

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 3

Lesya Skintey

„[A]ber wie sollte ich das planen?“ Orientierungen und Reflexionspotentiale angehender Lehrer*innen im praktischen Teil der Professionalisierung im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache

Abstract (deutsch)

Die Professionalisierung angehender Lehrer*innen für Fragen rund um sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit ist in den letzten Jahren verstärkt in den Blick der Praxis und Forschung der Lehrer*innenausbildung gerückt. Die bisherige Forschung zu DaZ-Qualifizierungsangeboten im Rahmen der Lehramtsausbildung fokussiert sich vor allem auf die Entwicklung der Studierenden in den Bereichen Wissen, Kompetenzen und Überzeugungen. Offen bleibt jedoch die Frage, wie angehende Lehrpersonen mit sprachlich-kultureller Heterogenität in der Praxis umgehen. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung zu dem an der Universität Koblenz-Landau angebotenen Zertifikat *Sprachbildung und DaFZ* wurden anhand ausgewählter Praktikumsberichte und transkribierter Reflexionsgespräche, Orientierungen und Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden untersucht. Mittels der qualitativ-rekonstruktiven Verfahren werden explizite Wissensbestände als Teil handlungsleitender individueller Orientierungen (vgl. Leonhard et al. 2018: 8-9.) sowie Reflexionspotentiale der Studierenden bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion rekonstruiert. Die qualitativ-rekonstruktiven Auswertungen der sechs Fälle zeigen, dass sich die Zertifikatsteilnehmenden bei der Praxisgestaltung in unterschiedlichem Maße an Rahmenbedingungen und Akteur*innen des Praktikumsortes sowie an alltäglichen, allgemeindidaktischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen orientieren. Ein weiteres Augenmerk gilt Reflexionspotentialen der Zertifikatsstudierenden. Nach der Präsentation und Diskussion der Erkenntnisse sollen Impulse für die Lehrer*innenprofessionalisierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache entwickelt werden.

Abstract (englisch)

The professionalisation of prospective teachers for issues around language education, German as a second language and multilingualism has increasingly become the focus of teacher education practice and research in recent years. Previous research on DaZ qualification offers in the context of teacher training focuses primarily on students' development in the areas of knowledge, competences and beliefs. However, the question of how prospective teachers deal with linguistic-cultural heterogeneity in practice remains open. As part of the accompanying scientific research on the Certificate in Language Education and German as a Foreign Language offered at the University of Koblenz-Landau, orientations and reflection potentials of student teachers were investigated on the basis of selected internship reports and transcribed reflection interviews. Using qualitative-reconstructive methods, explicit knowledge as part of action-guiding individual orienta-

tions (Leonhard et al. 2018: 8f.) as well as reflection potentials of the students in lesson planning, implementation and reflection are reconstructed. The qualitative-reconstructive evaluations of the six cases show that the certificate participants orient themselves to varying degrees to the framework conditions and actors of the internship location as well as to everyday, general didactic, subject-specific and subject-specific didactic knowledge. Another focus is on the reflection potential of the certificate students. After the presentation and discussion of the findings, impulses for the professionalisation of teachers in the field of German as a second language will be developed.

Keywords

Lehrer*innenbildung, Deutsch als Zweitsprache, sprachlich-kulturelle Heterogenität, Orientierungen, Reflexion

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-3/Skintey

1. Einleitung¹

Im Zuge der zunehmenden sprachlich-kulturellen Heterogenität in deutschen Schulen und der damit einhergehenden Anforderungen an angehende Lehrpersonen, diese in ihrem pädagogischen Handeln entsprechend zu berücksichtigen, ergibt sich für die Lehrer*innenbildung die Aufgabe, angehende Lehrpersonen für einen kompetenten Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität der Schüler*innenschaft zu professionalisieren (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2016; Ehmke et al. 2018; Koch-Priewe & Krüger-Potratz 2016). Im Laufe der letzten 40 Jahre kennzeichnete der Wechsel von der Professionalisierung für den „Ausländerunterricht“ hin zum pädagogischen Handeln in der „Schule der Vielfalt“ die bildungspolitische Beschäftigung mit dem Handlungsfeld (Krüger-Potratz 2015).

Künftige Lehrpersonen werden aktuell im Rahmen der universitären Ausbildung in additiven (wie DaZ-Module oder DaZ-Zertifikate) oder in bestehenden Modulen integrierter Qualifizierungsangebote auf die Aufgabe der durchgängigen Sprachbildung inklusive der Sprachstandsdiagnostik, des sprachsensiblen Fachunterrichts und der Berücksichtigung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit der Schüler*innen vorbereitet (Stangen et al. 2020: 125). Die Modellierung und Untersuchung der DaZ- und mehrsprachigkeitsbezogenen Kompetenz von Lehramtsstudierenden rückte dabei verstärkt ins Interessenfeld der empirischen Bildungsforschung (vgl. Darsow et al. 2017; Döll et al. 2017; Hammer & Berkel-Otto 2019; Hoch & Wildemann 2019; Kasberger & Hollick 2017; Paetsch et al. 2019; Schroedler & Grommes 2019; Schroedler & Lengyel 2018; Stangen et al. 2020; Strobl et al. 2019). Während die hypothesentestende Forschung bereits erste Erkenntnisse zur Kompetenzentwicklung angehender Lehrer*innen auf dem Gebiet Deutsch als Zweitsprache und deren Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit hervorgebracht hat, wissen wir noch relativ wenig über Praktiken und Orientierungen von angehenden Lehrpersonen bei der Gestaltung des pädagogischen Handelns in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Lehrer*innenprofessionalisierung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Rahmen des viersemestrigen Zertifikats *Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz) und hat zum Ziel, anhand von sechs Fallstudien exemplarisch individuelle Orientierungen von Studierenden zu rekonstruieren, die sich bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des Praktikums als handlungsrelevant erweisen. Somit gilt das Augenmerk dem in der aktuellen Forschung noch wenig untersuchten Bereich der universitären Praxisphase. Im Folgenden wird zunächst der theoretische und methodische Rahmen der Untersuchung zu Orientierungen von Lehramtsstudierenden beim Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Praktikum vorgestellt sowie die Qualifizierungsmaßnahme kurz skizziert (Abschnitte 2 und 3). Anhand der Auswertungen der in den Praktikumsberichten und Reflexionsgesprächen dargestellten Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sowie deren Reflexionen, lassen sich explizite Wissensbestände und Reflexionen der Zertifikatsstudierenden rekonstruieren, die zu drei verschiedenen Typen verdichtet und durch exemplarische Analysen ausgewählter Textauszüge veranschaulicht werden (Abschnitt 4). Im Fazit werden die Erkenntnisse zusammengefasst und in Bezug auf Implikationen für die Lehrer*innenprofessionalisierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache diskutiert (Abschnitt 5).

¹ Ich bedanke mich bei den Herausgebern für die wertvollen Kommentare und Anmerkungen zu einer früheren Version dieses Beitrags.

