

Timo Ehmke, Svenja Hammer,
Anne Köker, Udo Ohm,
Barbara Koch-Priewe (Hrsg.)

Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker,
Udo Ohm, Barbara Koch-Priewe (Hrsg.)

Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache



Waxmann 2018
Münster • New York

DaZKom [Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ)] ist ein Kooperationsprojekt der Universität Bielefeld (Fakultät für Erziehungswissenschaft und Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft) und der Leuphana Universität Lüneburg (Institut für Bildungswissenschaft) und wurde vom BMBF im Rahmen der Förderinitiative „KoKoHs – Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“ gefördert (FKZ 01PK11010B).

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3243-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-8243-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Druck: CPI Books, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

1	Das <i>DaZKom</i> -Projekt – ein Überblick (<i>Barbara Koch-Priewe</i>)	7
2	Zur Relevanz (bildungs-)sprachlicher Förderung in Schule und Fachunterricht (<i>Anne Köker</i>)	39
3	Zur Relevanz der Ausbildung von Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich DaZ (<i>Anne Köker</i>)	57
4	Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften (<i>Udo Ohm</i>)	73
5	Der Prozess der Aufgabenentwicklung im <i>DaZKom</i> -Projekt: von der Rahmenkonzeption bis zur Pilotierung des Testinstruments (<i>Sonja A. Carlson & Désirée Präg</i>)	93
6	Sicherung der Inhaltsvalidität und Festlegung von Kompetenzstufen durch Expertenbefragungen (<i>Nazan Gültekin-Karakoç</i>)	109
7	Skalierung und dimensionale Struktur des <i>DaZKom</i> -Testinstruments (<i>Timo Ehmke & Svenja Hammer</i>)	129
8	Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation (<i>Nele Fischer, Svenja Hammer & Timo Ehmke</i>)	149
9	Ergebnisse einer Validierungsstudie zum <i>DaZKom</i> -Testinstrument (<i>Svenja Hammer & Timo Ehmke</i>)	185
10	Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz (<i>Timo Ehmke & Svenja Lemmrich</i>)	201
11	Methodische Zugänge zur performanznahen Messung von Deutsch-als-Zweit- sprache-Kompetenzen auf Expertinnen- und Expertenniveau (<i>Anika Zörner & Göntje Erichsen</i>)	221

12	Bewertung der curricularen Validität des <i>DaZKom</i> -Testinstruments für die Deutsch-als-Zweitsprache-Module an Berliner Universitäten (<i>Fränze S. Wagner & Jennifer Paetsch</i>)	241
13	<i>DaZKom</i> – a Structure Model of Pre-service Teachers' Competency for Teaching German as a Second Language in the Mainstream Classroom (<i>Sonja A. Carlson, Anne Köker, Sonja Rosenbrock-Agyei, Udo Ohm, Barbara Koch-Priewe, Svenja Hammer, Nele Fischer & Timo Ehmke</i>)	261
14	Nationale und internationale Kooperationen und Dissemination (<i>Svenja Hammer & Nele Fischer</i>)	285
15	Autorinnen und Autoren	295
	Abbildungsverzeichnis	301
	Tabellenverzeichnis	303

Kapitel 1

Das *DaZKom*-Projekt – ein Überblick

BARBARA KOCH-PRIEWE

Zusammenfassung: Dieser Beitrag liefert eine Zusammenstellung aller bisher im Projekt *DaZKom* abgeschlossenen Arbeiten und ergänzt diese durch Verweise auf die folgenden Einzelbeiträge des Werks. Das Kapitel weist zudem auf die Relevanz des Themas hin und gibt eine knappe Übersicht über den bisherigen Stand im Bereich der Lehrerprofessionsforschung. Deutsch als Zweitsprache ist im Kontext der Lehrerbildung ein neuer Kompetenzbereich, für den bisher Ausbildungs- und Performanzstandards fehlen, womit eine bedeutsame Forschungslücke korrespondiert. Zu den vier zentralen Zielen des Projekts *DaZKom* gehört: (1.) die Entwicklung eines Theoriemodells für DaZ-Kompetenz von angehenden Lehrerinnen und Lehrern, (2.) die Entwicklung des Tests zu DaZ-Kompetenz, (3.) die Entwicklung eines Testinstruments zu Überzeugungen/Beliefs zu Mehrsprachigkeit. Daneben wurden (4.) umfangreiche Anstrengungen zur Konstruktvalidierung unternommen. Zusammenfassend werden die Ergebnisse des *DaZKom*-Projekts dargestellt sowie ein Ausblick auf künftige Forschungen präsentiert.

Abstract: This article gives a broad overview of the works finished in the project *DaZKom*, supplemented by references to the single contributions presenting the particular issues in more detail. Essentially, this project established links between Competence Research in the tertiary sector (university), Empirical Educational Research on teacher professionalization and research in the field of German as a Second Language (DaZ, GSL). This chapter points out the relevance of the topic and gives a short overview of the current state of teacher professionalization research. There is still a lack of standards in GSL education and performance, simply due to the fact that GSL in the context of teacher education is a fairly new competence area, corresponding with a research gap. To this point, it had not been settled exactly what GSL competencies prospective secondary teachers need in order to support their students in handling the academic language demands (Language awareness in subject teaching). Therefore, the four main objectives of the *DaZKom* project are: (1) developing a theory model for prospective teachers' GSL competence; (2) generating a test of GSL competencies, (3) developing a test instrument on beliefs on multilingualism. Simultaneously,

the construct's validity was assessed, especially the correlation of GSL competence and general cognitive abilities and on learning opportunities as well as the curricular validity of the instrument. A summary of the numerous results of the *DaZKom* project will be given and an outlook on future research will be provided.

1.1 Kompetenzforschung im Tertiären Sektor

Das *DaZKom*¹-Projekt („Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte der Sek I im Bereich Deutsch als Zweitsprache“) ist ein aktuelles Beispiel dafür, wie sich unterschiedliche Forschungsströmungen und wissenschaftliche Disziplinen durch kooperative universitäre Arbeitsstrukturen verbinden lassen. Im Kern geht es um das Weiterentwickeln von Ansätzen der erziehungswissenschaftlichen Lehrerprofessionsforschung durch Anstöße der empirischen Bildungsforschung und die Übertragung dieser Verknüpfung in Bezug auf hochschuldidaktische Anforderungen an die Lehre im Fach Deutsch als Zweitsprache.

Im Rahmen des durch das BMBF geförderten Forschungsclusters „Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung im Hochschulsektor“ (KoKoHs I) sollte ein theoretisch begründetes Modell zur Messung von Kompetenzen von Lehramtsstudierenden des Fachs Mathematik im Bereich Deutsch als Zweitsprache entwickelt werden.² Zur empirischen Überprüfung der theoretischen Modellierung sollte ein Messmodell erarbeitet werden, das elaborierten forschungsmethodischen Ansprüchen genüge. Es sollten neben der Wissensdimension auch Aspekte der Überzeugungen (Beliefs) gemessen werden. Die Messungen sollten so durchgeführt werden, dass abschließend ein geeignetes Instrument zur Überprüfung der Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Bereich DaZ vorgelegt werden konnte. Dem Projekt ging eine Kooperation voraus zwischen der Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld mit dem Schwerpunkt auf Lehrerprofessionsforschung, der Fakultät Literaturwissenschaft und Linguistik (Bereich DaF/DaZ) der Universität Bielefeld sowie dem Institut für Bildungswissenschaft der Leuphana-Universität Lüneburg (Schwerpunkt empirische Bildungsforschung). Der Verbund der drei Fakultäten war notwendig, um die Forschungen zu Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Bereich DaZ fachbezogen, aber auch professionstheoretisch zu begründen und auf den Erfahrungen mit empirischen Kompetenzmessungen aufzubauen.

Das Projekt ist zugleich Teil einer in der Bundesrepublik neu gestarteten Forschungsoffensive im Tertiärbereich. Ähnlich wie bei den auf Schule bezogenen Fachdidaktiken bestand im Hochschulsektor gegen Ende der 2000er Jahre im Vergleich zum schulischen Primar- und Sekundarbereich (wo bereits dauerhaft die Durchführung von auch international verankerten Leistungsvergleichsstudien wie IGLU, PISA etc. institutionalisiert worden war) ein Defizit an empirischen Untersuchungen, die zum einen den gewachsenen Ansprüchen an die Qualität von Forschungsmethoden gerecht wurden. Zum zweiten

¹ DaZ-Kompetenz von angehenden Lehrkräften aller Unterrichtsfächer

² Das Projekt *DaZKom* wurde im Rahmen dieser Förderinitiative KoKoHs I in den Jahren 2012 bis 2015 durch BMBF-Mittel gefördert (Koch-Priewe, Köker, Ohm, Ehmke, Carlson, Gültekin-Karakoç, Hammer & Rosenbrock, 2013). Ebenfalls in diesem Rahmen (KoKoHs II) schließt sich eine zweite Förderphase für das Nachfolgeprojekt *DaZKom*-Video (1/2017-12/2019) an.

war eine breite Übertragung derjenigen fruchtbaren Forschungslinien, die sich im schulischen Bereich, in der Lehrerbildung und auch in der Erwachsenenbildung bereits dem Kompetenzbegriff gewidmet hatten, auf den Hochschulsektor noch nicht gelungen. Diese Forschungslücke bestand auch international. Auf Initiative von ausgewiesenen empirisch arbeitenden Bildungsforscherinnen (Blömeke & Troitschanskaia, 2011) wurde gemeinsam mit dem BMBF eine Förderlinie entwickelt, die auf diesen Nachholbedarf an Forschung reagierte. Das erwähnte Forschungscluster „Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung im Hochschulsektor“ (KoKoHs I) vereinigte 23 Projekte, die in unterschiedlichen universitären Disziplinen und unterschiedlichen Domänen die Kompetenzen von Studierenden theoretisch konzipieren und das Konstrukt empirisch überprüfen wollten. Das *DaZKom*-Projekt war von 2012 bis 2015 Teil dieses nationalen Forschungsclusters (Koch-Priewe, Köker, Seifried & Wuttke, 2015; für das gesamte Cluster Blömeke & Zlatkin-Troitschanskaia, 2013; Zlatkin-Troitschanskaia, Kuhn & Toepper, 2014; Zlatkin-Troitschanskaia, Shavelson & Kuhn, 2015).

1.1.1 Lehrerprofessionsforschung

Seit Beginn der 1990er Jahre sind im deutschsprachigen Raum zur Frage der Lehrprofessionalität neue theoretische Zugänge gefunden worden. Die bis dahin vorgelegten Studien (vgl. den geschichtlichen Überblick über die wechselnden Paradigmen der Lehrerforschung im letzten halben Jahrhundert bei Bromme, 1997) waren anfänglich eher geisteswissenschaftlich orientiert (vgl. z. B. die zur Persönlichkeit des „geborenen Erziehers“ bei Spranger, 1958), später z. B. sozial- bzw. motivationspsychologisch ausgerichtet (z. B. in den noch neobehavioristisch geprägten Werken von Rosenthal & Jacobson, 1981; Heckhausen, 1976) oder hatten z. B. eine kognitivistische Basis (der Lehrer als Problemlöser bei Bromme, 1981, oder als Informationsverarbeiter bei Hofer, 1981).

