

Caroline Böning

Ein phasenübergreifender Blick auf sprachliche Bildung in der Lehrkräfteprofessionalisierung zwischen Theorie und Praxis: Das Desiderat Vorbereitungsdienst

Abstract

Der Beitrag problematisiert die Rolle des Vorbereitungsdienstes in Bezug auf sprachliche Bildung und ihre Theorie-Praxis-Relation für die Lehrkräfteprofessionalisierung. Obwohl der Vorbereitungsdienst hier eine zentrale Rolle einnimmt, gibt es kaum empirische Informationen darüber. In dieser Hinsicht sowie mit Blick auf weitere Phasen der Lehrkräftebildung wird einerseits das Potenzial, andererseits aber auch Dilemmata und Desiderate im Hinblick auf eine phasenübergreifende Harmonisierung der Lehrkräftebildung hinsichtlich sprachlicher Bildung aufgezeigt. Daraufhin werden empirische und praktische Lösungsansätze für die Weiterentwicklung von Professionalisierungsprozessen im Kontext des Vorbereitungsdienstes formuliert.

This paper addresses the role of language education in the induction phase of teacher education programs between theory and practice. Even though the induction phase is considered crucial for pre-service teachers' professional development, research about it is scarce. Opportunities to align contents throughout academic and practical phases of teacher education as well as desiderata and dilemmas are discussed. Subsequently, empirical and practical approaches that foster teacher education in the area of language education are pointed out.

Schlagwörter:

Lehrkräfteprofessionalisierung, Vorbereitungsdienst, sprachliche Bildung, sprachliche Vielfalt, Theorie-Praxis
teacher education, multilingual pedagogies, linguistic diversity, induction phase, theory-practice

1. Einleitung

Dass sprachliche Bildung eine bedeutsame Facette der Professionalität von Lehrkräften ausmacht, ist mittlerweile kaum mehr infrage zu stellen. Die Anerkennung der Relevanz sprachlicher Bildung für Schule und Unterricht zeigt sich dabei nicht nur durch den wissenschaftlichen Diskurs, sondern auch durch bildungspolitische Maßnahmen. Elemente diesbezüglich sind demnach bereits auch in vielen curricularen Rahmendokumenten der Lehrkräftebildung in unterschiedlichen deutschen Bundesländern verankert. Jedoch unterscheiden sich die Curricula für die Lehrkräftebildung von Bundesland zu Bundesland in Bezug auf die konkret vermittelten Inhalte, ihre Quantität sowie ihre Verbindlichkeit (vgl. Baumann, 2017). In Nordrhein-Westfalen [NRW] müssen sich alle angehenden Lehrkräfte im Rahmen ihrer (Aus-) Bildung verpflichtend mit sprachlicher Bildung auseinan-



dersetzen. Dies gilt sowohl für das Lehramtsstudium, die erste Phase der Lehrkräftebildung, als auch für den Vorbereitungsdienst, die zweite Phase. Im Kontext dieser unterschiedlichen Phasen der Lehrkräftebildung wird dabei häufig die Forderung formuliert, sie harmonischer aufeinander abzustimmen (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014). Wie eine solche phasenübergreifende Harmonisierung aussehen könnte, ist allerdings noch nicht geklärt. Ein Grund für diese Problemstellung könnte sein, dass sich empirische Studien und Projekte zur Lehrkräftebildung allgemein und auch im spezifischen Kontext sprachlicher Bildung hauptsächlich auf das Lehramtsstudium konzentrieren (vgl. Schroedler & Lengyel, 2018). Hinsichtlich der Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und der Professionalisierung angehender Lehrkräfte in der schulischen Praxis gibt es im Gegensatz dazu bisher kaum Erkenntnisse (vgl. Gerlach, 2020).

Der Vorbereitungsdienst ist eine Art Übergangsphase zwischen Theorie und Praxis des Lehrkräfteberufs und deshalb entscheidend für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften (vgl. Kultusministerkonferenz [KMK], 2019a). Darüber hinaus stellt er jedoch auch ein wertvolles Forschungsfeld für die Professionalisierungsforschung und Theoriebildung dar. Dabei gibt es vor dem Hintergrund unterschiedlicher Perspektivierungsmöglichkeiten von Lehrkräfteprofessionalität (kompetenzorientiert, strukturtheoretisch, bildungsbiographisch) unterschiedliche Beschreibungsansätze des Zusammenhangs von theoretischem Wissen, praktischen Erfahrungen und der Entwicklung von Lehrkräfteprofessionalität (vgl. Bonnet & Hericks, 2014). Vor allem die Möglichkeiten der Darstellung von praktischer Expertise in Bezug auf sprachliche Bildung befinden sich noch in der Entwicklung (vgl. Hecker, Falkenstern & Lemmrich, 2020). Umso verwunderlicher erscheint es, dass der Vorbereitungsdienst als Forschungsfeld hierzu bisher kaum Informationen liefert.

In diesem Beitrag soll die Rolle des Vorbereitungsdienstes in Bezug auf sprachliche Bildung als Gegenstand der Lehrkräftebildung im Bundesland NRW aufgezeigt und hinsichtlich der Theorie-Praxis-Relation problematisiert werden. Um der Tiefe des relevanten Kontextes gerecht zu werden, werden vorab die unterschiedlichen Perspektiven auf das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis erläutert (Abschnitt 2). Anschließend wird der Vorbereitungsdienst als zweite Phase der Lehrkräftebildung und seine Rolle im Theorie-Praxis-Verhältnis dargelegt (Abschnitt 3). Diese Grundlage wird dann auf sprachliche Bildung als Facette von Lehrkräfteprofessionalität übertragen (Abschnitt 3 und 4). Abschließend werden die Gedanken zusammengeführt und entsprechende Dilemmata und Desiderate daraus geschlussfolgert. In einem Ausblick werden empirische Ansätze als Möglichkeit für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Theorie und Praxis formuliert (Abschnitt 5).

2. Lehrkräftebildung zwischen Theorie und Praxis

Bevor der Beitrag das Thema sprachliche Bildung als Gegenstand der Lehrkräftebildung zwischen Theorie und Praxis aufgreift, müssen zunächst die allgemeinen Grundlagen der Lehrkräftebildung diesbezüglich dargelegt werden. An dieser Stelle inhaltlich zunächst

einen Schritt zurück zu treten ist notwendig, um anschließend eine Einordnung der Empirie zu sprachlicher Bildung vornehmen zu können und Desiderate zu begründen. Es werden drei Ansätze zur Beschreibung von Lehrkräfteprofessionalität, bzw. -professionalisierung dargelegt: der kompetenzorientierte Ansatz, der strukturtheoretische Ansatz und der berufsbiografische Ansatz. Diese Ansätze positionieren sich jeweils unterschiedlich zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrkräftebildung sowie dazu, ob und inwiefern die berufliche Tätigkeit einer Lehrkraft operationalisiert und beschrieben werden kann.

