

Heidi Seifert

Sprachbildung im Vorbereitungsdienst: Evidenzen – Desiderate – Forschungsperspektiven

Abstract

Ausgehend von dem wachsenden Bedarf an für sprachliche Vielfalt qualifizierten Lehrpersonen sowie der zentralen Rolle des Vorbereitungsdienstes für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte führt der Beitrag zunächst politisch-curriculare Rahmenbedingungen und empirische Evidenzen zum Gegenstand Sprachbildung in der Lehrkräftebildung zusammen. Darauf aufbauend werden zentrale Desiderate und Forschungsperspektiven für das Forschungsfeld Vorbereitungsdienst aufgezeigt.

Based on the growing demand for teachers qualified in linguistic diversity and the central role of the induction phase for the professionalization process of prospective teachers, the article first combines political-curricular framework conditions and empirical evidence on the subject of language education in teacher education. Subsequently, central desiderata and research perspectives for the induction phase are identified.

Schlagwörter

sprachliche Bildung, sprachliche Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Lehrkräfteprofessionalisierung, Vorbereitungsdienst

language education, linguistic diversity, multilingualism, teacher education, induction phase

1. Einleitung

Internationale Schulleistungsstudien wie PISA oder IGLU weisen auf einen engen Zusammenhang zwischen rezeptiven wie produktiven sprachlichen Fähigkeiten und Bildungserfolg im deutschen Schulsystem hin: Demnach wirkt sich eine unzureichende Lesekompetenz im Deutschen negativ auf die Leistungschancen in den einzelnen Unterrichtsfächern aus (zu den Ergebnissen der Lesekompetenz in PISA 2022 siehe Heine et al., 2023). Schwache Kompetenzen in der Verkehrssprache gehen zudem mit einer höheren Rückstellungsquote von der Einschulung und einer geringeren Chance, ein Gymnasium zu besuchen, einher (Kempert et al., 2016; Paetsch et al., 2015). Die Ergebnisse der Schulleistungsstudien legen zwar insbesondere sprachbezogene Disparitäten offen, denen zufolge insbesondere Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von sprachlich bedingter Bildungsbenachteiligung betroffen sind, jedoch weisen sie zugleich darauf hin, dass auch Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache im

internationalen Vergleich zunehmend schlechtere Leseleistungen erzielen (Klieme et al., 2010; Prenzel et al., 2013). Darüber hinaus sind die Sprachen der Lernenden im deutschen Schulsystem sowohl aus außer- als auch innersprachlicher Perspektive als äußerst heterogen zu bezeichnen (Schroedler, 2021). Vor diesem Hintergrund rücken neben Formen äußerer Mehrsprachigkeit auch bildungsrelevante Dimensionen innerer Mehrsprachigkeit, d. h. die Notwendigkeit der Förderung bildungs- und fachsprachlicher Register des Deutschen, und damit die Bedeutsamkeit sprachlicher Bildung für alle Schüler*innen in den Fokus der öffentlichen Wahrnehmung (vgl. Gogolin & Duarte, 2016, S. 492). Hier setzt das Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin & Lange, 2011) an, nach dessen Verständnis sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht in allen Schulstufen und -formen und vor allem in allen Unterrichtsfächern zu verankern ist. Sprachbildung in allen Fächern beruht auf der Annahme, dass nicht die allgemeinen Sprachfähigkeiten eines Individuums, sondern die Bildungssprache bzw. *academic language* (Schleppegrell, 2010), verstanden als spezifischer Ausschnitt bzw. Register der allgemeinen Sprachfähigkeiten, in Kontexten formaler Bildung besonders relevant ist.

Der Begriff der ‚Bildungssprache‘ erfährt in den letzten 15 Jahren breite und disziplinübergreifende Verwendung, wenngleich das Konstrukt aufgrund seiner fehlenden klaren theoretischen Definition und unbefriedigenden empirischen Operationalisierung nicht unumstritten ist (für einen Forschungsüberblick zum Konstrukt ‚Bildungssprache‘ siehe Binanzer et al., 2024a). In Anlehnung an Morek & Heller (2012) folgt dieser Beitrag dem Verständnis, dass Bildungssprache ein spezifisches sprachliches Register darstellt, dem im schulischen Kontext als „Medium des Wissenstransfers“ (Kommunikative Funktion) und „Werkzeug des Denkens“ (Epistemische Funktion) fächerübergreifend eine wichtige Funktion zukommt (Morek & Heller, 2012, S. 70; siehe auch Heppt & Schröter, 2023). Auch dieses Begriffsverständnis stellt lediglich eine erste Annäherung an das komplexe Konstrukt der ‚Bildungssprache‘ dar, das in seinen vielschichtigen funktionalen Verwendungen im Kontext Schule zunehmend hinterfragt wird. So kritisieren Gamper et al. (2024), dass der Begriff ‚Bildungssprache‘ die Komplexität der sprachlichen Praxis von schulischer Wissensverhandlung verschleiert und zugleich die Erwartung einer vermeintlichen sprachlichen Homogenität schulischer Realität transportiert (Gamper et al., 2024, S. 208).

Für diese Art von Unterricht, der Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens nutzt, um fachliches und sprachliches Lernen miteinander zu verknüpfen (vgl. Woerfel & Giesau, 2018, S. 1), existieren derzeit unterschiedliche Begriffe wie „sprachsensibler“ (Leisen, 2013), „sprachbewusster“ (u. a. Michalak et al., 2015)

oder „sprachbildender“ (Petersen & Peuschel, 2020) Fachunterricht.¹ Der Beitrag schließt sich mit dem Begriff des „sprachbildenden Fachunterrichts“ dem Vorschlag von Petersen & Peuschel (2020) an, da dieser nicht nur eine sprachreflexive Haltung der Lehrkräfte impliziert, sondern den Anspruch verfolgt, in ihm tatsächliche Sprachbildung umzusetzen und allen Schüler*innen die für das fachliche Lernen notwendigen Sprachkompetenzen zu vermitteln (vgl. Petersen & Peuschel 2020, S. 217/218). Mit diesem Ansatz von Sprachbildung muss notwendigerweise auch ein verändertes Selbstverständnis von Unterricht und den Aufgaben einer Fachlehrkraft einhergehen: Sprachliche Bildung wird nicht länger als alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts oder speziell ausgebildeter Fachkräfte, sondern vielmehr als Aufgabe aller Lehrkräfte in allen Unterrichtsfächern verstanden (u. a. Ahrenholz, 2010; Becker-Mrotzek et al., 2013; Lütke et al., 2017; Vollmer & Thürmann, 2013). Für die Umsetzung dieser alle Fächer umspannenden Aufgabe sind daher die Didaktiken der einzelnen Fächer in die Pflicht zu nehmen (vgl. Gamper et al., 2024, S. 209).

Vor diesem Hintergrund diskutiert der vorliegende Beitrag, inwieweit die derzeitige Lehrkräftebildung angehende Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer auf Anforderungen und Aufgaben der Sprachbildung für ihren späteren Berufsalltag qualifiziert, wobei der Fokus auf dem Vorbereitungsdienst als zweite Phase der Lehrkräftebildung liegt. Dazu wird zunächst der Vorbereitungsdienst als Forschungsfeld der Professionsforschung in seinen Charakteristika konturiert (Kapitel 2). In einem weiteren Schritt werden bildungspolitische und curriculare Rahmenbedingungen umrissen (Kapitel 3) und empirische Evidenzen zum Thema ‚Sprachbildung in der Lehrkräftebildung‘ zusammengeführt (Kapitel 4). Die sich aus der Zusammenschau und für das Forschungsfeld ‚Sprachbildung im Vorbereitungsdienst‘ herauskristallisierenden Desiderate werden schließlich herausgearbeitet und als Forschungsperspektiven für zukünftige empirische Studien näher ausgeführt (Kapitel 5). In der Schlussbetrachtung werden die Erkenntnisse und ihre Relevanz für die Lehrkräftebildung abstrahierend eingeordnet und diskutiert (Kapitel 6).

2. Der Vorbereitungsdienst und seine Akteur*innen in der Professionsforschung – eine Konturierung des Forschungsfeldes

Der Vorbereitungsdienst ist laut Kultusministerkonferenz (KMK) als „eigenständige, schulpraktisch ausgerichtete, abschließende Phase der Lehrerausbildung“ (KMK, 2012,

¹ Die mangelnde Konturierung und das Fehlen einer einheitlichen Definition führen Hägi-Maed et al. (2024, S. 141) auf ein unterschiedliches Verständnis von Bildungsauftrag und Zielgruppe, unterschiedliche Zugänge zu Konzeptionen von Sprache sowie unterschiedliche didaktische Herangehensweisen zurück. Auch Becker-Mrotzek et al. (2021, S. 50) weisen darauf hin, dass diese Art des Fachunterrichts „bis heute noch vage im Hinblick auf seine theoretische und empirische Begründung ist“.