Ein neues Paradigma für die Lehrerforschung boten der wissenspsychologische Zugang und das Novizen-Experten-Paradigma, dessen Rezeption in Deutschland vor allem durch die Verbreitung des Werks von Bromme (2014) gefördert wurde (vgl. auch den Überblick bei Tillmann, 2014). Sowohl die Vorstellungen von Shulmann (1986, 1987) zu professionellen Wissensbereichen der Lehrpersonen, zu Zielen, Werten und deren philosophischen Begründungen³ als auch das Bild vom Reflektierenden Praktiker (Schön, 1987) fanden Eingang in die Lehrerprofessionsforschung. Die Entwicklungsstufen des Novizen-Experten-Paradigmas, wie sie u. a. von Dreyfus & Dreyfus (1986) formuliert worden waren, wurden ebenfalls rezipiert (vgl. u. a. Dick, 1994; Koch-Priewe, 1997, 2002; Kolbe, 1997). Dennoch dominierten in Deutschland bis in die beginnenden 2000er Jahre vor allem interaktionistisch, rollen- oder sozialisationstheoretisch geprägte empirische Studien die Forschungen zum Lehrerberuf (vgl. z. B. die Beiträge von Huber, 1993; Ulich, 1996; Jung-Strauss, 2000). Wie im Projekt *DaZKom* die Prämissen der Novizen-

³ Bei Shulmann (1986, 1987) finden sich ausführliche Bestimmungen von Lehrprofessionalität, die jedoch meist nicht zitiert werden: content knowledge (CK), curriculum knowledge, general paedagogical knowledge (GPK), paedagogical content knowledge (PCK), knowledge of learners and their characteristics, knowledge about the educational contexts ..., knowledge about educational ends, purposes and values and their philosophical and historical grounds ..., case knowledge, propositional knowledge und strategic knowledge.

Expertenforschung aufgegriffen worden sind, beschreibt das Kapitel 4 des vorliegenden Werks ausführlich.

1.1.2 Empirische Bildungsforschung und Lehrerprofessionalität

Bekanntermaßen erhielt ganz generell die empirische Schul- und Unterrichtsforschung nach 2001 in Folge der PISA-Studie einen enormen Bedeutungszuwachs. Die quantitativ ausgerichteten Large-Scale-Untersuchungen bzw. die internationalen Leistungsvergleichsstudien lieferten auch der Lehrerforschung und später auch der bereits erwähnten Hochschulforschung neue Impulse. Konkret wurde die Verbindung zur Lehrerprofessionsforschung in ihrer quantitativ-empirischen Orientierung vor allem durch das im Anschluss an die PISA-Studien in Deutschland durchgeführte Projekt „COACTIV“, in dem ergänzend die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Beziehung zu Qualifikationen von Lehrern gesetzt wurden:⁴ Von da an ließen sich hierzulande viele Untersuchungen zur Lehrerverberufung von der Annahme leiten (Krauss, Kunter, Brunner, Baumert, Blum, Neubrand, Jordan & Löwen, 2004; Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011), dass nicht so sehr die jeweils präferierten Rollenmodelle der Pädagoginnen und Pädagogen, sondern die individuell vorhandene Wissensbasis der Lehrpersonen entscheidenden Einfluss auf das jeweilige Lehrerhandeln hat (Details in Kapitel 3). Aus der deutschen Kompetenzdiskussion (u. a. Weinert, 2001) wurden ähnlich wie bei Shulman zusätzlich zu den Wissens- und Fähigkeitsdimensionen solche Aspekte integriert, die sich auf Überzeugungen/Werte/Ziele, motivationale Orientierungen (und neu: Selbstregulation) bezogen. Im Kontext des COACTIV-Projektes wurde erstmals ein Kompetenzmodell für Lehrerverberufung entwickelt, das einige der analytischen Trennungen im Bereich der Wissensbasis aufnahm, wie sie Shulman in den 1980er Jahren vorgelegt hatte. Eine Verbreitung erfuhr das Modell mit der Kurzformel „Wissen, Können und Beliefs“.

Aus der Verbindung von empirischer Bildungsforschung mit der Lehrerverberufungsforschung resultierte ein neuer Blick auf die der Berufstätigkeit vorgelagerte Ausbildung und den Kompetenzzuwachs von Lehramtsstudierenden. Auf Grund dieser Kombination entstanden in den folgenden Jahren die internationalen Untersuchungen zur Lehrerverberufung von angehenden Mathematiklehrkräften wie TEDS-M (internationaler Vergleich von 17 Ländern) und MT 21 (internationaler Vergleich von sechs Ländern: Mathematics Teaching 21; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008).⁵ Im Anschluss an diesen theoretischen Ansatz wurden ebenfalls angehende Lehrkräfte der Fächer Deutsch und Englisch untersucht (TEDS-LT; Blömeke, Bremerich-Vos, Haudeck, Kaiser, Nold, Schwippert & Wilenberg, 2011; Blömeke, Bremerich-Vos, Kaiser, Nold, Haudeck & Keßler, 2013). Das oben erwähnte Forschungscluster *KoKoHs* repräsentiert die Ausweitung dieser kompetenzorientierten Forschungsrichtung auf den gesamten Tertiärbereich, also andere, nicht lehramtsbezogene wissenschaftliche Disziplinen. Das aktuelle Bemühen um akzeptable Kompetenzmodelle hat augenblicklich eine große Bedeutung für die Lehrerverberufungsforschung und hat andere Paradigmen für das Modellieren von Lehrer-Expertise abgelöst.

⁴ Titel des Projekts COACTIV: „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz.“

⁵ Internationales Projekt auf Beschluss der IEA (International Assessment for the Evaluation of Educational Achievement): „TEDS-M: Learning to Teach Mathematics: Teacher Education Development Study.“

In einem ergänzenden Exkurs sei hier darauf hingewiesen, dass der herausgehobene Platz, den die Kompetenzorientierung mit der Trias aus Wissen, Können und Beliefs inzwischen eingenommen hat, keineswegs unumstritten ist. Dies liegt einerseits an der Unsicherheit, mit der nach wie vor Definitionen von Kompetenz behaftet sind, und zum anderen an der auch theoretisch nicht vollends geklärten Frage nach der Kompetenzgenese.

Im Kontext mit den Datenerhebungen zu PISA werden Kompetenzen vor allem als kognitive Leistungsdispositionen angesehen (Klieme & Leutner, 2006), die als solche gemessen werden können und offenbar stark wissensbasiert sind. Wenn sie sich im Lösen von (Test-)Aufgaben zeigen, erweisen sie sich als Performanz. Im berufsbildenden Bereich gehen die einschlägigen Autoren im Unterschied dazu davon aus, dass Kompetenz auf keinen Fall als ein rein kognitives Phänomen bezeichnet werden und dass man von Kompetenz nur dann sprechen kann, wenn die Disposition sich auf das Verarbeiten eigener, auch emotional erlebter Handlungserfahrungen in unterschiedlichen Situationen beziehen kann (Erpenbeck & Sauter, 2016; Arnold & Erpenbeck, 2014). Folglich zweifeln die genannten Autoren eine Messbarkeit über Tests und Klausuren an, sondern fordern völlig neue Formate zur Kompetenzfeststellung, die ihrem Verständnis von Kompetenz als „Selbstorganisationsdisposition“ angemessen ist. So weit gehen Blömeke, Gustafsson & Shavelson (2015) nicht in ihrer Definition, aber sie unterstellen in Annäherung an die Auffassung, Emotionen spielten bei Kompetenzen eine Rolle, sowohl Kognition als auch Affektmotivation als Grundbestandteile von Kompetenz, die über die Phasen der Wahrnehmung, Interpretation und Entscheiden in resultierende Performanz übergeht, die beim Handeln beobachtbar ist und von der aus man Rückschlüsse auf die vorhandenen Kompetenzen ziehen kann (vgl. auch Blömeke, König, Suhl, Hoth & Döhrmann, 2015). Auf das Thema der Kompetenzdiskussion und der angemessenen theoretischen Kompetenzmodelle, die für die vorliegende Studie relevant sind, gehen Kapitel 3 und ausführlicher Kapitel 4 ein.

Dort wird auch die Frage nach der Kompetenzgenese behandelt und im theoretischen Modell berücksichtigt. Da sich bisher viele der neueren kompetenzorientierten Studien zur Lehrerprofessionalität auf die Hochschulausbildung beschränken (bis auf das Projekt *Bilwiss-Beruf* zu Lehramtsreferendaren im Cluster *KoKoHs I*, Schulze-Stocker, Holzberger, Kunina-Habenicht & Terhart, 2015), ist verständlich, dass bisher vor allem die Annahme dominiert, in der späteren Berufstätigkeit werde universitär erworbenes Wissen mehr oder weniger gut angewandt. Einige ältere Ansätze waren noch davon ausgegangen, dass erfolgreiche Lehrpersonen besonders gut ausgebildete Fähigkeiten des Problemlösens besäßen; sie konnten dies jedoch mit ihren empirischen Studien nicht untermauern (Bromme, 1981). Vor allem auf Dewey (1933) gehen theoretische Konstrukte zurück, in denen zwar auch dem Problemlösen, aber verbunden mit dem Erfahrungslernen und vermittelt durch soziale Zusammenhänge große Aufmerksamkeit geschenkt wird. Professionswissen wird demnach auch diskursiv geformt. Radtke (1983) belegte dies sehr deutlich mit seiner Studie über die „Konventionen des Berufsstands“, die auf Lehramtsreferendare prägend wirken und universitäre erworbenes Wissen nicht selten konterkarieren. Aus Sicht der Wissensverwendungsforschung wurde bereits vor langer Zeit argumentiert, dass die Vorstellung, universitär erworbenes Wissen werde in der Praxis verwendet, mit der Realität der Berufseinmündungswege wenig korrespondiere (Dewe &

Radtke, 1991; Bommers, Dewe & Radtke, 1996; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2002). Kritisch gesehen wird von einer Reihe von Autorinnen und Autoren die kompetenzorientierte Forschung daher an den Stellen, an denen das „Können“ einbezogen werden soll, das sich offenbar kaum oder nicht nur aus der universitär erworbenen Wissensbasis speist (vgl. die Communities of Practice bei Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016). Die Studie von Stürmer, Seidel & Kunina-Habenicht (2015) unterstützt diese Skepsis (vgl. auch Neuweg, 2015). In Kenntnis dieser Argumentation hat sich das Projekt *DaZKom* entschlossen, mit einem Kompetenzmodell zu arbeiten, das sich auf den niedrigeren Stufen durchaus am Paradigma des Problemlösens orientiert, jedoch zunehmend mehr die durch eigene Tätigkeit erworbenen Erfahrungen berücksichtigt (Dreyfus & Dreyfus 1986). In dem Folge-Forschungsvorhaben *DaZKom-Video*, für das bereits Vorarbeiten durchgeführt worden sind (vgl. die Berichte über Varianten mit *Cognitive Labs* in Kapitel 11), wird diese Frage nach der Erfahrungsbasiertheit von Kompetenz explizit aufgegriffen werden.