Unabhängig von den oben aufgelisteten Ansätzen zur Beschreibung von Lehrkräfteprofessionalität skizzieren Bonnet und Hericks (2014) übergeordnete Meta-Eigenschaften, die die Lehrtätigkeit ausmachen: das (gute) Unterrichten, die Lehrpersönlichkeit, institutionelle und organisatorische Bedingungen sowie der Umgang mit Krisen- und Umbruchsituationen. Hinzu kommen gesellschaftliche Erwartungen, die unter anderem die „[...] Kompensation herkunftsbedingter Chancenungleichheiten“ (S. 3) als Anforderung an Lehrkräfte stellen. Außerdem gibt es diverse Konzepte dazu, was eine professionelle Lehrpersönlichkeit (vgl. Rothland, 2021) oder guten Unterricht (vgl. Meyer, 2021; vgl. Hattie, 2013) im Detail ausmacht. Aus kompetenzorientierter Sicht kann Professionalität darüber hinaus konkreter beschrieben und operationalisiert werden. Bezogen auf Shulman (1987) werden aus dieser Perspektive Kompetenzen als Dimensionen von Lehrkräftewissen beschrieben, die als Fachinhalte nicht nur das (theoretische) Wissen an sich, sondern auch das Denken und Handeln prägen. Lerngelegenheiten während der Ausbildung wirken sich in Form von ‚Input‘ durch die Nutzung durch (angehende) Lehrkräfte auf ihre Professionalität (‚Output‘) aus (vgl. ‚Angebots-Nutzungs-Modell‘ nach Helmke, 2022) und bilden die Basis für nachhaltig professionelles Handeln (Baumert & Kunter, 2011: S. 46). Das im deutschsprachigen Raum einschlägige ‚COACTIV‘ und ‚COACTIV-R‘-Projekt (vgl. Kunter et al., 2011) untersucht in Anlehnung an den Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) in erster Linie theoretisch-formales Wissen¹ in quantitativer Logik. Praktisches Wissen² spielt eher sekundär eine Rolle. Professionalität enthält aus Sicht des kompetenzorientierten Ansatzes jedoch beide Wissensdomänen und wirkt sich auf die Performanz als tatsächliches unterrichtliches Handeln aus.³

¹ Dieses Wissen wird verstanden als fachliches Wissen, fachdidaktisches und generisch psychologisch-pädagogisches Wissen. Es wird angenommen, dass diese Art von Wissen mental propositional repräsentiert ist. Theoretisch-formales Wissen kann durch semantische Netzwerke beschrieben werden. (vgl. Baumert & Kunter, 2011: S. 35)

² Diese Art von Wissen basiert trotz seiner akademischen Verankerung auf Erfahrungen und ist mit konkreten Kontexten und Problemstellungen verbunden. Es zeigt sich als professionelles Können in der Praxis. (vgl. ebd.)

³ Es soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Begriffswahl zur Beschreibung von Professionalität zwischen Theorie und Praxis durchaus komplex und teilweise problematisch ist, da vor allem der Wissens- und Kompetenzbegriff nicht einheitlich verwendet wird. Wichtig für diesen Beitrag ist die Unterscheidung zwischen theoretischem Wissen (auch ‚epistemisches Wissen‘, vgl. Fenstermacher, 1994, oder ‚knowing that‘, vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1986), praktischem Wissen (auch ‚technisches Wissen‘, vgl. Fenstermacher, 1994; oder ‚knowing-how‘, vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1986) und Performanz, die sich als konkretes, professionelles Handeln und Verhalten einer Lehrkraft in der schulischen Praxis zeigt (vgl. Brandl, 2019; vgl. Pfaff & Krüger, 2009).

Der strukturtheoretische Ansatz der Lehrkräftebildung beschäftigt sich eher mit dem Handeln von Lehrkräften und stellt kritischer infrage, inwiefern Theorie und Praxis für die Professionalisierung von Lehrkräften miteinander in Verbindung stehen können. Aus strukturtheoretischer Sicht ist der Beruf der Lehrkraft von Krisen (vgl. Oevermann, 2017), Antinomien und Ungewissheit (vgl. Helsper, 2017) geprägt, was die Lehrtätigkeit in der Praxis in gewisser Weise unvorhersehbar und somit begrenzt operationalisierbar macht. Fokussiert werden aus strukturtheoretischer Perspektive die Tiefenstrukturen des Lehrkräftehandelns, auch im Hinblick auf die Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden, die sich situativ und intuitiv in einem therapeutischen Verständnis gestalten. Im Spannungsfeld zur Beziehungsgestaltung steht wiederum die institutionelle und organisatorische Rahmung des Lehrkräfteberufs (vgl. Oevermann, 2017).

Der berufsbiographische Ansatz kann als eine Art Mittelweg aus den beiden oben erläuterten Ansätzen betrachtet werden. Die Professionalisierung von Lehrkräften stellt aus dieser Perspektive einen Entwicklungsprozess über die gesamte Berufsbiographie dar. Demnach werden nicht nur die akademische Bildung, sondern auch praktische Erfahrungen und individuelle, persönliche Lebensläufe in die Beschreibung der Entwicklung von Professionalität einbezogen (vgl. Cramer, 2011). In den unterschiedlichen Phasen der Bildungsbiographie entstehen dabei individuelle Entwicklungsaufgaben, dessen Bearbeitung durch strukturelle Rahmenbedingungen auf der einen und persönliche Voraussetzungen auf der anderen Seite beeinflusst werden (vgl. Keller-Schneider, 2010).

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung soll nun im Kontext der oben erläuterten Perspektivierungsmöglichkeiten von Lehrkräfteprofessionalität eingeordnet werden. Unter anderem von angehenden Lehrkräften selbst wird häufig ein konkreter Anwendungsbezug des im Studium erlernten, ‚theoretischen‘ Wissens für die Praxis gefordert. Im Kontext der oben dargelegten Perspektivierungsmöglichkeiten von Lehrkräfteprofessionalität ist dies einer kompetenzorientierten Perspektive im Sinne eines kumulativen Kompetenzaufbaus zuzuordnen (vgl. Gerlach, 2020; vgl. Baumert & Kunter, 2011). Aus strukturtheoretischer Sicht werden Forderungen wie diese hingegen eher kritisch hinterfragt („Wunsch nach Rezeptwissen“, Kolbe & Combe, 2004: S. 857; „Theorie-Praxis-Dilemma“, Brandl, 2019: S. 30). Strukturtheoretisch betrachtet gestaltet sich schulpraktisches Handeln situativ, weshalb eine Eins-zu-Eins-Übertragung von theoretischem Wissen aus dem Studium in das Handeln der schulischen Praxis nicht planbar und lediglich begrenzt theoretisch vermittelbar ist. Kolbe und Combe (2004) beschreiben in diesem Kontext beispielsweise eine implizite Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung durch komplexe kognitive Abläufe auf Grundlage von theoretischem Wissen. Dieses wirken sich lediglich implizit durch Reflexion, kasuistisches Lernen und Erfahrungswissen, übersetzt in subjektive Theorien auf das Handeln in der Schulpraxis aus. Cramer (2014) verortet die Verbindung von Theorie und Praxis für die Entwicklung von Professionalität wiederum auf einer übergeordneten Ebene. Praktisches Wissen könne sich nur in der Performanz durch praktische Erfahrung ausbilden. Entsprechend sei es wichtig, die Unterschiede zwischen wissenschaftlicher Theorie und subjektiver Theorie, somit auch zwischen wissenschaftlicher Theorie und Praxis, anzuerkennen und

für die Praxis zu reflektieren (vgl. Cramer, 2014: S. 353). Bonnet (2019) kommt außerdem zu dem Schluss, dass die Fachlichkeit und die entsprechenden fächerspezifischen Unterschiede im Rahmen der Kulturen von Universität und Schule einen wichtigeren Aspekt für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte ausmachen, als ein theoretischer Wissenskanon. Er verweist weiter darauf, dass Herausforderungen in der Praxis mehr mithilfe fachlichen ‚Meta-Wissens‘, anstelle spezifischer Wissens Elemente zu bearbeiten seien.

Trotz der Unterschiede dieser drei in diesem Abschnitt beschriebenen Ansätze zur Beschreibung von Lehrkräfteprofessionalität sind sie nicht als Widerspruch zueinander zu verstehen. Ganz im Gegenteil scheint es für diesen Beitrag im Folgenden sowie für weitere Arbeiten sinnvoll, alle Perspektiven ergänzend zu berücksichtigen, um Professionalität und Professionalisierung umfassend beschreiben und erforschen zu können (vgl. Pfaff & Krüger, 2009).