2. Praxeologische Perspektive auf die Lehrer*innenbildung: Theoretische und methodische Grundlagen

Die Lehrer*innenbildung geht davon aus, dass sich in den universitären Praxisphasen, „d.h. in einer berufsbiographisch eher kurzen Zeitspanne, für angehende Lehrerinnen und Lehrer wesentliche Entwicklungsprozesse vollziehen, die gedanklich als ‚Professionalisierung‘ rekonstruiert werden können“ (Hericks et al. 2018: 256). Insofern ist die Praxisphase für die Professionalisierungsforschung (auch im Bereich von Deutsch als Zweitsprache) von besonderem Interesse. Die in diesem Beitrag eingenommene praxeologische Perspektive auf die Lehrer*innenprofessionalisierung geht auf die Arbeiten von Bohnsack (2014 und 2020) und Nentwig-Gesemann (2012a, 2012b, 2013) zurück und versucht die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ)

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

Demnach wird das Praxishandeln von Zertifikatsteilnehmenden im Rahmen eines Praktikums nicht als direkter Ausdruck deren individueller DaZ-Kompetenzen aufgefasst. Vielmehr wird das Handeln der Studierenden als solches verstanden, das zum einen in „organisationale normative und sachbezogene Programme und Rollenerwartungen“ (Bohnsack 2020: 71) des Systems Schule bzw. Sprachförderprojekt und des Systems Zertifikat und zum anderen in Interaktion mit verschiedenen Akteur*innen wie Schüler*innen, Lehrpersonen sowie Schul- und Projektleitungen eingebettet ist. Im Rahmen „eine[r] gemeinsame[n] [...] interaktive[n] Handlungspraxis mit einer abgesicherten Kontinuität im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums“ bildet sich ein kollektiver Orientierungsrahmen heraus (Bohnsack 2020: 42). Mit diesem Verständnis knüpft der vorliegende Beitrag an die noch relativ junge Tradition der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung an, deren Blick

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

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

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

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

2.1 Orientierungen von angehenden Lehrpersonen

Die Dokumentarische Methode zielt darauf, „[d]as konjunktive (Orientierungs-) Wissen als ein in die Handlungspraxis eingelassenes und diese Praxis orientierendes und somit vorreflexives Erfahrungswissen“ (Bohnsack et al. 2013: 16) zu rekonstruieren, das als *milieuspezifischer Orientierungsrahmen* dient. Mit dem Orientierungsrahmen wird dabei auf eine „Ordnungskategorie für unbewusste Orientierungsmuster des Einzelnen oder einer Gruppe“ verwiesen (Tesch 2019: 183). Demnach manifestiert sich der Rahmen „in den Themen, die Einzelne in einem Interview oder Gruppen in einem Gruppengespräch ansprechen oder bearbeiten“ (ebd.).

In der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung konnten bereits Orientierungen rekonstruiert werden, die als Relevanzsysteme für (angehende) Lehrpersonen gelten. So zeigen Leonhardt et al. (2021: 12), dass erfahrene Englischlehrer*innen im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität der Schüler*innen an der Normalität der Homogenität und entsprechender Defizitzuschreibung der Heterogenität oder an der Normalität der kulturellen Vielfalt und Gleichberechtigung aller Schüler*innen orientieren. In einer Studie zu fachbezogenen Orientierungsrahmen von Lehramts- und Masterstudierenden im Fach Deutsch als Fremdsprachen wurden entlang der Gegenpole *Muttersprachler*innen* und *Nicht-Muttersprachler*innen* (bezogen auf (Mit-)Studierende) und nicht auf Schüler*innen) Orientierungen an der Sprachrichtigkeit und der Kenntnis universitärer Arbeitsformen rekonstruiert, die in Homogenisierungskonstruktionen und Exklusionspraktiken münden bzw. münden können (Meister & Siebold 2021: 26).

2.2 Reflexionspotentiale von angehenden Lehrpersonen

Ein weiteres für die Lehrer*innenprofessionalisierung zentrales Konstrukt stellt die *Reflexivität* dar, die „im Sinne der Fähigkeit, eigene Wissensbestände und ihr Verhältnis zu beruflichen Anforderungen zu explizieren, als zentrales Element pädagogischer Professionalität“ gilt (Hericks et al. 2018: 256). Demnach dokumentiert sich die professionelle Kompetenz

[E]rst auf der Ebene der Performanz in realen Handlungssituationen und in realen (Selbst-) Reflexionssituationen – d.h. ob jemand in dem Sinne kompetent ist, dass er nicht nur professionell handelt, sondern auch Wissen über sein praktisches Wissen hat, können wir nur in Situationen erschließen, in denen er über sein Handeln nachdenkt, in denen er reflektiert, in denen wir also die Praxis seines Denkens mit- und nachvollziehen können. [...] Die Gestaltung und Bewältigung von Praxis darf dabei in professionellen Kontexten nicht routinehaft und unreflektiert erfolgen, sondern muss immer wieder reflektiert und begründet werden. (Nentwig-Gesemann 2012b: 9)

In der fremdsprachendidaktischen Forschung wird Reflexion definiert als „eine dynamische individuelle wie soziale, rück- wie vorgewandte Praxis in Form einer meta-kognitiven, kognitiven und affektiven (versprachlichten) Analyse beruflichen Handelns, sozialen Interagierens, körperlichen Erlebens und diesbezüglicher Emotionen und Motivation“ (Abendroth-Timmer 2017: 111), deren Ziel ist,

ein vertieftes Verständnis der persönlichen und externen Ursachen und Begründungsvarianten eigenen Handelns zu entwickeln, die individuelle Bedeutsamkeit theoretischer Konzepte des Fremdsprachenunterrichts zu ergründen, körperlich verinnerlichte Handlungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen zu erfassen, zu modifizieren und neu zu entwerfen und damit die berufliche Identität und das Fähigkeitsselbstkonzept zu stärken (ebd.: 112).

Auf Reflexivität und Reflexionskompetenz (angehender) Lehrpersonen wird in der DaZ- und mehrsprachigkeitsbezogenen Didaktik besonderer Wert gelegt (Ohm 2009; Tajmel 2017; Tajmel & Hägi-Mead, 2017; Wahbe & Riemer, 2020). Im Konzept der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit werden die dazu erforderlichen Einstellungen und Kompetenzen auf vier Makroebenen verortet (Tajmel & Hägi-Mead 2017: 11): 1) affektive Ebene (Freude an der und Bereitschaft zur Beschäftigung mit Sprache haben); 2) kognitiv-linguistische Ebene (linguistisches und DaZ-/mehrsprachigkeitsdidaktisches Wissen besitzen); 3) rechtlich-soziale Ebene (sich als Lehrperson der eigenen Zuständigkeit und Verantwortung für Sprachbildung bewusst sein) und 4) hegemoniale Machtebene (Wissen um selektierende und exkludierende Wirkung von sprachlichen und sprachbezogenen sozialen Praktiken haben) (ebd.). Für Lehrer*innenprofessionalisierung im Bereich Sprachbildung, DaZ und Mehrsprachigkeit stellt sich somit die Aufgabe, angehende Lehrpersonen nicht nur durch Vermittlung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen für die Praxis in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen zu qualifizieren, sondern sie auch dazu zu befähigen, „ihre Normalitätserwartungen bezüglich der Beherrschung der Schulsprache und ihre daraus resultierenden Einschätzungen der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Zweitsprache Deutsch kritisch zu reflektieren“ (Ohm 2009: 30).