1.1.3 Standards für Unterrichtsfächer und für die Ausbildung der Lehramtsstudierenden als Basis für Kompetenzforschung

In Bezug auf die Lehrerausbildung sind bislang innerhalb dieses internationalen Forschungsansatzes keine weiteren Schulfächer außer Mathematik, Deutsch und Englisch einbezogen worden. Bezüglich einiger zusätzlicher Unterrichtsfächer liegen inzwischen nationale Studien zur Kompetenzmessung bei angehenden Lehrkräften vor: für die Fächer Biologie, Chemie und Physik (Hartmann, Mathesius, Stiller, Straube, Krüger & Upmeyer zu Belzen, 2015), für das Fach Geschichte (Brauch, Wäschle, Lehmann, Logtenberg & Nückles, 2015) und für das Fach Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Buchführung/Rechnungswesen (Berger, Bouley, Fritsch, Krille, Seifried & Wuttke, 2015) sind hier bereits erste Ergebnisse vorgelegt worden. Für viele dieser Fächer stellt sich ein ähnliches Problem wie für die bereits genannten Fächer Deutsch und Englisch (Blömeke et al., 2011, 2013): Sie gelten im Vergleich zur Mathematik als „gering strukturierte Domänen“; daher erscheinen auch die zur Lehrerexpertise notwendigen Kompetenzen als schwerer theoretisch zu modellieren und empirisch zu untersuchen. Dennoch besteht der Vorteil dieser Unterrichtsfächer im Vorliegen von Standards für Kompetenzen von Lehramtsstudierenden, die für die Fächer (KMK 2008 in der aktualisierten Fassung von 2015a) von der Kultusministerkonferenz beschlossen worden sind. Sie bieten eine zentrale Basis für die geplante Kompetenzmessung. Ähnliches gilt übrigens für die Standards der KMK (2015b) für die Schülerinnen und Schüler: Auch sie liegen für die eher strukturierten Domänen vor (Mathematik, Biologie, Chemie und Physik) und zusätzlich auch für Deutsch und für Englisch/Französisch. Für die weniger strukturierten Fächer wie Geschichte, Sozial- bzw. Gesellschaftswissenschaften, Geographie, Kunst, Musik, Religion, Sport, Philosophie etc. hat die KMK bisher keine Standards vorgelegt; allerdings haben inzwischen manche Bundesländer für alle Fächer einschließlich der gering strukturierten Domänen kompetenzorientierte Lehrpläne vorgelegt, in denen Äquivalente für Standards enthalten sind (vgl. dazu auch Tenorth, 2008; Klieme & Rakoczy, 2008, und die Beiträge zu den Fächern Religion und Geschichte im Thementeil der Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2/2008).

In diesem Kontext von Kompetenzmessung und Standards stellen Anforderungen an den Lehrerberuf, die sich überhaupt nicht in einem klassischen Schulfach verorten lassen, eine Besonderheit dar. Einige Studien, in denen sich die Kompetenzmessung bei Lehramtsstudierenden auf fachübergreifende Bereiche bezieht, liegen inzwischen auch vor (zu Textkompetenzen Fischbach, Schindler & Siebert-Ott, 2015, und zu Medienkompetenzen Herzig, Martin, Schaper & Ossenschmidt, 2015). Zu ihnen hat die KMK keine Standards formuliert (Ausnahme sind die fächerübergreifende formulierten bildungswissenschaftlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden: Schulze-Stocker, Holzberger, Kunina-Habenicht & Terhart, 2015). Unter diesen Rahmenbedingungen mussten für fachübergreifende Kompetenzen von Berufsanfängern gänzlich neue Theoriemodelle entwickelt und dazu passend angemessene empirische Vorgehensweisen konstruiert werden. Es ist daher nicht überraschend, dass in den referierten ersten Ergebnissen der o. g. fachübergreifend angelegten Studien (Koch-Priewe et al., 2015) die zu Grunde gelegten theoretischen Zugriffe als auch die gewählten empirischen Methoden deutlich variieren.

1.1.4 Empirische Hochschulforschung und das Fach Deutsch als Zweitsprache

Das vorliegende Werk greift die Perspektive auf das Messen überfachlicher Kompetenzen von Lehrpersonen unter der besonderen Fragestellung auf, wie man das Wissen, das Können und Beliefs von den angehenden Lehrkräften erfassen kann, die sich durch das Absolvieren einschlägiger Lerngelegenheiten (hier: universitäre Module aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache) auf den Unterricht in Klassen mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft vorbereitet haben (Köker, Rosenbrock, Ohm, Ehmke, Hammer, Koch-Priewe & Schulze, 2015). Auch hierzu liegen keine Standards der KMK für Lehrpersonen bzw. Lehramtsstudierende vor, weil das Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) kein Unterrichtsfach ist, sondern die Kompetenzen der Lehrpersonen in allen Unterrichtsfächern zum Einsatz kommen sollen. In vielen Bundesländern wurden auch erst kürzlich die Ausbildungsvorschriften für Lehramtsstudierende dahingehend geändert, dass einige Module im Bereich DaZ (in der Regel müssen sechs Leistungspunkte erworben werden) verpflichtend zu absolvieren sind. Die im Bereich DaZ fehlenden Standards für Lehramtsstudierende sind ein Anlass für das Projekt, über dessen theoretische Basis (Kapitel 4), über dessen Forschungsdesign (Kapitel 5 und 6) und über dessen Ergebnisse (Kapitel 7, 8, 9 und 10) das vorliegende Werk Auskunft gibt.

1.2 Bestimmung der Forschungslücke: DaZ als neues Gebiet der Lehrerausbildung und fehlende Ausbildungs- oder Performanzstandards

Wie Furck (1998) und erneut Krüger-Potratz (2013) und Ehlich (2013) aufgezeigt haben, wurde in Deutschland die Rolle der Sprache vor mehr als 120 Jahren zu einem zentralen Thema in der Geschichte schulischer Bildung (vgl. auch Koch-Priewe & Krüger-Potratz 2016). Gerade bei dem Entstehen und Fördern einer nationalen Identität wurde Monolingualität sowohl unterstellt als auch erzwungen. Die öffentliche Schule sah es im Rahmen

der gesellschaftlichen Integrationsfunktion des Schulwesens kontinuierlich als ihre Aufgabe an, sowohl Dialekte als auch Sprachen, die in Randgebieten vertreten waren (z. B. Dänisch, Sorbisch etc.), zurückzudrängen und auf Einsprachigkeit zu bestehen. Die Ablehnung von Mehrsprachigkeit änderte sich auch in den 1960er Jahren nicht, als immer mehr Migrantinnen und Migranten nach Deutschland kamen und ihre Kinder in deutschen Schulen aufgenommen wurden. Es gab für diese Schülerinnen und Schüler in der Regel Deutschförderangebote, manchmal, aber keineswegs durchgängig kombiniert mit Zusatzangeboten des Herkunftssprachenunterrichts, über dessen Funktion auch in der Fachwelt kein Konsens herrschte. Zwar spielte in der „Ausländerpädagogik“ der 1970er Jahre und in der Interkulturellen Pädagogik der 1990er Jahre Sprachbildung in der Praxis neben anderen Fragen durchaus eine Rolle. Die Aufmerksamkeit der Forschung war jedoch auf Spezialisten in wenigen universitären Standorten (Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache) beschränkt. Vor allem durch die mit der PISA-Studie verbundene Vorstellung von „Literacy“ als einer basalen Kompetenz für erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben und den Ergebnissen der internationalen Leistungsvergleichsstudien wurde Anfang der 2000er Jahre offenbar, dass in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht nur ein enormer Förderbedarf, sondern auch ein gravierendes Forschungsdefizit vorlag.

Dass die seit dem Beginn der 2000er Jahre realisierten Aktivitäten und Maßnahmen nach wie vor noch nicht zu den gewünschten Leistungssteigerungen dieser Schülerinnen und Schüler beigetragen haben, belegen die Ergebnisse unterschiedlicher PISA-Studien (Klieme, Artelt, Hartig, Jude, Köller, Prenzel, Schneider & Stanat, 2010; Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016) zu den Lesekompetenzen, den Kompetenzen im Bereich der Mathematik und in den Naturwissenschaften von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Bezüglich der Mathematik zeigt sich, dass zwar die Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte bis zum Jahr 2012 an Kompetenz gewonnen haben, dass aber in Deutschland die Differenzen zwischen Lernenden mit und ohne Zuwanderungsgeschichte deutlich höher sind als bei anderen OECD-Staaten (Prenzel et al., 2013, S. 276). Auf oder unter der niedrigsten Kompetenzstufe I befanden sich bei dieser Studie immerhin noch 35% der Schülerinnen und Schüler aus der 1. Generation, 29% aus der 2. Generation und 13% derer ohne Zuwanderungshintergrund (Prenzel et al., 2013, S. 306). Im Unterschied zu den Ergebnissen für die Naturwissenschaften aus PISA 2015 spielt es für die Mathematikkompetenz offenbar keine Rolle, ob zu Hause Deutsch gesprochen wird (Prenzel et al., 2013, S. 301). Bei PISA 2015 zeigt sich insofern ein ähnliches Bild, da im Europavergleich die Disparitäten bezüglich naturwissenschaftlicher Kompetenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund in Deutschland am höchsten sind (Reiss et al., 2016, S. 332). Anderen Ländern gelingt die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Durchschnitt besser. Zwar scheint es im Unterschied zu den mathematischen Kompetenzen bei den Naturwissenschaften relevant zu sein, ob zu Hause Deutsch gesprochen wird oder nicht (Reiss et al., 2016, S. 339), was die AutorInnen zu folgender Schlussfolgerung führt: „Dies spricht für die zentrale Rolle von Kompetenzen der Unterrichtssprache für den Kompetenzerwerb in naturwissenschaftlichen Fächern“ (Reiss et al., 2016, S. 342). Mit dieser Begründung fordern sie eine gezielte individuelle Sprachförderung, die bereits im Kindergartenalter einsetzen müsse. Argumente für eine

Ausdehnung eines integrierten Sprachunterrichts bis in den beruflichen Bereich hinein finden sich bei Ohm (2016).

Die bereits zu Beginn der 1980er Jahre ausgesprochenen Empfehlungen der KMK zum Unterricht mit nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern bekräftigten nur, was bereits mehr als 100 Jahre vorher prinzipiell als Aufgabe aller Lehrpersonen angesehen wurde, dass nämlich „allen Lehrerstudienten im Rahmen ihres Studiums für ein Lehramt – unabhängig von der Fächerverbindung, jedoch nach den Bedürfnissen der Schulart und Jahrgangsstufe – die wichtigsten Grundinformationen über die besondere Problematik des Unterrichts für ausländische Schüler, seine Ziele und Aufgaben“ zu vermitteln seien (KMK, 1981). Daraus folgten jedoch nur marginale Änderungen im Bereich der Lehrerbildung, was sich auch nach der erneuten Initiative der KMK von 1996 nicht änderte: Es sollten „Zusatzstudiengänge zur Didaktik der Herkunftssprachen in anderssprachiger Umgebung“ konzipiert werden. Das Problem wurde auch auf europäischer Ebene bearbeitet. Ein Projekt zur Konzipierung eines Europäischen Kerncurriculums für den Zweitsprachenunterricht in der Lehrerbildung (EUCIM-TE: European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language Teacher Education) wurde 2010 abgeschlossen. Obwohl im „europäischen Kerncurriculum für inklusive Förderung der Bildungssprache“ keine Standards definiert worden waren, findet sich dort jedoch ein Rahmencurriculum mit Vorschlägen für eine modularisierte Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. Es resultierten Empfehlungen, die vergleichbar waren mit denen, die die Stiftung Mercator (2009) für ein DaZ-Modul im Lehramtsstudium vorgelegt hatte. Vor allem in Nordrhein-Westfalen (NRW) befürworteten die zuständigen Ministerien eine Übertragung dieser europäischen Initiative auf universitäre Lehrangebote (EUCIM-TE, 2010, S. 7). Sie forderten, für den „inkluisiven bildungssprachlichen Unterricht“ müsse „in der Ausbildung von zukünftigen wie in der Fortbildung der bereits im Dienst befindlichen Lehrkräfte der wertschätzende Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit vermittelt“ werden, ebenso „Methoden der Einbeziehung der Herkunftssprachen als Ressourcen im Rahmen der Didaktik inklusiven bildungssprachlichen Unterrichts, wie auch Verfahren für den Einsatz sprachdiagnostischer Instrumente“ (EUCIM-TE, 2010, S. 17).

