

*Kristina Peuschel, Inger Petersen, Raja Reble, Stefanie Habertzettl,
Lisa Berkel-Otto, Constanze Niederhaus, Sandra Steinmetz und Pia Rojahn
Unter Mitarbeit von Eva Sondershaus*

Der besondere Moment – Ergebnisse aus der Evaluation der Projekte „Sprachförderung PLUS“ im Netzwerk „Stark durch Diversität“

1. Einleitung

Im Zuge der schulischen Integration geflüchteter und anderer neuzugewanderter Kinder und Jugendlicher in das bundesdeutsche Schulsystem sind unterstützende Maßnahmen und zusätzliche, geförderte Projektaktivitäten, die Lehramtsstudierende im Rahmen von Praxisprojekten an die Schulen bringen, zu einem wichtigen Bestandteil der Lehrkräftebildung geworden (vgl. z.B. Koch-Priewe & Krüger-Potratz, 2016). Denn diese Praxisprojekte können einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der Studierenden im Bereich des systematischen Deutsch-als-Zweitsprache-(DaZ-)Unterrichts sowie der begleitenden sprachlich-fachlichen Bildung leisten.

Eine projektorientierte Förderung von zugewanderten Schüler*innen sowie von Lehramtsstudierenden wurde im Zuge des Maßnahmenpakets „Integration durch Bildung“ und der daran geknüpften Projektförderung des Stifterverbandes „Spracherwerb stärken – Lehramtsstudierende gewinnen“ von 2017 bis 2019 an verschiedenen Universitätsstandorten bundesweit umgesetzt. Eine Besonderheit aller Projekte war, dass die Studierenden universitär begleitete Praxiserfahrungen mit geflüchteten und anderen neuzugewanderten Schüler*innen sammelten, die in der Regel zusätzlich im Studium angeboten wurden und weitestgehend als extracurriculare Angebote gelten können. Bei diesen Angeboten sind „ein gelungener Praxisbezug und Praxiserfahrungen, die im Anschluss reflektiert werden, [...] zentrale Bausteine für den Erwerb professioneller Handlungskompetenzen von angehenden Lehrkräften“ (vgl. Martensen, 2019, S. 9).

Der vorliegende Beitrag widmet sich der projektübergreifenden Evaluation der im Netzwerk „Stark durch Diversität“ verbundenen Projekte. Das Netzwerk umfasste die zehn geförderten Projekte aus dem Programm „Spracherwerb stärken – Lehramtsstudierende gewinnen“ und acht weitere Projekte, bei denen die Sprachförderung von neuzugewanderten, insbesondere auch geflüchteten Schüler*innen und die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Mittelpunkt standen (vgl. Stifterverband, 2019, S. 105 ff.). Ziel der Evaluation, die in Form einer schriftlichen Befragung durchgeführt wurde, war es, projektübergreifend sicht-

bar zu machen, inwiefern die Projekte mit ihrer Theorie-Praxis-Verknüpfung einen Beitrag dazu geleistet haben, Lehramtsstudierende für den Umgang mit geflüchteten und neuzugewanderten Schüler*innen zu professionalisieren. Dazu wurden die teilnehmenden Studierenden nach „besonderen Momenten“ mit den Schüler*innen gefragt, die ihnen in Erinnerung geblieben sind.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird die Ausgangslage des schulischen DaZ-Unterrichts und die Situation der Ausbildung von Lehramtsstudierenden in diesem Feld beschrieben. Nach der Erläuterung des Programms „Spracherwerb stärken – Lehramtsstudierende gewinnen“ wird am Beispiel einiger geförderter Projekte dargelegt, auf welchen unterschiedlichen Wegen an den einzelnen Standorten Theorie und Praxis miteinander verbunden wurden. Um das mögliche Potenzial der Projekte für die Professionalisierung der Studierenden ausloten zu können, gehen wir im dritten Abschnitt auf Modelle zur professionellen Kompetenz von (DaZ-)Lehrkräften ein. Im vierten Abschnitt werden die Evaluationsergebnisse vorgestellt und diskutiert. Der Beitrag schließt mit einem Fazit, in dem auch Impulse für die Weiterentwicklung von Theorie-Praxis-Projekten in der Lehrer*innenbildung im Bereich DaZ, Sprachförderung und sprachlich-fachliche Bildung gegeben werden, wie sie das Lehramtsstudium aufgrund ihrer gesellschaftspolitischen Relevanz grundsätzlich und in allen Bundesländern bereichern sollten.

2. Lehramtsstudierende in der DaZ-Förderung geflüchteter und neuzugewanderter Kinder und Jugendlicher: „Spracherwerb stärken – Lehramtsstudierende gewinnen“

In den Schuljahren 2017/2018 und 2018/2019 wurden nach Angaben des Statistischen Bundesamtes von November 2019 zwischen 1,16 und 1,21 Millionen als ausländisch bezeichnete Schüler*innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen beschult (destatis, 2020a).¹ Klassen für „Schüler/innen aus dem Ausland, die grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache erwerben müssen und nicht in Regelklassen [unterrichtet werden, K.P.]“, werden statistisch keiner Schulart zugeordnet. Ihre Anzahl lag im Schuljahr 2018/2019 bei 690 (destatis, 2020b). In diesen Klassen wurden knapp 9500 Schüler*innen beschult (destatis, 2020c). Zur sprachlichen Erstausbildung von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen wird in den meisten Bundesländern vorbereitender Sprachunterricht für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache angeboten. Dieser Unterricht findet in sogenannten ‚Willkommensklassen‘ (Berlin),

1 Insgesamt lernen bundesweit im genannten Zeitraum etwas mehr 8,3 Millionen Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen und etwa 2,5 Millionen Schüler*innen an beruflichen Schulen (destatis, 2020c); 2016/2017: 13702 Schüler*innen; 2017/2018: 11366 Schüler*innen, 2018/2019: 9498 Schüler*innen (destatis, 2020c)

„Deutschklassen“ (Bayern), „Vorbereitungsklassen“ (Baden-Württemberg), „Internationalen Klassen“ oder „Internationalen Förderklassen“ (NRW) etc. statt. Der Sprachunterricht folgt wie dessen Bezeichnungen keinem bundeseinheitlichen Curriculum, hier haben die Bundesländer die Verantwortung zur Festlegung von curricularen Anforderungen, Lern- und Kompetenzziele und Übergangsregelungen aus der sprachlichen Vorbereitung in den Fachunterricht der jeweils altersentsprechenden Schulstufe. Über die sprachliche Vorbereitung in diesen Klassen hinaus soll im Anschluss an den Übergang in die sogenannten Regelklassen auch der Unterricht aller Schulfächer sprachbildend gestaltet werden. Dies wird seit einigen Jahren auch von Seiten der Bildungspolitik explizit gefordert und gefördert (zuletzt KMK, 2019).

Eine Studie des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache zeigt bereits im Jahr 2014, dass es zwischen den Bundesländern große Unterschiede bei der Vorbereitung der angehenden Lehrkräfte auf diese Aufgaben gibt (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014). Auch Becker-Mrotzek et al. (2017) zeigen die Heterogenität der Ansprüche und Umsetzungsmöglichkeiten bundesweit auf. Das Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) hat nur in einzelnen Bundesländern den Status eines vollwertigen Unterrichtsfaches (nämlich in Bayern und Sachsen). Bundesweit gesehen erscheint es recht beliebig, in welchem Umfang Studierende während ihres Lehramtsstudiums Kompetenzen erlangen und praktische Erfahrungen in DaZ und Sprachbildung sammeln können. Hinzu kommt, dass verpflichtend zu studierende Angebote im Bereich Deutsch als Zweitsprache (z. B. das Modul „Sprachbildung“ in Berlin oder das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ in NRW) in der Regel nur wenige Leistungspunkte umfassen und zudem weniger auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für den Unterricht mit neuzugewanderten Schüler*innen hin ausgerichtet sind, sondern eher bezüglich der Gestaltung eines sprachbildenden (Fach-)Unterrichts.

