Journal for Educational Research Online
Journal für Bildungsforschung Online
https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.05
Volume 16 (2024), No. 1, S. 76–102
CC BY-NC-SA 4.0 Waxmann

Lisa Berkel-Otto

Schulische und hochschulische Anforderungen und Grenzen im Spannungsverhältnis: Einsichten von Hochschullehre(nden) im DSSZ-Modul

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Forderung nach Forschung im Bereich der Lehrkräfteprofessionalisierung für Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache liefert der Beitrag Einblicke in die hochschulische Lehre. Der vorliegende Beitrag nimmt Hochschullehrende im DSSZ-Modul, das angehende Lehrkräfte verpflichtend auf die Arbeit in (sprachlich) heterogenen Klassen vorbereitet, in den Fokus. Aufgrund des zum Teil nur sehr geringen Umfangs der obligatorischen Module von 6 CP wird Hochschullehrenden und ihren Veranstaltungen in diesem Kontext eine entscheidende Rolle zuteil. Der Beitrag zeigt auf, welche Lehrziele sich Hochschullehrende im DSSZ-Modul setzen, wie sie ihre Lehrveranstaltungen inhaltlich und methodisch ausgestalten und welche Gründe sie für diese Ausgestaltung angeben. In problemzentrierten Interviews (N = 20) zeigt sich, dass sich Hochschullehrende permanent in einem Spannungsverhältnis befinden. Das, was sie für ihre Lehre hinsichtlich ihrer Zielgruppe eigentlich als notwendig erachten und das, was sie, bspw. bedingt durch den Modulumfang, tatsächlich tun, variiert teils sehr stark. Zudem stellt sich der Begriff „Sensibilisierung" als Leitvokabel heraus, von dem das Modul eingerahmt wird. Aus den Ergebnissen werden Impulse für die Ausgestaltung der Module, die Notwendigkeit weiterer Lerngelegenheiten und der Forschung an der Hochschule abgeleitet und diskutiert.

Schlagworte

Lehrkräftebildung, Hochschullehrende, DSSZ-Modul, Lehrziele

Lisa Berkel-Otto, Arbeitsbereich Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, Germanistisches Institut, Ruhr-Universität Bochum, 44801 Bochum
E-Mail: lisa.otto@rub.de

Requirements and Limits of School and Higher Education in Tension: Perspectives of University Teacher Trainers in the DSSZ

Abstract

Against the background of the demand for research in the field of teacher professionalization in the field of German as a second language, the article provides insights into university teaching. This article focuses on teacher trainers in the German DaZ-module, which compulsorily prepares pre-service teachers for linguistically responsive teaching. Due to the sometimes very limited scope of the compulsory 6 CP-modules, university teachers and their courses are given a crucial role in this context. The article shows which teaching goals university teachers set for themselves in the DaZ-module, how they design their courses in terms of content and methodology and what reasons they give for this form. Problem-centered interviews (N = 20) show that university lecturers are permanently in a state of tension. What they actually consider necessary for their teaching and their target group and what they actually do, e.g. due to the scope of the module, varies a lot in some cases. In addition, the term "sensitization" emerges as a guiding vocabulary by which the module is framed. From the results, impulses for the design of the modules, the need for further learning opportunities and research at the university are derived and discussed.

Keywords

teacher education, teacher trainers, German DaZ-module, teaching goals

1. Einleitung

Im Zuge der Ausbildung von Lehrkräften im Bereich von Deutsch als Zweitsprache und sprachlicher Bildung gab es im vergangenen Jahrzehnt einige Entwicklungen zu verzeichnen (Becker-Mrotzek, Rosenberg, Schroeder & Witte, 2017). Durch die Einführung verpflichtender Module wie dem nordrhein-westfälischen Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)*, an machen Standorten auch „DaZ-Modul" genannt, mussten verantwortliche Professuren und Arbeitseinheiten Entscheidungen bzgl. der konzeptionellen Ausrichtung des Moduls treffen. Da dem Modul eine hohe Verantwortung im Rahmen der Lehrkräftebildung mit Blick auf das spätere Berufsfeld zukommt, liegen bspw. über die formalen Rahmenbedingungen und Realisierungen an den einzelnen Hochschulstandorten (Becker-Mrotzek et al., 2017; Lütke, 2017) bereits Informationen vor. Auch gibt es Ergebnisse zum Kompetenzerwerb angehender Lehrkräfte durch DaZ-Lerngelegenheiten im Bereich Wissen (Darsow, Wagner & Paetsch, 2019; Hammer & Berkel-Otto, 2019; Schroedler & Stangen, 2019), Einstellungen (Ricart Brede, 2019; Schroedler & Fischer, 2020) und performanznahen, situationsspezifischen

Fähigkeiten (Hecker, Falkenstern, Lemmrich & Ehmke, 2020). Gleichzeitig ist über die konkrete Ausgestaltung der Veranstaltungen und die individuellen Beweggründe für die Auswahl von Lehrinhalten und -methoden der Hochschullehrenden wenig bekannt (Baumann, 2017). Zudem ist bislang unklar, „ob und inwieweit die den [in den quantitativen Studien] eingesetzten Testinstrumenten zugrundeliegenden Konstrukte Teil der Seminarkonzeption sind“ (Berkel-Otto et al., 2019). Der Beitrag setzt genau an dieser Stelle an. In der vorliegenden Studie wurden Hochschullehrende im DSSZ-Modul zu ihren Lehrzielen und inhaltlichen und methodischen Ausgestaltungsformen in ihren Veranstaltungen und den Beweggründen dafür befragt. Es soll aufgezeigt werden, welche Felder aus der Expertise der Modullehrenden heraus für die Lehre als absolut notwendig in Bezug auf den späteren Schulunterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen erachtet werden und von welchen Faktoren sie sich in ihrer Entscheidung leiten lassen.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Das nordrhein-westfälische DSSZ-Modul

Zur Erreichung der Integrationsziele des Landes Nordrhein-Westfalen sollen angehende Lehrkräfte in ihrem Studium „Grundkompetenzen im Umgang mit Vielfalt, einschließlich der Förderung von Schülerinnen und Schülern in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung“ (§10 Absatz 3, Lehramtszugangsverordnung) erwerben. Dazu dient das seit 2011 für alle lehrkräftebildenden Hochschulen verpflichtende Modul im Mindestumfang von sechs Credit Points (CP) CP. Wegen der inhaltlichen Nähe zu den Fächern Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und Sprachlehrforschung wurde es häufig ebendort an bestehende Professuren oder bereits bestehende Angebote[2] angebunden. Auch gab es Standorte, an denen neue oder weitere Professuren für die Ausgestaltung und Durchführung des Moduls eingerichtet wurden. Formal galt es, dem quer zu den Fächern liegenden Modul einen Platz in Prüfungsordnungen und Studienverlaufsplänen einzurichten.

Zur Konzeptualisierung eines inhaltlichen Modulrahmens trafen sich kurz nach Erlass Expert:innen verschiedener Standorte (Baur et al., 2009). In dieser ursprünglichen Konzeptualisierung im Umfang von 12 CP stand vor allem die Förderung der spezifischen Bildungssprache im Vordergrund. Kompetenzen[3] sollten, dem Vorschlag nach, in allen drei Kompetenzdimensionen (*Wissen/Kenntnisse*, *Fähig-*

2 An einigen Standorten gab es bspw. Aufbaustudiengänge oder Zusatzangebote für den Bereich Deutsch als Fremdsprache.

3 Zum Kompetenzbegriff in EUCIM-TE/IALT: „Das hier verwendete Konzept der „Kompetenz“ beruht auf dem Verständnis, wie es von der OECD und der Europäischen Union im Rahmen ihrer Bildungspolitiken entwickelt wurde: Es umfasst nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern auch Haltungen.“ (Roth et al., 2012, S. 99).

keiten und *Einstellungen*) erworben und ausgebaut werden (Roth, Bainski, Brandenburger & Duarte, 2012).

Insgesamt liegen, sowohl für die internationale Forschung als auch den deutschsprachigen Raum, bislang wenige Konzepte zur inhaltlichen Ausgestaltung und Kompetenzmodellierung angehender Lehrkräfte für den sprachbildenden Unterricht in mehrsprachigen Klassen vor. Das IALT (Inclusive Academic Language Training)-Curriculum im EUCIM-Projekt definiert Lernbereiche und Kompetenzen, die zur Durchführung eines „inklusiven sprachsensiblen und -bildenden Unterricht[s]" (Roth et al., 2012, S. 33) in der Lehrkräftebildung angestrebt werden sollten. Neben Kompetenzformulierungen für angehende Lehrkräfte formulieren Lucas, Villegas & Freedson-Gonzalez (2008) zusätzlich Grundsätze (z. B. sicheres, einladendes Klassenklima) für den Unterricht von und mit Zweitsprachenlernenden in Regelklassen, bevor sie sprachlich pädagogische Praktiken (z. B. mündliche Sprache unterstützen und anpassen) skizzieren. Auch Bunch (2013) beschäftigt sich mit dem Aufbau und der Ausgestaltung pädagogischen Sprachwissens (*pedagogical language knowledge (PLK),* z. B. Wissen über Zielsprache, Spracherwerb) in der Lehrkräftebildung.

