nochmal lesen: ‚Ach ja, [...] so wird's geschrieben!‘ Die haben auch wirklich immer kontrolliert. [...] Also sehen und nochmal hören und dann nochmal lesen [...]“ (SD22A3)

Die Diagnostik- und Fördermaterialien im DaZ-Sprachkoffer, die Verbindung von Wortschatz- und Grammatikvermittlung sowie den Grundgedanken individuell an den Sprachstand des Kindes angepasst zu unterrichten, bewerten alle befragten Lehrpersonen demnach grundsätzlich sehr positiv. Die Umsetzung in der Praxis gelingt den Lehrkräften jedoch nicht immer so wie im Konzept beschrieben.

4.2. Herausforderungen bei der Einarbeitung und Umsetzung

Alle befragten Lehrkräfte sehen *Schrittweise Deutsch* als ein komplexes Gesamtkonzept, mit dem ein erheblicher Einarbeitungsaufwand verbunden ist: „Also, das ist [...] halt sehr komplex, wo man sich auch erst reindenken muss.“ (SD22T1) Verstärkt wird dieser Eindruck durch die Fülle des Materials, die für einige Lehrkräfte im ersten Moment überwältigend wirkt: „Man ist ja komplett überfordert erstmal.“ (SD22T8) Zudem wird das Ordnungssystem sowie die Funktion der einzelnen Teile von manchen Lehrkräften nicht als sofort intuitiv verständlich empfunden.

Die befragten Lehrkräfte reagierten vor dem Hintergrund dieses ersten Eindrucks auf unterschiedliche Art und Weise, was sich grob wie folgt kategorisieren lässt: a) Lehrkräfte wurden aus unterschiedlichen Gründen abgeschreckt und arbeiteten sich nicht oder nur oberflächlich in das Gesamtkonzept ein, oder b) Lehrkräfte ließen sich auf das Konzept ein und versuchten es in Bedeutung und Anwendung zu verstehen. Das lässt sich in den Antworten auf das Vorgehen bei der Einarbeitung in die verschiedenen Materialien sehr gut nachvollziehen. So antwortet eine Lehrkraft der ersten Kategorie auf die Frage nach der Einarbeitung in das theoretische Konzept: „Also reingeguckt hab ich da. Aber da können Sie mich eigentlich fast nichts mehr zu fragen.“ (SD22A4) Während eine Lehrkraft

aus der zweiten Kategorie erklärt: „Also das Theoretische, die theoretische Seite des Konzeptes, da habe ich viel Zeit investiert.“ (SD22T8)

Auch bei den Lehrkräften, die sich ernsthaft in das Konzept einarbeiteten, ist in Abhängigkeit von Vorkenntnissen sowie persönlichen Interessen erkennbar, dass der Zugang zum Konzept unterschiedlich leicht- bzw. schwerfiel. Die Bewertung des Arbeitsaufwands für die Einarbeitung in das Konzept sowie die Vor- und Nachbereitung der ersten Sitzungen mag zudem abhängig davon sein, wie viel Zeit die Lehrkräfte sonst in solche Aufgaben investieren. Die befragten Lehrkräfte konstatieren hier aber tendenziell einen erhöhten zeitlichen Bedarf in der Vorbereitung, den sie größtenteils in der Freizeit erbrachten. Mit wachsender Routine wird dieser jedoch als deutlich abnehmend beschrieben: „Entweder man muss viel investieren, dann hat man aber auch viel verstanden. Und dann wird es leicht.“ (SD22T6) Trotzdem bleiben die zeitlichen Kapazitäten der Lehrkräfte begrenzt, worunter selbst bei sehr engagierten Lehrkräften in erster Linie die Umsetzung der Sprachdiagnostik litt: „Hab am Anfang das wirklich für jedes Kind gemacht [...]. Finde das auch sehr hilfreich [...]. Aber jetzt regelmäßig zu ergänzen, da muss ich sagen, man hat die Zeit einfach nicht.“ (SD22T8)

