

## Allgemeiner Beitrag

Lesya Skintey\*

# Orientierungen angehender Lehrpersonen im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache: Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen

Orientations of prospective teachers in the field of language education and German as a second language: Reconstructions of practical experiences

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0003>

**Zusammenfassung:** Die Professionalisierung angehender Lehrkräfte für Fragen rund um sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit ist in den letzten Jahren verstärkt in den Blick der Praxis und Forschung der Lehrkräfteausbildung gerückt. Während in der bisherigen Forschung vor allem Wissen und Einstellungen als Elemente der DaZ-Kompetenz bei Studierenden untersucht wurden, wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, wie angehende Lehrkräfte mit sprachlich-kultureller Heterogenität in der Praxis umgehen. Im Fokus stehen dabei die Ergebnisse einer Studie zu Orientierungen von Lehramtsstudierenden, die an einer Zusatzqualifizierung im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache teilnehmen. Anhand von ausgewählten Praktikumsberichten und transkribierten Reflexionsgesprächen wurden mittels der dokumentarischen Methode handlungsleitende Orientierungen der Studierenden bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion rekonstruiert. Die Auswertungen zeigen, dass sich die Zertifikatsteilnehmenden bei der Praxisgestaltung neben den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen auch an strukturellen Rahmenbedingungen, Lehrmaterialien, Perspektiven der anderen Akteur\*innen und alltäglichen Wissensbeständen orientieren. Diese Erkenntnisse werden im Hinblick auf deren Relevanz für die weitere Forschung und Lehrkräfteprofessionalisierung diskutiert.

---

\*Kontaktperson: Lesya Skintey, E-Mail: [skintey@uni-koblenz.de](mailto:skintey@uni-koblenz.de)

**Schlüsselwörter:** Lehrer\*innenprofessionalisierung, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Orientierungen

**Abstract:** In recent years, the professionalization of prospective teachers for issues related to language education, German as a second language, and multilingualism has increasingly become the focus of practice and research in teacher education. While previous research has primarily examined knowledge and attitudes as elements of students' DaZ competence, this paper explores how prospective teachers deal with linguistic-cultural heterogeneity in practice. The focus is on the results of a study on orientations of student teachers participating in an additional qualification in the field of language education and German as a foreign and second language. On the basis of selected internship reports and transcribed reflection conversations, action-guiding orientations of the students in lesson planning, implementation and reflection were reconstructed by means of the documentary method. The evaluations show that the certificate participants orient themselves in the design of their practice not only to the subject-specific scientific and didactic knowledge, but also to the structural framework, teaching materials, perspectives of other actors and everyday knowledge. These findings are discussed with regard to their relevance for further research and for teacher education.

**Keywords:** Teacher professionalization, German as a foreign and second language, orientations

## 1 Einleitung

Mit der Notwendigkeit, die Sprachbildung als Querschnittsaufgabe aller Lehrpersonen und aller Fächer zu verstehen (Gogolin/Lange 2011; Thürmann et al. 2017; Vollmer/Thürmann 2013), hat sich allmählich der Konsens darüber herausgebildet, dass die Lehrer\*innenbildung angehende Lehrpersonen auf den professionellen Unterricht in mehrsprachigen Klassen vorbereiten soll (Baumann 2017: 9; Gießhaber 2019: 146). Obwohl die Notwendigkeit der Beschäftigung mit dem Thema „Unterrichten in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen“ in der Lehrer\*innenausbildung und -fortbildung bereits in den 70er-Jahren zum Ausdruck gebracht wurde (vgl. Baumann 2017: 9; Götze et al. 2010: 21; Krüger-Potratz 2015: 256; Reich 2010: 64), wird die Frage nach den für einen professionellen Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Unterricht und in der Schule erforderlichen Kompetenzen aufseiten der Lehrer\*innen und den Möglichkeiten für deren Erwerb im Rahmen der Lehrer\*innenausbildung erst in den letzten zwölf

Jahren besonders intensiv diskutiert (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2017; Berkel-Otto et al. 2021; Ehmke et al. 2018; Hoch/Wildemann 2019; Koch-Priewe/Krüger-Potratz 2016; Ohm 2009; Rost-Roth 2017; Schroedler/Lengyel 2018). Die bildungspolitische Behandlung des Themas entwickelte sich von den Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts der Kultusministerkonferenz (KMK 1981) bis hin zur gemeinsamen Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz zur Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt (HRK/KMK 2015) (vgl. Krüger-Potratz 2015), laut welcher *Sprache und kulturelle Orientierungen* als Facetten der Vielfalt an Schulen eine explizite Berücksichtigung in der Lehrer\*innenbildung finden sollen (HRK/KMK 2015: 2). In einem Zwischenbericht wurden verschiedene Umsetzungswege dieser Empfehlungen an lehrer\*innenbildenden Hochschulen in 16 Bundesländern präsentiert (HRK/KMK 2020).

Aktuell bieten lehrer\*innenbildende Hochschulen je nach dem Standort und der Ausstattung unterschiedliche Qualifizierungsformate für Studierende an. Diese reichen von einzelnen Lehrveranstaltungen zur Heterogenität, Mehrsprachigkeit oder dem sprachsensiblen Fachunterricht mit unterschiedlichem Verpflichtungsgrad über einschlägige DaZ-Module, Zertifikate, Fächer bis hin zu gesamten Studiengängen (vgl. Baumann 2017; Baumann/Becker-Mrotzek 2014; Berkel-Otto et al. 2021; Schroedler/Lengyel 2018). Je nach der strukturellen Verankerung der Qualifizierung für Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit wird zwischen einem additiven Modell (z. B. DaZ-Modul) und einem integrierten Modell (die Aufnahme in bestehende Module) unterschieden (vgl. Stangen/Schroedler/Lengyel 2020: 125).

Ein besonderes Augenmerk in der Professionalisierungsforschung gilt dabei der Erforschung der Wirksamkeit von DaZ<sup>1</sup>-Qualifizierungsangeboten für Lehramtsstudierende, häufig gemessen an Kompetenzzuwächsen und Veränderungen im Bereich der Einstellungen (vgl. Darsow/Wagner/Paetsch 2017; Döll/Hägi-Mead/Settinieri 2017; Hammer/Berkel-Otto 2019; Hoch/Wildemann 2019; Kasberger/Hollick 2017; Paetsch et al. 2019; Schroedler/Grommes 2019; Schroedler/Lengyel 2018; Stangen/Schroedler/Lengyel 2020; Strobl et al. 2019). So konnte zum Beispiel in den bisherigen Studien gezeigt werden, dass Lehramtsstudierende nach einer DaZ-/mehrsprachigkeitsbezogenen Qualifizierung zwar Kompetenzzuwächse aufweisen, der Besuch einer einzelnen DaZ-bezogenen Lehrveranstaltung aber bei Weitem nicht ausreicht, um die Normstandards („informierte Studierende“, Gültekin-Karakoç 2018: 123) oder zumindest Minimalstandards

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle wird von Qualifizierungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache gesprochen; die Anteile bzw. Schwerpunkte wie Heterogenität, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Fachunterricht werden jedoch darunter subsumiert.

(„Studierende, die sensibilisiert sind“, ebd.) zu erreichen (Hammer/Berkel-Otto 2019: 253; Schroedler/Grommes 2019: 235; Schroedler/Lengyel 2018: 16; Stangen/Schroedler/Lengyel 2020: 137; vgl. auch Berkel-Otto et al. 2021: 98).