Die Bundesländer und Hochschulen haben unterschiedliche Wege gewählt, um allen ‚ihren‘ Lehrkräften zumindest eine Grundbildung in Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit zu vermitteln. Bis heute ist nur in einigen Bundesländern das Fach „Deutsch als Zweitsprache“ in den Pflichtkanon der Lehrerbildung integriert worden. Eine aktuelle Übersicht über die Bundesländer, die für Lehramtsstudierende das verpflichtende oder freiwillige Absolvieren von DaZ-Modulen eingeführt haben, findet sich bei Baumann & Becker-Mrotzek (2014) und bei Morris-Lange, Wagner & Altinay (2016). Die Analyse der Autorinnen und Autoren zeigt, dass trotz der o. g. Empfehlungen die Bezeichnungen für die Studieninhalte als auch die curricularen Bestandteile zwischen den Bundesländern stark variieren. Die Unterschiede beziehen sich auf den Umfang der Qualifizierungsangebote, den disziplinären Zuschnitt und die Frage, inwieweit und in welcher Weise Mehrsprachigkeit in die sprachliche Bildung einbezogen ist. Ein Beispiel für die rechtliche Untermauerung ist in Nordrhein-Westfalen der 2002 überarbeitete ministerielle Runderlass zur „Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 1999, 2002).

Eine große Anzahl von Forschungsprojekten bezog sich bislang auf die Fragen der Umsetzung von Sprachförderangeboten im Schulunterricht (wie z. B. das Konzept der durchgängigen Sprachbildung im BLK-Modellprogramm *FörMig* von 2004–2009: „Förderung von Kindern und Jugendlichen“; Gogolin, Dirim, Klinger, Lange, Lengyel, Michel, Neumann, Reich, Roth & Schwippert, 2011). Der systematische Blick auf die Lehrerbildung in den beiden ersten Phasen war lange Zeit nicht Gegenstand der entsprechenden Aktivitäten. Eine der wenigen Ausnahmen bezieht sich auf pädagogische Fachkräfte im Vorschulbereich (Projekt *SprachKoPf* von 2012–2015: „Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte“).⁶ Vor allem die Stiftung Mercator hat sich mit der Gründung des „Mercator Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache“ in diesem Feld engagiert und sich mit den geförderten Projekten (wie z. B. *ProDaZ* von 2010–2018) auch auf die Professionalisierung von Lehrkräften konzentriert, um das pädagogische Personal für sprachsensiblen Unterricht (Leisen, 2010) zu qualifizieren.

Diese Strategie wird nachhaltig gestützt u. a. durch neuere Erkenntnisse der Zweitspracherwerbs- und Bilingualismusforschung, die davon ausgehen, dass sich eine Förderung des jeweiligen Zweitspracherwerbsprozesses nur dann optimal gestaltet, wenn sie nicht nur auf additiven Maßnahmen, also isolierten Unterrichtseinheiten, beruht, sondern als durchgängiges Prinzip in allen Unterrichtsfächern verfolgt wird (der ausführliche Bericht über den internationalen Forschungsstand über empirische Studien zu Zweitspracherwerbsprozessen findet sich in den Kapiteln 2 und 3). Die auf den Fachunterricht in allen Fächern gerichtete Zielsetzung wird auch durch Ausbildungsrichtlinien unterstützt, wie z. B. in Nordrhein-Westfalen durch die „Fächerspezifischen Vorgaben. Didaktisches Grundlagenstudium Deutsch“: Lehrende aller Unterrichtsfächer sollen im Lehramtsstudium dazu „befähigt werden, [...] sprachliche Erwerbs- und Entwicklungsprozesse bei deutschsprachigen und bei nicht primär deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern zu beurteilen“ und diese „durch Fordern und Fördern zu unterstützen“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW, 2004, S.4).

Zusätzlich zur Verpflichtung der Lehrpersonen aller Unterrichtsfächer zur Integration von sprachlichem Lernen in das fachliche Lernen wurden als Ergänzung oder als Vorbereitung auf die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch am Regelunterricht gesonderte Förderkurse angeboten, und zwar sowohl von Lehrpersonen des Regelsystems (oft von Lehrkräften mit einer Fakultas im Fach Deutsch bzw. einer Fremdsprache) als auch von Dozentinnen und Dozenten unterschiedlichster beruflicher Herkunft. Dies gilt auch für den Unterricht in sogenannten „Vorbereitungsklassen“ bzw. „Auffangklassen“, in denen zugewanderte Schülerinnen und Schüler so lange Sprachunterricht erhalten, bis sie in reguläre Klassen überwechseln können (vgl. z. B. Landesregierung NRW, 2015).

„Förderlehrkraft“ für Deutsch ist jedoch bisher kein geschützter Begriff, für den standardisierte Qualifikationen definiert sind. Die Expertise der unter dieser Berufsbezeichnung

⁶ Vgl. dazu auch das 2015 abgeschlossene Programm des BMFSFJ „Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“ sowie das sich anschließende, 2016 startende Projekt „Sprach-Kitas“. Eine weiterer Förderungsschwerpunkt im Rahmen des BMBF Rahmenprogramms ist mit „Sprachenvielfalt – Ressource und Chance“ überschrieben. Hier geht es um Verbund- und Einzelprojekte zur „Professionalisierung des pädagogischen Personals in Zusammenhang mit dem Lernerfolg von Kindern und Jugendlichen“; URL: https://www.bmbf.de/pub/Flyer_Sprachvielfalt_Ressource_und_Chance.pdf [08.01.2016].

Tätigen reicht von formal qualifizierten bei denjenigen, die an Hochschulen ein BA- oder MA-Studium DaF/DaZ absolviert haben, bis zu formal wenig oder nicht qualifizierten Personen, z. B. bei ehrenamtlich unterrichtenden Seniorinnen und Senioren. Angesichts der im Jahr 2015 anschwellenden Flüchtlingsströme sind neuerdings unzählige ehrenamtliche Personen unterschiedlichster Expertise sowohl im informellen als auch institutionellen Sprachunterricht für Erwachsene und auch für Kinder aller Altersstufen tätig.

Bisher führten häufig Lehrkräfte mit DaZ-Zusatzqualifikationen oder Studierende im Rahmen der Mercator-Förderprogramme sowie Dozentinnen und Dozenten mit langjährigen DaF-Lehrerfahrungen im Bereich der Weiterbildung DaZ-Förderunterricht durch. Standardformulierungen zur Lehrerqualifizierung im Bereich DaZ gab es bisher nur für sogenannte BAMF-Kurse, die das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut entwickelt hat (BAMF, 2005). Diese beziehen sich auf die Erwachsenenbildung im Kontext der Integrationskurse, die die Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit als Ziel haben. Durch den gewachsenen Bedarf an Sprachlehrenden wird seit dem 1.9.2015 bei Kursleiterinnen und Kursleitern der BAMF-Kurse als Voraussetzung für ihre Lehrtätigkeit nur noch der Nachweis von Deutschkenntnissen auf dem sogenannten C1-Sprachniveau⁷ mit mindestens gutem Prädikat gefordert; wer ein deutsches Abitur oder einen Hochschulabschluss in einem deutschsprachigen Studienfach erworben hat, kann inzwischen ohne weitere Zusatzqualifikation in den BAMF-Kursen als Deutschlehrkraft eingesetzt werden (BAMF, 2015). Hier hat man also das berufliche Anforderungsniveau deutlich gesenkt, inzwischen aber die Regelungen erneut modifiziert.

So verständlich es ist, aktuell die Kriterien für Qualifikationen von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu senken, so wenig akzeptabel ist es gleichzeitig, dass im Hinblick auf die staatlich definierten professionellen Berufsanforderungen an zukünftige Lehrkräfte seitens der KMK bisher offenbar kein direkter Handlungsbedarf gesehen wird (Ohm, 2017). Denn bis heute bestehen Unklarheiten über die beruflichen Anforderungen an Lehramtsstudierende im Hinblick auf die Integration von Sprachförderung in den Fachunterricht sowie auf die im Studium zu erreichenden Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Es fehlt bislang eine bundesweite Verständigung darüber, wie die universitären Lerngelegenheiten (vor allem die Modulinhalte) beschaffen sein und was Studierende auf diesem Gebiet können sollten, wenn sie ihr Fachstudium *und* die DaZ-Module absolviert haben.

Diesem Problem der Kompetenzmodellierung und der anschließenden Kompetenzmessung hat sich das Projekt *DaZKom* gewidmet. Ziel war daher die Konstruktion eines ge-

⁷ Definition des Sprachniveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprache (GER): Niveau C: Kompetente Sprachanwendung; Niveau C 1: „Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.“ Das höchste Niveau C 2 wird wie folgt definiert: „Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.“

eigneten Theoriemodells für die DaZ-Kompetenz von Studierenden (Kapitel 4) und die empirische Überprüfung des Konstrukts (Kapitel 5 bis 10). Damit sollte sich die Lehrerprofessionsforschung das Fach DaZ als neues Gebiet erschließen.

Für die weitere Lektüre der Beiträge im vorliegenden Band ist zu berücksichtigen, dass bezüglich der Begrifflichkeit, mit der im Feld Deutsch als Zweitsprache/Mehrsprachigkeit gearbeitet wird, keine einheitliche Vorstellung herrscht, zumal die Fähigkeit zu sprachsensiblen Unterrichten solche Kompetenzen erfordert, die über Deutsch als Zweitsprache hinausgehen (auf das nicht unumstrittene Konstrukt „Bildungssprache“ sowie einer möglichen Abgrenzung von Schul- und Unterrichtssprache sowie von Fachsprache geht das Kapitel 2 ausführlich ein). Denn der Unterricht erfordert die Fähigkeit von Lehrpersonen, alle Schülerinnen und Schüler in Bildungssprache einzuführen und zugleich mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler zu interagieren. Wenn von Deutsch als Zweitsprache bzw. L2 die Rede ist, wird der Unterschied zu Deutsch als Erstsprache bzw. Muttersprache oder L1 betont. Begriffe wie Sprachbildung, durchgängige Sprachbildung und Ähnliches mehr machen nicht auf den ersten Blick darauf aufmerksam, dass es um Mehrsprachigkeit inklusive Deutsch geht. Auch international ist dieses Problem der angemessenen Begrifflichkeit noch nicht gelöst. Im angloamerikanischen Bereich wird z. B. mit Kürzeln wie ESL (*English as a Second Language*), ELL = *English Language Learner/Learning* (USA) sowie EAL = *English as an Additional Language* (GB) gearbeitet (Ross, 2013). Die Begriffe ELL und EAL erscheinen neutral, insofern die Begriffe nur darauf verweisen, dass Englisch zusätzlich gelernt wird. Im anglo-amerikanischen Kontext wird zudem von *Second Language Acquisition* (SLA) und von *Culturally and Linguistically Responsive Teaching* gesprochen (Acquah, Commins & Niemi, 2016; Viesca, Davidson & Hamilton, 2016; Lucas, 2011; Skinner, 2010).