Die Ausschreibung „Spracherwerb stärken – Lehramtsstudierende gewinnen“ des Stifterverbandes hat für Studierende innerhalb des Lehramtsstudiums bundesweit einen neuen Raum für die Anbahnung solcher professioneller Kompetenzen sowie das Sammeln und Reflektieren von Praxiserfahrungen im Bereich des Unterrichtens geflüchteter und anderer neuzugewanderter Schüler*innen geschaffen. Mit der Ausschreibung wurden in den Jahren 2017 bis 2019 Projekte gefördert, in denen Lehramtsstudierende einen Beitrag zur Sprachförderung und schulischen Teilhabe geflüchteter Schüler*innen leisten sollten und gleichzeitig praxisnahe zusätzliche akademische Lerngelegenheiten im Feld DaZ, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung erhalten haben.² Die bundesweite Initiative verfolgte damit zwei Ziele, nämlich einerseits direkt in der Schulpraxis Lehrkräfte und Schüler*innen zu unterstützen und dadurch andererseits die

2 Vgl. die Projektwebseite: <https://www.stifterverband.org/spracherwerb> [29.10.2020].

Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in den relevanten Feldern von sprachlicher Förderung in DaZ und Hilfen für das schulische Lernen auszubauen:

Der Stifterverband fördert Hochschulkonzepte, die Lehramtsstudierenden ermöglichen, Sprachunterricht für Flüchtlinge zu geben. Das Angebot zum Spracherwerb wird dadurch erhöht, und die engagierten Studierenden sammeln schon während ihres Studiums wertvolle praktische Erfahrungen für ihren späteren Beruf. (<https://www.stifterverband.org/spracherwerb>)

Je nach Projekt und abhängig von den länderspezifischen Regelungen des Lehramtsstudiums haben die teilnehmenden Lehramtsstudierenden Erfahrungen im Bereich des DaZ-Unterrichts und der Lernbegleitung sammeln und diese mit akademischem Input und eigenständiger Reflexion als zusätzliche Qualifikation in ihre Studien integrieren können. Jedes Projekt verfolgte zudem Ziele, die über den reinen Sprachunterricht oder die Sprachförderung und -bildung sowie den Erwerb entsprechender Kompetenzen hinausgingen, und im Folgenden als „PLUS“ bezeichnet werden. Alle Projekte zeichneten sich durch eine enge Verzahnung von theoretischer Auseinandersetzung mit Konzepten der sprachlichen und darüberhinausgehenden Förderung von geflüchteten und anderen neuzugewanderten Schüler*innen mit einer konkreten Förderpraxis aus. In jedem Projekt wurden studentisches Engagement, die Begleitung durch die jeweilige Hochschule und die gesellschaftliche Notwendigkeit von Sprachförderung in DaZ miteinander verbunden. Ziel der Zusammenarbeit im Netzwerk „Stark durch Diversität“, in dem sich Vertreter*innen der geförderten Projekte regelmäßig trafen, war es, die Expertise der verschiedenen Universitäten im Netzwerk einerseits auszubreiten und andererseits zu bündeln (vgl. Stifterverband, 2019). Die drei Arbeitsgruppen des Netzwerks beschäftigten sich mit den Themen „Handlungsfähigkeit im System Schule“, „Curriculare und didaktische Gestaltung der Studienangebote“ sowie „Ergebnissicherung und Evaluation“. Der vorliegende Beitrag basiert auf der Arbeit der letztgenannten Gruppe.³

Mit den lokal spezifischen Zielgruppen und dem jeweiligen, über Aspekte der Sprache hinausgehenden, PLUS der Projektkonzeptionen im o. g. Netzwerk steht die Unterstützung im Spracherwerb und der Wunsch nach einem professionelleren Handeln von zukünftigen Lehrkräften im Mittelpunkt der Projekte. Die gemeinsame Idee wurde jedoch an den insgesamt 17 verschiedenen Stand-

3 Die Arbeitsgruppe bestand aus folgenden Personen: Stefanie Haberzettl (Universität des Saarlandes), Constanze Niederhaus (Universität Paderborn), Lisa Berkel-Otto (Ruhr-Universität Bochum), Inger Petersen (CAU Kiel), Kristina Peuschel (Universität Augsburg), Raja Reble (CAU Kiel), Sandra Steinmetz (Universität des Saarlandes); unterstützt von Pia Rojahn (Stifterverband) und Eva Sondershaus (Universität Augsburg).

orten unterschiedlich umgesetzt, was im Folgenden am Beispiel einiger Projekte exemplarisch dargestellt werden soll.

In dem an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführten Projekt *Sprachförderung und Transkulturelle Sensibilität in der Lehrerbildung* wurden Lehramtsstudierende aller Fächer auf allgemein- und sprachdidaktische Fragestellungen sowie auf Fragestellungen der interkulturell sensiblen Arbeit mit neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen im Kontext von sprachlicher Bildung vorbereitet. Dabei ging in Bochum insbesondere die Gestaltung der Praxisphase über traditionelle Lehr-Lern-Formate hinaus, indem Ansätze der Szenario-Orientierung und der ganzheitlichen interdisziplinären Fokussierung der Thematik integriert wurden (vgl. den Beitrag von Berkel-Otto & Stander-Dulisch in diesem Band).

An der Universität Bremen wurde bereits im Jahr 2006 die *Lehr-Lern-Werkstatt Fach*Sprache*Migration* (www.lehrlerwerkstatt.uni-bremen.de) eingerichtet, an der Lehramtsstudierende, ergänzend zu den theoretisch-wissenschaftlichen Anteilen ihres Studiums und den obligatorischen Schulpraktika, direkt an der Hochschule Erfahrungen mit der Entwicklung und Durchführung von Unterricht für migrationsbedingt heterogene Lerngruppen sammeln und angeleitet reflektieren können. Hier werden seit 2015 ressourcenorientierte Unterrichtsmaterialien zu ausgewählten Unterrichtsfächern für neu zugewanderte Schüler*innen entwickelt und erprobt (vgl. den Beitrag von Baginski in diesem Band).

An der Universität Koblenz-Landau/Campus Koblenz wurde das Projekt *GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden* als Mentoringprojekt durchgeführt. Es richtete sich an Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte zwischen sechs und zwölf Jahren sowie an Studierende der Lehramtsstudiengänge. Studierende und Kinder bildeten Tandems und trafen sich über ein Studienjahr wöchentlich, um gemeinsam ihre Freizeit zu verbringen. Die gemeinsame Zeit wurde von zwei Festen, dem *start day* und dem *last day*, für Mentor*innen, Mentees und Eltern gerahmt. Die Kinder erhielten im Projekt die Gelegenheit, mit einer eigenen Bezugsperson die neue Heimat zu erkunden. Die Studierenden hingegen machten Erfahrungen mit Kindern und Eltern und gewannen Einblicke in deren Leben, die ihnen normalerweise verborgen geblieben wären. Die Mentoringarbeit wurde curricular eingebunden und durch Begleitveranstaltungen unterstützt. Das Projekt leistete so – wie alle Projekte des Netzwerkes – einen Beitrag zur Integration von Kindern mit Flucht- und Zuwanderungsgeschichte und zugleich zur Professionalisierung angehender Lehrer*innen und Pädagog*innen (vgl. den Beitrag von de Boer & Fallmann in diesem Band).

An der Universität Paderborn, im Projekt *Vielfalt stärken – Sprachbildung an Berufskollegs: Neu Zugewanderte begleiten und Lehramtsstudierende ausbilden* standen Schüler*innen an beruflichen Schulen im Mittelpunkt der Förderung.

Das Projekt unterstützt die Ausbildung von angehenden Lehrkräften beruflicher Schulen für das Unterrichten geflüchteter Schüler*innen. Studierende wurden für die sprachliche Begleitung und das Unterrichten von Geflüchteten an berufsbildenden Schulen ausgebildet und unterrichteten selbstständig Kleingruppen oder im Teamteaching mit erfahrenen Lehrkräften in sogenannten Internationalen Förderklassen (vgl. den Beitrag von Dohmann et al. in diesem Band).

An der Universität des Saarlandes wurden im Projekt *Starke Mädchen, starke Frauen – Durch Sprache fördern* die bereits vorhandenen Angebote für angehende Lehrkräfte in den Bereichen Sprachförderung mit dem Thema der Frauen-/Mädchenförderung verknüpft. Die Lehramtsstudierenden entwickelten die Fähigkeit, individuelle Interessen, Stärken, Schwächen und das Entwicklungspotenzial der Mädchen zu identifizieren sowie Entwicklungsprozesse anzuregen. Dabei ging es insbesondere um den Aspekt der Berufsorientierung und um den Ausbau sprachlicher Kompetenzen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Thema Beruf stehen (vgl. den Beitrag von Steinmetz in diesem Band).

Auch in Kiel (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, *Sprachliche Bildung – Forschendes Lernen. Qualifizierung von Lehramtsstudierenden für die erfolgreiche Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen (SprachFoLL)*), Schwäbisch-Gmünd (Pädagogische Hochschule, *Mit Sprache zur Fachkompetenz – Sprachlernen in den MINT-Fächern*) und Tübingen (Eberhard-Karls-Universität Tübingen, *Fachbezogenes Sprachlerncoaching für den gymnasialen Bildungsweg – Zusatzqualifikation Deutsch als Zweitsprache und sprachsensibler Unterricht für Lehramtsstudierende aller Fächer*) haben Lehramtsstudierende geflüchtete und neuzugewanderte Schüler*innen unterstützt und dabei Kompetenzen in der Sprachförderung PLUS entwickelt.