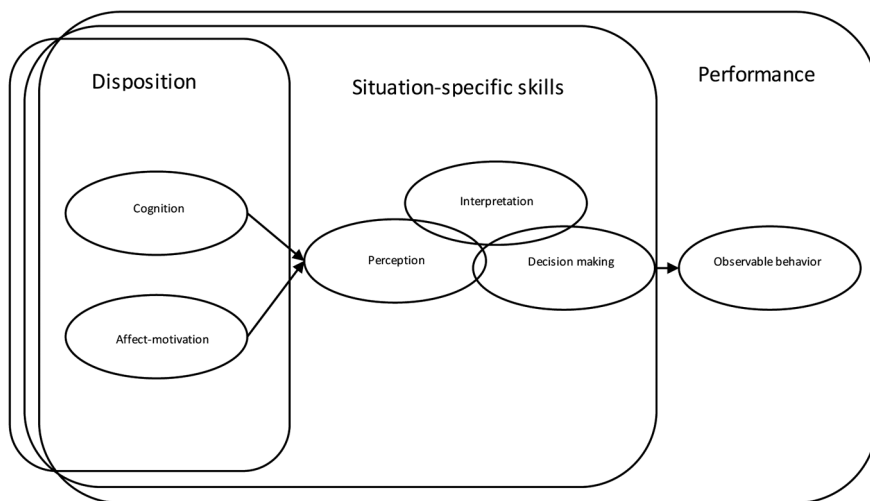
Als drei zentrale Konstrukte, die in der aktuellen Forschung zur Professionalisierung (angehender) Lehrer\*innen im Bereich Sprachbildung, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) und Mehrsprachigkeit besonders fokussiert werden, haben sich folgende herauskristallisiert:

- 1) DaZ-Kompetenzen bzw. Handlungskompetenz im Bereich DaZ (vgl. Griebhaber 2019; Köker et al. 2015; Ohm 2018; Rost-Roth 2017)
- 2) Einstellungen/Beliefs/Überzeugungen (vgl. Borowski 2021; Hammer/Fischer/Koch-Priewe 2016; Fischer 2018; Fischer/Ehmke 2019; Fischer/Hammer/Ehmke 2018; Maak/Ricart Brede 2019; Ricart Brede 2019; Skintey, in Vorb. a)
- 3) Reflexivität/Reflexionskompetenz/kritisch-reflexive Sprachbewusstheit (vgl. Ohm 2009; Skintey, in Vorb. b; Tajmel 2017; Tajmel/Hägi-Mead 2017; Wahbe/Riemer 2020)

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Lehrer\*innenprofessionalisierung im Bereich DaF/DaZ am Beispiel des viersemestrigen Zertifikats *Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz) und hat zum Ziel, anhand von Praktikumsberichten und Reflexionsgesprächen Orientierungen von Studierenden zu rekonstruieren, die sich bei Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des (sprachsensiblen) Unterrichts als handlungsrelevant erweisen. Insofern fokussiert der Beitrag den in der aktuellen Forschung noch wenig untersuchten Bereich des Umgangs mit sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen in der Praxis und orientiert sich dabei an der praxeologisch-rekonstruktiven Perspektive der Sozialforschung.

## 2 Praxeologische Perspektive auf die Lehrer\*innenprofessionalisierung: Theoretische und methodische Grundlagen

Als Ziel der Lehrer\*innenprofessionalisierung wird die Entwicklung von berufsrelevanten Kompetenzen angesehen. Um das komplexe Konstrukt *Kompetenz* zu beschreiben, wird hier auf die Modellierung von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) Bezug genommen, die Kompetenz nicht als Dichotomie zwischen Disposition (kognitiven und affektiv-motivationalen Eigenschaften) und Performanz in realen Situationen verstehen, sondern als „a process, a continuum with many steps in between“ (ebd.: 7).



**Abb. 1:** Modellierung von Kompetenz als Kontinuum (Blömeke/Gustafsson/Shavelson 2015: 7)

Mit Fokus auf handlungsleitenden Orientierungen<sup>2</sup> lässt sich das Forschungsinteresse dieses Beitrags an der Schnittstelle zwischen dem zweiten und dem dritten Block verorten: Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung einerseits und Performanz andererseits.

Einen weiteren theoretischen Bezugspunkt bietet das theoretisch begründete und empirisch validierte Strukturmodell fachunterrichtsrelevanter DaZ-Kompetenz (DaZKom-Modell), das drei Kompetenzdimensionen *Fachregister* (Fokus auf Sprache), *Mehrsprachigkeit* (Fokus auf Lernprozess) und *Didaktik* (Fokus auf Lehrprozess) umfasst, die sich in je zwei Subdimensionen und weitere Facetten gliedern (Köker et al. 2015: 184; Ohm 2018: 75; siehe auch Skintey, im Druck).

In der ersten – akademischen – Phase der Lehrer\*innenausbildung sollen angehende Lehrpersonen „theoretische, didaktische und methodische Kompetenzen erwerben, die sie für den Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität in der Schule nutzen können“ (Schroedler/Lengyel 2018: 17). In Orientierung

<sup>2</sup> Während die Konstrukte Einstellungen/Beliefs/Überzeugungen als affektiv-motivationale Elemente der Kompetenz im Bereich der Disposition verortet werden (vgl. Blömeke/Gustafsson/Shavelson 2015: 7), bilden sich Orientierungen unmittelbar in der Interaktion mit der Praxis heraus und können somit dem Bereich Performanz zugeordnet werden. Eine tiefergehende theoretische Auseinandersetzung kann hier nicht erfolgen und wird auf weitere Publikationen ausgelagert (vgl. Skintey, in Vorb. a und in Vorb. b).

am Ansatz der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit (Tajmel 2017: 11; Tajmel/Hägi-Mead 2017: 10), in dessen Rahmen vier Ebenen unterschieden werden (affektive Ebene, kognitiv-linguistische Ebene, rechtlich-soziale Ebene, hegemoniale Machtebene), sehen Schroedler und Lengyel die Aufgabe der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung darin,

„künftigen Lehrkräften (im Idealfall aller Fächer und Schulformen) Lerngelegenheiten zu bieten, um sich ein grundlegendes linguistisches Wissen und möglichst auch Kompetenzen für die Planung und Umsetzung sprachbewussten (Fach-)Unterrichts anzueignen. Hierzu gehören Inhalte über wichtige linguistische Merkmale der deutschen Sprache, die Rolle von Sprachregistern im Lernprozess, Diagnostik und Unterrichtsinteraktion, Strategien und Methoden für die Entwicklung und Durchführung sprachbewussten Unterrichts sowie Wissen über Mehrsprachigkeits- und DaZ-Didaktik. Letztlich gehören auch bildungssoziologische und interkulturelle Komponenten zu Fragen der sozialen Ungleichheit und (Sprachen-)Bildung in der Migrationsgesellschaft dazu“ (Schroedler/Lengyel 2018: 10).

Ferner sollen in der ersten Ausbildungsphase

„die ersten Schritte auf dem Weg in die professionelle Praxis gegangen werden – noch nicht mit dem Anspruch der formvollendeten Bewältigung von Praxis, sondern mit der Intention, das erlangte Wissen über Bildung, Fach und Fachdidaktik exemplarisch auf den Praxisfall anzuwenden [...]“ (Gogolin/Hannover/Scheunpflug 2020: 2).

Die in diesem Beitrag eingenommene praxeologische Perspektive auf die Lehrer\*innenprofessionalisierung geht auf die Arbeiten von Bohnsack (2017 und 2020) und Nentwig-Gesemann (2012) zurück und versucht die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Bereich Sprachbildung und DaF/DaZ

„primär von den Anforderungen der Strukturlogik der *interaktiven* [Herv. im Orig.] Praxis mit der Klientel [hier: den Schüler\*innen, LS], [...] vom sozialen System der Praxis der Schule und in dem Sinne vom professionalisierten Milieu, und erst daran anknüpfend von den beteiligten Individuen [hier: Zertifikatsteilnehmenden, LS], ihrem beruflichen Habitus und ihren Biografien, her zu denken [...]“ (Bohnsack 2020: 8).

Demnach wird das Praxishandeln von Zertifikatsteilnehmenden im Rahmen eines Praktikums nicht als direkter Ausdruck ihrer individuellen DaZ-Kompetenzen verstanden, sondern als solches, das zum einen in „organisationale normative und sachbezogene Programme und Rollenerwartungen“ des Systems Schule bzw. Sprachförderprojekt und des Systems Zertifikat und zum anderen in Interaktion mit verschiedenen Akteur\*innen wie Schüler\*innen, Lehrkräften und Schulleitungen eingebettet ist (Bohnsack 2020: 71). Im Rahmen „eine[r] gemeinsame[n] [...] interaktive[n] Handlungspraxis mit einer abgesicherten Kontinuität im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums“ bildet sich ein kollektiver Orientierungsrahmen heraus (ebd.: 42). Mit diesem Verständnis knüpft der vorliegende Beitrag

an die noch relativ junge Tradition der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung an, deren Blick

„[...] sich dabei u.a. auf Praktiken der Verständigung von Lernenden und Lehrenden in Mikroprozessen und Handlungsrouninen bzw. Interaktionsprozessen des Fremdsprachenunterrichts [richtet], [...] aber auch Orientierungen hinsichtlich der Professionalität und Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften sowie lerner/innenbiografische Orientierungsmuster [rekonstruiert]“ (Gerlach/Tesch 2020: 1).