1.3 Die Ausgangslage: fünf Besonderheiten des Faches DaZ

Während der Planung des Forschungsprojekts *DaZKom* erwies es sich — wie bereits erwähnt — sowohl theoretisch als auch methodisch als schwierig, bei der Konstruktion von Modellen ähnlich vorzugehen wie in den bereits gut untersuchten Domänen Mathematik, Naturwissenschaften oder auch in den Fächern Deutsch oder Englisch. Will man die bis vor kurzem dominierenden Besonderheiten des Faches Deutsch als Zweitsprache charakterisieren, so kommen rückblickend dafür folgende Gesichtspunkte in Betracht:

- Zwischen dem Fach Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache und den lehrerbildenden Fakultäten existierten personell und curricular keine historisch gewachsenen Verbindungen, weder zu den klassischen Fachdidaktiken (und nur wenige zum Unterrichtsfach Deutsch) noch zur Erziehungswissenschaft bzw. den Bildungswissenschaften. Das Fach repräsentierte daher bisher keine Fachdidaktik, die sich in irgendeiner Weise im Kontext von Schulpädagogik verortet hatte (Koch-Priewe, Köker & Störländer, 2018). Das Thema Unterricht wurde vor allem in seiner Perspektive auf Erwachsenenbildung betrachtet. Hier gab es partiell Berührungen mit der entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin.

- Im Fach Deutsch als Fremdsprache selbst – in seiner Verknüpfung mit dem Fach Deutsch als Zweitsprache – sind die andernorts üblichen Trennungen zwischen wissenschaftlicher Disziplin und der darauf bezogenen Fachdidaktik weder personell noch curricular erkennbar. Um Irrtümern vorzubeugen: Das Fach Germanistik wird nicht als Basis des Fachs Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache verstanden. Da die Disziplin immer auf Spracherwerbs- und unterstützte Lernprozesse sowie Vermittlungsabsichten orientiert war, gehörten Fragen der unterrichtlichen Praxis im Prinzip immer zum klassischen Kanon der Fachinhalte, allerdings nicht die der Praxis im Regelschulsystem.
- Wie viele andere Fachdidaktiken auch besaß das Fach Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache keine ausgeprägte empirische Tradition (Bayhuber, Harms, Muszynski, Ralle, Rothgangel, Schön, Vollmer & Weigand, 2011; Demantowsky & Zurstrassen, 2013; Koch-Priewe & Krüger-Potratz, 2016), vor allem waren selten quantitativ orientierte Studien mit großen Stichproben erforderlich oder möglich. Selbstverständlich lag eine Reihe von Studien zu Spracherwerbsprozessen vor, von denen sich nur einige wenige auf den Schulbereich bezogen. Ein Rückgriff auf ein Arsenal von früheren empirischen Studien, die sich mit schulischem Unterricht befasst hätten, war daher fast ausgeschlossen.
- Als dann im Kontext des Fachs Deutsch als Zweitsprache in den letzten Jahren der Schulbereich stärkere Aufmerksamkeit erhielt und die geänderten Lehrerausbildungsgesetze (z. B. ab 2011 in Nordrhein-Westfalen) verpflichtende Module in DaZ vorsahen, wurde offenbar, dass der professionelle Stamm an Dozentinnen und Dozenten mit dem gesamten Bereich der Lehrerausbildung und schulischer Praxis wenig vertraut war. Eine ergänzende Rekrutierung des Personals aus dem Schulbereich – wie es in vielen Fachdidaktiken üblich ist – war fast nicht möglich, weil an den Schulen zwar einige Förderlehrkräfte praktische Erfahrung gesammelt hatten, sie jedoch meist ohne einschlägiges, auch theoriebasiertes Fachstudium DaZ unterrichtet hatten. Eine mögliche Abordnung an die Universität erschien auch deswegen schwierig, weil sie ja weiterhin im Schulbereich gebraucht wurden.
- Die neu zu konzipierende Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Fach DaZ richtet sich nicht auf Studierende mit einem speziellen Unterrichtsfach, sondern auf Studierende aller Fächer (Ohm, 2010). Selbst wenn Studierende als eins der zwei Hauptfächer Deutsch studieren, unterrichten sie später Deutsch und nicht Deutsch als Zweitsprache. Gelegentlich bezeichnet man DaZ daher mit dem nicht unproblematischen Begriff der “Querschnittsaufgabe“. Denn zu den überfachlichen Aufgaben von Lehrkräften gehören unzählige Bereiche wie Medien-, Verkehrs-, Gesundheits-, Umwelt-, Sexualerziehung, Missbrauchs- und Drogenprävention, Interkulturelles Lernen, Demokratie-lernen, Berufsorientierung, Konflikt- und Gewaltprävention, geschlechtersensible Erziehung und vieles mehr. Wie stark sich die erworbenen Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache mit den fachdidaktischen Kompetenzen in den beiden studierten Unterrichtsfächern in der täglichen Schulpraxis verbinden werden, ist bisher eine offene Frage, die sich auf die Möglichkeit des Realisierens eines sprachsensiblen Fachunterrichts richtet. Kompeten-

zen im Bereich Deutsch als Zweitsprache sind also als überfachliche Kompetenzen zu modellieren. Gelegentlich wird dies auch als generische Kompetenz bezeichnet (zur Diskussion über die Angemessenheit dieses Begriffs vgl. Kunter et al., 2011, S. 210ff.).

Nach der Beschreibung der besonderen Ausgangslage des Fachs DaZ bleibt festzuhalten: Selbst im fachübergreifenden Bereich der Medienerziehung gab es für den Beginn der Konstruktion eines Kompetenzmodells einschlägige Vorarbeiten aus dem schulischen Bereich (Herzig, 2015) und eine auf Schule bezogene Theorie- und Forschungstradition. Die bisherigen Ausführungen machen plausibel, dass die Ausgangslage im Projekt *DaZKom* um einiges komplexer war.

1.4 Überblick: Zielsetzung, methodisches Vorgehen und Ergebnisse des *DaZKom*-Projekts

Das Projekt wurde an der Universität Bielefeld von den Vertreterinnen und Vertretern der beiden beteiligten Fakultäten (Erziehungswissenschaft und Linguistik/Literaturwissenschaft) ab April 2010 geplant; dabei wurde die Kooperation mit dem bildungswissenschaftlichen Institut der Leuphana-Universität Lüneburg begonnen und verbindlich verabredet. Im vom Antragsteam (Barbara Koch-Priewe, Timo Ehmke, Anne Köker und Udo Ohm) geleiteten Forschungsprojekt *DaZKom*, das von Mai 2012 bis November 2015 – wie bereits erwähnt – durch Mittel des BMBF gefördert wurde, sollten zwei Testinstrumente entwickelt werden, mit denen a) die eher kognitiven Kompetenzen von Studierenden des Unterrichtsfachs Mathematik (Sek I) im Bereich DaZ und b) die Überzeugungen (Beliefs) von Lehramtsstudierenden bezüglich des Unterrichts mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern gemessen werden können.

Die zentrale Fragestellung lautete: Welche Kompetenzen brauchen angehende Lehrkräfte der Sekundarstufe I im Bereich Deutsch als Zweitsprache, um ihre Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der bildungssprachlichen Anforderungen angemessen unterstützen und fördern zu können („Sprachsensibler Fachunterricht“)? Die Projektziele richteten sich erstens auf die Entwicklung eines theoretisch begründeten Kompetenzmodells für DaZ-Kompetenz, zweitens auf die Erarbeitung eines Testinstruments zur empirischen Erfassung der Kompetenz Deutsch als Zweitsprache am Beispiel des Fachs Mathematik sowie auf die Bestimmung von Niveaustufen und Standards. Zugleich sollte drittens ein geeignetes Testinstrument für die entsprechenden Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit als Teil der Kompetenz entwickelt werden. Zusätzlich sollte viertens überprüft werden, in welchem Zusammenhang das Nutzen universitärer Lerngelegenheiten durch Studierende mit den Ergebnissen der Tests stehen. In diesem Kontext sollten weitere Wege zur Konstruktvalidierung des DaZ-Kompetenzmodells beschrritten werden. Die folgenden Abschnitte fassen die einzelnen Ergebnisse kurz zusammen und verweisen zugleich auf die jeweiligen späteren Kapitel des vorliegenden Werks, in denen die o. g. Zielsetzungen ausführlich aufgegriffen und die Ergebnisse detailliert dargestellt werden (ergänzend sei auf eine sich am Ende dieses Kapitels befindliche Liste mit weiteren Publikationen des *DaZKom*-Projekts verwiesen).

1.4.1 Entwicklung eines Theoriemodells für DaZ-Kompetenz im Kontext der Lehrerprofessionsforschung

Da für DaZ-Kompetenz bislang weder Standards noch Erhebungsinstrumente generiert wurden, war die Neukonstruktion von Test-Items unerlässlich. Um die Testentwicklung theoretisch begründen zu können, wurde ein Kompetenzmodell entwickelt, das zum einen am inhaltlichen Kanon des Fachs DaZ orientiert ist und in das zum anderen Annahmen über nach Studienabschluss zu erwartende Kompetenzen im Bereich DaZ bei Lehramtsstudierenden eingehen. Mit dieser Absicht wurden 60 einschlägige universitäre Module des Fachs DaZ inhaltlich analysiert und die Ergebnisse bezüglich der gefundenen zentralen DaZ-Dimensionen anschließend durch Expertinnen und Experten der Fächer DaZ sowie des Fachs Mathematik einer Validierung unterzogen. So entstanden die drei relevanten Dimensionen „Fachregister“, „Mehrsprachigkeit“ und „Didaktik“, unterteilt in eine Reihe von Subdimensionen und Facetten der DaZ-Kompetenz (vgl. zum methodischen Vorgehen bei der Modulanalyse und der Prüfung der Inhaltsvalidität des Konstrukts insbesondere die Kapitel 5 und 6).

Das zu Beginn mit Hilfe dieser einschlägigen Expertinnen und Experten erarbeitete theoretische Modell (Rahmenkonzeption) bildet die ideale Professionsentwicklung von Fachlehrkräften bzgl. ihrer DaZ-Kompetenz ab und beantwortet die Frage: Was sollten angehende Lehrerinnen und Lehrer können, um ihre Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der bildungssprachlichen Anforderungen angemessen zu unterstützen und zu fördern?

Neben den stark auf die Fachinhalte bezogenen theoretischen Anteilen des Kompetenzmodells waren Annahmen über Niveaustufen der Kompetenz zu entwickeln. Hierbei konnte man sich auf die bereits erwähnten Erträge der wissenspsychologischen Lehrerprofessionsforschung beziehen. Im *DaZKom*-Projekt wurde ein Kompetenzmodell präferiert, das sich an der Trias Wissen, Können und Beliefs orientiert und sich zugleich explizit auf die fünf Stufen vom Novizen zum Experten bezieht, wie sie von Dreyfus & Dreyfus (1986) vorgeschlagen worden sind (in Kapitel 4 wird das Novizen-Experten-Paradigma ausführlich dargestellt). Die Entwicklung eines für die weitere empirische Forschung notwendigen Theoriemodells machte es daher erforderlich, die fünf Stufen mit den fachinhaltlichen Anforderungen von Wissensbestandteilen im Fach DaZ zu verbinden.