3. Die Rolle des Vorbereitungsdienstes für den Theorie-Praxis-Bezug der Lehrkräftebildung

Um sprachliche Bildung als Gegenstand der Lehrkräftebildung angemessen im Vorbereitungsdienst kontextualisieren zu können und ihn gleichermaßen in die in Abschnitt zwei aufgeworfene Theorie-Praxis-Relation einzubetten, soll in diesem Abschnitt kurz der Vorbereitungsdienst in NRW umrissen und bisherige empirische Erkenntnisse dazu dargestellt werden. Der Vorbereitungsdienst ist insgesamt, vor allem aber in Bezug auf das in Abschnitt 2 aufgezeigte Dilemma der Theorie-Praxis-Verbindung, eine bedeutsame Phase für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte, da er die konkrete ‚Vorbereitungsphase‘ für die schulische Praxis darstellt. Der Vorbereitungsdienst in NRW schließt sich als 18-monatige schulpraktische Ausbildung an das Lehramtsstudium an. Die sogenannten ‚Lehramtsanwärter*innen‘ verbringen diese Zeit größtenteils an einer Ausbildungsschule, an der sie eigenverantwortlich Unterricht durchführen und Ausbildungslehrkräfte als Mentor*innen zur Seite gestellt bekommen. Zusätzlich besuchen sie im wöchentlichen Rhythmus ein regionales Studienseminar an ‚Zentren für schulpraktische Lehrerbildung‘ [ZfsL] mit fachlichen und überfachlichen Begleitveranstaltungen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung NRW [MfSB NRW], 2023). Nach KMK-Vorgaben sollen angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst explizit auf Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und Wissen um Methoden der Fächer aus dem Studium aufbauen (vgl. KMK, 2019a) und „unterrichtspraktisch definierte Kompetenzen“ (KMK, 2019b: S. 3) ausbilden. Die Rahmenverordnungen auf Bundes- und Landesebene gehen also von einem phasenübergreifenden Kompetenzaufbau aus und verorten bestimmte Kompetenzdomänen als Zielvorstellungen der Professionalisierung in den jeweiligen Phasen – theoretisches Wissen im Studium und unterrichtspraktisches Wissen im Vorbereitungsdienst. Der Vorbereitungsdienst unterliegt dabei festen Rahmenbedingungen in Form von Verordnungen, Curricula, regelmäßigen Prüfungen und letztendlich dem Staatsexamen.

Aus empirischer Sicht kann der Vorbereitungsdienst insgesamt als wenig erforscht bezeichnet werden (vgl. Gerlach, 2020: S. 89). In Bezug auf das in Abschnitt 2 beschriebene Dilemma der Theorie-Praxis-Relation in der Lehrkräftebildung, welches im Vorbereitungsdienst in besonderer Weise zusammenspielt, scheint dieses Desiderat überraschend. Zusätzlich werfen vorhandene Studien schon seit Jahrzehnten ein tendenziell negatives Licht auf den Vorbereitungsdienst. Der im Diskurs beständige Begriff ‚Praxischock‘ (vgl. Beiner, 1982; vgl. Dicke, Holzberger, Kunina-Habenicht, Linninger & Schulze-Stocker, 2016) verharnt nun seit fast vierzig Jahren im wissenschaftlichen Diskurs. Der Begriff impliziert, dass der Vorbereitungsdienst von Lehramtsanwärter*innen als große Herausforderung wahrgenommen wird, was unter anderem durch den starken Anstieg an Anforderungen im Übergang vom Studium in die Praxis begründet wird. Man stößt bei der Betrachtung von empirischen Studien daher auf Begriffe wie ‚Professionalisierungskrise‘ (vgl. Dietrich, 2014), ‚emotionale Erschöpfung‘ (vgl. Voss & Kunter, 2020) oder ‚Beanspruchungsproblematik‘ (vgl. Košinár, 2014). Als Kritikpunkt wird in diesem Kontext häufig die fehlende Kohärenz zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung angebracht, die sich auf unterschiedlichen strukturellen Ebenen im System verortet (vgl. Abs & Anderson-Park, 2020). Auf institutioneller Ebene gebe es einen kaum zu bewältigenden Anstieg von Anforderungen für Lehramtsanwärter*innen (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2011). Hervorgehoben werden unter anderem die organisatorischen Rahmenbedingungen, die auch durch die ausbildenden Akteur*innen ausgestaltet werden (vgl. Abs & Anderson-Park, 2020). In diesem Kontext stellen sich beispielsweise die Diskussionskultur in Studienseminaren, Mentoringprozesse durch Ausbildungslehrkräfte, aber auch das Klima an den Ausbildungsschulen als bedeutsam heraus. Studien weisen unter anderem auf normativ-kulturelle Unterschiede zwischen Universität und Schule durch eine „tradierte schulische Praxis“ (Dietrich, 2014: S. 15) hin. Diverse als nahezu historisch zu bezeichnende Studien wie von Gecks (1990) oder Müller-Fohrbrodt, Pfeifer, Cloetta, Dann & Helmreich (1978), die auf negative Auswirkungen dieser normativ-kulturellen Unterschiede eingehen, werden – ähnlich wie der ‚Praxischock‘ – noch immer in aktuelleren Veröffentlichungen aufgegriffen (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2011).

Im Zuge dieser Forschungsergebnisse fokussiert ein weiterer Forschungsstrang mit Blick auf das Lehramtsstudium Kriterien, die den Übergang in die schulische Praxis besser gelingen lassen sollen. Klusmann, Kunter, Voss & Baumert (2012) erfassen hier unter anderem, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, Vorwissen sowie pädagogische Vorerfahrung positive Prädiktoren für eine geringere emotionale Erschöpfung im Vorbereitungsdienst darstellen können. Pille (2013) kommt durch eine praxeologische Untersuchung zu dem Schluss, dass das Lehramtsstudium als „Rüstzeug“ (S. 250) dienen könne, um mit dem „Anpassungsdruck und den Zwängen der Praxis“ (ebd.) umzugehen.

Forschungsergebnisse wie diese deuten bereits an, dass die Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes eine phasenübergreifend harmonische, professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte tendenziell eher einschränken als fördern zu scheinen. Mit Rückbezug auf die in Abschnitt zwei dargelegten strukturtheoretischen Gedanken

schließt sich die Frage an, welche Rolle die Komplexität der pädagogischen Praxis in diesem Spannungsfeld hat und wie sich dieses Spannungsverhältnis am Gegenstand der sprachlichen Bildung abbildet.

4. Sprachliche Bildung als Bestandteil von Lehrkräfteprofessionalität zwischen Theorie und Praxis

Um nun den Bezug von der oben dargestellten Lehrkräftebildung zum Thema sprachliche Bildung herzustellen, wird in diesem Abschnitt erstens erläutert, was sprachliche Bildung in Schule und Unterricht ausmacht und warum es eine wichtige Facette von Lehrkräfteprofessionalität ist. Zweitens werden Modelle zur Beschreibung von Lehrkräfteprofessionalität diesbezüglich dargelegt. Zusätzlich werden Daten zu sprachlicher Bildung aus der schulischen Praxis herangezogen.