S. 2) definiert und stellt damit die einzige Phase innerhalb der Lehrkräftebildung dar, die sich explizit und ausschließlich der für den Beruf einer Lehrkraft essentiellen Praxiserprobung und Reflexion widmet (vgl. Seelhorst, 2024, S. 12). Demzufolge bildet der Vorbereitungsdienst eine zentrale Scharnierstelle zwischen Theorie und Praxis, d. h. der theoriegeleiteten und wissenschaftsorientierten universitären Phase der Lehrkräftebildung und dem späteren Eintritt in die Schul- und Unterrichtspraxis. Das Referendariat stellt demnach eine prägende Phase im Professionalisierungsprozess angehenden Lehrkräfte dar (vgl. Peitz & Harring, 2021, S. 9). Die dem Vorbereitungsdienst inhärente Institution ist das so genannte Studienseminar, dem als Ausbildungsstätte der zweiten Phase die Aufgabe zukommt, „die institutionellen Regeln des Vorbereitungsdienstes um- und durchzusetzen, indem es die schulpraktische Ausbildung der Referendar*innen vor dem Hintergrund der Kompetenzen und Standards des Vorbereitungsdienstes und der rechtlichen Vorgaben der jeweiligen Ausbildungs- und Prüfungsverordnung organisiert“ (Peters, 2024, S. 15).

Mit dieser Organisationsform stellt der Vorbereitungsdienst als eigenständige Phase der Lehrkräftebildung in Deutschland im internationalen Vergleich zunächst eine besondere Variante von international zumeist üblichen Berufseinführungsprogrammen dar, die sich in Form verschiedenster Formate (u. a. Seminare, Coaching, Übungen, in Teilen eigenverantwortlicher Unterricht) an die akademische Ausbildung an den Universitäten anschließen und den Übergang in die Berufspraxis markieren (vgl. Abs & Anderson, 2014, S. 489). Das Alleinstellungsmerkmal des deutschen Vorbereitungsdienstes ist hingegen, dass diese Ausbildungsphase staatlich und unabhängig von den lehrkräfteausbildenden Hochschulen durchgeführt und mit der abschließenden Staatsprüfung eine Lehrberechtigung als Zugang zum Beruf erteilt wird (vgl. Seelhorst, 2024, S. 15/16). Diese starke Zweiphasigkeit unterscheidet sich deutlich von anderen internationalen Ausbildungsstrukturen (vgl. Kunz & Uhl, 2021, S. 15).

Die Forschung zum Referendariat „steht erst ganz am Anfang“ (Munderloh, 2018, S. 47) und ist bislang „rar gesät“ (Gerlach, 2020, S. 88). Folglich ist „so gut wie nichts Aussagekräftiges und wissenschaftlich Geprüftes“ über die Arbeit im Studienseminar bekannt (Menck & Schulte, 2006, S. 200). Der Mangel an Forschung hat vermutlich verschiedene Gründe: Aufgrund der spezifischen Zweiphasigkeit des deutschen Ausbildungsformats kann nur bedingt auf internationale Vorarbeiten zurückgegriffen werden (vgl. Kunz & Uhl, 2022, S. 25). Zudem ist aber auch die Umsetzung des Vorbereitungsdienstes innerhalb Deutschlands als äußerst divergent zu bezeichnen. Vorgaben und Curricula variieren nicht nur von Bundesland zu Bundesland, sondern mitunter auch je nach Ausbildungsstandort und Studienseminar (für einen Überblick siehe Kunz & Uhl 2021). Die Unübersichtlichkeit und Zerklüftung des Forschungsfeldes führt dazu, dass sich empirische Studien zumeist auf einzelne oder wenige Studienseminare beziehen.

Bisherige Studien zum Vorbereitungsdienst widmen sich insbesondere der Perspektive der Referendar*innen und deren Sicht auf die Ausbildungsphase. Die Befunde zeigen, dass angehende Lehrkräfte den Vorbereitungsdienst als besonders belastende und beanspruchende Phase in ihrem Professionalisierungsprozess wahrnehmen (u. a. Munderloh, 2018; für einen systematischen Forschungsüberblick zu Belastung und Beanspruchung im Referendariat siehe Walter & Rothland, 2023). Gründe dafür scheinen u. a. in der fehlenden Kohärenz zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung zu liegen (vgl. Abs & Anderson-Park, 2020, S. 160), die sich beispielsweise in unterschiedlichen Lehr- und Lerntraditionen und zu erreichenden Kompetenzen manifestiert.

Der Vorbereitungsdienst wird maßgeblich von den an den Studienseminaren tätigen Lehrerbildner*innen, teilweise und je nach Bundesland auch als Fachleitungen, Ausbildende, Seminarlehrer*innen, Seminarleitende oder Seminarlehrkräfte bezeichnet (vgl. Peters, 2024, S. 10), gestaltet. Lehrerbildner*innen betreuen als so genannte Fachleitung Referendar*innen eines bestimmten Unterrichtsfaches, sie führen die theoretische und praxisorientierte Ausbildung durch und sind für die Beratung und Beurteilung der Referendar*innen zuständig (vgl. Peters, 2024, S. 10). Charakteristisch für diese Berufsgruppe ist, dass sie in ihrer Tätigkeit eine permanente Rollenvielfalt erleben: Lehrerbildner*innen sind nicht ausschließlich an einem Studienseminar tätig, sondern sie bleiben parallel zu ihrer Ausbildungstätigkeit weiterhin mit einer reduzierten Zahl an Unterrichtsstunden im Schuldienst tätig. Diese der Berufsgruppe inhärente Doppelrolle erfordert einen permanenten Rollenwechsel und eine ständige Rollenreflexion von der Lehrkraft hin zur Fachleitung (vgl. Junghans, 2022, S. 108). Auch ihre Funktion im Ausbildungshandeln am Studienseminar selbst bringt eine gewisse Rollenvielfalt mit sich, da sie gleichermaßen für die Beratung und Beurteilung der Referendar*innen verantwortlich sind (vgl. Junghans, 2022, S. 112).

Für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte wird Lehrerbildner*innen eine zentrale Rolle zugesprochen. So beschreibt Blömeke (2010, S. 34) im „Modell der Wirksamkeit von Lehrkräfteausbildung“ verschiedene, sich auf die Ausbildungsqualität auswirkende Ebenen und Level. Neben der nationalen Ebene, die strukturelle Dimensionen des Gesellschafts-, Bildungs- und Lehrerbildungssystems beinhaltet, und der individuellen Ebene, die u. a. Faktoren wie Lernvoraussetzungen der angehenden Lehrkraft und die Nutzung des Lehrangebots abdeckt, identifiziert sie verschiedene Faktoren, die die Lehrkräftebildung auf institutioneller Ebene beeinflussen. Hierzu zählt sie insbesondere den Personenkreis der Lehrerbildner*innen, die mit ihrem Wissen, ihren Überzeugungen (auch Einstellungen oder *Beliefs* als motivational-affektive Komponente professioneller Kompetenz) sowie ihren Lehrmethoden, Zielen und Inhalten auf die konkrete Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes Einfluss nehmen.

Zu ähnlichen Erkenntnissen gelangt Gerlach (2020). Er untersucht in seinem Habilitationsprojekt, wie Fachleiter*innen an Studienseminaren die fremdsprachendidaktische Ausbildung gestalten. Anhand von Daten aus Leitfadeninterviews, die mittels Dokumentarischer Methode ausgewertet wurden, rekonstruiert Gerlach (2020) die Ausbildungspraxis und die sie bestimmenden Orientierungen. Er zeigt u. a., dass formale Vorgaben infolge einer mangelnden Operationalisierung „individuellen Aushandlungs- und Interpretationsprozessen“ (vgl. Gerlach, 2020, S. 368) seitens der verantwortlichen Ausbildenden unterliegen. Fachleitungen sind demzufolge maßgeblich für die konkrete Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes verantwortlich, da sie über eine große Autonomie in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Ausbildung verfügen (vgl. Gerlach, 2020, S. 144). Die Befunde deuten zudem an, dass sich Ausbildungsinhalte und -schwerpunkte auf individueller Ebene von Fachleitung zu Fachleitung unterscheiden.

Steinmann (2022) untersucht in ihrer Dissertation die *Shared Beliefs* (Übereinstimmung der *Beliefs* von mehreren Personen) und *Mutual Beliefs* (angenommene *Shared Beliefs*) von Lehrerbildner*innen bezüglich des Lehrens, Lernens und der Rolle der Lehrperson. Mittels Daten aus einer Fragebogenerhebung in verschiedenen Lehrerausbildungsinstitutionen (n=17) in der Deutschschweiz zeigt Steinmann (2022), dass sich *Shared Beliefs* von Lehrerausbildner*innen in den einzelnen Institutionen stark unterscheiden. In einzelnen Institutionen gibt es starke Übereinstimmungen bei den Überzeugungen von Lehrerbildner*innen, in anderen Institutionen haben jene Personen hingegen wenige übereinstimmende Überzeugungen hinsichtlich des Lehrens, Lernens und ihrer Rolle als Lehrperson (vgl. Steinmann, 2022, S. 168). Die Befunde von Steinmann (2022) bestätigen damit in Teilen die „fehlende homogene Ausrichtung“ (Steinmann, 2022, S. 168) in der Gestaltung der Ausbildungspraxis im Vorbereitungsdienst durch die Lehrerbildner*innen.