Neben dem Arbeitsaufwand zeigen sich schulorganisatorische Fragen bei der Anwendung der Materialien als Herausforderungen. So existieren nicht an allen Schulen Vorbereitungsklassen oder Fördergruppen für neuzugewanderte Schüler*innen, in denen gezielt mit dem DaZ-Sprachkoffer gearbeitet werden könnte. Gleichzeitig können sich die befragten Lehrkräfte eine Anwendung im Regelunterricht schwer vorstellen: „Im Regelunterricht wende ich den Koffer nicht an.“ (SSD22T2) Aber auch in den Vorbereitungsklassen zeigen sich erhebliche strukturelle Herausforderungen, da sich Lernende mit unterschiedlichen Bedürfnissen und auf unterschiedlichen Sprachniveaus in den Klassen befinden: „dann hab ich da halt zehn Kinder sitzen und davon sind vielleicht zwei, drei dann auf einem ähnlichen Niveau. Aber ich kann nie, also nie mit allen das Gleiche machen.“ (SD22T5) Nach Erfahrung einzelner Lehrkräfte eignet sich der DaZ-Sprachkoffer außerdem nicht für alle Lernenden der Vorbereitungsklassen, sondern insbesondere für etwas ältere Kinder mit einem Mindestmaß an Lernerfahrung: „Ich hab auch Kinder, die können noch nicht länger als fünf Minuten auf einem Stuhl sitzen. Und solche Voraussetzungen braucht man eben für den DaZ-Sprachkoffer dann schon. Das sind dann schon oft eher ältere Kinder, die [...] schon eine gewisse Art von Selbstständigkeit und [...] Disziplin oder sowas mitbringen.“ (SD22T5) Zudem sind die Schüler*innen bei teilintegrativer Beschulung in unterschiedliche Regelklassen eingebunden, so dass es nicht nur während eines Schuljahrs, sondern auch während eines Tages zu erheblichen Fluktuationen kommt: „Das Schwierige ist ja, da die fortgeschrittenen Kinder auf unterschiedliche [...] Regelklassen aufgeteilt sind [...]. Das ist ein ständiges Kommen und Gehen.“ (SD22T8) In einem solchen Setting erweist es sich als schwierig eine so strukturierte Progression in der Unterrichtsgestaltung zu realisieren, wie sie das Konzept vorsieht. Auch fühlen sich viele der befragten Lehrkräfte nicht in der Lage ein binnendifferenziertes Arbeiten wie intendiert umzusetzen: „Das hab ich wirklich versucht dieses Gleichzeitige, weil das [...] so in diesem Konzept steht. [...] Aber bei mir in der Klasse funktioniert es nicht.“ (SD22T8)

In den Befragungen werden aber auch Herausforderungen deutlich, die darauf zurückzuführen sind, dass die Lehrkräfte eine Passung herstellen müssen zwischen den Materialien des DaZ-Sprachkoffers und bereits etablierten Lehrmitteln. Insbesondere wurde von vielen Lehrkräften darauf hingewiesen, dass das im Regierungsbezirk Köln stark verbreitete DemeK-Konzept (vgl. Bezirksregierung Köln, 2012), das u. a. mit der farblichen Genusmarkierung arbeitet, im DaZ-Sprachkoffer keine Berücksichtigung findet. Entsprechend häufig wurde der Wunsch geäußert, das Konzept des DaZ-Sprachkoffers mit DemeK zu verknüpfen. Einige Lehrkräfte passten die Materialien aus diesem Grund teils sogar schon eigenständig an: „Dadurch dass [...] wir nach dem DemeK-Prinzip arbeiten mit den drei verschiedenen Artikelfarben und die Kinder sind da halt total gepolt drauf [...]. Ich habe dann den Artikel drauf geklebt vorne.“ (SD22T2)

Des Weiteren wurde von den befragten Lehrkräften die bisherige thematische Beschränkung des Materials bedauert: „Ich würde nochmal betonen wollen, dass es einfach schade ist, dieses umfassende Konzept, das alles kann, [...] einzuschränken mit solchen Büchern wie über Kleidung.“⁴ (SD22T6)