Im deutschsprachigen Raum beschäftigten sich bislang vor allem die beiden Projekte SprachKoPF (für pädagogische Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich; Tracy, Thoma, Michel & Ofner, 2014) und DaZKom (für angehende Lehrkräfte; Ehmke, Hammer, Köker, Ohm & Koch-Priewe, 2018) mit Kompetenzmodellierung und -messung im Bereich DaZ in der Lehr- und Fachkräfteprofessionalisierung. Basierend auf einer Dokumentenanalyse 60 deutscher Hochschulcurricula aus dem Bereich DaZ und Zweitsprachenerwerb wurde im DaZKom-Projekt ein Kompetenzmodell bestehend aus drei Kompetenzdimensionen mit jeweils zwei Subdimensionen und mehreren Facetten ermittelt (Ohm, 2018). Weiterhin wurde für das Bundesland Berlin im Projekt Sprachen-Bilden-Chancen (SBC) ein Ausbildungskonzept für angehende Lehrkräfte mit sieben verschiedenen Kompetenzbereichen entwickelt (Jostes & Darsow, 2017), das sich u. a. an EUCIM und DaZKom orientiert. Alle Konzepte verfügen sowohl über Kompetenzbereiche/-dimensionen als auch Kompetenzstufen. Zur Darstellung der Verhältnismäßigkeit, findet sich in Tabelle 1 ein Vergleich der Kompetenzbereiche und -stufen (siehe Tabelle 1).

Der Vergleich zeigt, dass es für die Kompetenzbereiche, mit einigen, wenigen Lücken (bspw. gibt es in DaZKom und SprachKoPF keine Entsprechungen für den Bereich der Schulorganisation), große Schnittmengen in allen vier Konzepten gibt. Hinsichtlich der Kompetenzstufen zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Abstufung. Während DaZKom drei Abstufungen vornimmt, sind es für SBC nur zwei, die wiederum den gesamten Basismodulen aus EUCIM entsprechen.

Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs im DSSZ-Modul in NRW (Gerhardt & Schroedler 2022) oder in vergleichbaren hochschulischen Angeboten (z. B. Zertifikatskurse, Projektseminare etc.) liegen mittlerweile quantitative Studienergebnisse vor, die zeigen, dass durch DaZ-bezogene Lerngelegenheiten ein Zuwachs im Bereich von Wissen (Darsow et al., 2019 für Berlin; Hammer & Berkel-Otto, 2019 für Lüneburg, Niedersachsen; Schroedler & Stangen, 2019 für Hamburg) stattfin-

Tabelle 1: *DaZ-Kompetenzbereiche und -stufen in der Lehr- und Fachkräfteprofessionalisierung im Vergleich (angepasste und erweiterte Abbildung aus Jostes & Darsow, 2017)*

	Kompetenzbereiche								**Kompetenzstufen**		
DaZKom	(Migration)	Semiotische Systeme	Grammatische Strukturen u. Wortschatz		Zweitsprach-erwerb u. Migration	Diagnose	Förderung		Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
SprachKoPF		Sprache: Kommuni-katives System	Sprache: Kognitives System		Sprach-erwerb u. Mehr-sprachigkeit	Sprach-diagnostik	Sprachförderung				
EUCIM-NRW	Modul 1: Sprache, (Zweit-)Spracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung					Modul 2: Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens		Modul 3: Bildungs-sprache u. Schul-organisation	Basismodule Lehrerinnen und Lehrer (1.)		
SBC Berlin	1. Sprache als Faktor von Bildungs-beteiligung	2. Sprache		3. Sprache der Bildung	4. Sprach-aneignung/ Mehr-sprachigkeit	5. Sprachstands-diagnose	6. Sprachbildende Unterstützung/ Förderung im Fachunterricht	7. Schul-organisation	B.A.-Modul Sprachbildung/ DaZ	M.Ed.-Modul Sprachbildung/ DaZ	

det. Auch die Einstellungen angehender Lehrkäfte verändern sich positiv durch den Besuch entsprechender Lehrveranstaltungen (Ricart Brede, 2019; Schroedler & Fischer, 2020). Gleichzeitig schafft es der Großteil der angehenden Lehrkräfte jedoch maximal auf die zweite nach DaZKom definierte Kompetenzstufe *Mindeststandard*[4]. Auch zu den formalen, teilweise sehr heterogenen Rahmenbedingungen und Realisierungen an den einzelnen Hochschulstandorten gibt es Überblicke und Vergleiche (Becker-Mrotzek et al., 2017; Berkel-Otto et al., 2021; Lütke, 2017). Zu den Lehrenden an den Hochschulen im DSSZ-Modul, die konkrete Ausgestaltung der Veranstaltungen und die individuellen Beweggründe für die Auswahl von Lehrzielen, -inhalten und -methoden ist allerdings noch wenig bekannt (Baumann, 2017). Forschung in diesem Bereich ist vor allem deshalb notwendig und erstrebenswert, da dem DSSZ-Modul eine große Verantwortung in der Vorbereitung angehender Lehrkräfte für ihre spätere berufliche Praxis zukommt. Für viele Studierende ist es die einzige Gelegenheit, sprachbildende Kompetenzen aufzubauen.

2.2 Hochschullehrende im DSSZ-Modul

Nach Inkrafttreten der Verordnung machen Baur und Scholten-Akoun (2010, S. 31) darauf aufmerksam, es bedürfe zur Bewältigung der neuen Situation und zur Vermittlung der Inhalte „ausgebildete[r] DaZ-Lehrende[r], die aber zurzeit an den Universitäten gar nicht verfügbar sind“. Nach mehr als zehn Jahren kann für die Gruppe der Modullehrenden angenommen werden, dass es sich, aufgrund verschiedener Ausbildungsbiografien und Erfahrungen, aber vor allem durch die Verortung des Moduls in verschiedenen Fachbereichen der Hochschulen, um eine von Grund auf heterogene Lehrendenschaft handelt. In Kombination mit weiteren Faktoren wie bspw. dem Modulumfang, der Verortung des Moduls im Bachelor und/oder Master, den Forschungsschwerpunkten der Lehrenden und der allgemeinen Freiheit in Forschung und Lehre nach Art. 5 Abs. 3 GG[5] sowie §4 HRG[6] ist davon auszugehen, dass die Lehrziele und Lehransätze der Lehrenden unterschiedlich ausgeprägt sind. Dies liegt nicht zuletzt darin begründet, dass Lehrende an Hochschulen Einflüssen unterliegen, (Zielgruppe, Hochschule als rahmengebende Institution, eigene Biografie und Erfahrung, Lerngegenstand), die ihre Lehre maßgeblich mitbestimmen (könnten) (Lauridsen, 2017).

---

4 Die drei Kompetenzstufen sind folgendermaßen definiert (Gültekin-Karakoç, 2018):
Unter-Mindeststandard – unspezifischer Ansatz zu DaZ: realisieren bspw. unspezifisch die Rolle der Sprache beim Lernen, verfügen über linguistisches Basiswissen und können zwischen konzeptionell mündlicher und schriftlicher Sprache unterscheiden.
Mindeststandard – für DaZ sensibilisiert: kennen beispielsweise den Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen, haben selektive DaZ-Kenntnisse und erste Ideen zur DaZ-Förderung. Regelstandard – über DaZ informiert: kennen beispielsweise Sprachförderelemente und können Unterrichtsinteraktionen, Produktionen von Schülern sowie Lehr- und Lernmaterial analysieren.

5 https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_5.html (abgerufen am 13. April 2022).

6 https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/__4.html (abgerufen am 13. April 2022).

Für das DSSZ-Modul und seine Lehrenden sind es insbesondere die eindeutig formulierten Bedarfe und Herausforderungen angehender Lehrkräfte für den späteren Beruf. Um sie auf diese Herausforderungen angemessen vorzubereiten, unterliegt das Modul grundsätzlich einer starken Ausrichtung an den für den schulischen Kontext benötigten Kompetenzen.

Bisweilen liegen wenige Ergebnisse zu Hochschullehrenden im Bereich DaZ vor. Goltsev, Olfert und Putjata (2022) arbeiten den Zusammenhang zwischen dem in der eigenen Bildungsbiografie erlebten Umgang mit Mehrsprachigkeit und die dadurch beeinflusste Perspektive auf Mehrsprachigkeit in der eigenen DSSZ-Lehre heraus und ordnen sie den Perspektiven auf Mehrsprachigkeit nach Niedrig (2002) zu: *Mehrsprachigkeit als Produkt* und *Reduktion von Mehrsprachigkeit*. Es zeigt sich, dass einige Lehrende eine eher reduktions-orientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit in ihrer Lehre verfolgen: der Fokus liegt stark auf Fehlern und Schwierigkeiten im Spracherwerb von Lernenden – wie in ihrer eigenen Biografie. Gleichzeitig gibt es auch Lehrende mit einer zumindest teilweise produkt-orientierten Perspektive auf Mehrsprachigkeit, also als wichtige, weiter zu fördernde Ressource. Insgesamt, und das ist ein zweites zentrales Ergebnis der Autorinnen, fördern und verstärken die grundsätzlichen Rahmenbedingungen des DSSZ-Moduls eine einsprachige, monolinguale Denkweise und somit die reduktions-orientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit.

Darsow (2017) fand in einer Befragung von Hochschullehrenden im Berliner DaZ-Modul zu den für die Lehre wichtigsten Kompetenz-/Inhaltsbereichen heraus, dass überwiegend Inhalte aus älteren Modulbeschreibungen, „fachdidaktische Aspekte“ (2017, S. 156) und die „Sensibilisierung der Bachelor-Studierenden für das Thema DaZ“ (2017, S. 156) genannt wurden. Insgesamt stellte sie fest, dass, unabhängig davon, ob Inhalte durch Curricula vorgegeben werden oder nicht, als unterschiedlich relevant durch die Lehrenden eingestuft werden.

