



# DaZKom im Überblick

## Zur Genese der drei DaZKom-Projekte

Barbara Koch-Priewe<sup>1,\*</sup>, Anne Köker<sup>1</sup>, Andrea Daase<sup>2</sup>,  
Udo Ohm<sup>1</sup>, Svenja Lemmrich<sup>3</sup>,  
Sina Spiekermeier Gimenes<sup>2</sup> & Timo Ehmke<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Universität Bielefeld*

<sup>2</sup> *Universität Bremen*

<sup>3</sup> *Leuphana Universität Lüneburg*

\* *Kontakt: Universität Bielefeld,*

*AG 4 Schulforschung und Schulentwicklung,*

*Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld*

*Mail: bkoch-priewe@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag gibt einen Überblick über Entstehungshintergrund und -zusammenhänge, Entwicklung, Evaluierung und Weiterentwicklung des DaZKom-Modells, auf das sich alle weiteren Beiträge dieses Themenheftes beziehen.

**Schlagwörter:** Kompetenz; Modellierung; Fachunterricht; Deutsch als Zweitsprache; Bildungssprache; Sprachsensibilität



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

## 1 Einleitung

Nach mehr als einer Dekade gemeinsamer Projektarbeit und dem 2022 abgeschlossenen DaZKom-Transfer-Projekt ist es für die Gruppe der beteiligten Forscher\*innen an der Zeit, Bilanz zu ziehen sowie den Blick in die Zukunft zu richten und dabei weitere, bisher noch nicht publizierte Projektergebnisse zu veröffentlichen. Das Themenheft „DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik“ der Zeitschrift „HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung“ bildet den (vorläufigen) Schlusspunkt der elf-jährigen Laufzeit von drei DaZKom-Projekten. Während der vorliegende Text einen Überblick über alle DaZKom-Projekte gibt, stellt der zweite einleitende Beitrag (Ohm et al., 2024) das allen weiteren Heftbeiträgen zugrundeliegende Modell von Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz in seiner aktuellen Version vor. In den weiteren Aufsätzen des Themenheftes werden Lerngelegenheiten präsentiert, die u.a. in der letzten Projektlaufzeit DaZKom-Transfer von unseren Praxispartner\*innen erarbeitet und erprobt wurden.

Mit dem vorliegenden Text wollen wir die Genese der drei Projekte darstellen. Dafür gehen wir zunächst auf relevante bildungspolitische sowie fachwissenschaftliche Diskurse in den beteiligten Disziplinen ein und zeichnen Entwicklungen in der Lehrer\*innenprofessionsforschung nach, bevor wir jedes einzelne der drei Projekte skizzieren und einen Ausblick auf die weitere Arbeit in diesem Bereich geben.

## 2 Zur Motivation und Relevanz der DaZKom-Projekte

Der Beginn der Arbeit der interdisziplinären DaZKom-Projektgruppe im Jahr 2009 steht im Zusammenhang mit den damals in vielen Bundesländern eingeführten Gesetzesänderungen für die Lehramtsausbildung, weshalb im Folgenden die bildungspolitischen, fachwissenschaftlichen und professionstheoretischen Entwicklungen dieser Jahre nachgezeichnet werden.

### 2.1 Bildungspolitische Entwicklungen

#### 2.1.1 Entdeckung der Relevanz von Sprache als Grundlage von Bildung

Die Förderung der deutschen Sprache ist seit Ende des 18. und vor allem seit dem 19. Jahrhundert im Rahmen der Herausbildung des Nationalstaats immer eine Aufgabe der öffentlichen Schulen gewesen (vgl. Koch-Priewe & Krüger-Potratz, 2016, S. 9ff.). Durch die Zurückdrängung regionaler Dialekte und die Bekämpfung nicht-deutscher Sprachen, die an den Rändern des Reichs gesprochen wurden, sollten Integration und kulturelle Einheit durchgesetzt werden. Dieser Prozess erreichte mit der Herrschaft des Nationalsozialismus seinen Höhepunkt. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges nahmen entsprechende Aktivitäten ab, wurden aber angesichts der immens gestiegenen Beschäftigung von sogenannten „Gastarbeiter\*innen“ in den 1960er Jahren sukzessiv erneut aufgenommen. Die Einsprachigkeitspolitik der früheren Epochen wurde somit im Prinzip fortgesetzt. Wiederum ging es um die vermeintliche Förderung von Integration durch die Vermittlung der deutschen Sprache. Zwar empfahl die Kultusminister\*innenkonferenz (KMK) schon 1981 und ein zweites Mal 1996, dass alle Lehrpersonen auf den Umgang mit „ausländischen Schüler\*innen“ vorzubereiten wären (vgl. Koch-Priewe & Krüger-Potratz, 2016, S. 11–12). Diesem Appell folgte jedoch keine administrative Umsetzung in Regelungen, sondern die entsprechende Qualifizierung in interkultureller Bildung oder Deutsch als Zweitsprache geschah auf freiwilliger Basis einiger engagierter Lehrpersonen.

