



**Eine  
Handreichung  
für Sprach-  
lehrkräfte**

# **Berufsbezogenes Deutsch für internationale Lehrkräfte**

**Plurilingualismus und Lehrer\*innenidentität in der Sprach-  
kurskonzeption für das Programm Lehrkräfte Plus Bielefeld**

# Impressum

## **Berufsbezogenes Deutsch für internationale Lehrkräfte**

Plurilingualismus und Lehrer\*innenidentität in der Sprachkurskonzeption für das Programm

Lehrkräfte Plus Bielefeld – Eine Handreichung für Sprachlehrkräfte

Autorinnen: Janina Jasche, Christine Baltzer, Heike Brandl

Layout: Franziska Feldmann

Fotos Cover (v.l.n.r.): © Veit Mette / Bertelsmann Stiftung, © fizkes / stock.adobe.com, © Veit Mette / Bertelsmann Stiftung, © kasto / stock.adobe.com, © Veit Mette / Bertelsmann Stiftung

Lehrkräfte Plus Bielefeld, Bielefeld School of Education (BiSEd) und Deutschlernzentrum PunktUm, 2022  
doi.org/10.4119/unibi/2962406



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.

Weitere Informationen finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> und <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Namensnennung wie folgt: Janina Jasche & Christine Baltzer & Heike Brandl, Universität Bielefeld

Das Logo der Universität Bielefeld unterliegt dem Copyright der Universität Bielefeld und ist von der CC BY SA Lizenz dieses Materials ausgenommen.

Universität Bielefeld

Lehrkräfte Plus

Bielefeld School of Education (BiSEd)

Universitätsstraße 25 | 33615 Bielefeld | Germany

[projekt-lkplus@uni-bielefeld.de](mailto:projekt-lkplus@uni-bielefeld.de)

[uni-bielefeld.de/bised/lkplus](https://uni-bielefeld.de/bised/lkplus)

*Gefördert vom DAAD aus Mitteln des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW):*



Deutscher Akademischer Austauschdienst  
German Academic Exchange Service

Ministerium für  
Kultur und Wissenschaft  
des Landes Nordrhein-Westfalen



*Weitere Unterstützung durch:*

Ministerium für  
Schule und Bildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen



**BiSEd** BIELEFELD  
SCHOOL OF  
EDUCATION

**PunktUm.**

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Ziel und Aufbau</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Berufliche Kommunikation</b>	<b>6</b>
3.1	Begriffsbestimmung	7
3.2	Merkmale beruflicher Kommunikation im Kontext Schule und Unterricht	10
<b>4</b>	<b>Plurilingualismus und Mehrsprachigkeit im Kontext beruflicher Kommunikation</b>	<b>12</b>
<b>5</b>	<b>Die Rolle der Identität in der beruflichen Kommunikation</b>	<b>14</b>
<b>6</b>	<b>Grundprinzipien für berufsbezogene Deutschkurse im Projekt Lehrkräfte Plus Bielefeld</b>	<b>18</b>
6.1	Sprachliche Begleitung während der schulischen Praxisphase	19
6.2	Verzahnung von Theorie und Praxis	19
6.3	Förderung von Sprach(en)bewusstheit und Reflexionskompetenzen	21
<b>7</b>	<b>Praxisbeispiel: Drei Lehr-Lerneinheiten zur beruflichen Kommunikation</b>	<b>22</b>
7.1	Lehr-Lerneinheit 1: Kommunikationssituationen im Berufsalltag von Lehrer*innen	24
7.2	Lehr-Lerneinheit 2: SPEAKING-Modell	30
7.3	Lehr-Lerneinheit 3: Szenario Elterngespräche	44
7.4	Digitale Umsetzung der vorgestellten Lehr-Lerneinheiten	58
<b>8</b>	<b>Fazit und Ausblick</b>	<b>60</b>
<b>9</b>	<b>Literatur und Darstellungsverzeichnis</b>	<b>62</b>

# 1 Einleitung

Die vorliegende Handreichung zu berufsbezogenen Deutschkursen für internationale Lehrkräfte an deutschen Schulen wurde im Rahmen des Projektes Lehrkräfte Plus Bielefeld entwickelt.

Die kulturelle wie sprachliche Vielfalt in den Klassenzimmern nimmt beständig zu. So stammen ca. ein Drittel der Schüler\*innen in Deutschland aus Familien mit einem Migrationshintergrund und wachsen plurilingual auf. Hingegen trifft dies nur auf ca. 11% der Lehrkräfte zu (Statistisches Bundesamt (Destatis 2020)).

„Eine wichtige Voraussetzung für den gelingenden Umgang mit Mehrsprachigkeit ist der (selbst-)kritische Blick ins Lehrer\*innenzimmer [...]. [Dort] dominiert in der Regel ein Habitus, der Mehrsprachigkeit im Kollegium ausblendet [...] und nicht als Ressource anerkennt“ (Foitzik et al. 2019, S. 178). Um die Vielfalt im Klassenzimmer als Chance aufzugreifen und alle Schüler\*innen chancengerecht in all ihren Kompetenzen zu fördern, bedarf es daher einer höheren Diversität auch auf Seiten der Lehrkräfte. Mit dieser Zielsetzung

qualifiziert das Bielefelder Programm seit 2017 geflüchtete Lehrkräfte sowie seit 2020 zum Teil auch Lehrkräfte aus Drittstaaten ohne Fluchtstatus für die Rückkehr in ihren Beruf und den Einsatz an Schulen in NRW. Angesiedelt ist das Projekt an der Bielefeld School of Education (BiSEd) der Universität Bielefeld. Es wurde in Kooperation zwischen dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB), der Landeskoordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren in NRW (LaKI), der Bertelsmann Stiftung und der Stiftung Mercator sowie der Ruhr Universität Bochum (seit 2018) entwickelt. Während der ersten Projektphase wurde der Standort Bielefeld durch die Bertelsmann Stiftung gefördert und seit 2020 durch den DAAD im Rahmen des Programms „NRWege Leuchttürme“ aus Mitteln des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft NRW. Inzwischen sind, nach Bielefeld und Bochum, Lehrkräfte Plus Projekte an drei weiteren Standorten in NRW entstanden, diese sind Siegen, Köln und Duisburg-Essen.

Insbesondere für Lehrkräfte mit kurzer Migrationsgeschichte ist es eine große Herausforderung den Weg in den Lehrberuf (zurück) zu finden. Das Projekt Lehrkräfte Plus (LK Plus) begleitet diesen Weg. Teil dessen ist die sprachliche Weiterqualifizierung insbesondere die Ausbildung berufsbezogener Deutschkompetenzen. Derzeit (Stand März 2022) absolviert der fünfte Jahrgang das einjährige Qualifizierungsprogramm. Sprachliche Eingangsvoraussetzung ist das Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER). Pro Jahrgang nehmen jeweils 25 Lehrkräfte (im Folgenden: LK Plus-Teilnehmende) teil. Das Programm gliedert sich in zwei Phasen. Im ersten Halbjahr liegt der Fokus auf der sprachlichen Weiterqualifizierung. Hier führt ein allgemeinsprachlicher Deutschkurs zum Niveau C1 und schließt mit der Deutschprüfung zum Hochschulzugang (TestDaF) ab. Parallel besuchen die LK Plus-Teilnehmenden Seminare zur Pädagogisch-Interkulturellen Qualifizierung (PIQ), einer speziell auf die Bedarfe der Teilnehmenden zugeschnittenen Seminarekonzeption (vgl. Schüssler und Purrmann 2021). Im

zweiten Halbjahr befinden sie sich in der schulischen Praxisphase. Das Schulpraktikum wird durch Seminarangebote aus den Bereichen PIQ/Bildungswissenschaften, den Fachdidaktiken sowie Sprache begleitet. Im letztgenannten Bereich liegt der Fokus verstärkt auf beruflicher Kommunikation im Kontext Schule. Berufsbezogene Deutschlernangebote bereiten die LK Plus-Teilnehmenden auf sprachliches Handeln im schulischen Umfeld vor. Ergänzend erhalten diejenigen, die die erste TestDaF-Prüfung nicht bestanden haben, die Möglichkeit, sich auf eine Wiederholung vorzubereiten, die am Ende des zweiten Kurshalbjahres durchgeführt wird. Der hohe Stellenwert der sprachlichen Qualifizierung sowie die enge Verzahnung mit den weiteren Seminarangeboten ist kennzeichnend für das Bielefelder Projekt Lehrkräfte Plus. Die Entwicklung und Umsetzung der sprachlichen Qualifizierungsangebote innerhalb des Programms liegen in der Verantwortung des Deutschlernzentrums PunktUm der Universität Bielefeld.

Darüber hinaus besteht ein enger fachlicher Austausch zwischen den Lehrkräfte Plus Projekten in NRW. Auch in diesem Rahmen wurden Lehr- und Lernmaterialien u.a. für berufsbezogene Deutschkurse für internationale Lehrkräfte entwickelt und im Portal Lehrkräfte Plus veröffentlicht ([lehrkraefteplus-nrw.de](http://lehrkraefteplus-nrw.de)).

## 2 Ziel und Aufbau

Diese Handreichung richtet sich an Sprachlehrende, die im Kontext der Vermittlung von berufsbezogenem Deutsch für internationale Lehrkräfte tätig sind oder werden. Die Förderung von plurilingualen Kompetenzen und die Entwicklung von darauf abgestimmten Lehrkonzepten ist zentrales Ziel der europäischen Bildungspolitik (vgl. Europarat 2019). Aus diesem Grund spielt die Förderung von Plurilingualität eine zentrale Rolle für das berufliche Handeln von Lehrkräften.

Die vorliegende Handreichung zeigt, wie die Aspekte Plurilingualität, Sprach(en)bewusstheit und die damit verbundenen Wirkungen auf Lehrer\*innenidentität in die Konzeption entsprechender Deutschkurse für internationale Lehrkräfte integriert werden können.

Zunächst wird in Kapitel 2 der wissenschaftliche Diskurs zum Thema berufliche Kommunikation in den für die Handreichung relevanten Aspekten kurz zusammengefasst. Dabei werden die Merkmale von beruflicher Kommunikation im Vergleich zu Alltagssprache, Fachsprache und Bildungssprache skizziert sowie die besonderen Merkmale der beruflichen Kommunikation von Lehrkräften beschrieben. Beabsichtigt ist, die sprachliche Komplexität herauszuarbeiten, die durch unterschiedliche Gesprächspartner\*innen und ständige Wechsel der sprachlichen Register sowohl in mündlicher als auch schriftlicher Realisierung für die Domäne Schule kennzeichnend ist. Sprachliches Handeln im Lehrer\*innenberuf wird in Anlehnung an das im Rahmen der Projekte Integration durch Qualifizierung (IQ) entwickelten „Rahmenkonzept für Sprachmaßnahmen im IQ Förderprogramm – Berufsfeld Pädagogik Niveau B2, C1, C2 (GER)“ in den Kompetenzbereichen *Erziehen, Unterrichten und Bilden, Beraten und Beurteilen und Innovieren* skizziert und den Niveaustufen des GER zugeordnet (vgl. Haber und Ransberger 2018). Die Kompetenzbereiche orientieren sich an den Standards der Lehrer\*innenbildung der Kultusministerkonferenz KMK. Ziel ist es, die sprachlichen Anforderungen des Lehrer\*innenberufs zu differenzieren, um daraus Ableitungen für die Konzeption von berufsbezogenen Sprachangeboten zu generieren.

Die vorliegende Handreichung fokussiert zum einen auf die Aspekte Plurilingualität und Sprach(en)bewusstheit im Kontext der beruflichen Kommunikation. In Kapitel 3 erfolgt zunächst eine Einordnung in den wissenschaftlichen Diskurs mit dem Fokus, die für die Konzeption von berufsbezogenen Sprachkursangeboten relevanten Aspekte herauszustellen. In diesem Zusammenhang werden die besonderen Merkmale von plurilingualen Personen im Sprachlernkontexten erläutert, um daraus Anforderungen an Kurskonzeptionen abzuleiten. Sprach(en)bewusstheit soll dabei als zentrales didaktisches Prinzip etabliert werden.

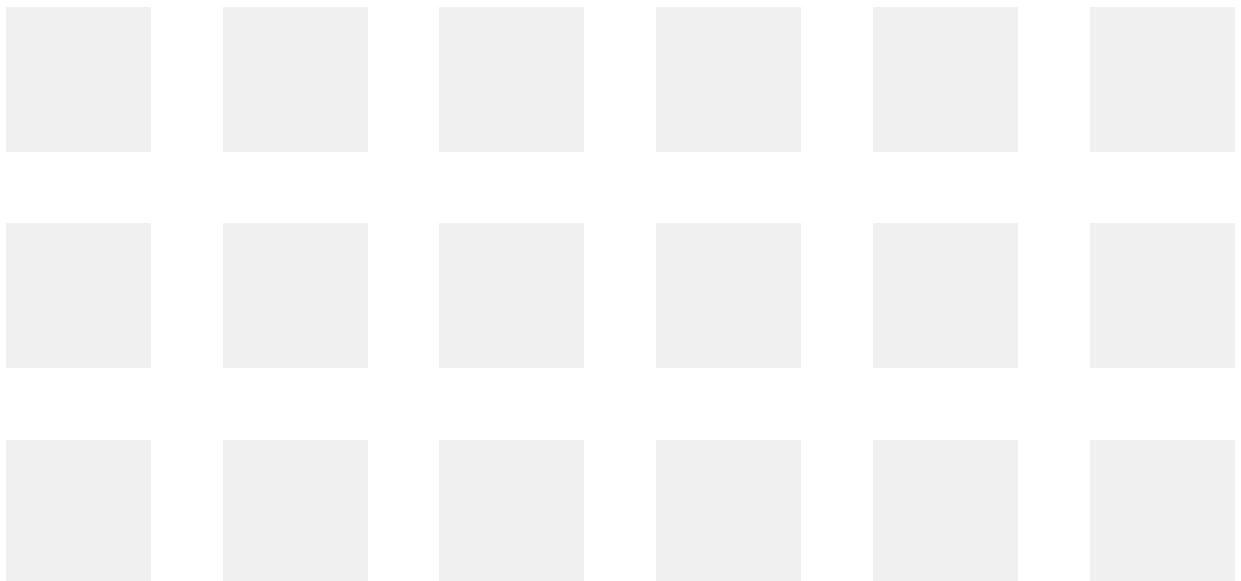
Zum anderen nimmt, neben dem Aspekt der Plurilingualität, auch die Identität von Lehrkräften Einfluss auf das sprachliche Handeln in der beruflichen Kommunikation. Diesem Zusammenhang wird in Kapitel 4 nachgegangen. Plurilingualität und Identität stehen in einer engen Wechselbeziehung und bedingen konkretes sprachliches Handeln im Berufsalltag. Aus diesem Grund wird knapp auf die Formung und Weiterentwicklung von Identitäten eingegangen. Zudem werden Implikationen abgeleitet, die diese für die Konzeption von berufssprachlichen Angeboten mit sich bringen.

Nach der Diskussion der theoretischen Grundlagen behandelt Kapitel 5 die Grundprinzipien in der Konzeption der berufsbezogenen Sprachkursangebote im Projekt Lehrkräfte Plus Bielefeld. Dazu gehören die institutionelle Begleitung, der strukturelle Aufbau sowie die methodische Ausrichtung.

Im anschließenden Praxisteil (Kapitel 6) werden drei Lehr-Lerneinheiten als beispielhafte Umsetzung der didaktischen Grundprinzipien vorgestellt. Einheit 1 bietet einen allgemeinen Einstieg in das Thema berufliche Kommunikation. Einheit 2 beinhaltet eine kontrastive Betrachtung von Elterngesprächen anhand soziolinguistischer Aspekte. Diese metalinguistischen Analysestrategien sollen den LK Plus-Teilnehmenden in zukünftigen Praxissituationen helfen, Kommunikationssituationen zu analysieren und professionell zu gestalten. Die dritte Einheit dient der praktischen Anwendung mittels der Szenario-Methode. Die abschließende Reflexion bereitet die LK Plus – Teilnehmenden auf den Transfer ihrer sprachlichen Handlungskompetenzen in die schulische Praxis vor. Zusätzlich werden Hinweise für die Umsetzung der Lehr-Lerneinheiten in digitalen Lehr-Lernformaten gegeben. Das abschließende Kapitel 7 reflektiert die Erfahrungen der berufsbezogenen Sprachkursangebote im Projekt Lehrkräfte Plus Bielefeld und gibt einen Ausblick auf weitere notwendige Entwicklungen im Bereich der beruflichen Kommunikation für internationale Lehrkräfte im deutschen Schulsystem.