Aus empirischer Sicht lässt sich zusammenfassen, dass dem Personenkreis der Lehrerbildner*innen abgesehen von wenigen Vorarbeiten in der Professionsforschung bislang wenig Beachtung geschenkt wurde (vgl. Kruse & Rothland, 2024, S. 39). Bisherige empirische Befunde deuten auf eine zentrale Funktion jener Akteur*innen für die Professionalisierungsprozess in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung hin, doch gibt es zu der Frage, „wie Ausbildungskräfte handeln und ausbilden, außerdem auch was sie als inhaltlich relevant setzen“ (Gerlach, 2020, S. 143), bislang kaum gesicherte empirische Erkenntnisse (siehe auch Böning, 2023, S. 274; Felbrich et al., 2008, S. 386; Krüger, 2014, S. 252; Wiernik, 2020, S. 13-31), Insbesondere die Erforschung der Überzeugungen von Lehrerbildner*innen scheint erst ganz am Anfang zu stehen (vgl. Steinmann, 2022, S. 178). Lehrerbildner*innen können damit nach wie vor als „das unbekannte Wesen“ (Jorzik & Schratz, 2015) und spezifisches Desiderat des Vorbereitungsdienstes bezeichnet werden.

3. Bildungspolitische und curriculare Rahmenbedingungen

Mit dem Anspruch, eine durchgängige Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern zu implementieren, wächst der Bedarf an gut ausgebildeten Lehrkräften, die mit sprachlicher und kultureller Vielfalt kompetent umgehen und bildungs- und fachsprachliche Register des Deutschen fachintegriert fördern (vgl. Witte, 2017, S. 351). Unterstrichen wird dieser Qualifizierungsbedarf auch durch internationale Forschungsbefunde, die belegen, dass sich die Fähigkeit zur fachintegrierten sprachlichen Unterstützung bei Lehrkräften auch nach mehrjähriger Unterrichtserfahrung, d. h. durch *„learning on the job“*, und auch trotz der Erkenntnis, für die sprachliche Unterstützung der Schüler*innen verantwortlich zu sein, nicht automatisch entwickelt (Murakami, 2008; Robinson, 2005). Fachlehrkräfte nehmen sich in Bezug auf Sprachbildung im Fach nicht als selbstwirksam wahr, fühlen sich nicht angemessen auf den sprachlichen Förderbedarf ihrer zukünftigen Schülerschaft vorbereitet (Banilower et al., 2013; Becker-Mrotzek et al., 2012) und teilweise auch nicht für die Umsetzung entsprechender Maßnahmen der Sprachbildung und -förderung verantwortlich (Bredthauer & Engfer, 2018). Im Folgenden soll erörtert werden, in Form welcher bildungspolitischen und curricularen Maßnahmen auf diesen Qualifizierungsbedarf in der Lehrkräftebildung reagiert wird.

Auf bildungspolitischer Ebene spricht sich die Kultusministerkonferenz (KMK) für einen systematischen und über alle Phasen der Lehrkräftebildung verzahnten Kompetenzaufbau im Bereich sprachlicher Bildung für angehende Lehrkräfte aus (vgl. KMK, 2019, S. 9). So sollen im universitären Lehramtsstudium Grundlagen zu sprachlicher Bildung erworben werden. Im Vorbereitungsdienst soll auf den im Studium erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten aufgebaut und durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis auf die Tätigkeiten vorbereitet werden, die Lehrkräfte für die Umsetzung durchgängiger Sprachbildung in der Schule benötigen (vgl. KMK, 2019, S. 9). Auch bereits im Schuldienst tätige Lehrkräfte sollen für Aufgaben sprachlicher Bildung kontinuierlich fort- und weitergebildet werden. (vgl. KMK, 2019, S. 9).

Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Empfehlungen wurden in den Lehramtsstudiengängen entsprechende Professionalisierungsangebote entwickelt und curricular implementiert. Ein Blick auf verschiedene lehrkräfteausbildende Hochschulstandorte zeigt, dass sich bei den eingeführten Maßnahmen im Wesentlichen zwei Ansätze ausmachen lassen: Zum einen ein additiver Ansatz mit einem eigenständigen Modul für Sprachbildung/DaZ und zum anderen ein integratives Modell, bei dem die entsprechenden Inhalte in bereits bestehende Module integriert werden (vgl. Stangen et al., 2020, S. 125). Ein additiver Ansatz wird u. a. in Nordrhein-Westfalen mit dem von Lehramtsstudierenden aller Schulformen und Unterrichtsfächer im Umfang von 6 Leistungspunkten verpflichtend zu belegenden Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (Stiftung Mercator, 2009; für die curriculare Ausgestaltung entsprechender Module siehe u. a. Schroedler & Lengyel, 2018) verfolgt.

In Niedersachsen wird hingegen ein integrativer Ansatz praktiziert, bei dem die Vermittlung von Inhalten zum Themenbereich ‚Sprachbildung‘ nicht in eigenständigen Modulen geschieht, sondern in bereits bestehende Module, z. B. in den Bereich der Schlüsselkompetenzen, eingebettet wird (Goschler & Montanari, 2017; für die konzeptionelle Ausgestaltung eines entsprechenden Lernangebots im integrativen Ansatz siehe exemplarisch Seifert et al., 2022). Die Teilnahme an Lehrangeboten zum Themenbereich ‚Sprachbildung‘ ist im integrativen Ansatz zudem nicht obligatorisch, da die entsprechenden Seminare im Bereich der Schlüsselkompetenzen mit fakultativ zu belegenden Lehrangeboten anderer Themenbereiche konkurrieren. Ob Studierende ein spezifisches Seminarangebot zum Thema ‚Sprachbildung‘ anwählen, ist von ihren individuellen Interessen und thematischen Präferenzen abhängig. Insbesondere für den Ausbildungsstandort Niedersachsen gilt daher, dass sprachbildungsbezogenes Wissen aus der ersten Phase im Vorbereitungsdienst nicht vorausgesetzt werden kann bzw. die erworbenen Kompetenzen individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können.

Neben der unterschiedlichen curricularen Verankerung unterscheiden sich die Angebote auch in den adressierten Zielgruppen. Die entsprechenden Lehrangebote sind z. T. nur für Deutschstudierende obligatorisch und für das Gymnasial- und Berufsschullehramt seltener verpflichtend als für das Grundschullehramt (vgl. Busse, 2020, S. 287). Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der einzelnen Module und Angebote spiegelt sich eine große Bandbreite an thematischen Schwerpunktsetzungen wider. Diese ist einerseits den strukturellen Gegebenheiten an den Standorten und den daraus erwachsenen personellen Verantwortlichkeiten (Wird das Lehrangebot aus der Germanistik, Pädagogik oder der Fachdidaktik verantwortet?), andererseits aber auch dem Fehlen länderübergreifender Richtlinien sowie verbindlicher und operationalisierbarer Kompetenzvorgaben geschuldet.

Infolge dieser insbesondere curricularen und inhaltlichen Unterschiede ist die universitäre Qualifizierung angehender Lehrkräfte für Sprachbildung derzeit als recht unübersichtlich, intransparent und heterogen zusammenzufassen (für einen Überblick über die Initiativen in den einzelnen Bundesländern siehe Baumann & Becker-Mrotzek, 2014). Von einer ausreichenden Qualifizierung für Sprachbildung kann damit trotz einsetzender Reformprozesse und Initiativen an einzelnen Hochschulstandorten derzeit noch nicht ausgegangen werden (vgl. Busse, 2020, S. 288).

Für die zweite Phase ist die derzeitige Ausbildungspraxis ebenso als unübersichtlich zu bezeichnen. Nur in einzelnen Bundesländern ist das Thema ‚Sprachbildung‘ in den Ausbildungscurricula für das Referendariat überhaupt als obligatorischer Ausbildungsinhalt verankert: Im Jahr 2014 war dies lediglich in Bremen, in Berlin und im Saarland der Fall (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 19). In der Zwischenzeit sind

zwar in einigen Bundesländern Initiativen zu verzeichnen², von einer bundesweit flächendeckenden Implementierung des Ausbildungsgegenstands ‚Sprachbildung‘ ist die zweite Phase der Lehrkräftebildung jedoch auch zehn Jahre später noch weit entfernt.

Exemplarisch wird im Folgenden zunächst näher auf den Standort Niedersachsen eingegangen. Der Fokus auf das Bundesland Niedersachsen begründet sich mit der konzeptionellen Ausgestaltung des Themas ‚Sprachbildung‘ in der ersten Phase: Da dem integrativen Ansatz niedersächsischer Hochschulen entsprechend nicht per se von einer ausreichenden Qualifizierung für Sprachbildung bei allen Lehramtsabsolvent*innen ausgegangen werden kann, rückt für dieses Bundesland mehr denn je die zweite Phase und ihre Rolle für den Professionalisierungsprozess im Bereich ‚Sprachbildung‘ in den Vordergrund.