Sprache spielt für Bildungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen eine wichtige Rolle. Sie ist Lehr-Lernprozessen jeglicher Art immanent und stellt demnach eine grundlegende Bedingung hierfür dar (vgl. Schmolzer-Eibinger, 2013). Gesellschaftliche und bildungspolitische sprachliche Normen und Richtlinien haben einen Einfluss darauf, welche sprachlichen Anforderungen an Lernende in Schule und Unterricht gestellt werden (vgl. Krüger-Potratz, 2013; vgl. Dirim & Mecheril, 2018). In dieser Hinsicht gelten vor allem bildungssprachliche Register des Deutschen im Bildungssystem als relevant, die sich wiederum fächerspezifisch ausdifferenzieren (vgl. Gogolin, 2008; vgl. Gogolin & Duarte, 2016). Sprachen, die Lernende mit in den Unterricht bringen, sind im Gegensatz zu diesen Bedingungen auf außer- und innersprachlicher Ebene äußerst heterogen (vgl. Schroedler, 2021). Dieses Ungleichgewicht zwischen der sprachlichen Norm der Schule und den Voraussetzungen der Lernende kann dazu führen, dass diejenigen Lernenden, die der Norm weniger entsprechen als andere, strukturell benachteiligt werden (vgl. Dirim & Mecheril, 2018). Eine sprachlich bildende Gestaltung des Fachunterrichts, also das Einbeziehen der sprachlichen Heterogenität der Lernenden in den Unterricht und die Nutzung von Möglichkeiten der Förderung sprachlicher Kompetenzen in und für Lernprozesse, kann nicht nur zu sprachlicher und fachlicher Entwicklung der Lernenden auf individueller Ebene führen, sondern auch zu mehr Chancengerechtigkeit. Sprachliche Bildung kann also als ein genuiner Bestandteil des Lehrkräfteberufs, vor allem mit Blick auf den gesellschaftlichen Auftrag von Lehrkräften (siehe Bonnet & Hericks, 2014 in Abschnitt 2), bezeichnet werden. Die Anerkennung dieser Relevanz von sprachlicher Bildung als Professionsfacette für (angehende) Lehrkräfte zeigt sich unter anderem durch die Implementierung von Elementen hierzu in der Lehrkräftebildung (MfsB, 2023).

Sprachliche Bildung wird in diesem Beitrag als Rahmenbegriff verstanden, der eine Bandbreite an methodischen Konzepten umfasst, die unterschiedliche Bereiche der sprachlichen Repertoires (vgl. Busch, 2021) von Lernenden, bzw. unterschiedliche sprachliche Zielvorstellungen für den Unterricht fokussieren können. Prominente Ansätze im deutschsprachigen Raum sind unter anderem ‚Deutsch als Zweitsprache‘, bei

dem in erster Linie die Förderung des Deutschen im Kontext des Zweitspracherwerbs fokussiert werden (vgl. unter anderem Jeuk, 2021; Ahrenholz & Oomen-Welke, 2020). Im Hinblick auf den Zweitspracherwerb spielt hier auch das Thema der ‚Zuwanderung‘ (so auch die Bezeichnung des Moduls im Lehramtsstudium NRW: ‚Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte‘ [DSSZ]; vgl. MfsB, 2023) von Lernenden eine wichtige Rolle. Mit Blick auf sprachliche Anforderungen sowie Zielvorstellungen des Unterrichts wird unter dem Konzept des ‚sprachsensiblen Unterrichtens‘ die Förderung bildungssprachlicher Register des Deutschen im Fachunterricht verstanden, die unabhängig von den oben aufgeworfenen Kategorien gefördert werden soll (vgl. Butler & Goschler, 2019). Andere Ansätze widmen sich wiederum nicht (ausschließlich) der Förderung der deutschen Bildungssprache, sondern auch einzelner Fremd- oder Familiensprachen (z. B. ‚Bilinguale Didaktik‘, vgl. Bach & Niemeier, 2012; ‚Herkunftssprachenunterricht‘, vgl. Altun & Gürsoy, 2015). Darüber hinaus beziehen ganzheitlich orientierte Ansätze sprachlicher Bildung alle sprachlichen Voraussetzungen als gesamtsprachliches Repertoire (vgl. Busch, 2021) auf inner- und außersprachlicher Ebene mit in das Lernen ein (z. B. ‚Translanguaging‘, vgl. Gantefort, 2020; ‚Language Awareness‘, vgl. Gürsoy, 2010; ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik‘, vgl. Meißner, 2005).⁴

Was macht also die Professionalität einer Lehrkraft im Kontext sprachlicher Bildung aus und wie kann sie zwischen Theorie und Praxis verortet werden? Konkrete Beschreibungen hierfür gibt es vor allem aus kompetenzorientierter Logik mit einem Schwerpunkt auf theoretisches und teilweise praktisches Wissen. Eine einschlägige Referenz ist das ‚DaZ-Kompetenzmodell‘, welches auf Grundlage von universitären Curricula und Expert*innenwissen erstellt wurde und Standards für die Kompetenz in Deutsch als Zweitsprache für den Unterricht formuliert (vgl. Ohm, 2018: S. 74). Es enthält drei inhaltliche Dimensionen (Fachregister, Mehrsprachigkeit und Didaktik), und teilt die Entwicklung dieser Dimensionen in professionelle Erwerbsstufen des Fähigkeitserwerbs nach Dreyfus und Dreyfus (1986) ein. Das Modell konzentriert sich - ähnlich wie das Projekt COACTIV (vgl. Baumert & Kunter, 2011) - primär auf die universitäre Bildung von Lehrkräften, also auf theoretisches Wissen. Für die Erweiterung des Modells auf praktisches Wissen, bzw. unterrichtliches Handeln im Kontext ‚DaZ‘ wurde ein spezifisches Erhebungsinstrument entwickelt, welches die Komplexität der Erwerbsstufen widerspiegeln soll (vgl. Hecker et al., 2020, 2023).

⁴ In Bezug auf die skizzierten Ansätze sprachlicher Bildung soll betont werden, dass die Darstellung lediglich eine Auswahl prominenter Konzepte darstellt und keinen Anspruch auf Vollständigkeit hat. Darüber hinaus sollte erwähnt werden, dass die Beschreibung in diesem Rahmen nur wichtige Schlagpunkte umfasst und unterschiedliche Varianten und Ausprägungen der Konzepte durchaus anders gestaltet sein können. Außerdem schließen sich die einzelnen Ansätze nicht aus, sondern haben teilweise starke Überschneidungspunkte und Kombinerungsmöglichkeiten. Auch bei der folgenden Darstellung von Veröffentlichungen ist zu beachten, dass sich sowohl modellhafte Beschreibungen von Kompetenz, als auch empirische Studien zur Umsetzung sprachlicher Bildung in der Praxis jeweils auf ausgewählte Bereiche sprachlicher Bildung beziehen und nicht als vollumfänglich oder übergreifend zu betrachten sind.

Wie im Hinblick auf die in Abschnitt 2 dargestellte Lehrkräfteprofessionalität im Allgemeinen zeigt sich auch bei der Betrachtung von sprachlicher Bildung als Professionalitätsfacette, dass die Beschreibung (theoretischer) Wissensdomänen weiterentwickelt und besser operationalisiert zu sein scheint als praktisches Wissen oder die konkrete Handlungspraxis von Lehrkräften. Es ist daher kaum möglich auf Basis vorhandener Studien die Professionalität sprachlicher Bildung auf performativer oder praxisnaher Ebene in einer modellhaften Art und Weise widerzugeben, wie es im Kontext von theoretischem Wissen der Fall ist. Da für die Fragestellung dieses Beitrags ein Eindruck der Praxis sprachlicher Bildung jedoch unumgänglich ist, werden im Folgenden ausgewählte empirische Studien zur Umsetzung sprachlicher Bildung an Schulen herangezogen.