# 3

## Berufliche Kommunikation



„Forscher und Didaktiker verschiedenster Disziplinen sind sich seit langem einig, dass die berufliche Handlungskompetenz in zunehmendem Maße von den sprachlich-kommunikativen Kompetenzen abhängt“ (Efing 2017, S. 247).

Berufliche Handlungsfelder sind geprägt von spezifischen Textsorten und Sprachhandlungen, die sich von der Allgemeinsprache unterscheiden. Sicheres sprachliches Handeln in diesen spezifischen kommunikativen

Situationen ist notwendig für erfolgreiches berufliches Handeln. Dies gilt insbesondere für Nicht-Erstsprachler\*innen, die berufliche Teilhabe anstreben. Daher besteht eine große Nachfrage und Notwendigkeit an entsprechenden fachsprachlichen sowie berufsbezogenen Deutschkursangeboten (vgl. Buhlmann und Fearn 2018, S. 15).

### 3.1 Begriffsbestimmung

Für die Konzipierung solcher Kursangebote ist zunächst eine Erhebung der konkreten sprachlichen Anforderungen im spezifischen Berufsfeld notwendig. Damit geht die Frage einher, welche besonderen Merkmale das sprachliche Handeln in diesem Handlungsfeld kennzeichnen und inwiefern sich diese von Allgemeinsprache und Fachsprache unterscheiden. Diese Abgrenzung wird im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedlich diskutiert.

Daraus resultierend finden sich die unterschiedlichen Begriffe *berufsbezogenes Deutsch*, *Sprache im Kontext Beruf*, *berufssprachliches Register*, *Berufssprache* sowie *berufliche Kommunikation*. Braunert verwendet den Begriff *Berufssprache* und skizziert die Zusammenhänge folgendermaßen:

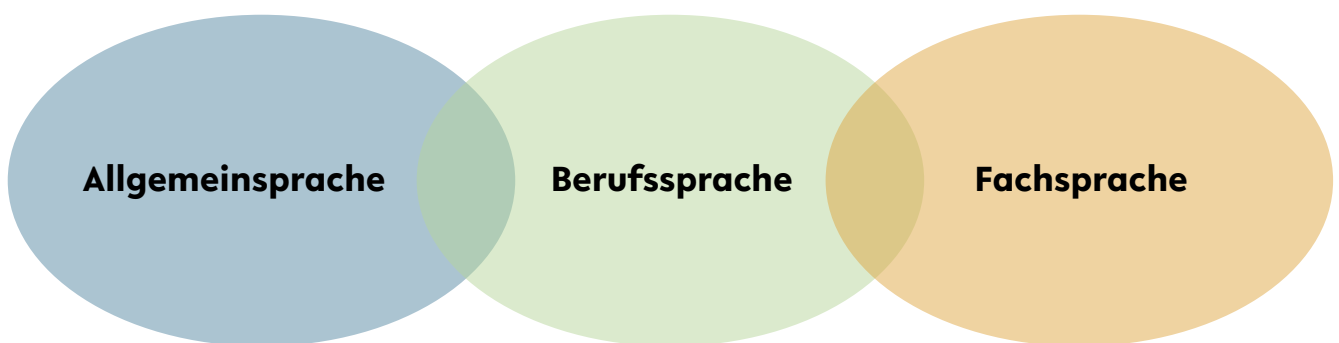


Abbildung 1: Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache nach Braunert (1999, S. 101)

Demnach enthält Berufssprache sowohl alltagssprachliche als auch fachsprachliche sowie individuelle Merkmale. Efing (2014) weist auf die zentrale Rolle von sprachlichen Registern im berufsbezogenen DaF-Unterricht hin. Davon ausgehend fordert er eine varietätenlinguistische

Betrachtung, in der er Berufssprache als eigenes sprachliches Register in Kontrast zu anderen Registern setzt. Anhand kommunikativer Kontexte und sprachlicher Merkmale arbeitet Efing die Unterschiede von Allgemein-, Berufs-, Bildungs- und Fachsprache heraus.

Allgemeinsprache	Berufssprache	Bildungssprache	Fachsprache
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kommunikation in vertrauten Alltagssituationen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ fachunspezifische und berufsfeldunabhängige, generell berufsweltbezogene Kommunikation in beruflichen Kontexten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kommunikation in Bildungskontexten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ fachspezifische Kommunikation in Fachkontexten</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Erfahrungsaustausch, sozialer Kontakt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ betriebliche und soziale Integration</li> <li>■ Handlungskoordination</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Wissensvermittlung/-erwerb</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Wissensaustausch, Fachdiskurs unter Experten</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ soziale Ebene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ soziale und berufliche Handlungsebene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ kognitive Ebene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ kognitive Ebene</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ konkret</li> <li>■ kontextualisiert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ konkret bis abstrakt</li> <li>■ kontextualisiert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ abstrakt</li> <li>■ dekontextualisiert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ abstrakt</li> <li>■ dekontextualisiert</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ fehlertolerant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ eher fehlertolerant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ fehlerintolerant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ fehlerintolerant</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ vertraute sprachlich-kommunikative Anforderungen (Lexik, Grammatik, Sprachakte, Text- und Diskursarten)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Elemente aller anderen Register/Varietäten; in der Lexik fach- und bildungssprachliche Termini neben Berufsjargonismen; in den Sprechakten bildungssprachlich geprägt; in den Text- und Diskursarten eigene Spezifika</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ institutionell-funktionale Präferenzen (Lexik, Grammatik, Sprachakte, Text- und Diskursarten)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ spezifisch-exklusive sprachlich-kommunikative</li> <li>■ Lexik und Muster sowie hochfrequente Nutzung präferentieller grammatischer Varianten</li> </ul>

Abbildung 2: *Allgemeinsprache, Berufssprache, Bildungssprache und Fachsprache in vergleichender Übersicht (Efing 2014, S. 432)*

Betrachtet man die Gegenüberstellung, zeigt sich auch hier, dass Berufssprache Elemente der Alltagssprache sowie der Fachsprache enthält. Als zentrale Schlussfolgerung seiner Analyse betont E fing die zentrale Rolle des berufssprachlichen Registers: „einerseits aufgrund seiner sprachlichen Mittelstellung [...] zwischen den drei anderen Registern [...]; andererseits aufgrund seiner zentralen Relevanz und Funktion(sbreite), weil eben mit der Berufssprache die meisten sprachlichen Anforderungssituationen bewältigt werden können/müssen“ (E fing 2014, S. 433). E fing fordert somit aus varietätenlinguistischer Perspektive Berufssprache als ein funktionales Register ergänzend zu anderen sprachlichen Registern anzusehen. Diese Betrachtungsweise verdeutlicht, dass die Inhalte nicht nur das Sprachsystem, also Wortschatz und Grammatik, sondern vor allem die besonderen Merkmale der angemessenen Sprech- und Schreibweisen des jeweiligen Sprachregisters beinhalten müssen.

Roelcke (2017, 2020, 2021) steht der Trennung von Berufs- und Fachsprache hingegen kritisch gegenüber und setzt dem Register *Berufssprache* das Konzept der *beruflichen Kommunikation* entgegen. In diesem Sinne wird berufliche Kommunikation nicht als eigenständige Varietät, sondern als spezifische Form fachlicher Kommunikation angesehen. Sie „greift somit selbst auf verschiedene Register bzw. Varietäten, neben allgemein- und bildungssprachlicher vor allem auch fachsprachlicher Provenienz, zurück“ (Roelcke 2021, S. 318).

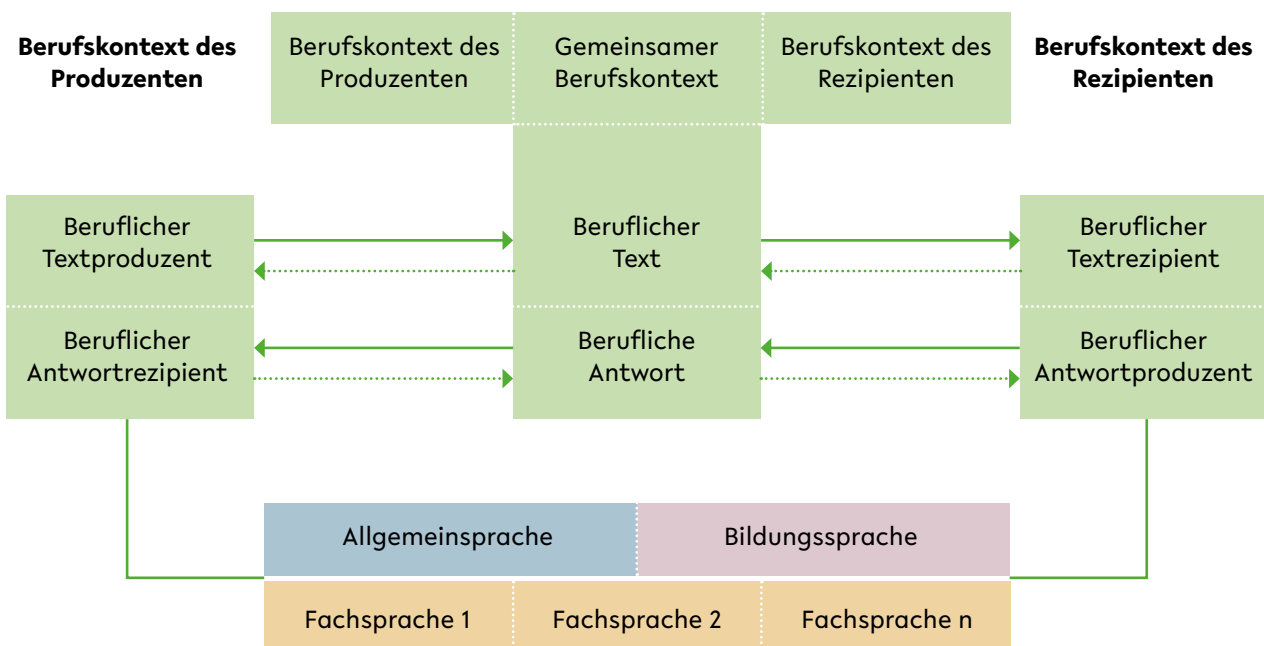


Abbildung 3: Modell beruflicher Kommunikation (Roelcke 2017, S. 159)

Wie dieses Modell veranschaulicht, verfügen die Kommunikationspartner\*innen „jeweils über eigene allgemein-, bildungs- und fachsprachliche Zeichensysteme, berufsbezogene Text- und Weltkenntnisse (Kotexte und Kontexte), die sich zum Teil decken und während der beruflichen Kommunikation vorausgesetzt oder ausgehandelt werden“ (Roelcke 2021, S. 319). Nach Roelcke ist daher die schwierige Abgrenzung von Fachsprache und Berufssprache überflüssig. Das Konzept *berufliche Kommunikation* ermöglicht vielmehr die komplexen Beziehungen zwischen beruflicher Kommunikation und verschiedenen Fachsprachen sowie unterschiedlicher Kommunikationspartner\*innen mit unterschiedlichen Kenntnissen genauer darzustellen. Dies spielt insbesondere für die berufliche Kommunikation im Kontext Schule und Unterricht eine zentrale Rolle. Denn neben beruflichen Kommunikationssituationen im Berufsalltag von Lehrkräften kommen durch die unterschiedlichen Fächer eine Vielzahl von Fachsprachen hinzu. Daher wird im Folgenden der Begriff *berufliche Kommunikation* bzw. *berufsbezogenes Deutsch* verwendet. Auch Roelcke fordert Sprachreflexion als zentrales

didaktisches Prinzip, insbesondere da in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft Personen beruflich kommunizieren, die nicht über die gleiche Erstsprache verfügen oder plurilingual agieren. Laut Roelcke (2016) ergeben sich daraus drei Gesprächskonstellationen:

- a) Die Gesprächsteilnehmer\*innen kommunizieren in der gemeinsamen Erstsprache.
- b) Ein\*e Gesprächsteilnehmer\*in kommuniziert in der Erstsprache, während diese für andere Gesprächsteilnehmende eine Fremdsprache darstellt.
- c) Beide Gesprächsteilnehmer\*innen kommunizieren in einer Lingua franca, die nicht ihre Erstsprache ist (vgl. ebd., S. 217).

Alle drei Konstellationen sind Bestandteil des beruflichen Alltags von (internationalen) Lehrkräften an deutschen Schulen. Die Aufgabe von Deutschkursen zur Förderung der beruflichen Kommunikationskompetenz muss daher sein, kommunikatives Handeln in dieser Komplexität zu ermöglichen.

## 3.2 Merkmale beruflicher Kommunikation im Kontext Schule und Unterricht

Nach dieser allgemeinen begrifflichen Einordnung stellt sich die Frage, welche spezifischen Merkmale die Kommunikation im Kontext Schule und Unterricht kennzeichnen. Betrachtet man die vielfältigen Aufgaben und Anforderungen, die im Berufsalltag von Lehrkräften zu erfüllen sind, so zeigt sich, dass Sprache das zentrale Werkzeug ist, um diesen Aufgaben zu begegnen. Die professionelle Lehrer\*innensprache ist dabei von komplexen, kontextabhängigen Regeln bestimmt (vgl. Bittner 2006, S. 88). Diese Komplexität wird auch durch das vom Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung“ (IQ) entwickelte Rahmenkonzept für Sprachmaßnahmen verdeutlicht (Haber und Ransberger 2018, S. 13).

Dabei handelt es sich um ein Rahmenkonzept für die sprachliche Qualifizierung von Erzieher\*innen und Lehrer\*innen für die Niveaustufen B2 – C2 des GER. Es orientiert sich zum einen an den Niveaustufen des GER sowie zum anderen an den beruflichen Kompetenzbereichen *Erziehen, Unterrichten, Beraten und Beurteilen sowie Innovieren*. Für jeden Kompetenzbereich werden die sprachlichen Anforderungen sowohl nach Kommunikationssituationen mit unterschiedlichen Partner\*innen, wie Schüler\*innen, Kolleg\*innen, Eltern, externen Akteur\*innen sowie Vorgesetzten als auch nach schriftlichen und mündlichen Kommunikationsformen aufgeteilt. Exemplarisch werden im Folgenden einige dieser

sprachlichen Handlungsfelder vorgestellt. So beinhaltet der Kompetenzbereich *Erziehen* beispielsweise die Sprachhandlungen Kontaktaufnahme zu den Familien der Schüler\*innen oder das Führen von Konfliktgesprächen mit einzelnen Personen. Zu den schriftlichen Aufgaben in diesem Bereich gehören unter anderem, Klassenbucheinträge sowie die Formulierung von pädagogischen Konzepten, aber auch das Schreiben eines Lehrplans oder Elternbriefs fällt in diesen Bereich (vgl. ebd., S. 24 ff. und 35 ff.). Hier wird deutlich, wie divers die Anforderungen an Sprachniveau und Registerkompetenz sind.

Der Kompetenzbereich *Unterrichten und Bilden* beinhaltet die Unterstützung beim selbstbestimmten Lernen und Arbeiten. Zu den sprachlichen Handlungsfeldern dieses Bereichs gehört das Formulieren von mündlichen und schriftlichen Arbeitsaufträgen. Auch Übergaben zwischen Kolleg\*innen fallen in diesen Bereich. Zum Beispiel, wenn eine Klasse nach den Ferien von einer neuen Lehrkraft übernommen wird, Fragen zu neuen Richtlinien und Handlungsanweisungen bestehen oder beim kollegialen Austausch über Methodik und Didaktik (vgl. ebd., S. 27 und 36).

Unter den Kompetenzbereich *Beraten und Beurteilen* fallen beispielsweise die Analyse von Lern- und Entwicklungsprozessen. Hierzu gehört das Formulieren von Feedback und Bewertungen. Ein weiteres sprachliches Handlungsfeld ist das Nachvollziehen vorgegebener Kriterien für Leistungsmessungen. Mit Kolleg\*innen müssen die Lehrkräfte Ergebnisse von Elternabenden besprechen. Des Weiteren müssen sie Elterngespräche führen und Elternabende moderieren. Häufig werden hierzu schriftliche Protokolle angefertigt (vgl. ebd., S. 29 und 37 ff.).

Ebenso relevant für das Handeln von Lehrkräften ist der Kompetenzbereich *Innovieren*. Er beinhaltet sprachliche Handlungsfelder wie zum Beispiel das Hospitieren bei Kolleg\*innen und die darauffolgende Analyse und Reflexion. Das Durchführen und Auswerten von Evaluationen - mündlich oder schriftlich - gehört ebenfalls dazu (vgl. ebd., S. 31 und 38 ff.).

