

Kathleen Ehrhardt, Ketevan Zhorzholiani-Metz, Anja Binanzer & Katharina Müller

Sprachlernunterstützung für Geflüchtete – Kompetenzerwerb in einem interdisziplinären Professionalisierungsprogramm für Lehramtsstudierende

Abstract

Um Lehramtsstudierende auf die aus der andauernden Migration entstehenden Anforderungen in der schulischen Praxis vorzubereiten, wurde an der Leibniz Universität Hannover ein modulares Professionalisierungsprogramm zum Themenbereich ‚Mehrsprachigkeit und Bildung‘ – BIKO-LAMB – entwickelt. In diesem Beitrag wird exemplarisch das Zusammenwirken zweier Bestandteile – der Lehrveranstaltung *Werkstatt DaZ/DaF* und dem darin *integrierten Praxiseinsatz* – des Programms fokussiert, um einerseits die hochschuldidaktischen Perspektiven zu beleuchten und andererseits die Möglichkeiten aufzuzeigen, wie durch interdisziplinäre Angebote den Bedarfen an qualitativ hochwertiger Sprachlernunterstützung effektiv entsprochen werden kann.

To prepare future teachers for the challenges arising from ongoing migration in educational practice, a modular professional development program on the topic of ‚Multilingualism and Education‘ – BIKO-LAMB – has been developed at Leibniz University Hannover. This article focuses on the collaboration of two components within the program – the course *Werkstatt DaZ/DaF* and its *integrated practical application* – to shed light on both the higher education didactic perspectives and the possibilities of effectively meeting the needs for high-quality language learning support through interdisciplinary offerings.

Schlagwörter:

Lehrkräftebildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweit-/Fremdsprache, Zwangsmigration, Professionalisierung, Kompetenzerwerb, Kompetenzorientierung
Teacher education, multilingualism, German as a second/foreign language, forced migration, professionalization, competence acquisition, competency orientation

I. Ausgangssituation

Laut Kultusministerkonferenz werden an deutschen allgemein- und berufsbildenden Schulen aktuell rund 210.000 Kinder und Jugendliche aus der Ukraine unterrichtet (Stand August 2024, vgl. KMK, 2024). Darüber hinaus haben zwischen 2015 und Mitte 2023 rund 900.000 Minderjährige Asyl in Deutschland beantragt, die zugangsstärksten Herkunftsländer waren dabei Syrien, Afghanistan, Türkei, Iran und Irak (vgl. Unicef, 2023; BAMF 2024). Wie viele von diesen Kindern Schulen in Deutschland besuchen, ist nicht genau bekannt. Laut Sachverständigenrat für Integration und Migration haben alle asylsuchenden Kinder das Recht, die Schule zu besuchen, allerdings wird der Zeitpunkt des Schuleintritts für geflüchtete Kinder in den Bundesländern unterschiedlich geregelt (vgl. Sachverständigenrat für Integration und Migration, 2018).



Obwohl es in Deutschland immer wieder Zuzug durch Migrationsbewegungen und dadurch Herausforderungen im Schulsystem beim Beschulen neu zugewanderter Schüler*innen gegeben hat, scheint es immer noch keine nachhaltigen Lösungen für die Integration dieser Schülerschaft zu geben (vgl. Benholz, Frank & Niederhaus, 2016; Sievers, 2019). Diese werden als Seiteneinsteiger*innen, Neuankömmlinge, Sprachanfänger*innen, Flüchtlingskinder oder Geflüchtete bezeichnet und in Vorkursen, Willkommens-, Sprachlern- oder Vorbereitungsklassen unterrichtet (vgl. Gamper, Marx, Röttger & Steinbock, 2020). Dabei gibt es kaum klare Vorschriften z. B. über die Klassengröße, Dauer der Förderung, inhaltliche Gestaltung sowie Qualifikation der Lehrkräfte in diesen Klassen (vgl. Gamper et al., 2020; Karakayalı, zur Nieden, Kahveci, Groß, Heller & Gülerüyz, 2016). Darüber hinaus ist der Umgang mit Zuwanderung im deutschen Schulsystem durch vorläufige Ad-hoc-Maßnahmen gekennzeichnet, die mit dem Abflachen der Migrationsbewegungen wieder aufgelöst werden (vgl. Sievers, 2019). Die Schulen haben außerdem mit dem Mangel an qualifizierten Lehrkräften umzugehen, was zum Teil auch damit zusammenhängen könnte, dass an den Universitäten eine stark zeitversetzte Auseinandersetzung mit dem Thema in der Lehrkräfteausbildung stattfindet (ebd.: S. 243).

Die Notwendigkeit, Lehrkräfte in den Themenbereichen Deutsch als Zweit-/Fremdsprache (DaZ/DaF) bzw. Mehrsprachigkeit gut auszubilden, ist in der aktuellen Zuwanderungssituation unumstritten, vor allem, wenn man die individuellen Unterschiede hinsichtlich des Vorhandenseins von Deutschkenntnissen der Schüler*innen, die auch abhängig vom Herkunftsland und der dort vorhandenen Fremdsprachenangebote sind, berücksichtigt. Umso besorgniserregender ist der Umstand, dass es trotz des seit den 2000-er Jahren geführten Diskurses um (durchgängige) Sprachbildung und der Bemühungen des Projekts FörMig („Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund“) (vgl. Gogolin & Lange, 2011) in Deutschland die Einstellung zu und Wahrnehmung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zum Teil noch defizitorientiert ist (vgl. Niehaus, 2023). Darüber hinaus werden mit migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen niedrigere Leistungserwartungen verbunden (vgl. Wischmeier, 2012). Seitens der Lehrkräfte findet außerdem weniger Einbindung in die sprachliche Bildung ihrer Schüler*innen statt, was seinerseits mit der nach eigener Einschätzung geringeren Qualifizierung in diesem Bereich zusammenhängt (vgl. Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012). Dass sich Einstellungen, Überzeugungen oder Beliefs zu Mehrsprachigkeit in der Schule verändern (vgl. Ricart Brede, 2019) und beispielsweise durch Wissen über das Thema positiv beeinflusst werden können, ist bereits bekannt (vgl. Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016). Dazu bedarf es entsprechender universitärer Angebote, die spezifische (fachliche und fachdidaktische) Wissensbestände mit praktischen Sprachfördertätigkeiten verbinden und somit unter anderem die Reflexion der eigenen Rolle als zukünftige Lehrkraft anregen. Es zeigt sich, dass durch solche Angebote nicht nur die Selbstwirksamkeit erhöht wird und die Professionalisierung unterstützt wird, sondern auch die „Notwendigkeit des durchgängig sprachsensiblen Handelns und individuellen Förderns“ (Massumi, 2016: S. 212) von angehenden Lehrkräften erkannt wird und geflüchtete Schüler*innen in Klassenzimmern einer Migrationsgesellschaft mit einer Selbstverständlichkeit begegnet wird.