2.3 Hochschulische Lehransätze und Lehrziele

Insgesamt besitzen Hochschullehrende die durch das Grundgesetz geregelte Lehrfreiheit (GG, Art 5 Absatz 3), sodass von Unterschieden in der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung auszugehen ist. Lübeck (2009) fasst das Argument der unterschiedlichen Ausrichtungen folgendermaßen zusammen:

> Verschiedene Lehrende haben unterschiedliche Intentionen in Bezug darauf, was Studierende lernen sollen. Dementsprechend setzen sie die Themen, die Gegenstand der Lehre sein sollen, und deren Umsetzung unterschiedlich. Die unterschiedlichen Intentionen hängen stark damit zusammen, was die jeweiligen Lehrenden selbst erwarten, wie Studierende lernen und wie man ihnen dabei im Rahmen der Lehre helfen kann. (S. 25)

Hinsichtlich der Erforschung dieser Ausrichtungen werden diverse Konzepte und damit verbundene Begriffe verwendet. Der Begriff *Lehransatz* (WIE?) meint auf einer reinen Beschreibungsebene selbstberichtetes Lehrverhalten, nicht jedoch die tatsächliche Ausführung (Lübeck, 2009). Währenddessen werden *Lehrziele* (WAS?) definiert als „Ziele, die der Lehrende im Lehr-Lern-Prozess ansteuert" (Klauer & Leutner, 2012, S. 24). Lehrziele haben verschiedene Funktionen. Neben der Steuerungs- und Evaluationsfunktion wird Lehrzielen auch die Reflexions- und Planungsfunktion zur Reflexion eigener Absichten und zur Planung des bspw. inhaltlichen und methodischen Vorgehens zugesprochen (Klauer & Leutner, 2012). Dieser Beitrag fokussiert auf die Lehrziele der Hochschullehrenden im DSSZ-Modul. Der Aspekt, dass es um selbstberichtetes Lehrverhalten, nicht um die tatsächliche Ausführung geht, ist jedoch ebenfalls zu berücksichtigen.

3. Forschungsdesign

3.1 Forschungsfragen

1. Welche Lehrziele setzen sich Hochschullehrende in ihren DSSZ-Veranstaltungen?
2. Wie gestalten sie ihre Veranstaltungen inhaltlich und methodisch aus?
3. Wie begründen die Lehrenden die Setzung der Lehrziele und die inhaltliche und methodische Ausgestaltung ihrer Veranstaltungen?

3.2 Stichprobe

Zur Beantwortung der Fragen diente eine explorativ angelegte qualitative Interviewstudie. An zwei Hochschulstandorten (A und B) in NRW wurden insgesamt 20 Hochschullehrende des DSSZ-Moduls interviewt. Die Standorte und Teilnehmenden wurden auf Grundlage ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich des DSSZ-Moduls ausgewählt. An beiden Standorten wird das Modul additiv im Bachelor im Umfang von 6 CP angeboten und besteht aus einer Vorlesung und einem Seminar. Ebenfalls an beiden Standorten werden die Studierenden nach verschiedenen Schwerpunkten wie bspw. Schulformen oder Fächergruppen (z. B. Deutsch, Fremdsprachen, Sachfächer) aufgeteilt. Einer der Hauptunterschiede liegt in der Gruppe der Hochschullehrenden, die im Modul unterrichten. Während an Standort A lediglich Mitarbeiter:innen eines Lehrstuhls und aus einer Fachrichtung (DaF/DaZ) tätig sind, wird das Lehrangebot am Standort B von Lehrenden sowohl des verantwortlichen Fachbereichs (DaF/DaZ) als auch aus den (Unterrichts-)Fächern gespeist. Folgende Stichprobe ($N = 20$) ergab sich aus der Anfrage (per Mail bzw. mündlich[7]) zur Teilnahme an der Studie.

7 Das Mailing richtete sich an beiden Standorten jeweils an alle zu dem Zeitpunkt im Modul tätigen Lehrenden.

Tabelle 2: *Verteilung der Lehrenden an den Standorten A und B*

		Standort A (insg. durch das Mailing kontaktiert: 11→90 %)	Standort B (insg. durch das Mailing kontaktiert: 17→59 %)
Fachrichtung	DaF, DaZ, Germanistik, Sprachbildung	10	5
	Fremdsprachenfächer (z. B. Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch)	0	3
	Geografie	0	1
	Philosophie	0	1
Statusgruppe	(Junior-)Professor:in	3	2
	wissensch. Mitarbeiter:in	6	7
	Abgeordnete Lehrkraft	1	1
Geschlecht	männlich	0	4
	weiblich	10	6
Modul-Lehrerfahrung	Semester (Durchschnitt)	6	7

3.3 Methodisches Vorgehen

In problemzentrierten Interviews (Witzel & Reiter, 2012) wurden die Teilnehmenden gebeten, anhand ihres Seminarplans, -konzepts o. Ä. Inhalte, Lehrziele, Gründe und den allgemeinen Stellenwert des Moduls im hochschulischen Kontext zu exemplifizieren. Insgesamt kann das Vorgehen als halbstrukturiert eingeordnet werden, da immer dieselben fünf Punkte zu kommentieren waren, sich aber sehr unterschiedliche Schwerpunkte und dementsprechend teils geplante, teils ungeplante Nachfragen ergaben. Die fünf auf den Seminarplan bzw. das Seminarkonzept bezogenen, zu kommentierenden Punkte waren:

1. Lehrziele des Seminars
2. Prinzipien des Seminars
3. Struktur und Aufbau des Seminars
4. Gründe für das beschriebene Vorgehen
5. Unterschiede/Vergleich der Punkte 1 bis 4 bei mehreren Lehrveranstaltungen bspw. mit unterschiedlichen Schwerpunkten

Diese sollten mit folgendem Auftrag kommentiert werden: „Bitte kommentieren Sie Ihren Seminarplan bzw. Ihr Seminarkonzept anhand folgender Gesichtspunkte so genau wie möglich." Den Lehrenden aus den Fächern am Standort B wurden zusätzlich noch fünf weitere Fragen gestellt:

6. Was hat Sie dazu motiviert, im DSSZ-Modul ein Seminar für Ihr Fach anzubieten?
7. Wen sehen Sie als konkrete Zielgruppe von Sprachförderung, Sprachbildung etc. an?
8. Welchen Stellenwert nimmt das Thema Sprachbildung in Ihrem Fach ein?
9. Gibt es eine Entwicklung, die Sie hinsichtlich des Themas Sprachbildung in Ihrem Fach beobachten?
10. Welche Vorschläge/Wünsche zur Weiterentwicklung des DSSZ-Moduls haben Sie?

Mit der Frage nach Lehrzielen und der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung wird davon ausgegangen, dass Lehrende das für ihre Veranstaltungen zentral setzen, was sie als wirklich wichtig erachten. Die Frage nach den Gründen wiederum soll Faktoren aufdecken, von denen sich die Lehrenden bei ihren Entscheidungen maßgeblich leiten lassen.

Im Anschluss an die Interviews diente ein Hintergrundfragebogen der Einholung von Informationen in den Bereichen Lehrerfahrung, Professionalisierung im Bereich DaZ, usw. Hier lag die Hypothese zugrunde, dass die eigene Biografie Einfluss auf die Setzung von Lehrzielen und die inhaltliche und methodische Ausgestaltung haben könnte.

Die Interviews wurden nach den Regeln des erweiterten Transkripts (Dresing & Pehl, 2015) transkribiert und mit einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 97ff.) mithilfe von *f4analyse* (Dresing & Pehl, 2015) ausgewertet. Durch die zu kommentierenden Punkte ergaben sich deduktive Hauptkategorien mit entsprechenden Subkategorien sowie Kategorien, die induktiv am Material gebildet wurden (siehe Abb. 1).

In einem zweiten Schritt wurden die Kodierungen zu *Inhalten* den Dimensionen und Subdimensionen des DaZKom-Modells folgend zusammengefasst. Weiterhin wurden die Kodierungen zu *Lehrzielen* den allgemeinen Kompetenzdimensionen *Kenntnisse*, *Fähigkeiten* und *Haltungen* zugeordnet[8]. Zur Operationalisierung der drei Forschungsfragen wurde eine Frequenzanalyse der häufigsten Begrifflichkeiten durchgeführt. Hierzu diente in einem ersten Schritt das Programm *CorpusExplorer*[9], mit dessen Hilfe eine nach den Wortarten Nomen, Adjektive/Adverbien und Verben aufgeschlüsselte Häufigkeitstabelle über alle 20 Interviews generiert wurde. Anschließend folgte eine tiefergehende Analyse der am häufigsten auftretenden[10] Nomen, Verben und Adjektive, indem der Kontext (die Aussage, in der das entspre-

8 50 % des gesamten Materials sowie 100 % des Materials aus Schritt zwei zum DaZKom-Modell bzw. darüber hinaus wurden von zwei zuvor geschulten Zweitkodierer:innen doppelt kodiert. Die Intercoder-Reliabilität für das gesamte Material liegt nach ca. vier Materialwerkstätten bei 82.75 %, für die Zuordnungen zum DaZKom-Modell bei 71.17 % komplette Übereinstimmung und 9.91 % teilweise Übereinstimmung (gleiche Dimension, andere Sub-Dimension).

9 https://notes.jan-oliver-ruediger.de/software/corpusexplorer-overview/(zuletzt abgerufen am 10. Oktober 2023).

10 Es wurden nur diejenigen Nomen, Adjektive und Verben in die tiefergehende Analyse einbezogen, die mindestens 10 Mal auftraten.