Bereits diese begrenzte Auswahl sprachlicher Handlungsfelder offenbart die Komplexität der beruflichen Kommunikationssituation von Lehrkräften. Der stetige Wechsel von Kommunikationspartner\*innen, mündlichen und schriftlichen Sprachhandlungen, Sprachregistern und damit verbundenen Anforderungen an die sprachlichen Kompetenzen verdeutlicht, welche Herausforderungen alle Lehrkräfte im Berufsalltag meistern. Bezüglich der berufsbezogenen Sprachförderung wird häufig angenommen, dass es sich ausschließlich um das Vermitteln von berufsspezifischer Fachsprache handelt. Doch geht es in einem berufsbezogenen Deutschkurs, wie deutlich geworden sein sollte, um wesentlich mehr: Kenntnisse der Fachsprache allein reichen nicht aus, um allen sprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz Schule gerecht zu werden. Im Allgemeinen ist es sogar einfacher, durch eine gute „berufsbezogene Kommunikationskompetenz [...] fehlende Fachsprachkenntnisse [zu] kompensieren“ (Weissenberg 2010, S. 16). Weissenberg plädiert deshalb dafür, den Teilnehmenden von berufsbezogenen Sprachkursen Methoden und Techniken zu vermitteln, die helfen auch mit komplizierteren Kommunikationssituationen zurecht zu kommen. Aus diesem Grund werden Sprach(en)bewusstheit und Reflexionskompetenz im Projekt Lehrkräfte Plus Bielefeld gezielt gefördert, um solche Techniken zu vertiefen.

# 4 Plurilingualismus und Mehrsprachigkeit im Kontext beruflicher Kommunikation

Außerhalb des wissenschaftlichen Diskurses besteht häufig eine Vorstellung von Mehrsprachigkeit als eine der sprachlichen Kompetenzen von Erstsprachler\*innen ähnliche, perfekte Beherrschung zweier oder mehrerer Sprachen. Tatsächlich verfügt „die große Mehrheit derer, die im Alltag zwei oder mehrere Sprachen nutzen, [...] weder über eine vergleichbare noch über eine perfekte Kenntnis der beteiligten Sprachen“ (Grosjean 2020, S. 14). Dies stützen wissenschaftliche Untersuchungen und empirische Beobachtungen

(vgl. ebd.). Darauf bezugnehmend definiert Grosjean Zwei- und Mehrsprachigkeit als „die Fähigkeit, in zwei (oder mehr) Sprachen [oder auch Dialekten - Anm. d. Verf.] bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das Verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen“ (Grosjean 2020, S. 14).

Im wissenschaftlichen Diskurs werden die Begriffe *Mehrsprachigkeit* bzw. *Multilingualismus* sowie *Plurilingualismus* unterschiedlich definiert (vgl. Haider 2010, S. 207). Der vorliegenden Handreichung legen wir die Definition des Europarates zugrunde. Danach bezeichnet *Mehrsprachigkeit* bzw. *Multilingualismus* entweder die Vielsprachigkeit einer Gesellschaft oder das Beherrschen mehrerer Sprachen durch Einzelne. *Plurilingualismus* hingegen meint die individuelle Mehrsprachigkeit einer Person, insofern als die Spracherfahrung eines Menschen sich in seinen kulturellen Kontexten weiterentwickelt, beginnend mit der Familiensprache über die Sprache(n) der Gesellschaft bis zum Erlernen von Fremdsprachen. Dabei spielt es keine Rolle, ob die sprachlichen Kompetenzen durch schulische Bildung oder durch direkte lebensweltliche Erfahrungen angeeignet werden. Kennzeichnend für diese Auffassung von *Plurilingualismus* ist, dass alle Spracherfahrungen und Sprachkenntnisse einer Person eine gemeinsame kommunikative Kompetenz bilden. Diese ermöglicht es, in unterschiedlichen Kommunikationssituationen flexibel auf Teilkompetenzen zuzugreifen, um Kommunikation situationsangemessen und effektiv zu gestalten (vgl. Council of Europe 2001, S. 4). „Die Innovationskraft dieses Konzepts liegt in seiner Betonung des Individuums als sozialer Akteur in einer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft sowie des Konzepts eines plurilingualen Repertoires“ (Hu 2018, S. 73).

Das Verständnis von *Plurilingualismus* ergänzt die Definition von Grosjean (2020) zur Mehrsprachigkeit also hinsichtlich der dynamischen Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen. Dies bedeutet, dass im plurilingualen System eines Menschen im Laufe des Lebens sowohl weitere Sprachen oder Teilkompetenzen hinzugewonnen als auch verloren werden können.

Die Teilnehmenden des Projekts Lehrkräfte Plus Bielefeld verfügen neben einer Erstsprache bereits über weitere Sprachen und erwerben Deutsch zumeist als Drittsprache. Vor diesem Hintergrund ist es für die Entwicklung von Sprachlernangeboten notwendig, Antworten auf folgende Fragen zu geben:

„Wie beeinflusst Mehrsprachigkeit – konzeptualisiert als komplexe Sprachenrepertoires (Erstsprache(n), Familiensprachen, Schulsprache(n), Zweit- und Fremdsprachen) – Lernpraktiken und Lernprozesse, und wie kann Mehrsprachigkeit genutzt und fruchtbar gemacht werden, um als Ressource für Bildungserfolg und ein gelingendes Leben zu dienen?“ (Hu 2018, S. 67).

In Bezug darauf spielen nach Grosjean (2020) zum einen das Komplementaritätsprinzip als auch die dynamische Sprachentwicklung sowie Sprachmodi eine Rolle, da sie die besonderen Merkmale plurilingualer Individuen beschreiben. Ersteres bezieht sich darauf, dass Sprachen und sprachliche Register in verschiedenen Kontexten mit unterschiedlichen Kommunikationspartner\*innen zu unterschiedlichen Zwecken erworben und gebraucht werden. Dies bewirkt unterschiedliche sprachliche Kompetenzen. Sprachmodi beziehen sich auf einsprachige oder mehrsprachige Kommunikationssituationen. Je nach Kommunikationspartner\*in entscheiden plurilinguale Sprecher\*innen, ob monolingual interagiert wird oder Sprachwechsel sowie Sprachmischungen möglich sind.

Somit unterscheiden sich plurilinguale Personen im Hinblick auf metalinguistisches Bewusstsein und metakognitive Strategien von monolingualen Sprecher\*innen. Diese Ressourcen sollten bei der Begleitung und Gestaltung von Lernprozessen genutzt werden. Darüber hinaus sollten Strategien zur professionellen Nutzung dieser Ressourcen im Beruf vermittelt werden. Ein linear aufgebautes Sprachangebot, das nur Wortschatz, Grammatik und sprachliche Handlungsmuster fokussiert, würde diese Fähigkeiten ignorieren. Zudem ist es sinnvoll, sozio-, psycho- sowie kontaktlinguistische Aspekte zu reflektieren.

Entsprechend der Ausführungen in diesem Kapitel ist die Förderung von Sprach(en)bewusstheit als grundlegendes didaktisches Prinzip im Programm Lehrkräfte Plus Bielefeld verankert.

# 5

## Die Rolle der Identität in der beruflichen Kommunikation

Die Teilnehmenden des Projektes Lehrkräfte Plus verfügen bereits über Berufserfahrung in ihren Herkunftsländern. Die Zeitspanne variiert dabei von einem bis über zwanzig Jahre. Die Berufsbiografien sind somit durch Aus- und Weiterbildungen, praktische Erfahrungen sowie die Ausbildung einer professionellen beruflichen Kommunikationskompetenz geprägt.

An diese anzuknüpfen und in einem neuen plurilingualen Bildungskontext weiterzuentwickeln, sollte Ziel der Konzeption von berufsbezogenen Deutschkursen sein. Dies gewährleistet den Transfer von Erfahrungen und Kompetenzen und nutzt diese als Ressourcen für zukünftiges professionelles berufliches Handeln. In diesem Kontext betrachten wir nun die Entstehung und Entwicklung von Berufsidentität näher.

Die persönliche Identität von Menschen setzt sich aus verschiedenen Facetten zusammen, ihre Entwicklung ist multifaktoriell beeinflusst. So definiert Norton (2000) Identität wie folgt: „How a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future“ (ebd., S. 5).

Berufliche Identität stellt dabei eine Facette der Identität dar. Lehrkräften stellt sich somit die Frage: „Was für ein\*e Lehrer\*in möchte ich sein?“

Die Antwort auf diese Frage bestimmt die berufliche Identität und das konkrete berufliche Handeln. Sie ist nicht statisch, sondern bedeutet eine ständige und lebenslange Auseinandersetzung, in der die Beziehungen zur Welt ausgehandelt werden. Neben der subjektiven

Antwort auf diese Frage ist die professionelle Identität gleichermaßen durch das Umfeld und die Rahmenbedingungen, in denen Lehrkräfte agieren, beeinflusst. Nicht nur, wie sie sich selbst sehen, sondern auch die Fremdeinschätzung durch andere beeinflusst das Handeln von Lehrkräften. Erhalten Lehrkräfte positive oder negative Rückmeldungen auf ihr berufliches Handeln? Welche Kompetenzen werden ihnen zu- oder abgesprochen? Wirkfaktoren sind zudem die subjektiven Theorien und Überzeugungen sowie unterschiedliche Funktionsrollen, Emotionen und persönlich-moralische Standpunkte (vgl. Barkhuizen und Mendieta 2020). Das Zusammenspiel von persönlicher und professioneller Identität sowie der Wirkfaktoren veranschaulicht das folgende Schaubild:

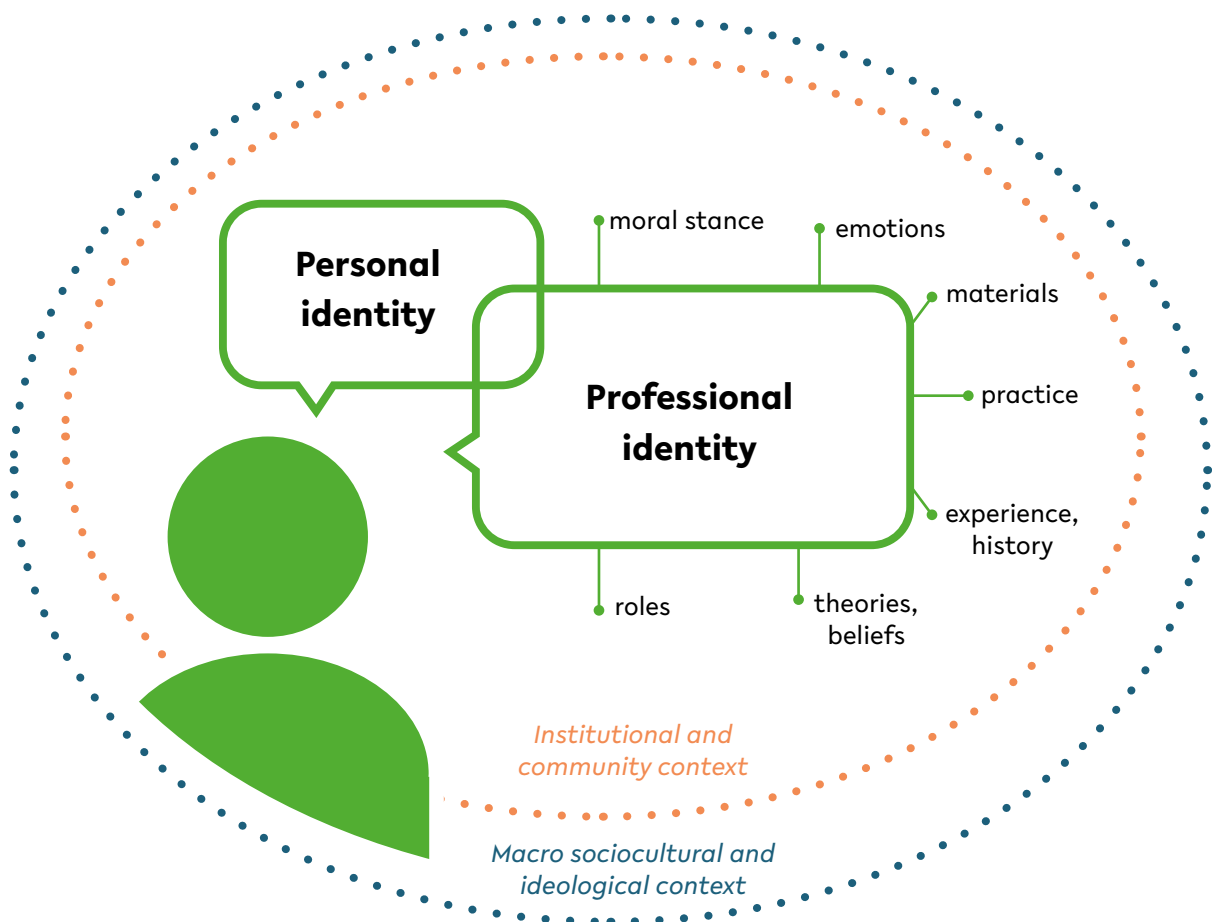


Abbildung 4: Facets of language teacher professional identity (Barkhuizen und Mendieta 2020, S. 5)

Aufgrund wechselnder Rahmenbedingungen durch institutionellen Wandel, neue Erkenntnisse der Forschung sowie persönliche Erfahrungen wird die Frage „Was für ein\*e Lehrer\*in möchte ich sein?“ immer wieder neu aufgeworfen. Wie flexibel Lehrkräfte hier sein müssen, hat zuletzt die Umstellung auf Fernunterricht und digitale Lehr- und Lernformate während der COVID-19 Pandemie eindrücklich gezeigt.

Diese stetig notwendige Identitätsentwicklung erfordert einen reflektierten und kritischen Umgang mit den sich wandelnden Bedingungen und dem eigenen

konkreten Handeln. Dabei ist zu beachten, dass konkretes Handeln im Lehrer\*innenberuf zugleich sprachliches Handeln ist (siehe Kapitel 2). Die Frage nach der eigenen professionellen Identität beinhaltet somit auch die Frage „Wie möchte ich kommunizieren?“.

Betrachtet man den komplexen lebenslangen Prozess der Identitätsentwicklung von Lehrkräften, wird deutlich, welche Lern- und Aushandlungsprozesse Lehrkräfte mit kurzer Zuwanderungsgeschichte leisten müssen, um ihren Beruf in Deutschland auszuüben. In diesen Prozessen sind die folgenden Fragestellungen zentral:

- Was sind die Rahmenbedingungen im deutschen Bildungssystem und wie kann ich in ihnen agieren?
- Wie werde ich als Lehrkraft von meinem Umfeld wahrgenommen?
- Welche Erfahrungen mache ich in diesem neuen Bildungssystem?
- Welchen Wert haben meine bisherigen Erfahrungen und Kompetenzen in diesem System?

Für Lehrkräfte, die Deutsch nicht als Erstsprache erworben haben, stellt sich besonders zu Beginn des Wiedereinstiegs in den Beruf die Herausforderung, sich in der neuen Sprache auszudrücken, so dass es der eigenen Lehrer\*innenidentität entspricht. So weist Hu darauf hin, dass „die Frage der Identität im Zusammenhang mit Sprache und Sprachlichkeit [...] angesichts von Postkolonialismus, wachsender Migration und Globalisierung für immer mehr Menschen von zentraler existentieller Bedeutung [ist]“ (Hu 2003, S. 1).

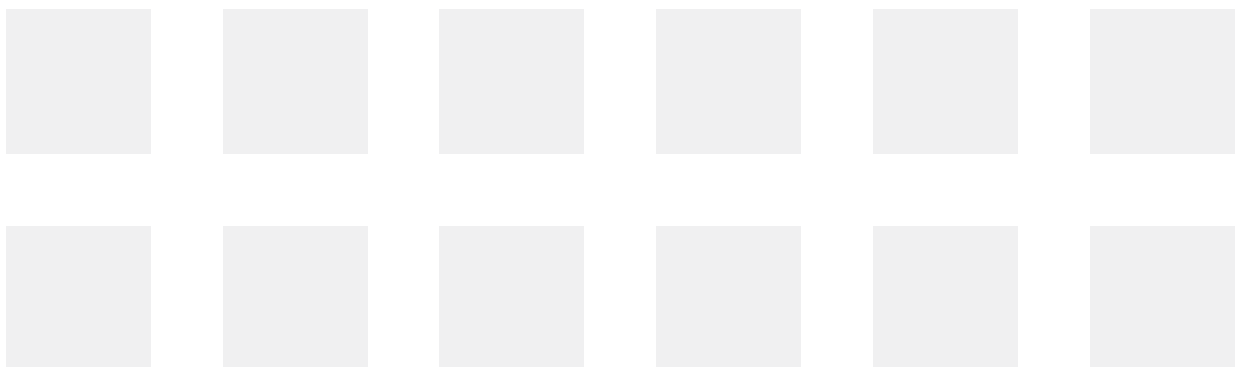
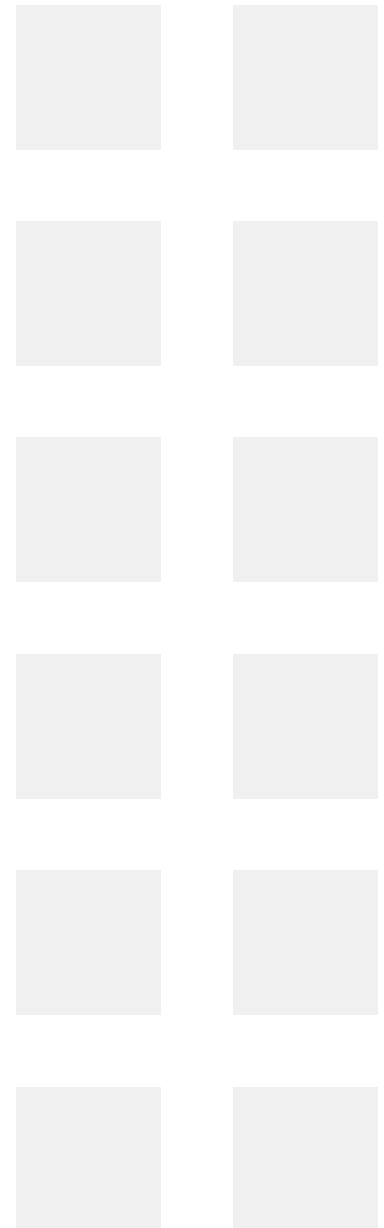
Häufig beeinträchtigen Sprachbarrieren das konkrete berufliche Handeln. Internationalen Lehrkräften werden aufgrund dieser mangelnde professionelle Kompetenzen attestiert. Dies kann eine Dissonanz zwischen der eigenen und der Fremdwahrnehmung des beruflichen Handelns sowie der bisherigen und aktuellen Lehrer\*innenidentität bewirken.