Im bisherig durchgeführten *DaZKom*-Projekt konzentriert sich das Theoriemodell auf die drei unteren Stufen I bis III (Novize, Fortgeschrittener Anfänger, kompetent Handelnder), von denen anzunehmen ist, dass sie bereits im Studium erworben werden können, weil deren Basis vor allem aus dem Anwenden von Regelwissen besteht. Es erscheint plausibel, dass dessen Struktur durch Befragungen erfassbar gemacht werden kann. Im Sinne des Modells von Dreyfus & Dreyfus handeln Lehrende dagegen auf den beiden höheren Stufen IV und V (Gewandtheit und Expertentum) in Unterrichtssituationen auf Grund ihres mit zunehmender Berufserfahrung erworbenen fall- bzw. episodensbasierten Wissens (Neuweg, 2010; Haider, 2000). Die kognitiven Repräsentationen dieses Wissens sind u. a. auf Grund der situativen Gebundenheit schwerer zu erfassen. Die Wissensbasis für das Handeln von Expertinnen und Experten (Stufen IV und V) erschließt sich daher nur bedingt durch Befragungen; das Explizieren dieses Wissens, das sich zum Teil nur im Handeln zeigt, macht andere Datenerhebungsmethoden als Paper-Pencil-Tests erforder-

lich.⁸ In der beschriebenen Projektphase von 2012 bis 2015 konzentrierten sich daher die Forschungsarbeiten auf die Stufen I bis III, von denen zu erwarten ist, dass ein Teil der Studierenden sie erreicht. Im Kapitel 4 wird – wie bereits erwähnt – detaillierter gezeigt, wie das resultierende Modell einerseits das Strukturmodell von DaZ-Kompetenz und den Kompetenzzuwachs nach dem Ansatz Dreyfus & Dreyfus (1986) vereinigt. Die Abbildung 1.1 zeigt das Ergebnis der Arbeiten im Projekt zur Entwicklung einer theoretischen Rahmenkonzeption für DaZ-Kompetenz von Lehramtsstudierenden (die ausführlicher in Kapitel 4 erläutert wird).

Bei der anschließenden Testentwicklung sollte zwischen einem Instrument für das Messen kognitiver Kompetenzanteile (Wissen und Können) im Bereich DaZ (Abbildung 1.1) und einem weiteren Instrument für das Messen von Überzeugungen hinsichtlich Mehrsprachigkeit unterschieden werden. Auf die Konstruktion beider Messverfahren geht der folgende Abschnitt ein.

1.4.2 Entwicklung des Tests zu DaZ-Kompetenz

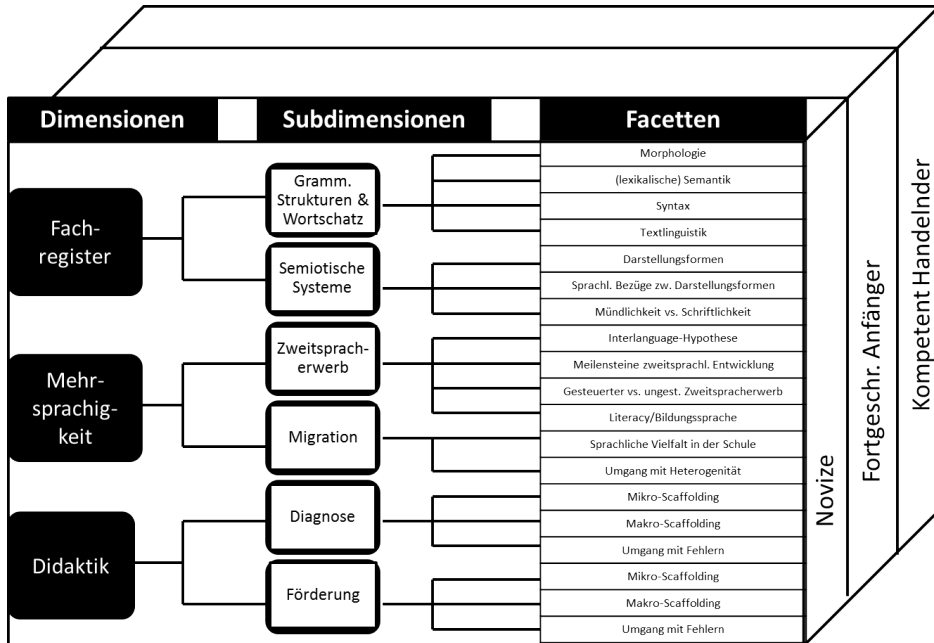
Methodisches Vorgehen bei der Entwicklung des *DaZKom*-Tests

Das theoretische Kompetenzkonstrukt und die qualitativ-empirisch herausgearbeiteten Kompetenzen und Kompetenzstufen bildeten die Grundlage für die Entwicklung der Items des Papier-Bleistift-Testinstrumentes (*DaZKom*-Test), das in Präpilotierungs-, Pilotierungs- und Normierungsstudien erprobt wurde. Nach der Generierung der oben geschilderten Rahmenkonzeption für DaZ-Kompetenzen auf der Basis von Dokumentenanalysen (DaZ-Module) und einer Expertenvalidierung (Arbeitsschritt eins; vgl. Kapitel 5 und 6) wurden die weiteren Arbeitsschritte zwei bis fünf durchlaufen (vgl. Kapitel 5):

- (2.) Entwicklung von Stimulusmaterial und Testaufgaben, begleitet von *Cognitive Labs*
- (3.) Aufgabenerprobungen sowie Pilotstudien zu den psychometrischen Eigenschaften der Aufgaben
- (4.) Normierung der Aufgaben auf der Basis einer repräsentativen Stichprobe
- (5.) Definition von Kompetenzstufen und Festlegung von Mindest-, Regel- und Optimalstandards

⁸ Ein zentraler Unterschied zwischen angehenden Lehrkräften (Kompetenzstufen I bis III) und professionellen Lehrkräften mit umfangreicher berufspraktischer Erfahrung (Kompetenzstufen IV und V) ist, dass die Kategorisierungen der Professionellen an den komplexen praktischen Anforderungen und situativen Merkmalen ihrer Arbeit orientiert sind, während sie bei angehenden Lehrkräften – notwendigerweise – noch stark vom fachlich strukturierten (Regel-)Wissen ausgehen, bei dem die situative Gesamtkomponente noch eine geringe Rolle spielt. Da sich das professionelle Wissen von Expertinnen und Experten u. a. durch eine fallspezifische, an funktionalen Zusammenhängen orientierte Organisation auszeichnet, „sehen“ professionelle Lehrkräfte Unterricht anders als Berufsanfänger: Sie nehmen Unterricht i. d. R. bereits begrifflich, holistisch, abstrakt wahr und nutzen dabei selbst entwickelte, bedeutungsvolle und aus der Berufserfahrung gewonnene Kategorien (Bromme, 2014). Sie typisieren dabei Unterrichtsereignisse, einzelne Schüler oder Schülertypen, typische aber auch unerwartete Fehler in Einheit mit dem eigenen Können, also dem eigenen Handeln. Die Bedeutungseinheiten sind durch fallspezifische bzw. funktionale Zusammenhänge konstituiert und haben ihre Basis in früheren Handlungserfahrungen.

Abbildung 1.1: Strukturmodell DaZ-Kompetenz



Zu (2.): Orientiert am theoretischen Kompetenzmodell wurden Stimulusmaterialien und Testaufgaben entwickelt, die geeignet sind, die Dimensionen bzw. Subdimensionen mit ihren inhaltlichen Facetten auch empirisch zu erfassen und auf Kompetenzstufen abzubilden. Es musste ein umfangreicher Item-Pool entwickelt werden. Die Items wurden in unterschiedlichen Arrangements erprobt und selektiert. Ausgangspunkt war ursprünglich die Beschränkung auf Lehramtsstudierende des Fachs Mathematik; u. a. deswegen, weil für diese Population eine Reihe von vergleichbaren Studien vorlag, die mit einem affinen Kompetenzmodell gearbeitet hatten, das sich auf Wissen, Können und Beliefs von Mathematik-Studierenden mit Berufsziel Lehrerin oder Lehrer bezog (Blömeke et al., 2008). Die Item-Konstruktion folgte dieser Logik und ging davon aus, dass das Wissen über DaZ mit dem auf Mathematik bezogenen fachdidaktischen Wissen verwoben sein könnte (Schleppgrell 2004, 2007).

Daher wurden zusätzlich zu Hinweisen aus einschlägiger Fachliteratur im Bereich Deutsch als Zweitsprache auch Mathematik-Lehrbücher sowie authentische Beispiele aus der Praxis des Mathematikunterrichts ausgewertet. Bei der Generierung des Stimulusmaterials wurde darauf geachtet, dass die Stimuli realitätsnahen Situationen entsprechen. Somit dienen nicht nur Textaufgaben aus Mathematiklehrbüchern, sondern auch Fallbeispiele, beschriebene Unterrichtsinteraktionen sowie schriftliche Schülerproduktionen als Stimuli. Wie sich an den später erzielten Ergebnissen (vgl. Kapitel 7, 8 und 10) ablesen lässt, erreichen Studierende des Fachs Mathematik keine höheren Niveaus als Studierende anderer Fächer, so dass davon ausgegangen werden kann, dass der Test fachübergreifend DaZ-Kompetenz erfasst und es sich dabei um eine generische Komponente der professionellen Kompetenz handelt.

Neben den verschiedenen Stimulusarten wurden auch möglichst unterschiedliche Antwortformate (offen, halb-offen, geschlossen; Bortz & Döring, 2006) berücksichtigt und jeweils mehrere Items zu den verschiedenen Dimensionen bzw. Subdimensionen und Facetten konstruiert. Die Testaufgaben, von denen jeweils mehrere in einer Aufgaben-Unit mit Bezug zu einem Stimulus zusammengefasst vorliegen, wurden einer Qualitätsprüfung durch mehrere Präpilotierungen mit mehr als 150 Lehramtsstudierenden und durch *Cognitive Labs* mit mehr als 30 Personen unterzogen. Bei *Cognitive Labs* handelt es sich um ein Verfahren des Lauten Denkens, bei dem kognitive Prozesse und Strategien identifiziert werden können, die zur Bearbeitung und Lösung der Aufgaben erforderlich sind und Hinweise darauf geben können, ob die Aufgabenformulierung und -intention verständlich ist (Terzer, Patzke & Upmeyer zu Belzen, 2012). Auf der Basis der Ergebnisse dieser Qualitätsprüfung wurden Testaufgaben mit unzureichenden psychometrischen Kennwerten überarbeitet. War eine Überarbeitung nicht möglich, wurden die betreffenden Testaufgaben aus der jeweiligen Aufgaben-Unit eliminiert. Auf diese Weise entstand ein Testinstrument, das das theoretische Kompetenzmodell adäquat abbilden sollte.