3. Methodisches Vorgehen

Das Zertifikat *Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* wird im Rahmen des MoSAiK²-Projekts seit 2016 an der Universität Koblenz-Landau am Standort Koblenz angeboten. Ziel des Zertifikats ist es, Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer für einen konstruktiven und ressourcenorientierten Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Regelunterricht in der Schule, in schulischen DaZ-Kursen, den Integrationskursen sowie im DaF-Unterricht an einer deutschen (Hoch-)Schule oder im Ausland zu qualifizieren. Das Zertifikat richtet sich in erster Linie an Studierende eines Lehramts für weiterführende Schulen, die sich im mindestens fünften Hochschulesemester befinden, wobei auch Grundschullehrämter*innen bei vorhandenen Platzkapazitäten zugelassen werden können. Das Qualifizierungsangebot dauert vier Semester und besteht aus vier Modulen (Grundlagen, Spezialisierung, Praxis und Abschluss), die insgesamt 11 bzw. 12 Lehrveranstaltungen, ein obligatorisches Praktikum (mind. 10 UE) und eine Abschlussprüfung umfassen (vgl. Skintey 2022a).

²Das Gesamtprojekt MoSAiK (Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung) umfasst 15 verschiedene Teilprojekte und wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Die wissenschaftliche Begleitung des Zertifikats verfolgt mehrere Fragestellungen und nutzt dabei unterschiedliche Instrumente wie Lehrevaluationen, Erhebungen mit dem DaZKom-Testinstrument und mit einem Reflexionsfragebogen sowie ethnografische Zugänge³, um diese zu beantworten (vgl. Skintey 2022b):

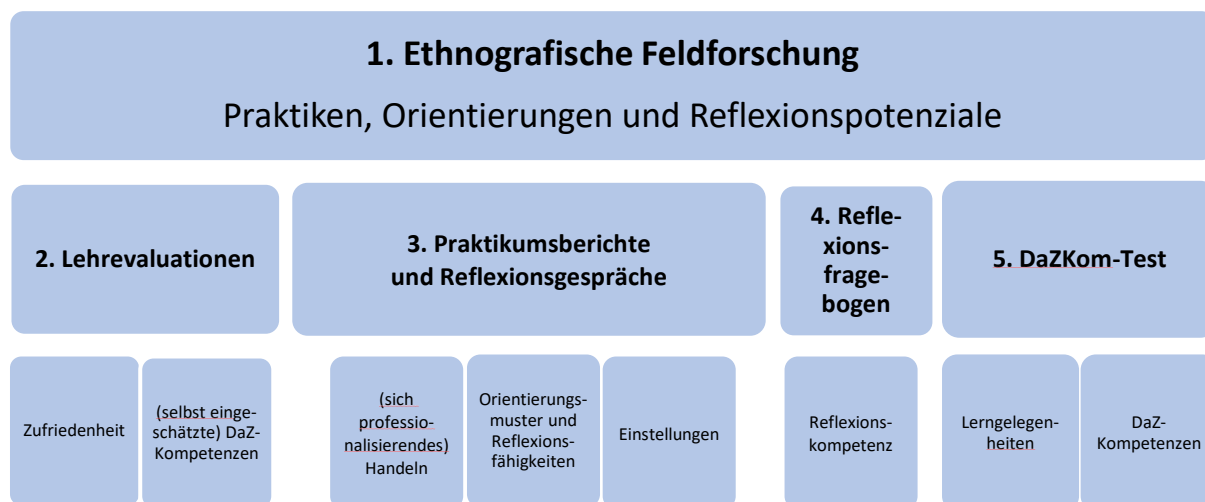


Abbildung 1: Evaluationsdesign des Zertifikats Sprachbildung und DaFZ (Skintey 2022b)

Das primäre Ziel der wissenschaftlichen Begleitung ist es, im Rahmen einer ethnografischen Studie (Baustein 1) Praktiken, Orientierungen als explizite Wissensbestände und Reflexionspotenziale der Zertifikatsabsolvent*innen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität der Lernenden zu rekonstruieren (vgl. Skintey et al. in Vorb.). Hierfür werden seit Februar 2021 Interviews mit den in der Praxis tätigen Absolvent*innen des Zertifikats geführt und Unterrichtsmaterialien gesammelt. Zusätzlich werden während des Zertifikats quantitative⁴ (Bausteine 2, 4 und 5) und qualitative Zugänge (Baustein 3) genutzt, um verschiedene Facetten der sich entwickelnden DaZ-Handlungskompetenz und deren Fördermöglichkeiten im Rahmen des Zertifikats zu untersuchen.

Die Forschungsfragen, die in diesem Beitrag fokussiert werden, beziehen sich auf den dritten Baustein „Praktikumsbericht und Reflexionsgespräche“ und lauten:

- 1) Welche individuellen Orientierungen der Zertifikatsteilnehmenden lassen sich als explizite Wissensbestände beim Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität der Lernenden im Praktikum rekonstruieren?
- 2) Wie werden die Unterrichtspraxis und die eigene Professionalisierung im Rahmen des Zertifikatspraktikums reflektiert?

Die Datengrundlage der Untersuchung bilden Praktikumsberichte und Reflexionsgespräche, die im Rahmen des obligatorischen Zertifikatspraktikums (mind. 10 Unterrichtsstunden) entstanden sind bzw. durchgeführt wurden. Das Praktikum, das aus einem Hospitations- und einem Unterrichtspraktikum besteht, ist im 3.

³ Geplant war die teilnehmende Beobachtung im Unterricht. Diese musste pandemiebedingt verschoben werden und konnte zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrags noch nicht realisiert werden.

⁴ So werden jedes Semester in allen Kohorten Lehrevaluationen durchgeführt und ausgewertet, ausgewählte Kohorten nehmen an den Pre-/PostTestungen mittels eines im Rahmen der MoSAiK-AG „Zertifikate“ entwickelten Reflexionsfragebogens sowie mittels des DaZKom-Tests (Köcker et al. 2015) teil.

Zertifikatssemester verankert. Aus einer Kohorte (35 TN) wurden nach dem Zufallsprinzip sechs Praktikumsberichte und entsprechend sechs aufgenommene und transkribierte Reflexionsgespräche ausgewertet. Die beiden Datenarten werden dabei nicht einander gegenübergestellt, sondern sind als komplementär zu verstehen, wobei der Fokus auf die Rekonstruktionen der in den Praktikumsberichten beschriebenen Arten des Umgangs mit sprachlich-kultureller Heterogenität gelegt wird.

Es ist den Zertifikatsteilnehmenden überlassen, in welcher Einrichtung sie ihr Praktikum absolvieren. In der Regel werden Praktika an einer Schule oder in einem Projekt zur Sprachförderung, seltener in einem Sprachinstitut oder im Rahmen eines Auslandssemesters an einer Einrichtung im Ausland durchgeführt. Außer des Zeitraums gibt es seitens des Zertifikats keine Vorgaben bezüglich der inhaltlichen oder methodisch-didaktischen Ausgestaltung des Praktikums. Die Verständigung über Ziele und Aufgaben des Praktikums findet explizit oder implizit am Praktikumsort statt. Als Orientierung für die Erstellung eines Praktikumsberichts erhalten die Studierenden den *Leitfaden zur Erstellung der Praktikumsdokumentation*, der die Struktur und Inhalte des Praktikumsberichts durch Überschriften, Fragen und Beispiele anleitet. So wird die Gliederung eines Praktikumsberichts wie folgt vorgegeben:

- 1) Beschreibung der Institution/Gruppe/Klasse;
- 2) Dokumentation einer Hospitationsstunde;
- 3) Planungen und
- 4) Reflexion der eigenständig durchgeführten Unterrichtsstunde.