Die Ausbildung professioneller beruflicher Kommunikationsfähigkeit ist also elementar für die aktive Gestaltung der individuellen Lehrer\*innenrolle. Die sprachkontrastive Betrachtung der beruflichen Kommunikation in der Domäne Schule ermöglicht, an die individuelle Lehrer\*innenidentität anzuknüpfen und die professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Wie berufsbezogene Deutschlernangebote diesen Prozess insbesondere im Hinblick auf die Nutzung der Plurilingualität begleiten können, wird im Folgenden dargestellt.



# 6 Grundprinzipien für berufsbezogene Deutschkurse im Projekt Lehrkräfte Plus Bielefeld



Dieses Kapitel thematisiert die Grundprinzipien der Kurskonzeption. Dazu werden zunächst die sprachliche Begleitung sowie die Verzahnung von Theorie und Praxis in den Deutschkursangeboten beschrieben.

Methodische Überlegungen zur Förderung von Sprach(en)bewusstheit und Reflexionskompetenz schließen unsere Ausführungen ab.

## 6.1 Sprachliche Begleitung während der schulischen Praxisphase

Die schulische Praxisphase wird durch vielfältige Angebote von universitärer und schulischer Seite flankiert. Bei der universitären Begleitung sind die Angebote zur beruflichen Kommunikation ein Baustein neben der Pädagogisch-Interkulturellen Qualifizierung (PIQ), den Fachdidaktiken, der Praxisberatung und dem Mentor\*innenprogramm.

In den ersten Wochen der Schulpraxis absolvieren die internationalen Lehrkräfte ein Blockpraktikum mit Unterrichtshospitationen. Die LK Plus-Teilnehmenden erhalten dafür Beobachtungsbögen, die zum Reflektieren des sprachlichen Lehrer\*innenhandelns anregen und zum Austausch mit den Kolleg\*innen ermutigen. Während des praxisbegleitenden Kurses ‚berufliche Kommunikation in Schule und Unterricht‘ werden die Beobachtungsbögen ausgewertet und das sprachliche Handeln der Lehrkräfte analysiert. Auf Basis der Beobachtungsergebnisse und weiterer Materialien werden Sprachhandlungskompetenzen entwickelt, welche anschließend in Szenarien im Unterricht angewendet werden. Ergänzend erhalten die LK Plus-Teilnehmenden an der Universität Phonetiktraining.

Die berufsbezogenen Deutschangebote sind eng verzahnt mit der Pädagogisch-Interkulturellen Qualifizierung, in der die Teilnehmenden ihre Erfahrungen und Tätigkeiten der schulischen Praxisphase inhaltlich vorbereiten, begleiten und reflektieren. Außerdem besuchen die Teilnehmenden fachdidaktische Seminare, in denen sie die Fachsprachen ihrer jeweiligen Unterrichtsfächer erweitern. Von schulischer Seite wird jedem LK Plus-Teilnehmenden ein\*e Mentor\*in zugeordnet. Die Mentor\*innen sind selbst Lehrkräfte an der jeweiligen Praxisschule und fungieren als Ansprechpartner\*innen für die internationalen Lehrkräfte. Zusätzlich werden die Mentor\*innen durch ein Workshop-Programm der Universität (Mentor\*innenprogramm) fachlich begleitet, u.a. zu den Themen berufsbezogenes Deutsch und sprachsensibler Unterricht.

## 6.2 Verzahnung von Theorie und Praxis

Die enge Verzahnung der verschiedenen Programmbausteine sowie die Verzahnung von Theorie und Praxis sind ein elementares Merkmal des Programms Lehrkräfte Plus Bielefeld. Daher greifen die Sprachkurse Beobachtungen aus der Praxis auf und reflektieren diese mit dem Ziel, Sprachhandlungskompetenzen für unterschiedliche berufliche Situationen zu erweitern. Auf diese Weise werden sowohl sprachliches Wissen als auch sprach(en)bewusste Analyse- und Lernstrategien erlernt, die weitere eigenständige Kompetenzentwicklung ermöglichen.

Durch die Arbeit mit der Szenariomethode entwickeln und festigen die LK Plus-Teilnehmenden ihr eigenes sprachliches Handeln im geschützten Unterrichtsraum weiter. Die auf diese Weise erweiterte Handlungskompetenz wird zurück in die Praxis getragen und dort im kollegialen Austausch weiterentwickelt. So transferieren die LK Plus-Teilnehmenden ihre Erfahrungen in das nächste Szenario und bauen ihr Wissen über die vielfältigen sprachlichen Handlungsfelder im Berufskontext Schule aus. Die Verzahnung von Theorie und Praxis folgt einem spiralförmigen Verlauf, wie das folgende Schaubild darstellt:



## 6.3 Förderung von Sprach(en)bewusstheit und Reflexionskompetenzen

Wie in den grundlegenden Theoriekapiteln herausgearbeitet wurde, stellt die Förderung von metalinguistischen Analyse- und Lernstrategien eine Möglichkeit dar, sowohl die für die berufliche Kommunikation wichtigen sprachlichen Register zu erlernen als auch die individuelle Plurilingualität als Ressource für das berufliche Handeln zu nutzen und weiterzuentwickeln. Darüber hinaus kann auf diese Weise an die bestehenden Kompetenzen der beruflichen Kommunikation angeknüpft und die individuelle Lehrer\*innenidentität weiterentwickelt werden. Die Förderung von Sprach(en)bewusstheit und Reflexionskompetenz sind somit Grundprinzipien unserer Konzeption der berufsbezogenen Deutschlernangebote.

Im wissenschaftlichen Diskurs wird der Begriff „Sprach(en)bewusstheit“ unterschiedlich aufgefasst bzw. ausdifferenziert. In dieser Handreichung wird Sprach(en)bewusstheit im Sinne des englischen Begriffs *language awareness* verstanden, welcher nach der Association of Language Awareness folgendermaßen definiert wird: „We define language awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (Association for Language Awareness 2012).

Gnutzmann (1997) versteht Sprach(en)bewusstheit im Unterschied zu sprachlichem Wissen als Teilkompetenz, die in Verbindung mit anderen Kompetenzbereichen des Sprachenlernens angelegt ist. Zur differenzierten Beschreibung dieser Teilkompetenz unterscheidet Gnutzmann die affektive, soziale, politische, kognitive sowie performative Domäne der Sprach(en)bewusstheit (vgl. ebd., S. 232 ff.). Während sich die affektive Domäne auf die individuellen Einstellungen und Motivation gegenüber einer Sprache, ihrem Erlernen sowie

ihres Gebrauchs bezieht, ist die soziale Domäne mit den Beziehungen zwischen den Sprecher\*innen, zum Beispiel den Machtverhältnissen zwischen verschiedenen Gruppen befasst. Dazu zählt u.a. auch die Akzeptanz verschiedener sprachlicher Varietäten oder Sprachen. Mit den Möglichkeiten der Beeinflussung durch Sprache setzt sich die politische Domäne auseinander, beispielsweise Sprache in der Werbung oder Sprache in der Politik. Die kognitive Domäne bezieht sich auf sprachliche Bewusstmachungsprozesse. Der Transfer von sprachlichem Wissen in die kommunikative Kompetenz ist der performativen Domäne zugeordnet.

Diese Unterteilung von Teilkompetenzen ermöglicht es, die komplexen Kommunikationsformen im schulischen Alltag zu differenzieren und sprachliches Handeln in Bezug auf die unterschiedlichen Domänen zu reflektieren. In Bezugnahme auf Krumm (2012, S. 84) ist die Befähigung der LK Plus-Teilnehmenden über ihr Sprachwissen bewusst zu verfügen und somit adäquat in den individuellen Kommunikationssituationen im Schulalltag zu handeln sowie dieses Handeln reflektieren und anpassen zu können, grundlegendes Ziel in der Konzeption unserer berufsbezogenen Sprachangebote. In dem hier vorgestellten Praxisbeispiel werden Analysemethoden aus der sprachethnographischen Feldforschung zur Analyse von Interaktionsmustern im sprachkontrastiven Vergleich (nach Hymes 1964, 1974) eingesetzt. Hymes entwickelte mit dem SPEAKING-Modell ein Werkzeug zur Beschreibung von Sprachhandlungen und Sprachgebrauch in spezifischen Kommunikationssituationen. Der Einsatz dieses Werkzeugs dient der Erweiterung der Kompetenzen der kognitiven und sozialen Domäne. Das anschließende Arbeiten mit der Szenario-Methode fördert die Performanz-Domäne.

# 7

## Praxisbeispiel: Drei Lehr-Lern- einheiten zur beruflichen Kommunikation

Drei Lehr-Lerneinheiten werden folgend beispielhaft als Umsetzung der didaktischen Grundprinzipien in berufsbezogenen Deutschkursen des Programms Lehrkräfte Plus Bielefeld vorgestellt.

Die Einheiten sind als Präsenzveranstaltung geplant, zusätzlich werden in Kapitel 6.4 Hinweise für die Umsetzung der Einheiten in digitalen Formaten gegeben.

In **Einheit 1** werden als erster Schritt der Verzahnung von Praxis und Theorie die Beobachtungen aus der schulpraktischen Phase reflektiert. Die Teilnehmenden arbeiten die sprachlichen Anforderungen im beruflichen Alltag von Lehrer\*innen heraus und befassen sich mit den unterschiedlichen sprachlichen Registern. Ziel ist die Sensibilisierung für die Komplexität von beruflicher Kommunikation sowie die Förderung individueller metalinguistischer Analysekompetenz. Der erste Teil der Einheit eignet sich als allgemeiner Einstieg in einen berufsbezogenen Deutschkurs für internationale Lehrkräfte. Je nach Curriculum können daran unterschiedliche Themenschwerpunkte angeschlossen werden. Aufbauend auf der Analyse äußerer Einflussfaktoren auf unterschiedliche Kommunikationssituationen wird hier der Bereich der Elternkommunikation näher betrachtet. Mittels einer Reflexionsaufgabe knüpfen die Teilnehmenden im zweiten Teil der Einheit an ihre individuellen Erfahrungen mit dieser Kommunikationsform an, unter Bezugnahme auf ihre professionelle Identität als innerer Einflussfaktor auf die Kommunikationssituation. Ziel ist es, die Verbindung von professioneller Identität und konkretem sprachlichen Handeln in Elterngesprächen herauszustellen. Die Bewusstmachung dieser Verbindung ermöglicht im späteren Verlauf das Anknüpfen an vorhandene berufliche Kommunikationskompetenzen sowie deren plurilinguale Erweiterung und somit die Weiterentwicklung der individuellen professionellen Identität. Die folgenden zwei Einheiten behandeln anschließend ausführlich die besonderen Merkmale der Kommunikationsform *Elterngespräche*. Aufgrund der unterschiedlichen Gesprächsteilnehmer\*innen, vielfältigen Sprachhandlungen und Möglichkeiten zum kontrastiven Vergleich ist diese ideal, um die oben besprochenen Grundprinzipien anzuwenden.

**Einheit 2** dient im Modell der Verzahnung von Praxis und Theorie der Wissenserweiterung. Elterngespräche werden sprachkontrastiv anhand soziolinguistischer Aspekte betrachtet. Auch dieses Vorgehen hat die Förderung der Sprach(en)bewusstheit zum Ziel und ermöglicht das Anknüpfen an bisherige Kommunikationserfahrungen und damit die Weiterentwicklung der plurilingualen Kompetenzen sowie der professionellen

Identität. Der kontrastive Sprachvergleich fördert die Entwicklung metalinguistischer Strategien, die den Teilnehmenden in zukünftigen Praxissituationen helfen, die Kommunikation zu analysieren und entsprechend professionell zu gestalten. Hierzu wird das SPEAKING-Modell nach Hymes als kontrastives Analysewerkzeug verwendet. Eine ausführliche Beschreibung des Modells findet sich in Hymes (1974). Anhand des Modells beschreiben die Teilnehmenden die besonderen Merkmale und Interaktionsmuster von Elterngesprächen. Durch diese Form der Gesprächsanalyse können sie sprachliche wie kulturelle Unterschiede herausarbeiten. Anschließend lernen die Teilnehmenden Gesprächsnormen und typische Redemittel für Elterngespräche in Deutschland kennen, mit denen sie ihr sprachliches Handeln ausgestalten können. Um dieses Handeln gemäß ihrer individuellen professionellen Identität zu gestalten, wird auf die Ergebnisse der ersten Lehr-Lern-Einheit Bezug genommen.

**Einheit 3** fokussiert auf die praktische Erprobung von Elterngesprächen mittels der Szenario-Methode sowie dem Transfer in die Praxis. In der Szenario-Methode werden realitätsnahe Situationen mit den Kursteilnehmenden durchgeführt. Um die erarbeiteten Interaktionsmuster und Redemittel zu vertiefen und zu festigen, werden sowohl schriftliche als auch mündliche Situationen aus der Arbeitswelt aufgegriffen und in einzelnen Schritten durchgespielt. Auf diese Weise lernen die Teilnehmenden sprachliche Handlungskompetenz situationsadäquat anzuwenden (vgl. Eilert-Ebke und Sass 2014). Die Übungen ermöglichen den Teilnehmenden in einem geschützten Umfeld die sprachlich neuen Strategien und Register im Kontext Elternkommunikation auszuprobieren. Die Szenarien werden mittels der Fishbowl-Methode umgesetzt. Dazu wählt jede Gruppe in der Vorbereitung jeweils zwei Sprecher\*innen für jede Rolle aus. Anschließend führt eine kleine Gruppe von Teilnehmer\*innen im Innenkreis das Elterngespräch durch, während die übrigen Teilnehmer\*innen in einem Außenkreis das Gespräch beobachten. Die gewählten Sprecher\*innen können sich während des Gesprächsverlaufs unterstützen und einen Platz im Innenkreis einnehmen. Die abschließende Reflexion bereitet den Transfer in Praxissituationen an Schulen vor.

## 7.1 Lehr-Lerneinheit 1: Kommunikationssituationen im Berufsalltag von Lehrer\*innen

### ZIELE DER EINHEIT

- Reflexion der Beobachtungen aus der schulischen Praxisphase
- Sensibilisierung für die Komplexität von beruflicher Kommunikation
- Förderung metalinguistischer Analysekompetenz in beruflichen Kommunikationssituationen
- Reflexion der individuellen Erfahrungen und der professionellen Rolle in Elterngesprächen

**Niveaustufe:** C1

**Dauer:** 90 Minuten

### ARBEITSMATERIALIEN

- **Fallbeispiel:**  
Arbeitsblatt 1: Tagesablauf einer Lehrkraft
- **Analysebogen:**  
Arbeitsblatt 2: Kommunikationssituationen analysieren
- **Reflexionsaufgabe:**  
Arbeitsblatt 3: Reflexion Elterngespräche

### MÖGLICHER ABLAUFPLAN

Im Folgenden wird ein beispielhafter, tabellarischer Ablaufplan für die Lehr-Lerneinheit 1 geliefert. Anschließend sind die dazugehörigen Arbeitsmaterialien dargestellt.