4.3. Wünsche und Bedarfe für ein Unterstützungsangebot zum Material

Ein begleitendes Unterstützungsangebot zum Material und Konzept von *Schrittweise Deutsch* wird von den befragten Lehrkräften durchweg als sinnvoll und notwendig angesehen. Um einen anregenden Austausch und eine intensive Reflexion über den Praxiseinsatz des Materials zu initiieren, wird ein Präsenzsetting als förderlich erachtet. So resümiert eine befragte Lehrkraft über das coronabedingt größtenteils im Onlineformat durchgeführte Unterstützungsangebot: „Ja, [...] in Zukunft hoffentlich wieder im persönlichen Austausch, dass man auch die Unterrichtserprobung, die man gemacht hat, dann wirklich vor Ort besprechen kann oder dann auch mal zeigen kann. Und [...] sich dann einfach auch nochmal anders die Fragen klären oder stellen“ (SD22T9). Im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung der Seminarsitzungen äußerten die Befragten mehrheitlich den Wunsch nach einer noch stärkeren Begleitung und Anleitung durch Dozierende im Unterstützungsangebot. Dies gilt sowohl für die Einarbeitung des Konzepts als auch für die Erprobungs- und Reflexionsphase, in der die didaktische Planung und Vorbereitung konkreter Unterrichtseinheiten mit dem DaZ-Sprachkoffer im Fokus stehen. So wünschen sich die Befragten insbesondere in der Erprobungsphase noch mehr Raum in den Inputveranstaltungen, um didaktische Fragen zur praktischen Umsetzung erster Unterrichtseinheiten zu klären. Eng damit verknüpft ist der von einem Großteil der befragten Lehrkräfte geäußerte Wunsch nach einer gemeinsamen Vorbereitung von Unterrichtseinheiten in der Gruppe: „Dass man halt irgendwie so verschiedene Einheiten auch zusammen [...] plant oder so, das hätte ich mir gewünscht.“ (SD22T2)

Für diese Phase ist aus den Befragungen außerdem ein Bedarf nach mehr (verpflichtenden) Praxisaufgaben zwischen den einzelnen Treffen hervorgegangen, die als

⁴ Mittlerweile ist ein zweiter Band zum Thema Schule erschienen, ein weiterer zum Thema Einkaufen angekündigt.

sehr hilfreich bewertet wurden. Während für den Bereich der Diagnostik bereits klare Arbeitsaufträge für die Phasen zwischen den Sitzungen an die Teilnehmenden gestellt wurden, könnte dies für den Bereich der Unterrichtsplanung demnach noch ausgebaut werden. An solche angeleiteten praktischen Erfahrungen mit dem DaZ-Sprachkoffer im Unterricht könnte in der darauffolgenden Sitzung ein praxisnaher Austausch und eine Reflexion unter den beteiligten Lehrkräften anschließen. Als hilfreich erachtet werden dabei Unterrichtsdokumentationen: „Ich hätte es ganz gut gefunden, wenn man halt immer so verschiedene Aufgaben oder verschiedene Satztypen hat, die man dann auch zusammen legt [...] dann vielleicht auch mal aus der Praxis Fotos macht und das [...] zusammen bespricht.“ (SD22T2)

Als weiterer Baustein des gemeinsamen Austauschs und voneinander Lernens wird die Idee gegenseitiger Hospitationen geäußert. Hiervon versprechen sich die Teilnehmenden einen praxisnahen Einblick in unterschiedliche Sprachfördersettings und konkrete Einsatzmöglichkeiten, auch bezogen auf verschiedene Zielgruppen und Gruppengrößen:

Dass man [...] sagen kann: Wir machen mal eine Hospitation und schauen, aha, es läuft ja auch nicht überall gleich. Es gibt ja auch Schulen, die haben eben eine Vorbereitungsklasse mit 18 Kindern und haben da eben Deutsch, Mathe, Sachunterricht, Kunst, Sport. Und andere haben das eingesetzt in Kleinfördergruppen [...]. Dass man sowas auch guckt und sehen kann, wo die Unterschiede sind oder wie man es einsetzen kann. Das wäre so auch noch interessant. (SD22T9)

Eine dem eigentlichen Praxiseinstieg vorgelagerte fortbildnerisch begleitete Erprobung sowie eine gemeinsame didaktische Erarbeitung möglicher Unterrichtsszenarien mit *Schrittweise Deutsch* erscheint somit insgesamt bedeutsam und könnte zukünftige Unterstützungsangebote dieser Art optimieren.