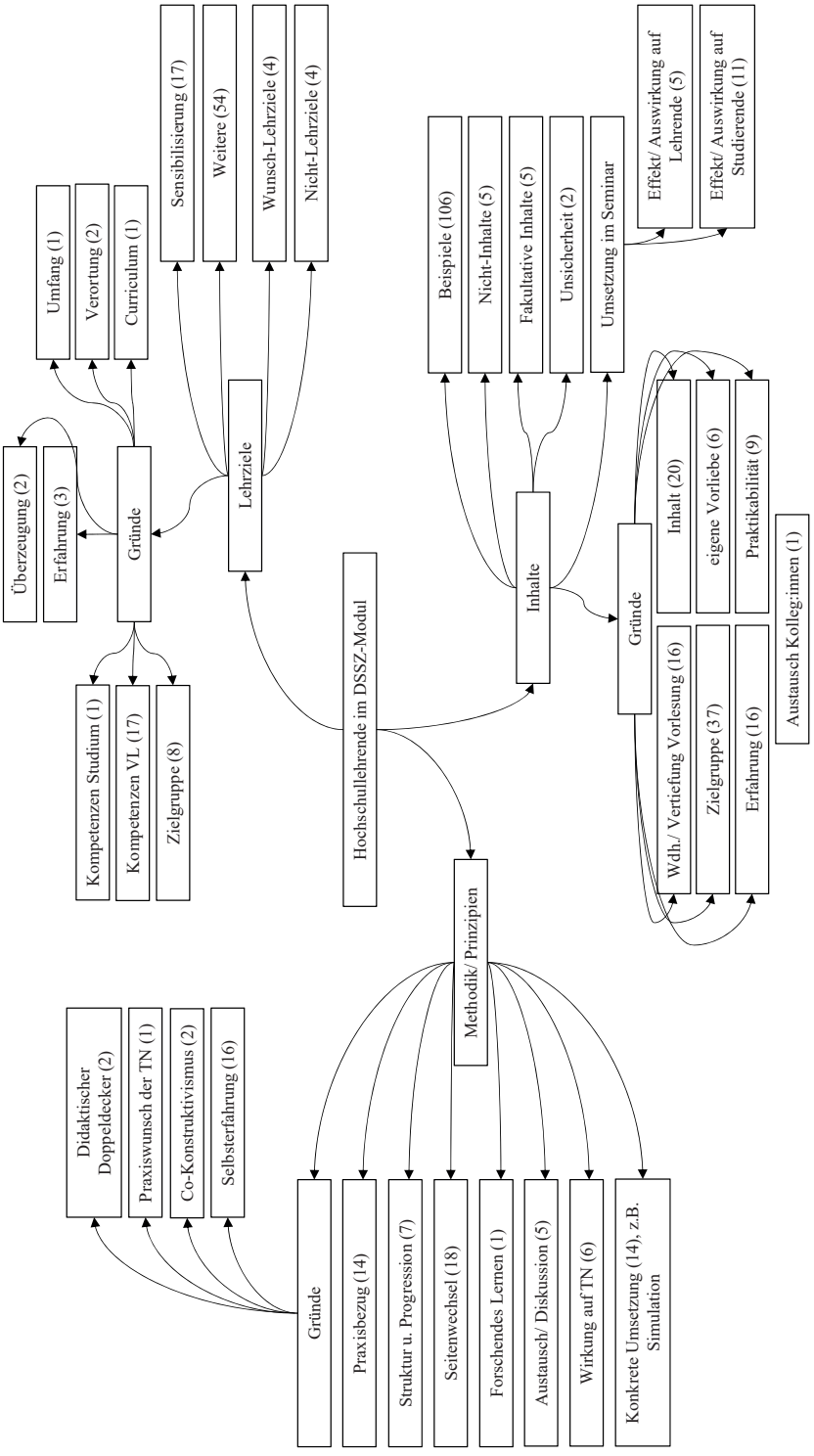


Abbildung 1: *Übersicht Häufigkeiten Haupt- und Subkategorien*

chende Wort auftrat) überprüft und darauf aufbauen thematisch zusammenhängende Wortgruppen gebildet wurden. Das Hauptkriterium, das dieser Gruppierung zugrunde lag, war die Suche nach der begrifflichen Übereinstimmung bzw. Ähnlichkeit zwischen den zuvor aus den Forschungsfragen hervorgegangenen Ergebnissen und den in den Interviews auftretenden Typen (als Teil der Type-Token-Relation).

4. Ergebnisse

4.1 Forschungsfrage 1: Welche Lehrziele setzen sich Hochschullehrende in ihren DSSZ-Veranstaltungen?

In der Frage nach den Lehrzielen sticht besonders ein Begriff immer wieder heraus: *Sensibilisierung*. Insgesamt 17 Mal wird der Begriff von 13 verschiedenen Teilnehmer:innen im Kontext ihrer Lehrziele explizit erwähnt. In der Hälfte der expliziten Nennungen (8) ist der Begriff negativ konnotiert.

> es kann bestenfalls ne sensibilisierung schaffen und ne grundlage (.) die es den studierenden erlaubt sich im feld grob zu orientieren also dass sie vertraut gemacht werden mit dem spektrum der thematik (F18_S02_Z01_V01, Absatz 228)

Weiterhin wird Sensibilisierung gleichzeitig als eine Art Maximalziel beschrieben und mit anderen Begriffen wie „Basiswissen“ oder „Grundlagen“ gleichgesetzt: „also das ziel war quasi so ein basiswissen so eine sensibilisierung im bereich daf daz zu ähm vermitteln“ (F05_S01_Z01_V02, Absatz 2).

Neben dem Lehrziel Sensibilisierung werden noch viele andere (insg. 54 Kodierungen über alle Teilnehmenden hinweg) genannt. Eine Zuordnung der Lehrziele zu den Kompetenzdimensionen *Kenntnisse/Wissen*, *Fähigkeiten* und *Einstellungen* zeigt, dass alle drei, besonders aber die Dimensionen Wissen und Fähigkeiten Dimensionen, angestrebt werden. Kenntnisse/Wissen (15 Kodierungen)

> dass sie ähm bestimmtes wissen auch über irgendwie die deutsche sprache und mögliche anforderungen son bisschen erwerben (F02_S01_Z01_V02, Absatz 8)

Fähigkeiten (19 Kodierungen)

> so und das ziel ist dann eigentlich immer dass sie am ende des seminars so n erstaufschlag dieser (..) sprachlich sensibel überarbeiteten schreibaufgabe vorlegen können (F17_S02_Z01_V02, Absatz 69)

Einstellungen (9 Kodierungen): „ja ne positive haltung diesem thema daz und mehrsprachigkeit“ (F04_S01_Z01_V02, Absatz 16).

Interessant sind auch die elf Kodierungen zu Lehrzielen, die sich nicht auf den sprachbildenden Bereich beziehen. Dabei geht das Spektrum von einer „forschungsmethodologischen fundierung“ (F09_S01_Z01_V02, Absatz 49) über den Erwerb der Kompetenz „probleme runterzubrechen“ (F12_S02_Z03_V02, Absatz 103) bis hin zu dem Ziel die Studierenden „von selber anfangen [...] bücher spannend zu finden“ (F12_S02_Z03_V02, Absatz 103).

Mit einem großen Bewusstsein für das Spannungsverhältnis zwischen dem, was die Studierenden für die spätere Berufspraxis können sollten und dem, was durch das Modul erreicht werden kann, spricht ein Viertel der Befragten auch über Nicht-Ziele bzw. Wunsch-Ziele (je 4 Kodierungen).

> und ähm und vor diesem hintergrund bin ich in so einer schere dass ich auf der einen seite das gefühl habe sie möglichst (.) oder mehr den wunsch habe sie möglichst fit zu machen dass sie (..) viel kennen und dass es aber auch nicht nur so n aneinander sondern dass sie das auch anwenden können oder dass sie (.) damit kriterien kennen wie sie‘s anwenden können und das auch schon genutzt haben also dass ich am liebsten (..) im grunde (.) ja dass noch viel dichter und noch viel mehr und am liebsten ne reihe und dann gehört noch alpha/ja da würden noch so viele dinge reingehören aber das alles nicht in das seminar passt (F20_S02_Z01_V02, Absatz 124)

Insgesamt lassen sich für die Lehrziele zwei große Tendenzen ausmachen: unter den Lehrenden herrscht größtenteils Konsens über den durch den Modulumfang eingeschränkten Vermittlungsrahmen. Als Maximalziel wird demnach eine Sensibilisierung gesetzt. Der Großteil der Lehrziele ist im Bereich Wissen, vor allem aber in den Fähigkeiten angesiedelt. Einige dieser Teilaspekte schlagen sich vor allem inhaltlich und methodisch nieder.

4.2 Forschungsfrage 2: Wie gestalten sie ihre Veranstaltungen inhaltlich und methodisch aus?

4.2.1 Inhalte

Die Inhalte, die die Lehrenden in ihren DSSZ-Veranstaltungen behandeln, sind in Bezug auf das, die Studie rahmende DaZKom-Modell und auch darüber hinaus gleichermaßen ähnlich – sie bewegen sich also größtenteils in dessen Rahmen – aber auch vielfältig, sie decken die gesamte Bandbreite innerhalb des Modells, aber auch darüber hinausgehend ab. Die Zuordnung der kodierten Inhalte zum DaZKom-Modell ergibt folgendes Bild.

Tabelle 3: *Verteilung der Kodierungen „Inhalte" zugeordnet zum DaZKom-Modell*

Fachregister – Fokus auf Sprache (28x)	Grammatische Strukturen und Wortschatz (15x) „also was weiß ich im bereich grammatik dann zum beispiel werden schon auch so die berühmten stolpersteine oder sowas behandelt" (F02_S01_Z01_V02, Absatz 10)
	Semiotische Systeme (13x) „darstellungsformen in schulbüchern" (F09_S01_Z01_V02, Absatz 13)
Mehrsprachigkeit – Fokus auf den Lernprozess (27x)	Zweitspracherwerb (12x) „l2-aneignungsprozesse ähm also spracherwerbstheorien und sprach also hypothesen der sprachaneignung" (F05_S01_Z01_V02, Absatz 2)
	Migration (15x) „dann gehen wir auch spezifisch auf die situation in nordrhein-westfalen ein also welche autochthonen allochthonen sprachminderheiten es gibt und wie die förderung da aussieht also wie haben diese (.) ja bilingualen menschen dann die möglichkeit diese eigene herkunftssprache weiterhin zu pflegen" (F14_S02_Z02_V02, Absatz 41)
Didaktik – Fokus auf den Lehrprozess (51x)	Diagnose (18x): „und in dem ersten teil zu diagnostik soll man halt n paar verfahren kennenlernen mit denen man eben (.) sprachstandsfeststellungen machen kann wie man sich n groben einblick verschaffen kann wie man (.) aber auch detaillierter sprache analysieren kann und" (F191_S02_Z01_V02, Absatz 12)
	Förderung (33x) „dann so zur (.) mitte des seminars hin eben begonnen dass wir verschiedene aufgaben dann auch eben durchgesprochen haben dann haben wir (..) ja zu verschiedenen sprachlichen also mit sprachlichen fertigkeiten sind wir dann der reihe nach durchgegangen haben geguckt wie kann ich sprachfördernd also wie kann ich sprechfördernde aktivitäten einbauen wie kann ich schreiben fördern wie kann ich lesen fördern und so weiter" (F18_S02_Z01_V01, Absatz 24)

Es bildet sich ein inhaltlicher Schwerpunkt im Bereich der Didaktik ab. Vor allem Inhalte zur Förderung von Sprache werden häufig genannt. Aber auch über die anderen Dimensionen des Modells hinweg verteilen sich die Nennungen flächendeckend. Keine Subdimension bleibt deutlich vernachlässigt. Weiterhin zeigt sich, dass einige Nennungen (11x) durch die Kodierer:innen nicht den Dimensionen des DaZKom-Modells zugeordnet werden konnten.