Es sind bereits zahlreiche Projekte zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung im Deutschen für Geflüchtete als auch zur Professionalisierung von Lehrkräften in diesem Bereich an unterschiedlichen Universitäten entstanden (vgl. Khakpour, 2016), allerdings mangelt es vielerorts an einer verstetigten Implementation in das reguläre Studienangebot zu DaZ/DaF und Mehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung und das, obwohl insbesondere seitens Lehramtsstudierender ein stark gesteigertes Interesse an DaZ/DaF-spezifischen Studienangeboten zu verzeichnen ist. So zeigten Jung, Middeke und Panferov (2017) bereits im Anschluss an die Migrationsbewegung 2015/16, dass sich die Einschreibung in entsprechende Studienangebote bundesweite um 32 % erhöht hat.

Auch an der Leibniz Universität Hannover (LUH) konnte in den letzten Jahren ein hoher Zulauf zu bereits bestehenden einschlägigen Lehrveranstaltungen sowie eine gesteigerte Nachfrage nach weiteren Qualifikationsmöglichkeiten zu den Themenbereichen festgestellt werden. Um sowohl den Interessen der Lehramtsstudierenden als auch den schulischen Bedarfen an einschlägig ausgebildeten Lehrkräften zu entsprechen, wurde in einer interdisziplinären Kooperation zwischen den Arbeitsbereichen ‚Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache‘ und ‚Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lehr-Lernforschung‘ sowie der zentralen Einrichtung für die Lehrkräftebildung, der ‚Leibniz School of Education‘, an der LUH das Professionalisierungsprogramm „Bescheinigung internationaler und interkultureller **Kompetenzen Lehramt: Mehrsprachigkeit und Bildung**“ (BIKO-LAMB) konzipiert.¹ Das Ziel des Projekts besteht darin, die bereits in den Vorjahren zu diesem Zweck an der LUH bestehenden Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende fortzuführen und weiterzuentwickeln. BIKO-LAMB ermöglicht Studierenden der drei Bachelor-Studiengänge (Fächerübergreifender BA, BA Sonderpädagogik, BA Technical Education) sowie Studierenden des Masters of Education an der LUH, Pflicht- und Wahlelemente (Lehrveranstaltungen im Wahlpflichtbereich, Praktika, Projektseminare) im Rahmen ihres Curriculums mit einer spezifischen Schwerpunktsetzung auf Mehrsprachigkeit und Bildung kohärent zu verknüpfen. Gleichzeitig kann dieser Studienschwerpunkt Studierenden seitens der Universität bescheinigt werden.

Nachfolgend geben wir einen Einblick in den Aufbau des Professionalisierungsprogramms und stellen sein didaktisches Design vor.

2. Zum Professionalisierungsprogramm BIKO-LAMB

2.1 Ziel und Aufbau des Programms

BIKO-LAMB verfolgt das Ziel, Lehramtsstudierende für die Sprachlernunterstützung von Schüler*innen mit DaZ/DaF zu professionalisieren. Es bietet basale Qualifizierungsmöglichkeiten in den Themenbereichen DaZ/DaF, Mehrsprachigkeit und Bildung sowie für den Kompetenzerwerb im Umgang mit sprachlicher Diversität. Das Programm fokussiert den Kompetenzerwerb zum professionellen Umgang mit sprachlich und kulturell diversen Schüler*innen durch (1) Vermittlung entsprechender fachlicher, pädagogischer und

¹ Das Projekt wird mit einer Laufzeit von vorerst 2022-2025 vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördert.

fachdidaktischer Wissensbestände, (2) Verschränkung dieser Wissensseinheiten mit praktischen Lerngelegenheiten zum Erwerb situationsspezifischer Fähigkeiten und (3) Reflexion des eigenen (oder fremden Handelns) sowie der eigenen Werthaltungen und Überzeugungen.

BIKO-LAMB umfasst vier Bausteine, von denen Baustein A zu Beginn absolviert werden muss, bevor die anderen Bausteine in flexibler Reihenfolge studiert werden können:

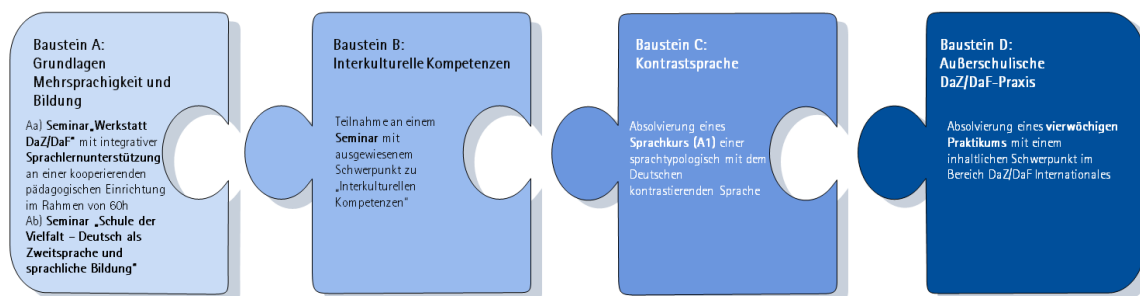


Abb. 1: Aufbau des Professionalisierungsprogramms BIKO-LAMB²

Die Studierenden können mit BIKO-LAMB obligatorische und fakultative Komponenten ihres Studiengangs mit Lehrveranstaltungen im Wahlpflichtbereich, in der schulischen Praxis sowie im Projektbereich miteinander verknüpfen. Es ermöglicht eine gezielte inhaltliche Schwerpunktsetzung im Rahmen des bestehenden Curriculums und bescheinigt diese Schwerpunktlegung im Umfang von insgesamt 17 ECTS.

Das Professionalisierungsprogramm und die dazugehörigen Bausteine werden unter der Beteiligung aller drei Einrichtungen (Deutsches Seminar, Institut für Erziehungswissenschaft, Leibniz School of Education) arbeitsteilig verwaltet, durchgeführt und in der gemeinsamen Zusammenarbeit interdisziplinär weiterentwickelt.