5. Diskussion

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass auch beim Einsatz der Materialien *Schrittweise Deutsch* ein viel zitierter Befund (vgl. Zierrer, 2015) gilt: In vielen Bereichen der Schul- und Unterrichtsentwicklung kommt es in großen Teilen auf die Lehrkraft an (vgl. Lipowsky, 2006). Der systematische Einsatz der Materialien des DaZ-Sprachkoffers kann nur gelingen, wenn die Lehrkräfte die Möglichkeit haben, sich intensiv in das Konzept einzuarbeiten. Die vorliegenden Daten zeigen, dass dem Setting des freiwilligen Unterstützungsangebots entsprechend, eine Einarbeitung oder Nicht-Einarbeitung in das Konzept sowie der Einsatz oder Nicht-Einsatz der Materialien allein von der einzelnen Lehrkraft abhing. In dieser Konstellation ist es demnach vor allem dem Zufall überlassen, welches Kind mit dem DaZ-Sprachkoffer gefördert wird und welches nicht. Lehrkräfte, die die Teilnahme am Unterstützungsangebot abgebrochen haben, taten dies, weil sie die Materialien als nicht geeignet für ihre Zielgruppe einschätzten, sie taten es aber auch aufgrund mangelnder zeitlicher Kapazitäten. Alle Lehrkräfte, die sich umfassend in das Konzept eingearbeitet haben, beschreiben diesen Prozess als ausgesprochen zeitintensiv und kognitiv herausfordernd. Alle von ihnen haben dafür Freizeit investiert, aber manchmal scheiterte die Einarbeitung an zu vielen anderen schulischen Verpflichtungen.

In Bezug auf die Frage, wie Lehrkräfte dafür zu motivieren sind, sich in umfangreiche Förderkonzepte einzuarbeiten, ist demnach ganz entscheidend der Aspekt der Ressourcen zu beachten. Das betrifft wie beschrieben zum einen die zeitlichen Ressourcen, die als Teil der Arbeitszeit sichergestellt sein müssen (vgl. Keuffer, 2021: S. 53-54; Richter, Richter & Marx, 2018: S. 22), zum anderen aber auch materielle Ressourcen. So konnten die teilnehmenden Lehrkräfte die Materialien des DaZ-Sprachkoffers während des Unterstützungsangebots ausleihen, langfristig muss jede Schule diese jedoch selbst anschaffen. Dafür sind nicht an jeder Schule die finanziellen Möglichkeiten vorhanden. Der Lohn des Einarbeitungsaufwands ist für die Lehrkräfte also aus dieser Perspektive kritisch zu hinterfragen. Wenn diese Ressourcen sichergestellt wären, könnten jedoch auch Überlegungen diskutiert werden, wie die Abhängigkeit des Unterrichtsangebots von der Einstellung der individuellen Lehrkraft durch verbindlichere Vorgaben zur Weiterqualifizierung entkoppelt werden könnte (vgl. Keuffer, 2021: S. 49). In einigen Bundesländern sind Lehrkräfte z. B. – anders als in NRW – verpflichtet, Fortbildungen in einem bestimmten Umfang zu besuchen (vgl. DVLFb, 2018: S. 19-20). Allerdings wäre kritisch zu hinterfragen, ob ein Zwang zur Teilnahme an Bildungsangeboten tatsächlich die gewünschten Erfolge in der Praxis ermöglicht (vgl. Richter et al., 2018: S. 22).