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen somit die Rekonstruktionen von individuellen Orientierungen der Zertifikatsteilnehmenden, die sich im Rahmen des Praktikums als Orientierungsrahmen herausbilden. Mit Bohnsack wird die „Trennung von analytischer und normativer Dimension“ angestrebt, d.h. es geht zunächst darum,

„die in die interaktive Praxis der beruflichen Akteur\*innen mit ihrer Klientel (überwiegend) implizit eingelassenen normativen Orientierungen oder Werthaltungen zunächst zu rekonstruieren, sie also zunächst zum Gegenstand der Analyse zu nehmen und sich ihrer komparativ zu vergewissern, um erst auf dieser Grundlage dann aus sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Perspektive Stellung im Sinne normativer Präferenzen zu beziehen“ (Bohnsack 2020: 8).

Die analytische Dimension der Rekonstruktion fokussiert sich auf die Rekonstruktion von Orientierungen (Orientierungsmustern), unter denen handlungsbezogenes kommunikatives (explizites) und konjunktives (implizites) Wissen der Akteur\*innen verstanden wird (Bohnsack 2018b: 183). Die normative Dimension der Rekonstruktion bezieht sich dagegen auf die Stellungnahme zu den bereits erworbenen bzw. noch zu entwickelnden DaZ-Kompetenzen und Reflexionspotenzialen und wird durch die Bezugnahme von rekonstruierten Orientierungen auf die bereits vorhandenen Ansätze und Konzepte der DaZ-Professionalisierung (Grießhaber 2019; Köker et al. 2015; Ohm 2009 und 2018, Rost-Roth 2017; Tajmel 2017; Tajmel/Hägi-Mead 2017) realisiert.

### 3 Ziele und Forschungsfrage

Das Zertifikat *Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* wird im Rahmen des MoSAiK<sup>3</sup>-Projekts seit 2016 an der Universität Koblenz-Landau am

---

<sup>3</sup> Das Gesamtprojekt MoSAiK (**M**odulare **S**chulpraxiseinbindung als **A**usgangspunkt zur individuellen **K**ompetenzentwicklung) umfasst 15 verschiedene Teilprojekte und wird im Rahmen der ge-

Standort Koblenz angeboten. Ziel der viersemestrigen Zusatzqualifizierung, die den Besuch von elf bzw. zwölf DaF/DaZ- und mehrsprachigkeitsbezogenen Lehrveranstaltungen und ein obligatorisches Praktikum vorsieht, ist es, Lehramtsstudierende für einen konstruktiven und ressourcenorientierten Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität in einem regulären Unterricht in der Schule, im DaZ-Kurs in den Integrationskursen sowie im DaF-Unterricht an einer deutschen (Hoch-)Schule im Ausland zu qualifizieren.<sup>4</sup> Für die Teilnahme am Zertifikat können sich Studierende eines Lehramts für weiterführende Schulen bewerben, die sich mindestens im 5. Semester befinden. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Zertifikats wird seine Wirksamkeit untersucht. Dabei werden qualitativ-rekonstruktive und quantitative forschungsmethodische Zugänge miteinander kombiniert, um ein möglichst umfangreiches Bild von der sich im Rahmen der Qualifizierung entwickelnden DaZ-Kompetenz der Lehramtsstudierenden zu gewinnen. Den Kern der wissenschaftlichen Begleitung bildet dabei die ethnografische Studie mit den Absolvent\*innen des Zertifikats, die teilnehmende Beobachtungen und selbstreflektierende Interviews umfasst sowie Praktiken, Orientierungen und Reflexionspotenziale von Referendar\*innen in den Blick nimmt. Im Forschungsinteresse steht im Hinblick auf den viel diskutierten Theorie-Praxis-Transfer die Bewältigung der Praxis in sprachlich-kulturellen Lerngruppen, die anhand von Praktikumsberichten und Reflexionsgesprächen rekonstruiert wird (vgl. Skintey, im Druck). Ferner kommen verschiedene Instrumente wie Fragebögen zur Lehrevaluation, der DaZKom-Test<sup>5</sup> und ein Reflexionsfragebogen zum Einsatz, um einzelne Aspekte der Kompetenzentwicklung im Zertifikat zu evaluieren (vgl. Abb. 2).

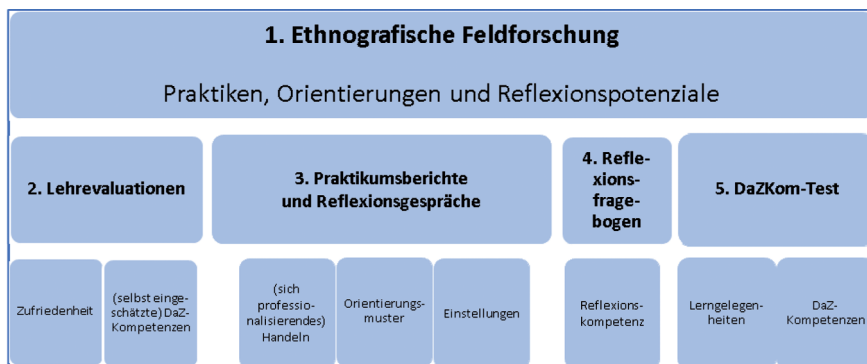
Die Forschungsfrage, die in diesem Beitrag fokussiert wird, lautet: Woran (an welchen Wissensbeständen) orientieren sich Zertifikatsteilnehmende, wenn sie die Unterrichtspraxis im Rahmen eines Praktikums wahrnehmen, interpretieren, (mit-)gestalten und reflektieren? Mit dem Fokus auf die Frage, welche Wissensarten in der Praxis als handlungsleitend dienen, greift der Beitrag die in der Forschung zur DaZ-Professionalisierung bislang vernachlässigte Frage nach der Nutzung des DaZ- und mehrsprachigkeitsbezogenen theoretischen und methodisch-didaktischen Wissens im Handeln in authentischen Unterrichtssituationen im Rahmen praktischer Elemente der Lehrerbildung auf. Die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung sollen zum einen zur inhaltlichen und strukturellen Optimierung des Zertifikats genutzt werden und zum anderen eine Diskussion

---

meinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

4 Zum Aufbau des Zertifikats siehe Skintey (im Druck).

5 Zum DaZKom-Testinstrument siehe Carlson und Präg (2018).



**Abb. 2:** Evaluation des Zertifikats *Sprachbildung und DaFZ* (eigene Darstellung)

um die Rolle der praktischen Elemente im Rahmen der DaZ-Qualifizierung und der DaZ-Kompetenz als Performanz anstoßen.

## 4 Methode

Die Datengrundlage der Studie bilden Praktikumsberichte und Reflexionsgespräche, die im Rahmen des obligatorischen Zertifikatspraktikums (mindestens zehn Unterrichtsstunden) entstanden sind bzw. durchgeführt wurden. Insgesamt wurden in der ersten und zweiten Projektphase 112 Praktikumsberichte verfasst und abgegeben (1. Kohorte: 33; 2. Kohorte: 22; 3. Kohorte: 33; und 4. Kohorte: 24) und in der zweiten Projektphase 57 Reflexionsgespräche durchgeführt (3. Kohorte: 33; 4. Kohorte: 24). Aus der 3. Kohorte (33 TN) wurden nach dem Zufallsprinzip sechs Praktikumsberichte und entsprechend sechs aufgenommene und transkribierte Reflexionsgespräche ausgewertet. Die beiden Datenarten werden dabei nicht einander gegenübergestellt, sondern sind als komplementär zu verstehen.

Es ist den Zertifikatsteilnehmenden überlassen, in welcher Einrichtung sie ihr Praktikum absolvieren. In der Regel werden Praktika an einer Schule oder in einem Projekt zur Sprachförderung, seltener in einem Sprachinstitut oder im Rahmen eines Auslandssemesters in einer Einrichtung im Ausland durchgeführt. Außer dem zeitlichen Rahmen gibt es seitens des Zertifikats keine Vorgaben bezüglich der inhaltlichen oder methodisch-didaktischen Ausgestaltung des Praktikums. Die Verständigung über Ziele und Aufgaben des Praktikums findet explizit oder implizit am Praktikumsort statt.

Als Grundlage für die Erstellung eines Praktikumsberichts erhalten die Studierenden einen Leitfaden, der die Struktur und die Inhalte des Praktikumsberichts durch Überschriften, Fragen und Beispiele anleitet. So wird die Gli-

derung eines Praktikumsberichts wie folgt vorgegeben: 1) Beschreibung der Institution/Gruppe/Klasse, 2) Dokumentation einer Hospitationsstunde, 3) Planung und 4) Reflexion der eigenständig durchgeführten Unterrichtsstunde.