In Niedersachsen wurde das Thema ‚Sprachbildung‘ in der „Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr)“ (Schule und Recht in Niedersachsen, 2017) an die so genannten „Basiskompetenzen“ angedockt und ist seit 2017 in der Prüfungsverordnung verankert. Unter dem Terminus der ‚Basiskompetenzen‘ werden in der Verordnung pädagogische und didaktische Kompetenzbereiche (Heterogenität von Lerngruppen, Inklusion, Grundlagen der Förderdiagnostik und Deutsch als Zweitsprache und als Bildungssprache) aufgeführt, in denen von allen angehenden Lehrkräften fächerübergreifend Wissen erworben werden soll. Dies ist als erster erfreulicher Schritt zu werten. Hier heißt es: „Insbesondere sollen die im Studium erworbenen Basiskompetenzen in den Bereichen [...] Deutsch als Zweitsprache und als Bildungssprache [...] im Hinblick auf die Schulpraxis erweitert und vertieft werden“ (Schule und Recht in Niedersachsen, 2017, § 2). Die konkreten Maßnahmen zum Erreichen der beschriebenen Lernziele sind in der Prüfungsordnung hingegen nicht näher spezifiziert und obliegen den einzelnen Studienseminaren, die die o. g. Punkte in ihren Seminarlehrplänen konkretisieren (sollen). An einigen niedersächsischen Seminarstandorten werden derzeit fakultative Maßnahmen in Form von freiwilligen Zusatzqualifikationen angeboten, die wiederum unter unterschiedlichen Titeln wie „DaZ“ (Studienseminar Celle, 2024), „Durchgängige Sprachbildung“ (Studienseminar Salzgitter, 2024) oder „Interkulturelle Bildung mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweit- und Bildungssprache“ (Studienseminar Leer, 2024) firmieren (für eine Übersicht siehe Niedersächsisches Kultusministerium, 2024). Kritisch anzumerken ist, dass jene fakultativen Angebote zumeist nur eine im Umfang begrenzte Zielgruppe adressie-

² Zu nennen ist hier beispielsweise das „Rahmenmodell für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung“ (Jostes et al., 2017, S. 33). In diesem Rahmenmodell sind die zu vermittelnden Inhalte zum einen in verschiedene Kompetenzbereiche und Unterbereiche aufgeschlüsselt und zum anderen ist das Rahmenmodell phasenübergreifend vom BA-Studium bis hin zur Weiterbildung von Seminarleiter*innen angelegt (ebd.).

ren, die vermutlich per se überdurchschnittliches Vorwissen, Interesse und Bewusstsein für das Thema mitbringt. Soll Sprachbildung jedoch über alle Fächer und Schulstufen hinweg implementiert werden, ist anzunehmen, dass entsprechende fakultative Angebote nicht ausreichen, sondern es obligatorischer Ausbildungsinhalte für Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer bedarf. Etwaige verpflichtende Bestandteile des Curriculums sollen von den einzelnen Studienseminaren selbst in deren eigenen Lehrplänen ausdifferenziert werden. Diese sind jedoch zumeist weder auf den Internetauftritten publiziert noch anderweitig öffentlich zugänglich oder einsehbar.

Damit bleibt zumindest für den Ausbildungsstandort Niedersachsen aus struktureller Perspektive intransparent, (a) welche Inhalte aus diesem Themenfeld konkret vermittelt werden sollen, (b) in welchem Umfang sie vermittelt werden sollen, (c) in welche Ausbildungsstrukturen sie eingebettet werden sollen (Fachseminar oder Pädagogik-Seminar), und damit auch offen, (d) welche Akteur*innen der Ausbildungsphase für die Vermittlung der Inhalte verantwortlich sind.

4. Professionalisierung für Sprachbildung – Evidenzen aus den einzelnen Phasen der Lehrkräftebildung

Parallel zu den an verschiedenen lehrkräftebildenden Universitäten entwickelten Qualifizierungsmaßnahmen für angehende Lehrkräfte im Themenfeld ‚sprachliche Bildung‘ sind in den letzten Jahren zahlreiche Forschungsaktivitäten zu verzeichnen, die sich mit der Frage beschäftigen, wie angehende Lehrkräfte für die Anforderungen sprachlicher Bildung im Unterricht qualifiziert werden können und welche sprachbildungsbezogenen Kompetenzen und Überzeugungen sie in ihrem Professionalisierungsprozess ausbilden (sollen).³

Eines der prominentesten Projekte ist das DaZKom-Projekt (Kooperationsprojekt der Leuphana Universität Lüneburg und der Universität Bielefeld, gefördert durch das BMBF, Projektzeitraum 2015-2017). Ziel des Projektes war es, die inhaltlichen Dimensionen und die Entwicklung von DaZ-Kompetenz für Fachlehrkräfte in Form eines Struktur- und Entwicklungsmodells abzubilden, indem die kognitive Facette professioneller DaZ-Kompetenz in verschiedene Dimensionen, Subdimensionen und Facetten (Fachregister, Mehrsprachigkeit, Didaktik) aufgefächert und operationalisiert wurde (Ohm,

³ Der folgende Forschungsüberblick schließt z. T. auch Arbeiten ein, die namentlich einen expliziten DaZ-Bezug aufweisen. Wie eingangs dargelegt, liegt der Fokus des Beitrags auf dem Konstrukt ‚Bildungssprache‘, doch gibt es mitunter auch Überschneidungspunkte zu theoretisch-empirischen Arbeiten aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache, so z. B. zum DaZKom-Projekt. Dieses lässt im Titel zwar eine eindeutige DaZ-Perspektive vermuten, bezieht sich analog zur Sprachbildung aber ebenfalls auf die durchgängige Förderung sprachlicher Fähigkeiten in allen Fächern durch Fachlehrkräfte (Ohm, 2018). Allgemein zeigt sich, dass eine klare Abgrenzung zwischen ‚Deutsch als Zweitsprache‘ und ‚Sprachbildung‘ oftmals auch in der Forschungsliteratur ausbleibt (zur Begriffskritik siehe auch Gamper et al., 2024).

2018). Aufbauend auf dem DaZKom-Modell wurde der DaZKom-Test zur Erfassung sprachbildungsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden aller Unterrichtsfächer entwickelt und umfassend empirisch validiert (Hammer et al., 2015). In diesem Zusammenhang wurden die auf die DaZ-Kompetenzentwicklung Einfluss nehmenden Hintergrundvariablen untersucht, wobei sich die Anzahl der wahrgenommenen DaZ-bezogenen Lerngelegenheiten im Laufe des Professionalisierungsprozesses als stärkste wirkende Einflussgröße auf die DaZ-Kompetenz identifizieren ließ (u. a. Paetsch et al., 2019; Stangen et al., 2020). Dementsprechend wurden mittlerweile zahlreiche universitäre Lernangebote wissenschaftlich begleitet und es wurde empirisch evaluiert, durch welche Lehr-Lern-Formate entsprechendes DaZ-Professionswissen auf- und ausgebaut werden kann (u. a. Binanzer et al., 2024b; Goschler & Montanari, 2017; Jostes et al., 2016; Putjata, 2019). Als weiterer Forschungsstrang wurden, von kompetenztheoretischen Ansätzen wie dem „Modell der Lehrer*innenprofessionalität“ („COACTIV-Modell“, Baumert & Kunter, 2011) oder den Arbeiten von Shulman (1986) und Bromme (1992) ausgehend, Überzeugungen als motivational-affektive Komponente von DaZ-Kompetenz untersucht. Hier sind beispielsweise die Studien von Fischer (2020), Fischer et al. (2018), Fischer & Lahmann (2020) und Hammer et al. (2016) zu nennen. Verdienst der Arbeiten ist u. a. die theoretisch fundierte Entwicklung eines Instruments zur empirischen Erfassung von Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität. Mithilfe des entwickelten Fragebogens wird gezeigt, dass sich Überzeugungen von Seminarteilnehmenden im Laufe eines Semesters positiv entwickeln und damit bestätigt, dass Überzeugungen durch in Lerngelegenheiten erworbenes Wissen veränderbar sind (Fischer & Lahmann 2020). Kaplan (2023) untersucht die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Es lässt sich u. a. festhalten, dass sich ein Großteil der befragten Lehramtsstudierenden zwar für den sprachsensiblen Unterricht verantwortlich fühlt und ihn als Aufgabe jeder Lehrkraft unabhängig vom Unterrichtsfach ansieht, doch gibt auch fast die Hälfte der Befragten eine unsichere Einstellung in Bezug auf die tatsächliche Unterrichtspraxis an, d. h. sie zweifeln, ob sie selbst in der Lage sind, einen sprachsensiblen Fachunterricht zu gestalten (vgl. Kaplan, 2023, S. 288).