## EINHEIT 1: ABLAUFPLAN ZUR LEHR-LERNEINHEIT „KOMMUNIKATIONSSITUATIONEN VON LEHRER\*INNEN“

Zeit	Aktivität der Teilnehmenden (TN)	Aktivität der Lehrkraft (LK)	Sozialform	Medien / Material
10	TN berichten von Kommunikationssituationen von Lehrer*innen, die sie im Praktikum beobachtet haben	LK nimmt einzelne TN dran	Plenum	Tafel
25	TN lesen eine Geschichte über einen typischen Berufs- tag und füllen dabei zu zweit eine Tabelle zu den darin vorkommenden Kommunikationssituationen aus	LK erklärt die Aufgabe und teilt den Kurs in Zweiertteams ein	Teamarbeit	<b>Arbeitsblatt 1:</b> Tagesablauf einer Lehrkraft/ <b>Arbeitsblatt 2:</b> Kommunikationssituationen analysieren
10	Eine Gruppe stellt ihre Ergebnisse vor und die anderen ergänzen	LK sucht die Gruppe aus, die vorstellt und moderiert Ergänzungen	Plenum	
15	TN nennen Beispiel für Elternkommunikation aus der Geschichte und ordnen diese mündlicher und schriftlicher Kommunikation zu	LK fasst die Vielfältigkeit von Kommunikationssituationen zusammen und leitet zum Thema Elternkommunikation über (Ziel des berufsbezogenen Deutschkurses ist, Methoden und Techniken kennenzulernen, um in unterschiedlichen Kommunikationssituationen sprachlich zu handeln. Dazu gehören Analysestrategien, die anhand von Elterngesprächen entwickelt werden sollen), LK stellt TN folgende Fragen: „Welche Beispiele für Kommunikation mit Eltern gibt es in der Geschichte?“, „Ist die Kommunikation schriftlich oder mündlich?“	Plenum	<b>Arbeitsblatt 1:</b> Tagesablauf einer Lehrkraft/ <b>Arbeitsblatt 2:</b> Kommunikationssituationen analysieren
15	TN bearbeiten Arbeitsblatt 3	LK verteilt Arbeitsblatt 3 und erklärt Aufgabe, unterstützt bei Fragen	Einzelarbeit	<b>Arbeitsblatt 3:</b> Reflexion und Elterngespräche
5	TN tauschen sich mit Nachbar*innen zu Arbeitsblatt 3 aus	LK moderiert Austausch	Teamarbeit	<b>Arbeitsblatt 3:</b> Reflexion und Elterngespräche
10	TN berichten Ergebnisse zu Arbeitsblatt 3	LK moderiert Berichte der TN  LK gibt Ausblick auf folgende Einheit: Aufbau und Merkmale von Elterngesprächen in Deutschland und Herkunftsland	Plenum	



## Tagesablauf einer Lehrkraft<sup>1</sup>

Frau S. ist Deutschlehrerin und Klassenlehrerin in der 6b. Während sie mit der Klasse Grammatikthemen durchgeht, lässt sie die Klasse zwischendurch in Gruppen arbeiten. So können sich die Schüler\*innen gegenseitig helfen und in Einzelfällen kann sie zusätzliche Hilfe anbieten. Amara hat noch Schwierigkeiten mit den Präpositionalobjekten, die anderen Schüler\*innen der Klasse beherrschen diese schon recht gut. Um herauszufinden, was genau die Schwierigkeiten von Amara sind, bekommt die Klasse Aufgaben für Gruppenarbeiten und Frau S. setzt sich mit Amara zusammen. Während des Gesprächs mit Amara ist Frau S. sehr aufmerksam und fasst ab und zu alles zusammen, um sicher zu gehen, alles richtig verstanden zu haben. Wenn sie etwas genauer wissen möchte, fragt sie noch einmal nach. Zusammen kommen sie zu einem Ergebnis, wie Amara ihre Probleme meistern kann. Frau S. überlegt sich gemeinsam mit Amara einen kleinen zusätzlichen Lehrplan, der in der folgenden Woche geprüft wird.

Bevor sich Frau S. auf den Weg zum Elternsprechzimmer machen kann, wo die Mutter von Sarah wartet, schreibt sie noch alle wichtigen Informationen zur Stunde in das Klassenbuch. Die Leistungen von Sarah haben sich in der letzten Zeit verschlechtert, besonders im Deutschunterricht. Außerdem scheint sie sich etwas zurückzuziehen und wirkt bedrückt, dies teilt Frau S. der Mutter mit. Im Anschluss erzählt die Mutter, dass sich Sarah in der Schule unwohl fühlt. Drei ihrer Mitschülerinnen mobben sie und so mag Sarah nicht gern in die Schule gehen, was Auswirkungen auf die gesamte Familie hat. Die Mutter möchte gerne eine Beratung für sich und die Familie, um ihrer Tochter zu helfen und möchte auch, dass die Klasse darauf aufmerksam gemacht wird. Frau S. rät der Mutter, einen Termin mit dem Beratungslehrer der Schule zu machen, der für solch einen Fall eine Fortbildung gemacht hat. Frau S. wird dieses Thema demnächst in der Klasse ansprechen und selbst die Situation genauer beobachten.

Nach dem Schultag treffen sich alle Lehrkräfte der 6b für eine Klassenkonferenz. Es wird viel über den Schüler Malik gesprochen, da er große Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung hat und dadurch schlechte Noten in den Diktaten bekommt. Frau S. ist für eine geringere Gewichtung der Diktate, da es aus pädagogischen Gründen nicht sinnvoll ist, den Jungen zu demoralisieren. Die Physiklehrerin Frau L. legt dar, dass Malik in Physik zu den stärkeren Schülern gehört und auch der Mathematiklehrer Herr D. sagt, dass er sich in Mathematik gut entwickelt. Ein anderer Lehrer merkt dagegen an, dass Malik grundsätzlich etwas überfordert ist. Nach einer längeren Diskussion ohne neue Erkenntnisse wird über die Idee von Frau S. abgestimmt, sie wird angenommen. Am Ende besprechen sie noch, welche Maßnahmen für die Förderung von Malik geeignet sind. Nach der Klassenkonferenz muss Frau S. noch ein Ergebnisprotokoll zu dieser Sitzung anfertigen.

Während sich Frau S. auf den Weg zum Lehrerzimmer macht, wird sie vom Schulleiter aufgehalten, der sie bittet, kurz in sein Büro zu kommen. Die Eltern eines Schülers haben eine Beschwerde gegen eine von ihr vergebene Note eingelegt und daher möchte er eine kurze Erklärung von ihr. Nachdem sich kurz Ärger in ihr breit macht, da die Eltern direkt zum Schulleiter gelaufen sind, erinnert sie sich daran, dass es sich um besorgte Eltern handelt, die sich Gedanken um die Zukunft ihres Sohnes machen. Nachdem sie dem Schulleiter die Situation schildert, äußert sie den Wunsch, dass sich die Eltern doch direkt an sie wenden, um Unklarheiten zu klären. Der Schulleiter und Frau S. beschließen daraufhin zusammen mit den Eltern zu sprechen, damit die Vorwürfe geklärt werden können und man gemeinsam über eventuelle Hilfe für den Sohn sprechen kann. Frau S. macht sich daraufhin Notizen, um sich auf das Gespräch mit den Eltern vorzubereiten.

<sup>1</sup> Material angelehnt an Hertzsch/Schneider (2018)





# ARBEITSBLATT 3

## Reflexion Elterngespräche

Denken Sie an die Elterngespräche, die sie als Lehrkraft schon geführt haben.

Beantworten Sie die folgenden drei Fragen zu diesem Thema schriftlich in einigen Sätzen.

**Welche Rollen hatten Lehrer\*innen und Eltern in diesen Gesprächen?**

---

---

---

---

---

---

---

**Was war Ihnen in der Kommunikation mit Eltern besonders wichtig?**

---

---

---

---

---

---

---

**In welcher Weise hat dies Ihre Kommunikationsweise geprägt?**

---

---

---

---

---

---

---



## 7.2 Lehr-Lerneinheit 2: SPEAKING-Modell

### ZIELE DER EINHEIT

- Kennenlernen des SPEAKING-Modells als Analysewerkzeug für Kommunikationssituationen
- Förderung der plurilingualen Kompetenzen durch sprachkontrastiven Vergleich von Elterngesprächen
- Kennenlernen der Gesprächsnormen von Elterngesprächen in Deutschland

**Niveaustufe:** C1

**Dauer:** 90 Minuten

### ARBEITSMATERIALIEN

- Arbeitsblatt 1: Meinungsbild zu Zitat Dell Hymes
- Arbeitsblatt 2: SPEAKING-Modell
- Arbeitsblatt 3: Anwendung des SPEAKING-Modells auf „Bewerbungsgespräche“
- Lösungsbeispiel zum Arbeitsblatt 3 („Bewerbungsgespräche“)
- Arbeitsblatt 4: Erfahrungen mit Elternkommunikation
- Arbeitsblatt 5: Elternkommunikation in Deutschland
- Übersicht 1: 5 Phasen eines Elterngesprächs
- Übersicht 2: Redemittel Liste für die 5 Phasen des Elterngespräch

### MÖGLICHER ABLAUFPLAN

Auch zu Einheit 2 wird ein beispielhafter, tabellarischer Ablaufplan vorgestellt. Die verwendeten Materialien sind angeschlossen.

## EINHEIT 2: ABLAUFPLAN ZUR LEHR-LERNEINHEIT „SPEAKING-MODELL“

Zeit	Aktivität der Teilnehmenden (TN)	Aktivität der Lehrkraft (LK)	Sozialform	Medien / Material
10	TN stimmen Zitat zu bzw. lehnen Zitat ab und begründen ihre Meinung	LK präsentiert Abstimmung/ erläutert Aufgabenstellung/ stellt Fragen	Plenum	<b>Arbeitsblatt 1:</b> Meinungsbild zu Zitat Dell Hymes/ Tafel
15	TN lernen SPEAKING-Modell kennen/bearbeiten Modell in einem Beispiel	LK stellt SPEAKING-Modell vor/ leitet Anwendung auf Beispiel Bewerbungsgespräch an/ sammelt Ergebnisse	Plenum	<b>Arbeitsblatt 2:</b> SPEAKING-Modell/Tafel  <b>Arbeitsblatt 3:</b> Anwendung des SPEAKING-Modells auf „Bewerbungsgespräche“ mit Lösungsbeispiel
25	TN tauschen sich in der Gruppe über Erfahrungen zu Elterngesprächen aus / analysieren Elterngespräche im Herkunftsland anhand SPEAKING-Modell/ Zuhilfenahme von Arbeitsblatt 3 aus Einheit 1 Hausaufgabe	LK teilt Gruppen nach Herkunftsland ein/ erläutert Aufgabe/ hilft bei Fragen/ moderiert Diskussion der Ergebnisse	Gruppenarbeit/ Plenum	<b>Arbeitsblatt 4:</b> Erfahrungen mit Elternkommunikation/ Plakate für Präsentationen
20	TN präsentieren Ergebnisse der Arbeitsgruppe und der Hausaufgabe im Plenum	LK moderiert Präsentationen	Plenum	Plakate mit Ergebnissen
20	TN berichten über Erfahrungen in Deutschland / benennen Unterschiede / analysieren anhand SPEAKING-Modell	LK moderiert kontrastiven Vergleich/ sammelt Unterschiede/erarbeitet SPEAKING Modell für Elterngespräche in Deutschland  LK gibt Hinweis: Gesprächsregeln geben oft einen typischen Ablauf vor, Hausaufgabe: Liste Gesprächsphasen und Redemittel anschauen	Plenum	Tafel  <b>Arbeitsblatt 5:</b> Elternkommunikation in Deutschland  <b>Übersicht 1:</b> 5 Phasen eines Elterngesprächs/ <b>Übersicht 2:</b> Redemittel Liste für die 5 Phasen des Elterngesprächs

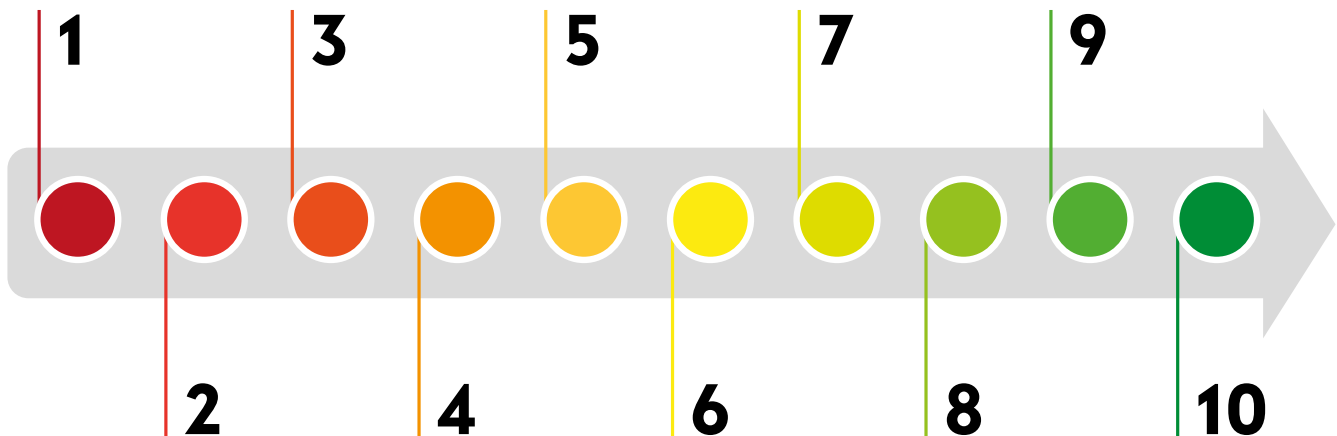


## Meinungsbildung zu Zitat Dell Hymes

*„Um eine Sprache korrekt zu sprechen,  
muss man nicht nur Vokabeln und  
Grammatik lernen,  
sondern auch den Kontext,  
in dem Wörter benutzt werden“*

(HYMES 1974).<sup>2</sup>

Stimmen Sie ab, wie sehr Sie dieser Aussage zustimmen.



<sup>2</sup> Hymes, Dell (1974): Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach (1st ed.). Routledge.



## SPEAKING-Modell

### DELL HYMES – SPEAKING-MODELL<sup>3</sup>

<b>S</b> ETTING & SCENE	time, place, psychology
<b>P</b> ARTICIPANTS	actors or speaker & audience
<b>E</b> ND S	purpose, goals, desired outcomes
<b>A</b> CT SEQUENCE	form & order of the event
<b>K</b> EY	tone & manner
<b>I</b> NSTRUMENTALITIES	forms & styles (register)
<b>N</b> ORMS	social rules
<b>G</b> ENRE	the kind of speech act

### ÜBERSETZUNG IN WEITERE SPRACHEN

Englisch	Deutsch	Weitere Sprache(n)
Setting/Scene	Zeit/Ort	
Participants	Teilnehmende	
Ends	Absichten/Ziele	
Act Sequence	Gesprächsablauf (Phasen)	
Key	Art und Weise (Tonfall/Verhalten)	
Instrumentalities	Kanäle/Mittel (persönliches Gespräch/ Telefonat, E-Mail usw.)/Sprachregister	
Norms	Normen (Gesprächsregeln z.B. Pünktlichkeit)	
Genre	Genres (Sprachhandlungen z.B. informieren)	

<sup>3</sup> vgl. Hymes, Dell (1974): Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach (1st ed.). Routledge.



## Anwendung des SPEAKING-Modells auf „Bewerbungsgespräche“

<b>Zeit/Ort</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Teilnehmende</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Absichten/Ziele</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Gesprächsablauf (Phasen)</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Art und Weise (Tonfall/Verhalten)</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Kanäle/Mittel (persönliches Gespräch/ Telefonat, E-Mail usw.)/Sprachregister</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Normen (Gesprächsregeln z. B. Pünktlichkeit)</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Genres (Sprachhandlungen z. B. informieren)</b> Weitere Sprache(n):	



# LÖSUNGSBEISPIEL

## Lösungsbeispiel zum Arbeitsblatt 3 („Bewerbungsgespräche“)

<b>Zeit/Ort</b>	Bürozeiten/in Firmengebäude
<b>Teilnehmende</b>	Chef*in, Personalabteilung, Kolleg*innen, Bewerber*in
<b>Absichten/Ziele</b>	sich gegenseitig kennenlernen/Einschätzung/Präsentieren/ Job bekommen/Arbeitskonditionen verhandeln
<b>Gesprächsablauf (Phasen)</b>	Begrüßung – sich vorstellen – Fragen zur Stelle – Fragen zur Motivation – Fragen Erfahrung – Erwartungen an Bewerber*in – Bewerber*in stellt Fragen – weitere Verlauf – Verabschiedung
<b>Art und Weise (Tonfall/ Verhalten)</b>	formell, freundlich, offen, deutlich sprechen, sachlich
<b>Kanäle/Mittel (persönliches Gespräch/ Telefonat, E-Mail usw.)/Sprachregister</b>	persönliches Gespräch/Online/nicht umgangssprachlich
<b>Normen (Gesprächsregeln z. B. Pünktlichkeit)</b>	Pünktlichkeit, formelle Kleidung, Sitzordnung, Zeit, feste Fragen
<b>Genres (Sprachhandlungen z. B. informieren)</b>	informieren, bewerten, berichten, verhandeln



## Erfahrungen mit *Elternkommunikation*

1. Tauschen Sie sich in der Gruppe 5 Minuten über Ihre Erfahrungen mit Elternkommunikation in Ihren Herkunftsländern aus. Nehmen Sie dabei Bezug zur Aufgabe 3 „Reflexion Elterngespräche“ aus der letzten Kurseinheit.
2. Wenden Sie das SPEAKING Modell für ein Elterngespräch in Ihren Herkunftsländern an. Notieren Sie in den nächsten 10 Minuten Stichpunkte zu diesem Thema in der Tabelle, um ihr Ergebnis am Ende im Kurs zu präsentieren.