Das Reflexionsgespräch wird nach der Abgabe des Praktikumsberichts durchgeführt. Im Rahmen des individuellen ca. 30-minütigen Gesprächs mit der Projektkoordinatorin wird auf einzelne Aspekte des Praktikums vertiefend eingegangen. Das Reflexionsgespräch gliedert sich in vier Teile: 1) Einstieg, 2) gemeinsame Reflexion eines Aspekts aus der Dimension *Fachregister* oder *Mehrsprachigkeit* des DaZKom-Modells, 3) gemeinsame Reflexion eines Aspekts aus der Dimension *Didaktik* (Subdimension *Diagnose* oder *Förderung*) des DaZKom-Modells und 4) Reflexion des Praktikums und des Zertifikats im Allgemeinen. Bei dem Praktikumsbericht und dem Reflexionsgespräch handelt es sich um eine nicht benotete Leistung.

**Tab. 1:** Datengrundlage

Kürzel	Zertifikatssemester	Praktikumsbericht (Zeichen mit Leerzeichen)	Reflexionsgespräch (Min)	Medium des Reflexionsgesprächs
S1	3.	14.831	24:05	Präsenz
S2	3.	35.101	23:49	Präsenz
S3	4.	19.561	24:17	Telefon
S4	4.	10.955	21:08	Skype
S5	4.	73.585	29:16	Skype
S6	4.	13.739	24:00	Skype

Die Praktikumsberichte und Transkripte der Reflexionsgespräche wurden in Anlehnung an das Vorgehen der Dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack 2014, 2017). Nach Bohnsack handelt es sich dabei um die Rekonstruktion „auf der Basis [...] der in Erzählungen und Beschreibungen *dargestellten/proponierten Praxis*“ (Bohnsack 2020: 70; Herv. im Orig.). Die schriftlichen Berichte der Studierenden sowie die interaktiven Darstellungen und gemeinsamen Reflexionen werden dabei als Dokumente aufgefasst, in denen sich kommunikatives und zum Teil konjunktives Wissen der Studierenden manifestiert (vgl. Skintey, im Druck). Unter kommunikativem Wissen wird nach Bohnsack explizites Wissen um Normen und Rollenbeziehungen innerhalb einer Institution, Gruppe etc. verstanden, während unter konjunktivem Wissen implizites Wissen aufgefasst wird, welches Mitglieder einer bestimmten Gruppe stillschweigend teilen und welches sie handlungsfähig macht (vgl. Bohnsack 2018a: 54–55). Das primäre Analyseziel

war dabei, mittels einer formulierenden (mit Fokus auf Themen und Unterthemen) und reflektierenden Interpretation (mit Fokus auf Bedeutungszusammenhänge, Orientierungsmuster, alternative Rahmen/Gegenhorizonte) (vgl. Bohnsack 2010: 35) diejenigen Wissensbestände zu rekonstruieren, an denen sich die Zertifikatsteilnehmenden bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion ihrer Unterrichtspraxis orientieren.<sup>6</sup>

## 5 Ergebnisse

Die Auswertung der von den Studierenden angefertigten Praktikumsberichte und der Transkripte von Reflexionsgesprächen liefert einen Blick in die praktische Bewältigung der Unterrichtspraxis durch die Lehramtsstudierenden im Rahmen des Zertifikatspraktikums. Bei der Wahrnehmung der Lerngruppe und der eigenen Aufgabe sowie bei der Planung und Durchführung des Unterrichts konnte der Orientierungsrahmen der Zertifikatsteilnehmenden im Sinne „der Bewältigung des Spannungsverhältnisses von (organisationaler) Norm und interaktiver Praxis“ (Bohnsack 2020: 12) rekonstruiert werden<sup>7</sup>. Im Folgenden werden anhand von Auszügen aus den Praktikumsberichten und Reflexionsgesprächen die rekonstruierten individuellen handlungsleitenden Orientierungen der Zertifikatsteilnehmenden präsentiert (vgl. auch Skintey, in Vorb. b).

### 5.1 Rahmenbedingungen

Rahmenbedingungen des Praktikums (z.B. zeitlicher Rahmen) und des Praktikumsortes (z.B. Gruppengröße, Ziele der Sprachförderung, Schüler\*innenfluktuation in DaZ-Kursen) wirken sich auf das Handeln der Studierenden aus. Auf die

---

<sup>6</sup> Aufgrund der kleinen Anzahl von Teilnehmenden an der Studie ist es schwierig, anhand von rekonstruierten dominierenden Orientierungen eine Typologie von angehenden Lehrkräften in Bezug auf den Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität in der Praxis zu entwickeln. Dies ist auch zum Teil der Tatsache geschuldet, dass Reflexionsgespräche keine Interviews im klassischen Sinne sind, sondern als didaktisches Werkzeug genutzt werden, um durch gezielte Fragen eine (gemeinsame) Reflexion über bestimmte fokussierte Aspekte anzuregen. Die ursprüngliche Idee, die Orientierungen nach der Unterrichtsphase (Vorbereitung, Durchführung und Reflexion) zu sortieren, musste verworfen werden, da – dem Format der Datenerhebung entsprechend – die Ex-Post-Facto-Erhebung zur Verschmelzung der Durchführungs- und Reflexionsphasen in der Darstellung der Unterrichtspraxis führt (vgl. jedoch dazu die Fallanalyse in Skintey, im Druck).

<sup>7</sup> Dabei sei darauf hingewiesen, dass – dem methodischen Zugang geschuldet – die interaktive Praxis selbst (im Sinne der interaktiven Gestaltung des Unterrichts) nicht abgebildet werden kann.

Frage, wie der Sprachstand der Lernenden im Deutschen erhoben wurde und ob dafür in der Einrichtung bestimmte sprachdiagnostische Verfahren zum Einsatz kamen, antwortete zum Beispiel eine Zertifikatsteilnehmende:

„Das kann ich Ihnen leider nicht genau sagen, da würde ich aber ganz schwer von ausgehen, weil es doch eine Einteilung innerhalb verschiedener Sprachniveaus gibt an der Schule, also es gibt auch weiterführende Kurse. Das war wirklich der blutige Anfängerkurs.“ (RG-5, 26)<sup>8</sup>

Die Studentin setzte selbst kein sprachdiagnostisches Verfahren ein, sondern orientierte sich bei der Einschätzung des Sprachstands der Lerngruppe an der Einteilung der Schüler\*innen in die verschiedenen Kurse, die durch die Schule erfolgt ist. Diese wird im Nachhinein als zutreffend bewertet: „Das war wirklich der blutige Anfängerkurs.“

## 5.2 Andere Akteur\*innen

Die implizit wahrgenommenen oder durch die kommunikative Verständigung vermittelten Perspektiven von Schulleitung, Mentor\*innen, Lehrkräften, Schüler\*innen, Kolleg\*innen als relevante Akteur\*innen spielen eine wichtige Rolle in der Ausgestaltung der eigenen Unterrichtspraxis. So bringt die Studierende 5 im Reflexionsgespräch ihre Orientierung am als nachahmenswert wahrgenommenen Handeln der betreuenden Lehrkraft explizit zum Ausdruck:

„Und ich habe mich vor allem an Frau (Name) orientieren können. [...] Die das wirklich mit Bravour gemeistert hat. [...] Und da könnte ich mir einiges abgucken hoffe ich.“ (RG-5, 2)

Die Studierende 3 begründet die Schwerpunktsetzung im Unterricht auf die Förderung der kommunikativen Kompetenz wie folgt:

„[...] [A]lso das war die Aussage des Schulleiters: Die reden im Unterricht zu wenig und die sollen jetzt mehr reden und Sie sind jetzt dafür verantwortlich, dass die mehr reden.“ (RG-3, 40)

An dieser Stelle sind die expliziten Erwartungen des Schulleiters als relevanten Akteurs an die Praktikantin handlungsleitend. Anders als im Beispiel davor erfolgt die Orientierung im System nicht konjunktiv, sondern durch eine kommunikativ hergestellte Verständigung.

---

<sup>8</sup> Das Kürzel ist wie folgt zu lesen: Transkript des Reflexionsgesprächs mit der Studierenden 5, Zeile 26.