Neben zahlreichen Forschungsaktivitäten für die erste, universitäre Phase der Lehrkräftebildung zeigen sich auch für die dritte Phase, d. h. für bereits im Schuldienst tätige Lehrpersonen, Bestrebungen, sprachbildungsbezogene Kompetenzen zu erforschen. So untersuchen Riebling (2013) und Pineker-Fischer (2017), wie Lehrkräfte im Unterricht mit sprachlicher Heterogenität umgehen. Neben verschiedenen Handlungstypen, die sich hinsichtlich des Umgangs mit Sprachbildung im Unterricht erheblich unterscheiden, verdeutlichen die Studien, dass Lehrpersonen ihr Wissen im Bereich sprachlicher Bildung als gering einschätzen (vgl. Riebling, 2013, S. 128) und sprachliche Unterstützungsmaßnahmen insbesondere für die Schreibförderung im Fachunterricht

gering ausfallen (vgl. Pineker-Fischer, 2017, S. 364). Hecker et al. (2023) untersuchen in dem Projekt DaZKomVideo mittels eines videobasierten Instruments die performanznahen Kompetenzen, d. h. situationsspezifische Fähigkeiten, von Lehrkräften und kommen zu dem Schluss, dass nur sehr wenige der untersuchten Testpersonen über praktisches Wissen auf einem Expertiseniveau verfügen (Hecker et al., 2023, S. 178). Analog zur ersten Phase wurde in verschiedenen Studien der Frage nachgegangen, über welche Überzeugungen im Schuldienst tätige Lehrkräfte verfügen. Drumm (2016) und Kiliç (2019) attestieren den Lehrpersonen zwar die Fähigkeit, sprachbildungsrelevante Anforderungen im Unterricht wahrzunehmen und Sprache eine wichtige Funktion für fachunterrichtliches Lernen zuzusprechen, doch kritisieren sie auch eine mangelnde systematische Berücksichtigung von Maßnahmen sprachlicher Bildungsarbeit im Fachunterricht.

Für den Vorbereitungsdienst ist die Forschungslage im Themenbereich ‚Sprachbildung‘ hingegen noch recht übersichtlich. Einschlägig sind die Arbeiten von Böning (2023; 2024), die sich in ihrem Promotionsprojekt mit Aspekten sprachlicher Bildung im Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen (NRW) beschäftigt. Die von ihr durchgeführte Analyse curricularer Dokumente der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung in NRW zeigt, wie sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst derzeit konzeptualisiert und ausgestaltet wird (Böning, 2024). Anders als in Niedersachsen scheinen hier die entsprechenden Dokumente allesamt öffentlich zugänglich zu sein, was eine derartige Analyse überhaupt erst möglich macht. Böning (2024) resümiert zwar, dass „sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit als Ausbildungsgegenstand im Vorbereitungsdienst präsenste Themen darstellen“ (Böning, 2024, S. 121), legt aber ebenso dar, dass der Umfang und die Gestaltung der Dokumente äußerst heterogen sind: Während einige Dokumente detaillierte Beschreibungen zu vermittelnder Inhalte enthalten, beschränken sich andere auf allgemeine Seminarkonzepte oder Leitbilder (vgl. Böning, 2024, S. 110). Zusätzlich zu den o. g. Unklarheiten hinsichtlich der strukturellen Einbettung der entsprechenden Themen weist Böning (2024) auf die Problematik der Vielschichtigkeit des Mehrsprachigkeitskonzepts bzw. der unklaren Perspektivierung von Mehrsprachigkeit und Sprachbildung hin, denn „obwohl eine positive Rahmung von Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für den Unterricht in den Dokumenten deutlich wird, bleibt offen, wie der vielseitig interpretierbare Begriff der Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst genau aufgefasst und ausgestaltet wird“ (Böning, 2024, S. 121). Dies ist insbesondere für den Vorbereitungsdienst problematisch, da diese Ausbildungsphase durch den schulpraktischen Bezug und die ersten Unterrichtserfahrungen in sprachlich heterogenen Lernendengruppen eine Konkretisierung und Operationalisierung abstrakter linguistischer Kategorien erforderlich macht (vgl. Böning, 2024, S. 121). Durch die fehlende Perspektivierung des

Mehrsprachigkeitsbegriffs inklusive einer mangelnden Operationalisierung der dahinterliegenden Konzepte und zu vermittelnden Inhalte laufen die in den Curricula festgehaltenen Punkte Gefahr, in der Ausbildungspraxis des Vorbereitungsdienstes und damit letztendlich auch im späteren Unterricht angehender Lehrkräfte zu verwässern, durch individuell-berufsbiografisch ausgebildete Überzeugungen eingefärbt zu sein oder Lehrkräfte in der Umsetzung schlichtweg zu überfordern. Deutlich wird, dass Mehrsprachigkeit zwar ein präsent und zumeist positiv konnotiertes Thema zu sein scheint, das jedoch zugleich abstrakt und für die didaktische Nutzung vage bleibt.

Als ein Praxisprojekt ist das in Nordrhein-Westfalen eingesetzte Fortbildungspaket „Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst“ (Oleschko, 2017) zu nennen. In diesem Projektkontext ist in Zusammenarbeit zwischen Expert*innen aus Hochschulen und Studienseminaren ein umfangreiches Materialpaket zum sprachsensiblen Unterrichten und zur durchgängigen Sprachbildung entstanden, das von Ausbildenden des Vorbereitungsdienstes für die Seminararbeit mit den Referendar*innen genutzt werden kann und zudem evaluativ begleitet wurde (Dubiel et al., 2019). Böning (2022), selbst Fachleiter an einem ZfsL, illustriert in Form einer Praxisbeschreibung, wie die „Leitlinie Vielfalt“ in der zweiten Phase im Fachseminar Geographie umgesetzt wird und angehende Lehrkräfte für einen sprachsensiblen Fachunterricht vorbereitet werden können. Er bezieht sich in seinen Ausführungen ebenso wie Böning (2023, 2024) und Oleschko (2017) auf den Ausbildungsstandort Nordrhein-Westfalen.

Neben den wenigen empirischen Evidenzen zum Themenbereich ‚Sprachbildung im Vorbereitungsdienst‘ werden von Seelhorst (2024) hingegen die Potenziale, die diese Phase insbesondere für die Professionalisierung für sprachliche Vielfalt und Diversität bietet, herausgestellt:

Wenn a) Schule und Unterricht die gesellschaftliche Wirklichkeit der Diversität anerkennen und entsprechend agieren sollen/müssen, und wenn b) dazu gehört, dass Lehrkräfte eine rassismuskritische bzw. rassismussensible Haltung entwickeln sollen, die sich auch in ihrem praktischen Tun niederschlagen soll, dann kann das nicht nach dem Prinzip Hoffnung („Wer sich damit in der ersten Phase bereits auseinandergesetzt hat, wird Diskriminierung und Rassismus in Schule und Unterricht schon wahrnehmen.“) erfolgen. Dann ist sicherzustellen, dass eine solche Haltung bewusst und überlegt, vor dem Hintergrund und in Zusammenhang mit der eigenen Schul- und Unterrichtspraxis entwickelt wird mit Konsequenzen für das eigene Handeln. Und das, so nochmals, ermöglicht eine eigene Phase wie der Vorbereitungsdienst und kann nicht gleichsam „on the job“ geschehen. (Seelhorst, 2024, S. 14/15).

Die Ausführungen von Seelhorst (2024) verdeutlichen die verbreitete Annahme und damit assoziierte Hoffnung, dass sich professionelle Handlungskompetenzen und Überzeugungen im Umgang mit (sprachlicher) Diversität und Sprachbildung im Fachunterricht im Laufe zunehmender Unterrichtspraxis automatisch einstellen. Oftmals wird

dabei auch auf die erste Phase verwiesen, in der die entsprechenden Lehrveranstaltungen besucht worden seien. Dabei gerät außer Acht, dass das Referendariat eine zentrale Scharnierstelle zwischen Theorie und Praxis und prägende Phase im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte ist (vgl. Peitz & Harring 2021, S. 9). An das in universitären Lehrveranstaltungen erworbene Wissen wird im Vorbereitungsdienst kaum bis gar nicht angeknüpft. Dies mag zum einen an der unterschiedlichen Qualifikation der Lehrerbildner*innen selbst für das Thema ‚Sprachbildung‘ liegen (vgl. Witte, 2017, S. 360), zum anderen aber auch an der fehlenden curricularen und inhaltlichen Verzahnung mit der ersten Phase. Auszubildende im Vorbereitungsdienst haben schlichtweg keine Kenntnisse darüber, welches Wissen aus dem Lehramtsstudium vorausgesetzt und an welche Inhalte angeknüpft werden kann. Von einer durchgängigen, den gesamten phasenübergreifenden Professionalisierungsprozess begleitenden Qualifizierung für sprachliche Bildung kann infolge der curricular-politischen Rahmenbedingungen und nach dem derzeitigen Forschungsstand nicht ausgegangen werden.

5. Desiderate und Forschungsperspektiven

Aus der Konturierung des Forschungsfeldes ‚Vorbereitungsdienst‘ und dem Forschungsüberblick zum Gegenstand ‚Sprachbildung in der Lehrkräftebildung‘ lassen sich folgende Desiderate und Forschungsperspektiven kondensieren:

Desiderat I: Vorbereitungsdienst

Die Zusammenschau einschlägiger Studien zum Themenkomplex ‚Sprachliche Bildung in der Lehrkräftebildung‘ verdeutlicht, dass in den letzten Jahren rege Forschungsaktivitäten in der ersten und dritten Phase zu verzeichnen sind, wohingegen die zweite Phase bezüglich der Frage, welche Möglichkeiten, Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Bedarfe die Professionalisierung für Sprachbildung in dieser Phase charakterisieren, weitgehend unerforscht ist. Es bedarf daher Studien, die das Thema ‚Sprachbildung‘ explizit für die Phase des Vorbereitungsdienstes beleuchten.