Zu (3.) Die *Pilotierung* der Items fand zwischen November 2013 und Januar 2014 statt (vgl. Kapitel 5). Hierfür konnten Lehramtsstudierende der Sekundarstufe I an fünf deutschen Universitäten aus drei Bundesländern (Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) sowie Studierende des Fachbereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bzw. Deutsch als Fremdsprache und Germanistik rekrutiert werden ($N = 252$, davon 234 Lehramtsstudierende und 18 Studierende des Faches DaZ). Das Testinstrument zur DaZ-Kompetenz enthielt insgesamt 70 Items, davon 44 Multiple-Choice, fünf halb-offene und 21 offene Items. Nach der Itemkonstruktion ist eine Inhaltsvalidierung durch Expertinnen und Experten durchgeführt worden.

Zu (4.) Die *Normierung* der Aufgaben erfolgte auf der Basis einer angemessen großen Stichprobe ($N = 496$). Auf dieser Datenbasis wurden schließlich 63 Items mit Methoden der Item-Response-Theorie Rasch-skaliert. Zur Beurteilung der Konstruktvalidität wurden drei weitere Testinstrumente eingesetzt, um zu überprüfen, inwiefern das Konstrukt der DaZ-Kompetenz mit verwandten Konstrukten korreliert (Hammer, Carlson, Ehmke, Koch-Priewe, Köker, Ohm, Rosenbrock & Schulze, 2015). Um die Konstruktvalidität zu beurteilen, wurden drei bestehende Testinstrumente herangezogen, die die Themengebiete pädagogisches Unterrichtswissen (König & Blömeke, 2010), mathematikdidaktisches Wissen (Buchholtz, Scheiner, Döhrmann, Suhl, Kaiser & Blömeke, 2012) sowie linguistisches Wissen (Nottbusch, Sahel, Civak, Stanojevic & Wiejowski, 2014) umfassten. Ferner wurden ein kurzer Fragebogen zur Erhebung der Beliefs hinsichtlich DaZ (Kapitel 8) entlang einer Likert-Skala sowie ein Fragebogen mit dichotomen Items zur Erfassung der Hintergrundinformationen (Geschlecht, Studienfach, Semesterzahl) und der studierten akademischen Lerngelegenheiten im Bereich DaZ eingesetzt (Köker et al., 2015; Hammer et al., 2015; Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016).

Zu (5.) Das zusätzlich eingesetzte empirisch gestützte *Standardsetting-Verfahren*, bei dem wiederum DaZ-Experten und -Expertinnen eingebunden waren, beantwortet die Frage: Welche qualitativen Stufen von DaZ-Kompetenz lassen sich anhand des *DaZKom-Tests* identifizieren? Auf Grundlage der Ergebnisse der Normierungsstudie sind dann mit Hilfe dieses Standardstufen-Verfahrens Kompetenzstufen für Mindest- und Regelstandards für DaZ-Kompetenz bei Lehramtsstudierenden ermittelt worden (vgl. Kapitel 6

sowie Gültekin-Karakoç, Köker, Hirsch, Ehmke, Hammer, Koch-Priewe & Ohm, 2016). Die meisten Studierenden befinden sich auf den Stufen 1 und 2 und erreichen das höhere Niveau 3 nicht. Die Stufe 2 stellt den Mindeststandard dar und beschreibt *sensibilisierte*, aber nicht *informierte* (Regelstandard, Stufe 3) Studierende (Gültekin-Karakoç et al., 2016).

1.4.3 Ergebnisse der Erhebungen zum *DaZKom*-Test

Die Items des *DaZKom*-Tests verteilen sich inhaltlich auf die drei Dimensionen: (1) *Fachregister* mit dem Fokus auf Sprache, (2) *Mehrsprachigkeit* mit dem Fokus auf Lernprozessen und (3) *Didaktik* mit dem Fokus auf Lehrprozessen. Die IRT-Analysen bestätigen die Drei-Dimensionalität des Strukturmodells (theoretische Rahmenkonzeption), wobei auf Grund der Datenlage auch die Zusammenfassung auf eine Dimension möglich ist. Empirische Befunde aus der Erprobung mit Lehramtsstudierenden zeigen, dass der Test eine spezielle DaZ-Kompetenz misst, die im positiven Zusammenhang steht mit einer größeren Anzahl an DaZ-Lerngelegenheiten und mit Deutsch als Zweitsprache als Studienfach. Die zur Prüfung der Konstruktvalidität eingesetzten Instrumente (Lingustik-Test *Likom*, GPK: General Pedagogical knowledge, PCK: Pedagogical Content Knowledge in Mathematics) zeigen einen positiven, aber niedrigen Zusammenhang zwischen linguistischem Wissen und DaZ-Kompetenz. Es besteht ein niedriger, aber positiver Zusammenhang zum Subtest „Heterogenität“ aus dem Test zu GPK und – wie bereits erwähnt – kein Zusammenhang zwischen DaZ-Kompetenz und fachdidaktischem Wissen Mathematik. Bezüglich der Personenmerkmale ist festzustellen, dass Probanden mit Migrationshintergrund bzw. mit einer anderen Erstsprache als Deutsch keinen Vorteil beim Lösen der Aufgaben des Tests haben. Das in diesem Kontext entwickelte Testinstrument zum Erfassen von Lerngelegenheiten, die von den Studierenden genutzt worden sind, wurde zusammen mit dem *DaZKom*-Test eingesetzt. Als Ergebnis resultiert die Einschätzung, dass die DaZ-Kompetenz höher ist, je mehr entsprechende DaZ-Lerngelegenheiten von den Studierenden genutzt wurden (ausführliche Berichte zu diesen Resultaten finden sich in Kapitel 7, 8 & 10). Die Anzahl der studierten Semester begünstigt keinen Kompetenzzuwachs; allein die besuchten Lerngelegenheiten scheinen hier relevant zu sein.

Wie erwähnt kristallisierte sich im Kontext der Ergebnisse zum *DaZKom*-Tests heraus, dass mit dem Testinstrument die professionellen Kompetenzen nicht nur von angehenden Mathematik-Lehrenden im Bereich DaZ erfasst werden können, sondern dass der *DaZKom*-Test sich auch als ein geeignetes Instrument für Lehramtsstudierende aller Fächer erweist. Die detaillierten Ergebnisse der im Projekt vorgenommenen Messungen deuten darauf hin, dass es in der Dimension „Fachregister“ des dreidimensionalen theoretischen und empirisch überprüften Modells durchaus Korrelationen zwischen den im Fachstudium Mathematik erworbenen Kompetenzen und der DaZ-Kompetenz (Dimension Fachregister) gibt, in den anderen beiden Dimensionen (Mehrsprachigkeit und Didaktik) eher nicht. Dies bedeutet, dass der *DaZKom*-Test entgegen der ursprünglichen Annahmen nicht ausschließlich für das Messen der Kompetenzen von Mathematik-Studierenden eingesetzt werden kann, sondern sich als generell einzusetzendes Instrument zum Messen von DaZ-Kompetenz eignet (Kapitel 9). Im Kontext dieser Ergebnisse muss auch die partielle Nicht-Übereinstimmung zwischen den theoretisch postulierten Kompetenzstu-

fen und des mit Hilfe der empirischen Ergebnisse und weiterer Expertinnen und Experten vorgenommenen Standard-Setting-Verfahrens diskutiert werden (Gültekin-Karakoç et al., 2016; vgl. auch Kapitel 6). Hier zeigen sich kleine Abweichungen, die wiederum zu Rückfragen an das theoretische Konstrukt führen. Als Ergebnis der Diskussion über die angemessene dimensionale Struktur des Testinstruments zeigt Kapitel 7, dass die Kennwerte des dreidimensionalen Modells günstiger als des eindimensionalen Modells sind.

1.4.4 Entwicklung des Testinstruments zu Überzeugungen/Beliefs zu Mehrsprachigkeit

Wie in den Zielsetzungen angegeben, wurde parallel zur oben geschilderten Entwicklung eines kognitiv orientierten *DaZKom-Tests* im Kontext der Erhebung der Normierungsstichprobe (N = 496) ein Instrument entwickelt und erprobt, das *Überzeugungen* von Lehramtsstudierenden zum Unterricht mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern misst. Auf Basis der einschlägigen Literatur zur Messung von Überzeugungen, die relevant sind, wenn Lehrpersonen im Unterricht mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern konfrontiert sind, ergaben sich die drei Dimensionen a) Sprachsensibilität im Fachunterricht, b) Zuständigkeit für Sprachförderung und c) Wertschätzung von Mehrsprachigkeit. Der Belief-Test basiert auf einer Rasch-Skalierung und existiert inzwischen in einer Lang- und einer Kurzversion. Mit beiden Varianten wird untersucht, wie ausgeprägt die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich Mehrsprachigkeit sind (Hammer et al., 2016).

Das Vorgehen beim Entwickeln eines reliablen Testinstruments für das Messen von Überzeugungen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich des Unterrichts mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern beschreibt detailliert Kapitel 8. Auf Grund dieses im Projekt entwickelten Rasch-skalierten Tests für das Messen von Überzeugungen der Lehramtsstudierenden zu „Mehrsprachigkeit“ (Hammer et al., 2016) lässt sich die Konsequenz ziehen, dass ein eigenes DaZ-Belief-Konstrukt entwickelt wurde, das zwar akzeptable psychometrische Kennwerte aufweist, möglicherweise jedoch auch noch optimiert werden sollte. Es zeigt sich dennoch, dass Studierende höheren Semesters, sowohl im Bachelor-/Master-System als auch beim Studium mit Staatsexamen, positivere Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit besitzen.

Die Testergebnisse korrelieren mit den Ergebnissen im *DaZKom-Test*: Wer höhere kognitive Kompetenzen und mehr DaZ-Wissen erworben hat, hat auch positivere Überzeugungen bezüglich des Unterrichts mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. Überzeugungen scheinen also durch Wissenserwerb veränderbar zu sein. Auch ein Auslandsaufenthalt steht in positivem Zusammenhang zu entsprechenden Beliefs. Daraus folgt die begründete Annahme, dass sich Überzeugungen im Laufe des Studiums positiv verändern können, was notwendig erscheint, da z. B. die Wertschätzung von Herkunftssprachen mehrheitlich noch nicht so ausgeprägt ist, wie dies wünschenswert wäre. Die weitere Professionalisierung könnte sowohl durch einen weiteren Zugewinn an Wissen als auch durch intensivierete Praxiserfahrungen gesteigert werden. Es zeigt sich jedoch, dass ein Zuständigkeitsgefühl und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit nicht zwangsweise mit Sprachsensibilität im Fachunterricht einhergeht. Dies lässt darauf schließen, dass den Studierenden das nötige Wissen fehlt, um Mehrsprachigkeit praktisch zu begegnen. Dies

hat sich auch durch die Ergebnisse des DaZ-Kompetenztests bestätigen lassen (Hammer et al., 2016).

Es entsteht also der Eindruck, dass die Lehramtsausbildung die Studierenden zwar an das Thema Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext heranführt, auf den entscheidenden Schritt der Umsetzung allerdings noch nicht ausreichend vorbereitet (vgl. die Ergebnisse zu den Lerngelegenheiten im Kapitel 10). Da die Phase der Testkonstruktion abgeschlossen ist, können nun mit Hilfe des Instruments bestehende Überzeugungen und Zusammenhänge zu Personenmerkmalen ermittelt werden; zusätzlich bietet es auch die Möglichkeit, Veränderungen im Studienverlauf festzustellen. Mit den Ergebnissen von Veränderungsmessungen im Bereich Beliefs ist es auch möglich, Konsequenzen für geeignete Lerngelegenheiten in der universitären Lehrerausbildung zu ziehen.