2.2 Didaktisches Design des Programms

Ausgangspunkt für die Gestaltungen der Lerngelegenheiten in BIKO-LAMB ist zum einen die in den derzeit diskutierten Modellen professioneller Handlungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Blömecke, Gustafsson & Shavelson, 2015) vorgenommene Unterteilung fachlichen, fachunspezifischen pädagogischen Wissens und (fach-)didaktischen Wissens und das Zusammenwirken dieser mit berufsbezogenen Überzeugungen, motivationaler Orientierung und die Fähigkeit zur Selbstregulation (vgl. Voss, Kunina-Habenschütz, Hoehne & Kunter, 2015).

Die einseitige Vermittlung professioneller Wissensbestände reicht für den nachhaltigen Kompetenzerwerb jedoch nicht aus. Ergibt sich für die Wissensbestände keine konkrete „Umsetzungskomponente“ (Dittrich, 2020: S. 50), besteht die Gefahr, dass sie sich zu trägem Wissen entwickeln, das auch zukünftig keine Anwendung findet (vgl. Rank, Gebauer, Hartinger & Fölling-Albers, 2012). In Lerngelegenheiten, die nach dem Prinzip des situierten Lernens möglichst authentisch und anwendungsbezogen gestaltet sind (vgl.

² Weitere Informationen zum Programm unter: <http://go.lu-h.de/VbyxH>

Rank et al., 2012), können Wissensbestände in der praktischen Anwendung konkretisiert und damit situationsspezifische Fähigkeiten (Wahrnehmen, Interpretation und Entscheidungsfindung) angebahnt werden (vgl. Blömecke et al., 2015).

Diese Verschränkung zwischen theoretischen und handlungspraktischen Anteilen wird auch im Ansatz der Core Practices des Unterrichtens betont, bei dem sich die zu vermittelnden Wissensbestände und situationsspezifischen Fähigkeiten an für den Schulalltag entscheidenden explizit geforderten Kompetenzen orientieren (vgl. Fraefel & Scheidig, 2018; Grossmann, Hammerness & McDonald, 2009).

Core Practices sind Tätigkeiten, die im Unterricht oft vorkommen, in unterschiedlichen Fächern anwendbar und forschungsbasiert sind (vgl. Fraefel & Scheidig, 2018; Grossmann et al., 2009). Diese Definition zeigt auf, dass es sich bei Kernpraktiken um sehr komplexe abstrakte Tätigkeiten handelt, die durch instruktionale Aktivitäten expliziert und dekonstruiert werden müssen (vgl. Kleinknecht, Broß, Weiß & Nückles, 2022).³ Ziel des *Core Practice* Ansatzes ist, den Kompetenzerwerb durch Erproben und Ausprobieren zunächst anzubahnen, sodass die Anwendung der Kompetenzen im Laufe des weiteren Professionalisierungsweges durch Routinen, Strategien und ‚moves‘ habitualisiert und flexibilisiert werden (vgl. Fraefel & Scheidig, 2018; Grossmann & Pupik Dean, 2019). Um dies zu erreichen, muss der Anbahnungsprozess an Wissens- und individuelle Erfahrungsbestände anknüpfen (vgl. Forzani, 2014). Der Kompetenzerwerb kann nach einer Modellierung von McDonald, Kazemi & Kavanagh (2013) schrittweise in Form eines vierphasigen Lernzyklus unterstützt werden:

1. *Instruktion*

Einführung in deklarative Wissensbestände sowie Anbahnung der situationsspezifischen Fähigkeiten durch Anwendungsaufgaben.

2. *Planung*

Vorbereitung auf die unterrichtspraktische Durchführung.

3. *Durchführung*

Die unterrichtspraktische Durchführung mit Lerngruppen.

4. *Reflexion*

Reflexion der Anwendung der erlernten Inhalte.

Der vierschritte Lernzyklus wurde der Konzeption von BIKO-LAMB zu Grunde gelegt. Es ist im Verlauf des Projektes angedacht, die für die Sprachlernunterstützung als relevant identifizierten Kernpraktiken zu explizieren und zu dekonstruieren, um das Programm zu ergänzen und weiterzuentwickeln.

Im Nachfolgenden skizzieren wir anhand der Lehrveranstaltung **Werkstatt DaZ/DaF** und dem hierin **integrierten Praxiseinsatz** (Baustein Aa) exemplarisch, wie die didaktischen Grundüberlegungen des Lernzyklus‘ bisher in BIKO-LAMB implementiert und für den Kontext der Sprachlernunterstützung adaptiert wurden. Genauer fokussiert wird die Verschränkung von grundlegenden deklarativen Wissensbeständen und unterrichtspraktischen Tätigkeiten (Kapitel Nr. 3) und der Anwendung des Lernzyklus‘ auf die vier Phasen Instruktion, Planung, Durchführung und Reflexion. Wir möchten im Rahmen

³ Zur Veranschaulichung siehe TeachingWorks der Marsal Family School of Education, 2024.

der einzelnen Phasen zeigen, welche Wissensbestände vermittelt werden und wie die aktive Sprachlernunterstützung im Prozess der Planung, Durchführung und Reflexion an den pädagogischen Einrichtungen gestaltet und begleitet wird. Diese Verschränkung wird darauffolgend durch eine überblicksartige Beschreibung der Schwerpunkte der weiteren Bausteine des Programms ergänzt (Kapitel 4).

3. Der Lernzyklus in BIKO-LAMB

3.1 Instruktion: Teilnahme an den Theoriemodulen

Der Lernzyklus beginnt im Kontext der *Werkstatt DaZ/DaF* mit der Instruktion und der Vermittlung fachlicher und fachdidaktischer Wissensbestände. Ausgangspunkt ist daher ein vorgeschalteter Input zu sprachvermittlungspraktischen Aspekten des Deutschen als Zweit-/Fremdsprache, die in Anlehnung an ‚Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache‘ (2002) sowie an ‚Curricularen Vorgaben für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache‘ (2016) des Niedersächsischen Kultusministeriums, an den ‚Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen‘ (Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, 2009), an ‚Bildungsstandards des Faches Deutsch‘ der Kultusministerkonferenz (2022) sowie an das ‚Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache‘ (BAMF, 2016) ausgewählt wurden. Diese sind:

- der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) und Einstufungsverfahren,
- Ausprägungen von Analphabetismus und Methoden des Alphabetisierungsunterrichts,
- Lehrwerkanalyse,
- Prüfungsformate für DaZ/DaF und Fertigkeitentraining,
- Grundlagen der Grammatik- und Wortschatzvermittlung.