### 5.3 Aktueller gesellschaftlicher bzw. bildungspolitischer Diskurs

Nicht nur Perspektiven konkreter Akteur\*innen, sondern auch Perspektiven verallgemeinerter Akteur\*innen, wie im unten zitierten Beispiel einerseits die von Lehrkräften und andererseits die von „Kindern mit Migrationshintergrund“ zeigen, dienen als Orientierung für das eigene Handeln. Auf die Frage, wie es zur Wahl des Unterrichtsgegenstands kam, antwortete eine Studierende:

„Da im Unterricht weitestgehend Bildungssprache verwendet wird und Lehrer davon ausgehen, dass Bildungssprache von jedem Schüler und jeder Schülerin verstanden wird, entsteht eine systematische Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund. Dem habe ich mit meiner Stunde versucht entgegenzuwirken, indem wir an den Grundlagen der deutschen Grammatik gearbeitet haben.“ (PB-2, S. 15)<sup>9</sup>

Sie distanziert sich vom wahrgenommenen Handeln der für die Bedarfe der Kinder wenig sensibilisierten „Lehrer\*in“ und richtet ihr Unterrichtshandeln gegen „eine systematische Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund“ aus.

### 5.4 Medien

Auch verschiedene Unterrichtsmedien wie Lehrwerke, DaZ-methodische Literatur, Internetseiten etc. werden als materielle Artefakte zur Grundlage des eigenen Unterrichtshandelns gemacht:

„Und da hab ich mich dann quasi an einem Lehrwerk entlangehangelt und hab mit ihm dann quasi die ersten Kapitel, die die eigentlichen Schüler schon hatten, nochmal neu durchgearbeitet.“ (RG-4, 4)

Dabei können es Medien sein, die von einer anderen Lehrperson empfohlen bzw. im Unterricht bereits eingesetzt werden, im Zertifikat empfohlen wurden oder selbstständig ausgewählt werden.

---

<sup>9</sup> Das Kürzel ist wie folgt zu lesen: Praktikumsbericht der Studierenden 2, Seite 15.

## 5.5 Alltägliches Erfahrungswissen

Bei der Wahrnehmung und Beschreibung der sprachlich-kulturellen Heterogenität der Lerngruppe sind unter anderem Alltagskonzepte relevant. So findet sich in einem Praktikumsbericht folgende Stelle:

„Daher wurde neben der im Projekt am häufigsten vertretenen Sprache Arabisch in diesem Kurs auch Russisch sowie verschiedene afrikanische Sprachen als Erstsprache gesprochen.“ (PB-2, S. 3)

Die undifferenzierte Angabe „verschiedene afrikanische Sprachen“ lässt vermuten, dass sich die Studierende dabei am alltäglichen Erfahrungswissen orientiert, denn die Benennung konkreter Erstsprachen bleibt hier aus.

Im Reflexionsgespräch mit einer anderen Studentin wird auf die Frage, welche Sprachhandlung im Unterricht behandelt werden sollte, die Antwort gegeben: „[Es] sollte quasi so ein kleines Verkaufsgespräch stattfinden“ (RG-4, 38). Das als „ein kleines Verkaufsgespräch“ beschriebene Unterrichtsgeschehen vermittelt den Eindruck, dass sich die Studierende der alltäglichen Konzepte bedient, um ihr Unterrichtshandeln zu beschreiben. Es wird lediglich auf den Diskurs- bzw. Gesprächstyp „Verkaufsgespräch“ verwiesen, die konkreten Sprachhandlungen (wie die Kundin/den Kunden beraten, einen Artikel beschreiben, den Standort beschreiben etc.) bleiben unbenannt. Das Adverb „quasi“ verstärkt diesen Eindruck.

## 5.6 Allgemeindidaktisches Wissen

Bei der Reflexion des erteilten Unterrichts fokussiert die Studierende 4 zum Beispiel die klare Regelerklärung: „Für die Präsentation hätten klare Regelungen erfolgen müssen.“ (PB-4, S. 5) und die Binnendifferenzierung, die sie auf die Quantität der zu bearbeitenden Aufgaben bezieht:

„Ja das hab ich zum Beispiel binnendifferenziert. Also sehr schnelle Schüler sollten mehrere quasi verschriftlichen und halt Schüler, die sowieso schon Probleme hatten, da hats halt auch gereicht wenn die einen verschriftlicht haben, damit die sich quasi das ganze nochmal durchgehen können, aber also bei den fitten Schülern sollten mindestens drei Dialoge verschriftlicht werden.“ (RG-4, 48)

Bei der Gegenüberstellung „schnelle Schüler“/„fite[...] Schüler[...]“ vs. „Schüler, die sowieso schon Probleme hatten“ handelt es sich wiederum um alltägliche Konzepte.

## 5.7 Lerngelegenheiten im Studium

Auch konkrete Lerngelegenheiten im Rahmen des Zertifikats werden von den Studierenden rückblickend als handlungsrelevant angesehen:

„Für die konkrete Planung des Unterrichts waren Werkzeuge aus dem Seminar „Unterricht für neu zugewanderte SchülerInnen“ relevant.“ (PB-6, S. 6)

## 5.8 Praktisches Erfahrungswissen im Bereich DaF/DaZ

Bei der Reflexion der Unterrichtspraxis wird explizit auf die frühere praktische Erfahrung zum Beispiel mit einem sprachdiagnostischen Instrument (Studentin 6) oder auf die Unterrichtserfahrung in anderen Lerngruppen (Studentin 2) Bezug genommen:

„Also ich hab schon mit USB DaZ gearbeitet, [...]“ (RG-6, 14)

„[...] und dass im Vergleich zu meinen anderen Deutschkursen schon auf jeden Fall, ich sag mal, eine sprachliche Steigerung gab, gerade was das Schriftliche angab.“ (RG-2, 10)

Dieses praktische Erfahrungswissen sollte „in professionellen Kontexten immer wieder auch in *reflektiertes Erfahrungswissen* transformiert werden“ (Nentwig-Gesemann 2012: 10; Herv. im Orig.), damit es Teil des professionalisierten Handelns werden kann.

## 5.9 Fachwissenschaftliches Wissen

Kenntnisse aus dem Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und aus der Linguistik, Germanistik, Mehrsprachigkeitsforschung etc.<sup>10</sup> stellen im Sinne des deklarativen Wissens (Grießhaber 2019: 146) oder des wissenschaftlich-theoretischen Wissens (Nentwig-Gesemann 2012: 10) eine wichtige Komponente des professionalisierten Handelns im Kontext der Sprachbildung, DaF/DaZ und Mehrsprachigkeit dar. Erfreulicherweise finden sich in den Berichten der Studierenden Hinweise darauf, wie dieses Wissen zur Bewältigung der Praxisaufgaben heran-

---

<sup>10</sup> Ein weiterer Orientierungstyp, der sich in den anderen – für die Studie nicht ausgewählten – Praktikumsberichten und Reflexionsgesprächen findet, bezieht sich auf das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen der studierten Fächer. Da alle Studienteilnehmenden ihr Praktikum in einem DaZ-(Intensiv-)Kurs absolviert haben, finden sich in den Daten keine expliziten Hinweise darauf.

gezogen wird. So begründet eine Studierende ihre methodisch-didaktische Entscheidung unter anderem mit dem Hinweis auf die Erkenntnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung in Bezug auf den Kasuserwerb:

„Der natürlichen Erwerbssequenz und der Reihenfolge der verwendeten Lehrwerke folgend, sollten diese zunächst im Akkusativ kennengelernt werden.“ (PB-6, S. 2)

Hier verbindet sie die Orientierung am Wissen aus der empirischen Zweitspracherwerbsforschung mit der Orientierung an verwendeten Unterrichtsmaterialien, um die didaktische Entscheidung in Bezug auf die Reihenfolge der Einführung der Kasusformen in der Lerngruppe zu treffen und zu begründen.