Die Bedeutung des Fachgebiets Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist vor allem in den 2000ern stark gestiegen. Gerade den Ergebnissen der großen internationalen Schulleistungsuntersuchungen, wie z.B. den PISA-Studien, ist es zu verdanken, dass seither die

Rolle von *Sprache* in der schulischen Ausbildung verstärkt in den Blick genommen wurde, insbesondere im Hinblick auf Schüler\*innen mit nicht-deutscher Erstsprache (Reiss et al., 2016). Zugleich machten die empirischen Resultate deutlich, dass Sprachbildung – bis heute leider nicht selten immer noch auf Deutschlernern reduziert – auch für Schüler\*innen ohne Migrationshintergrund intensiviert werden musste, insbesondere für diejenigen aus sogenannten „bildungsfernen Milieus“. Schon aus den Erfahrungen in den FörMig-Projekten<sup>1</sup> (vgl. u.a. Gogolin et al., 2011) war die Erkenntnis gewonnen worden, dass nicht nur im Aneignungsprozess des Deutschen als Zweitsprache befindliche Schüler\*innen von einem sprachbildenden Fachunterricht in allen schulischen Unterrichtsfächern profitieren, sondern dass der Adressat\*innenkreis deutlich größer ist. Die Anstrengungen in FörMig stellten einen wichtigen Ausgangspunkt der Qualifizierung des schulischen pädagogischen Personals dar, allerdings fehlten noch umfassende theoretische und empirische Grundlagen (vgl. Köker, 2018a).

### 2.1.2 Entdeckung der Relevanz sprachlich ausgebildeter Fachlehrer\*innen

Vor diesem Hintergrund sind die Maßnahmen einiger (nicht aller) Bildungsadministrationen zu sehen, das verpflichtende Absolvieren einiger Module in DaZ (mit unterschiedlichen Volumina, in NRW z.B. zwei Seminare ab etwa 2009) für Lehramtsstudierende (z.T. für alle Fächer, in einigen Bundesländern nur für Studierende der Germanistik, also zukünftige Deutschlehrer\*innen) einzuführen (vgl. SVR, 2016, o.S.), um so sukzessive mit einer neuen Generation einschlägig vorgebildeter Pädagog\*innen einen wichtigen Beitrag für eine neue Ausrichtung von Bildungsinstitutionen in der Migrationsgesellschaft zu leisten. Eine für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache richtungsweisende Veranstaltung, die insbesondere für die verpflichtende Einführung eines Studienelements DaZ in den Lehramtsstudiengängen in NRW von großer Bedeutung war, sei an dieser Stelle besonders hervorgehoben: Am 10. und 11. Dezember 2009 veranstalteten der Fachverband „Deutsch als Fremdsprache“<sup>2</sup> (FaDaF) und die Universität Duisburg-Essen in Kooperation mit der Stiftung Mercator in Essen die Tagung „Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Lehrerbildung in Deutschland. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven“. Wissenschaftler\*innen und Vertreter\*innen der Bildungsadministrationen aus mehreren Bundesländern thematisierten Grundtypen der Ausbildung in DaZ und diskutierten Perspektiven der Implementation der Querschnittsaufgabe in der Lehramtsausbildung (Baur & Scholten-Akoun, 2010). Eine zentrale Diskussionsgrundlage bildete das von Vertreter\*innen der Universität Duisburg-Essen, der Universität zu Köln und der Universität Dortmund entwickelte und von der Stiftung Mercator (2009) herausgegebene „Modul ‚Deutsch als Zweitsprache‘“. Dieses Konzept eines Mindestangebots für DaZ im Lehramtsstudium bildete an vielen Universitäten Grundlage und Rahmen für die Ausgestaltung der entsprechenden obligatorischen Studienelemente. In anderen Bundesländern blieb es seither bei fakultativen Angeboten (vgl. die Übersichten bei Baumann & Becker-Mrotzek, 2014; Becker-Mrotzek & Woerfel, 2020; Morris-Lange et al., 2016), wobei bis heute die Module je nach Standort sowohl in den Sprachwissenschaften als auch in den Erziehungswissenschaften angesiedelt sind.

Unabhängig von ihrer Verortung nehmen diese Studienmodule eine generische Perspektive ein und fokussieren auf eine Sensibilisierung für die sprachlichen Herausforderungen des Fachunterrichts aller Schulstufen. Diesbezüglich etablierte sich im Kontext des FörMig-Vorhabens der Begriff „Bildungssprache“ (Gogolin, 2014; Gogolin et al., 2011), der den deutschsprachigen Fachdiskurs seitdem dominiert. Auch im Projekt verwendeten wir den Begriff zunächst, haben uns aber u.a. aufgrund der höheren Differenziertheit auf den Terminus „Fachregister“ (im Plural) festgelegt, der zudem bildliche, grafische und symbolische Darstellungsformen einschließt (Köker, 2018b; Ohm et al.,

<sup>1</sup> Bund-Länder-Programm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

<sup>2</sup> Vor einigen Jahren hat sich der FaDaF in Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache umbenannt, auch als Reaktion auf die zunehmende Bedeutung des Fachgebiets Deutsch als Zweitsprache.

2024, in diesem Heft). Wenngleich der Begriff „Bildungssprache“ auch unangemessene Assoziationen hervorruft (Mecheril & Quehl, 2015), hat er maßgeblich zu einem Paradigmenwechsel in der Bildungslandschaft beigetragen.