Diese Wissensbestände werden in Form von Theoriemodulen vermittelt und stellen die Basis für die Entwicklung folgender professionsspezifischer Kompetenzen im Bereich DaZ/DaF dar, die zum Teil den ‚Standards für die Lehrerbildung‘ der Kultusministerkonferenz (2019), der Qualifizierungsreihe *Deutsch Lehren Lernen* vom Goethe-Institut (o. J.) und der Konzeption der ‚Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung‘ für Integrationskurse (vgl. Goethe-Institut, 2020) entnommen wurden:

- Diagnostik des Sprachstandes von Schüler*innen mit DaZ/DaF, um sie gezielt fördern zu können,
- Anwendung von verschiedenen Methoden für die Vermittlung von Wortschatz und Grammatik,
- Erkennen von Alphabetisierungsbedarf und gezielte Förderung von Schriftspracherwerb,
- gezielte Vorbereitung und Förderung von relevanten Fertigkeiten für gängige DaZ/DaF Prüfungsformate,
- selbstständige Auswahl von Lernmaterialien und Umgang mit DaZ/DaF-Lehrwerken für unterschiedliche Zielgruppen und Niveaus,

- Planung von Unterrichtseinheiten für DaZ/DaF Gruppen.

Die Theoriemodule sind als Workshops konzipiert und enthalten einleitende experimentelle Aufgaben, die den Studierenden ermöglichen, die Perspektive der Sprachlernanfänger*innen zu erfahren, mit anschließenden Reflexionsanteilen, Phasen der direkten Instruktion zu den Wissensbeständen sowie darauf aufbauende Anwendungs- und Übungsaufgaben zu den sprachvermittlungspraktischen Aspekten.

Die *Werkstatt DaZ/DaF* findet in Form von Blockveranstaltungen am Anfang des Semesters statt, um den Studierenden semesterbegleitende Sprachlernunterstützung in Form von Praxiseinsätzen an pädagogischen Einrichtungen zu ermöglichen, die als integrierter Bestandteil im Umfang von 60 Stunden absolviert werden.

3.2 Planung

In der Phase der Planung bereiten sich die Studierenden auf den *Praxiseinsatz* und zwar auf die Durchführung der Sprachlernunterstützung an kooperierenden pädagogischen Einrichtungen vor. Zu den pädagogischen Einrichtungen zählen Schulen mit DaZ/DaF Unterstützungsbedarf – wie Integrierte Gesamtschulen, Gymnasien, Grundschulen, Realschulen in Hannover und Umgebung – sowie gemeinnützige Vereine, die sich im Rahmen der Sprachlernunterstützung von Geflüchteten engagieren – wie Internationale Kulturelle Jugend-Arbeit e. V., der Unterstützterkreis Flüchtlingsunterkünfte Hannover e. V., oder die AWO Region Hannover – Sprache und Integration sowie das Hochschulbüro für Internationales der LUH.

Die Planungsphase beginnt nach Absolvierung der Theoriemodule der *Werkstatt DaZ/DaF*. Kennzeichnend für diese Phase ist, dass die Studierenden Unterstützung durch pädagogisches Personal sowie durch die Dozierende erhalten. Dazu gehört, dass sich die Studierenden konkret auf die zu begleitenden Lerngruppen vorbereiten, indem sie unter anderem die Praxiseinsätze in Zusammenarbeit mit den Ansprechpersonen der pädagogischen Einrichtungen gemeinsam planen.

Konkret zur Anwendung kommt pädagogisches Wissen, das die Planung von Lehr-Lernprozessen betrifft, wie z. B. die Phasierung von Unterricht nach Einstieg, Erarbeitung und Sicherung oder nach dem PADUA bzw. SAMBA/KAFKA Schema (vgl. Esslinger-Hinz, Wigbers, Giovanni, Hannig & Herbert, 2013; Hugener, 2008). Maßgeblich für den Planungsprozess ist die Unterstützung durch das pädagogische Personal, das bestimmtes Vor- und Erfahrungswissen zu Unterschieden in den Voraussetzungen der Lernenden und zu individuellen Lernbiographien mitbringt, welches bei der Planung von Lerngelegenheiten zu berücksichtigen ist (vgl. Häcker, 2017). Diese Wissenskomponenten werden im Planungsprozess mit dem DaZ/DaF-spezifischen, fachlichen sowie fachdidaktischen Wissen verschränkt, welches durch die absolvierten Theoriemodule und die darin enthaltenen Anwendungs- und Übungsaufgaben (z. B. zu Auswahl von Lernmaterial) erworben wurde.

Im Rahmen der Vorbereitung können die Studierenden auf ein wöchentliches Beratungsangebot der *Werkstatt DaZ/DaF* zurückgreifen. Dieses findet in der projekteigenen Präsenzbibliothek (vgl. Zhorzholiani-Metz, 2021) mit diversen Lehr- und Nachschlage-

werken für DaZ/DaF statt, sodass die Studierenden nach Arbeitsmaterialien für den Unterricht recherchieren, Antworten auf konkrete Fragen zur Unterrichtsgestaltung sowie Hilfe bei der Unterrichtsplanung oder Tipps für bestimmte Unterrichtssituationen erhalten können.

Um zu garantieren, dass die Studierenden an den pädagogischen Einrichtungen Unterstützung erhalten, werden die Praxiseinsätze durch die Netzwerkstelle *#LernenVernetzt*⁴ der Leibniz School of Education vermittelt. Die Vermittlung der Praxiseinsätze basiert auf einem passgenauen Matching: Die pädagogischen Einrichtungen melden dazu ihre individuellen Bedarfe zur Sprachlernunterstützung über eine Webseite, woraufhin mit Blick auf die Qualifikationen und Interessen der Studierenden Teams aus pädagogischen Mitarbeitenden (wie Lehrkräften) und den Studierenden gebildet werden (vgl. Pachale, Ehrhardt, Fox, Bernholt, Korn & Müller, 2022). Dieses passgenaue Matching ist die Basis für die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten und soll sicherstellen, dass Studierende und Schüler*innen stets unter Anleitung einer erfahrenen Lehrperson oder Fachkraft zusammenarbeiten. Die Beteiligten verstehen sich im Rahmen der Unterstützungstätigkeit als multiprofessionelles Team (vgl. Brinkmann & Müller, 2021), welches gemeinsame Absprachen trifft und die Sprachlernenden durch (ko-)konstruktive Zusammenarbeit (vgl. Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020) gezielt und möglichst effektiv fördert.