1.4.5 Konstruktvalidierungen

Obwohl eine Reihe von Ergebnissen der mit der Absicht der Konstruktvalidierung durchgeführten ergänzenden Studien bereits innerhalb der obigen Abschnitte Erwähnung fanden, sollen sie hier noch einmal zusammengefasst referiert werden.

Dimensionale Struktur, Hintergrundmerkmale, Lerngelegenheiten und DaZ-Kompetenz

Auch die ausführlichen Berichte zu Konstruktvalidierungen bezüglich der Hintergrundmerkmale und Lerngelegenheiten (Kapitel 10) zeigen, dass die psychometrischen Untersuchungen eher für eine dreidimensionale Struktur des Konstrukts sprechen. Bezüglich der Hintergrundmerkmale und der Erhebungen zu Lerngelegenheiten ist festzustellen, dass weibliche Studierende im *DaZKom*-Test leicht besser abschnitten und dass die Semesterzahl keinen Einfluss auf die DaZ-Kompetenz besitzt. Auch das Studienfach „Lehramt Mathematik“ steht nicht in Zusammenhang mit höheren Testergebnissen, obwohl einige Items auf Beispielen aus dem Unterrichtsfach Mathematik fußen. Studierende mit der Erstsprache Deutsch erreichen höhere Werte als Studierende mit einer anderen Erstsprache. Wer mehr Lerngelegenheiten im Fach DaZ absolviert hat, erreicht durchschnittlich höhere Kompetenzen im *DaZKom*-Test. Das Instrument erreicht also annehmbare Kennwerte und die Zusammenhänge mit weiteren Variablen lassen es als theoretisch plausibel erscheinen, dass mit dem Instrument solche Kompetenzen gemessen werden können, die spezifisch für den Bereich DaZ sind.

Kognitive Fähigkeiten und DaZ-Kompetenz

Weitere empirische Untersuchungen zur Konstruktvalidierung legen nahe, dass DaZ eine generische Kompetenz darstellt, die in keiner Verbindung mit den Kompetenzen in anderen Studienfächern steht; also selbst als eine eigene Domäne definiert werden kann (Kapitel 9). Obwohl die Items des *DaZKom*-Tests auf das Fach Mathematik bezogen sind, hat die Wahl dieses Studienfachs keinen nachweisbaren positiven Zusammenhang zur Testleistung, und gleichzeitig finden sich keine Korrelationen zwischen den Werten in einem Test zur Mathematik-Angst und den Ergebnissen im *DaZKom*-Test. Kognitive Fähigkeiten und die Leistungen im *DaZKom*-Test kovariieren ebenfalls nicht (vgl. Kapitel 9). Lesefä-

higkeit (gemessen durch Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest) und die Abiturnote stehen in positivem Zusammenhang zu den Leistungen im *DaZKom*-Test, was möglicherweise durch die Textlastigkeit der Items erklärt werden kann.

Differenzierte Analysen der Untersuchungen zu Lerngelegenheiten

Zwar besitzen die Abiturnote und das Geschlecht durchaus den Charakter eines Prädiktors für DaZ-Kompetenz. Entscheidender sind jedoch die absolvierten Lerngelegenheiten im Fach DaZ oder das Studienfach DaZ. Das Instrument ließ differenzierte Aussagen zu vier unterschiedlichen hochschuldidaktischen Konstellationen zu: Es wurde erfasst, welche a) Themen in den Veranstaltungen behandelt worden waren, ob b) Handlungen gefordert wurden, wie c) Praxis integriert wurde und d) welche Art der Leistungserbringung durchlaufen worden war (Kapitel 10). Hier führte die Detailanalyse der Aussagen der Studierenden zu den absolvierten Lerngelegenheiten zum Ergebnis, dass für die DaZ-Kompetenz der Bereich b), also der Handlungen (typische Texte, Beispiele oder authentische Unterrichtsinteraktionen analysieren), zum bedeutenden Prädiktor wird und die Bedeutung des Faktors Geschlecht abnimmt. Allerdings ist zu bedenken, dass etwa 50 % der Studierenden trotz Besuch von DaZ-Lehrveranstaltungen entsprechende Erfahrungen noch nicht gemacht hatten.

Curriculare Validität

Am Hochschulstandort Berlin wurde eine eigene empirische Studie zur curricularen Validität des *DaZKom*-Tests durchgeführt. In Berlin haben alle drei Hochschulen ihre DaZ-Module aufeinander abgestimmt und identische Qualifikationsziele festgelegt. Eine quantitativ-deskriptive Studie an sieben Dozentinnen und Dozenten, die im Lehramt das Fach DaZ unterrichten, zeigt, dass der Test im Verhältnis zu den Berliner BA-Modulen als auch den Berliner MA-Modulen eine hohe Passgenauigkeit besitzt (Kapitel 12). Die befragten Dozentinnen und Dozenten bestätigen, dass mit dem Instrument ein großer Teil der regulären Veranstaltungsinhalte erfasst wird; allerdings lässt die Studie erkennen, dass auf der einen Seite einige wenige Bereiche durch den Test noch nicht abgedeckt sind und auf der anderen Seite einige wenige Bereiche bisher in den Berliner Modulbeschreibungen fehlen. Damit gibt die Studie fruchtbare Impulse sowohl im Hinblick auf die Evaluation der Lehrveranstaltungen, der Konstruktion der Module als auch der Testkonstruktion.

1.5 Dissemination, Transfer und Ausblick auf künftige Forschungen

Nach der Entwicklungsphase wurde das *DaZKom*-Testinstrument an einer Reihe von Universitäten in Deutschland eingesetzt. Das Kapitel 14 gibt darüber einen kurzen Überblick und nennt Einsatzorte sowie die jeweiligen Erhebungskontexte. Auch international bestand Interesse daran, die Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften im Bereich *Linguistically Responsive Teaching* (Lucas & Grinberg, 2008) zu erfassen, daher liefert das Kapitel 13 eine englischsprachige Darstellung des theoretischen DaZ-Kompetenzstrukturmodells.

Über weitere Forschungs- und Transfervorhaben in Kooperation mit internationalen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gibt das Kapitel 14 Auskunft.

Im Jahr 2017 begann als ein Folgeprojekt die Forschungsstudie *DaZKom-Video*, dessen Schwerpunkt zum einen die weitere Validierung des *DaZKom*-Tests ist sowie die Nutzung handlungsnaher Stimuli (Video-Vignetten), um zu prüfen, ob die mit dem bisher entwickelten Test vorgenommene Messung eine Prognose darüber erlaubt, wie erfolgreich Lehramtsstudierende in einer noch praxisnäheren Testung abschneiden. Es liegt eine Vorstudie vor (vgl. auch Kapitel 11), in der geprüft wurde, welche methodischen Zugänge sich zum Erfassen performanznaher Kompetenzstufen eignen. Das Thema „Mehrsprachigkeit im Unterricht“ hat vor allem seit dem Jahr 2015 noch an gesellschaftlicher Relevanz zugenommen. Infolge der „Flüchtlingskrise“ sehen sich die Schulen neben der alltäglichen Aufgabe, deutsche Schülerinnen und Schüler sowie die nichtdeutscher Herkunftssprache bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch zu unterstützen, mit der zusätzlichen Herausforderung konfrontiert, eine bisher nie dagewesene Zahl sog. Seiteneinsteiger weitgehend unabhängig von Schuljahresrhythmen in den Regelunterricht zu integrieren. Diese Zielgruppe ist extrem heterogen. Ihre Integration in den Schulalltag erhöht noch einmal die Kompetenzanforderungen für alle Lehrkräfte. Tatsächlich sind vielerorts die Kompetenz-Standards für Lehrende, die in unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen in Sprachkursen für Deutsch als Zweitsprache eingesetzt werden, gesunken. Dies ist angesichts der Notlage verständlich und nachvollziehbar. Dessen ungeachtet bleibt es notwendig, bei den Kompetenzen von Lehramtsstudierenden, die universitäre Module in DaZ absolvieren, keine Niveausenkung zu akzeptieren. Im Gegenteil: Hier sind wie für die anderen Unterrichtsfächer auch verbindliche und einheitliche Standards für Kompetenzen erforderlich. Das Projekt *DaZKom (Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache)* hat sich dem Thema gewidmet und damit eine Basis für entsprechende Weiterarbeiten gelegt.

1.6 Bisher veröffentlichte Publikationen des Projekts

- Fischer, N. & Lahmann, C. (under review). *Pre-Service teachers' beliefs about multilingualism in school: An evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching.*
- Gültekin-Karakoç, N., Köker, A., Hirsch, D., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. & Ohm, U. (2016). Bestimmung von Standards und Stufen der Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.). *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften, Die Deutsche Schule*, Beiheft 13, 130–146.
- Hammer, S., Carlson, S. A., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A., Ohm, U., Rosenbrock, S. & Schulze, N. (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache: Validierung des GSL-Testinstruments, *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 61, 32–54.
- Hammer, S., Fischer, N. & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften, Die Deutsche Schule*, Beiheft 13, 149–174.

- Hammer, S. & Koch-Priewe, B. (2015). Universitäre Lerngelegenheiten – kompetenzorientiert? Eine Studie zur „Kompetenzlyrik“ ausgewählter universitärer Modulbeschreibungen. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 13–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hammer, S. & Koch-Priewe, B. (2017). Kompetenzorientierung in universitären Modulbeschreibungen: Hochschuldidaktischer Fortschritt oder verzichtbare Lyrik? In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik: Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt* (S. 219–228). UVW Universitätsverlag: Bielefeld.
- Koch-Priewe, B., Köker, A., Ohm, U., Ehmke, T., Carlson, S. A., Gültekin-Karakoç, N., Hammer, S. & Rosenbrock, S. (2013). DaZKom – Professional competencies of pre-service teachers for secondary education in the field of german as a second language. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Eds.), *The german funding initiative “modeling and measuring competencies in higher education”: 23 research projects on engineering, economics and social sciences, education and generic skills of higher education students*. (KoKoHs Working Papers, 3, pp. 58–62). Berlin & Mainz: Humboldt University & Johannes Gutenberg University.
- Koch-Priewe, B., Köker, A., Seifried, J. & Wuttke, E. (Hrsg.). (2015). *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B. & Krüger-Potratz, M. (2016). Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften, *Die Deutsche Schule*, Beiheft 13.
- Köker, A., Rosenbrock, S., Ohm, U., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. & Schulze, N. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 189–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

1.7 Literatur

- Acquah, E. O., Commins, N. L. & Niemi, T. (2016). Preparing teachers for linguistic and cultural diversity. Experiences of finnish teacher trainees. *Die Deutsche Schule*, Beiheft 13, 113–131.
- Arnold, R. & Erpenbeck, J. (2014). *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BAMF = Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2005). *Konzeption für die Qualifizierung der Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Verfügbar unter: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01user_files/Service/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf_IP.pdf [10.2.2016].
- BAMF = Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2015). *Zulassung von Lehrkräften in Integrationskursen*. Verfügbar unter: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zulassung/zulassung.html> [10.11.2015].
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Verfügbar unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Themenportal/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf [10.11.2015].