> dann haben wir grundlegend uns auch mit aufgaben befasst also die brauchen halt natürlich nen verständnis von lernaufgaben (.) was dazu gehört wie die kompetenzen da angebahnt werden können also grundlegend kompetenzorientierung (.) und auch was ich jeweils als teillehrziel ansteuere also wir haben über (.) die ähm lernzieltaxonomien solche dinge gesprochen (F18_S02_Z01_V01, Absatz 12)

Die Lehrenden sprechen, ähnlich wie bei den Lehrzielen, ebenfalls über fakultative (5 Kodierungen) und Nicht-Inhalte.

4.2.2 Methodik

Im Bereich der Methoden und didaktischen Umsetzung bildet sich ebenfalls eine große Bandbreite an verschiedenen Ansätzen und Prinzipien ab. Grundsätzlich zeichnet sich hier deutlich das Bestreben der DSSZ-Lehrenden nach praxisnahen, authentischen Lerngelegenheiten (14 Kodierungen) ab.

> mir was es auch sehr wichtig dass ich ähm auch praxisanteile im seminar mit einbaue ich hab mir ähm sehr viel mühe gegeben immer die seminare praktisch zu gestalten (F05_S01_Z01_V02, Absatz 6)

> und versuchen dann auf diese (.) oder ich versuche die studierenden auf die reale situation dann vorzubereiten (F14_S02_Z02_V02, Absatz 77)

Diese Bemühung zeigt sich einerseits in der Arbeit mit Lehrwerken und -materialien, die von fast allen Lehrenden genannt wird: „also dass ich ihnen viele aufgaben und übungen zeige die sie selbst im unterricht dann ähm benutzen können“ (F05_S01_Z01_V02, Absatz 14).

Auch anwendungsbezogene Aufgaben, in denen die Studierenden die Perspektive der Lehrkraft (bspw. selbst Aufgaben entwickeln oder Schüler:innentexte analysieren, 16 Kodierungen) bzw. der Schüler:innen (Seitenwechselaufgaben, 18 Kodierungen) einnehmen, kommen häufig zum Einsatz.

> dass sie da (.) auch ne (..) ne aufgabe selber konzipieren (..) ja was natürlich auch son bisschen die prinzipien des seminars dann auch schon (.) entsprechend aufgreift (F17_S02_Z01_V02, Absatz 15)

> da mach ich immer ganz gerne dieses ähm (.) beispiel ich muss in der fremdsprache die ich am besten kann etwas beschreiben (F01_S01_Z01_V02, Absatz 62)

Auch die Simulation einer Unterrichtsstunde wird neben Austausch (5 Kodierungen) genannt. Nur insgesamt fünf Mal werden methodische Ansätze genannt, die im Sinne eines didaktischen Doppeldeckers angelegt sind, die also gleichermaßen als Methode für die hochschulische Lehrveranstaltung als auch für den späteren schulischen Unterricht eingesetzt werden können.

4.3 Forschungsfrage 3: Wie begründen die Lehrenden die Setzung der Lehrziele und die inhaltliche und methodische Ausgestaltung ihrer Veranstaltungen?

4.3.1 Gründe Lehrziele und Inhalte

Sowohl für Lehrziele (8 Kodierungen) als auch Inhalte (37 Kodierungen) liegt einer der Hauptgründe in der *Zielgruppe*, also den verschiedenen fachlichen Schwerpunkten der Studierenden bzw. der Einschätzung seitens der Lehrenden, ob es sich um einen eher starken oder weniger starken Kurs handelt.

> dass sie das gefühl hatten ich mach jetzt hier nicht nur irgendne komische abstrakte übung sondern ich mache das wirklich für einen gedachten späteren unterricht und das hat da auch irgendwie so ne gewisse ökologische validität für die (F18_S02_Z01_V01, Absatz 52)

> wenn die kurse ein bischen schwächer sind dann gehts eigentlich nur dadrum zu beschreiben wir haben die schulsprache wir haben eine sprache um den unterricht zu organisieren da kann man da vielleicht schonmal überlegen wie geh ich damit um als lehrkraft (F01_S01_Z01_V02, Absatz 22)

Auch die Kompetenzen der Studierenden aus dem ersten Modulteil (17) und aus ihrem bisherigen Studium (1) werden als Gründe angeführt.

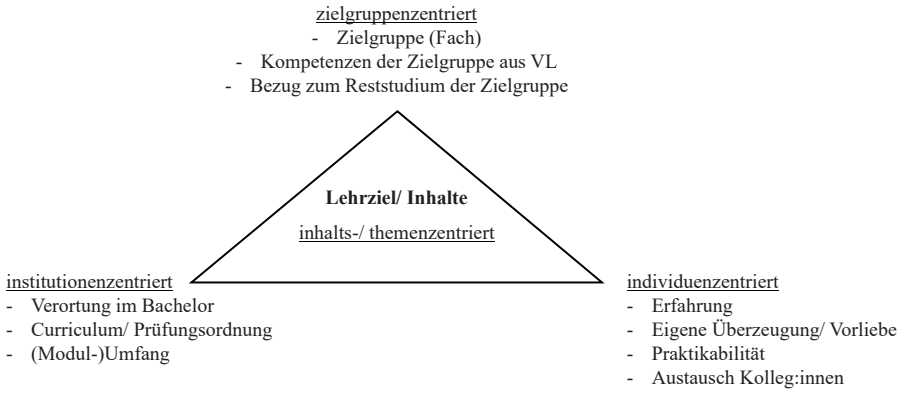
> das müssten die eigentlich aus der vorlesung können aber (.) ich mache eigentlich alles was in der vorlesung war trotzdem nochmal dann weiß ich auch wenigstens was ich von denen erwarte (F08_S01_Z01_V02, Absatz 27)

Die *individuelle Ebene*, die u. a. persönliche und spezifische Merkmale der Lehrenden meint, wie bspw. die Erfahrung aus vorausgegangenen Semestern, wird als Begründung für Lehrziele (3 Kodierungen) und Inhalte (16 Kodierungen) häufig genannt.

> ich habe gesehen dass in anderen seminaren die ich vorher angeboten habe dass es gar nicht selbstverständlich ist dass die studis überhaupt darauf kommen dass die sprache wichtig ist also das reicht nicht es denen einmal oder zweimal zu sagen (.) (F06_S01_Z01_V02, Absatz 29)

In diese Kategorie fallen auch die Praktikabilität (9 Kodierungen), die persönliche Vorliebe bzw. Überzeugung (6 Kodierungen) und ein Austausch mit anderen Modullehrenden (1 Kodierung). Weiterhin sind es Gründe wie Modulverortung im Bachelor (2 Kodierungen), Curriculum/Prüfungsordnung (1 Kodierung) und (Modul-) Umfang (1 Kodierung), die auf der Ebene des *Einflusses von der Institution* kommend, genannt werden:

Abbildung 2: *Gründe der Lehrenden für das beschriebene Vorgehen: institutionenzentriert vs. individuenzentriert*



> weil ja das modul bei uns im bachelor angesiedelt ist und ich mich ständig sorge wie viel wohl dann im referendariat oder nur im praxissemester noch übrig bleibt (.) also für mich ist es sind es tatsächlich im bachelor nochmal andere ziele als wenn es im master angesiedelt ist (F07_S01_Z01_V01, Absatz 29)

Auch werden sehr häufig *inhaltliche Gründe* (20 Kodierungen), die zur Auswahl Themen führen, angeführt: „hören und sprechen damit fange ich meistens an weil das ja auch so im spracherwerb irgendwie das ist womit man anfängt“ (F02_S01_Z01_V02, Absatz 16).

Im Bereich der *Inhalte* sind es vor allem noch modulinterne inhaltliche Gründe (36 Kodierungen) wie bspw. die Wiederholung bzw. Vertiefung des ersten Modulteils (16 Kodierungen), die genannt werden. Abbildung 2 fasst die Gruppierung und das Spannungsverhältnis der einzelnen Kategorien zueinander noch einmal zusammen.

4.3.2 Gründe für Methodik

Für die Methodik, die hinter der Umsetzung der Inhalte und Lehrziele steckt, wird immer die Selbsterfahrung und -erprobung (16 Kodierungen) genannt, die dabei hilft, die besondere Zielgruppe in ihren Facetten zu begreifen und verstehen zu können. Hinter dieser Selbsterfahrung verbergen sich häufig Schlüsselerlebnisse, z. B. der Effekt der „Sprachlosigkeit“ beim Seitenwechsel. Ebenso geht es um das Bewusstwerden gewisser Fallstricke, die erst bei der Anwendung bzw. Diskussion bspw. von Diagnoseverfahren real werden.