## 5.10 Mehrsprachigkeits-, DaF/DaZ-bezogenes didaktisches Wissen

Das Wissen um den Einsatz von sprachdiagnostischen Instrumenten oder sprachdidaktischen Methoden wie Scaffolding stellt als Handlungswissen (Grießhaber 2019: 146) bzw. methodische und didaktische Fertigkeit (Nentwig-Gesemann 2012: 10) ein zentrales Element eines professionalisierten Handelns in sprachlich-heterogenen Kontexten dar. Auch im Rahmen des Praktikums dient diese Wissensart einigen Zertifikatsteilnehmenden als Grundlage für die eigene Praxis. So berichtet eine Studierende, dass sie die sprachkontrastierende Methode im Praktikum nutzte, um den Lernenden die Aussprache des Lauts [χ] zu vermitteln. Mit Sprachvergleichen auf der phonetischen Ebene orientiert sie sich am DaF/DaZ-didaktischen Wissen, das die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen miteinbezieht:

„Ich lege großen Wert auf die richtige Aussprache und korrigiere falls erforderlich. Beim Verb ‚aufwachen‘ fällt mir wiederholt auf, dass das <ch> anstatt als [χ] als [ʃ] wie in ‚waschen‘ realisiert wird. Ich erkläre, dass [χ] viel weiter hinten im Mundraum gebildet wird und deutet auf mein Zäpfchen (uvulare Bildung). Als Aussprachestrategie durch Nutzung einer Herkunftssprache im Kurs weise ich auf die Nähe zum arabischen Buchstaben ‚Chā/ح‘, wie in خُبْزْ (‚Brot‘) vorkommend, oder dem Persischen ‚Che‘ hin, die [χ] lautlich entsprechen. Die Klasse spricht gemeinsam ‚aufwachen‘.“ (PB-5, S. 19)

Insgesamt legen die dokumentarischen Interpretationen der Praktikumsberichte und Reflexionsgespräche ein breites Spektrum an Orientierungen der Zertifikatsteilnehmenden dar, von denen einige im Rahmen des Praktikumsberichts oder des Reflexionsgesprächs – zum Teil selbstinitiativ, zum Teil durch den Leitfaden für die Erstellung einer Praktikumsdokumentation im Zertifikat *Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* oder die Gesprächspartnerin gesteuert – zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden.

## 6 Diskussion

Es wird davon ausgegangen, dass vor allem praxisrelevante Teile der Lehrer\*innen- und Lehrerbildung wie Praktika für die Kompetenzentwicklungen im Bereich Können unabdingbar sind, weil sie zu Routinisierungen des pädagogischen und fachdidaktischen Wissens führen (vgl. Rost-Roth 2017: 91). Angesichts der bislang seltenen Forschung zur praktischen Phase der Lehrer\*innen- und Lehrerbildung hat die vorliegende Studie das Ziel, durch ihren explorativen Charakter Einblicke in die Bewältigung der Praxis in sprachlich-heterogenen Lerngruppen durch Teilnehmende einer DaF/DaZ-Qualifizierung zu gewinnen.

Die Auswertungen der Praktikumsberichte und Reflexionsgespräche zeigen, dass sich die sechs Zertifikatsteilnehmenden in ihrem Praktikum in unterschiedlichem Maße an den Rahmenbedingungen des Praktikumsfeldes, an den Perspektiven der anderen Akteur\*innen, am bildungspolitischen Diskurs sowie an alltäglichen, praktischen und wissenschaftlichen Wissensbeständen orientieren und diese handlungsrelevant machen. Zum einen ist es erfreulich, dass fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensbestände<sup>11</sup> aus dem Zertifikat auch in der Praxis Anwendung finden. Zum anderen zeigen bestehende Orientierungen an alltäglichen Konzepten, dass es noch offene Fragen und Aufgaben für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Bereich Sprachbildung, DaF/DaZ und Mehrsprachigkeit gibt.

---

**11** Eine besondere methodische Herausforderung, die mit der Interpretation der in den Praktikumsberichten dokumentierten Unterrichtsplanungen und -reflexionen einhergeht, besteht darin, die darin enthaltenen linguistischen Begriffe und methodisch-didaktischen Konzepte als fach- und wissenschaftliche Wissensbestände zu identifizieren. Hier stellt sich die Frage, ob die Nennung einer bestimmten Sprachfördermethode wie zum Beispiel Scaffolding bedeutet, dass das Konzept den Studierenden lediglich bekannt ist oder dass die Methode adäquat verstanden wurde. Die Reflexionsgespräche bieten in dieser Hinsicht durch die Möglichkeit einer Nachfrage mehr Einblicke in die durch die Studierenden verinnerlichten Konzepte an. So könnte zum Beispiel hinterfragt werden, ob die im Rahmen einer Lehrveranstaltungsevaluation durch Mindmaps erhobenen Gedanken und Assoziationen der Studierenden zum Thema „Deutsch als Zweitsprache lernen und lehren“ („Dazulernen von Kindern – Kinder als Lehrende“; „sprachsensibler Unterricht sollte Norm sein“; „Erfordert Beschäftigung mit Kultur, Religion, sprachlichen Eigenheiten/Ähnlichkeiten usw. der jeweiligen Sprachen“) als Anzeichen für die „Einbettung des DaZ-Unterrichts auch in verschiedene Theorien“ (Kasberger/Hollick 2017: 226) interpretiert werden können. Die Daten aus der vorliegenden Studie zeigen, dass, auch wenn sich Studierende kritisch mit dem Einsatz des Scaffolding als Methode auseinandersetzen, das Konzeptverständnis auf Scaffolding als jegliche Hilfe reduziert ist (Beispiel in Skintey, im Druck). Allerdings soll an dieser Stelle eingeräumt werden, dass sich der Fokus der Studie auf die Frage bezog, welche Wissensarten überhaupt als handlungsleitende Orientierungen dienen, und weniger auf die Frage, welche Qualität die von den Studierenden herausgebildeten wissenschaftlichen Konzepte aufweisen.

Für eine professionalisierte pädagogische Praxis in den Kontexten DaF/DaZ, Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Fachunterricht ist es notwendig, dass methodisch-didaktische Entscheidungen neben den bildungs- und erziehungswissenschaftlichen sowie fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Expertisen jeweiliger Fächer auch auf der Grundlage von Wissensbeständen aus der Linguistik, Zweitspracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung, Zweitsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Kulturstudien, Migrationspädagogik etc. erfolgen. Diese Wissensbestände sind – auch wenn unterschiedlich bezeichnet – in allen Modellierungen der Handlungskompetenz im DaF/DaZ-Bereich enthalten. Sie finden sich zum Beispiel als Dimensionen *Fachregister*, *Mehrsprachigkeit* und *Didaktik* sowie als entsprechende Subdimensionen im DaZKom-Modell (Köker et al. 2015: 184; Ohm 2018: 75), als „theoretische [...] Modelle [...] / Ansätze [...] und empirische [...] Befunde [...]“ im STORIES-Modell (Grünbauer et al. 2019: 97), als deklaratives und Handlungswissen (Grießhaber 2019: 146) sowie als kognitiv-linguistische Ebene im Konzept kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit (Tajmel/Hägi-Mead 2017: 10). Die linguistischen und sprachdidaktischen Kenntnisse sind jedoch keinesfalls ausreichend, um aktuellen Aufgaben und Herausforderungen in der Praxis gerecht zu werden:

„Um einen Unterricht gestalten zu können, der einerseits die deutsche Bildungssprache fördert und andererseits reflexiv in Bezug auf Diskriminierung und Differenzziehung ist, ist auf Seiten der Lehrenden eine Sprachbewusstheit erforderlich, die über linguistische und sprachdidaktische Kenntnisse hinausgeht“ (ebd.: 124).

Es sollte jedoch nicht der Eindruck erweckt werden, dass die „wissenschaftlichen“ Orientierungen den „praktischen“ Orientierungen gegenüber höhergestellt sind oder gar diese ersetzen. Vielmehr sind Rahmenbedingungen, Materialien und Perspektiven der anderen Akteur\*innen zum einen aus der praxeologischen Perspektive als „organisationale normative und sachbezogene Programme“ und „Rollenerwartungen“ zu verstehen; sie dienen als konstituierende Rahmung für die interaktionale Praxis und bilden gemeinsam mit dieser den konjunktiven Erfahrungsrahmen heraus (Bohnsack 2020: 71). Zum anderen stellt eine gewisse Sensibilität gegenüber sprach- und bildungspolitischen sowie gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eine Besonderheit des Faches DaF/DaZ dar, wie die folgenden Ausführungen von Altmayer demonstrieren:

„[...] [E]ine Disziplin wie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache [ist] mehr als andere von äußeren Rahmenbedingungen abhängig: von gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Entwicklungen ebenso wie von sprachenpolitischen und kulturellen Tendenzen, aber auch etwa von sich ändernden Erwartungen der Politik, der Gesellschaft oder der Bildungsinstitutionen. Diese Rahmenbedingungen stellen einen wesentlichen Teil der Praxis dar [...]“ (Altmayer 2020: 923).