Angesichts der Schwierigkeiten vieler Lehrkräfte, Unterrichtsmaterialien einzusetzen, die auf unterschiedlichen didaktischen Konzepten beruhen, wäre es hilfreich, auf sinnvolle Kombinationsmöglichkeiten hinzuweisen. Mehr Kooperation verschiedener Entwickler könnte hier ggf. zu mehr Synergieeffekten in der Praxis führen. Die Einsatzmöglichkeiten des DaZ-Sprachkoffers sind den Aussagen der befragten Lehrkräfte zufolge zudem in nicht unerheblichem Maß von den schulorganisatorischen Modellen zur Förderung Neuzugewandelter abhängig. Additive Förderangebote sind häufig zeitlich stark eingeschränkt, die Lerngruppen in den Vorbereitungsklassen wiederum sehr heterogen (z. B. im Alter oder Sprachniveau) und selten konstant in der Zusammensetzung. Die Umsetzung eines durchgängigen Förderkonzepts wird dadurch erschwert und gleichzeitig binnendifferenziertes Arbeiten notwendig. Dies soll der DaZ-Sprachkoffer ermöglichen, die befragten Lehrkräfte hatten jedoch bei ihren ersten Umsetzungsversuchen erhebliche Probleme, das erprobte Material stellte für sie diesbezüglich also keine Unterstützung dar. In dem Kontext wäre es lohnend weiter zu untersuchen, inwiefern den Lehrkräften mit mehr Routine das binnendifferenzierte Arbeiten besser gelingen würde oder in welchen Konstellationen das Konzept des DaZ-Sprachkoffers gar nicht dafür geeignet ist. Für eine bedarfsorientierte individuelle Förderung ist zudem eine fundierte Sprachdiagnostik notwendig (vgl. Settineri & Jeuk, 2019: S. 3). In *Schrittweise Deutsch* wird dafür das Kompetenzraster verwendet (vgl. Berkemeier & Schmidt, 2020: S. 17-19). In den meisten Schulen steht den Lehrkräften jedoch so wenig Zeit für die Arbeit in ihren Lerngruppen zur Verfügung, dass die Diagnostik häufig zu kurz kommt.

Mit Blick auf die Lehrkräftebildung erscheint es auf Grundlage der Interviews aussichtsreich, das Unterstützungsangebot insgesamt zeitlich umfangreicher zu planen, um „soziale[r] Interaktion“ mehr Raum zu geben (Rzejak, Künsting, Lipowsky, Fischer, Dezh-

gahi & Reichardt, 2014: S. 143), die als ein zentraler Motivationsfaktor der Lehrkräftefortbildung gilt. In diesem Setting könnte das mehr konkrete Erprobungen und didaktische Planungen in gemeinschaftlicher Runde sowie einen anschließenden Austausch darüber bedeuten, was auch ein Gefühl der „sozialen Eingebundenheit“ (Krapp & Ryan, 2002: S. 72) stützen würde und auf diese Weise mehr Verbindlichkeit erzeugen könnte. Die Realisierung des Wunschs nach mehr Praxisaufgaben zwischen den einzelnen Sitzungen, um sich anschließend auf Basis konkreter Unterrichtserfahrungen praxisnah auszutauschen, entspreche auch den Empfehlungen aus der Forschung zur Lehrkräftefortbildung (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021: S. 50-52) und wäre daher grundsätzlich als sehr begrüßenswert zu bewerten. Gleichzeitig wurde aber im durchgeführten Unterstützungsangebot die Erfahrung gemacht, dass die Erprobungsaufgaben, die im Seminar gestellt wurden, stets nur von einem kleinen Teil der partizipierenden Lehrkräfte durchgeführt wurden. Hier müssten demnach weitere Ideen zur Motivationssteigerung der Lehrkräfte erprobt werden. Hilfreich könnten neben der Steigerung der sozialen Interaktion z. B. mehr zeitliche Kapazitäten sein, die den Lehrkräften für entsprechende Bildungsangebote zur Verfügung gestellt werden. Des Weiteren könnte eine anerkannte Zertifizierung des Unterstützungsangebots, die an einen bestimmten Workload geknüpft wird, förderlich sein, da sie den Motivationsfaktor der „Karriereorientierung“ (Rzejak et al., 2014: S. 145) bedienen würde.