> und was ich immer versuche im rahmen der möglichkeiten im bachelor und im rahmen der möglichkeiten dass das modul ja nur aus einer vorlesung und einem seminar besteht ist weil ich dachte dass sie damit also dass das für die studis viel

Abbildung 3: *Verteilung Frequenzanalyse der Verben*

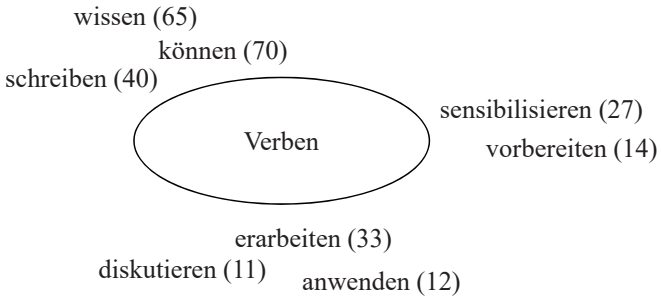
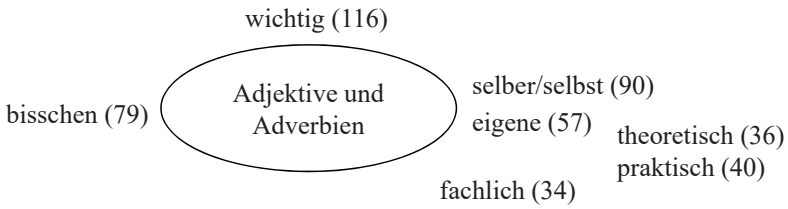


Abbildung 4: *Verteilung Frequenzanalyse der Adjektive und Adverbien*



> mehr bewirkt oder viel mehr sagt als wenn ich tausend studien zitiere weil ich bisher immer die erfahrung gemacht habe dass sie dann so ganz große aha-erlebnisse haben (F07_S01_Z01_V01, Absatz 39)

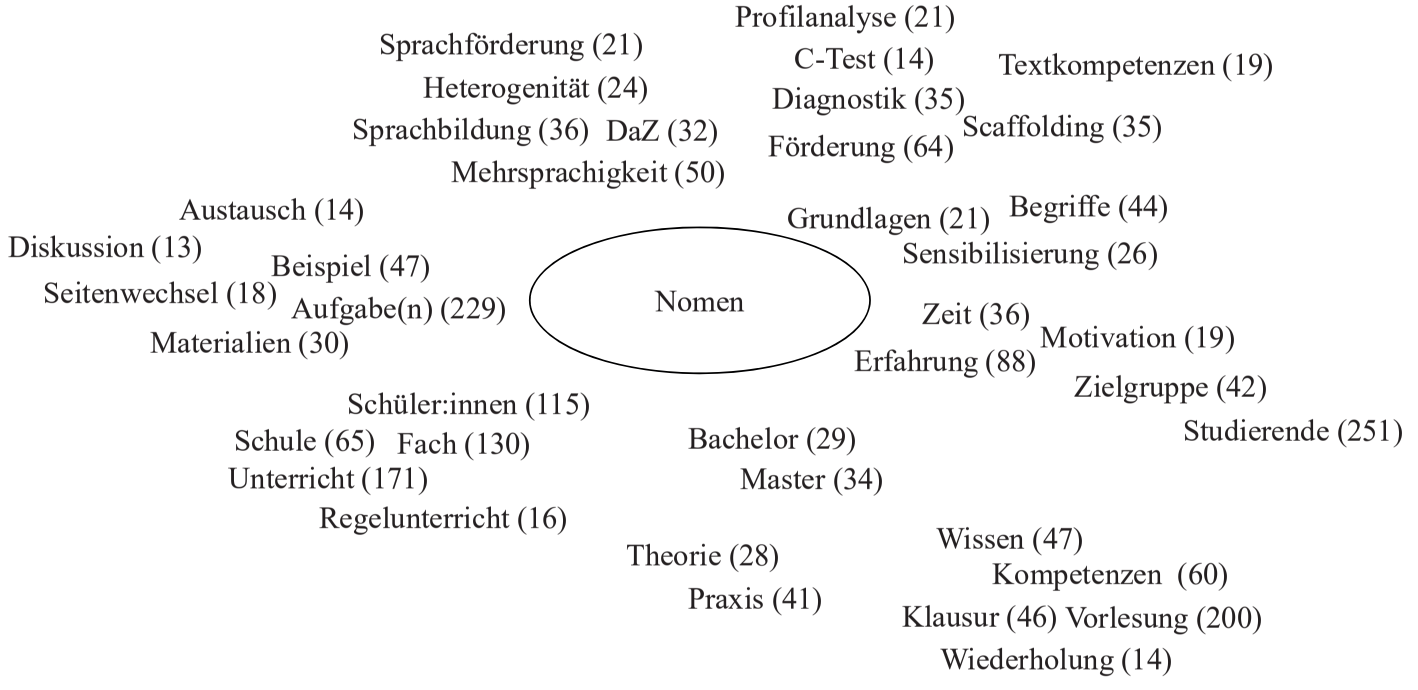
> da meine erfahrung auch da die ist dass (..) bei manchen dingen die leute vorher denken ach ist ja ganz einfach und dann stellen sie fest oh es gibt doch n paar fallstricke (F191_S02_Z01_V02, Absatz 46)

Diese Selbsterfahrung wird häufig einer theoretischen Arbeit vorgezogen. Als weitere Gründe tauchen Co-Konstruktivismus (2 Kodierungen), Praxiswunsch (1 Kodierung) und Didaktischer Doppeldecker (2 Kodierungen) auf. Im Bereich der Methodik sprechen die Lehrenden auch häufig über die Wirkung der eingesetzten Prinzipien auf die Studierenden. Während viele von ihnen Aha-Momente erleben und diese auch kritisch reflektieren, rufen bspw. Seitenwechselübungen bei einigen wenigen auch Abwehrmechanismen und Ablehnungen hervor.

4.3.3 Begrifflichkeiten

Die Befunde aus den drei Forschungsfragen bilden sich auch in den Begrifflichkeiten ab, die die Lehrenden nutzen (Abb. 2 bis 4).

Abbildung 5: *Verteilung Frequenzanalyse der Nomen*



Bei den Verben spiegelt sich der Fokus auf die beiden Kompetenzdimensionen *Wissen* („wissen“) und *Fähigkeiten* („können“) wider (Forschungsfrage 1). In den Häufigkeiten der Adjektive und Adverbien zeigt sich vor allem die Eingeschränktheit durch den Modul- bzw. Seminarumfang („bisschen“) und die methodische Selbsterprobung („selbst/selber“).

Für die Nomen zeigt sich einerseits eine sehr deutliche Zielgerichtetheit auf das spätere Berufsfeld Schule („Unterricht“, „Schüler:innen“, etc.) und andererseits ein großes Feld an Begriffen, die die Befunde zu praxisnahen, authentischen Lerngelegenheiten („Beispiel“, „Aufgabe(n)“, etc., Forschungsfrage 2) und der inhaltlichen Schwerpunktsetzung in der Didaktik („Scaffolding“, „Förderung“, etc., ebenfalls Forschunsgsfrage 2) untermauern. Nicht zuletzt die Analyse der Begrifflichkeiten aber auch die Ergebnisse der Forschungsfragen 1–3 zeigen auf, dass Lehrende sich fast ausschließlich bezogen auf das Objekt Sprache und nicht auf Sprache als Instrument äußern.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Ziel der Studie war es, einen Beitrag zur Erforschung des DSSZ-Moduls aus der Perspektive der bislang in dem Feld wenig beachteten Hochschullehrenden zu leisten. Im Fokus der explorativ angelegten Interviewstudie standen dabei zunächst die Lehrziele, Inhalte und Methoden der Modullehrenden. Weiterhin sollten die Beweggründe für die unterschiedlichen Vorgehensweisen in den Blick genommen werden.

Das häufig genannte Lehrziel *Sensibilisierung* und auch die Nennung von Wunsch- und Nicht-Zielen zeigen neben Lehrzielen, die sich über alle drei Kompetenzdimensionen (Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten) verteilen, das Bewusstsein der Lehrenden für den eigentlichen Bedarf der Studierenden mit Blick auf ihre spätere berufliche Praxis auf.

Im Bereich der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung der DSSZ-Veranstaltungen bildet sich einerseits Verteilung über die ganze Bandbreite des DaZKom-Modells ab, andererseits zeigt sich ein deutlicher Schwerpunkt im Bereich der Didaktik. Dieses Ergebnis ist, zusammen mit dem methodischen Fokus auf praxisnahe und authentische Lerngelegenheiten, ein Hinweis auf das Bestreben der Hochschullehrenden nach einer möglichst bedarfs- und kompetenzorientierten Vorbereitung.

Hinsichtlich der Beweggründe, die die Lehrenden hinsichtlich ihrer Lehrziele, Inhalte und Methoden angeben, bildet sich eine deutliche Tendenz auf die Faktoren *Zielgruppe* und die *Inhalte* ab. Dies stützt neben der Bedarfs- und Kompetenzorientierung auch noch den Aspekt der Zielgruppenorientierung im Modul.

Die Frequenzanalyse der Begrifflichkeiten, die zur Operationalisierung der drei Forschungsfragen in den Blick genommen wurden, spiegelt die Ergebnisse aus den drei Forschungsfragen wider. Vor allem der starke Fokus auf die Zielgruppe, das spätere Berufsfeld und die damit verbundenen praxisnahen, authentischen Lerngelegenheiten bilden sich in den Begriffsfrequenzen ab. Weiterhin spiegeln die Be-

grifflichkeiten den starken Fokus auf das *Objekt Sprache*, den die Lehrenden im Gegensatz zum Konstrukt *Sprache als Instrument* nutzen.