Häufig wird in Bezug auf sprachliche Bildung eine Diskrepanz zwischen schulischer Praxis, wissenschaftlichen Erkenntnissen und politischen Anforderungen bemängelt. Dies zeigt unter anderem Marx (2014) am Beispiel der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Bezug auf diesen Ansatz sprachlicher Bildung seien zwar Theorien, didaktische Konzepte und curriculare Vorgaben vorhanden, deren Umsetzung in der Praxis finde jedoch zu selten statt. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Bredthauer (2018) sowie Bredthauer und Engfer (2018). Brandt (2021) betrachtet den unterrichtlichen Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Allgemeinen und stellt fest, dass lediglich die Hälfte der untersuchten Lehrkräfte einen sprachförderlichen Unterricht gestalten. Eine kaum vorhandene Umsetzung erkennt Brandt (2021) insbesondere im Hinblick auf den Einbezug und die Nutzung der Mehrsprachigkeit von Lernenden. In der Studie ‚DaZKomVideo‘ (vgl. Hecker et al., 2023) werden ausgebildete Lehrkräfte durch ein videobasiertes Instrument auf ihre performanznahen Kompetenzen untersucht. Ein Großteil der Proband*innen wird in Bezug auf praktisches Wissen nicht als Expert*in eingestuft. Hecker et al. (2023) erklären sich die Ergebnisse ähnlich wie Marx (2014) dadurch, dass sprachliche Bildung ein verhältnismäßig junger Bestandteil der Lehrkräftebildung sei. Somit hätten erfahrene Lehrkräfte zwar viel praktisches Wissen, jedoch häufig nicht das notwendige theoretische Wissen aus ihrer Ausbildung, um eine ganzheitliche Expertise hinsichtlich sprachlicher Bildung in der Praxis aufzuweisen. Auch Huxel (2016) sieht Diskrepanzen im Handeln von Lehrkräften, nimmt dabei jedoch einen strukturtheoretischen Blickwinkel ein, indem sie Antinomien des Lehrkräftehandelns hinsichtlich des Einbezugs von Mehrsprachigkeit in den Schulalltag aufzeigt. Sie sieht dabei Widersprüche, die zwischen dem Handeln einzelner Lehrkräfte, der Schulkultur und gesellschaftlicher Normen bestehen. Erworbene Kompetenzen seien für sprachbildenden Unterricht an sich sowie für das professionelle Handeln und dessen Umsetzung in der Praxis nicht ausreichend. Hierfür benötigen Lehrkräfte zusätzliche ‚Meta‘-Kompetenzen, auch um über Antinomien des Lehrkräfteberufs in der Migrationsgesellschaft reflektieren und damit umgehen zu können.

5. Sprachliche Bildung und Lehrkräfteprofessionalisierung in NRW

Nachdem dargelegt wurde, was unter sprachlicher Bildung als Professionalitätsfacette von Lehrkräften verstanden werden kann, soll nun erläutert werden, wie sie als Gegenstand der Lehrkräftebildung in NRW verortet wird. Die Implementierung sprachlicher Bildung in der Lehrkräftebildung gestaltet sich in Deutschland von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich (vgl. Baumann, 2017; vgl. Schroedler & Lengyel, 2018). In Bezug auf NRW ist sie für angehende Lehrkräfte curricular fest verankert – sowohl im Studium, als auch im Vorbereitungsdienst. Im Lehramtsstudium durchlaufen alle angehenden Lehrkräfte seit 2009 verpflichtend das Modul ‚DSSZ‘ (vgl. MfSB, 2023). Einblicke in die curriculare Ausgestaltung dieses Moduls in NRW sowie in ähnliche Module anderer Bundesländer geben unter anderem Schroedler und Lengyel (2018), Putjata, Olfert & Romano (2016) oder Berkel-Otto, Hansen, Hammer, Lemmrich, Schroedler & Uribe (2021). Individuellere Aufschlüsse über die Ausgestaltung der Rahmungen durch lehrkräftebildende Akteur*innen geben darüber hinaus für die erste Phase unter anderem Cantone, Olfert, Gerhardt, Haller & Romano (2022) oder Darsow (2017). In Bezug auf das ‚DSSZ‘-Modul in NRW zeigen sowohl Berkel-Otto et al. (2021), als auch Putjata et al. (2016) auf, dass sich die hier an die angehenden Lehrkräfte vermittelten Inhalte hauptsächlich auf bildungssprachliche Register im Deutschen konzentrieren und ganzheitliche Ansätze hingegen kaum thematisiert werden.

Im Vorbereitungsdienst ist das Thema sprachliche Bildung seit spätestens 2016 curricular implementiert (vgl. Kerncurriculum NRW, MfSB, 2016). Über diese Tatsache hinaus ist jedoch kaum etwas darüber bekannt, wie dieser Gegenstand der Lehrkräftebildung hier ausgestaltet wird. Anstelle empirischer Daten finden sich vereinzelt Veröffentlichungen in Form von Praxisbeschreibungen, zum Beispiel von Böing (2022) oder Lochon-Wagner (2020) zu Fachseminaren an ZfsL. Wie Putjata et al. (2016) und Berkel-Otto et al. (2021) in Bezug auf das Lehramtsstudium, legt auch Böing für ein Fachseminar an einem ZfsL dar, dass der Fokus sprachlicher Bildung sich auf die Förderung bildungssprachlicher Register des Deutschen konzentrierte, was allerdings die curricularen Ziele des Vorbereitungsdienstes nur teilweise widerspiegeln (siehe Kerncurriculum NRW: „Lehrkräfte [...] wertschätzen Mehrsprachigkeit“, MfSB, 2021: S. 6). Erwähnenswert ist an dieser Stelle außerdem das Projekt ‚Sprachsensibles Unterrichten fördern‘ (vgl. Oleschko, 2017), welches Praxismaterialien und Fortbildungen für den Vorbereitungsdienst bereitstellt und evaluativ begleitet wurde (vgl. Dubiel, Paetsch & Lütke, 2019). Zwar kann aufgrund der curricularen Rahmung sowie durch diese partiellen Praxiseinblicke vermutet werden, dass sprachliche Bildung in den Seminarveranstaltungen an ZfsL und generell im Vorbereitungsdienst aufgegriffen wird, darüber hinaus kann der Vorbereitungsdienst aus empirischer Sicht jedoch nahezu als ‚Black Box‘ bezeichnet werden. Wie und in welchem Kontext die relativ offen formulierten curricularen Vorgaben (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014) aus dem Kerncurriculum umgesetzt werden, wurde bisher noch nicht systematisch erfasst. Noch weniger ist im Kontext sprachlicher Bildung über die Lehramtsanwärter*innen selbst, ihre Erfahrungen an den Ausbildungsschulen sowie ihre professionelle Entwicklung bekannt.