3.3 Durchführung

Die Anwendung der gelernten Inhalte aus den Theoriemodulen erfolgt in der unterrichtspraktischen Umsetzung an den pädagogischen Einrichtungen. Diese *Praxiseinsätze* geben den Studierenden die Möglichkeit, erste Erfahrungen im Bereich der Sprachlernunterstützung zu machen und sich in einem bewertungsfreien Raum auszuprobieren. In ihren Praxiseinsätzen gestalten die Studierenden je nach Einsatzort und Bedarf Lerngelegenheiten zur Sprachlernunterstützung bzw. DaZ-Förderung für Schüler*innen in unterschiedlichen Klassenstufen aus verschiedenen Ländern – gehäuft jedoch aus Syrien, der Ukraine, Afghanistan, dem Irak. Die Lehrtätigkeiten werden zum Teil in Form von Co-Teaching mit den hauptamtlich Lehrenden, aber auch selbstständig in Sprachlern- oder Willkommensklassen auf verschiedenen Sprachniveaus und in Alphabetisierungskursen durchgeführt. Die Studierenden dokumentieren parallel die durchgeführten Tätigkeiten in Form einer tabellarischen Übersicht, sog. Worklogs.

Eine erste Auswertung dieser Worklogs ergab, dass die häufigsten Aktivitäten, die sie durchführen, folgende sind:

- selbstständiges Anleiten und Unterrichten (in Kleingruppen),
- Recherche, Aufbereitung und Erstellung von Unterrichtsmaterialien,
- Unterstützung der Lehrkräfte bei der Lehrwerksauswahl sowie im Unterricht,
- Anwendung von Einstufungsverfahren,
- Absprachen mit den Erziehungsberechtigten und
- Geben von Feedback an Schüler*innen zu eingereichten Aufgaben.

⁴ Näheres zu #LernenVernetzt unter: <http://go.lu-h.de/8JvY5>

3.4 Reflexion

Wir verstehen die Reflexion nicht als eine einzelne in sich abgeschlossene Phase, sondern als einen begleitenden Prozess, der über die *Werkstatt DaZ/DaF* und die *Praxiseinsätze* hinaus geht. Dieser Prozess zielt hauptsächlich auf die Identifikation von Stärken und Entwicklungspotential ab, soll zur Reflexion über die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams sowie die Weiterentwicklung der professionsspezifischen Kompetenzen anregen. Dazu findet zum Semesterende eine das Seminar *Werkstatt DaZ/DaF* abschließende obligatorische Reflexionssitzung statt, die den Studierenden den Raum gibt, mit ihren Kommiliton*innen über ihre Erfahrungen in der Durchführung der Sprachlernunterstützung zu sprechen. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass während der Zusammenarbeit zwischen Studierenden und pädagogischem Personal weitere tätigkeitsbezogene Reflexionsprozesse angeregt werden.

Die BIKO-LAMB-Studierenden müssen in Rahmen des Professionalisierungsprogramms außerdem einen Bericht anfertigen. Für diesen Bericht werden beginnend mit einer Frage zur Motivation und Erwartung zur Teilnahme am Programm auf Grundlage der erworbenen Wissensbestände sowie gewonnen Erfahrungen in Baustein A weitere bausteinspezifische Reflexionsfragen bearbeitet. Darüber hinaus wird resümierend der Lernfortschritt zusammengefasst (in Anlehnung an Ulrich & Michalak, 2019).

4. Die Module in BIKO-LAMB

Neben der in Baustein A verankerten *Werkstatt DaZ/DaF* und dem *integrierten Praxiseinsatz* beinhaltet das Professionalisierungsprogramm weitere Bausteine. Diese Bausteine (Ab, B, C, D) zielen darauf ab, interdisziplinäre Wissens- und individuelle Erfahrungsbestände zu erweitern:

Baustein A – Grundlagen Mehrsprachigkeit und Bildung: Die Studierenden absolvieren in Baustein Ab) das Blended-Learning Seminar *Schule der Vielfalt – Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Bildung*, in dem Basiskompetenzen zum fortgeschrittenen Sprachausbau in Bildungs- und Fachsprache sowie Grundlagen für sprachsensiblen Fachunterricht vermittelt werden (vgl. Binanzer, Hagemeyer & Seifert, 2024; Seifert, Hagemeyer & Binanzer 2022). Die Studierenden erweitern dadurch ihre fachdidaktischen Wissensbestände um Grundlagen des sprachsensiblen Unterrichts.

Baustein B – Interkulturelle Kompetenzen:⁵ In der Auseinandersetzung mit kultureller Diversität werden im Baustein B die in Theoriebaustein A erworbenen Grundlagen zur Zweit- und Fremdsprachenvermittlung um zentrale Elemente des interkulturellen

⁵ Baustein B besteht aus einem pro Semester wechselnden Lehrangebot. Dabei erfolgt zu Beginn des Semesters eine Prüfung möglicher Lehrveranstaltung auf die oben formulieren Themenschwerpunkte. Im Rahmen des Programms konnte in Zusammenarbeit mit dem Projekt Transformative Horizons 2.0 an der Leibniz School of Education eigenständig ein Seminar zum Thema „Interkulturelles Lernen anhand von Critical Incidents im Kontext von Schule und Unterricht“ entwickelt werden. Eine weitere Lehrveranstaltung stammt beispielsweise aus der Berufspädagogik mit dem Titel „Diversität in der beruflichen Bildung.“ Ziel für die nächsten Durchläufe ist es, für die Studierenden in Baustein B eine Schwerpunktsetzung auf ihr jeweiliges Lehramt zu ermöglichen.

Lernens (in Anlehnung an Auernheimer, 2016; Zawacki-Richter & Hasebrook, 2005) ergänzt wie z.B. 1) die Bedeutung von kulturellen Dimensionen, Rassismus und Diskriminierung im Kontext von Schule und Unterricht, 2) Machtverhältnisse, Fremdbilder, Stereotype und Vorurteile (vgl. Caspari, 2012) sowie 3) die eigene Kulturgebundenheit. Deklarative Wissensbestände zu Rassismus, Diskriminierung sowie zur Bedeutung von Stereotypen und Vorurteilen haben Implikationen für die Gestaltung von Lernprozessen (dazu z. B. Lorenz, Gentrup, Kristen, Stanat & Kogan, 2016; Martiny, Mok, Deaux & Froehlich, 2014). Dieser Schwerpunkt eröffnet den Studierenden eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Fragen der Interkulturalität und die Verknüpfung mit solchen des interkulturellen Lernens sowie der reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und der eigenen Berufsrolle (vgl. Biederbeck & Rothland, 2017).