So präzisierte auch die KMK 2013 ihre Empfehlung und wies mit Nachdruck darauf hin, dass Sprachbildung eine Aufgabe aller Unterrichtsfächer sei und dass die Lehramtsstudierenden auf den „Umgang mit Heterogenität“ vorzubereiten seien (vgl. KMK, 2013, S. 6). Gerade das letztere, recht breit gefasste Thema wurde von vielen erziehungswissenschaftlichen Fakultäten in verpflichtende Module des Lehramtsstudiums überführt (vgl. u.a. Doğmuş & Karakaşoğlu, 2017), in denen Sprachbildung ein Thema neben anderen darstellt – z.B. an der Universität Bremen: „Inklusive Pädagogik“ und „Bildung in der Migrationsgesellschaft“ – und damit nur einen Workload von nur zwei oder drei Leistungspunkten (LP oder CP) einnimmt. Nordrhein-Westfalen fokussiert hingegen die sprachliche Bildung getrennt und schreibt mit dem Gesetz von 2009 über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vor: „Leistungen in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte sind für alle Lehrämter zu erbringen“ (LABG, 2009, §11(7)). Damit wird ein Studienelement oder Modul „Deutsch als Zweitsprache“ im Umfang von mindestens sechs LP/CP zum verbindlichen Bestandteil des Lehramtsstudiums in NRW. Die Ausgestaltung erfolgt allerdings von Universität zu Universität unterschiedlich. Bezeichnend ist, dass der von der Stiftung Mercator vorgeschlagene verbindliche Mindest-Workload von zwölf LP/CP auch heute noch in kaum einem Lehramtsstudiengang erreicht wird (Ausnahme: Universität Duisburg-Essen).

Die Querschnittsaufgabe findet also trotz der eher noch gestiegenen Anforderungen an die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen im Fachgebiet DaZ weiterhin zu wenig Berücksichtigung. Dass der Professionalisierungsbedarf hoch ist und angesichts der durch Kriege und andere Krisen ausgelösten Flucht- und Migrationsbewegungen eher zunehmen dürfte, zeigte sich in Folge des Kriegs in Syrien 2016 und derzeit erneut anlässlich des russischen Kriegs gegen die Ukraine. Auch hier hat das Land NRW kurzfristig reagiert: Von 2016 bis Ende 2023 wurde landesweit ein weiterbildendes Studium DaZ an allen Universitäten finanziert, das vor allem Lehrpersonen an Schulen genutzt haben.

## 2.2 Fachwissenschaftliche Entwicklungen

Der Beginn der DaZKom-Projekte fiel in die Zeit der sukzessiven Abkehr von der Defizitorientierung, wie sie in der sogenannten „Ausländerpädagogik“, aber auch zum Teil in der Interkulturellen Pädagogik üblich gewesen war: Die Entwicklung, migrationsbedingt mehrsprachige Schüler\*innen nicht mehr ausschließlich als sprachschwache Lernende zu begreifen, nahm ihren Anfang, und die Kenntnis weiterer Sprachen wurde zunehmend als Ressource angesehen. Diese Orientierung weitete sich im Verlauf der Projekte auf die positive Wertschätzung von zu fördernder Mehrsprachigkeit im Unterricht aus (vgl. auch Bredthauer, 2021; Ohm, 2021). Zugleich war bereits bei Projektbeginn klar, dass sich die Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen nicht nur auf die Förderung von Schüler\*innen „mit Migrationshintergrund“ – so die damals noch übliche Bezeichnung – beziehen, sondern allen Schüler\*innen zugutekommen sollte. Mit Blick auf die fachliche Kontinuität, die für die bildungspolitische Sichtbarkeit eines kleinen Faches von großer Bedeutung ist, und auf die Bekanntheit des Projekts in der Fachcommunity zu Beginn der zweiten Förderphase wurde das Projekt-Label „Deutsch als Zweitsprache“ beibehalten. Gemeint war und ist aber ein sprachbildender (Riebling, 2013) oder sprachbewusster Unterricht (Tajmel & Hägi-Mead, 2017), der sich nicht nur an bestimmte Schüler\*innengruppen richtet. Dieses Problem der überdauernden Kennzeichnung der DaZKom-Messinstrumente (DaZKom-Paper-Pencil-Test, DaZKom-Video-Test, DaZKom-Lerngelegenheiten-Fragebogenskalen und DaZKom-Belief-Fragebogenskalen) lässt sich bisher nicht ohne Weiteres auflösen.

Konzeptuelle Grundlage für alle DaZKom-Projekte ist ein heute in weiten Teilen geltendes breites Verständnis von Mehrsprachigkeit, welches die Registervielfalt und die innere Mehrsprachigkeit (Wandruszka, 1979) einbezieht (vgl. Ohm et al., in diesem Heft). Während mit dem Fokus auf Nationalität („ausländische Schüler\*innen“) oder (familiäre) Herkunft („mit Migrationshintergrund“) irrelevante Faktoren hervorgehoben wurden, werden heute im Fachgebiet DaZ eher die sprachlichen Aspekte in den Blick genommen. So ist z.B. bei Becker-Mrotzek et al. (vgl. 2013, S. 7) nicht von Schüler\*innengruppen die Rede, sondern die Autor\*innen fokussieren auf „fachspezifische Anforderungen“ und sprechen im Hinblick auf diese von Schüler\*innen, die „[...] aus ihren Familien [...] diese Sprach- und Denkmuster nicht in die Schule mitbringen“. Andererseits ist zu beachten, dass eine zu starke Fokussierung allein auf Sprache (auch in aktuellen Diskursen oft noch automatisch gleichgesetzt mit Deutsch) die Gefahr birgt, dass die Menschen und ihre Erfahrungen aus dem Blick geraten können.