6. Sprachliche Bildung in der Lehrkräftebildung phasenübergreifend gedacht: Ein Dilemma von Theorie und Praxis?

6.1 Zusammenfassende Gedanken

Aus den vorherigen Abschnitten wurde deutlich, dass sich das Verhältnis von Theorie und Praxis für den Professionalisierungsprozess (angehender) Lehrkräfte als äußerst komplex beschreiben lässt. So wird die Verbindung zwischen der akademischen Lehrkräftebildung und der praktischen Tätigkeit einer Lehrkraft durch die unterschiedlichen Beschreibungsansätze (strukturtheoretisch, kompetenzorientiert, bildungsbiographisch) unterschiedlich eingeordnet. Die verschiedenen Perspektiven reichen von einem „Rezeptwissen“ (Kolbe & Combe, 2004: S. 857), das man von der Theorie in die Praxis übertragen kann, bis zu einer Art Unvorhersehbarkeit der pädagogischen Praxis, die kaum theoriebasiert vorbereitet werden kann (vgl. Oevermann, 2017). Von dieser Perspektive hängt wiederum ab, inwiefern Lehrkräfteprofessionalität als beschreibbar und in der Lehrkräftebildung theoretisch vermittelbar betrachtet werden kann. Zusätzlich wurde deutlich gemacht, dass die institutionellen, ‚kulturellen‘ Unterschiede und Denkstile im Kontext von Wissenschaft, Fachkultur, Bildungssystem und schulischem Alltag bei Überlegungen dieser Theorie-Praxis-Relation zu berücksichtigen sind und Spannungsverhältnisse entsprechend reflektiert werden müssen (vgl. Cramer, 2014). Vor diesem Hintergrund stellt der Vorbereitungsdienst ein äußerst relevantes Forschungsfeld dar, sowohl für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte an sich, als auch für die (empirisch begründete) Entwicklung von Theorien und Modellen hierzu. Jedoch stößt man aktuell auf zahlreiche Desiderate, die es insbesondere für den verhältnismäßig jungen Gegenstand der Lehrkräftebildung, sprachliche Bildung, gibt. Zeitgleich zeigen die Studien zum Vorbereitungsdienst im Allgemeinen Rahmenbedingungen und Anforderungen auf, die von angehenden Lehrkräften kaum zu bewältigen sind. Diese Dilemma-Lage scheint den Erkenntnisgewinn zum Theorie-Praxis-Verhältnis, beziehungsweise zum Übergang von theoretischem zu praktischem Wissen im Vorbereitungsdienst, insgesamt eher zu behindern. Das Potenzial, das der Vorbereitungsdienst bereithält, bleibt daher nahezu unberührt.

Sprachliche Bildung ist ein grundlegender Bereich der Professionalität einer Lehrkraft, vor allem hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung im Kontext von Bildungsungleichheit im Bildungssystem, die für diesen Beitrag in Bezug auf Sprache relevant wird (vgl. Bonnet, 2019). Bildungssprachlich orientierte schulische Rahmenbedingungen stehen dabei nicht nur im Spannungsverhältnis zur sprachlich vielfältigen Schüler*innenschaft an sich, sondern auch zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Nutzung von Sprachen im Unterricht (vgl. Dirim und Mecheril, 2018). Der Blick auf die Praxis sprachlicher Bildung an Schulen (vgl. Abschnitt 4) zeigt, dass didaktische und methodische Konzepte zwar empirisch untermauert und für die Praxis entwickelt sind, Studien weisen jedoch darauf hin, dass sie zu wenig Anwendung finden. Man kann also vermuten, dass ein Ungleichgewicht zwischen theoretischem Wissen und praktischer Expertise im Kontext sprachlicher Bildung vorliegt – auch aufgrund der jungen Etablierung sprachlicher Bildung in der Lehrkräftebildung.

Sprachliche Bildung als Gegenstand der Lehrkräfteprofessionalisierung wird darüber hinaus im Hinblick auf seine curriculare Rahmung eher kompetenzorientiert in Form eines kumulativen, phasenübergreifenden Kompetenzaufbaus gedacht (vgl. KMK, 2019a). Entsprechend wird eine harmonisierende und phasenübergreifende Gestaltung der Lehrkräftebildung für sprachliche Bildung als Gegenstand der Lehrkräftebildung (und darüber hinaus) vorausgesetzt (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014). Wie genau dieser Kompetenzaufbau über die Phasen hinweg ausgestaltet werden könnte, bzw. wie sich Kompetenzen entwickeln könnten, kann allerdings aktuell noch nicht im Detail beantwortet werden. Das Ungleichgewicht zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung in Bezug auf empirische Forschung zeigt jedoch, dass hier grundlegende Erkenntnisse als Bedingung für die Weiterentwicklung einer Theorie und Praxis verbindenden Lehrkräftebildung fehlen. Ähnliches gilt für Möglichkeiten der Beschreibung des Zusammenhangs von theoretischem Wissen, praktischem Wissen und Performanz sprachlicher Bildung. Betrachtet man darüber hinaus die Komplexität, die sich hinter einer möglichen Theorie-Praxis-Verzahnung für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte verbirgt (siehe Abschnitt 2), scheint die Umsetzung einer Verbindung zum jetzigen Zeitpunkt kaum realisierbar. Insbesondere aufgrund der fehlenden Informationen zum Vorbereitungsdienst ist es kaum möglich, diese phasenübergreifend zu entwickeln. Nichtsdestotrotz ist es möglich, sich mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrkräftebildung auf einer abstrakteren, übergeordneten Ebene auseinanderzusetzen und Gedanken zu transferieren. Unter anderem besteht die Möglichkeit, die Unterschiede der beiden Phasen anzuerkennen und in der Lehrkräftebildung produktiv aufzugreifen (vgl. Cramer 2014; vgl. Bonnet, 2019). Aspekte, die hier für die Professionalisierung phasenübergreifend und durchgängig eine Rolle spielen könnten, sind beispielsweise kasuistisches Lernen (vgl. Kupetz, 2021), subjektives Wissen und Haltungen von (angehenden) Lehrkräften (vgl. Schroedler, Rosner-Blumenthal & Böning, 2022) sowie Selbsterfahrung und Reflexion über und Wahrnehmung von Sprache (vgl. Goltsev, 2020). Der Vorbereitungsdienst bietet insgesamt ideale Voraussetzungen für potenzielle Synergieeffekte für die aktive Verbindung von theoretischem Wissen und erfahrungsgestützter, praktischer Expertise. Betrachtet man Professionalisierung als wechselseitigen Lernprozess zwischen angehenden Lehrkräften und Mentor*innen, können Lehramtsanwärter*innen auch bedeutsames theoretisches Wissen und innovative Ideen zu sprachlicher Bildung aus ihrem Studium mit in die schulische Praxis bringen und wiederum von praktischem Wissen erfahrenerer Kolleg*innen profitieren. Insgesamt bietet das neue Kerncurriculum des Vorbereitungsdienstes eine geeignete curriculare Grundlage hierfür, da es in seiner neusten Version unter anderem Reflexion als neues Querschnittsthema begreift und berufsbiographisches Arbeiten über die zweite Phase hinaus anregt (vgl. MfSB NRW, 2021).

6.2 Ausblick: Empirische Ansätze zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung im Kontext sprachlicher Heterogenität mit dem Fokus auf den Vorbereitungsdienst