Baustein C – Kontrastsprache: Um den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, sich selbst als Sprachlernende zu erfahren sowie über die Reflexion der eigenen Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen die Bedingungen von DaZ/DaF-Lernenden bewusster einschätzen und berücksichtigen zu können, wird im Baustein C ein Sprachkurs in einer sprachtypologisch zum Deutschen kontrastierenden Sprache (wie zum Beispiel Arabisch, Chinesisch, Japanisch oder Türkisch) auf dem Sprachniveau A1 absolviert.

Baustein D – (Außer-)Schulische DaZ/DaF Praxis: Im Baustein D wird schließlich das in allen Bausteinen erworbene professionelle Wissen durch eine weitere Praxiskomponente erfahrbar gemacht. Es handelt sich um ein außerschulisches vierwöchiges Praktikum, das im In- oder Ausland absolviert werden kann. Die Praktikumsrichtung muss dabei einen inhaltlichen Schwerpunkt im Bereich DaZ/DaF oder Interkulturalität aufweisen. Zu den Einrichtungen im Inland gehören z. B. die DRK Notunterkunft für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge sowie das Sachgebiet Integration an der Volkshochschule Hannover im Bereich der DaF Erwachsenenbildung.

5. Resümee

Damit Lehramtsstudierende die berufsbezogenen Herausforderungen im Bereich DaZ/DaF-Vermittlung zukünftig erfolgreich bewältigen können, fokussiert BIKO-LAMB den Kompetenzerwerb zum professionellen Umgang mit sprachlich und kulturell diversen Schüler*innen. Bei der Absolvierung von vier unterschiedlichen Bausteinen werden zum einen entsprechende fachliche, bildungswissenschaftliche sowie fachdidaktische Wissensbestände vermittelt. Und zum anderen werden diese Wissensbestände mit praktischen Lerngelegenheiten zum Erwerb situationspezifischer Fähigkeiten verschränkt. In den ausführlich beschriebenen Bestandteilen des Programms – der *Werkstatt Daz/DaF* und dem *integrierten Praxiseinsatz* – erwerben die Studierenden Kompetenzen z. B. in den folgenden Bereichen:

- Diagnostik des (Schrift-)Sprachniveaus von Schüler*innen und daraus resultierende, gezielte Förderung,
- Anwendung von verschiedenen Methoden für die Vermittlung von Wortschatz und Grammatik,
- selbstständige Auswahl von Lehrmaterialien und Planung von Unterrichtseinheiten für DaZ/DaF Gruppen.

Die Verschränkung zwischen Wissenserwerb und praktischen Lerngelegenheiten wird durch Reflexionsangebote ergänzt, die die eigenen Werthaltungen und Überzeugungen betreffen. Über diese zwei Bestandteile hinaus erhalten die Studierenden weitere Reflexionsangebote, die in den einzelnen Lehrveranstaltungen der Bausteine integriert und deren Ergebnisse in einem Abschlussbericht festgehalten werden.

Insgesamt haben sich seit Projektbeginn im Wintersemester 2022/23 94 Studierende für das Professionalisierungsprogramm angemeldet (Stand Oktober 2024). Im Rahmen der *Werkstatt DaZ/DaF* und der ersten *Praxiseinsätze* konnten insgesamt 68 Studierende an etwa 30 pädagogische Einrichtungen in und um Hannover vermittelt werden (Stand Oktober 2024). Dabei konnte eine Vielzahl von Bedarfen an unterschiedlichen pädagogischen Einrichtungen abgedeckt werden.

Erste Evaluationsergebnisse der *Werkstatt DaZ/DaF* zeigen, dass die Studierenden die Verknüpfung von den theoretischen Ausbildungsabschnitten mit handlungspraktischen Anteilen als besonders lernförderlich bewerten. Dabei handelt es sich jedoch um subjektive Einschätzungen der Studierenden (vgl. auch Binanzer & Wecker, 2018). Um die Wirksamkeit des Programms auf den angestrebten Kompetenzerwerb zu überprüfen, ist weitere Begleitforschung unbedingt notwendig. Auch für die Explizierung von *Core Practices* und eine daran anschließende mögliche Weiterentwicklung des Programms sind umfassendere Evaluationen und Forschung erforderlich. Mit Ende der Projektlaufzeit (vorerst Mitte 2025) scheinen diese Maßnahmen auch im Hinblick auf eine mögliche Verstetigung des Programms sinnvoll.

Als besonders hilfreich für die bisherige Konzeption des Programms hat sich die interdisziplinäre Zusammenarbeit erwiesen. So konnte z. B. unter Einbindung der Leibniz School of Education als Querschnittsstruktur zu weiteren Instituten bei der Konzeption des Programms gezielt darauf geachtet werden, dass diese Qualifizierung nicht nur Deutschstudierenden, sondern Studierenden aller Fachrichtungen ermöglicht wird. Darüber hinaus stellt das Programm eine Form der Kooperation dar, in der konkrete Verantwortungsbereiche, die sich unter anderem aus der Expertise und den Aufgabenbereichen der jeweiligen Institutionen ergeben, festgelegt sind, die aber eine Weiterentwicklung des Programms unter mehrperspektivischem Austausch und Multiprofessionalität ermöglicht. Dieses Zusammenwirken von allen drei Instituten an BIKO-LAMB ist deshalb so wesentlich, weil es im Umgang mit Querschnittsthemen um Kompetenzen geht, die nicht nur einer Disziplin zugeordnet werden können. Zukünftig wäre es daher von Interesse, die Übertragbarkeit des kompetenzorientierten didaktischen Settings in Anlehnung an den Lernzyklus auf andere Querschnittsthemen wie beispielsweise Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Digitalisierung zu prüfen. Dies erfordert jedoch eine enge interdisziplinäre Zusammenarbeit und ein gemeinsames Verständnis über die professionsspezifischen Kompetenzen.