Die Verteilung der Lehrziele (Forschungsfrage 1) über alle drei Kompetenzdimensionen entspricht, zumindest in Ansätzen, der ursprünglichen Konzeptualisierung von EUCIM-NRW (Roth et al., 2012) und Baur et al. (2009). Der Schwerpunkt auf den Dimensionen *Wissen* und insbesondere den *Fähigkeiten* deutet einerseits auf das Bestreben der Lehrkräftebildung im Allgemeinen (Pfetsch & Stellmacher, 2021) und den DSSZ-Lehrenden im Besonderen nach einer Verzahnung von Theorie und Praxis und Authentizität hin. Andererseits kann jedoch auch davon ausgegangen werden, dass ein Theorie-Praxis-verzahnender Ansatz auch einen Einfluss auf die Einstellungen und Überzeugungen (Massumi, 2016; Mavruk, 2018) und auch auf die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Planung und Durchführung von sprachbildendem Fachunterricht (Blumberg, Niederhaus, Albers & Havkic, 2019) hat. Dennoch, und das zeigen die Daten ebenso, schätzen die Lehrenden das Modul im Umfang von 6 CP als nicht ausreichend ein, um eine echte Handlungskompetenz zu erzielen. Vielmehr ist es eine *Sensibilisierung*, die von einem Großteil der Lehrenden als Lehrziel, nicht selten aufgrund der Ressourcenknappheit für Querschnittsthemen wie Sprachbildung (vgl. Krauskopf & Frohn, 2018 zu Inklusion) auch als maximal zu erreichendes Modulziel, genannt wird (vgl. Darsow, 2017). Dies schlägt sich auch in den Nennungen von Wunsch- und Nicht-Lehrzielen und der negativen Konnotation des Lehrziels *Sensibilisierung* nieder.

Die Aussagen zu den Lehrzielen entsprechen den Ergebnissen der quantitativen Kompetenzuntersuchungen, die in und zu DaZ-Modulen oder vergleichbaren Angeboten mit dem DaZKom-Testinstrument durchgeführt wurden. Hier zeigt sich nämlich, dass der Großteil der teilnehmenden Studierenden schwach startet und es trotz eines signifikanten Kompetenzzuwachses über alle drei Dimensionen (Fachregister, Mehrsprachigkeit und Didaktik) hinweg maximal auf den Mindest-Standard schafft (Darsow et al., 2019; Hammer & Berkel-Otto, 2019; Schroedler & Stangen, 2019). Dieser ist definiert als „für DaZ sensibilisiert: Studierende kennen beispielsweise den Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen, haben selektive DaZ-Kenntnisse und erste Ideen zur DaZ-Förderung“ (Gültekin-Karacoç, 2018). In den Aussagen der Lehrenden zeigt sich an einigen Stellen eine Unzufriedenheit bezogen auf das, was das Modul in der Lage ist zu leisten. Andere Untersuchungen zeigen aber auch, dass durch das Modul etwas in Gang gesetzt wird. Es gibt einen Kompetenzzuwachs im Bereich Wissen (Vasylyeva, Ehmke, Gövert, Kassem & Niederhaus, 2024, die Relevanz des Themas steigt bei den teilnehmenden Studierenden (Döll, Hägi-Mead, & Settinieri, 2017) und auch die Einstellungen (Ricart Brede, 2019; Schroedler & Fischer, 2020) und performanznahen, situationsspezifischen Fähigkeiten (Hecker, Falkenstern, Lemmrich & Ehmke, 2020) verändern sich positiv – jedoch alles auf einem Level, was man bspw. eher als *noticing*, im Sinne von etwas wahrnehmen und sich den Schuh für das Thema Sprachbildung anziehen, bezeichnen könnte. Die Ergebnisse zu den Lehrzielen bestätigen demnach die quantitativen Studienergebnisse aus der Perspektive der Hochschullehrenden.

Die Nennung breitgestreuter Inhalte (Forschungsfrage 2) spricht einerseits dafür, dass es sich um ein Modul handelt, das zum Auf- und Ausbau grundlegender Kompetenzen (§10 Absatz 3, Lehramtszugangsverordnung) dient. In ca. 10 % der Fälle werden Lehrziele und Inhalte genannt, die keiner der DaZKom-Dimensionen oder bspw. dem Bereich Schulorganisation (EUCIM-NRW) zuzuordnen sind. Vielmehr handelt es sich um grundlegende, bildungswissenschaftliche Inhalte, die für die Vermittlung von sprachbildungsbezogenen Kompetenzen notwendig sind. Es ergibt sich an dieser Stelle die Problematik der Verortung des Moduls im Bachelor. Insbesondere akademisch noch junge Studierende verfügen zum Zeitpunkt des Modulbesuchs über zu wenig fachliches, aber auch bildungswissenschaftliches Wissen, als dass sprachbildungsbezogene Inhalte daran anknüpfen könnten. Dies führt im Umkehrschluss zu der Vermittlung anteilig nicht sprachbildungsbezogener, grundlegender Inhalte.

Der Schwerpunkt im Bereich Didaktik (vgl. Darsow, 2017), insbesondere in der Subdimension Förderung ist aus zweierlei Gründen interessant. Einerseits sind Lerngelegenheiten im Bereich der Didaktik meistens deutlich handlungsorientierter (z. B. Durchführung einer Sprachstandsdiagnose) als bspw. solche aus dem Bereich der Mehrsprachigkeit (z. B. Monolingualer Habitus). Das unterstützt die grundsätzliche Tendenz der Modullehrenden einer praxisorientierten, authentischen Lehrkräftebildung (s. o.). Andererseits zeichnet sich diese Tendenz auch in den quantitativen Untersuchungen mit dem DaZKom-Test (s. o.) ab. In diversen Studien ist der Kompetenzzuwachs in den Dimensionen Fachregister und Didaktik signifikant, in der Dimension Mehrsprachigkeit nicht. Die Gründe dafür sind unterschiedlich (z. B. Wert Mehrsprachigkeit schon zu Beginn hoch), jedoch zeigen weitere Studien, dass die Anzahl an Lerngelegenheiten mit dem Kompetenzzuwachs in den jeweiligen Kompetenzdimensionen zusammenhängt (Schroedler & Stangen, 2019).

Im Bereich der Methodik herrscht größtenteils Einigkeit zwischen den Lehrenden. Um die Studierenden möglichst authentisch und praxisnah auf ihren späteren Beruf vorzubereiten, gehen die Lehrenden in vielen Fällen über Selbsterfahrung und Selbsterprobung. Im Sinne von *Reflective Practitioners* (Trapp et al., 2016) leiten die Lehrenden die Studierenden immer zum Perspektivwechsel und zur sprachbildenden Betrachtung fachlicher Inhalte an. Die Befunde der Forschungsfragen 1 und 2 bestätigen demnach den Zusammenhang zwischen den (Kompetenz-)Dimensionen des Erhebungsinstrumentes DaZKom-Test und der Konzeption der Seminare (Berkel-Otto et al., 2019).

Die Gründe für Ziele und Inhalte (Forschungsfrage 3) sind vielfältig, lassen sich aber ganz grundlegend die Kategorien *institutionen-*, *individuen-*, *zielgruppen-* und *inhaltszentriert* zusammenfassen, die wiederum in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen (vgl. Abb. 2). Die Beeinflussung Hochschullehrender hinsichtlich ihrer Lehre durch unterschiedliche Faktoren, die für Lehrende an Hochschulen allgemein (Kember, 1997) und auch für unterschiedliche Fächergruppen (Schaeper, 2008) festgestellt wurde, kann auch für Lehrende des DSSZ-Moduls bestätigt werden. Der Fokus auf die Zielgruppe, die den größten Einfluss hat, spiegelt in be-

sonderem Maße die Anstrengungen der Modullehrenden wider, den Anforderungen „Grundkompetenzen im Umgang mit Vielfalt, einschließlich der Förderung von Schüler:innen in Deutsch für Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung“ (§10 Absatz 3, Lehramtszugangsverordnung) für alle angehenden Lehrkräfte zu vermitteln, nachzukommen. Während sich im Faktor *Institution* die Beschränkungen von außen, denen das Modul und die Lehrenden unterliegen, abbilden, schlägt sich im Faktor *Individuum* wohl am ehesten die Freiheit in Forschung und Lehre (Art. 5 Abs. 3 GG sowie §4 HRG) nieder.

Die in der vorliegenden Studie herausgearbeiteten Ergebnisse liefern einen Beitrag zur Erforschung des DSSZ-Moduls und seinen Hochschullehrenden. In Bezug auf die Lehrenden wird somit anteilig eine Lücke geschlossen, die bislang noch weitgehend unerforscht war. Dennoch ist die Aussagekraft der Ergebnisse auch einschränkend zu betrachten. Die Stichprobe umfasste lediglich Lehrende von zwei von insgesamt elf NRW-Hochschulstandorten. Aufgrund der Fluktuation an den Hochschulen, vor allem im Mittelbau, sind die Ergebnisse eine für den Erhebungszeitpunkt geltende Momentaufnahme. Weiterhin basieren die Analysen auf den Aussagen der Lehrenden über ihre Lehre und nicht auf deren tatsächlichen Handlungen und Praktiken.

6. Ausblick

Die hochschulische Forschung im sprachbildenden Bereich ist noch jung, sodass über viele Faktoren und die Zusammenhänge zwischen Hochschullehre und Kompetenzentwicklung bei Studierenden noch wenig bekannt ist. Um echte Konsequenzen für die Praxis anstoßen zu können, müssten zuerst Lehrende und Studierende aller elf Hochschulstandorte befragt und getestet werden. Für Aussagen über den Zusammenhang von Lehrzielen, Lerngelegenheiten und Kompetenzzuwachs bieten sich Mixed-Method-Designs an, die einerseits die DaZ-Kompetenz der Studierenden messen, gleichzeitig aber auch Aussagen der Lehrenden zu ihrer Lehre fokussieren. Außerdem wäre es interessant zu schauen, wie Lehr- und Lernziele zueinander in Verbindung stehen und wie subjektive Theorien der Lehrenden und die tatsächliche Seminarumsetzung aussehen. Eine ähnliche Studie wie die vorliegende an Standorten mit anderen Merkmalen (bspw. mehr als 6 CP und/oder einer Verortung im Master) steht ebenfalls noch aus.