Orientierungen an Rahmenbedingungen als rechtlich-sozialer Ebene sowie am gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs als hegemonialer Machtebene stellen zwei wichtige Komponenten im Konzept der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit von Lehrkräften dar (hierzu Tajmel/Hägi-Mead 2017: 10). Auch in der Modellierung der Reflexionskompetenz im Projekt STORIES ist die „Berücksichtigung der systemischen Voraussetzungen und Beschränkungen“ wichtig, wenn es um die Entwicklung von Handlungsalternativen geht (Grünbauer et al. 2019: 97). Zudem findet sich im STORIES-Modell ein expliziter Hinweis auf Wahrnehmungen der verschiedenen Perspektiven der beteiligten Akteure (Berücksichtigung der Subjektivität der eigenen Deutung) als Teil der Reflexionskompetenz bei angehenden Lehrkräften.

Ein besonderes Augenmerk gilt ferner den in den Daten rekonstruierten Orientierungen an (unreflektiertem) Erfahrungswissen oder alltagsweltlichen Konzepten. Sicherlich kann diese Beobachtung zum Teil darin begründet sein, dass ein in der Regel zehnstündiges Zertifikatspraktikum mit besonderen Zielsetzungen, Strukturen und Rollen nur bedingt eine Praxiswirklichkeit darstellt. So dürfte eine schnelle und möglichst reibungslose Bewältigung der Praxisaufgaben – zu der unreflektierte habituelle Praktiken beitragen – Vorrang vor der Entwicklung eines eigenen kritisch-reflexiven Habitus haben. Hier wäre auf jeden Fall weitere Forschung zu den Orientierungen von Referendar\*innen im Vorbereitungsdienst oder von in der Schulpraxis bereits tätigen Lehrkräften notwendig. Somit stellen unreflektierte alltägliche Konzepte sowie unreflektierte Handlungsroutrinen diejenigen Aspekte dar, die im Rahmen der Ausbildung (z.B. im Rahmen der praxisvorbereitenden oder praxisbegleitenden Angebote) besonders zu thematisieren und explizit zu behandeln sind. So weist Rautenberg im Umgang mit studierendenseitigen Fehlkonzepten (*misconceptions*) in der Deutschdidaktik, die als „relativ stabile, aber wissenschaftlich nicht belastbare Konzepte“ (2020: 31) zu verstehen sind, auf den notwendigen Konzeptwechsel – weg von lebensweltlichen hin zu wissenschaftlichen Konzepten – hin, der zum Beispiel durch die Diskussion von Diskrepanzen zwischen bestehenden Alltagskonzepten und wissenschaftlichen Konzepten sowie durch ein explizites Zurückweisen von Fehlkonzepten angeregt werden kann (vgl. ebd.: 31–34).

Eine praxeologische Annäherung an das Konstrukt der Handlungskompetenz von angehenden Lehrkräften im Bereich Sprachbildung, DaF/DaZ und Mehrsprachigkeit bringt insofern wichtige Erkenntnisse mit sich, als es dabei nicht nur um Kognitionen und Einstellungen der Studierenden als primär im Individuum angesiedelte und von der konkreten Unterrichtspraxis losgelöste Konstrukte geht, sondern auch um die Gestaltung der interaktiven Unterrichtspraxis in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen. Im Vordergrund steht dabei nicht, was Studierende nicht können, sondern *wie* sie mit den Herausforderungen und Auf-

gaben der Praxis umgehen. Die rekonstruierten Orientierungen können somit einen wichtigen Beitrag sowohl für künftige Forschung als auch für die Praxis der Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich Sprachbildung, DaF/DaZ und Mehrsprachigkeit leisten. Dennoch sind auch einige inhaltliche und methodische Limitationen der vorliegenden Studie zu nennen. Zum einen handelt es sich bei dem Praktikum mit zehn Unterrichtseinheiten um einen vergleichsweise kurzen Aufenthalt im Praxisfeld. Hier stellt sich die Frage, ob sich in den rekonstruierten Orientierungen der Studierenden nicht eher Problemlösestrategien zeigen, um die zeitlich begrenzte Aufgabe zu bewältigen, während sich der gemeinsame konjunktive Orientierungsrahmen vor dem Hintergrund der (zeitlich und strukturell) begrenzten Interaktionsmöglichkeiten im Feld nicht herausbilden kann. Hinzu kommt, dass das fokussierte Praktikum ausdrücklich als DaF/DaZ-Praktikum im Zertifikat verankert ist und durch explizite Erwartungen qua Zertifikatskoordination (z. B. in Form des Leitfadens zur Erstellung einer Praktikumsdokumentation) gesteuert wird. Hier wäre interessant zu untersuchen, ob und inwiefern sich Orientierungen von Lehramtsstudierenden im Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität in anderen – nicht DaF/DaZ-spezifischen – schulischen Praktika, die Lehramtsstudierende an der Universität Koblenz-Landau absolvieren sollen, unterscheiden.

Für künftige Forschung wäre es darüber hinaus lohnenswert, Orientierungen der (angehenden) Lehrpersonen im Umgang mit sprachlich-kulturellen Lerngruppen im Vorbereitungsdienst und im Beruf in den Blick zu nehmen. So werden aktuell zwei der sechs Studienteilnehmenden im Rahmen einer ethnografischen Wirksamkeitsstudie zu Praktiken von Absolvent\*innen des Zertifikats *Sprachbildung und DaFZ* im Vorbereitungsdienst longitudinal begleitet. Eine Aufgabe für die Zukunft bleibt ferner die Entwicklung einer arbeitsteiligen, phasenübergreifenden Kooperation zwischen drei Phasen der Lehrer\*innenbildung in Bezug auf DaZ-Qualifizierung (vgl. Schroedler/Lengyel 2018: 18).

## Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2020): „Vom ‚Kind der Praxis‘ zur wissenschaftlichen Disziplin? Die Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit den 1990er Jahren“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (1), 919–947.
- Baumann, Barbara (2017): „Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick“. In: Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph; Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 9–26.
- Baumann, Barbara; Becker-Mrotzek, Michael (2014): *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

- Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph; Witte, Annika (Hrsg.) (2017): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Berkel-Otto, Lisa; Hansen, Antje; Hammer, Svenja; Lemmrich, Svenja; Schroedler, Tobias; Uribe, Ángela (2021): „Multilingualism in Teacher Education in Germany: Differences in Approaching Linguistic Diversity in Three Federal States“. In: Wernicke, Meike; Hammer, Svenja; Hansen, Antje (Hrsg.): *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners*. Bristol: Multilingual Matters, 82–103.
- Blömeke, Sigrid; Gustafsson, Jan-Eric; Shavelson, Richard J. (2015): „Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum“. In: *Zeitschrift für Psychologie* 223 (1), 3–13.
- Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 8. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2018a): „Dokumentarische Methode“. In: Bohnsack, Ralf; Geimer, Alexander; Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4. Aufl. Opladen: Barbara Budrich, 52–58.
- Bohnsack, Ralf (2018b): „Orientierungsmuster“. In: Bohnsack, Ralf; Geimer, Alexander; Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4. Aufl. Opladen: Barbara Budrich, 183–184.
- Bohnsack, Ralf (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Borowski, Damaris (2021): „Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung“. In: Beck, Nina; Bohl, Thorsten; Meissner, Sibylle (Hrsg.): *Vielfältig herausgefordert: Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Diskurse und Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education (TüSE). Tübingen: University Press, 191–205.
- Carlson, Sonja; Präg, Désirée (2018): „Der Prozess der Aufgabenentwicklung im DaZKom-Projekt: von der Rahmenkonzeption bis zur Pilotierung des Testinstruments“. In: Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo; Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 93–110.
- Darsow, Annkathrin; Wagner, Fränze Sophie; Paetsch, Jennifer (2017): „Konzept für die empirische Untersuchung der Berliner DaZ-Module“. In: Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph; Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 187–202.
- Döll, Marion; Hägi-Mead, Sara; Settinieri, Julia (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: Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph; Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 203–215.
- Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo; Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.) (2018): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Fischer, Nele (2018): „Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht“. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 65 (1), 35–51.