<b>Zeit/Ort</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Teilnehmende</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Absichten/Ziele</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Gesprächsablauf</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Art und Weise</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Kanäle/Mittel</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Normen (Gesprächsregeln)</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Genres (Sprachhandlungen)</b> Weitere Sprache(n):	



# ARBEITSBLATT 5

## Elternkommunikation in Deutschland

1. Haben Sie schon an Elternkommunikation in Deutschland teilgenommen? Tauschen Sie sich in der Gruppe 5 Minuten über Ihre Erfahrungen aus.
2. Wenden Sie das SPEAKING Modell für ein Elterngespräch in Deutschland an. Notieren Sie sich in den nächsten 10 Minuten Stichpunkte zu diesem Thema in die Tabelle, um ihr Ergebnis am Ende im Kurs zu präsentieren.

<b>Zeit/Ort</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Teilnehmende</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Absichten/Ziele</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Gesprächsablauf</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Art und Weise</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Kanäle/Mittel</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Normen (Gesprächsregeln)</b> Weitere Sprache(n):	
<b>Genres (Sprachhandlungen)</b> Weitere Sprache(n):	



# ÜBERSICHT 1

## 5 Phasen eines Elterngesprächs <sup>4</sup>

### 1) KONTAKTAUFNAHME



Ziel: Freundliches offenes Klima herstellen

### 2) ZIELKLÄRUNG



Ziel: „Plan“ für das Gespräch festlegen

### 3) ANALYSEPHASE



Ziel: Problem verstehen/Ausnahmen vom Problem/mögliche Ressourcen/Lösungsvorschläge entwickeln

### 4) BESCHLUSSPHASE



Ziel: Entscheidungen treffen/Zusammenfassung (schriftliche Notiz)

### 5) ABSCHLUSSPHASE



Ziel: Gespräch freundlich beenden

<sup>4</sup> Einteilung angelehnt an Hennig, Claudius/Ehinger, Wolfgang (2016): Das Elterngespräch in der Schule: Von der Konfrontation zur Kooperation (8. Aufl.). Augsburg: Auer Verlag AAP Lehrerfachverlage GmbH. S. 95.



## Redemittel Liste für die 5 Phasen des Elterngesprächs

Schreiben Sie in die freien Linien Übersetzungen in weitere Sprachen.

### 1. KONTAKTAUFNAHME (FREUNDLICHES OFFENES KLIMA HERSTELLEN)

- „Guten Tag, Frau/Herr ..., schön, dass Sie da sind.“
- „Herzlich Willkommen zum Elternsprechtag ..., kommen Sie rein und setzen sich bitte.“
- „Hallo Frau/Herr ..., schön, dass Sie da sind.“
- „Guten Morgen Frau/Herr ..., ich hoffe, dass Sie gut hergefunden haben.“

---

---

---

---

---

---

---

---

### 2. ZIELKLÄRUNG („PLAN“ FÜR DAS GESPRÄCH FESTLEGEN)

- „Heute möchte ich mit Ihnen gemeinsam über ... sprechen.“
- „Mir ist Folgendes in den letzten Tagen bei ... aufgefallen: ...“
- „Ich möchte unsere heutige Zeit nutzen, um mit Ihnen gemeinsam über ... zu sprechen.“
- „Mir ist etwas bei ... aufgefallen ...“
- „Ich möchte mit Ihnen heute sprechen, weil ...“

---

---

---

---

---

---

---

---



### 3. ANALYSEPHASE (PROBLEM VERSTEHEN)

- „Mir ist aufgefallen, dass ...“
- „Ich mache mir Sorgen um ..., weil ...“
- „Haben Sie schon ein ähnliches Verhalten bei ... beobachtet?“
- „Ich habe in letzter Zeit eine Veränderung beobachtet. ...“
- „Sie haben mir berichtet, dass .... Könnten Sie mir das genauer beschreiben?“
- „Wie ist Ihre Sicht dazu?“

---

---

---

---

---

---

---

#### **Ausnahmen vom Problem, mögliche Ressourcen**

- „Es besteht die Möglichkeit, dass ...“
- „Es sieht so aus, als ob ...“
- „... lässt darauf schließen, dass ...“
- „... zeigt dieses Verhalten auch zu Hause?“
- „Gibt es Situationen, in denen es anders ist?“

---

---

---

---

---

---

---





## 4. BESCHLUSSPHASE

### Vorschläge annehmen/zustimmen

- „Das halte ich für eine gute Idee, weil ...“
- „Das kann ich gut nachvollziehen, denn ...“
- „Ja, dafür spricht ...“
- „Ich kann diesem Vorschlag nur zustimmen, weil ...“
- „Da kann ich Ihnen nur völlig recht geben, denn ...“
- „Ich vertrete auch die Position, dass ...“
- „Ich kann die Ansicht gut verstehen, denn ...“
- „Das ist auch meine Meinung, da ...“

---

---

---

---

---

---

---

### Vorschläge ablehnen

- „Das halte ich für keine gute Idee, weil ...“
- „Das klingt gut, aber ...“
- „Ich verstehe Ihren Standpunkt, aber sollten wir nicht lieber ...“
- „Nein, dagegen spricht ...“
- „Das kann ich nicht so richtig nachvollziehen, denn ...“
- „Das kann ich mir überhaupt nicht vorstellen, weil ...“
- „Das ist sicher richtig, allerdings ...“
- „Der Meinung bin ich auch, aber ...“

---

---

---



---

---

---

---

---

### Entscheidungen treffen

- „Schön, dann können wir festhalten, dass ...“
- „Schön, dann einigen wir uns also darauf, dass ...“
- „Dann machen wir also Folgendes: ...“
- „Dann können wir also festhalten, dass ...“
- „Dann können wir uns also auf ... einigen, richtig?“
- „Wären Sie damit einverstanden, wenn ...?“

---

---

---

---

---

---

---

---

## 5. ABSCHLUSSPHASE (GESPRÄCH FREUNDLICH BEENDEN)

- „Vielen Dank für das konstruktive Gespräch ...“
- „Ich bedanke mich bei Ihnen für ...“
- „Ich freue mich, dass wir ...“

---

---

---

## 7.3 Lehr-Lerneinheit 3: Szenario Elterngespräche

### ZIELE DER EINHEIT

- Anwendung und Festigung der erarbeiteten Interaktionsmuster und Redemittel im Kontext Elterngespräche
- Erprobung von mündlichen und schriftlichen Kommunikationskompetenzen im Kontext Elterngespräche
- Transfer der Kompetenzen in Praxissituationen an Schulen mittels Beobachtungsbogen

**Niveaustufe:** C1

**Dauer:** 90 Minuten

### ARBEITSMATERIALIEN

- Übersicht 1: 5 Phasen eines Elterngesprächs (siehe Einheit 2)
- Arbeitsblatt 1: Brainstorming
- **Fallbeispiel:** Übersicht 1: Phase 2: Zielklärung
- **Fallbeispiel:** Arbeitsblatt 2: 3. Analysephase
- Übersicht 2: Dialoggeländer – 5 Phasen eines Elterngesprächs
- Übersicht 2: Redemittel (siehe Einheit 2)
- Szenario 1a „Unkonzentriertheit im Unterricht bei der Schülerin Lana Berghaus“: Rollenkarten für Lehrkraft und Eltern Berghaus
- Szenario 1b „Unkonzentriertheit im Unterricht bei der Schülerin Lana Berghaus“: Rollenkarten für Lehrkraft und Eltern Berghaus (getrennt)
- Szenario 2a „Verschlechterung der Leistungen bei Schüler Vitali Iwanow“: Rollenkarten für Lehrkraft und Eltern Iwanow
- Szenario 2b „Verschlechterung der Leistungen bei Schüler Vitali Iwanow“: Rollenkarten für Lehrkraft und Eltern Iwanow und Müller getrennt
- Beobachtungsbogen: Reflexion Elterngespräche

### MÖGLICHER ABLAUFPLAN

Das Vorgehen wird zunächst in einem beispielhaften, tabellarischen Ablaufplan vorgestellt. Die dazugehörigen Materialien sind angeschlossen. Für die Szenarioübungen stehen zwei Szenarien zur Auswahl. Um jedes der beiden Szenarien mit unterschiedlichen Gruppen durchführen zu können, liegen jeweils zwei Versionen vor. Version b stellt dabei eine Vertiefung dar, da die unterschiedlichen Perspektiven der Eltern die Kommunikationssituation komplexer gestalten. Diese dienen allerdings der weiteren Vertiefung über die hier vorgestellte 90-minütige Einheit hinaus. Die Szenarien werden mittels der Fishbowl-Methode umgesetzt. Zum Transfer zurück in die Schulpraxis eignet sich der abschließende Beobachtungsbogen. Für das Trainieren von schriftlichen Registern in der Elternkommunikation kann die Einheit, bei ausreichender Zeit, zum Beispiel durch die Anfertigung eines Gesprächsprotokolls oder einer Einladung zum Elterngespräch per E-Mail ergänzt werden. Eine Vorlage für das Schreiben einer Einladungsmail findet sich am Ende von Einheit 3.

## EINHEIT 2: ABLAUFPLAN ZUR LEHR-LERNEINHEIT „SZENARIO ELTERNGESPRÄCHE“

Zeit	Aktivität der Teilnehmenden (TN)	Aktivität der Lehrkraft (LK)	Sozialform	Medien / Material
5	TN stellen Fragen zu Phasen des Elterngesprächs	LK stellt Phasen eines Elterngesprächs vor/beantwortet Fragen	Plenum	Präsentation „5 Phasen eines Elterngesprächs“
5	Brainstorming „freundliche Kontaktaufnahme formulieren“	LK moderiert Brainstorming/ sammelt Vorschläge	Plenum	<b>Arbeitsblatt 1:</b> Brainstorming / Tafel
10	TN analysieren Formulierungen Zielklärung	LK stellt Fallbeispiel „Zielklärung“ vor/ stellt Fragen	Plenum	<b>Übersicht 1:</b> Phase 2: Zielklärung
15	TN analysieren in Zweiertteams Fallbeispiele zur Phase „Analyse“	LK teilt Partner*innen ein/ erläutert Aufgabe/hilft bei Fragen	Teamarbeit	<b>Arbeitsblatt 2:</b> 3. Analysephase
10	TN präsentieren Ergebnisse	LK sammelt wichtige Merkmale/ Formulierungen zur Analysephase	Plenum	Tafel
10	TN lernen Dialoggeländer kennen / stellen Fragen	LK moderiert Einstieg in Szenarioübung/ stellt Dialoggeländer und Redemittel vor/ Teilt Gruppen und Rollen im Szenario zu	Plenum	Präsentation <b>Übersicht 2:</b> Dialoggeländer <b>Übersicht 2:</b> Redemittel (s. Einheit 2)
10	TN bereiten sich in der Gruppe auf ihre Szenariorolle vor/ wählen Sprecher*innen	LK unterstützt bei Fragen	Gruppenarbeit	Rollenkarten Szenario 1a und 1b oder Szenario 2a und 2b
15	TN setzen Szenario um / unterstützen die Gruppensprecher*innen	LK moderiert Szenarioübung mit Fishbowl-Methode	Plenum	
10	TN werten Szenario aus	LK moderiert Blitzlicht / erklärt Beobachtungsbogen	Plenum	<b>Arbeitsblatt 3:</b> Beobachtungsbogen





# ÜBERSICHT 1

## Phase 2: Zielklärung

### FALLBEISPIELE<sup>5</sup>

- „Frau Schaller, wir sitzen heute zusammen, da ich Ihnen Rückmeldung über Ellas Lernentwicklung geben möchte.“
- „Herr Hua, in unserem Gespräch heute soll es darum gehen, wie wir Chen noch besser dabei unterstützen können, sich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen.“
- „Herr Bazara, wenn ich Ihre Mail richtig verstanden habe, möchten Sie mit mir darüber sprechen, dass Emilia sich in der Klasse im Moment nicht respektiert fühlt. Habe ich das richtig verstanden?“

### MERKMALE

Welche Merkmale für die Phase „Zielklärung“ können Sie erkennen?

- sehr kurz/nur Thema für das Gespräch nennen oder Thema erklären lassen
- sachlich/neutral formuliert

### REDEMITTEL

- Heute möchte ich mit Ihnen gemeinsam über ... sprechen.
- Mir ist Folgendes in den letzten Tagen bei ... aufgefallen: ...
- Ich möchte unsere heutige Zeit nutzen, um mit Ihnen gemeinsam über ... zu sprechen.
- Mir ist etwas bei ... aufgefallen ...
- Ich möchte mit Ihnen heute sprechen, weil ...

---

<sup>5</sup> Fallbeispiel angelehnt an: <https://www.schulleiter.de/themenwoche-eltern/in-7-schritten-ein-professionelles-elterngesprach-fuehren/>





# ÜBERSICHT 2

## Dialoggeländer – 5 Phasen des Elterngesprächs

### VARIANTE – DIE LEHRKRAFT SUCHT DAS GESPRÄCH (A: LEHRKRAFT, B: ELTERN)

**A:** Sie begrüßen die Eltern.



**B:** Sie begrüßen die Lehrkraft Ihres Kindes.

Sie nennen den Grund für das Gespräch.



**A:** Sie beschreiben Ihre Perspektive.  
(Sie fragen die Eltern nach ihren Beobachtungen/ihrer Meinung zum Thema.)



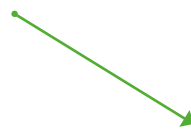
**B:** Sie beschreiben Ihre Perspektive/ Beobachtung.

**A:** Sie nennen Vorschläge.



**B:** Sie stimmen zu oder Sie lehnen ab.

**A:** Sie halten die Lösung fest.



**B:** Sie sind einverstanden.

**A:** Sie verabschieden die Eltern.



**B:** Sie verabschieden die Lehrkraft.



## VARIANTE – ELTERN BITTEN UM DAS GESPRÄCH (A: ELTERN, B: LEHRKRAFT)

**A:** Sie begrüßen die Lehrkraft  
Ihres Kindes.

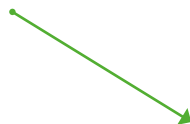


**B:** Sie begrüßen die Eltern Ihres  
Schülers / Ihrer Schülerin.

Sie nennen den Grund für das  
Gespräch.



**A:** Sie beschreiben Ihre Perspektive.  
(Sie fragen die Lehrkraft nach Ihren  
Beobachtungen / Ihrer Meinung zum  
Thema.)



**B:** Sie beschreiben Ihre Perspektive/  
Beobachtung.

**A:** Sie nennen Vorschläge.



**B:** Sie stimmen zu oder Sie lehnen ab.

**A:** Sie halten die Lösung fest.

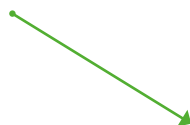


**B:** Sie sind einverstanden.

**A:** Sie verabschieden die Lehrkraft.



**B:** Sie verabschieden die Eltern.





# ROLLENKARTEN 1

## Szenario 1a/b: Unkonzentriertheit im Unterricht bei der Schülerin Lana Berghaus



**ZIEL: EINE LÖSUNG FINDEN**



**IHRE ROLLE: DIE LEHRKRAFT**

### Ihre Situation:

Sie haben bei Ihrer Schülerin Lana Berghaus beobachtet, dass sie in letzter Zeit häufig unkonzentriert ist und die anderen Schüler\*innen stört. Sie haben Lana schon darauf angesprochen, aber sie hat keine Gründe für ihr Verhalten genannt und reagierte verschlossen. Da Sie sich Sorgen um Lana machen, haben Sie ihre Eltern zu einem Gespräch eingeladen. Gerade sind Sie im Gespräch mit den beiden Frauen Berghaus, den Eltern Ihrer Schülerin Lana. Sie haben sie bereits begrüßt, sich vorgestellt und Ihnen Ihre Beobachtung zu Lanas Verhalten mitgeteilt. Jetzt möchten Sie mit den Eltern gemeinsam einen Lösungsvorschlag entwickeln. Dabei ist es Ihnen wichtig, eine Lösung zu finden, die alle zufrieden stellt. Für Sie steht eine zeitnahe Lösung im Vordergrund, damit Lana nicht noch mehr Lernstoff verpasst. Sie können auch andere Unterstützungsmöglichkeiten (z.B. Schulsozialarbeiter\*in/ Schulpsycholog\*in etc.) für die Eltern anbieten. Sie vermuten, dass das Problem im Elternhaus liegt und nicht in der Schule.