Wenngleich die Projekte an den verschiedenen Standorten unterschiedliche Schwerpunkte verfolgten, gibt es Gemeinsamkeiten aller Projekte, auf die sich der vorliegende Beitrag fokussiert. Die projektübergreifende Evaluation der Netzwerkprojekte adressiert, im Gegensatz zu den projektspezifischen Ergebnissen, die in den weiteren Beiträgen dieses Sammelbands präsentiert werden, Aspekte der Verzahnung von Theorie und Praxis, die über die konkrete Situation hinaus Hinweise auf die erfolgreiche Gestaltung von Projekten in der Sprachförderung PLUS geben können.

3. Professionalisierung von Lehramtsstudierenden und Theorie-Praxis-Verzahnung in Deutsch als Zweitsprache

Die hier vorgestellte projektübergreifende Evaluation der Netzwerkprojekte steht unter dem Fokus der Professionalisierung in DaZ. DaZ-spezifische, fachübergreifend wirksam werdende Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften stellen für die Entwicklung von Kompetenzmodellen und die Kompetenz-

messung bisher eine Herausforderung dar (Koch-Priewe, 2018, 13f.). Das liegt auch daran, dass das Fach DaZ aus bildungswissenschaftlicher Perspektive im Vergleich zu anderen Fächern wie beispielweise Mathematik als „gering strukturiert“ gilt, wie Koch-Priewe (ebd., S. 12) konstatiert. Im Projekt DaZKom wurde ein Kompetenzmodell entwickelt, mit dem das professionelle Wissen von Studierenden in den drei Dimensionen *Fachregister*, *Mehrsprachigkeit* und *Didaktik* erfasst und Einflussfaktoren auf das Wissen untersucht werden können (vgl. Ehmke et al., 2018). Das Modell nimmt allerdings nicht den DaZ-Unterricht, sondern den sprachsensiblen Fachunterricht – wenn auch mit einem expliziten Fokus auf Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache – in den Blick. Es fußt auf dem Modell von Novizen- und Expert*innentum nach Dreyfus und Dreyfus (1986), „das sich auf den niedrigeren Stufen durchaus am Paradigma des Problemlösens orientiert, jedoch zunehmend mehr die durch eigene Tätigkeit erworbenen Erfahrungen berücksichtigt“ (Koch-Priewe, 2018, S. 12).

Professionelles Wissen allein reicht für professionelles Handeln allerdings nicht aus. Dies spiegelt sich auch in dem breit rezipierten generischen Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften von Baumert und Kunter (2006), das in diesem Beitrag den theoretischen Rahmen für die interpretierende Einordnung der Evaluationsergebnisse darstellt. Das Modell betont die Vielschichtigkeit der Teilkompetenzen, aufbauend auf Wissensbeständen und der Bedeutung von Erfahrungen im Schulalltag sowie ihrer akademischen Reflexion. Laut Baumert und Kunter ist „theoretisch-formales Wissen“ eine Voraussetzung dafür, Expertise als Lehrer*in auf- und auszubauen (Baumert & Kunter, 2006, S. 506). Für den Erwerb dieser Expertise ist eine „systematische und reflektierte Praxis über einen langen Zeitraum hinweg“ vonnöten (ebd.). Die Verzahnung von Theorie und Praxis sowie die pädagogische und fachdidaktische Reflexion gelten somit als zentrale Elemente einer gelingenden Lehrkräftebildung (vgl. auch Abendroth-Timmer, 2017). Zu den Teilkompetenzen zählt erstens das *Professionswissen*, das aus pädagogischem Wissen, Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen besteht. Zweitens spielen *motivationale Orientierungen* eine Rolle. Darunter fallen zum einen die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften, der Enthusiasmus von Lehrkräften sowie das Element der professionellen Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2006, S. 504). Wenngleich ein komplexes Konstrukt, kann Enthusiasmus im Lehrberuf definiert werden als „conjoined occurrence of positive affective experiences, that is, teaching-related enjoyment, and the behavioral expression of these experiences, that is (mostly nonverbal), behaviors of expressiveness“ (Keller et al., 2016, S. 751). Für die *professionelle Selbstregulation*, also den verantwortungsvollen Umgang mit persönlichen Ressourcen und der eigenen Gesundheit im Beruf, scheint ein hohes Engagement bei gleichzeitiger Distanzierungsfähigkeit vorteilhaft zu sein (Baumert & Kunter, 2006, S. 504). Nicht zuletzt sollten Lehrkräfte auch über gewisse professionelle Überzeugungen und Werthaltungen ver-

fügen. Die Bedeutung von professionellen Überzeugungen wird in der Literatur insbesondere auch im Kontext des Unterrichts in sprachlich heterogenen Lerngruppen betont (vgl. Fischer, Hammer & Ehmke, 2018; Lucas & Villegas, 2013; Tajmel & Hägi-Mead, 2017). Fischer, Hammer und Ehmke (2018) machen entsprechend darauf aufmerksam, „dass die Lehramtsausbildung dort noch stärkeres Gewicht auf Reflexion und Ausbildung von *beliefs* zu sprachlicher und kultureller Heterogenität leisten muss“ (ebd., S. 172). Dies betrifft insbesondere die bei den von ihnen untersuchten Studierenden mangelnde Wertschätzung von Herkunftssprachen (ebd.). Im Sinne des Modells von Baumert und Kunter (2006) kann zudem davon ausgegangen werden, dass professionelle Kompetenz im Umgang mit einer kulturell heterogenen Schülerschaft auf entsprechenden professionellen Überzeugungen basiert (s. auch Hachfeld, 2013).

Die Beziehung zwischen theoretischen und praktischen Studienanteilen stellt in der universitären Lehrer*innenbildung seit Langem ein Spannungsfeld dar. In den letzten Jahren, insbesondere auch mit der Einführung eines Praxissemesters in vielen Bundesländern, werden Bemühungen sichtbar, Theorie und Praxis besser miteinander zu verknüpfen und die verschiedenen professionstheoretischen Ansätze (strukturtheoretisch, berufsbiographisch, kompetenztheoretisch) weiterzuentwickeln (Artmann et al., 2018; BMBF, 2019; Degeling et al., 2019). Gleichzeitig sollten, so Liegmann et al., mit verlängerten Praxisphasen wie dem Praxissemester auch keine übertriebenen „Professionalisierungserwartungen“ verknüpft werden, was z.B. die Veränderung der habituellen Orientierungen der Studierenden betrifft (2018, S. 11). Ganz unabhängig von den professionstheoretischen Ansätzen ist im Fach Deutsch als Zweitsprache über die Wirkung universitärer Praxiserfahrungen von Lehramtsstudierenden bisher wenig bekannt. Das mag u. a. auch mit dem bereits oben geschilderten Umstand zusammenhängen, dass das Fach in vielen Bundesländern nicht den Status eines Unterrichtsfaches hat und es deshalb in der Regel mit den bereits genannten Ausnahmen weder reguläre verpflichtende Schulpraktika noch eine Ausbildung im Rahmen der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung gibt. Es liegen jedoch empirische Hinweise vor, dass praktische Erfahrungen mit sprachlich heterogenen Lerngruppen einen positiven Einfluss auf professionelle Überzeugungen (Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016; Kaplan, 2020) und auf die Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrer*innen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität (Reble & Petersen, 2021; Blumberg et al., 2019) haben. Im nächsten Abschnitt wird der Frage nachgegangen, wie die Verknüpfung von Theorie und Praxis bzw. die im Rahmen der Projekte gemachten Praxiserfahrungen die Professionalisierung der teilnehmenden Lehramtsstudierenden beeinflusst hat.