In den mehr als zehn Jahren gemeinsamer DaZKom-Forschung haben die beteiligten Wissenschaftler\*innen nicht unerhebliche theoretische Entwicklungen durchlaufen. Einige waren für die empirischen Erhebungen gravierender als andere. Ein Dilemma entstand z.B. dann, wenn Items der ersten Fragebogen-Erhebungen oder früh entstandene Video-Vignetten des Kompetenztests wegen des Langzeitvergleichs unbedingt beibehalten werden mussten, sich aber angesichts neuer fachlicher Diskussionen die inhaltlichen Voraussetzungen für die Itemkonstruktion geändert hatten und das Festhalten an ihnen und ihrer wissenschaftlichen Berechtigung angezweifelt werden musste. Exemplarisch sei auf zwei Formulierungen verwiesen, die in der Projektzeit von DaZKom-Transfer nach Abwägung der genannten Aspekte geändert worden sind. In einer Aufgabe wurde nach den Gründen gefragt, warum sprachliche Schwierigkeiten einer Schülerin bislang niemandem aufgefallen waren. In der Überarbeitung wird sich nun explizit auf sprachliche Schwierigkeiten im Deutschen bezogen, um die Gleichsetzung von „Sprache“ mit der deutschen Sprache zu vermeiden und die vorhandenen weiteren sprachlichen Kompetenzen der Schülerin nicht zu ignorieren. In einem anderen Item wurde der Begriff der „Herkunftssprachen“, die die Schüler\*innen sprechen, in „Sprachen“ abgeändert, um zum einen den auf Nichtzugehörigkeit verweisenden Begriff der Herkunftssprache zu vermeiden und zum anderen das gesamte sprachliche Repertoire (also z.B. über die Erstsprachen hinaus angeeignete Zweit- und Fremdsprachen) einzubeziehen.

In der akademischen Lehrer\*innenbildung sind die Themen Mehrsprachigkeit und Sprachbildung je nach universitärem Standort entweder in der Erziehungswissenschaft oder/und im Fachgebiet DaZ verortet. Zunehmend nehmen sich auch die Fachdidaktiken dieses generischen Gegenstandes an und es entstehen Kooperationen der universitären Vertreter\*innen des Fachgebiets DaZ mit denen der Schulfächer (Ahrenholz et al., 2018; Prediger & Redder, 2020):

„In den Fachdidaktiken wird dieser noch vergleichsweise jungen Anforderung an die Ausbildung aller Fachlehrkräfte teilweise bereits mit eigenen bzw. interdisziplinären Modulen entsprochen, in denen die spezifischen Charakteristika der jeweiligen Fachsprache behandelt und fachdidaktischen [sic!] Konzepte für einen sprachsensiblen Unterricht vermittelt werden“ (Koch-Priewe et al., 2022, S. 441; vgl. auch Becker-Mrotzek et al., 2021).

Hier sind noch viele Anstrengungen erforderlich, um möglichst alle Fächer in die Entwicklung entsprechender Studienanteile und in die Erforschung der von den Lehramtsstudierenden zu erwerbenden Kompetenzen einzubeziehen. Auch in Bezug auf den Gegenstand bedarf es einer Entwicklung, da bislang die Sprachbildung im Deutschen im Zentrum aller Anstrengungen stand. Erst seit den 2010er Jahren wird Mehrsprachigkeit nicht nur als Ausgangspunkt einer heterogenen Schüler\*innenschaft in der Migrationsgesellschaft in den Blick genommen, welche – so die nicht immer gerechtfertigte Annahme – Unterstützung hinsichtlich der Aneignung diverser Register im Deutschen bedarf, sondern vermehrt auch als Bildungsziel (Fürstenau, 2011; Szczepaniak-Kozak

et al., 2023), für das nicht nur die Fremdsprachendidaktiken verantwortlich sind. Mehrsprachigkeit wird aus dieser Perspektive also nicht nur als Ressource für die weitere (sprachliche) Bildung gesehen, sondern auch als eine Ressource, die es in alle Richtungen auszubauen gilt.

### 2.3 Entwicklungen in der Lehrer\*innenprofessionsforschung

Nicht unerheblich für die oben dargestellten Entwicklungen war auch das weltweite bildungspolitische Interesse an der Mess- und Überprüfbarkeit von Wirkungen des Schulsystems, das aus den – seit den 1990er Jahren und erst recht in den beginnenden 2000er Jahren praktizierten – neuen Strategien der Bildungsadministration resultierte. Diese brachten nicht nur auf Schüler\*innen bezogene Leistungsvergleichsstudien hervor (z.B. PISA, vgl. Baumert et al., 2001), sondern auch Kompetenzen von Lehrpersonen wurden nun häufiger empirisch erforscht (OECD, 2018). Sowohl für die Leistungen von Schüler\*innen als auch von Lehramtsstudierenden bzw. Referendar\*innen wurden von der KMK Bildungsstandards in zentralen fachlichen Kompetenzbereichen (Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen) etabliert (KMK, 2004), die auch Basis von empirischen Überprüfungen waren. In diesem Kontext entstanden Forschungsvorhaben, die auf die tertiäre Bildung fokussierten. Die Frage nach der Qualität der Hochschullehre für die Ausbildung der Kompetenzen angehender Lehrer\*innen wurde in Anbetracht der Bedeutung, die die Professionsforschung in der Bildungsforschung schon lange einnimmt, vergleichsweise spät fokussiert. Diese auf den Tertiärbereich bezogene Forschungslücke bestand international. Es galt also, die fruchtbaren Forschungslinien, die sich im schulischen Bereich, in der Lehrer\*innenausbildung und auch in der Erwachsenenbildung bereits dem Kompetenzbegriff gewidmet hatten, auf den Hochschulsektor zu übertragen.