Desiderat II: Lehrerbildner*innen im Vorbereitungsdienst

Wirksamkeitsmodelle zur Lehrkräftebildung legen nahe, dass Lehrerbildner*innen einen zentralen Einfluss auf den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte haben. Gleichwohl existieren für das Referendariat kaum Studien, die die Rolle jener Auszubildenden dezidiert untersuchen. Um evidenzbasierte Aussagen über die Qualifizierung für Sprachbildung im Vorbereitungsdienst treffen zu können, sind Studien notwendig, die diesen Personenkreis zum expliziten Gegenstand ihrer Forschung machen.

Desiderat III: Überzeugungen von Lehrerbildner*innen im Vorbereitungsdienst

Kompetenztheoretische Modelle nehmen an, dass sich professionelle Kompetenz nicht nur aus erworbenem Wissen, sondern auch aus Überzeugungen als motivational-affektiv geprägter Dimension professioneller Kompetenz speist. Aufgrund weniger formaler Vorgaben in Bezug auf das Thema ‚Sprachbildung‘ und dem damit verbundenen Handlungsspielraum bei den zu vermittelnden Inhalten sowie der Annahme, dass Lehrerbildner*innen oftmals selbst noch nicht über eine ausreichende Qualifizierung für Sprachbildung verfügen, lässt sich vermuten, dass sie sich in ihrem Handeln von individuell ausgebildeten Überzeugungen leiten lassen. Dementsprechend erscheinen Studien lohnenswert, die die Überzeugungen von Lehrerbildner*innen der zweiten Phase systematisch in den Blick nehmen.

Aufgrund der Charakteristika des Forschungsfeldes (u. a. kaum bundeseinheitliche Vorgaben, individuelle Rahmenbedingungen und Inhalte je nach Bundesland und Studienseminar, vgl. Kapitel 2) sowie der defizitären Forschungslage zum Themenbereich ‚Sprachbildung im Vorbereitungsdienst‘ (vgl. Kapitel 4) erscheint für die empirische Erforschung der genannten Desiderate ein qualitativer Forschungszugang vielversprechend. Ein qualitativer Zugriff ermöglicht ein explorativ-rekonstruktives Vorgehen und damit einen Nachvollzug bislang verborgener Handlungspraktiken der zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Auf diese Weise können Hypothesen zur Ausgestaltung des Themenbereichs ‚Sprachbildung im Vorbereitungsdienst‘ generiert und damit ein wichtiger Beitrag zur Grundlagenforschung geleistet werden.

Sollen insbesondere Lehrerbildner*innen als gestaltende Hauptakteur*innen des Vorbereitungsdienstes in den Blick genommen werden (vgl. Desiderat II) bieten sich qualitative Interviews als befragende Erhebungsmethoden an, die Zugang zu subjektiven Sichtweisen schaffen und es den Befragten ermöglichen, aktiv Stellung zu beziehen (vgl. Daase et al., 2014, S. 110). Dem „Expertenparadigma“ (Bromme, 2008, S. 159) entsprechend sollten zukünftige Untersuchungen Lehrerbildner*innen als professionell Handelnde ihres Tätigkeitsfeldes anerkennen und dies auch in der forschungsmethodischen Umsetzung berücksichtigen. Hier stellen Expert*inneninterviews einen geeigneten Ansatzpunkt dar, die der Befragung eines bestimmten Personenkreises in einer spezifischen Funktion (hier Lehrerbildner*innen im Vorbereitungsdienst) mit einem bestimmten professionellen Erfahrungswissen dienen, wobei die Expert*innen anhand eines Leitfadens zu einem ausgewählten Gegenstandsbereich interviewt werden (Meuser & Nagel, 2009). Mithilfe dieses Zugriffs können spezifische Einblicke in die Ausbildungsstrukturen an Studienseminaren und die den Handlungen zugrundeliegenden Überzeugungskonstrukten (vgl. Desiderat III) gewonnen werden.

Bei der Erforschung von Überzeugungen erscheinen verschiedene inhaltliche Schwerpunktsetzungen erkenntnisreich: Zunächst ist von grundlegendem Interesse, was die Zielgruppe der Lehrerbildner*innen überhaupt unter den Konstrukten ‚Bildungssprache‘ und ‚Sprachbildung‘ versteht. Die Konzeptualisierung und die mit den Termini verwobenen Überzeugungen sind aufschlussreich, da das Konstrukt ‚Bildungssprache‘ auch in der Forschung nicht unumstritten ist und unterschiedlich gefasst wird (vgl. Kapitel 1). Zu hinterfragen wäre in diesem Zusammenhang daher ebenso, wie die individuellen Konzeptualisierungen und Überzeugungen der Lehrerbildner*innen hinsichtlich des Gegenstandes ‚Bildungssprache‘ zum linguistischen Diskurs relationiert werden und welche Implikationen sich daraus für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ableiten lassen. Des Weiteren ist perspektivisch zu erörtern, welche Rolle einzelne Unterrichts- bzw. Ausbildungsfächer bei der Ausbildung von Überzeugungen in Bezug auf Sprachbildung spielen. Das heißt konkret: Verfügen Lehrerbildner*innen naturwissenschaftlicher Fächer über andere fachspezifische sprachbildungsbezogene Überzeugungen als Kolleg*innen der sozialwissenschaftlichen Fächer? Es liegen zwar Untersuchungen zu einzelnen Unterrichtsfächern vor (vgl. Drumm, 2016; Kilic, 2019), doch fehlt bislang eine differenziert vergleichende Perspektive auf die fachspezifische Komponente von sprachbildungsbezogenen Überzeugungen. Schließlich sollten zukünftige Arbeiten auch die dem Berufsbild Lehrerbildner*in charakteristische Doppelrolle (vgl. Kapitel 2) – Lehrkraft im Schuldienst und Ausbilder*in am Studienseminar – fokussieren. Dementsprechend könnte erörtert werden, über welche Überzeugungen jene Akteur*innen in ihrer Rolle als Lehrkraft verfügen (z. B.: Welche Bedeutung schreiben sie Sprachbildung für die Lernprozesse ihres Unterrichtsfaches zu und wie integrieren sie entsprechende sprachbildungsförderliche Maßnahmen in ihrem Fachunterricht?) und welche Überzeugungen ihrem Handeln in der Ausbildungspraxis im Studienseminar mit angehenden Lehrkräften zugrunde liegen (z. B.: Welche sprachbildungsbezogenen Kompetenzen sollten angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst erwerben?; Welcher Stellenwert wird dem Thema Sprachbildung als Ausbildungsinhalt neben anderen Themen im Referendariat zugesprochen?). Möglicherweise sind die ausgebildeten Überzeugungskonstrukte nicht automatisch kongruent zueinander, d. h. Lehrerbildner*innen handeln in ihrer Rolle als Lehrkraft und als Ausbilder*in nach jeweils unterschiedlichen Überzeugungen.

6. Schlussbetrachtung und Ausblick

Der Beitrag widmet sich dem Vorbereitungsdienst als spezifischer Phase der Lehrkräftebildung und diskutiert, welchen Beitrag diese im Rahmen der Professionalisierung angehender Lehrkräfte für Sprachbildung leistet. Es zeigt sich ein diverses Bild mit vagen bildungspolitischen Vorgaben und variierenden curricularen Ausgestaltungen

(vgl. Kapitel 3). Eine ausreichende bzw. einheitliche Qualifizierung angehender Lehrkräfte nach dem Lehramtsstudium ist damit infrage zu stellen und die Eingangsvoraussetzungen für das Referendariat in Bezug auf den Themenbereich ‚Sprachbildung‘ dementsprechend heterogen. Daher kommt dem Vorbereitungsdienst für die Professionalisierung für sprachbildungsbezogene Aufgaben eine zentrale Funktion zu. Mehr als noch für die erste Phase ergibt sich nicht zuletzt aufgrund föderalistischer bildungspolitischer Strukturen eine recht unübersichtliche Ausbildungssituation, da die Curricula je nach Bundesland variieren, je nach Ausbildungsstandort und Studienseminar unterschiedlich ausgestaltet werden und die entsprechenden Seminarlehrpläne nicht in allen Bundesländern öffentlich einsehbar sind.

So wird zwar seit geraumer Zeit gefordert, eine „durchgängige Sprachbildung“ (Gogolin & Lange, 2011) über Schulformen und Unterrichtsfächer hinweg zu betreiben und damit horizontale und vertikale Dimensionen im Bildungssystem für Sprachbildung nutzbar zu machen, doch scheint dies paradoxerweise nicht für die Qualifizierung für Sprachbildung in der Lehrkräftebildung selbst zu gelten. Hier bleiben vertikale Schnittstellen zwischen den einzelnen Ausbildungsphasen ungenutzt und auch horizontale Anknüpfungspunkte zwischen den universitären Fachdidaktiken einzelner Unterrichtsfächer oder Fächergruppen scheinen bislang nicht systematisch miteinander verbunden worden zu sein. Grundlage einer echten Durchgängigkeit im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte wäre die systematische Zusammenarbeit zwischen Lehrenden bzw. Lehrerbildner*innen der ersten und zweiten Phase, indem beispielsweise Lernziele und Ausbildungsinhalte phasenübergreifend abgestimmt und aufeinander bezogen werden. Auf diese Weise können sprachbildungsbezogene Kompetenzen über einzelne Ausbildungsphasen hinweg systematisch auf- und ausgebaut werden.