4. Unerwartetes, Gewinnbringendes, Besonderes – Projektübergreifende Befragung der Netzwerkprojekte

Wie oben bereits ausgeführt war das Ziel der im Netzwerk geförderten Projekte, einerseits das Potenzial von Lehramtsstudierenden für die Sprachvermittlung zu nutzen und gleichzeitig durch standortspezifische Hochschulkonzepte engagierte Lehramtsstudierende während des Studiums praktische (Schul-)Erfahrungen sammeln zu lassen. Dabei sollten die Studierenden von den Universitäten begleitend ausgebildet und unterstützt werden. Deshalb boten alle Projekte die Möglichkeit, einen Ausschnitt der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden – nämlich die Anbahnung von Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache durch die Verzahnung von Theorie und Praxis – im Rahmen einer Evaluation zu untersuchen. Dazu wurden die Eindrücke und Erfahrungen aus den jeweiligen Projekten systematisch als möglichst freie und offene Rückmeldungen erfasst, indem allen Beteiligten drei offene Fragen gestellt wurden, in denen sie ihre Erfahrungen beschreiben sollen, die Unerwartetes, Gewinnbringendes sowie Besonderes aus der Projektzeit betreffen. Die Befragung sollte nicht dazu dienen, Projekte oder Standorte miteinander zu vergleichen. Es sollten vielmehr Einblicke in die konkrete Projektpraxis gewonnen werden, um daraus Schlüsse für die zukünftige Ausgestaltung obligatorischer und optionaler Lernmöglichkeiten im Bereich DaZ für Lehramtsstudierende abzuleiten, die anschlussfähig an aktuelle Kompetenzmodelle und das PLUS im Bereich Sprachförderung und sprachlich-fachlicher Bildung sind.

4.1 Anlage und Durchführung der Untersuchung

Datenerhebung: Die Befragung der Netzwerkprojekte fand als Online-Befragung im Januar und Februar 2019 über die Online-Plattform SoSci Survey statt.⁴ Zur Teilnahme an der Befragung hatten sich im Vorfeld insgesamt elf Projekte bereit erklärt. Die Befragung richtete sich sowohl an die teilnehmenden Studierenden als auch an die Projektmitarbeiter*innen. In diesem Kapitel werden jedoch lediglich die Antworten der Gruppe der Studierenden ausgewertet. Alle Studierenden wurden gefragt:

- Was hat sich aus dem Projekt ergeben, was Sie nicht erwartet haben? (*Die unerwartete Begebenheit*)

4 Für die Anlage und technische Umsetzung der Erhebung sowie für die Aufbereitung der Daten danken wir sehr herzlich Fr. Dr. Eva Sondershaus von der Universität Augsburg für ihre Unterstützung.

- Was ist Ihrer Meinung nach der größte Gewinn, den Sie aus der Teilnahme an Ihrem Projekt für Ihre spätere Lehrtätigkeit mitgenommen haben? (*Der größte Gewinn*)
- Welche Momente sind Ihnen bei der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern besonders in Erinnerung geblieben? (*Der besondere Moment*)

Datenaufbereitung und Datenanalyse: Zum Befragungsende lagen Daten aus neun Projekten (vgl. Abschnitt 2) mit insgesamt 130 vollständig beantworteten Befragungen vor. Aus diesen wurde für die Auswertung zunächst die Gruppe der Studierenden, die während der Projektzeit Praxiserfahrung und Schulkontakte hatten, gefiltert (n=87), denn nicht in allen Netzwerkprojekten konnten in den zusätzlichen Qualifizierungsangeboten auch direkte Kontakte mit neuzugewanderten Schüler*innen umgesetzt werden. Die Antworten von drei Studierenden waren syntaktisch unvollständig und dadurch so unverständlich, dass sie aus der Analyse ausgeschlossen werden mussten. Die weitere Darstellung beruht also auf n=84 Fällen. Nach der Aufbereitung der Befragungsdaten und ihrer ersten inhaltlichen Sichtung wurde zunächst eine Auswahl von 18 Fällen, proportional im Verhältnis zur Gesamtzahl der Fälle pro Projekt reduziert, mit Hilfe von MAXQDA explorativ inhaltsanalytisch ausgewertet und ein Vorschlag für ein erstes induktiv erarbeitetes Kategoriensystem erstellt, das in der Forschungsgruppe diskutiert wurde. Neben sprachlichen Aspekten spielten persönliche Kontakte und die dabei gewonnenen Erfahrungen für den Umgang mit sprachlicher und herkunftsbedingter Heterogenität eine Rolle. Eine wichtige Erfahrung, die aufgrund der systematischen Analyse der Daten erfasst werden konnte, war bspw. die der Lernbereitschaft und Lernfreude der unterstützten Schüler*innen. Ebenso wurden Aspekte der eigenen Berufswahl und der Vorbereitung auf das Handlungsfeld Schule als bedeutsame Erfahrungen über alle drei Fragen hinweg benannt. Einige Beispiele aus den Antworten der teilnehmenden Studierenden sollen die erste Annäherung an die Daten illustrieren.

Eine Aussage wie die folgende zur Frage nach der unerwarteten Begebenheit (Frage 1) zeigt, wie intensiv die *persönlichen Kontakte mit Schüler*innen* im Einzelfall in einem konkreten Projekt waren.⁵

*„Ich hatte die Chance eine recht enge Beziehung zur ganzen Familie meines Mentee aufzubauen und wurde so oft zu ihnen eingeladen. Dass wir in so kurzer Zeit bei ihnen so nett aufgenommen wurden, hat mich sehr positiv überrascht.“
(P700B, 529)*

5 Die Antworten der Studierenden wurden um orthographische Fehler bereinigt. In Klammern steht zunächst das Kürzel für das Projekt, dann die Fallnummer.

Eine Antwort auf die Frage nach dem größten Gewinn für die spätere Tätigkeit als Lehrer*in (Frage 2) illustriert die Erfahrung sprachlicher und kultureller bzw. herkunftsspezifischer Heterogenität in Bezug auf die Tätigkeit als zukünftige DaZ-Lehrer*in oder als Fachlehrer*in in einer sprachlich heterogenen Gruppe:

„Die Teilnahme [am Projekt, Anm. d. Aut.] hat mir verdeutlicht, dass es einer sehr großen Geduld, Empathie und eines Verständnisses bedarf, um angemessen in einer DaZ-Gruppe zu lehren. [...] Mir ist bewusst geworden, dass ich hier kleinere Ziele stecken muss und DaZ-Unterricht so viel mehr ist, als Deutsch zu unterrichten. Wir müssen so viel Soziales schaffen, [...]“ (P500B, 585)

Auch Antworten auf die Frage nach dem besonderen Moment (Frage 3) mündeten im Einzelfall in der Beschreibung einer Situation im persönlichen Kontakt mit den Schüler*innen, wie das folgende Beispiel zeigt.

„Das Kennenlerngespräch mit meiner Fokusschülerin, bei dem wir uns gegenseitig Fragen gestellt haben, die eher oberflächlich waren und von denen ich nicht gedacht hatte, dass sie bei ihr bereits Erinnerungen der Flucht wecken, die sie zum Weinen bringen.“ (P500B, 585)

Bereits in der ersten Annäherung an die Befragungsdaten, d.h. in der ersten Kodierung von allein 18 der insgesamt 84 Fälle, waren Aussagen wie „[w]enn die Augen der Schüler*innen in den Aha-Momenten leuchteten“ (P200B, 321) zur Lernbereitschaft, Lernfreude und zum Lernfortschritt der Schüler*innen auffällig. Bereits diese erste Kodierung hat gezeigt, wie sich die Studierenden in den Projekten auf den Umgang mit Heterogenität in der Schule vorbereitet hatten. So gaben sie als unerwartete Begebenheit in der Befragung an, nicht erwartet zu haben, „dass es in diesem Bereich in den Schulen noch so starke Rückstände gibt, wie ich sie an meiner Projektschule gesehen habe.“ (P100B, 565). Positive Erfahrungen mit Team-Teaching oder „[d]ie Möglichkeit, die theoretischen Inhalte direkt in der Praxisphase einsetzen zu können“ (P100B, 565), „die Möglichkeit bekommen [zu] haben, an einer Schule zu unterrichten und die Schüler zu fördern“ (PSB, 351) waren Erfahrungen, die aus der Sicht einzelner Studierender nützlich für die spätere Tätigkeit sind („Das kann mir in meiner Lehrertätigkeit sehr nützlich sein.“ (P700, 524).)