6. Linksammlung

Weitere Informationen zu BIKO-LAMB unter: <http://go.lu-h.de/VbyxH>

Weitere Informationen zur Werkstatt DaZ/DaF unter: <http://go.lu-h.de/Tcsti>

Weitere Informationen zu #LernenVernetzt unter: <http://go.lu-h.de/8JvY5>

7. Literatur

- Auernheimer, Georg (2016). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 8. unveränderte Auflage. Darmstadt: wbg Academic.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, S. 469-520.
<https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin & Linnemann, Markus (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern, durchgeführt von IP-SOS (Hamburg), im Auftrag des Mercator Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. Köln: Universität zu Köln.
- Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Niederhaus, Constanze (Hg.) (2016). *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster/ New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Biederbeck, Ina & Rothland, Martin (2017). Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen & Rieger-Ladich, Markus (Hg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-236.
- Binanzer, Anja; Hagemeyer, Carolin & Seifert, Heidi (2024). Wissen über Mehrsprachigkeit, Sprachliche Register und Sprachsensiblen Unterricht. Zur Wirksamkeit fächerübergreifender Lernangebote für Lehramtsstudierende. In Goschler, Juliana; Rosenberg, Peter & Woerfel, Till (Hrsg.), *Empirische Zugänge zu Bildungssprache und bildungssprachlichen Kompetenzen*. Berlin: Springer.
- Binanzer, Anja & Wecker, Verena (2018). Deutsch für Geflüchtete – Zweitspracherwerb in Theorie und Praxis. In Bußmann, Christiane & Bertels, Ursula (Hg.), *Neue Nachbarn – die Welt in Bewegung. Flucht und Migration aus unterschiedlichen Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 152-161.
- Blömecke, Sigrid; Gustaffson, Jan-Eric & Shavelson, Richard J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. In *Zeitschrift für Psychologie* 223(1), S. 3-13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Brinkmann, Bianca & Müller, Ulrich (2021). Gemeinsam mehr erreichen – Multiprofessionelle Kooperation beginnt im Lehramtsstudium. *Monitor Lehrerbildung*.
https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2023/06/MLB_Lehrkraeftebildung-im-Wandel_Broschuere.pdf (zuletzt aufgerufen am 11.10.2023).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (Hg.) (2016). Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzeptLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?blob=publicationFile> (zuletzt aufgerufen am 13.10.2023).
- ___ (2024). Aktuelle Zahlen. Ausgabe: Juni 2024. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-juni-2024.pdf?blob=publicationFile&v=3> (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024).“

- Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.) (2009). Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen. [https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DaF-Rahmenplan.pdf? blob=publicationFile&v=3](https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DaF-Rahmenplan.pdf?blob=publicationFile&v=3) (zuletzt aufgerufen am 13.10.2023).
- Caspari, Daniela (2012). Stereotype, Klischees, Vorurteile. In *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3, S. 15-16.
- Dittrich, Ann-Kathrin (2020). *Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:20489>
- Esslinger-Hinz, Ilona; Wigbers, Melanie; Giovanni, Norbert; Hannig, Jutta & Herbert, Leonore (2013). *Der ausführliche Unterrichtsentwurf [für alle Fächer und Schulstufen]*. Weinheim: Beltz.
- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2018). Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2018/02/SVR-FB_Bildungsintegration.pdf (zuletzt aufgerufen am 13.10.2023).
- Forzani, Francesca M. (2014). Understanding “Core Practices” and “Practice-Based” Teacher Education: Learning From the Past. In *Journal of Teacher Education* 65(4), S. 357-368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>
- Fraefel, Urban & Scheidig, Falk (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36(3), S. 344-364. <https://doi.org/10.25656/01:18855>
- Gamper, Jana; Marx, Nicole; Röttger, Evelyn & Steinbock, Dorotheé (2020). Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. Einführung in das Themenheft. In *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47(4), S. 347-358.
- Goethe-Institut e.V. (o.J.). Deutsch Lehren Lernen. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html> (zuletzt aufgerufen am 13.10.2023).
- Goethe-Institut e.V. (Hg.) (2020). Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. [https://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifizierung-von-lehrkraeften-neu-pdf.pdf? blob=publication-File&v=6](https://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifizierung-von-lehrkraeften-neu-pdf.pdf?blob=publication-File&v=6) (zuletzt aufgerufen am 13.10.2023).
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In Fürstenau, Sarah & Gomolla, Mechthild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-129.
- Grosche, Michael; Fussangel, Kathrin & Gräsel, Cornelia (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktions- und Inklusivtheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. In *Zeitschrift für Pädagogik* 66(4), S. 461-479. <https://doi.org/10.25656/01:25803>
- Grossman, Pam; Hammerness, Karen & McDonald, Morva (2009). Redefining Teaching, Re-Imagining Teacher Education. In *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15, S. 273-289. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875340>

- Grossman, Pam & Pupik Dean, Christopher G. (2019). Negotiating a common language and shared understanding about core practices: The case of discussion. In *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 80, S. 157-166.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.009>
- Hammer, Svenja; Fischer, Nele & Koch-Priewe, Barbara (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In Koch-Priewe, Barbara & Krüger-Potratz, Marianne (Hg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. Münster; New York: Waxmann, S. 147-171.
- Häcker, Thomas (2017). Individualisierter Unterricht. In Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladisch, Markus (Hg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275-290.
- Hugener, Isabelle (2008). *Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität. Sichtstrukturen schweizerischen und deutschen Mathematikunterrichts in ihrer Beziehung zu Schülerwahrnehmung und Lernleistung – eine Videoanalyse*. Münster: Waxmann.
- Jung, Matthias; Middeke, Annegret & Panferov, Julia (2017). *Zur Ausbildung von Lehrkräften Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an deutschen Hochschulen – eine quantitative Studie 2014/2015 bis 2016/2017*. Göttingen.
- Karakayali, Juliane; zur Nieden, Birgit; Kahveci, Çağrı; Groß, Sophie; Heller, Mareike & Güteryüz, Tutku (2016). „Willkommensklassen“ in Berlin. Mit Segregation zur Inklusion? Eine Expertise für den Mediendienst Integration. https://mediendienstintegration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Willkommensklassen.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.01.2024).
- Khakpour, Natascha (2016). Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schulbesuch und Seiteneinstieg. In Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH, S. 151-170.
- Kleinknecht, Marc; Broß, Imke; Prinz-Weiß, Anja & Nückles, Matthias (2022) „Ich kann Schüler*innen beim Erschließen von Fachtexten anleiten“. Ein Training zum Erlernen einer Kernpraktik. In *Journal für LehrerInnenbildung* 22(3), S. 74-85.
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-05>
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (zuletzt aufgerufen am 13.10.2023).
- ___ (2022). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf (zuletzt aufgerufen am 13.10.2023).