Nicht zuletzt könnte auch die erste Phase von einer intensiven Zusammenarbeit mit Akteur*innen des Vorbereitungsdienstes profitieren. Selbstredend ist weiterhin sicherzustellen, dass das universitäre Lehramtsstudium seiner originären Aufgabe, theoriegeleitete und wissenschaftsbasierte Lehre anzubieten, nachkommt, doch sollten in Hinblick auf spätere Anforderungen im Referendariat und Schulalltag in lehramtsspezifischen Lehrangeboten stärker als bislang auch schul- und unterrichtsrelevante Kompetenzen Berücksichtigung finden. Dies ist nur möglich, wenn die verantwortlichen Lehrenden Kenntnisse über Anforderungen und Standards der jeweils anderen Ausbildungsphase haben. So könnte sich das Lehramtsstudium perspektivisch von dem Vorwurf freisprechen, Wissen fernab der Unterrichtspraxis zu vermitteln und damit eine Mitschuld am häufig geäußerten Praxisschock bei Eintritt in das Referendariat und dem späteren Berufseintritt zu tragen (u. a. Dicke et al., 2016).

Gründe für eine bislang mangelnde Verzahnung der einzelnen Phasen sind auch in der defizitären Forschungslage zu sehen. Ausgehend von dem in der Professionsforschung ohnehin stark vernachlässigten Forschungsfeld ‚Vorbereitungsdienst‘ stellt der Bereich der Sprachbildung eine spezifische Forschungslücke dar. Der Beitrag führt daher verschiedene Desiderate zusammen, arbeitet insbesondere Lehrerbildner*innen als vielversprechenden Ansatzpunkt zukünftiger Forschungsbemühungen in diesem Feld heraus und stellt vertiefende inhaltliche und forschungsmethodische Überlegungen für zukünftige Forschungsprojekte an. Jene empirischen Erkenntnisse sollten die Grundlage der phasenübergreifenden Zusammenarbeit darstellen.

Der Beitrag schließt daher mit einem Plädoyer an Forschende und Lehrende, sich der sich langsam öffnenden ‚Blackbox Vorbereitungsdienst‘ empirisch weiter anzunähern und damit wenig erkundetes Terrain der Professionsforschung zu betreten sowie die Potenziale dieser Phase für die Professionalisierung für sprachliche Bildung anzuerkennen.

Literatur

- Abs, Hermann Josef & Anderson-Park, Eva (2014). Programme zur Berufseinführung: die zweite Phase der Lehrerbildung. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann, S. 489–510.
- Abs, Hermann Josef & Anderson-Park, Eva (2020). Der Vorbereitungsdienst für Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland. Stand und Herausforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 68, S. 152–161. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2020-2-152>
- Ahrenholz, Bernt (2010). Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Narr.
- Banilower, Eric; Smith, Sean; Weiss, Iris; Malzahn, Kristen; Campbell, Kiira & Weis, Aaron (2013). *Report of the 2012 national survey of science and mathematics education*. Horizon Research.
- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann, S. 29–54.
- 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. Mercator-Institut für Sprachförderung.

- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thurmann, Eike & Vollmer, Helmut J. (2013). *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael; Höfler, Martha & Wörfel, Till (2021). Sprachsensibel unterrichten –in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 43 (2), 250–259. <https://doi.org/10.25656/01:22913>
- Binanzer, Anja; Seifert, Heidi & Wecker, Verena (2024a). Bildungssprache: Eine Bestandsaufnahme empirischer Zugänge und Evidenzen. In Michael Szurawitzki & Patrick Wolf-Farré (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache*. Walter de Gruyter, S. 379-403.
- Binanzer, Anja; Hagemeyer, Carolin & Seifert, Heidi (2024b): Wissen über Mehrsprachigkeit, sprachliche Register und sprachsensiblen Unterricht: Zur DaZ-Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden durch fächerübergreifende Lernangebote. In Juliana Goschler, Peter Rosenberg & Till Woerfel (Hg.), *Empirische Zugänge zu Bildungssprache und bildungssprachlichen Kompetenzen*. Springer Spektrum, S. 301-325.
- Blömeke, Sigrid (2010). Schulform- und schulstufenspezifische Lehrerprofessionalität? In Karl-Heinz Arnold, Katrin Hauenschild, Britta Schmidt & Birgit Ziegenmeyer (Hg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-44.
- 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 Sven Oleschko, Katharina Grannemann & Andrea Szukala (Hg.), *Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen*. Waxmann, S. 143-158.
- Böning, Caroline (2023). Ein phasenübergreifender Blick auf sprachliche Bildung in der Lehrkräfteprofessionalisierung zwischen Theorie und Praxis: Das Desiderat Vorbereitungsdienst. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 7, S. 262-281. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.13>
- Böning, Caroline (2024). Was lernen Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst über sprachliche Bildung? Eine Analyse curricularer Dokumente. *Journal for Educational Research Online (JERO)* 1 (16), S. 103–126. <https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.06>
- 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 02.10.2024).
- Bromme, Rainer (1992). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Lehrerwissens. Hans Huber.
- Bromme, Rainer (2008). Lehrerexpertise. In Wolfgang Schneider & Marcus Hasselhorn (Hg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Hogrefe, S. 159-167.

- Busse, Vera (2020). Qualifizierung von Lehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer, S. 287-292.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia (2014). Befragung. In Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç & Claudia Riemer (Hg.), *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. UTB, S. 103 - 122.
- 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. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 63 (4), S. 244. <http://doi.org/10.2378/peu2016.art20d>
- Drumm, Sandra (2016). Sprachbildung im Biologieunterricht. Eine Studie zu Vorstellungen von Lehrenden an Schulen zum Fach und dessen Sprache. De Gruyter.
- Dubiel, Simone; Paetsch, Jennifer & Lütke, Beate (2019). Evaluationsergebnisse einer Fortbildung für Seminar- und Fachleitungen im Bereich sprachsensiblen Fachunterrichts: selbsteingeschätzte Kompetenz, Zufriedenheit und Transfer. In Bernt Ahrenholz, Beate Lütke, Heike Roll, Jennifer Paetsch & Stefan Jeuk (Hg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. De Gruyter, S. 339–356.
- Felbrich, Anja; Müller, Christiane & Blömeke, Sigrid (2008). Lehrerausbildnerinnen und Lehrerausbilder der ersten und zweiten Phase. In Sigrid Blömeke, Gabriele Kaiser & Rainer Lehmann (Hg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Waxmann, S. 363–389.
- Fischer, Nele (2020). Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. Theoretische Struktur, empirische Operationalisierung und Untersuchung der Veränderbarkeit. Dissertation an der Leuphana Universität Lüneburg.
- Fischer, Nele; Hammer, Svenja & Ehmke, Timo (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skaldokumentation. In: Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (Hg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann, S. 149–184.
- Fischer, Nele & Lahmann, Cornelia (2020). Pre-service teachers' beliefs about multilingualism in school: an evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching. *Language Awareness*. 29(2), S. 114–133. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>
- Gamper, Jana; Purkarthofer, Judith & Schroeder, Christoph (2024). Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule: eine Begriffskritik. *Die Deutsche Schule* 116 (2), S. 202-211. <https://doi.org/10.25656/01:30207>

- Gerlach, David (2020). Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst. Narr.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Springer, S. 107–127.
- Gogolin, Ingrid & Duarte, Joana (2016). Bildungssprache. In Jörg Kilian, Birgit Brouër & Dina Lüttenberg (Hg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*. De Gruyter, S. 478–499.
- Goschler, Juliana & Montanari, Elke (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Lehramtsausbildung: ein integratives Modell. In Michael Becker-Mrotzek; Peter Rosenberg; Christoph Schroeder & Annika Witte (Hg.), *DaZ in der Lehrerbildung – Modelle und Handlungsfelder*. Waxmann, S. 25–33.
- Hägi-Mead, Sara; Peschel, Corinna; Pliska-Halilović, Enisa & Ritter, Rosi (2024). „Was verstehst Du unter sprachsensiblen Fachunterricht?“ – Perspektiven von Lehrkräften. *Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit* 17, S. 137–161. <https://doi.org/10.18452/27503>
- Hammer, Svenja; Carlson, Sonja; Ehmke, Timo; Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Ohm, Udo; Rosenbrock, Sonja & Schulze Nina (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung des GSL-Testinstruments. In Sigrid Blömeke & Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Hg.), *Kompetenzen von Studierenden*. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 61). Beltz Juventa, S. 32–54.
- Hammer, Svenja; Fischer, Neele, & Koch-Priewe, Barbara (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule [Pre-service teachers' beliefs towards multilingual in school]. *DDS – Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische*, Beiheft, S. 149–174.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01139-3>
- Heine, Jörg-Henrik; Heinle, Martina; Hahnel, Carolin; Lewalter, Doris & Becker-Mrotzek, Michael (2023). Lesekompetenz in PISA 2022. Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In Doris Lewalter, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller & Kristina Reiss (Hg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann, S. 139–162.
- Heppt, Birgit, & Schröter, Pauline (2023). Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung. In Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth & Petra Stanat (Hg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung*. Waxmann, S. 139–154.
- Jorzik, Bettina, & Schratz, Michael (2015). LehrerbildnerIn - das unbekannte Wesen. *Journal für lehrerInnenbildung* 15(2), S. 7–53.