Das Reflexionsgespräch wird nach der Abgabe des Praktikumsberichts durchgeführt. Im Rahmen des individuellen ca. 30minütigen Gesprächs mit der Projektkoordinatorin wird auf einzelne Aspekte des dokumentierten Praktikums vertiefend eingegangen, wobei zum einen Situationen oder Unterrichtsabläufe durch Nachfragen detaillierter beschrieben oder getroffene methodisch-didaktische Entscheidungen expliziert und begründet werden. Zum anderen werden im Reflexionsgespräch Impulse gegeben, mit denen die Zertifikatsteilnehmenden beispielsweise zu weiteren möglichen Situationsinterpretationen oder zur Entwicklung von Handlungsalternativen angeregt werden sollen. Das Reflexionsgespräch gliedert sich in vier Teile:

- 1) Einstieg,
- 2) gemeinsame Reflexion⁵ eines Aspekts aus der Dimension *Fachregister* oder *Mehrsprachigkeit* des DaZKom-Modells,
- 3) gemeinsame Reflexion eines Aspekts aus der Dimension *Didaktik* (Subdimension *Diagnose* oder *Förderung*) des DaZKom-Modells,
- 4) Reflexion des Praktikums und des Zertifikats im Allgemeinen,
- 5) Abschluss.

⁵ In Anlehnung an Wyss (2013, 48-49.), die zwischen einer *Selbstreflexion*, einer *Team-/Peer-Reflexion* und einer *Fremdreflexion* unterscheidet, lässt sich die mit dem Reflexionsgespräch anvisierte Form der Reflexion dem zweiten Typ zuordnen, wobei die institutionellen Rollen (Projektkoordination und Zertifikatsteilnehmende) im Gespräch in der Regel aufrechterhalten bleiben und den Gesprächsverlauf wesentlich steuern. Zentral ist dabei, dass die Reflexion in „einer dialogischen Kommunikation (auch mit sich selbst) erfolgt“ (Wahbe & Riemer 2020: 201). Bei der Datenauswertung wird auf die Differenzierung zwischen selbstinitiierten und fremdinitiierten Reflexionen geachtet. So wurde in Skintey (2022a: 211) gezeigt, dass mittels gezielter Nachfragen eruiert werden kann, ob das Fehlen von Fachwissen oder die Schwierigkeit seines Transfers auf die Praxis den Grund für mangelnde Nutzung des fachlichen Wissens bei fachdidaktischen Entscheidungen darstellt.

Sowohl beim Praktikumsbericht als auch beim Reflexionsgespräch handelt es sich um eine unbenotete Leistung.

Die untenstehende Tabelle präsentiert die Datengrundlage.

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

Tabelle 1: Datengrundlage (Skintey 2022a: 206)

Die beiden Datengenerierungsmethoden zielen auf die Untersuchung der proponierten Performanz, was nach Bohnsack bedeutet, dass die Rekonstruktionen „auf der Basis [...] der in Erzählungen und Beschreibungen dargestellten/proponierten Praxis“ (Bohnsack 2020: 70) erfolgen, wenn auch die Beschreibung der Praxis durch die Spezifika der Formate *Praktikumsbericht* und *Reflexionsgespräch* eingeschränkt bleibt und die Rekonstruktion impliziter Wissensbestände nicht möglich ist. Die Praktikumsberichte und Transkripte der Reflexionsgespräche wurden in Anlehnung an die zusammenfassende Inhaltsanalyse (Mayring 2015) ausgewertet, wobei die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2014; Tesch 2019 als Deutungsfolie für das Verständnis des sich herausbildenden professionellen Handelns herangezogen wurde. Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist es, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2015: 67). Anhand der rekonstruierten verschiedenen Wissensarten und Merkmale des Praktikumsorts, die sich auf das pädagogische Handeln der Studierenden im Praktikum auswirken (vgl. Skintey 2022b), wurden individuelle Orientierungen der Studierenden bei der Durchführung, Planung und Reflexion des Unterrichts herausgearbeitet und durch Fallvergleiche zu drei Typen verdichtet.

4. Rekonstruktionen von Orientierungen und Reflexionspotenzialen

Die im Folgenden an ausgewählten Auszügen aus den Praktikumsberichten und Reflexionsgesprächen knapp präsentierten Auswertungen zielen auf die Rekonstruktion propositionaler Logiken und Reflexionen von Zertifikatsteilnehmenden bei der Planung und Durchführung des Unterrichtspraktikums.

1. Typ *Orientierung am fachlichen und fachdidaktischen Wissen*⁶ und an Lernenden

Die Studentin 6⁷ beschreibt in ihrem Bericht über das im Rahmen eines Sprachförderprojekts absolvierte Praktikum das Vorgehen bei der Planung einer eigenständig durchgeführten Unterrichtsstunde wie folgt:

Bei dem durchgeführten DaZ-Intensivkurs, der von dem Schüler freiwillig im Anschluss an den Regelunterricht besucht wurde, galt es, die Wünsche des Schülers in der Planung zu berücksichtigen. Schwerpunkte wurden gemeinsam mit dem Schüler vereinbart und lagen vor allem auf dem Passiv (Präsens) sowie auf Reflexivpronomen (Akkusativ und Dativ). Hatte der Schüler Fragen zu seinen Hausaufgaben, so waren diese zu großen Teilen im Bereich Wortschatz zu verorten und wurden zusätzlich zu den geplanten Inhalten im Unterricht beantwortet. Die Unterrichtsstunde wurde im Vorhinein geplant, wird aber im Folgenden im Präteritum vorgestellt, da einige Besonderheiten zusätzlich hervorgehoben werden sollen, die sich erst im Laufe der Durchführung ergaben.

In der exemplarisch vorgestellten Unterrichtsstunde wurden reflexive Verben bzw. Reflexivpronomen eingeführt. Der natürlichen Erwerbssequenz und der Reihenfolge der verwendeten Lehrwerke folgend, sollten diese zunächst im Akkusativ kennengelernt werden. (S-6, PB, S. 2)

Die Studentin betont die Freiwilligkeit des Besuchs eines DaZ-Intensivkurses, die sie als Begründung für die Berücksichtigung der Wünsche des Schülers⁸ bei der inhaltlichen Planung des Unterrichts nutzt. Sie betont die gemeinsame Vereinbarung der Unterrichtsinhalte, bei denen es sich um die grammatischen Themen Passiv und Reflexivpronomen handelt. Die Studentin bedient sich bei der Nennung des Themas der linguistischen Termini, welche auch der schulischen Grammatik und somit möglicherweise dem Vokabular des Schülers entstammen. Durch die explizite Nennung der Zeitform „Präsens“ und der Kasus „Akkusativ und Dativ“ präzisiert sie zum einen die inhaltlichen Schwerpunkte des Unterrichts und demonstriert zum anderen das fachwissenschaftliche Wissen. Neben den im Vorfeld anvisierten Unterrichtsinhalten lässt die Studentin Raum für schülerseitige Impulse, die sie „zu großen Teilen“ als Fragen zum Wortschatz identifiziert. Ferner thematisiert die Studentin die Zeitform des Berichts (Präteritum), sie weist dabei darauf hin,

⁶ Eine besondere Herausforderung ergibt sich in der Bestimmung der Fachlichkeit: Einerseits bilden die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbestände des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache die Professionalisierungsgrundlage im Zertifikat, andererseits stellt das Qualifizierungsformat kein Studienfach dar, sondern ist als eine Querschnittsaufgabe fächerübergreifend verortet (zusätzlich zu Professionalisierungsangeboten in den Bildungswissenschaften). Es zeigt sich die Notwendigkeit, die Fachlichkeit herauszuarbeiten sowie das Fachverständnis und die eigene Verortung der Zertifikatsteilnehmenden zu rekonstruieren.