Die vorliegende Studie liefert, ebenso wie weitere Studien zum DSSZ-Modul oder vergleichbaren Angeboten (s. o.), Erkenntnisse über die Ansteuerung diverser Kompetenz- und Inhaltsebenen und die Kompetenzsteigerung der Studierenden. Dennoch wünschen sich die Lehrenden mehr und die Studierenden lernen nicht genug bzw. fühlen sich nicht genügend vorbereitet. Um diesen Zustand weiter zu verbessern, scheint der Ausbau weiterer Lerngelegenheiten zur Erhöhung des Umfangs und des inhaltlichen Angebots, bspw. durch Wahlpflichtveranstaltungen (z. B. im Master), notwendig. Auch könnte eine stärkere inner- (z. B. für eine en-

gere Abstimmung zwischen den Modulveranstaltungen), aber auch interdisziplinär (z. B. Team-Teaching) geprägte Zusammenarbeit der Hochschullehrenden helfen, die Lerngelegenheiten auszubauen. Eng damit verbunden ist die Diskussion um die Verortung des Moduls im frühen/späten Bachelor oder Master und der Frage, ob und inwiefern die Schaffung zusätzlicher Lerngelegenheiten Sinn machen würde. Während Studierende nach dem Modul im Bachelor durch weitere Lerngelegenheiten die Chance auf eine Vertiefung bspw. in Form eines Zertifikats hätten, profitieren fortgeschrittene bzw. Masterstudierende durch ihre bereits erworbenen fachlichen Kompetenzen mehr von den DSSZ-Lehrveranstaltungen (Darsow et al., 2019).

Literatur

Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 9–26). Münster: Waxmann.

Baur, R. S., Becker-Mrotzek, M., Benholz, C., Chlosta, C., Hoffmann, L., Ralle, B., Salek-Schwartze, A., Seipp, B. & Özdil, E. (2009). Modul „Deutsch als Zweitsprache" (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. *Stiftung Mercator*. Abgerufen von: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf

Baur, R. S., & Scholten-Akoun, D. (2010). Einleitung und Zusammenfassung. In R. S. Baur, S. Scholten-Akoun & Stiftung Mercator (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung*. *Bedarf – Umsetzung – Perspektiven* (S. 18–35). Abgerufen von: http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Fachmaterialien/DaZ_in_der_Lehrerausbildung_Juli_2010.pdf#page=18

Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C., & Witte, A. (Hrsg.). (2016). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830983996

Berkel-Otto, L., Böttger, L., Fischer, N., Vasylyeva, T., Hammer, S., & Niederhaus, C. (2019). Weiterbildendes Studium „Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit" an der Universität Paderborn. *Journal für Psychologie*, *27*(2), 237–262. https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-237

Berkel-Otto, L., Hansen, A., Hammer, S., Lemmrich, S., Schroedler, T., & Uribe, Á. (2021). Multilingualism in Teacher Education in Germany: Differences in Approaching Linguistic Diversity in Three Federal States. In M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen & T. Schroedler (Hrsg.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners* (S. 82–103). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788926119-007

Blumberg, E., Niederhaus, C., Albers, T. & Havkic, A. (2019). Durchgängige Sprachbildung und Inklusion in der sachunterrichtsdidaktischen Lehrer*innenbildung – Eine interdisziplinäre Evaluationsstudie mit Sachunterrichtsstudierenden. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Inklusion im Sachunterricht*. (S. 169–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bunch, G. C. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of research in education*, *37*(1), 298–341. https://doi.org/10.3102/0091732X12461772

Darsow, A. (2017). Behandelte Themen in den Berliner Deutsch-als-Zweitsprache-Modulen: Befragung der Lehrenden zum implementierten Curriculum. In B. Jostes,

D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 151–163). Münster: Waxmann.

Darsow, A., Wagner, F.S. & Paetsch, J. (2019). Kompetenzzuwachs von Berliner Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz, S. Jeuk, B. Lütke, J. Paetsch, & H. Roll (Hrsg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (S. 321–338). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110570380-015

Döll, M., Hägi-Mead, S. & Settinieri, J. (2017). „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!" Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder, & A. Witte (Hrsg.), *Sprachliche Bildung: Vol. 2. Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 203–215). Münster: Waxmann.

Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview & Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.* (6. Auflage). Eigenverlag.

Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache.* Münster: Waxmann.

Gerhardt, S., & Schroedler, T. (2022). Lernerfolg von Lehramtsstudierenden im „DaZ-Modul" an der Universität Duisburg-Essen – eine Evaluation individueller und studienbezogener Merkmale. In K.F., Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung* (S. 49–76). Münster: Waxmann.

Goltsev, E., Olfert, H. & Putjata, G. (2022). Finding spaces for all languages. Teacher educators' perspectives on multilingualism. *Language and Education*, *36*(5), 437–450. https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2085047

Gültekin-Karakoç, N. (2018). Sicherung der Inhaltsvalidität und Festlegung von Kompetenzstufen durch Expertenbefragungen. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 109–128). Münster: Waxmann.

Hammer, S. & Berkel-Otto, L. (2019). Differing teaching formats: Pre-service teachers' professional competency development in linguistically responsive teaching. *Open Education Studies*, *1*(1), 245–256. https://doi.org/10.1515/edu-2019-0018

Hecker, S.L., Falkenstern, S., Lemmrich, S. & Ehmke, T. (2020). Zum Verbalisierungsdilemma bei der Erfassung der situationsspezifischen Fähigkeiten von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *10*(2), 175–190. https://doi.org/10.1007/s35834-020-00268-1

Jostes, B. & Darsow, A. (2017). Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung – Grundlegende Fragen und Vorgehen. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 289–306). Münster: Waxmann. https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/26709

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, *7*(3), 255–275. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X

Klauer, K.J. & Leutner, D. (2012). Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. (2. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Krauskopf, K. & Frohn, J. (2018). Verbindungen etablieren: Ansätze für die phasen- und projektübergreifende Kooperation in der Lehrerbildung auf Basis explorativer Erhebungen. *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung*, 307–319.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. überarbeitete Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Lauridsen, K.M. (2017). Professional Development of International Classroom Teachers. In J. Valcke & R. Wilkinson (Hrsg.), *Integrating Content and Language into Higher Education. Perspectives on Professional Practice* (S. 25–38). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Lehramtszugangsverordnung (2022). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität. Abgerufen von: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&menu=1&bes_id=34604&aufgehoben=N&anw_nr=2

Lübeck, D. (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre*. Berlin: Freie Universität Berlin.

Lucas, T., Villegas, A.M. & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: Preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of teacher education*, *59*(4), 361–373. https://doi.org/10.1177/0022487108322110

Lütke, B. (2017). Deutsch als Zweitsprache-Module im Lehramtsstudium: Entwicklung, Relevanz und curriculare Konzepte. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, *46*(1).

Massumi, M. (2016). Sprachförderung für geflüchtete Kinder und Jugendliche ohne Schulzugang. In C. Benholz, M. Franz & C. Niederhaus (Hrsg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler* (S. 197–216). Münster: Waxmann.

Mavruk, G. (2018). *Microteaching in der universitären Lehrerausbildung: Rekonstruktion studentischer Erfahrungsräume im Berufsfeldpraktikum im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.

Niedrig, H. (2002). Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt-Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze. *Tertium comparationis*, 8(1), 1–13.

Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Münster: Waxmann.

Pfetsch, J. & Stellmacher, A. (2021). Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation. In J. Pfetsch & A. Stellmacher (Hrsg.), *Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramtsstudium* (S. 9–24). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830990871

Ricart Brede, J. (2019). Einstellungen – beliefs – Überzeugungen – Orientierungen. Zum theoretischen Konstrukt des Projektes „Einstellungen angehender LehrerInnen zu Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Unterricht ". In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 29–38). Münster: Waxmann.

Roth, H.J., Bainski, C., Brandenburger, A. & Duarte, J. (2012). Inclusive academic language training. Das europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE). In E. Winters-Ohle, B. Seip & B. Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte – Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (S. 93–114). Münster, New York: Waxmann.

Schaeper, H. (2008). Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 197–214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90827-4_12

Schroedler, T. & Fischer, N. (2020). The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings. *European Journal of Applied Linguistics*, *8*(1), 49–72. https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040

Schroedler, T. & Stangen, I. (2019). Zusammenhänge zwischen handlungsorientierten und thematischen Lerngelegenheiten und der DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer Bildung Gestalten: Bei-*

träge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung (S. 176–189). Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

Tracy, R., Thoma, D., Michel, M. & Ofner, D. (2014). SprachKoPF: Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. *Bildungsforschung, 40*, 285–287.

Trapp, U., Bainski, C., Freedman, E., Möller-Bach, C., Paulssen, W. Prinz-Wittner, V., Scheinhardt-Stettner, H., Schultze, U., Teepe, T. & Weinbach, S. (2016). *Durchgängige Sprachbildung und pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft. Qualifizierungskonzept der Landesweiten Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren NRW*. Dortmund: LaKI.

Vasylyeva, T., Ehmke, T., Gövert, A., Kassem, A. & Niederhaus, C. (2024). DaZ-Kompetenzen angehender Lehrkräfte des Faches Sachunterricht sowie der aus dem Sachunterricht hervorgehenden Fächer. In E. Blumberg, C. Niederhaus & A. Mischendahl (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachbildung im Sachunterricht und an seinen Übergängen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview: principle and practice*. London: Sage. https://doi.org/10.4135/9781446288030