In einer anschließenden gemeinsamen Datensitzung verständigten sich die Autorinnen über das erste induktive Kategoriensystem und die Passgenauigkeit der vorgenommenen Zuordnung, um im weiteren Verlauf der Analyse vor allem die Auswertung der Antworten auf die dritte Frage nach dem besonderen Moment zu fokussieren. Diese Frage zielte darauf ab, besonders einprägsame Erfahrungen der Studierenden in der Arbeit mit geflüchteten Schüler*innen bzw. mit Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen zu erfassen. Einerseits

können so emotional sehr positiv besetzte Erlebnisse erfasst werden, andererseits aber auch besonders „irritierende“ Momente. Dem lag die Annahme zugrunde, dass es sich bei den Schüler*innen um eine Gruppe handelt, mit denen die meisten Studierenden aufgrund ihrer eigenen (sozialen) Herkunft und (Bildungs-)Biographie bisher wenig Kontakt hatten, und dass aus der Erfahrung von Differenz und ggf. auch Irritation besonders intensive Lernprozesse bei den Lehramtsstudierenden entstehen können.⁶ Die analyseleitende Frage zur Ableitung der Kategorien lautete: Welche Themen werden im Zusammenhang mit dem „besonderen Moment“ von den Studierenden genannt? Für die Analyse der von den Studierenden benannten besonderen Momente standen die inhaltliche Breite und Vielfalt der Themen im Mittelpunkt. Auf der Basis des ersten Kategoriensystems wurde die Analyse laufend verfeinert und verändert. Die vollständige Kodierung des Datenmaterials fand erneut mit MAXQDA statt. In den 84 Antworten der Studierenden mit Kontakt zu Schüler*innen wurden dabei insgesamt 144 Kodierungen vorgenommen. Die folgende Tabelle (Tab. 1) zeigt im Detail die recht unterschiedliche Verteilung der Fälle und Codes auf die einzelnen Projekte. Dabei fällt auf, dass in den Projekten mit den Kürzeln P100, P500 und P700 die meisten „besonderen Momente“ kodiert wurden:

Tabelle 1: Verteilung der Kodierungen je Projekt

Projekt-Kürzel	P100	P200	P300	P500	P700	P800	P900	PSB	PTB	gesamt
Anzahl der Fälle pro Projekt	12	1	6	33	17	4	3	7	4	84
Anzahl der Kodierungen „der besondere Moment“	21	1	10	62	24	4	5	10	7	144

4.2 Der besondere Moment – Ergebnisse der Studierendenbefragung

Die Themen, die im Zusammenhang mit den besonderen Momenten in ihrem jeweiligen Projekt von den Studierenden genannt werden, werden im Folgenden dargestellt (Anzahl der Kodierungen in Klammern) und anschließend ausführlich erläutert:

1. Lernfreude, Lernmotivation und Lernfortschritt der Schüler*innen (49)
2. Persönliche Beziehung zu den Schüler*innen (36)
3. Praktische Erfahrungen im Handlungsfeld Schule (17)
4. Dankbarkeit der Schüler*innen (13)

6 Die Idee, dass Irritation, z. B. durch die Konfrontation mit Neuem, Fremdem oder Widersprüchlichem zu Bildungsprozessen führen kann, wird zurzeit mit Bezug auf Lernprozesse von Schüler*innen im Fachunterricht näher diskutiert (Bähr et al., 2019).

5. Wahrgenommene Unterschiede zu den Schüler*innen (11)
6. Außerschulische Aktivitäten (7)
7. Sprache (6)
8. Umgang der Schüler*innen miteinander (5)

*Zu Kategorie 1 – Lernfreude, Lernmotivation und Lernfortschritt der neu zugewanderten bzw. geflüchteten Schüler*innen:* Die mit Abstand am häufigsten kodierte Kategorie in den Antworten auf die Frage nach dem besonderen Moment im Projekt handelt von Momenten, in denen die Lehramtsstudierenden von der Lernfreude, Lernmotivation und vom Lernfortschritt der Schüler*innen berichten. Die Antworten der Studierenden zeigen, dass sie bei den Schüler*innen positive Lernemotionen und große Wissbegierde beobachtet haben. Ein*e Untersuchungsteilnehmer*in berichtet von der Erkenntnis, welche zentrale Rolle eine positive Lernatmosphäre für die Motivation und den Lernerfolg der Schüler*innen spielt. Die Studierenden sind weiterhin sehr beeindruckt davon, welche Lernfortschritte die Schüler*innen in kurzer Zeit machen und wie sie sich darüber freuen. Dieses Lernklima der Schüler*innen hatte der Selbsteinschätzung der Studierenden nach auch einen positiven Effekt auf die Motivation und das Wohlbefinden der Studierenden selbst.

„Die SuS hatten Spaß am Lernen und es hat mir eine Freude bereitet, die Schüler zu unterstützen.“ (PSB, 351);

*„Bei der Arbeit mit den Schüler*innen ist mir besonders die Lernbereitschaft und die Freude von ihnen in Erinnerung geblieben. Mir ist klar geworden, dass Schüler*innen bei einer guten und angenehmen Lernatmosphäre gern lernen und vor allem motiviert sind.“ (P100, 548);*

„Die Momente, wo die SuS ihre ersten Lernerfolge gemacht haben und ich es ihnen angesehen habe, dass sie selbst stolz auf sich waren, dass sie sich mit ihren ersten Lesefortschritten nun auch im normalen Alltag zurechtfinden können.“ (P500, 503)

Lediglich in drei der 49 Antworten wird von einem besonderen Moment berichtet, der im Zusammenhang mit mangelnder Leistungsbereitschaft oder Problemen beim Lernen steht, wie z. B. die folgenden Situationen:

„Ein Junge wollte einen Text nicht lesen und hat dann angefangen zu weinen. Ein anderer Junge wurde wieder in den Regelunterricht geschickt, bzw. ging freiwillig. Er wurde vor die Wahl gestellt, ob er in der Förderstunde bleiben wollte und sich damit auch aktiv beteiligen oder ob er zurück in seinen Regelunterricht wollte.“ (PSB, 273)

Die Antworten der Lehramtsstudierenden in dieser Kategorie deuten auf einen wichtigen Aspekt von Professionalisierung in der Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium hin: die Erfahrung von Selbstwirksamkeit in der Rolle der Lehrperson, Tutor*in, Mentor*in in der Arbeit mit neu zugewanderten bzw. geflüchteten Schüler*innen, die sich durch die Wahrnehmung von positiven Erfahrungen beim Lehren und Lernen einstellen kann. Aus der Literatur ist bekannt, dass positive Erfahrungen Selbstwirksamkeitserwartungen im Allgemeinen sowie Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen im Speziellen stärken (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; O'Neill & Stephenson, 2012; Pfitzner-Eden, 2016). Lernerfolge von Schüler*innen haben überdies einen positiven Einfluss auf den Enthusiasmus von Lehrkräften (Keller et al., 2016).

*Zu Kategorie 2 – Persönliche Beziehung zu den Schüler*innen:* Die zweite Kategorie handelt von besonderen Momenten, in denen die Erfahrung einer persönlichen Beziehung zu den Schüler*innen im Mittelpunkt steht. In den Projekten werden diese Beziehungen überwiegend im Rahmen des Unterrichts oder bei anderen schulischen Aktivitäten gestaltet. Darüber hinaus gibt es zwei Mentoringprojekte, in denen die Studierenden nicht in den Unterricht eingebunden sind, sondern mit den Kindern Tandems bilden und sich treffen, z. B. um gemeinsam den Nachmittag zu verbringen. Dazu gehören in einem Projekt auch Besuche der Kinder in ihren Familien. In den Antworten dieser Kategorie wird deutlich, dass sich bei vielen Studierenden die Momente eingeprägt haben, in denen sie persönliche Einblicke in das Leben der Schüler*innen bekommen haben, z. B. bei Erzählungen im Morgenkreis. Sie berichten davon, dass die Schüler*innen schnell Vertrauen zu ihnen fassen, sehr offen sind und beispielsweise Essen mit ihnen teilen:

„In einer anderen Situation haben wir gerade eine kurze Pause während des DaZ-Unterrichts mit drei aus dem Irak kommenden Schülern gemacht. Obwohl die beiden Mädchen (Zwillinge) und ihr jüngerer Bruder noch nicht lange in Deutschland und an der Schule waren (ca. einen Monat), haben sie mir und der anderen Lehrkraft einen Teil ihres mitgebrachten Essens (türkische Pizza) angeboten. Es hat mich wirklich sehr erstaunt und gefreut, dass wir nach so kurzer Zeit das Vertrauen der Schüler gewonnen haben, sodass sie sogar bereit sind, ihr Essen mit uns zu teilen.“ (P500, 156)

Als ein weiterer, besonderer Vertrauensbeweis werden Einblicke in die Fluchtgeschichte wahrgenommen.