⁷ An dieser Stelle wird die Studentin 6 als Fall rekonstruiert. Die Orientierungen an der Fachlichkeit und den (wahrgenommenen und/oder erhobenen Bedarfen und Wünschen der) Lernenden sind – wenn auch in unterschiedlichem Maße – auch in den Praktika der Studentinnen 1, 2 und 5 handlungsleitend.

⁸ Es handelt sich dabei um einen DaZ-Kurs, der in Form einer individuellen Hausaufgabenbetreuung durchgeführt wurde.

dass der Unterricht im Vorfeld geplant wurde, nimmt gleichzeitig „einige Besonderheiten“ vorweg, die sie wahrscheinlich bei der Planung nicht vorhersehen konnte, aber für relevant (diese sollen „zusätzlich hervorgehoben werden“) erachtet. Ferner begründet sie die Reihenfolge bei der Einführung der Kasus der Reflexivverben durch den Hinweis auf die Erwerbssequenzen auf der einen und der Reihenfolge der Präsentation des Themas in den „verwendeten Lehrwerke[n]“ auf der anderen Seite. In diesen Darstellungen der Unterrichtsvorbereitung wird deutlich, dass sich die Studentin zunächst an den in den Interaktionsprozessen mit dem Lernenden ausgehandelten Themen orientiert, um deren Vermittlung in einem zweiten Schritt gemäß dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen zu planen.

Im Reflexionsteil des Praktikumsberichts findet sich ein expliziter Hinweis auf die wahrgenommene Rolle des Fachwissens bei der Praxisgestaltung im Rahmen des Praktikums:

Eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat fundiertes Fachwissen, sodass eine spontane Beantwortung aufkommender Fragen möglich ist. (S-6, PB, S. 6)

Hiermit bringt die Studentin womöglich ihre Konzeptualisierung des professionellen Handelns als Lehrperson zum Ausdruck: Eine kompetente (DaZ-)Lehrperson sollte spontane Fragen der Schüler*innen beantworten können, dafür benötigt man „fundiertes Fachwissen“. Dieses Ideal stellt womöglich eine Bewertungsfolie für das eigene pädagogische Handeln dar. Ob diese Erwartung nur für DaZ-spezifisches Fachwissen oder das Fachwissen im Allgemeinen gilt, wird an dieser Stelle nicht ersichtlich.

Ferner hebt die Studentin 6 die Bedeutung der „eigene[n] Motivation“ als Lehrperson, „eine[r] gute[n] Vorbereitung“ und der Erläuterung der Ziele des Lernens als Voraussetzungen für einen „erfolgreichen Unterricht“ hervor:

Die vorgestellte sowie viele weitere Stunden zeigten mir, wie wichtig die eigene Motivation und eine gute Vorbereitung für erfolgreichen Unterricht sind, und dass den Schülerinnen und Schülern stets der Sinn und das Ziel des Lernens bewusst sein muss. (S-6, PB, S. 6)

Die Formulierung „Die vorgestellte sowie viele weitere Stunden zeigten mir“ könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, dass das im Rahmen des Praktikums erworbenes Erfahrungswissen in „reflektiertes Erfahrungswissen“ (Nentwig-Gesemann 2012b: 10) transformiert wurde.

2. Typ Orientierung am allgemeindidaktischen Wissen und alltäglichen Konzepten

Während sich die Studentin 6 an der Fachlichkeit und der interaktiven Praxis mit den Lernenden orientiert, scheint das pädagogische Handeln im Praktikum an einer Schule der Studentin 4 vom allgemeindidaktischen Wissen geleitet zu sein:

Im ersten Teil der Unterrichtsstunde wird das Ziel verfolgt, dass die Schüler Lebensmittel aus Werbeprospekten in Partnerarbeit herausarbeiten und diese mit dem korrekten Artikel auf Metaplankarten erfassen. Danach sollen die Lebensmittel den Kategorien „Was schmeckt mir gut/nicht gut?“, „Was ist teuer/billig?“, „Was esse ich zum Abendbrot/Frühstück?“ zugeordnet werden. Hier steht die Sprachhandlung im Fokus. Im nächsten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler im Kugellager typische Gespräche führen. Hierzu werden Redemittel auf Metaplankarten zur Verfügung gestellt. Die Dialoge sollen im Nachhinein schriftlich festgehalten werden.

Ziel der UE: Erprobung sprachlicher Handlung im Supermarkt-Setting. (S-4, PB, S. 4)

Im Reflexionsgespräch weist die Studentin 4 darauf hin, dass sie wusste, dass die Schüler*innen kürzlich ein Praktikum im Einzelhandel absolviert haben, und deswegen das Thema „sprachliche [...] Handlung im Supermarkt-Setting“ gewählt hat:

Also ich durfte mir das Thema selber aussuchen und ich habe das gewählt, weil schon viele Schüler Praktikaerfahrung gemacht haben, und die meisten haben das halt im Einzelhandel gesammelt (S-4, RG, Z. 16).

Der angestrebte Lebensweltbezug des Unterrichtsthemas dokumentiert sich ferner in der Nutzung von authentischen Werbeprospekten als Unterrichtsmaterial, das in Partnerarbeit auf die dort vorkommenden Lebensmittelbezeichnungen und den „korrekten Artikel“ bearbeitet und verschiedenen Kategorien zugeordnet werden soll, mit dem Ziel „die Sprachhandlung“ zu üben. Dabei expliziert die Studentin nicht, ob sie festgestellt hat, dass ihre Schüler*innen Schwierigkeiten mit dem Artikelgebrauch haben, und um welche konkrete „Sprachhandlung“ es sich dabei handelt. Sie fährt mit der Schilderung des methodischen Vorgehens im Unterricht fort und bezieht sich auf die Methode „Kugellager“, mittels derer die Schüler*innen „typische Gespräche führen“ sollen. Da die Methode des Kugellagers an dieser Stelle nicht weiter erläutert wird, könnte angenommen werden, dass sie für die Studentin selbstverständlich ist. Um die Schüler*innen bei der Aufgabe zu unterstützen hat die Studentin „Redemittel auf Metaplankarten“ vorbereitet. Als Produkt sollen die Gespräche verschriftlicht werden. An diesen und weiteren Darstellungen der Unterrichtspraxis fällt auf, dass die Studentin vor allem die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts fokussiert, während die fachliche Grundlage eher unspezifisch bleibt.

I: Haben Sie irgendwie das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler im Bereich Lebensmittel, also Wortschatz zum Thema Lebensmittel oder Bereich Gespräche im Einzelhandel irgendwie erhoben?

S-4: Ja also ich habe vorher in der Klasse mit hospitiert und da hab ich halt geguckt, also die Wortschatzarbeit die war schon relativ weit ausgeprägt bei den meisten. Es ging bei den meisten um die Förderung von der Sprachhandlung an sich. Also die haben sich meistens nicht getraut zu sprechen und deshalb hab ich darauf gezielt, dass die quasi mal aktiv ans Sprechen kommen. (S-4, RG, Z. 16-18)

Die Studentin habe während der Unterrichtshospitation festgestellt, dass „die Wortschatzarbeit“ „bei den meisten“ Schüler*innen „schon relativ weit ausgeprägt“ war. Dabei verwechselt sie scheinbar die fachlichen Konzepte „Wortschatz“ und „Wortschatzarbeit“, was ganz vorsichtig als Anzeichen für ein wenig differenziertes fachliches Wissen im Bereich der DaZ-Didaktik gedeutet werden kann. Diese Interpretationen werden durch die nachfolgenden eher unspezifischen Formulierungen der Ziele des Unterrichts verstärkt: „die Förderung von der Sprachhandlung an sich“ und „dass die [Schüler*innen] quasi mal aktiv ans Sprechen kommen“.