- Jostes, Brigitte; Andreas, Torsten; Börsel, Anke; Caspari, Daniela; Chmiel, Cornelia; Darsow, Annkathrin; Horváth, András; Knab, Simone; Lohse, Alexander; Lütke, Beate; Paetsch, Jennifer; Petersen, Inger; Peuschel, Kristina; Schallenberg, Julia & Sieberkrob, Matthias (2016). *Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung. Eine Bestandsaufnahme*. Freie Universität Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/20860> (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Junghans, Carola (2022). *Seminardidaktik. Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung*. Berlin.
- Kaplan, Ina (2023). *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Eine qualitative Studie*. Waxmann.
- Kempert, Sebastian; Edele, Aileen; Rauch, Dominique; Wolf, Kathrin; Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin; Maluch, Jessica & Stanat, Petra (2016). Die Rolle der Sprache für zugewandertenbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In Claudia Diehl, Christian Hunkler & Cornelia Kristen (Hg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Springer, S. 157–241.
- Kilic, Songul (2019). *Bildungssprache Deutsch im Fach Gesellschaftslehre. Überzeugungen von Gesellschaftslehre-Lehrkräften der Sekundarstufe I in Bezug auf sprachsensiblen Unterricht*. Weinheim.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann.
- Krüger, Jana (2014). *Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, Christoph & Rothland, Martin (2024). Seminarleitungen als Gegenstand der Forschung zum Vorbereitungsdienst: Noch immer „unbekannte Wesen“?. *SEMINAR* 30(2), S. 39-53. <https://doi.org/10.3278/SEM2402W004>
- Kultusministerkonferenz (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012*. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Kultusministerkonferenz (2019). *Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf) (zuletzt aufgerufen am 03.02.2025)
- Kunz, Hagen & Uhl, Siegrid (2021). *Allgemeine Ziele, Aufbau und Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Bundesländern*. In: Julia Peitz & Marius Harring (Hg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Waxmann. S. 15-27.

- Kunz, Hagen & Uhl, Siegfried (2022). Der Vorbereitungsdienst: Desiderate und Perspektiven der Forschung. *Seminar 2*, S. 22-35. <https://doi.org/10.3278/SEM2202W004>
- Leisen, Josef (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach*. Ernst Klett Sprachen.
- Lütke, Beate; Petersen, Inger & Tajmel, Tanja (2017). *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. De Gruyter.
- Menck, Peter & Schulte, Michaela (2006). Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat. In Christina Allemann-Ghionda & Ewald Terhart (Hg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Beltz, S. 199-216.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In Susanne Pickel, Gert Pickel, Hans-Joachim Lauth & Detlef Jahn (Hg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465-479.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Fachunterricht*. Narr.
- Munderloh, Olaf (2018). *Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen: Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen*. Beltz.
- Murakami, Charlotte (2008). 'Everybody is just fumbling along': An investigation of views regarding EAL training and support provisions in a rural area. *Language and Education* 22(4), S. 265-282. <https://doi.org/10.1080/09500780802152556>
- Niedersächsisches Kultusministerium (2024). *Zusatzqualifikationen an den Studienseminaren für das Lehramt an Gymnasien*. https://www.mk.niedersachsen.de/download/79520/Zusatzqualifikationen_an_den_Studienseminaren_fuer_das_Lehramt_an_Gymnasien.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Ohm, Udo (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (Hg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann, S. 73-91.
- Oleschko, Sven (2017). *Sprachsensibles Unterrichten fordern. Angebote für den Vorbereitungsdienst*. https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Dezember/Sprachsensibles_Unterrichten_foerdern/Buch_Sprachsensibles_Unterrichten-foerdern.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Paetsch, Jennifer; Felbrich, Anja & Stanat, Petra (2015). Der Zusammenhang von sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 29(1), S. 19–29. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000142>
- Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin; Wagner, Fränze Sophie; Hammer, Svenja & Ehmke, Timo (2019). *Prädiktoren des Kompetenzzuwachses im Bereich Deutsch*

- als Zweitsprache bei Lehramtsstudierenden. *Unterrichtswissenschaft* 47, S. 51-77.
<https://doi.org/10.1007/s42010-019-00038-7>
- Peitz, Julia & Harring, Marius (2021). Das Referendariat. Eine Einführung in den systematischen Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. In dies. (Hg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Waxmann. S. 9-14.
- Peters, Jelko (2024). Fachleitung. Aufgaben und Tätigkeitsfelder in der Lehrkräfteausbildung. Beltz.
- Petersen, Inger & Peuschel, Kristina (2020). „...ich bin ja keine Sprachstudentin...“: Wissen über Sprache für den sprachbildenden Fachunterricht. In Tobias Heinz, Birgit Brouër, Margot Janzen & Jörg Kilian (Hg.), *Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften*. Waxmann, S. 217-240.
- Pineker-Fischer, Anna (2017). Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht: Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache. Wiesbaden.
- Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Waxmann.
- Putjata, Galina (2019). Normalitätsvorstellungen angehender Lehrkräfte im Wandel. Eine empirische Studie zu Potentialen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ in Nordrhein-Westfalen. *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 1/2, S. 81-94.
<https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.07>
- Riebling, Linda (2013). Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Waxmann.
- Robinson, Penelope (2005). Teaching Key Vocabulary in Geography and Science Classrooms: An Analysis of Teachers' Practice with Particular Reference to EAL Pupils' Learning. *Language and Education* 19(5), S. 428-445.
<https://doi.org/10.1080/09500780508668695>
- Schleppegrell, Mary (2010). Language in mathematics teaching and learning: A research review. In Judit Moschkovich (Hg.), *Language and mathematics education*. Information Age Publishing, S. 73-112.
- Schroedler, Tobias & Lengyel, Drorit (2018). Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Fachunterricht - Was kann die Erste Phase der Lehrerbildung leisten? *Seminar 4*, S. 6-20.
- Schroedler, Tobias (2021). What is Multilingualism? Towards an Inclusive Understanding. In Meike Wernicke, Svenja Hammer, Antje Hansen & Tobias Schroedler (Hg.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners*. Channel View Publications, S. 17-37.

- Schule und Recht in Niedersachsen (2017). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst* (APVO-Lehr). <http://www.schule.de/20411/apvo-lehr.htm> (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Seelhorst, Bernhard (2024). Das Ende der zweiten Phase ante portas? Anmerkungen zu Herausforderungen der Lehrkräftebildung und zur Bedeutung des Vorbereitungsdienstes. *Seminar* 30(2), S. 10-24. <https://doi.org/10.3278/SEM2402W002>
- Seifert, Heidi; Hagemeier, Carolin & Binanzer, Anja (2022). Sprachlich heterogene Schüler*innen, fachlich heterogene Lehramtsstudierende – mit E-Learning für sprachliche Vielfalt qualifizieren. In Martin Jungwirth, Nina Harsch, Yvonne Noltensmeier, Martin Stein & Nicola Willenberg (Hg.), *Diversität Digital Denken: The Wider View*. WTM-Verlag, S. 439–443.
- Shulman, Lees (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15(2), S. 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Stangen, Ilse; Schroedler, Tobias & Lengyel, Drorit (2020). Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht: Universitäre Lerngelegenheiten und Kompetenzmessung in der Lehrer(innen)bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Edition: Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*, S. 123-149. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_6
- Steinmann, Sibylle (2022). Shared und Mutual Beliefs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Untersuchung über die Beliefs von Lehrerausbildenden bezüglich des Lehrens, Lernens und der Rolle der Lehrperson. Waxmann.
- Stiftung Mercator (2009). *Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen*. https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/DaZ_Modul_03.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Studienseminar Celle (2024). *DaZ. Deutsch als Zweitsprache – sprachsensibler Unterricht*. <https://wordpress.nibis.de/stscelle/daz/> (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Studienseminar Leer (2024). *Unsere Fächer im Überblick*. <https://www.studienseminarleer.de/das-seminar/f%C3%A4cher/> (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Studienseminar Salzgitter (2024). *Zusatzqualifikation Durchgängige Sprachbildung*. <https://www.studienseminar-salzgitter-harz.de/zq-sprachbildung> (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Vollmer, Helmut J. & Thürmann, Eike (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut J. Vollmer (Hg.), *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Waxmann, S. 41–57.
- Walter, Johannes & Rothland, Martin (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Seminar* 29(2), S. 97-123. <https://doi.org/10.3278/SEM2302W009>

- Wiernik, Alexander (2020). Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden. Verlag Julius Klinkhardt.
- Witte, Annika (2017). Sprachbildung in der Lehrerbildung. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Waxmann, S. 351-363.
- Woerfel, Till & Giesau, Marlies (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung).

Über die Autorin

Dr. phil. Heidi Seifert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache des Deutschen Seminars der Leibniz Universität Hannover. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen im Bereich Mehrsprachigkeit und Spracherwerb, Lehrkräfteprofessionalisierung für Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Bildung und Sprache im Fachunterricht.

Kontakt: heidi.seifert@germanistik.uni-hannover.de