- Fischer, Nele; Ehmke, Timo (2019): „Empirische Erfassung eines ‚messy constructs‘: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (2), 411–433.
- Fischer, Nele; Hammer, Svenja; Ehmke, Timo (2018): „Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation“. In: Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo; Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 149–184.
- Gerlach, David; Tesch, Bernd (2020): „Vorwort zur ersten Ausgabe der Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung“. In: *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 1 (1), 1–3.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): „Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung“. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS, 107–127.
- Gogolin, Ingrid; Hannover, Bettina; Scheunpflug, Annette (2020): „Evidenzbasierung als leitendes Prinzip in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – Editorial“. In: Gogolin, Ingrid; Hannover, Bettina; Scheunpflug, Annette (Hrsg.): *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*. Wiesbaden: Springer VS, 1–9.
- Götze, Lutz; Helbig, Gerhard; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (2010): „Die Strukturdebatte als Teil der Fachgeschichte“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter, 19–34.
- Grießhaber, Wilhelm (2019): „DaZ-relevantes Können von Lehrstudierenden“. In: Maak, Diana; Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann, 145–160.
- Grünbauer, Stephanie; Ostersehl, Dörte; Meyer-Siever, Katja; Levin, Anne (2019): „Aufgabenformate zur Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines e-Portfolios am Beispiel der Fachdidaktik Biologie“. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Spannungsfelder der Lehrerbildung: Beiträge zu einer Reformdebatte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 92–108.
- Gültekin-Karakoç, Nazan (2018): „Sicherung der Inhaltsvalidität und Festlegung von Kompetenzstufen durch Expertenbefragungen“. In: Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo; Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 109–128.
- Hammer, Svenja; Berkel-Otto, Lisa (2019): „Differing Teaching Formats: Pre-Service Teachers’ Professional Competency Development in Linguistically Responsive Teaching“. In: *Open Education Studies* 1, 245–256.
- Hammer, Svenja; Fischer, Nele; Koch-Priewe, Barbara (2016): „Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule“. In: *Die Deutsche Schule*, 147–171 (Beiheft 13).
- Hoch, Barbara; Wildemann, Anja (2019): „Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit: Konzeption und Evaluation eines lehramtsübergreifenden Zertifikats“. In: *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)* 2 (3), 383–399.
- HRK/KMK – Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) (21.11.2021).

- HRK/KMK – Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2020): *Gemeinsamer Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz: Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_12\\_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf) (21.11.2021).
- Kasberger, Gudrun; Hollick, Danièle (2017): „Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf ‚DaZ‘“. In: *Pädagogische Horizonte* 1 (1), 211–230.
- KMK – Kultusministerkonferenz (1981): *Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts*. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1981/1981\\_10\\_08-Lehrerbildung\\_Auslaenderunterricht.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1981/1981_10_08-Lehrerbildung_Auslaenderunterricht.pdf) (21.11.2021).
- Koch-Priewe, Barbara; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (2016): *Qualifizierung für sprachliche Bildung: Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. Münster: Waxmann.
- Köker, Anne; Rosenbrock-Agyei, Sonja; Ohm, Udo; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara; Schulze, Nina (2015): „DaZKom – Ein Modell von Lehrkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache“. In: Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Seifried, Jürgen; Wuttke, Eveline (Hrsg.): *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 177–205.
- Krüger-Potratz, Marianne (2015): „Von den ‚Mühen der Berge‘ zu den ‚Mühen der Ebene‘. Von der ‚Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts‘ (1981) zur Lehrerbildung für die ‚Schule der Vielfalt‘ (2013)“. In: Dirim, İnci; Gogolin, Ingrid; Knorr, Dagmar; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Reich, Hans H. (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion*. Münster: Waxmann, 252–267.
- Maak, Diana; Ricart Brede, Julia (2019): „Projektskizze: Hinweise zur Stichprobe, zur Datenerhebung und zur Datenaufbereitung im Projekt ‚Einstellungen angehender LehrerInnen zu DaZ und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht‘“. In: Maak, Diana; Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann, 21–27.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2012): *Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren in frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungssettings – Kompetenzen und Kompetenzentwicklung erfassen, einschätzen und fördern*. Vortrag im Rahmen der Direktorenkonferenz der BAG KAE, 25. September 2012.
- Ohm, Udo (2009): „Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerbildung“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14 (2), 28–36.
- Ohm, Udo (2018): „Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften“. In: Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo; Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 73–91.
- Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin; Wagner, Fränze Sophie; Hammer, Svenja; Ehmke, Timo (2019): „Prädiktoren des Kompetenzzuwachses im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Lehramtsstudierenden“. In: *Unterrichtswissenschaft* 47 (4), 51–77.
- Rautenberg, Iris (2020): „Reflexion statt Rezepte“. In: *Didaktik Deutsch* 25 (48), 30–35.

- Reich, Hans H. (2010): „Entwicklungen von Deutsch als Zweitsprache in Deutschland“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter, 63–72.
- Ricart Brede, Julia (2019): „Einstellungen – *beliefs* – Überzeugungen – Orientierungen. Zum theoretischen Konstrukt des Projekts ‚Einstellungen angehender LehrInnen zu Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Unterricht‘“. In: Maak, Diana; Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann, 29–38.
- Rost-Roth, Martina (2017): „Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht“. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger; Tajmel, Tanja (Hrsg.): *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin: De Gruyter, 69–98.
- Schroedler, Tobias; Grommes, Patrick (2019): „Learning about language: Preparing pre-service subject teachers for multilingual classroom realities“. In: *Language Learning in Higher Education: Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)* 9 (1), 223–240.
- Schroedler, Tobias; Lengyel, Drorit (2018): „Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Fachunterricht – Was kann die erste Phase der Lehrerbildung leisten?“ *SEMINAR Interkulturelles Lernen in Schule und Seminar* 4, 6–20.
- Skintey, Lesya (im Druck): „Entwicklung professioneller Kompetenzen von angehenden Lehrkräften im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Dimova, Dimka; Müller, Jennifer; Siebold, Kathrin; Teepker, Frauke; Thaller, Florian (Hrsg.): *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation: Marburger FaDaF-Thementage*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Skintey, Lesya (in Vorb. a): „Ich will aber, dass du mit mir Deutsch redest und ich verstehe, was du sagst oder was ihr untereinander sagt, weil es einfach unfair ist“ – Einstellungen angehender Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit“. In: *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*.
- Skintey, Lesya (in Vorb. b): „Orientierungen und Reflexionspotentiale angehender Lehrpersonen im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache“. In: *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung (ZRFF)*.
- Stangen, Ilse; Schroedler, Tobias; Lengyel, Drorit (2020): „Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht: Universitäre Lerngelegenheiten und Kompetenzmessung in der Lehrer(innen)bildung“. In: Gogolin, Ingrid; Hannover, Bettina; Scheunpflug, Annette (Hrsg.): *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*. Wiesbaden: Springer VS, 123–149.
- Strobl, Jan; Herberg, Stefanie; Gürsoy, Erkan; Reimann, Daniel (2019): „Qualifizierung von Lehrkräften für das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen: Zweite Evaluation der Zusatzqualifikation ‚Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft‘ (ZuS) an der Universität Duisburg-Essen“. In: Christophel, Eva; Hemmer, Michael; Korneck, Friederike; Leuders, Timo; Labudde, Peter (Hrsg.): *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 87–97 (Fachdidaktische Forschungen 11).
- Tajmel, Tanja (2017): *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.

- Tajmel, Tanja; Hägi-Mead, Sara (2017): *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Thürmann, Eike; Krabbe, Heiko; Platz, Ulrike; Schumacher, Matthias (2017): *Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche: Erfahrungen mit Sprachberatung an Ganz-In-Gymnasien*. Münster: Waxmann. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14638/pdf/Thuermann\\_et\\_al\\_2017\\_Sprachbildung\\_als\\_Aufgabe\\_aller\\_Faecher\\_und\\_Lernbereiche.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14638/pdf/Thuermann_et_al_2017_Sprachbildung_als_Aufgabe_aller_Faecher_und_Lernbereiche.pdf) (16.11.2021).
- Vollmer, Helmut; Thürmann, Eike (2013): „Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule“. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 41–57.
- Wahbe, Nadia; Riemer, Claudia (2020): „Zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht der Sekundarstufe – Annäherung durch reflektierte Praxiserfahrung“. In: *Herausforderung Lehrer\_innenbildung* 3 (2), 196–213.

## Biographische Angaben

### Lesya Skintey

studierte Deutsche Philologie und Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten Tscherniwzi (Ukraine), Göttingen und Jena und promovierte 2019 an der Universität Bielefeld zum Zweitspracherwerb im Kindergarten. Nach mehreren Jahren in der Praxis der Deutschvermittlung und -förderung war sie von 2014 bis 2019 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln tätig. Aktuell ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich DaZ und sprachsensibler Fachunterricht, Implementierung und Multiplikation von Konzepten sprachlicher Bildung sowie qualitative Forschungsmethoden.