Aufbauend auf den oben zusammengefassten Schlüssen zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrkräftebildung im Kontext von sprachlicher Bildung und mit Fokus auf den Vorbereitungsdienst werden nun weiterführende Gedanken zu Möglichkeiten empirischer Forschung in diesem Feld formuliert. Obwohl – wie in diesem Beitrag geschehen – theoretische Modelle und thematisch angrenzende, empirische Studien – herangezogen werden können, um Annahmen über relevante Problemstellungen des Vorbereitungsdienstes zu formulieren, stellt er insgesamt ein überaus ungewisses Forschungsfeld dar. Für die Generierung konkreter empirischer Erkenntnisse zum Thema sprachliche Bildung im Vorbereitungsdienst müsste daher zunächst einmal eine gewisse Grundlagenforschung geleistet werden, um relevante Problemstellungen überhaupt zu erfassen (vgl. de Vaus, 2001). Dies ist insbesondere für Forschung im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung elementar. Möchte man in Zukunft Erkenntnisse zur professionellen Entwicklung von Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst hinsichtlich sprachlicher Bildung generieren, bleibt Forschung „weitgehend ohne nennenswerte Erkenntnis, wenn nicht zu einem früheren Zeitpunkt [...] das Ausbildungsangebot analysiert wurde (Cramer, 2011: S. 93)“. In diesem Sinne stellt sich also zunächst übergreifend die Frage, wie das ‚Angebot‘ (vgl. Helmke, 2022) zu sprachlicher Bildung für angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst konkret aussieht und welche Rolle es für die professionelle Entwicklung der Lehramtsanwärter*innen diesbezüglich spielt. Diese Frage bezieht sich dabei sowohl auf das Ausbildungsangebot in Form praktischer Erfahrung an der Ausbildungsschule, als auch auf das methodisch-didaktische Angebot der ZfsL. Für NRW ist der erste Anhaltspunkt für die Erfassung dieser Angebote die curriculare Implementierung von Standards wie das ‚DSSZ-Modul‘ oder entsprechende Inhalte im Kerncurriculum für den Vorbereitungsdienst. Auch im Hinblick auf die in Abschnitt 3 und 4 beschriebenen Forschungsergebnisse zum Vorbereitungsdienst und die betonte Relevanz institutioneller Rahmenbedingungen für den Übergang von der Universität in die schulische Praxis scheint ein wissenschaftlicher Fokus auf die Rahmenbedingungen auf systemischer und institutioneller Ebene bedeutsam. Gerade jedoch das ‚Informelle‘, was jenseits der festgeschriebenen Bedingungen der Curricula innerhalb der ausbildenden Institutionen stattfindet, macht einen direkten Kontakt zum Forschungsfeld, Kontakt zu Akteur*innen und methodische Offenheit notwendig. Denn während curriculare Dokumente in großen Teilen frei zugänglich sind und ohne direkten Feldzugang analysiert werden können, gestaltet sich die Erfassung der institutionellen und individuellen Ausgestaltung sprachlicher Bildung im Vorbereitungsdienst als durchaus komplex. So gibt es im Vorbereitungsdienst diverse (aus-)bildende Akteur*innen und Rahmenbedingungen, die berücksichtigt werden müssen: von den Ausbildungsplänen der einzelnen ZfsL, der Gestaltung von Seminarveranstaltungen, dem Einfluss der Seminar- und Fachleitungen hin zu den Ausbildungslehrkräften an den Schulen, dem Schulkollegium sowie der Schulkultur – keiner dieser Aspekte wurde bisher strukturiert erfasst. Fokussiert man die angehenden Lehrkräfte selbst im

Kontext all dieser Rahmenbedingungen und unterschiedlichen Lernangebote im Vorbereitungsdienst, scheint hier großes Potenzial zu liegen, diverse in diesem Beitrag aufgeworfene Problemstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis zu erforschen. Solange jedoch nichts darüber bekannt ist, wie der Vorbereitungsdienst im Hinblick auf sprachliche Bildung als Gegenstand der Lehrkräftebildung ausgestaltet wird, ist es kaum möglich, Aussagen zur professionellen Entwicklung angehender Lehrkräfte oder gar dem Verhältnis zwischen der ersten und zweiten Phase zu treffen. Nur mit einer empirischen Untermauerung und entsprechenden Erkenntnissen kann der Vorbereitungsdienst und seine Potenziale für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte im Kontext sprachlicher Bildung genutzt und mit den anderen Phasen harmonisiert werden. Es soll abschließend also betont werden, dass es für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung und deren Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext sprachlicher Bildung (und darüber hinaus) unabdinglich ist, empirische Forschung im Vorbereitungsdienst angehender Lehrkräfte zu ermöglichen. Als Grundlage für Forschungsvorhaben sollten außerdem unterschiedliche Perspektivierungsmöglichkeiten (kompetenzorientiert, strukturtheoretisch, berufsbiographisch) und damit einhergehend auch unterschiedliche Forschungsmethoden berücksichtigt und vereint werden.

7. Bibliografische Angaben

- Abs, Hermann Josef & Anderson-Park, Eva (2020): *Der Vorbereitungsdienst für Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland. Stand und Herausforderungen*. https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0034-1312-2020-2-152.pdf?download_full_pdf=1 (zuletzt aufgerufen am 28.03.2023)
- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2020). *Deutsch als Zweitsprache. 5., durchgesehene und aktualisierte Auflage*. Bielefeld: WBV Media.
- Altun, Tülay & Gürsoy, Erkan (2015). Herkunftssprachenbildung. Zur Sprachbildung im Herkunftssprachenunterricht. In Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 187–196.
- Bach, Gerhard & Niemeier, Susanne (Hg.) (2012). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Bern: Peter Lang International Academic Publishing Group.
- Baumann, Barbara (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung - ein deutschlandweiter Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Annika (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neumann, Michael (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 29–54.
- Beiner, Friedhelm (1982). *Zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle. Praxisschock, Rollenkonflikte, Professionalisierung im Lehrerberuf*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- 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 et al. (Hg.), S. 82–103.
- Böing, Maik (2022). Die Umsetzung der Leitlinie „Vielfalt“ in der Lehrer*innenbildung der zweiten Phase. Das Beispiel eines Fachseminars Geographie im Bundesland Nordrhein-Westfalen. In Oleschko, Sven; Grannemann, Katharina & Szukala, Andrea (Hg.), *Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen*. Münster: Waxmann, S. 143–158.
- Bonnet, Andreas (2019). Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: *ZISU 8*, S. 164–177. <http://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.12>
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *ZISU 3*, S. 3-13. <http://doi.org/10.25656/01:16026>
- Brandl, Werner (2019). Professionalisierung und Professionalität – Anmerkungen zur Bedeutung und Entwicklung von Lehrkompetenz. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung 4*, S. 18-46. <http://doi.org/10.25656/01:23646>
- Brandt, Hanne (2021). *Sprachliche Heterogenität im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Herangehensweisen und Überzeugungen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I*. Münster, New York: Waxmann.
- Bredthauer, Stefanie (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen - eine Zwischenbilanz. In: *DDS - Die Deutsche Schule 110 (3)*, S. 275–286. <http://doi.org/10.31244/dds.2018.01.08>
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?. https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf (zuletzt aufgerufen am 28.03.2023).
- Busch, Brigitta (2021). *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: facultas.
- Butler, Martin & Goschler, Juliana (2019) (Hg.). *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen Aus Interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Cantone, Katja F.; Olfert, Helena; Gerhardt, Sally; Haller, Paul; Romano, Sarah (2022): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt? Eine Zwischenevaluation des „DaZ-Moduls“ an der Universität Duisburg-Essen. In Cantone, Katja F; Gürsoy, Erkan; Lammer, Ina & Roll, Heike (Hg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt*

- in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen*. Münster: Waxmann, S. 17–48.
- Cramer, Colin (2011). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Dissertation (Klinkhardt Forschung).
- Cramer, Colin (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. In: *DDS - Die Deutsche Schule* 106 (4), S. 344–357.
<http://doi.org/10.25656/01:25899>
- De Vaus, David (2001). *Research Design in Social Research*. New York: SAGE.
- Dicke, Theresa; Holzberger, Doris; Kunina-Habenicht, Olga; Linninger, Christina & Schulze-Stocker, Franziska (2016). „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 63 (4), S. 244. <http://doi.org/10.2378/peu2016.art20d>
- Dietrich, Fabian (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktion zu Krisenbearbeitung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule - Einführung. In dies. (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. (1989). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Blackwell.
- Dubiel, Simone; Paetsch, Jennifer & Lütke, Beate (2019). Evaluationsergebnisse einer Fortbildung für Seminar- und Fachleitungen im Bereich sprachsensiblen Fachunterrichts: selbsteingeschätzte Kompetenz, Zufriedenheit und Transfer. In Ahrenholz, Bernt; Lütke, Beate; Roll, Heike; Paetsch, Jennifer & Jeuk, Stefan (Hg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, S. 339–356.
- Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hg.) (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster, New York: Waxmann.
- Fenstermacher, Gary D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. In *Review of Research in Education* 20, S. 3.
<http://doi.org/10.2307/1167381>
- Gantefort, Christoph (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique P. (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–206.
- Gecks, Lutz Carsten (1990). *Sozialisationsphase Referendariat - objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis*. Zugl.: Hannover, Univ., Diss., 1989. Frankfurt am Main: Lang.