Im weiteren Verlauf des Reflexionsgesprächs beantwortet die Studentin 4 die Frage nach der im Unterricht fokussierten Sprachhandlung wie folgt: „[Es] sollte quasi so ein kleines Verkaufsgespräch stattfinden“ (RG, Z. 38). Die als „ein kleines Verkaufsgespräch“ beschriebene Sprachhandlung vermittelt den Eindruck, dass sich die Studierende eines alltäglichen Konzepts bedient, um ihr Unterrichtshandeln zu beschreiben. Sie

verweist hiermit lediglich auf den Diskurs- bzw. Gesprächstyp „Verkaufsgespräch“, die konkreten Sprachhandlungen (wie die Kundin/den Kunden beraten, ein Lebensmittel beschreiben, den Standort beschreiben etc.) werden nicht expliziert. Mit der Verwendung des Adverbs „quasi“ wird dieser Eindruck verstärkt.

Im Reflexionsteil des Praktikumsberichts bezieht sich die Studentin auf den Aspekt Zeit und sieht retrospektiv den Verbesserungsbedarf des eigenen Unterrichts im Hinblick auf „eine stärkere Binnendifferenzierung“ und „eine klarere Aufgabenstellung“ (S-4, PB, S. 5). Ferner werden die Methoden der Wörterbucharbeit und des Kugellagers fokussiert und das positive Feedback der Schüler*innen zur Unterrichtsstunde hervorgehoben („Die Schülerinnen und Schüler genossen die Unterrichtseinheit [...]“, S. 6). In diesen Schilderungen dokumentiert sich die Konzeptualisierung eines gelungenen Unterrichts im Sinne einer methodisch-didaktisch gut gestalteten und zeitlich gut strukturierten Unterrichtspraxis, die von den Schüler*innen positiv bewertet wird. Durch die Kontrastierung mit dem Fall der Studentin 6 werden die Orientierungen der Studentin 4 am allgemeindidaktischen Wissen und z.T. an alltäglichen Konzepten deutlich.

3. Typ *Orientierung an den normativen Erwartungen und Praktiken des Feldes*

Während die Orientierung an den Lernenden in der pädagogischen Praxis im Praktikum in den ersten zwei Typen auf die interaktiv-ausgehandelten (S-6) oder wahrgenommenen sprachlichen Bedarfe (S-4) zurückgeführt werden kann, schildert die Studentin 3 die expliziten Erwartungen des Handlungsfelds Schule an ihre Aufgabe als Praktikantin:

Dabei war es die Anweisung der Schulleitung, sich lediglich auf die mündlichen Kompetenzen zu beschränken. Nach Angaben der Lehrkräfte sei vor allem die Beteiligung am Unterricht ein Problem, weshalb sie sich von meiner Arbeit erhofft haben, dass die SchülerInnen offener werden und sich mehr trauen, am Unterricht teilzunehmen. Auch wenn mir schon zuvor bewusst war, dass es innerhalb weniger Unterrichtsstunden nicht möglich sein wird, die SchülerInnen dazu zu bringen, sich auch langfristig mehr am Regelunterricht zu beteiligen, habe ich versucht, vor allem durch spielerisches Arbeiten, die SchülerInnen zum Sprechen zu motivieren. (S-3, PB, S. 3-4)

Förderziele: Fließendes Sprechen, Kreativität, in ganzen Sätzen sprechen (S-3, PB, S. 5)

Die Studentin 3 berichtet von der expliziten „Anweisung der Schulleitung“ und den kommunizierten Erwartungen der anderen Lehrer*innen, das Unterrichtshandeln auf die Förderung der mündlichen Kompetenzen auszurichten, die zu einer – so die Hoffnung der Kolleg*innen – höheren Beteiligung der Schüler*innen am Unterricht führen sollte, denn diese wird an der Schule als „ein Problem“ aufgefasst. Diese Rahmung wird an die Studentin als Praktikantin von den Akteur*innen im Feld herangetragen. Mit der (wiedergegebenen) Phrase „sich lediglich auf die mündlichen Kompetenzen zu beschränken“ begründet sie gleichzeitig die Auslassung weiterer – für das Unterrichtshandeln und die Sprachbildung in dieser Lerngruppe eventuell relevanter – Kompetenzbereiche.

Die Studentin distanziert sich zwar explizit von den Erwartungen des Felds bezüglich des Ziels ihres pädagogischen Handelns, da es ihr „schon zuvor bewusst war, dass es [...] nicht möglich sein wird“, und weist somit die Orientierung an der erhöhten Unterrichtsbeteiligung als Output zurück, was sie mit dem Hinweis auf den begrenzten zeitlichen Rahmen des Praktikums begründet („wenige[...] Unterrichtsstunden“). Sie

richtet ihr pädagogisches Handeln jedoch entsprechend der Anweisung bzw. Erwartung aus, indem sie „versucht, vor allem durch spielerisches Arbeiten, die SchülerInnen zum Sprechen zu motivieren“. Ähnlich wie bei der Studentin 4 sind die anvisierten Unterrichtsziele („Fließendes Sprechen, Kreativität, in ganzen Sätzen sprechen“) aus der Perspektive des Fachs DaZ eher vage formuliert.

Im Gegensatz zur Studentin 6, die eine gute Unterrichtsvorbereitung (trotz der unvorhersehbaren Situationen, die sich im Unterricht ergeben können) als Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht ansieht, wird die Unterrichtsplanung von der Studentin 3 problematisiert:

[...] [A]ber wie sollte ich das planen? Ich wusste gar nicht welche Schüler an welchen Tagen zu mir kommen, ich hatte ja hier nur exemplarisch eine Stunde oder diese Doppelstunde aufgeführt, was ich mit denen gemacht hab. Und dadurch, dass ich nicht wusste, die hatten ja alle einen unterschiedlichen Spaß daran und die Lehrer wollten auch nicht, dass ich mit denen quasi eine richtige Unterrichtsstunde mache, sondern irgendwie spielerisch das ganze durchführe. Deswegen habe ich ja gesagt, es fiel mir schwer irgendwas zu planen, sondern ich habe halt verschiedene Sachen vorbereitet und hab geguckt was geht? Und was geht nicht? Und hab mich da halt so ein bisschen ausprobiert. Deswegen fiel es mir jetzt schwer so einen Verlaufsplan zu machen. (S-3, RG, Z. 26)

Die fehlende Unterrichtsplanung führt sie zum einen auf die Rahmenbedingungen des Praxisfelds („Ich wusste gar nicht welche Schüler an welchen Tagen zu mir kommen“), zum anderen auf die oben bereits herausgearbeitete Orientierung an den Erwartungen der Schule zurück („[...] die Lehrer wollten auch nicht, dass ich mit denen quasi eine richtige Unterrichtsstunde mache, sondern irgendwie spielerisch das ganze durchführe.“). Das Praktikum wird als Problem angesehen, das durch adaptive Verhaltensweisen im Sinne der Einlösung der (nicht geteilten) Erwartungen bewältigt werden kann und nicht als Möglichkeit für die eigene Professionalisierung. Die Handlungsautonomie im Sinne eines positiven Gegenhorizonts wird nicht eröffnet.