### Das wollen Sie:

Sie möchten mit den Eltern gemeinsam Lösungsvorschläge entwickeln. Dann wollen Sie gemeinsam mit den Eltern den besten Vorschlag auswählen und festhalten, was die nächsten Schritte sind und wer welche Aufgabe übernimmt. Abschließend wollen Sie das Ergebnis nochmal für alle zusammenfassen.

### Ihre Argumente:

Sie sind der Meinung, dass es wichtig ist den Grund für Lanas Verhalten zu finden, damit sie sich wieder im Unterricht konzentrieren kann, um nicht noch mehr Lernstoff zu verpassen. Außerdem soll sie die anderen Schüler\*innen nicht stören.

## Szenario 1a: Eltern Berghaus (zusammen)



**ZIEL: IHRER TOCHTER HELFEN**



**IHRE ROLLE: ELTERN BERGHAUS**

### Eure Situation:

Sie sind die Eltern von Lana und Ihnen war bis jetzt nicht bewusst, dass Lana im Unterricht stört, dafür ist Ihnen aufgefallen, dass Lana neuerdings morgens vor der Schule fast nie etwas isst. Sie haben darüber schon miteinander gesprochen und Sie beide wissen nicht genau, warum Lana dieses Verhalten zeigt. Sie vermuten, dass das Problem in der Schule liegt und vor allem mit der Sportlehrkraft (Herr Demir) zusammenhängt.

### Das wollen Sie:

Sie möchten gemeinsam mit der Lehrkraft eine Lösung für das Problem finden. Sie wollen Ihre Vermutung über Herrn Demir berichten und die Lehrkraft fragen, ob sie Ähnliches vermutet.

### Ihre Argumente:

Sie finden, dass der Grund für Lanas Verhalten nur mit der Schule zusammenhängen kann. Denn nach der Schule ist sie ganz normal und isst auch ihr Mittagessen. Sie versuchen dies freundlich der Lehrkraft mitzuteilen und bitten um eine Lösung.



## Szenario 1b: Irina Berghaus (einzeln)



**ZIEL: IHRER TOCHTER HELFEN**



**IHRE ROLLE: IRINA BERGHAUS**

### Ihre Situation:

Sie sind eine der Mütter von Lana und Ihnen war bis jetzt nicht bewusst, dass Lana unkonzentriert ist und die anderen Schüler\*innen stört, dafür ist Ihnen aufgefallen, dass Lana morgens vor der Schule nicht immer etwas isst. Sie haben schon mit Ihrer Frau darüber gesprochen und Sie beide wissen auch nicht genau, warum Lana dieses Verhalten zeigt. Sie vermuten, dass das Problem in der Schule liegt und vor allem mit der Sportlehrkraft (Herr Demir) zusammenhängt.

### Das wollen Sie:

Sie möchten gemeinsam mit Ihrer Frau und der Lehrkraft eine Lösung für das Problem finden. Sie wollen Ihre Vermutung über Herrn Demir berichten und die Lehrkraft fragen, ob sie Ähnliches vermutet.

### Ihre Argumente:

Sie finden, dass der Grund für Lanas Verhalten nur mit der Schule zusammenhängen kann. Sie versuchen dies freundlich der Lehrkraft mitzuteilen und bitten um eine Lösung.

---

## Szenario 1b: Eva Berghaus (einzeln)



**ZIEL: IHRER TOCHTER HELFEN**



**IHRE ROLLE: EVA BERGHAUS**

### Ihre Situation:

Sie sind eine der Mütter von Lana und Ihnen war bis jetzt nicht bewusst, dass Lana unkonzentriert ist und die anderen Schüler\*innen stört, dafür ist Ihnen aufgefallen, dass Lana morgens vor der Schule fast nie isst. Sie haben schon mit Ihrer Frau darüber gesprochen und Sie beide wissen auch nicht genau, warum Lana dieses Verhalten zeigt. Sie vermuten, anders als Ihre Frau, dass das Problem zwar mit der Schule zusammenhängen könnte, aber Sie denken, dass es eher an den anderen Mitschüler\*innen liegt als an den Lehrkräften. Sie vermuten, dass Lanas Mitschülerinnen Paola und Livia für das Verhalten von Lana verantwortlich sind. Denn Sie haben zufällig gestern beobachtet, wie die beiden Ihre Tochter gemobbt haben und Sie haben Dinge wie „Du bist so fett! Du wirst nie Model!“ gehört.

### Das wollen Sie:

Sie möchten der Lehrkraft und Ihrer Frau Ihre kürzliche Beobachtung mitteilen und gemeinsam mit allen eine Lösung finden. Sie wollen, dass Ihre Tochter wieder normal isst und eine gute Schülerin bleibt.

### Ihre Argumente:

Sie sind froh über das gemeinsame Gespräch und finden, dass endlich eine Lösung für Lanas Verhalten gefunden werden soll. Sie finden, dass der Grund für das Problem bei den beiden Mitschülerinnen zu finden ist.



## ROLLENKARTEN 2

### Szenario 2a/b: Verschlechterung der Leistungen bei Schüler Vitali Iwanow



ZIEL: EINE LÖSUNG FINDEN



IHRE ROLLE: DIE LEHRKRAFT

#### Ihre Situation:

Seit drei Monaten beobachten Sie schon bei Ihrem Schüler Vitali Iwanow, dass er immer schlechter in Ihrem Unterrichtsfach Mathematik wird. Die letzten beiden Klassenarbeiten waren beide eine 5. Sie wundern sich sehr über die veränderten Leistungen Ihres Schülers, weil Vitali sonst zu den besten Schüler\*innen Ihrer Klasse gehört und immer nur Einsen schreibt. Sie sind gerade im Gespräch mit Herrn Iwanow und Frau Müller, den Eltern Ihres Schülers Vitali. Sie haben sie bereits begrüßt, sich vorgestellt und Ihnen Ihre Beobachtung bei Vitali mitgeteilt. Jetzt möchten Sie mit den Eltern gemeinsam einen Lösungsvorschlag entwickeln. Dabei müssen Sie unbedingt darauf achten, dass Sie ihre Gefühle nicht verletzen und eine Lösung finden, die alle zufrieden stellt. Für Sie ist es wichtig eine zeitnahe Lösung für Vitali zu finden, damit er nicht noch weiter abstürzt. Sie können auch andere Unterstützungsmöglichkeiten (z.B. Schulsozialarbeiter\*in/ Schulpsycholog\*in etc.)

für die Eltern anbieten. Sie vermuten, dass das Problem im Elternhaus liegt und nicht in der Schule.

#### Das wollen Sie:

Sie möchten mit den Eltern gemeinsam Lösungsvorschläge entwickeln. Dann wollen Sie gemeinsam mit den Eltern den besten Vorschlag auswählen und festhalten, was die nächsten Schritte sind und wer welche Aufgabe übernimmt. Abschließend wollen Sie das Ergebnis nochmal für alle zusammenfassen.

#### Ihre Argumente:

Sie sind der Meinung, dass die Ursachen für die Verschlechterung in Mathematik bei Vitali nur im privaten Umfeld liegen können. Denn Sie haben auch schon mit den anderen Lehrkräften von Vitali gesprochen und denen ist nichts Ungewöhnliches bei Vitali aufgefallen. Außerdem sind die Noten in den anderen Fächern immer noch sehr gut.

---

### Szenario 2a: Eltern Iwanow/Müller (zusammen)



ZIEL: IHREM SOHN HELFEN



IHRE ROLLE: ELTERN VON VITALI IWANOW

#### Ihre Situation:

Sie sind die Eltern von Vitali und Ihnen selbst ist auch schon aufgefallen, dass Vitali sich im Fach Mathematik sehr verschlechtert hat. Deswegen freuen Sie sich auch über das Gespräch mit der Lehrkraft.

Sie haben darüber schon miteinander gesprochen und Sie beide wissen auch nicht genau, warum Vitali dieses Verhalten zeigt. Sie vermuten, dass das Problem in der Schule liegt, vor allem denken Sie, dass Vitali aktuell Probleme mit der Lehrkraft hat.

#### Das wollen Sie:

Sie möchten gemeinsam mit der Lehrkraft Ihres Sohnes eine Lösung für das Problem finden. Sie wollen Ihre Vermutung, dass die Lehrkraft selbst eine Ursache des Problems mit Mathematik ist, ihr gerne behutsam mitteilen.

#### Ihre Argumente:

Sie finden, dass der Grund für Vitalis Verhalten nur mit der Schule zusammenhängen kann. Denn nach der Schule können Sie mit Ihrem Sohn über alles sprechen, nur wenn Sie das Fach Mathematik ansprechen, will Vitali nichts darüber berichten. Sie versuchen dies freundlich der Lehrkraft mitzuteilen und bitten um eine Lösung.



## Szenario 2b: Herr Iwanow (einzeln)



**ZIEL: IHREM SOHN HELFEN**



**IHRE ROLLE: HERR IWANOW**

### Ihre Situation:

Sie sind der Vater von Vitali und Ihnen selbst ist auch schon aufgefallen, dass er viel schlechter in Mathematik geworden ist. Sie haben schon mit Vitalis Mutter darüber gesprochen und Sie beide wissen auch nicht genau, warum Vitali sich plötzlich so verschlechtert. Sie vermuten, dass das Problem mit der Schule, vor allem mit der Mathematiklehrkraft selbst, zusammenhängt.

### Das wollen Sie:

Sie möchten gemeinsam mit Vitalis Mutter und der Lehrkraft Ihres Sohnes eine Lösung für das Problem finden. Sie wollen Ihre Vermutung, dass die Lehrkraft selbst für die Verschlechterung Ihres Sohnes verantwortlich ist, ihr behutsam mitteilen und gemeinsam eine Lösung finden.

### Ihre Argumente:

Sie finden, dass der Grund für Vitalis Verschlechterung nur mit der Schule zusammenhängen kann. Denn nach der Schule können Sie mit Ihrem Sohn über alles sprechen, nur wenn Sie das Fach Mathematik ansprechen, will Vitali nichts darüber berichten. Sie versuchen dies freundlich der Lehrkraft mitzuteilen und bitten um eine Lösung.

---

## Szenario 2b: Frau Müller (einzeln)



**ZIEL: IHREM SOHN HELFEN**



**IHRE ROLLE: FRAU MÜLLER**

### Ihre Situation:

Sie sind die Mutter von Vitali und Ihnen selbst ist auch schon aufgefallen, dass seine Noten in Mathematik immer schlechter werden. Sie haben schon mit Vitalis Vater darüber gesprochen und Sie beide wissen auch nicht genau, warum Vitali diese plötzliche Verschlechterung zeigt.

Sie vermuten, ähnlich wie Vitalis Vater, dass das Problem mit der Schule zusammenhängt, aber Sie denken, dass es nicht nur an der Mathematiklehrkraft liegt, sondern vor allem an den Schulusflug vor drei Monaten. Sie vermuten, dass dort die Lehrkraft unbewusst zu Vitali gesagt hat, dass er niemals so ein Genie wie ein Archimedes sein kann. Sie wissen, dass es von der Lehrkraft nicht böse gemeint war, aber da Sie Vitali gut kennen, glauben Sie, dass dies der Auslöser für die enorme Verschlechterung gewesen sein kann.

### Das wollen Sie:

Sie möchten der Lehrkraft und Vitalis Vater Ihre Vermutung mitteilen und gemeinsam mit allen eine Lösung finden. Sie wollen, dass Ihr Sohn wieder überall ein sehr guter Schüler wird und sein Selbstvertrauen zurückbekommt.

### Ihre Argumente:

Sie sind froh über das gemeinsame Gespräch und finden, dass endlich eine Lösung für Vitalis Verschlechterung gefunden werden soll. Sie finden, dass der Grund für das Problem bei der Aussage der Lehrkraft liegt.



## Beobachtungsbogen

Phasen eines Elterngesprächs	Lehrkraft	Elternteil 1	Elternteil 2	Weitere Person(en)
<b>Kontaktaufnahme</b> Weitere Sprache(n):				
<b>Zielklärung</b> Weitere Sprache(n):				
<b>Analysephase</b> Weitere Sprache(n):				
<b>Beschlussphase</b> Weitere Sprache(n):				
<b>Abschlussphase</b> Weitere Sprache(n):				





# ÜBERSICHT 3

## Einladung zum Elterngespräch per E-Mail

### WICHTIGE MERKMALE

- Betreff
- formelle Anrede
- Grund für das Gespräch (sachlich formuliert/ freundlich offen)
- Art des Gesprächs (Telefonat/Videokonferenz/persönliches Gespräch)
- Terminvorschlag/ voraussichtliche Dauer
- Ort des Gesprächs
- Verabschiedung

### BEISPIEL

#### **Betreff: Verhalten von Lana/ Bitte um Elterngespräch**

*Sehr geehrte Familie Berghaus,*

*in letzter Zeit hat sich das Verhalten von Lana im Unterricht sehr verändert. Sie ist unkonzentriert und stört die Mitschüler\*innen. Daher möchte ich Sie gerne zu einem Elterngespräch einladen.*

*Dazu schlage ich ein persönliches Gespräch in unserer Schule (Raum 213) vor. Als mögliche Termine kann ich Ihnen den 21.06.2021 um 14:00 Uhr oder den 22.06.2021 um 9:00 Uhr anbieten. Wir sollten etwa 30 Minuten für das Gespräch einplanen.*

*Bitte geben Sie mir Bescheid, ob einer der Termine für Sie passend ist.*

*Ich freue mich auf das Gespräch.*

*Mit freundlichen Grüßen*

## 7.4 Digitale Umsetzung der vorgestellten Lehr-Lerneinheiten

Die Materialien und Ablaufpläne für den Unterricht wurden ursprünglich für die Präsenz ausgearbeitet. Aufgrund der COVID-19 Pandemie wurden die vorgestellten Lehr- Lerneinheiten auch in digitaler Form durchgeführt. Für die digitale Umsetzung wurden vereinzelt Veränderungen vorgenommen, die im Folgenden beschrieben werden.

Die Erfahrungen der digitalen Fernlehre haben gezeigt, dass für die einzelnen Aktivitäten insbesondere für die Gruppenaufgaben zusätzlich Zeit eingeplant werden sollte.

Es empfiehlt sich die Lerneinheiten synchron mit einem Videokonferenztool (z.B. Zoom) durchzuführen. Hier können Präsentationen und Tafelfunktion genutzt werden.

Um einen schnellen Meinungsüberblick zu erhalten, können Online-Seminarteilnehmende eine schnelle Reaktion direkt bei Zoom zeigen, wie zum Beispiel ja oder nein.

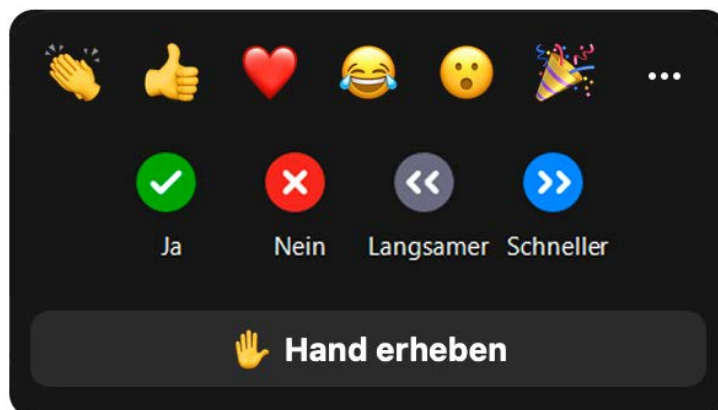


Abbildung 6: Reaktionsmöglichkeiten bei Zoom

Für ein ausführlicheres Meinungsbild oder Brainstorming eignen sich Tools wie Mentimeter oder Flinga. Hier lassen sich verschiedene Formen von Umfragen gestalten, die Teilnehmenden partizipieren via Link oder QR-Code an der Umfrage bzw. dem Brainstorming.

Für Gruppenarbeiten und Partner\*innenarbeiten können in Zoom sogenannte Breakout-Sessions genutzt werden. Die Aufteilung kann dabei sowohl manuell als auch automatisch (zufällig) stattfinden.