- Kultusministerkonferenz (2024). Geflüchtete Kinder/Jugendliche aus der Ukraine an deutschen Schulen. August 2024. https://www.kmk.org/fileadmin/Da-teien/pdf/Statistik/Ukraine/2024/AW_Ukraine_08-24.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024).
- Leibniz School of Education (26.09.2023). #LernenVernetzt. <https://www.lse.uni-hannover.de/de/lse/projekte-lse/lernenvernetzt> (zuletzt aufgerufen am 06.02.2024).
- Lorenz, Georg; Gentrup, Sarah; Kristen, Cornelia; Stanat, Petra & Kogan, Irena (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68, S. 89-111. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3>
- Marsal Family School of Education (2024). TeachingWorks. <https://www.teaching-works.org/> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2024).
- Martiny, Sarah E.; Mok, Sog Yee; Deaux, Kay & Froehlich, Laura (2014). Effects of activating negative stereotypes about Turkish-origin students on performance and identity management in German high schools. In *Revue Internationale de Psychologie Sociale* 25, S. 205-225.
- Massumi, Mona (2016). Sprachförderung für geflüchtete Kinder und Jugendliche ohne Schulzugang. Zur Bedeutung eines Angebots von Lehramtsstudierenden im Rahmen des Berufspraktikums an der Universität zu Köln. In Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH, S. 197-2016.
- McDonald, Morva; Kazemi, Elham & Kavanagh, Sarah Schneider (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. In *Journal of Teacher Education* 64(5), S. 378-386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2016). Curriculare Vorgaben für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&f0=Deutsch+als+Zweitsprache%3B+nur+online+verf%C3%BCgbar&> (zuletzt aufgerufen am 13.10.2023).
- ___ (2002). Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache. <https://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/RrIDaZ.pdf> (zuletzt aufgerufen am 13.10.2023).
- Niehaus, Kevin (2023). „Sprachförderbedarf mehrsprachiger Schüler ist nicht überraschend, aber auch nicht selbstverständlich [...]“ – Zur differierenden Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei angehenden Lehrkräften im Zeichen inklusiver Sprachbildungsprozesse. In *Kölner Online-Journal für Lehrer*innenbildung* 2/2023, S. 16-44. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.s.2>
- Pachale, Helene; Ehrhardt, Kathleen; Fox, Sarah; Bernholt, Andrea; Korn, Melanie & Müller, Katharina (2022). Kooperationsformen im digitalen Raum. Lehramtsstudierende und Lehrkräfte unterstützen kooperativ benachteiligte Schüler*innen. In Wilbers, Karl (Hg.), *Handbuch E-Learning: Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis - Strategien, Instrumente, Fallstudien*. Wolters Kluwer Deutschland, S. 1-10.

- Rank, Astrid; Gebauer, Susanne; Hartinger, Andreas & Fölling-Albers, Maria (2012). Situiertes Lernen in der Lehrerfortbildung In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 5, S. 180-199. <https://doi.org/10.25656/01:14737>
- Ricart Brede, Julia (2019). Einstellungen – beliefs- Überzeugungen – Orientierungen. Zum theoretischen Konstrukt des Projektes „Einstellungen angehender LehrerInnen zu Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Unterricht. In Maak, Diana & Ricart Brede, Julia (Hg.), *Wissen, Können, Wollen sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann, S. 29-38.
- Seifert, Heidi; Hagemeyer, Carolin & Binanzer, Anja (2022). Sprachlich heterogene Schüler*innen, fachlich heterogene Lehramtsstudierende – mit E-Learning für sprachliche Vielfalt qualifizieren. In Jungwirth, Martin; Harsch, Nina; Noltensmeier, Yvonne; Stein, Martin & Willenberg, Nicole (Hg.), *Diversität digital denken: The wider view*, Münster: WTM, S. 439–443.
- Sievers, Isabel (2019). Bildungszugänge und -barrieren in der Migrationsgesellschaft. Aktuelle Ansätze, Diskurse und Beobachtungen im Kontext von Neumigration. In Natarajan, Radhika (Hg.), *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 235-252.
- UNICEF (2023). Geflüchtete und migrierte Kinder in Deutschland. Ein Überblick über die Trends von 2015 bis 2022. [unicef.de/ cae/re-source/blob/178376/2b13cc04ce8338d13d6f76dffb079021/gefluechtete-und-migrierte-kinder-in-deutschland-2015-2022-data.pdf](https://www.unicef.de/cae/re-source/blob/178376/2b13cc04ce8338d13d6f76dffb079021/gefluechtete-und-migrierte-kinder-in-deutschland-2015-2022-data.pdf) (zuletzt aufgerufen am 13.10.2023).
- Ulrich, Kirstin & Michalak, Magdalena (2019). Durch Reflexion zum sprachbewussten Unterricht – Portfolio als ein Professionalisierungsinstrument für Deutsch als Zweitsprache. In Ballweg, Sandra & Kühn, Bärbel (Hg.), *Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht. Neue internationale Entwicklungen (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 102)*. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen, S. 239-257.
- Voss, Tamar; Kunina-Habenicht, Olga; Hoehne, Verena & Kunter, Mareike (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, S. 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Wischmeier, Inka (2012). „Teachers’ Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-) Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretisch Konzeption und empirische Überprüfung. In Wiater, Werner & Manschke, Doris (Hg.), *Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 167-189. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94085-4_8
- Zawacki-Richter, Olaf & Hasebrook, Joachim (2005). Softskills online? Lernziel interkulturelle Kompetenz. In Tavangarian, Djamshid & Nölting, Kristin (Hg.), *Auf zu neuen Ufern! E-learning heute und morgen*, Münster: Waxmann, S. 17-26.
- Zhorzholiani-Metz, Ketevan (2021). Werkstatt Plus – Zusatzangebot Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache. In Freudenberg-Findeisen, Renate; Harsch,

Claudia & Middeke, Annegret (Hg.), *Zur sprachlichen und gesellschaftlichen Integration neu zugewanderter Menschen. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 165-176.

Über die Autor*innen

Kathleen Ehrhardt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und an der Leibniz School of Education der Leibniz Universität Hannover. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Gestaltung von Praxisphasen sowie die Integration von Querschnittsthemen in die Lehrkräftebildung.

Korrespondenzadresse: kathleen.ehrhardt@iew.uni-hannover.de

Ketevan Zhorzholiani-Metz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Seminar der Leibniz Universität Hannover. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts sowie Schreibkompetenz. Korrespondenzadresse: ketevan.zhorzholiani@germanistik.uni-hannover.de

Prof. Dr. Anja Binanzer ist Professorin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Technischen Universität Dresden. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, insbesondere Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Korrespondenzadresse: anja.binanzer@tu-dresden.de

Prof. Dr. Katharina Müller ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lehr-Lernforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover und Direktorin für Studium und Lehre an der Leibniz School of Education. Im QLB-Projekt Leibniz-Prinzip leitet sie das Handlungsfeld 3 „Praxisphasen entwickeln – mit Qualitätsstandards in die Schule“. Korrespondenzadresse: katharina.mueller@iew.uni-hannover.de