Auch in den Reflexionen der Studentin dominieren Orientierungen am Feld Schule:

Im Vorbereitungsgespräch auf das Praktikum wurde mir lediglich mitgeteilt, in welchen Klassenstufen sich die einzelnen SchülerInnen mit Sprachförderbedarf befinden, die Lehrpersonen konnten mir aber keine Einschätzung bezüglich des Sprachstandes geben. Dadurch fällt es mir auch schwer zu reflektieren, was ich rückblickend anders gemacht hätte. (S-3, PB, S. 6)

Zwar werden im Praktikumsbericht auch andere Aspekte wie die Atmosphäre im Unterricht, die Akzeptanz durch Schüler*innen, das Sprechen in vollständigen Sätzen als Unterrichtsgegenstand und sprachliche Herausforderung für die Schüler*innen sowie Binnendifferenzierung reflexiv bearbeitet, bilden die Erwartungen und der wahrgenommene Lehrer*innenhabitus die Rahmung für das eigene pädagogische Handeln und dessen Reflexion:

An dieser Schule scheint es die Auffassung zu geben, dass Sprachförderung lediglich Thema des Deutschunterrichts sei und dass somit nur die Deutschlehrer Verantwortung für die Sprachkenntnisse der Zweitsprachlernenden übernehmen müssen. Der Erdkundelehrer, bei dem die Hospitationsstunde stattgefunden hat, stellt hier eine der wenigen Ausnahmen dar. [...] Die anderen LehrerInnen haben größtenteils nur wenig Interesse an der Sprachförderung gezeigt und diese eher als ungewollte Mehrarbeit

empfundene, die gerne von Kollegen übernommen werden kann. (S-3, PB, S. 6)

Diese Schilderungen begründen die Erwartung des hier verallgemeinerten Lehrer*innenkollegiums an der Schule, in dem nach der Wahrnehmung der Studentin nur der Erdkundelehrer eine Ausnahme und somit einen positiven Gegenhorizont darstellt, die Aufgabe der Sprachförderung „als ungewollte Mehrarbeit“ wird an die dafür verantwortlichen Kolleg*innen delegiert. Diese Praxis findet die Studentin selbst „erschreckend“ (S-3, PB, S. 7), sie übernimmt aber die ihr zugeteilte Aufgabe und gibt an, im Rahmen des Praktikums sich selbst in ihrer Arbeit „sehr gut reflektieren“ zu können (S-3, PB, S. 7).

5. Diskussion

Die qualitativ-rekonstruktive Perspektive auf das sich professionalisierende Handeln von Lehramtsstudierenden im Praktikum ermöglichte Erkenntnisse zu individuellen Orientierungen der Zertifikatsteilnehmenden bei der Bewältigung der Aufgabe Umgang mit sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen. Die Datenanalysen zeigten, dass sich die untersuchten sechs Fälle unterschiedlich stark *am fachlichen Wissen und an Lernenden* (Typ 1), *am allgemeindidaktischen Wissen und alltäglichen Konzepten* (Typ 2) sowie *an den normativen Erwartungen und Praktiken des Feldes* (Typ 3) orientieren. Somit stehen die präsentierten Ergebnisse im Einklang mit Untersuchungen, in denen die unzureichende Nutzung des fachwissenschaftlichen Wissens durch Lehramtsstudierende bei der Bewältigung berufspraktischer Anforderungen bemängelt wird (vgl. z. B. Bonnet 2019; Masanek & Doll 2020).

Mit dem Praktikumsbericht und dem Reflexionsgespräch wurden Daten fokussiert, die für die Rekonstruktion der Perspektiven der Zertifikatsteilnehmenden besonders geeignet sind. Gleichzeitig sind damit einige forschungsmethodologische Herausforderungen verbunden. Erstens sind die studentischen Darstellungen der Praxis durch die Formate *Praktikumsbericht* und *Reflexionsgespräch* inhaltlich und formal vorstrukturiert und bieten nur wenig Raum für eigene Akzentuierungen. Insbesondere beim Reflexionsgespräch, das zwar erzählgenerierende Fragen zu Beginn und am Ende enthält, ist auf Grund dessen Funktion als Professionalisierungsinstrument mit den Einflüssen auf die diskursive Ausgestaltung der Darstellungen sowie auf die Gegenstände und Richtung der Reflexion zu rechnen. Des Weiteren wäre zu erwarten, dass die Tatsache, dass die Projektkoordinatorin den Praktikumsbericht vor dem Gespräch gelesen hat und somit über ein bestimmtes Maß an geteiltem Wissen verfügt, sich auf die Thematisierung bzw. Nichtthematisierung bestimmter Aspekte des Praktikums im Reflexionsgespräch auswirken kann. Dies bedeutete Herausforderungen bei der Analyse und Interpretation der Daten, weshalb die Entscheidung getroffen wurde, beide Daten nicht gesondert zu betrachten, sondern in Kombination zur Rekonstruktion eines Falls zu nutzen. Angesichts der Art der generierten Daten ließen sich ferner nur eine präpositionale Logik und Reflexionen angehender Lehrer*innen rekonstruieren, die Rekonstruktion impliziter Wissensbestände bleibt eine Aufgabe für die weitere Forschung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zur DaFZ-Professionalisierung der Zertifikatsteilnehmenden.

Es kann insgesamt angenommen werden, dass Zertifikatsteilnehmende differierende Formen des praktischen Umgangs mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Unterricht entwickeln und dementsprechend unterschiedlich bewusst und intensiv die Praxisphase als Professionalisierungsmöglichkeit zur Herausbildung und Weiterentwicklung der *Fachlichkeit* und *Reflexivität* als zentraler Elemente der professionellen Handlungskompetenz (Hericks et al. 2018: 256 und 259) nutzen. Die Frage, welchen Anteil die individuellen Dispositionen der Studierenden und welchen Anteil der Praktikumsort als das Handlungsfeld mit seinen

Rahmenbedingungen, normativen Erwartungen und Praktiken für die Herausbildung des professionellen Handelns in sprachlich-kulturell heterogenen Kontexten hat, bleibt ein Desiderat für weitere rekonstruktive Forschungen zur Professionalisierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Auch wenn sich beim Praktikum um einen z.T. durch das Zertifikat vorstrukturierten und zeitlich begrenzten Aufenthalt im Praxisfeld handelt, zeigen die Rekonstruktionen, dass bei der Bewältigung der Anforderung der Handlungspraxis in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen auf der einen Seite und der Aufgabe der eigenen Professionalisierung auf der anderen Seite individuelle Orientierungen handlungsrelevant werden. Diese sind den Studierenden nur z. T. bewusst und werden dementsprechend in unterschiedlichem Maße und unterschiedlicher Tiefe reflexiv bearbeitet. Somit kommt der universitären Phase der Lehrer*innenbildung inkl. der Schulpraktischen Studien die Aufgabe der Anbahnung und „Ermöglichung der Reflexionsfähigkeit“ (Hericks et al. 2018: 268) bei Lehramtsstudierenden zu. Insbesondere im Rahmen der Professionalisierung für den Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität wird von Lehrpersonen die Reflexion der eigenen Handlungspraxis und der eigenen Orientierungen gefordert, die durch entsprechende Reflexionsangebote seitens der Lehrer*innenbildung unterstützt werden sollte (Leonhardt et al. 2021: 12; Meister & Siebold 2021: 29).