„Weitere bedeutende Momente waren für mich, als mein [Projektname]-Kind sich mir mit der Zeit immer mehr öffnete und mir persönliche Sachen anvertraute. So hat er zum Beispiel von seiner Familie erzählt, wie es bei ihm zuhause ausgesehen hat. Auch hat er etwas von seiner Flucht und dem Krieg in seiner Heimat preisgegeben.“ (P700, 524)

Auffällig ist in dieser Kategorie, dass viele Studierende von besonderen Beziehungsmomenten schreiben, die im Zusammenhang mit Einblicken in das außerschulische Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen stehen, die vor allem im o.g. Mentoringprojekt entstanden sind. Zum Teil erhalten die Studierenden sehr private Einblicke in den Alltag der Kinder und es entstehen sehr enge Bindungen. Neben der Beziehung zu den Kindern wird auch eine Beziehung zu deren Familien aufgebaut. Die folgenden Aussagen von Studierenden illustrieren diese Beobachtungen:

„Die Momente, an die ich mich besonders erinnere, sind die Momente, bei denen uns die Kinder in ihr Zuhause mitgenommen haben und wir so einen sehr genauen Einblick in diesen eigentlich doch sehr privaten Teil ihres Lebens erlangen konnten.“ (P700, 529);

„Mir ist besonders in Erinnerung geblieben, dass ich bei einem Ausflug für die Mutter meines Mentees gehalten wurde und irgendwie stolz darauf war, dass unsere Beziehung auf andere auf diese Art und Weise wirkt. Außerdem weiß ich noch genau, wie enttäuscht mein Mentee in den Rückspiegel des Autos geschaut hat, als ich ihr auf ihre Frage hin erklären musste, dass das unser letztes Treffen war.“ (P700, 583)

„Seine Eltern meinten mehrmals zu mir, dass ich wie eine Schwester für ihn und wie eine Tochter für sie sei und mein Mentee am Abend vor unseren Treffen oft nicht gut schlafen konnte, weil er so aufgeregt sei.“ (P700, 522)

Beziehungen sind zentrale Elemente des schulischen Alltags. Daher erscheint es zunächst einmal wünschenswert, wenn Lehrkräfte ihre Schüler*innen gut kennen und sie auf diese Weise ihren Voraussetzungen entsprechend optimal fördern können. Studien zeigen, dass ein gutes Verhältnis zwischen Lehrer*in und Schüler*in nicht nur positive Effekte auf den Lernerfolg der Schüler*innen (z.B. Hattie, 2009), sondern auch auf die Motivation und Gesundheit der Lehrkräfte hat (Aldrup et al., 2018). Darüber hinaus deutet sich in dieser Kategorie jedoch auch eine weitere Professionalisierungsaufgabe im Bereich der selbstregulativen Fähigkeiten an: die Distanzierungsfähigkeit. Geflüchtete Schüler*innen haben auf ihrer Flucht teilweise traumatische Erfahrungen gemacht und leben möglicherweise auch in Deutschland aufgrund ihres Aufenthaltsstatus und ggf. ausstehender Asylbescheide in unsicheren Verhältnissen. Lehrkräfte agieren professionell, wenn sie trotz dieser Situation eine gesunde Balance zwischen Nähe und Distanz zu den Schüler*innen und zu ihrer Lebensgeschichte finden.

Zu Kategorie 3 – Praktische Erfahrungen im Handlungsfeld Schule: Besondere Momente, die im Zusammenhang mit überwiegend unterrichtspraktischen Erfahrungen im Handlungsfeld Schule stehen, bilden eine weitere Antwortkategorie in den Daten. Die Studierenden berichten beispielsweise von ihrer Wahrnehmung

des Unterrichts und Erfahrungen bei der Unterrichtshospitation, -vorbereitung und -durchführung. Sie thematisieren Erkenntnisse über die professionelle Gestaltung der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen sowie Bedingungen guten (Sprach-)Unterrichts. Dabei erleben sie sowohl Positiv- als auch Negativbeispiele.

„Besonders in Erinnerung bleiben die starke Ritualisierung sowie die Methodenvielfalt.“ (P500, 419);

„... da ich leider auch gemerkt habe, dass im Regelklassenunterricht die SuS teilweise außer Acht gelassen werden und/oder selbst das Gefühl entwickeln, nichts zu können und sowieso einen schlechten Abschluss zu machen.“ (P100, 488);

„Besonders die Situationen, in denen ich nicht gewusst hätte, wie ich als verantwortliche Lehrkraft auf einen Schüler reagieren sollte. Da hat es mir sehr geholfen, die erfahrenen DaZ-Lehrkräfte beobachten zu können und dadurch Inspiration zu bekommen. Da ich mit Lehrkräften gearbeitet habe, die meiner Meinung nach sehr gut mit den Lernenden umgegangen sind, konnte ich viele gute Handlungsmöglichkeiten abgucken.“ (P500, 472);

„Ich musste Distanz wahren und konnte dieses auch, als ein Schüler mir von seinen verstorbenen Freunden erzählt hat.“ (P500, 539)

Hinlänglich bekannt und empirisch gut belegt ist die zentrale Bedeutung von praktischen Erfahrungen in der Schule und im Unterricht (vgl. Abschnitt 3), die angehende Lehrkräfte zunächst durch die Beobachtung des Unterrichtsgeschehens und später ggf. auch als Akteure sammeln (Artmann et al., 2018; BMBF, 2019; Denner, 2013). Der Beitrag der Netzwerkprojekte liegt hier jedoch nicht in der allgemeinen Praxiserfahrung, sondern zum einen auf dem spezifischen Fokus auf geflüchtete und/oder neuzugewanderte Kinder und Jugendliche im DaZ-Erwerb und zum anderen auf der Reflexion der Praxiserfahrungen durch die Einbindung in die universitären Projekte und der damit einhergehenden Verzahnung von theoretischen Inhalten und praktischen Anteilen.

*Zu Kategorie 4 – Dankbarkeit der Schüler*innen:* Dieses bei der Analyse der besonderen Momente mit 13 Nennungen recht häufig kodierte Kriterium ist besonders interessant, da die Studierenden die beobachtete Dankbarkeit in ihren Aussagen als spezifisch für die Gruppe der geflüchteten und/oder neuzugewanderten Kinder und Jugendlichen im DaZ-Erwerb markieren. Die Berichte der Studierenden von der Dankbarkeit der Schüler*innen, die sie unterstützt haben, beziehen sich überwiegend auf die zusätzlichen Hilfestellungen, die Schüler*innen von den Studierenden im Unterricht bekommen haben, aber auch ganz allgemein auf das ihnen entgegengebrachte Interesse. Diese Dankbarkeit führt bei den Studierenden zu ausgeprägt positiven Gefühlen:

„Es war immer wieder erstaunlich, wie dankbar die SuS waren und das hat mir sehr viel gegeben und hat mich besonders motiviert.“ (P100, 552);

„Zum Ende des Tages kamen die beiden auf mich zu und haben sich für die Stunde bedankt. Solche Wertschätzung hatte ich vorher noch nicht erlebt und wird mir noch lange in Erinnerung bleiben.“ (P500, 408);

„Natürlich war der Projekttag besonders prägend, weil die Schüler uns mit einer solchen Dankbarkeit entgegengetreten sind, dass man sich nur wundern konnte.“ (P100, 565)

Dankbarkeit ist ein positiv bewertetes Gefühl, das zu einer Verbesserung der Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrer*in führen kann. Die Bewertung dieser Dankbarkeit als positiver „besonderer Moment“ könnte einen positiven Einfluss auf die Motivation und Selbstwirksamkeit der Studierenden haben. Dabei ist es tatsächlich möglich, dass geflüchtete Schüler*innen aufgrund ihrer besonderen Biographie und Lebenssituation dankbar für die Aufmerksamkeit der Studierenden und den Ausbau ihrer sprachlichen Handlungsmöglichkeiten sind. Gefragt nach Ressourcen bei ihrer Arbeit berichten auch in einer anderen Studie Lehrkräfte in sog. „Berufsintegrationsklassen“ mit geflüchteten jungen Erwachsenen von einer ausgesprochen „Herzlichkeit“ der Schüler*innen (Riedl & Simml, 2019). Andererseits gibt diese beobachtete Dankbarkeit auch Anlass zu einer kritischen Reflexion. Die Situation der Förderung, in der die Schüler*innen individuelle Hilfestellungen erhalten, resultiert in Dankbarkeit und Wertschätzung. Dies ist einerseits natürlich Grund zur Freude, andererseits ist die Bildung, die den Schüler*innen zukommt, kein „Geschenk“, sondern ein Menschenrecht und sollte eine Selbstverständlichkeit darstellen.