Das coronabedingte Online-Setting der ersten Sitzungen scheint wenig motivationsfördernd gewesen und für Unterstützungsangebote dieser Art eher nicht empfehlenswert zu sein. Insbesondere am Anfang scheint es – auch um Überforderungsgefühle oder Desorientierung zu vermeiden – wichtig zu sein, sich die Materialien gemeinsam zu erarbeiten und den DaZ-Sprachkoffer z. B. in der ersten Sitzung gemeinsam zu öffnen und den Aufbau systematisch zu untersuchen, statt die Lehrkräfte damit alleine zu lassen. Eine weitere sinnvolle Konzepterweiterung zur Steigerung des Praxisbezugs, der „Nutzen und Relevanz der Fortbildungsinhalte“ (Lipowsky & Rzejak, 2021: S. 59) stärker verdeutlichen würde, scheint die Durchführung gegenseitiger Hospitationen der Teilnehmer*innen zu sein. Dabei könnten – einem Netzwerkgedanken folgend – ehemalige Teilnehmende eingebunden werden, die ggf. als eine Art *Role Model* fungieren und als erstes Hospitationsmöglichkeiten im eigenen Unterricht gewähren, während die neuen Teilnehmenden dies erst anschließend tun. Diese Form der fortbildnerisch moderierten kollegialen Hospitationen ermöglicht den Diskurs über konkrete Unterrichtssituationen und könnte durch die gemeinsame Reflexion für alle Beteiligten Potenziale zur eigenen Weiterentwicklung bieten und letztlich die Unterrichtsqualität erhöhen (vgl. ebd.: S. 47; Hoffmann, 2021: S. 55-56). Alle Anregungen dieser Art durch die Befragten sowie die ausführlichen Schilderungen des erheblichen Einarbeitungsaufwandes sprechen zudem stark dafür, dass einführende Unterstützungsangebote in das Konzept grundsätzlich sinnvoll, ggf. sogar notwendig sind. Es ist zu erwarten, dass völlig eigenständige Einarbeitungsphasen eher abgebrochen werden und zu Frustrationsmomenten führen oder das Material völlig fern der eigentlichen Konzeptintention genutzt wird.

Die Rückmeldungen der befragten Lehrkräfte geben außerdem Hinweise zu Möglichkeiten der konzeptionellen Zielgruppenerweiterung von *Schrittweise Deutsch*. Vor dem Hintergrund des festgestellten Bedarfs an Lernerfahrungen, Konzentrations- wie Abstraktionsvermögen und eigenständiger Arbeitsweise für die Anwendung des DaZ-Sprachkoffers ließe sich überlegen, ob sich das Material – zielgruppenspezifische Anpassungen vorausgesetzt – nicht auch für Förderangebote in der Sekundarstufe I und II sowie ggf. der Erwachsenenbildung anbieten würde. Anschlusspunkte könnten sich aufgrund des systematischen Ansatzes, der die Struktur von Sprache erfahrbar macht, außerdem für den regulären Deutsch-Unterricht in der Grundschule (z. B. im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen – an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten“; MSB NRW, 2021: S. 27-28) sowie für den der Sekundarstufe I (z. B. im „Inhaltsfeld 1: Sprache“; MSB NRW, 2022: S. 15-16, S. 22-23) ergeben. Das unterstützt die Forderung der Befragten nach weiteren Wortschatzfeldern, die für die Arbeit mit dem DaZ-Sprachkoffer aufbereitet werden. So ist davon auszugehen, dass das Material noch flexibler in verschiedenen didaktischen Settings und Zielgruppen einsetzbar wäre, wären bereits mehr Themenfelder erschlossen.