Vor dem Hintergrund, dass drei der sechs Studienteilnehmenden nach dem Zertifikatsabschluss in einer ethnografischen Studie über einen längeren Zeitraum hinweg wissenschaftlich begleitet werden (in der Lehrtätigkeit und im Referendariat), können weitere Erkenntnisse im Hinblick auf handlungsleitende Orientierungen, insbesondere auf die ihnen zu Grunde liegenden impliziten Wissensbestände, und die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache den aktuellen Wissensstand erweitern. Ein weiteres Desiderat stellt die Erforschung der Orientierungen und Reflexionspotenziale von DaZ-erfahrenen Lehrpersonen (im Sinne der Expert*innenforschung) dar.

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(1), S. 101–126.
- Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Annika (Hrsg.) (2016). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Stuttgart: UTB.
- Bohnsack, Ralf (2018). Orientierungsmuster. In: Ralf Bohnsack, Alexander Geimer & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4. Aufl. (S. 183–184). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arndt-Michael Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. (S. 9–32). Wiesbaden: VS.
- Bonnet, Andreas (2019). Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 8, 164–177.

- Darsow, Annkathrin; Wagner, Fränze Sophie & Paetsch, Jennifer (2017). Konzept für die empirische Untersuchung der Berliner DaZ-Module. In: Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 187–202). Münster: Waxmann.
- Döll, Marion, Hägi-Mead, Sara & Settinieri, Julia (2017). „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In: Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 203–215). Münster: Waxmann.
- Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.) (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Gerlach, David & Tesch, Bernd (2020). Vorwort zur ersten Ausgabe der *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1, S. 1–3. Online: <https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-1/vorwort/> (zuletzt geprüft am: 14.02.2022).
- Grießhaber, Wilhelm (2019). DaZ-relevantes Können von Lehrstudierenden. In: Diana Maak & Julia Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 145–160). Münster: Waxmann.
- Hammer, Svenja & Berkel-Otto, Lisa (2019). Differing Teaching Formats: Pre-Service Teachers’ Professional Competency Development in Linguistically Responsive Teaching. *Open Education Studies*, 1, S. 245–256.
- Hericks, Uwe; Meister, Nina & Meseth, Wolfgang (2018). Professionalisierung durch Perspektivwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In: Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann & Anke B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoch, Barbara & Wildemann, Anja (2019). Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit. Konzeption und Evaluation eines lehramtsübergreifenden Zertifikats. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 2(3), S. 383–399.
- Kasberger, Gudrun & Hollick, Danièle (2017). Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf ‚DaZ‘. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), S. 211–230.
- Koch-Priewe, Barbara & Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (2016). *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (Die Deutsche Schule 13. Beiheft).
- Köker, Anne; Rosenbrock-Agyei, Sonja; Ohm, Udo; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara & Schulze, Nina (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Barbara Koch-Priewe, Anne Köker, Jürgen Seifried & Eveline Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krüger-Potratz, Marianne (2015). Von den „Mühen der Berge“ zu den „Mühen der Ebene“. Von der „Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts“ (1981) zur Lehrerbildung für die „Schule der Vielfalt“ (2013). In: İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-

- Potratz, Drorit Lengyel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion* (S. 252–267). Münster: Waxmann.
- Leonhard, Tobias; Košinár, Julia & Reintjes, Christian (2018). Editorial: Von Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 7–14). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhardt, Carina; Kreft, Annika & Viebrock, Britta (2021). Kulturelle und sprachliche Heterogenität im Englischunterricht. Einblicke in handlungsleitende Orientierungen von Englischlehrer*innen. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 2, S. 1–15. Online: <https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-2/leonhardtkreftviebrock/> (zuletzt geprüft am: 14.02.2022).
- Masanek, Nicole & Doll, Jörg (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? – Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. *Didaktik Deutsch*, 25(48), S. 36–54.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meister, Nina & Siebold, Kathrin (2021). Fachliche Orientierungsrahmen von Lehramts- und Masterstudierenden im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF). *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 2, S. 16–32. Online: <https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-2/meister-siebold/> (zuletzt geprüft am: 14.02.2022).
- Nentwig-Gesemann, Iris (2012a). Ausbildung und Kompetenzerwerb. Universität Osnabrück, Vorlesung im Schloss am 19. Juni 2012. Online: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/Nentwig_Gesemann_Skript.pdf (zuletzt geprüft am: 12.07.2021).
- Nentwig-Gesemann, Iris (2012b). Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren in frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungssettings – Kompetenzen und Kompetenzentwicklung erfassen, einschätzen und fördern. Vortrag im Rahmen der Direktorenkonferenz der BAG KAE, 25. September 2012.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013). Professionelle Reflexivität: Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Ute Erdsiek-Rave & Marei John-Ohnesorg (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?!* (S. 29–36). Bonn: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei. Online: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10296.pdf> (zuletzt geprüft am: 30.07.2021).
- 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.
- Ohm, Udo (2009). Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14(2), S. 28–36.
- Ohm, Udo (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In: Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Prieue (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. (S. 73–91). Münster: Waxmann.

- Schroedler, Tobias & Grommes, Patrick (2019). Learning about language: Preparing pre-service subject teachers for multilingual classroom realities. *Language Learning in Higher Education: Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)*, 9(1), S. 223–240.
- Schroedler, Tobias & Lengyel, Drorit (2018). Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Fachunterricht – Was kann die erste Phase der Lehrerbildung leisten? *SEMINAR Interkulturelles Lernen in Schule und Seminar*, 4, S. 6–20.
- Sointey, Lesya (2022a). Entwicklung professioneller Kompetenzen von angehenden Lehrkräften im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dimka Dimova, Jennifer Müller, Kathrin Siebold, Frauke Teeper & Florian Thaller (Hrsg.), *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation. Marburger FaDaF-Thementag*. (S. 197–219). Göttingen: Universitätsverlag.
- Sointey, Lesya (2022b). Orientierungen angehender Lehrpersonen im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache: Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *InfoDaF* 49(1), S. 38–62.
- Sointey, Lesya; Hirt, Katharina & Wyss, Eva. L. (in Vorb.). Implementation der Dilemma-Situationsanalyse in das Zertifikat Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Erste Erkenntnisse aus einer ethnografischen Wirksamkeitsstudie.
- Stangen, Ilse; Schroedler, Tobias & Lengyel, Drorit (2020). Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht: Universitäre Lerngelegenheiten und Kompetenzmessung in der Lehrer(innen)bildung. In: Ingrid Gogolin, Bettina Hannover & Annette Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 123–149). Wiesbaden: Springer VS.
- Strobl, Jan; Herberg, Stefanie; Gürsoy, Erkan & Reimann, Daniel (2019). Qualifizierung von Lehrkräften für das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen. Zweite Evaluation der Zusatzqualifikation »Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft« (ZuS) an der Universität Duisburg-Essen. In: Eva Christophel, Michael Hemmer, Friederike Korneck, Timo Leuders & Peter Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 87–97). Münster: Waxmann.
- Tajmel, Tanja (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationgesellschaft: Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Tesch, Bernd (2019). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht: Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt am Main: Lang.
- Wahbe, Nadia & Riemer, Claudia (2020). Zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht der Sekundarstufe – Annäherung durch reflektierte Praxiserfahrung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(2), S. 196–213.
- Wyss, Corinne (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Autorinnenangaben

Lesya Skintey, Dr., Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz

Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Lehrer*innenprofessionalisierung