*Zu Kategorie 5 – wahrgenommene Unterschiede zu den Schüler*innen:* In dieser Kategorie thematisieren die Studierenden Momente, in denen sie dafür sensibilisiert wurden, dass die Schüler*innen über einen anderen Erfahrungshintergrund verfügen. Sie thematisieren die Wahrnehmung „kultureller Unterschiede“ (PTB, 267), „andere[r] Normen und Werte“ (P100, 545) und eines abweichenden/ fehlenden Vorwissens, z. B. in Bezug auf deutsche Geschichte:

„Ganz konkret erinnere mich an die Situation, als ich mit einem Schüler aus Afghanistan Aufgaben zur Hitler Zeit bearbeitete. Dies ist ein Thema, wo ganz selbstverständlich jeder, der in unserem europäischen bzw. deutschen Kontext aufgewachsen ist, Vorwissen mitbringt. Dieser Schüler war jedoch ganz fasziniert und schockiert und stellte viele Fragen, bei denen mir so richtig klar wurde, dass er eben mit ganz neuen Augen an dieses Thema herangeht und kein Vorwissen mitbringt, da er einfach bisher keine Berührungspunkte mit deutscher Geschichte hatte. Seine Neugier und dieses „von 0 auf anfangen“ waren eine sehr interessante Erfahrung für mich.“ (PTB 21, 291)

Von drei Studierenden werden in dieser Kategorie Gespräche über Fluchterfahrungen genannt. Dabei werden auch Gefühle der Überforderung ausgedrückt:

„Der Erfahrungsaustausch mit den Kindern zum Thema Fluchterfahrung hat mir die Augen besonders geöffnet.“ (P500, 567);

„Das Kennenlerngespräch mit meiner Fokusschülerin, bei dem wir uns gegenseitig Fragen gestellt haben, die eher oberflächlich waren und von denen ich nicht gedacht hatte, dass sie bei ihr bereits Erinnerungen der Flucht wecken, die sie zum Weinen bringen.“ (P500, 585);

„Ein Mädchen, welches mir von ihrer Flucht berichtete und mich vollkommen damit überforderte, da ich nicht wusste, was ich antworten sollte.“ (P100, 488);

„Die Diskussionen zu den verschiedenen Wertesystemen und Normen im Heimatland und Deutschland im Vergleich haben mir gezeigt, dass nicht alles selbstverständlich ist.“ (P500, 567)

Hinsichtlich der Professionalisierung der Studierenden erscheinen die in dieser Kategorie geäußerten Momente vor allem hinsichtlich der Anbahnung professioneller Überzeugungen interessant. Eigene Selbstverständlichkeiten werden in Frage gestellt, Widersprüche werden ausgehalten, ein Perspektivwechsel wird angeregt. Darüber hinaus wird deutlich, dass Studierende sich im Umgang mit geflüchteten Schüler*innen in Selbstfürsorge üben müssen (Scherwath & Friedrich, 2020) und eine „traumasensible pädagogische Handlungskompetenz“ (Ghaderi 2016, S. 72) benötigen, für die die bereits in Kategorie 2 (*Persönliche Beziehungen zu den Schüler*innen*) angesprochene Distanzierungsfähigkeit zentral ist:

„Die Herausforderung besteht darin, den pädagogischen Spagat umzusetzen zwischen dem Verstehen einerseits und dem Einhalten von Regeln und Konsequenzen andererseits sowie zwischen angemessener Nähe und Distanz. Diese Balance erfordert eine ausgeprägte soziale Kompetenz und ein hohes Maß an Selbst- und Stressregulation (z. B. bei überflutenden Emotionen) seitens der pädagogischen Fachkräfte“ (Ghaderi 2016, S. 74).

Die Kategorien 6 (*Außerschulische Aktivitäten*), 7 (*Sprache*) und 8 (*Umgang der Schüler*innen miteinander*) sollen aufgrund der ähnlichen Häufigkeit der Nennungen gemeinsam beschrieben werden. In der Kategorie außerschulische Aktivitäten als besondere Momente berichten die Studierenden von schönen Erlebnissen, die sie bei Ausflügen mit den Kindern hatten, z. B. beim Eisessen, im Schwimmbad, im Zoo oder auf einem Bauernhof. Es handelt sich dabei wieder bis auf einen Fall um Studierende, die am Mentoringprojekt teilgenommen haben.

„Die schönsten Momente waren die Treffen, an denen mein Flüchtlingskind besonders viel Spaß hatte. Das war zum Beispiel im Schwimmbad oder auf dem Spielplatz. Da waren auch andere Tandems dabei und die Kinder hatten sehr viel Spaß, konnten den Alltag mal vergessen. Mein [Projektname]-Kind war zudem sehr von den Schmetterlingsgarten beeindruckt.“ (P700, 524);

„Größere Ausflüge wie Zoo, [Projektort] und die Festung anschauen, da wir so einen ganzen Tag zusammen verbracht haben. Wenn wir bei der Familie zuhause zum Essen eingeladen waren.“ (P700B, 517)

Bei den außerschulischen Aktivitäten zeigt sich noch einmal, dass für die Studierenden positive, beziehungsfördernde emotionale Erlebnisse mit den Kindern einprägsam waren.

Da sich die Schüler*innen, mit denen die Studierenden arbeiten, mitten im Erwerb der deutschen Sprache befinden und die DaZ-Lerngruppen mehrsprachig sind, spielt auch das Thema *Sprache* eine Rolle im Zusammenhang mit besonderen Momenten. Eine studentische Antwort beispielsweise betont die Faszination für Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation im Anfangsunterricht, andere heben die positive Erfahrung der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen hervor. Die Studierenden berichten von Einblicken in andere Sprachen und in die deutsche Sprache, die ihnen ermöglicht wurden:

„Alle Momente, in denen es ohne Sprache vollkommen nonverbal möglich war, zu kommunizieren. Es hat mich begeistert zu sehen, dass auch Arbeitsanweisungen mit Handzeichen und Gesten vermittelt werden können.“ (P500, 558);

„Besonders in Erinnerung geblieben ist mir der Umgang der SuS mit der Mehrsprachigkeit. Durch das Heranziehen ihrer Muttersprache oder auch des Englischen konnten sie sich und anderen SuS Wörter und Sachverhalte erklären sowie auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen herausstellen. So hat immer wieder ein reger Austausch über Sprache stattgefunden.“ (P100, 490)

Auch der Umgang der Schüler*innen miteinander bietet Anlass zur Benennung eines besonderen Moments, wie das folgende, abschließende Beispiel in der Ergebnisdarstellung der Analyse der besonderen Momente in den Netzwerkprojekten zeigt:

„Besonders erinnerungswürdig war der Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander und wie sie selbst mit den unterschiedlichen kulturellen Hintergründen umgegangen sind, sich untereinander ausgetauscht haben, bei Problemen geholfen haben und sich zu einer Klassengemeinschaft zusammengefunden haben.“ (P100, 497)

Aus diesen Aussagen kann geschlussfolgert werden, dass die hier zitierten Studierenden die kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schüler*innen in der Praxis als eine Ressource kennengelernt haben. Solche positiven Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit stellen eine gute Grundlage für das Unterrichten in heterogenen Klassen dar (vgl. auch Kapitel 3).

5. Fazit und Ausblick

Eine professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften entsteht nach Baumert und Kunter (2006) (s. Abschnitt 3), wenn Lehrkräfte nicht nur über ein spezifisches Professionswissen verfügen, sondern auch über professionelle Werte, Überzeugungen sowie motivationale Orientierungen und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation. Mit der projektübergreifenden Evaluation sollte sich der Frage genähert werden, wie die Studierenden durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis in den Netzwerkprojekten professionelle Kompetenzen im Bereich DaZ-Unterricht, DaZ-Förderung und Lernbegleitung von geflüchteten und anderen neuzugewanderten Schüler*innen erwerben. Die Studierenden beschrieben dafür über die Beantwortung der sehr offen gehaltenen Fragen ihre „besonderen Momente bei der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern“. Aus den Antworten wurden Kategorien gebildet, die zeigen, dass es bestimmte Themen gibt, die von den Studierenden häufig genannt wurden. Diese deuten darauf hin, dass die Studierenden in vielerlei Hinsicht von der Theorie-Praxis-Verzahnung profitiert haben. Insbesondere ein Zuwachs verschiedener Kompetenzfacetten lässt sich aus den Kategorien ableiten: Die theoretischen Veranstaltungen an den Universitäten in Kombination mit den Begegnungen mit den Schüler*innen an den Schulen bieten Potenzial, die Überzeugungen (z.B. zum Thema Mehrsprachigkeit) sowie die motivationalen Orientierungen (z.B. die Selbstwirksamkeitserwartungen für den Unterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen) der Studierenden positiv zu beeinflussen. Weiterhin machen die Studierenden im Kontakt mit den Schüler*innen Erfahrungen, die Strategien der Selbstregulation notwendig machen. Diese – neben dem Professionswissen – wichtigen Kompetenzfacetten werden vermutlich in Theorie-Praxis-verzahnnten Projekten besonders gefördert. Insgesamt stehen die meisten „besonderen Momente“ im Umgang mit den DaZ-Schüler*innen in Zusammenhang mit positiven Erlebnissen und Emotionen, allen voran die Kategorie „Lernfreude, Lernmotivation und Lernfortschritt der Schüler*innen“. Die Studierenden haben in den Projekten motivational und affektiv positiv gestaltete Beziehungen zu den Schüler*innen erlebt. Sie hatten in der Praxis Gelegenheit zu beobachten, dass kognitive und motivationale Unterrichtsziele erreicht werden. Die mit negativen Emotionen verknüpften Erlebnisse zeigen jedoch auch, dass eine angemessene Vorbereitung und vor allem Be-