Nachdem die sechs Länder umfassende Vergleichsstudie MT 21 (Mathematics Teaching in the 21st Century) erstmals auf der Grundlage eines mehrbenen-analytischen Modells Konzepte zur empirischen Prüfung der Wirksamkeit von Lehrer\*innenbildung vorgelegt hatte (Blömeke et al., 2008) und die 17 Länder einbeziehende Studie TEDS-M (Teacher Education and Development Study in Mathematics) sowie die Nachfolgestudien TEDS-LT (Teacher Education and Development Study: Learning to Teach; Deutsch und Englisch) die Einflüsse der akademischen Lerngelegenheiten auf das fachliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Wissen, Können und die Überzeugungen angehender Lehrer\*innen untersucht hatte (Blömeke et al., 2010; Blömeke et al., 2011, 2013), legte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2010 das oben bereits erwähnte Forschungsprogramm „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“ (KoKoHs)<sup>3</sup> auf, das diese kompetenzorientierte Forschungsrichtung auf den gesamten Tertiärbereich ausweitete. Das BMBF reagierte damit auf die Defizite, die eine umfassende und systematische Analyse des nationalen und internationalen Forschungsstandes zur Kompetenzmodellierung und -erfassung im Hochschulsektor offenbart hatte (Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010). Das Forschungscluster vereinigte anfangs 23 Projekte, die in unterschiedlichen universitären Disziplinen und unterschiedlichen Domänen die Kompetenzen von Studierenden theoretisch konzipieren und das Konstrukt empirisch überprüfen wollten. Alle drei im Folgenden dargestellten DaZKom-Projekte waren Teil dieses nationalen Forschungsclusters KoKoHs (Koch-Priewe et al., 2015; für das gesamte Cluster Blömeke & Zlatkin-Troitschanskaia, 2013a, b; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2015a; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2015b).

---

<sup>3</sup> KoKoHs I, II und III: <https://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/forschungsprogramm/>

### 3 Zur Genese der DaZKom-Projekte

Ausgangspunkt für die Projekte waren Diskurs- und Forschungslücken in Bezug auf die beruflichen Anforderungen an (angehende) Lehrpersonen hinsichtlich der Integration von Sprachbildung in den jeweiligen Fachunterricht sowie auf die dafür notwendigen und im Studium zu erreichenden Kompetenzen. Das Projekt DaZKom hat sich die theoretische und empirische Bearbeitung dieser Forschungslücken zur Aufgabe gemacht.

Das Projektteam verfolgte von Beginn an eine interdisziplinäre Kooperation zwischen den Bereichen der Lehrer\*innenprofessionsforschung (Schulpädagogik/Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld), DaZ (Sprachwissenschaft, Zweitsprachaneignungsforschung, DaZ-Didaktik, Universität Bielefeld, ab der dritten Projektlaufzeit zusätzlich Universität Bremen) und der empirischen Bildungsforschung (Leuphana Universität Lüneburg).

Zu Beginn der Projektarbeit 2009 konnte an das bis dahin bereits erreichte beachtliche Niveau der empirischen Lehrer\*innenprofessionsforschung, u.a. an die Veröffentlichungen der Studien von TEDS-M (Blömeke et al., 2008), angeknüpft werden (ausführlich in Koch-Priewe, 2018). Hier lag in Bezug auf die Mathematik ein Modell für ein Design zur Erforschung professioneller Kompetenzen angehender Lehrer\*innen vor. Die Projektgruppe wählte ein ähnliches Vorgehen in Bezug auf eine die Einführung der DaZ-Module begleitende Untersuchung von zu erwerbenden Kompetenzen der Lehramtsstudierenden im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache.

#### 3.1 DaZKom – Kompetenzen angehender Lehrer\*innen der Sekundarstufe I im Bereich DaZ

Das Ziel des ersten DaZKom-Projektes war, die Kompetenzen, die Lehrer\*innen zusätzlich zu ihrer disziplinären Expertise besitzen müssen, um v.a. Schüler\*innen mit nicht-deutscher Erstsprache im regulären Unterricht angemessen fördern zu können (Ehmke et al., 2018; Köker et al., 2015), exemplarisch am Fach Mathematik theoretisch zu modellieren und empirisch zu überprüfen. Das im ersten Schritt auf Basis einer umfassenden Dokumentenanalyse erarbeitete und mit anschließendem Expertenrating überprüfte theoretische Strukturmodell operationalisiert DaZ-Kompetenz in den Dimensionen Fachregister, Mehrsprachigkeit und Didaktik. Dieses wurde im zweiten Schritt um Kompetenzstufen erweitert, die sich an das aus der Noviz\*innen-Expert\*innen-Forschung stammende fünfstufige Modell von Dreyfus und Dreyfus (1986) anlehnen und die Entwicklung von Kompetenzen der ersten drei Stufen von Noviz\*innen über Fortgeschrittene zu kompetent Handelnden (Ohm, 2018) beschreiben. Zur empirischen Überprüfung des Struktur- und Entwicklungsmodells wurden ein Paper-Pencil-Test, der neben der Wissensdimension auch Aspekte von Überzeugungen („Beliefs“) (Fischer et al., 2018; Hammer et al., 2016) messbar macht, und ein Fragebogen zu bislang wahrgenommenen Lerngelegenheiten entwickelt (z.B. in Seminaren mit Inhalten zu Mehrsprachigkeit und Sprachbildung). Obwohl der Kompetenztest exemplarisch auf Unterrichtssituationen, Texte und Aufgaben aus dem Fach Mathematik zurückgreift, weisen die Testergebnisse (Ehmke & Lemmrich, 2018; Hammer & Ehmke, 2018) darauf hin, dass der Test fachübergreifend DaZ-Kompetenz erfasst und eine generische Komponente professioneller Kompetenz abbilden kann. Damit kann der Test in allen lehrer\*innenbildenden Studiengängen eingesetzt werden.