- Gerlach, David (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2.*, unveränderte Auflage. Münster, München: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Duarte, Joana (2016). Bildungssprache. In Kilian, Jörg; Brouër, Birgit & Lüttenber, Diana (Hg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin/Boston: De Gruyter Inc, S. 478–499.
- Goltsev, Evghenia (2020). Ein Schlüssel zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Schulunterricht: Selbsterfahrung in der Lehrkräfteprofessionalisierung. die hochschullehre. In *die hochschullehre*, 6, S. 17-34. <http://doi.org/10.3278/HSL2002W>
- Gürsoy, Erkan (2010). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (zuletzt aufgerufen am 28.03.2023).
- Hattie, John (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hecker, Sarah-Larissa; Falkenstern, Stephanie & Lemmrich, Svenja (2020). Zwischen DaZ-Kompetenz und Performanz. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 3, S. 565-584. <http://doi.org/10.4119/HLZ-3374>
- Hecker, Sarah-Larissa; Falkenstern, Stephanie; Lemmrich, Svenja; Ehmke, Timo; Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne & Ohm, Udo (2023). Mit Kollaboration zum Standard: Empirisch basierte Bestimmung von Lehrkräfte-Expertise im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, S. 161-184.
- Helmke, Andreas (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Umfassend aktualisierte Neuauflage. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Helsper, Werner (2017). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In Combe, Arno & Helsper, Werner (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–569.
- Huxel, Katrin (2016). Professionalisierung von Lehrkräften im Handlungsfeld Sprache und Bildung. In Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–160.
- Jeuk, Stefan (2021): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen - Diagnostik - Förderung*. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Dissertation. Münster, New York: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela & Hericks, Uwe (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen. In *Journal für LehrerInnenbildung* 11 (2), S. 20–31. <https://doi.org/10.25656/01:18106>

- Klusmann, Uta; Kunter, Mareike; Voss, Thamar & Baumert, Jürgen (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26 (4), S. 275–290. <http://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Kolbe, Fritz-Ulrich & Combe, Arno (2004). Lehrerbildung. In Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hg.), In *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 853–877.
- Košinár, Julia (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Krüger-Potratz, Marianne (2013). Sprachenvielfalt und Bildung. Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte. In *DDS - Die Deutsche Schule* 105 (2), S. 185–198. <https://doi.org/10.25656/01:25752>
- Kultusministerkonferenz (2019a). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 28.03.2023).
- (2019b). *Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (zuletzt aufgerufen am 28.03.2023).
- Kupetz, Maxi (2021). Sprache(n) im Fachunterricht: Heterogenitätssensibilisierung durch Kasuistik. In *K:ON – Kölner Journal für Lehrer*innenbildung* 3 (1), S. 153-189. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.8>
- Lochon-Wagner, Kerstin (2020). Sprachsensibler Geschichtsunterricht als wichtige Aufgabe in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung: Einblicke in die Ausbildungspraxis. In: Sandkühler, Thomas; Bernhardt, Markus; Bramann, Christoph; Brauch, Nicola; Handro, Saskia; Lücke Martin; Nitsche, Martin; Schlutow, Martin & van Norden, Jörg (Hg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und historisches Lernen*. Göttingen: V&R unipress, S. 77–96.
- Marx, Nicole (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19, S. 8–24.
- Meißner, Franz-Joseph (2005). Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: Über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum. In *Fremdsprachen lehren und lernen* 34, S. 125–145.
- Meyer, Hilbert (2021). *Was ist guter Unterricht?* 15. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz - LABG)*. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=12764&menu=1 (zuletzt aufgerufen am 28.03.2023).

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf (zuletzt aufgerufen am 28.03.2023).
- (2016). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/8424>
- Müller-Fohrbrodt, Gisela; Cloetta, Bernhard & Dann, Hanns-Dietrich (1978). *Der Praxis-schock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen ; eine zusammenfassende Bewertung theoretischer und empirischer Erkenntnisse*. Stuttgart: Klett.
- Niedrig, Heike (2002). Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt – Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze. In *Tertium comparationis* 8, S. 1-13. <https://doi.org/10.25656/01:2916>
- Oevermann, Ulrich (2017). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe, Arno & Helsper, Werner (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 9. Auflage 2017. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Ohm, Udo (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster, New York: Waxmann, S. 73–92.
- Oleschko, Sven (2017). *Sprachsensibles Unterrichten fördern. Angebote für den Vorbereitungsdienst*. Arnsberg. https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Buch_Sprachsensibles-Unterrichten-foerdern.pdf
- Pfaff, Nicole & Krüger, Heinz-Hermann (2009). Rekonstruktive Forschung zum Kompetenzerwerb in der schulischen und außerschulischen Bildung. Einführung in den Themenschwerpunkt. In *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10 (2), S. 191–199.
- Pille, Thomas (2013). *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript. Onl.
- Putjata, Galina; Brizić, Katharina; Goltsev, Evghenia & Olfert, Helena (2022). Introduction: Towards a multilingual turn in teacher professionalization. In *Language and Education* 36 (5), S. 399–403. <http://doi.org/10.1080/09500782.2022.2114804>
- Putjata, Galina; Olfert, Helena & Romano, Sarah (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital – Möglichkeiten und Grenzen des Moduls »Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte« in Nordrhein-Westfalen. In *ÖDaF-Mitteilungen* 32 (1), S. 34–44. <http://doi.org/10.14220/odaf.2016.32.1.34>
- Rothland, Martin (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: Das Geheimnis des Lehrberufs? In *DDS – Die Deutsche Schule* 101(2), S. 188-198. <http://doi.org/10.25656/01:22238>
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fah. In Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & J. Vollmer, Helmut (Hg.),

- Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen.* Münster, München, Berlin: Waxmann, S. 25–40.
- Schroedler, Tobias & Lengyel, Drorit (2018). Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Fachunterricht - Was kann die Erste Phase der Lehrerbildung leisten? In *Seminar 4*, S. 6–20.
- Schroedler, Tobias (2021). What is Multilingualism? Towards an Inclusive Understanding. In Wernicke et al. (Hg.), S. 17-37.
- Schroedler, Tobias; Rosner-Blumenthal, Hannah & Böning, Caroline (2022). A mixed-methods approach to analysing interdependencies and predictors of pre-service teachers' beliefs about multilingualism. In *International Journal of Multilingualism*, S. 1–20. <http://doi.org/10.1080/14790718.2022.2125975>.
- Shulman, Lee (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In *Harvard Educational Review* 57 (1), S. 1–23. <http://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.
- Voss, Tamar & Kunter, Mareike (2020). “Reality Shock” of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. In *Journal of Teacher Education* 7(3), S. 292-306.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Rychen, Dominique Simone & Hersh Salganik, Laura (Hg.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 45–65.
- Wernicke, Meike; Hammer, Svenja; Hansen, Antje & Schroedler, Tobias (Hg.). *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners*. Bristol: Channel View Publications.

Über die Autorin

Caroline Böning hat Lehramt mit den Fächern Deutsch und Sozialwissenschaften (Master of Education) an der Universität zu Köln studiert. Sie ist zurzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen. In ihrem Promotionsprojekt beschäftigt sie sich mit der Professionalisierung angehender Lehrkräfte für sprachliche Bildung im Vorbereitungsdienst.

Korrespondenzadresse: caroline.boening@uni-due.de

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8971-7969>