gleitung der Praxisphase durch Hochschullehrende und Peers unerlässlich ist. Auch die Verarbeitung des Erlebten stellt einen zentralen Gelingensbaustein dar. Bei der Kategorie „Dankbarkeit der Schüler*innen“ hat sich gezeigt, dass diese durchaus ambivalent und aus diesem Grund möglicherweise für weitere Untersuchungen besonders interessant ist, da sie die Rolle des Schulsystems, der (angehenden) Lehrenden und der (besonderen) Schüler*innen widersprüchlich miteinander in Beziehung setzt (s. Kategorie 4). Aufgrund der unterschiedlichen Fallzahlen in den Projekten können die hier präsentierten Ergebnisse allerdings nur eingeschränkt über alle Projekte hinweg verallgemeinert werden (s. Tabelle 1).

Insgesamt hat die Befragung gezeigt, dass die Netzwerkprojekte auf vielfältige Weise zur Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher im Spracherwerb des Deutschen als Zweitsprache und dem jeweiligen Projekt-PLUS beigetragen haben. Die projektspezifischen Ausprägungen von Theorie, Praxis und Reflexion werden in den weiteren Beiträgen dieses Bandes diskutiert. Für das Fach Deutsch als Zweitsprache sind die bundesweite Etablierung von systematischen Studiemöglichkeiten sowie die Weiterentwicklung von universitär begleiteten Praxisphasen und DaZ-spezifischen Professionalisierungsmodellen notwendig. Auf Letzteren können umfassendere Untersuchungen fußen, die sich verschiedenen Aspekten der Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit sprachlicher Heterogenität, Deutsch als Zweitsprache und neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen zuwenden. Dies sollte jedoch nicht ohne die Perspektive der Schüler*innen geschehen. Ihre Perspektive auf den Mehrwert von individueller Unterstützung durch Lehramtsstudierende sollte in zukünftigen Evaluationen unbedingt erfasst werden.

Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 101–126.
- Aldrup, Karen; Klusmann, Uta; Lüdtke, Oliver; Göllner, Richard & Trautwein, Ulrich (2018). Student misbehavior und teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.
- Artmann, Michaela; Berendonck, Marie; Herzmann, Petra & Liegmann, Anke B. (Hrsg.) (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bähr, Ingrid; Gebhard, Ulrich; Krieger, Claus; Lübke, Britta; Pfeiffer, Malte; Regenbrecht, Tobias; Sabisch, Andrea & Sting, Wolfgang (Hrsg.) (2019). *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln. Verfügbar unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/>

- PDF/Publikationen/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf [02.11.2020].
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Annika (Hrsg.) (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster u. a.: Waxmann.
- Blumberg, Eva; Niederhaus, Constanze; Albers, Timm & Havkic, Amra (2019). Durchgängige Sprachbildung und Inklusion in der sachunterrichtsdidaktischen Lehrer*innenbildung – Eine interdisziplinäre Evaluationsstudie mit Sachunterrichtsstudierenden. In Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion* (S. 169–181). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“*. BMBF. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Verzahnung_Theorie_Praxis_Lehramtsstudium_Erkenntnisse_QLB.pdf [02.11.2020].
- Degeling, Maria; Franken, Nadine; Freund, Stefan; Greiten, Silvia; Neuhaus, Daniela & Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.) (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Denner, Liselotte (2013). *Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien – aber wie? Grundlagen, Lehr-Lernsetting, empirische Befunde*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- destatis – Statistisches Bundesamt (2020a). *Ausländische Schüler/-innen nach Staatsangehörigkeit*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/auslaendischeschueler-staatsangehoerigkeit.html> [02.11.2020].
- destatis – Statistisches Bundesamt (2020b). *Allgemeinbildende und berufliche Schulen*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-schularten.html> [02.11.2020].
- destatis – Statistisches Bundesamt (2020c). *Schüler/innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-schularten-schueler.html> [02.11.2020].
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stewart E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.) (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster u. a.: Waxmann.
- Fischer, Nele; Hammer, Svenja & Ehmke, Timo (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skaldokumentation. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 149–178). Münster u. a.: Waxmann.
- Ghaderi, Cinur (2016). Träume und Traumata junger Flüchtlinge. In Verena Cornely Harboe, Mirka Mainzer-Murrenhoff & Lena Heine (Hrsg.), *Unterricht mit neu zugewan-*

- derten Kindern und Jugendlichen: Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule (S. 57–80). Münster u. a.: Waxmann.
- Hachfeld, Axinja (2013). *Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. Dissertation.* Berlin: Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/8897/e_Hachfeld_Dissertation_Kulturelle_Ueberzeugungen_und_professionelle_Kompetenz.pdf?sequence=1 [02.11.2020].
- Hammer, Svenja; Fischer, Nele & Koch-Priewe, Barbara (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In Barbara Koch-Priewe & Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (DDS, 13. Beiheft) (S. 147–171). Münster u. a.: Waxmann.
- Hattie, John (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.
- Kaplan, Ina (2020). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Unterricht in sprachlich vielfältigen Klassen – Lehrerprofessionalisierung im Rahmen des Deutsch-als-Zweitsprache-Moduls in NRW. In Nicole Masanek & Jörg Kilian (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung* (S. 63–90). Berlin: Peter Lang.
- Keller, Melanie M.; Woolfolk Hoy, Anita; Goetz, Thomas & Frenzel, Anne C. (2016). Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Educational Psychology Review*, 1–27. doi:10.1007/s10648-015-9354-y
- KMK – Kultusministerkonferenz (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken.* Bonn/Berlin. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf [02.11.2020].
- Koch-Priewe, Barbara (2018). Das DaZKom-Projekt – ein Überblick. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 7–37). Münster u. a.: Waxmann.
- Koch-Priewe, Barbara & Krüger-Potratz, Marianne (2016). Qualifizierung für sprachliche Bildung: Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. In Barbara Koch-Priewe & Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (DDS, 13. Beiheft) (S. 9–20). Münster u. a.: Waxmann.
- Liegmann, Anke B.; Artmann, Michaela; Berendonck, Marie & Herzmann, Petra (2018). Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband. In Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann & Anke B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung – Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 7–18). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lucas, Tamara & Villegas, Ana María (2013). Preparing linguistically responsive teachers. Laying the foundation in pre-service teacher education. *Theory Into Practice*, 52 (2), 98–109.
- Martensen, Maike (2019). Können extracurriculare Studienangebote einen Beitrag für die Qualitätsverbesserung des Praxisbezuges in der Lehrerbildung leisten? In BMBF

- (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. BMBF. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Verzahnung_Theorie_Praxis_Lehramtsstudium_Erkenntnisse_QLB.pdf [02.11.2020].
- O’Neill, Sue Catherine & Stephenson, Jennifer (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers’ perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28 (8), 1131–1143.
- Pfitzner-Eden, Franziska (2016). Why Do I Feel More Confident? Bandura’s Sources Predict Preservice Teachers’ Latent Changes in Teacher Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1486.
- Reble, Raja & Petersen, Inger (2021). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden im Umgang mit sprachlicher Heterogenität – Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer Kurzskaala. In Anna-Lena Scherger, Beate Lütke, Elke Montanari, Anja Müller & Julia Ricart Brede (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Forschungsfelder und Ergebnisse* (S. 75–95). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Riedl, Alfred & Simml, Maria (2019). Belastungserleben und Bewältigungsressourcen bei Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen. *Bildung und Beruf*, 11/12, 2. Jg., 377–384.
- Scherwath, Corinna & Friedrich, Sibylle (2020; 4. Auflage). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung*. Reinhardt: München.
- Stifterverband (Hrsg.) (2019). *Professioneller Umgang mit Migration und Mehrsprachigkeit – Lehrkräftebildung für die Schule der Vielfalt. Eine Handreichung des Netzwerks Stark durch Diversität*. Edition Stifterverband. Verfügbar unter: <https://www.stifterverband.org/medien/lehrkraeftebildung-fuer-die-schule-der-vielfalt> [02.11.2020].
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (Hrsg.) (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster u. a.: Waxmann.
- Tschannen-Moran, Megan & Woolfolk Hoy, Anita (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.