Auf Grundlage der Ergebnisse der Validierungsstudie (Hammer & Ehmke, 2018) und mit Hilfe eines Standard-Setting-Verfahrens (Gültekin-Karakoç, 2018; Gültekin-Karakoç et al., 2016) ließen sich drei qualitative Stufen von DaZ-Kompetenz identifizieren: Die meisten getesteten Studierenden erreichten – trotz der angebotenen und von ihnen erinnerten Lerngelegenheiten – lediglich die Stufen „Unter-Mindest-Standard“ oder

„Mindeststandard“ und nicht das höhere Niveau „Regelstandard“. Ein positiver Zusammenhang zwischen DaZ-Kompetenz und den absolvierten Lerngelegenheiten konnte dennoch nachgewiesen werden.

### 3.2 DaZKom-Video-Projekt

Ziel des zweiten DaZKom-Projektes (DaZKom-Video) war es, das ursprüngliche theoretische Modell und das Testinstrument zu erweitern, um auch Kompetenzen auf den beiden höheren, in der ersten Studie nicht erfassten Expert\*innenniveaus (Gewandtheit und Expertentum, vgl. Ohm, 2018) beschreibbar und messbar zu machen. Mit dem Paper-Pencil-Test war dies nicht möglich, da sich Expert\*innenwissen zu einem wesentlichen Teil im Handeln zeigt. Im Projekt DaZKom-Video wurde daher ein methodisch innovatives Testverfahren auf der Basis von Video-Items entwickelt, das durch Erfassen situationsspezifischer Fähigkeiten in den Bereichen Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung performanznahes Verhalten von (angehenden) Lehrpersonen messbar macht. Hierfür war eine möglichst authentische und situationsspezifische Testumgebung notwendig, die durch auf Tablets gezeigte Videovignetten erzeugt wurde. Die insgesamt über 500 Proband\*innen sollten jeweils unmittelbar im Anschluss mündlich und spontan auf zusätzliche Prompts reagieren. Die Daten wurden nach einem Kodierleitfaden ausgewertet, der mithilfe von Expert\*innen-Interviews in einem mehrstufigen Entwicklungsprozess konzipiert worden war (Lemmrich et al., 2019). Auch hier wurde die Datenerhebung durch einen Fragebogen über die absolvierten Lerngelegenheiten ergänzt.

In die Untersuchung wurden sowohl Lehramtsstudierende als auch erfahrene Lehrpersonen (mit und ohne DaZ-Bezug) sowie Dozent\*innen an Hochschulen mit Expertise in DaZ einbezogen. Es konnten wichtige Hinweise auf situationsspezifische Fähigkeiten der Testpersonen und die hiermit zusammenhängende performanzfördernde Qualität ihrer universitären Lerngelegenheiten gewonnen werden: Die von den Studierenden und Lehrpersonen angegebenen wahrgenommenen Lerngelegenheiten korrespondieren nicht eindeutig mit dem Abschneiden im Test. In einigen Bereichen sind Lehramtsstudierende den Berufserfahrenen überlegen, in anderen schneiden die erfahrenen Lehrpersonen besser ab. Insgesamt zeigt sich ein massiver Professionalisierungsbedarf der (angehenden) Lehrpersonen im Bereich Mehrsprachigkeit und DaZ/Sprachbildung. Aus der Interpretation haben sich außerdem Vorschläge für eine zielgerichtete Schulung situationsspezifischer Fähigkeiten in DaZ-Lehrveranstaltungen – auch unter Einsatz der entwickelten und eingesetzten Video-Vignetten – ergeben (Hecker et al., 2020; Lemmrich et al., 2020).

### 3.3 DaZKom-Transfer: Transfervorhaben zu DaZKom-Video – Performanznahe Messung von Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz bei (angehenden) Lehrkräften

Im dritten, ebenfalls mit BMBF-Mitteln geförderten Verbundprojekt DaZKom-Transfer (2020–2022) wurden die Ergebnisse der beiden Vorgängerprojekte DaZKom sowie DaZKom-Video mit Kolleg\*innen unterschiedlicher Standorte der universitären Lehrer\*innenbildung (im weiteren Verlauf Praxispartner\*innen genannt) hochschuldidaktisch interpretiert und in Lehrkonzepte integriert. Ziel des Projektes war es, durch den Einsatz der in den Vorläufer-Projekten entwickelten DaZ-Testinstrumente an den Standorten der Praxispartner\*innen die dortigen Lerngelegenheiten zu evaluieren und durch Prä-Post-Erhebungen Rückmeldungen zur Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden zu erhalten. Hierdurch konnten empirisch gesicherte Merkmale lernförderlicher Bedingungen in Seminaren für angehende Lehrpersonen im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache identifiziert werden. Diese Erkenntnisse flossen einerseits in die Konzep-

tionen von Lehrveranstaltungen, andererseits in die Ausdifferenzierung des theoretischen und empirisch begründeten DaZKom-Modells ein. Workshops mit den beteiligten Praxispartner\*innen bildeten den Kern des Transfers, durch den ein Austausch sowohl über die kontinuierlichen Datenerhebungen mit Hilfe der DaZKom-Testinstrumente als auch über die DaZ-Kompetenz fördernden Merkmale von universitären Lerngelegenheiten stattfand.