6. Fazit

Diese Studie konnte einerseits erste wichtige Erfahrungen von Kölner Lehrkräften hinsichtlich der Handhabbarkeit des DaZ-Sprachkoffers *Schrittweise Deutsch* im DaZ-Anfangsunterricht mit neuzugewanderten Kindern in der Grundschule herausstellen. Andererseits wurden Optimierungspotenziale für begleitende Unterstützungsangebote im Zuge der Implementierung des Materials identifiziert. Die Befunde weisen darauf hin, dass die Lehrkräfte das Konzept des DaZ-Sprachkoffers grundsätzlich positiv bewerten, allerdings den hohen Einarbeitungsaufwand als herausfordernd erachten. Bestimmte schulische Rahmenbedingungen, wie der Mangel an zeitlichen und materiellen Ressourcen, erschweren die Implementierung zusätzlich. Allen befragten Lehrkräften war eine didaktische Arbeit mit dem DaZ-Sprachkoffer nur durch ein über ihr Lehrdeputat hinausgehendes Engagement möglich. Die adäquate Förderung von neuzugewanderten Schüler*innen sollte jedoch nicht allein von der hohen Motivation und Einsatzbereitschaft einzelner Lehrkräfte abhängen. Hier wäre zu überlegen, wie ein optimiertes Fortbildungsmanagement Schulen bedarfsorientiert unterstützen könnte, um die Unterrichtsqualität langfristig und nachhaltig zu erhöhen. In konkretem Bezug auf das Material *Schrittweise Deutsch* wäre zudem eine umfassende Evaluation des innovativen Ansatzes in der Unterrichtspraxis wünschenswert, die nicht nur empirische Lernfortschritte misst, sondern auch die persönlichen Erfahrungen von Lehrkräften und Schüler*innen systematisch erfasst.

7. Bibliografische Angaben

- Altrichter, Herbert; Baumgart, Kerstin; Gnahs, Dieter; Jung-Sion, Joachim & Pant, Hans. (2019). Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW - Stellungnahme der Experten-
gruppe. [https://www.schulministerium.nrw/system/files/me-
dia/document/file/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf) (zuletzt aufgerufen am
07.08.2023).
- Berkemeier, Anne (2023). Übungstool zur Sprachstandseinschätzung mit „Schrittweise
Deutsch“. <https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/kompetenzraster> (zuletzt auf-
gerufen am 07.08.2023).
- ___ & Kovtun-Hensel, Oksana (2021). Vorstellung eines grammatischen Kompetenzrasters
für einen systematischen (Bildungs-)Sprachausbau. In Scherger, Anna-Lena; Lütze,
Beate; Montanari, Elke; Müller, Anja & Ricard Brede, Julia (Hg.), *Deutsch als Zweit-
sprache - Forschungsfelder und Ergebnisse*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 55–74.
- ___ & Schmidt, Anja (2020). *Schrittweise Deutsch. Grundlagen und Konzept*. Leipzig: Schu-
bert.
- ___ & Schmidt, Anja (2022). Informationstool zum Probeset zu „Schrittweise Deutsch“.
<https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/sprachkofferprobeset> (zuletzt aufgerufen
am 07.08.2023).
- Bezirksregierung Köln (2012). Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen. Grundlagen
des Konzepts – Schwerpunkt Eingangsstufe. Köln. [https://www.schulentwick-
lung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/Bezirksregierung_Koeln
Deutschlernen_in_mehrsprachigen_Klassen_DemeK.pdf](https://www.schulentwick-
lung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/Bezirksregierung_Koeln
Deutschlernen_in_mehrsprachigen_Klassen_DemeK.pdf)
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)
(Hg.) (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in
Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbil-
dung* (forum Lehrerfortbildung 47). Berlin: DVLfB.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016). Untersuchungsdesign. In Döring, Nicola & Bortz,
Jürgen (Hg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissen-
schaften* (5. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer, S. 181-220.
- Hoffmann, Ilka (2021). Mehr Fortbildung! – Welche Fortbildung? Überlegungen zu einer
nachhaltigen Fortbildung an den Schulen. In Jungkamp, Burkhard & Pfafferott, Mar-
tin (Hg.), *Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in
Deutschland*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung, S. 52-58.
- Keuffer, Josef (2021). Zur Lage und Zukunft der Lehrkräftefortbildung. In dies. (Hg.), *Was
Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland*. Berlin:
Friedrich Ebert Stiftung, S. 44-51.
- Krapp, Andreas & Ryan, Richard M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In Je-
rusalem, Matthias & Hopf, Diether (Hg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit
und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (44. Beiheft). Weinheim: Beltz, S.
54–82.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Com-
puterunterstützung* (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Lipowsky, Frank (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenz für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenz, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In Allemann-Ghionda, Cristina & Terhart, Ewald (Hg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 47-70.
<https://doi.org/10.25656/01:7370>
- ___ & Rzejak, Daniela (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
<https://doi.org/10.11586/2020080>
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Garz, Detlef & K. Kraimer, Klaus (Hg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441-471. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-24025>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe Nordrhein-Westfalen*. Heft 2012. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf (zuletzt aufgerufen am 07.08.2023).
- ___ (MSB NRW) (2022). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Heft 3107. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/310/gesk_d_klp_2022_06_17.pdf (zuletzt aufgerufen am 07.08.2023).
- Richter, Eric; Richter, Dirk & Marx, Alexandra. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? Eine empirische Untersuchung der Teilnahmeharrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, S. 1021-1043. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4>
- Roth, Hans-Joachim; Uçan, Yasemin; Sieger, Sonja & Gollan, Christina (2021). Stichwort: Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, S. 775–818. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01024-5>
- Rzejak, Daniela; Künsting, Josef; Lipowsky, Frank; Fischer, Elisabeth; Dezhgahi, Uwe & Reichardt, Anke (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation - eine faktorenanalytische Betrachtung. In *Journal for Educational Research online* 6 (1), S. 139-159.
<https://doi.org/10.25656/01:8845>
- Settinieri, Julia & Jeuk, Stefan (2019). 1. Einführung in die Sprachdiagnostik. In Jeuk, Stefan & Settinieri, Julia (Hg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, S. 3-20.
<https://doi.org/10.1515/9783110418712-001>
- Zierrer, Klaus (2015). Auf die Lehrperson kommt es an!? Kritisch-konstruktive Betrachtung eines pädagogischen Mythos. In Lin-Klitzing, Susanne; Di Fuccia, David & Stengl-Jörns, Roswitha (Hg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 117-126.