Für die Umsetzung der Szenarios ist eine Plattform sinnvoll, auf der man den Teilnehmenden die Übersichten und Arbeitsblätter zur Verfügung stellt.

Natürlich lassen sich auch während der Sitzung Dokumente verschicken, doch ist das relativ fehleranfällig. Für eine gelungene digitale Umsetzung der Szenarios empfiehlt sich bei Zoom die immersive Ansicht. Hier werden die Sprechenden innerhalb eines Bildes platziert, z.B. in einem Klassenzimmer, die Zuhörenden werden um das Bild herum gruppiert und die Sprechenden können zwischendurch ausgewechselt werden. Dieser Anblick entspricht ungefähr der Fishbowl-Methode.



Abbildung 7: Beispiel einer immersiven Ansicht bei Zoom

# 8

## Fazit und Ausblick

Für die LK Plus-Teilnehmenden war die Fokussierung auf sprach(en)bewusste Analyse- und Reflexionsstrategien kombiniert mit sprachkontrastiven Vergleichen in den berufsbezogenen Deutschkursen zunächst ungewöhnlich. Sehr schnell zeigte sich jedoch eine positive Entwicklung in zweierlei Hinsicht. Zum einen führten die reflektierenden Übungen zu der Erkenntnis, dass die professionellen beruflichen Kommunikationskompetenzen in ihrer bisherigen Unterrichtssprache auch

als Lehrkraft an deutschen Schulen eine wertvolle Ressource darstellen, die sie plurilingual weiterentwickeln können. Dies führte bei vielen zu einer Stärkung des Vertrauens in die eigenen professionellen Fähigkeiten. Zum anderen stellte sich die gesprächsanalytische Herangehensweise für viele LK Plus-Teilnehmenden als neue Erfahrung dar, die sie insbesondere ihre Erfahrungen mit Elternkommunikation neu reflektieren ließ.

Die rekursive Verzahnung von Praxis und Theorie wurde ebenso positiv bewertet. Sie ermöglichte die jeweiligen individuellen Erfahrungen im Schulpraktikum zu reflektieren und sprachliche Kompetenzen gezielt zu erweitern, zunächst im geschützten Umfeld des Szenarios und später in der Schulpraxis. Allerdings ist es erstrebenswert, dass internationale Lehrkräfte auch über das Qualifizierungsprogramm hinaus im Berufsalltag sprachliche Begleitung erfahren. Wie in Kapitel 3 beschrieben, sind die sprachlichen Handlungsfelder von Lehrer\*innen komplex und die Möglichkeiten im Rahmen des Unterrichts im Projekt angesichts dessen begrenzt. Das einjährige Qualifizierungsprogramm legt hierfür einen wichtigen Grundstein.

Auf den politischen Willen, Plurilingualität an Schulen zu fördern, haben wir in Anlehnung an den Europarat (2019) bereits in der Einleitung hingewiesen. Dass internationale Lehrkräfte im deutschen Schulsystem bis heute unterrepräsentiert sind und dieses zu ändern aus vielfältigen Gründen sinnvoll wäre, wird vielfach

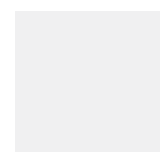
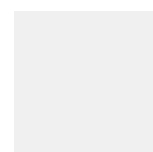
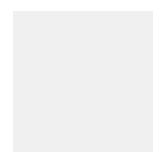
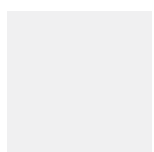
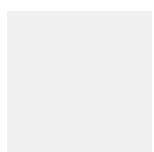
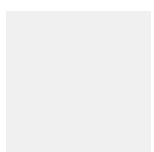
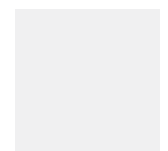
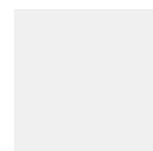
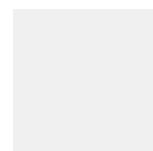
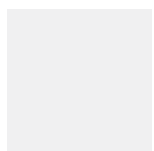
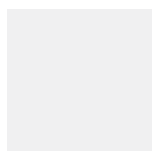
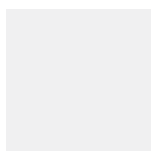
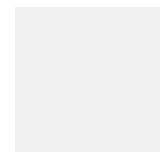
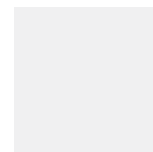
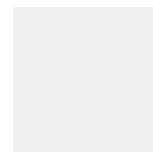
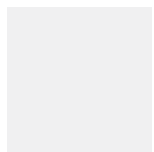
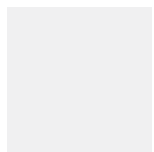
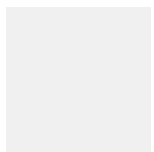
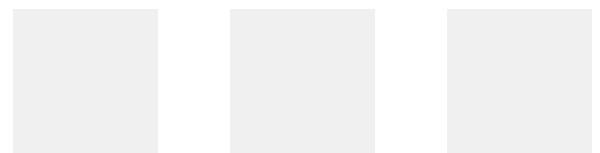
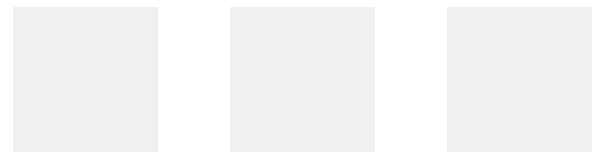
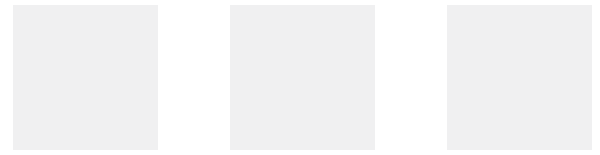
im didaktischen wie wissenschaftlichen Diskurs gefordert. Trotzdem hält sich ein monolingualer Habitus im deutschen Bildungssystem. Der geht einher mit einer defizitorientierten Betrachtung der sprachlichen Kompetenzen internationaler Lehrkräfte. Hingegen liefert die Studie von Höckel (2020) deutliche Hinweise auf die positiven Effekte internationaler Lehrkräfte auf die sprachlichen Kompetenzen von Schüler\*innen:

*„Most notably, the study finds that bilingual foreign origin teachers increase students’ reading comprehension scores universally” (Höckel 2020, S. 28).*

Zieht man dies in Betracht, sollte es zentrales Element von Angeboten zur beruflichen Kommunikation von Lehrkräften sein, Sprach(en)bewusstheit und Plurilingualität zu fördern und auf diese Weise internationale Lehrkräfte darin zu stärken ihre Plurilingualität als professionelle Ressource in Unterricht und Schule einzusetzen.

# 9

## Literatur und Darstellungs- verzeichnis



- Association for Language Awareness (2012): Definition of Language Awareness. Online verfügbar unter [http://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](http://www.languageawareness.org/?page_id=48) (Abfrage 21.01.2022).
- Barkhuizen, Gary; Mendieta, Jenny (2020): Teacher Identity and Good Language Teachers. In Griffiths, Carol; Tajeddin Zia (Hg.): *Lessons from Good Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3-15.
- Bittner, Stefan (2006): *Das Unterrichtsgespräch: Formen und Verhalten des dialogischen Lehrens*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Braunert, Jörg (1999): Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache – ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung. In: *Zielsprache Deutsch* 30, S. 98-105.
- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese (2018): *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts, DaF, DaZ, CLIL*. Berlin: Frank & Timme.
- Council of Europe (2001): *The Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Efing, Christian (2014): Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 41, H. 4, S. 415-441.
- Efing, Christian (2017): Zur Funktion und Rolle von Sprache in der beruflichen Bildung: Empirische Befunde. In: Terrasi-Hauf, Elisabetta; Börsel, Anke (Hg.) (2017): *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*. Münster: Waxman Verlag, S. 247-266.
- Eilert-Ebke, Gabriele; Sass, Anne (2014): *Szenarien im berufsorientierten Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele*. Hamburg: Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ. [http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user\\_upload/PDF/BD\\_Szenarien\\_2014\\_web.pdf](http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_Szenarien_2014_web.pdf) (Abfrage 08.03.2022).
- Europarat (2019): EMPFEHLUNG DES RATES vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen. Amtsblatt der europäischen Union (2019/C 189/03).
- Foitzik, Andreas; Holland-Cunz, Marc; Riecke, Clara (2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Weinheim Basel: Beltz.
- Gnutzmann, Claus (1997): Language Awareness: Geschichte, Grundlagen, Anwendung. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44, H. 3, S. 227-236.
- Grosjean, François (2020): Die zwei- oder mehrsprachige Person In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah; Rauch, Dominique (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 13-17.

- Haber, Olga; Ransberger, Karin (2018): Rahmenkonzept für Sprachmaßnahmen im IQ Förderprogramm. Berufsfeld Pädagogik Sprachniveaus B2, C1 und C2 (GER). Hamburg: Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ. [http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user\\_upload/PDF/10\\_Fachstelle/WEB\\_Rahmenkonzept\\_Paedagogik\\_B2\\_C1\\_C2.pdf](http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/WEB_Rahmenkonzept_Paedagogik_B2_C1_C2.pdf) (Abfrage: 15.01. 2021).
- Haider, Barbara (2010): Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke.
- Hennig, Claudius; Ehinger, Wolfgang (2016): Das Elterngespräch in der Schule: Von der Konfrontation zur Kooperation (8. Aufl.). Augsburg: Auer Verlag AAP Lehrerfachverlage GmbH.
- Hertzsch, Helen; Schneider, Frank M. (2018): Kommunikationskompetenz von Lehrkräften an Schulen. In: Vogel, Ines C. (Hg.): Kommunikation in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 75-77.
- Höckel, Lisa Sofie (2020): Speaking the Same Language – The Effect of Foreign Origin Teachers on Students’ Language Skills. In: Ruhr Economic Papers Nr. 862. <http://dx.doi.org/10.4419/86788999>
- Hu, Adelheid (2003): Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In: De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid (Hg.): Plurilingualität und Identität: zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Hu, Adelheid (2018): Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen. *Language Education and Multilingualism*, 1, S. 66-84.
- Hymes, Dell (1964): Introduction: Toward Ethnographies of Communication: In: Gumperz, John J.; Hymes, Dell (Hg.): *The Ethnography of Communication*, Special Issue of *American Anthropologist*, 66 H.6, Part II.
- Hymes, Dell (1974): *Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315888835>
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Sprachenbewusstheit in mehrsprachigen Kontexten und im Mehrsprachigkeitsunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag. S. 84-90.
- Norton, Bonny (2000): *Identity and Language Learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman/Pearson Education.
- Roelcke, Thorsten (2016): Deutsch als fachliche Fremdsprache für Experten und Laien – eine Typologie. In: *Deutsch als Fremdsprache* 53, S. 214–222.
- Roelcke, Thorsten (2017): Dynamisierung – Differenzierung – Dezentralisierung. Tendenzen beruflicher Kommunikation im Deutschen am Beispiel der Verordnung über die Berufsausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker und zur Kraftfahrzeugmechatronikerin. In: *Glottology* 8, S. 155–170.
- Roelcke, Thorsten (2020): Berufssprache und Berufliche Kommunikation – eine konzeptionelle Klärung. In: *Sprache im Beruf*. Band 3, Juni 2020, H. 1, S. 3-17.

Roelcke, Thorsten (2021): Zwölf Thesen zur Didaktik beruflicher Kommunikation. In: Gretsche, Petra; Wulff, Nadja (Hg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf – Eine Festschrift für Gabriele Kniffka. Paderborn: Brill Schöningh. S. 317-329.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hg.) (2020): Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2018/2019. Statistisches Bundesamt (Fachserie 11 Bildung und Kultur. Reihe 1).

Schüssler, Renate; Purrmann, Kristina (2021): Reprofessionalisierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund. In: Lernende Schule 94. Online verfügbar unter <https://www.friedrich-verlag.de/schulleitung/unterrichts-schulentwicklung/reprofessionalisierung-von-lehrkraeften-mit-fluchthintergrund-9244> (Abfrage: 25.03. 2022).

Weissenberg, Jens (2010): Sprachlich-kommunikative Handlungsfelder am Arbeitsplatz. Konzeptioneller Ansatz zur Entwicklung, Durchführung und Evaluation berufsbezogener Zweitsprachförderangebote. In: Deutsch als Zweitsprache 2010, H. 2, S. 13-24.

## INTERNETSEITEN

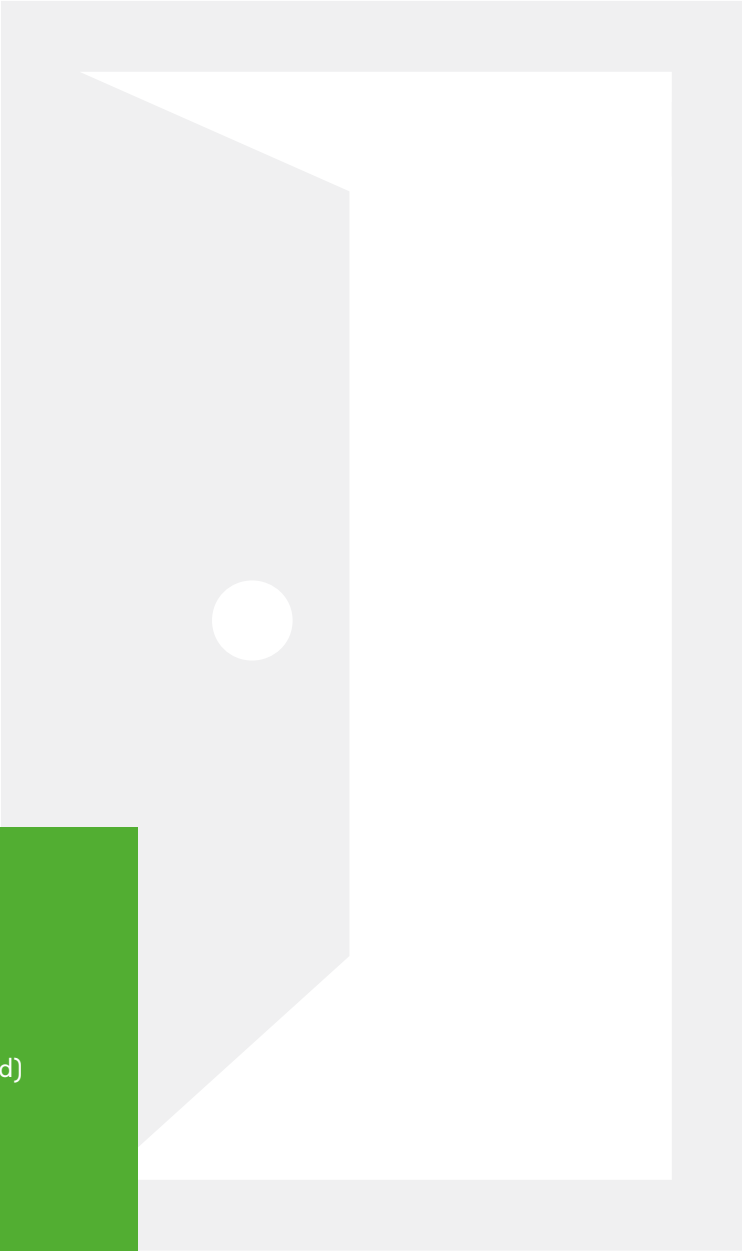
<https://www.schulleiter.de/themenwoche-eltern/in-7-schritten-ein-professionelles-elterngesprach-fuehren/> (Abfrage: 25.03. 2022).

## DARSTELLUNGSVERZEICHNIS

<b>Abbildung 1:</b>	Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache nach Braunert (1999, S. 101)	7
<b>Abbildung 2:</b>	Allgemeinsprache, Berufssprache, Bildungssprache und Fachsprache in vergleichender Übersicht (Efing 2014, S. 432)	8
<b>Abbildung 3:</b>	Modell beruflicher Kommunikation (Roelcke 2017, S. 159)	9
<b>Abbildung 4:</b>	Facets of language teacher professional identity (Barkhuizen und Mendieta 2020, S. 5)	15
<b>Abbildung 5:</b>	Modell zur Verzahnung von Theorie und Praxis im Projekt Lehrkräfte Plus Bielefeld	20
<b>Abbildung 6:</b>	Reaktionsmöglichkeiten bei Zoom	58
<b>Abbildung 7:</b>	Beispiel einer immersiven Ansicht bei Zoom	59



Foto: Veit Mette | Bertelsmann Stiftung



## **Kontakt**

Universität Bielefeld  
Lehrkräfte Plus  
Bielefeld School of Education (BiSEd)  
Universitätsstraße 25  
33615 Bielefeld  
Deutschland

**[uni-bielefeld.de/bised/lkplus](https://uni-bielefeld.de/bised/lkplus)**