Als Ergebnis liegen an dem DaZKom-Modell orientierte Beschreibungen von universitären Lerngelegenheiten vor. Die Weiterarbeit an diesen didaktischen Konzepten wurde kontinuierlich durch vom Standort Lüneburg ausgewertete Datenerhebungen flankiert. Die Diskussion über die Lerngelegenheiten einerseits und über die Inhalte der Dimensionen, Subdimensionen und Facetten des theoretischen Strukturmodells andererseits eröffnete die Möglichkeit der Überarbeitung sowohl der jeweiligen Seminarkonzepte an den universitären Standorten der Praxispartner\*innen als auch des theoretischen Modells. Ergebnisse dieses Prozesses lassen sich den weiteren Beiträgen dieses Heftes entnehmen.

## 4 Ausblick

Parallel zur Übernahme der Herausgeber\*innenschaft für das vorliegende Themenheft findet an allen vier bisherigen universitären Standorten der drei DaZKom-Projekte eine empirisch und theoretisch orientierte Weiterarbeit an und mit dem DaZKom-Modell statt. Zudem setzt das ehemalige Projektteam auf informellem Wege auch ohne Unterstützung durch Fördermittel die langjährige erfolgreiche Kooperation fort. Es finden nicht nur mit Hilfe der entwickelten Instrumente kontinuierlich Evaluationen von Lehrveranstaltungen statt, sondern das während der Projektlaufzeit erhobene Datenmaterial bietet weitere Chancen der systematischen Auswertung insbesondere der Aspekte, die in den bisherigen Projekten auf Grund des engen Spielraums, den die Bewilligung setzte, noch unbearbeitet geblieben sind. Hier ist v.a. empirisches Material zum Bereich der Überzeugungen von Lehrkräften zu sprachsensiblen Unterricht vorhanden, dessen Analyse weiteren Aufschluss über die Qualität und Genese der das Wissen und Können beeinflussenden Persönlichkeitsaspekte liefern kann. Aus all den Ergebnissen der DaZKom-Projekte und der aktuellen Forschungen folgen wichtige Konsequenzen für eine kontinuierliche Reform der Lehrer\*innenbildung im Sinne einer besseren Vorbereitung von Lehrpersonen auf die Herausforderungen des Schulsystems durch eine heterogene Schüler\*innenschaft.

## Literatur und Internetquellen

- Ahrenholz, B., Knoblich, L. & Reichel, J. (2018). Sprache im Fachunterricht. Analysen mündlicher und schriftlicher Wissensvermittlung im Schulunterricht. In I. Winkler, A. Gröschner & M. May (Hrsg.), *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt. Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts* (S. 167–181). Klinkhardt.
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Themenportal/Mercator-Institut\\_Was\\_leistet\\_die\\_Lehrerbildung\\_03.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Themenportal/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf)
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>

- Baur, R. & Scholten-Akoun, D. (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagungen zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009*. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FIId=3303370>
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M. & Woerfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Swiss Journal of Educational Research*, 43 (2), 250–259. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.2.5>
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H.J. (2013). Sprache im Fach: Einleitung. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H.J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3) (S. 7–13). Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. & Woerfel, T. (2020). Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 98–104). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-011>
- Blömeke, S. (2013). Moving to a Higher State of Confusion. Der Beitrag der Videoforschung zur Kompetenzforschung. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 25–43). Waxmann.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Waxmann.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J.-U. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT*. Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Blömeke, S. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.). (2013a). *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* (Ko-KoHs Working Papers, Bd. 3). Humboldt Universität zu Berlin & Johannes Gutenberg Universität Mainz.
- Blömeke, S. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2013b). *Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor: Ziele, theoretischer Rahmen, Design und Herausforderungen des BMBF-Forschungsprogramms KoKoHs* (KoKoHs Working Papers, Bd. 1). Humboldt-Universität & Johannes Gutenberg-Universität.
- Bredthauer, S. (2021). „Mir war nicht bewusst, welches Potenzial Mehrsprachigkeit für Sprachlernprozesse hat.“ – Anbahnung mehrsprachigkeitsdidaktischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung. In I. Mordellet-Roggenbuck, M. Raith & K. Zaki (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung – Modelle, Konzepte und empirische Befunde für die Fremd- und Zweitsprachendidaktik* (S. 137–156). Peter Lang.
- Doğmuş, A. & Karakaşoğlu, Y. (2017). Das Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ in der Lehramtsausbildung an der Universität Bremen. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 2) (S. 73–85). Waxmann.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Basil Blackwell.

- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.
- Ehmke, T. & Lemmrich, S. (2018). Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 201–219). Waxmann.
- Fischer, N., Hammer, S. & Ehmke, T. (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 129–148). Waxmann.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_2)
- Gogolin, I. (2014). Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 407–431. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0569-3>
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H.H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Waxmann.
- Gültekin-Karakoç, N. (2018). Sicherung der Inhaltsvalidität und Festlegung von Kompetenzstufen durch Expertenbefragungen. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 109–128). Waxmann.
- 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, 13. Beiheft) (S. 132–148). Waxmann.
- Hammer, S. & Ehmke, T. (2018). Ergebnisse einer Validierungsstudie zum DaZKom-Testinstrument. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 185–199). Waxmann.
- 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, 13. Beiheft) (S. 149–174). Waxmann.
- Hecker, S.-L., Falkenstern, S. & Lemmrich, S. (2020). Zwischen DaZ-Kompetenz und Performanz. Zur Relevanz situationsspezifischer Fähigkeiten und zum Stand ihrer Ausbildung bei Lehrkräften aller Fächer in der Domäne DaZ. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3 (1), 565–584. <https://doi.org/10.4119/hlz-3374>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der KMK vom 16.12.2004 in der jeweils geltenden Fassung. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)
- Koch-Priewe, B. (2018). Das DaZKom-Projekt – Ein Überblick. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 7–37). Waxmann.
- 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*. Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B., Köker, A. & Störländer, J.C. (2022). Fachunterricht und Fachdidaktik. In M. Haring, M. Gläser-Zikuda & C. Rohlf's (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 436–445) (2., aktual. und erw. Aufl.) (S. 436–445). Waxmann.
- Koch-Priewe, B. & Krüger-Potratz, M. (Hrsg.). (2016). *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (DDS – Die Deutsche Schule, 13. Beiheft). Waxmann.
- Köker, A. (2018a). Zur Relevanz (bildungs-)sprachlicher Förderung in Schule und Fachunterricht. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 39–56). Waxmann.
- Köker, A. (2018b). Zur Relevanz der Ausbildung von Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich DaZ. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 39–71). Waxmann.
- Köker, A., Rosenbrock, S., Ohm, U., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. & Schulze, N. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz 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). Klinkhardt.
- Lemmrich, S., Hecker, S.-L., Klein, S., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A. & Ohm, U. (2020). Linguistically Responsive Teaching in Multilingual Classrooms: Development of a Performance-Oriented Test to Assess Teacher's Competence. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, H.A. Pant, M. Toepper & C. Lautenbach (Hrsg.), *Student Learning in Higher German Higher Education. Innovative Measurement Approaches and Research Results* (S. 125–140). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27886-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27886-1_7)
- Lemmrich, S., Hecker, S.-L., Klein, S., Ehmke, T., Köker, A., Koch-Priewe, B. & Ohm, U. (2019). Performanznahe und videobasierte Messung von DaZ-Kompetenz bei Lehrkräften. Skalierung und dimensionale Struktur des Testinstruments. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 190–204). Beltz.
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In N. Thoma (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Kultur und soziale Praxis* (S. 151–178). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839427071-007>
- Morris-Lange, S., Wagner, K. & Altinay, L. (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*. SVR-Forschungsbereich und Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Policy\\_Brief\\_Lehrerfortbildung\\_2016.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf)

- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (Hrsg.). (2018). *TALIS 2018. Ergebnisse (Band 1). Lehrer/innen und Schulleiter/innen als lebenslang Lernende*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/2391d271-de/index.html?itemId=/content/component/2391d271-de>
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.
- Ohm, U. (2021). Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht. Perspektiven für Demokratiebildung im Fach Deutsch als Zweitsprache. *PFLB – Praxis Forschung Lehrer\*innen Bildung*, 3 (3), 8–22. <https://doi.org/10.11576/pflb-4356>
- Ohm, U., Daase, A., Köker, A., Spiekermeier Gimenes, S. & Lemmrich, S. (2024). Das DaZKom-Strukturmodell 2023. Kompetenzmodellierung für einen mehrsprachigkeits- und registersensiblen Sprachausbau im Fachunterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 7 (2): DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekermeier Gimenes), 15–31. <https://doi.org/10.11576/hlz-6743>
- Prediger, S. & Redder, A. (2020). Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 189–194). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_27)
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Waxmann.
- Riebling, R. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Waxmann.
- Stiftung Mercator (Hrsg.) (2009). *Modul „Deutsch als Zweitsprache“ im Rahmen der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen*. [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/DaZ\\_Modul\\_03.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf)
- Szczepaniak-Kozak, A., Farrell, A., Ballweg, S., Wasikiewicz-Firlej, E., Daase, A. & Masterson, M. (2023). *Promoting Multilingual Practices in School and Home Environments* (Interdisziplinäre Verortungen der Angewandten Linguistik, Bd. 8). V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737015639>
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung – Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FörMig Material, Bd. 9). Waxmann.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. dtv.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Kuhn, C. (2010). *Messung akademisch vermittelter Fertigkeiten und Kenntnisse von Studierenden bzw. Hochschulabsolventen – Analyse zum Forschungsstand* (Arbeitspapiere Wirtschaftspädagogik, Bd. 56). Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C. & Toepper, M. (2015a). Modeling and Assessing Higher Education Learning Outcomes in Germany. In H. Coates (Hrsg.), *Higher Education Learning Outcomes Assessment: International Perspectives* (Higher Education Research and Policy, Bd. 6) (S. 213–235). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04632-8>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Blömeke, S. & Pant, H.A. (2015b). Competency Research in Higher Education: Conceptual and Methodological Challenges and Perspectives for Future Interdisciplinary Research. *Peabody Journal of Education*, 90 (4), 459–464. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068055S>

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Koch-Priewe, B., Köker, A., Daase, A., Ohm, U., Lemmrich, S., Spiekermeier Gimenes, S. & Ehmke, T. (2024). DaZKom im Überblick. Zur Genese der drei DaZKom-Projekte. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 7 (2): DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekermeier Gimenes), 1–14. <https://doi.org/10.11576/hlz-6449>

Eingereicht: 04.05.2023 / Angenommen: 07.12.2023 / Online verfügbar: 17.12.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

## English Information

**Title: DaZKom at a Glance. The Genesis of the Three DazKom-Projects**

**Abstract:** This article provides an overview of the background and context of the development, evaluation and further development of the DaZKom-model, to which all other articles in this issue refer.

**Keywords:** competence; modeling; subject teaching; German as a second language; academic language; linguistically responsive teaching