Über die Autor*innen

Dr. Ina-Maria Maahs ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln. Dort ist sie schwerpunktmäßig in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung im Kontext sprachlicher Bildung tätig und beschäftigt sich mit Fragen der didaktischen Etablierung bedarfsorientierter Lehr-Lern-Gelegenheiten für eine langfristige Steigerung der Bildungschancen aller Lernenden. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen derzeit im Bereich mehrsprachigkeitsorientierter Didaktik, sprachsensibler Unterrichtsgestaltung mit Schwerpunkt in den sozialwissenschaftlichen Fächern, Sprachdiagnostik, Potenzialen und Herausforderungen digitaler Medien sowie diversitätssensibler Bezeichnungspraktiken im Kontext von Migration und Zweitsprache.

Korrespondenzadresse: inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Ina-Maria-Maahs>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9399-1362>

Kathrin Drews ist Dozentin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in der sprachlichen Bildung von (neu) Zugewanderten, mehrsprachigkeitsorientierter Didaktik und sprachsensibler pädagogischer Arbeit. Am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln war sie von 2021-2023 in der Lehrkräfteprofessionalisierung, im Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweitsprache, tätig.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9778-3790>

Katrin Lehmann hat den Master of Education für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung an der Universität zu Köln absolviert und bereitet sich derzeit auf die Lehrtätigkeit für das Fach Deutsch im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vor. Als Wissenschaftliche Hilfskraft des Mercator-Instituts hat sie im Schuljahr 2021/22 den DaZ-Sprachkoffer im Förderunterricht mit neuzugewanderten Grundschulkindern erprobt. Das Projekt ihrer Masterarbeit „Erfahrungen in der Arbeit mit dem DaZ-Sprachkoffer aus dem Schrittweise-Deutsch-Konzept in der schulischen Praxis. Eine qualitative Studie mit dem Fokus auf das binnendifferenzierte Arbeiten“ hat sie im Rahmen der Evaluation des Unterstützungsangebots „Schrittweise Deutsch. Eine Einführung in den DaZ-Sprachkoffer“ umgesetzt.

Korrespondenzadresse: katrin1998@hotmail.de

Dr. Peter Weber war als teilabgeordneter Lehrer am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln, für die Durchführung von Unterstützungsangeboten für Lehrkräfte zuständig. Heute ist er pensioniert.