

Das *DSSZ-Modul* in Nordrhein-Westfalen

Eine Umfrage zu Strukturen, Lehrinhalten und Perspektiven von Hochschullehrenden

Lisa Berkel-Otto^{1,*}, Lena Heine¹,
Constanze Niederhaus² & Lena Decker³

¹ Ruhr-Universität Bochum

² Universität Paderborn

³ Universität Siegen

* Kontakt: Ruhr-Universität Bochum,
Fakultät für Philologie, Germanistisches Institut,
Arbeitsbereich Sprachbildung und Mehrsprachigkeit,
Universitätsstraße 150, 44801 Bochum
Mail: lisa.otto@rub.de

Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich mit Hochschullehrenden und ihrem Lehrangebot im nordrhein-westfälischen Modul *Deutsch für Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)* im Lehramtsstudium. In einer Fragebogenstudie mit N = 10 Modulverantwortlichen sowie N = 46 Lehrenden im Modul werden die aktuelle Modulstrukturierung, Hintergründe der Lehrenden, ihre Sicht auf das Modul sowie Veranstaltungsinhalte erhoben. Es zeigt sich, dass das Modul in Bezug auf seine Verortung, den Umfang und seine Lehrenden sehr heterogen ist. Dennoch behandelt der Großteil der Lehrenden sehr ähnliche Inhalte in den Modulveranstaltungen. Weiterhin bilden sich in den Themen und Handlungen sehr deutlich zwei Modulschwerpunkte ab: *sprachbildender Fachunterricht* und *DaZ-Unterricht mit neuzugewanderten Schüler*innen*. Basierend auf den Ergebnissen stellt sich vor allem die Frage, wie im Rahmen des Studiums mehr Lerngelegenheiten in diesen Themenfeldern geschaffen werden können.

Schlagwörter: Lehrerbildung; Deutsch als Zweitsprache; Sprachbildung; Professionalisierung; Lehrerbildner



1 Einleitung

Für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) können für die vergangenen 15 Jahre einige Entwicklungen dokumentiert werden. Deutschlandweit wurden teils verpflichtende Maßnahmen zur Vorbereitung auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen entwickelt. In Nordrhein-Westfalen (NRW) dient seither das Modul *Deutsch für Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte* (DSSZ) im Umfang von mind. sechs Credit Points (CP) dem Aufbau entsprechender Kompetenzen für alle angehenden Lehrkräfte. Seit der Implementierung des Moduls an den Hochschulen wurden zum einen die Kompetenzen angehender Lehrkräfte hinsichtlich *Wissen* und *Einstellungen* intensiv beforscht. Zum anderen vollzog sich, auch bedingt durch die verstärkte Fluchtmigration seit 2015, eine Veränderung und teilweise Erweiterung der Inhalte und Lernziele des Moduls. Zudem bildete sich eine *Community of Practice*, – u.a. vertreten im *Netzwerk DSSZ* – die in einem engen Austausch steht, forschungsbasiert über Perspektiven diskutiert und Veränderungen anstößt.

Dieser Beitrag soll zur Erforschung des *DSSZ-Moduls* beitragen, indem das Modul aus der Perspektive der Modullehrenden mit seinen Inhalten und seiner Umsetzung in seinem Ist-Zustand abgebildet wird und daraus resultierende Fragen und Perspektiven formuliert werden. Um modulbezogene wie auch curriculare Strukturen nachzeichnen sowie die Gruppe der Lehrenden näher beschreiben zu können, wurden in einer Fragebogenstudie modulare Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Standorte, die Lehrenden selbst, ihre Hintergründe und ihr Blick auf das Modul sowie gruppenspezifische, veranstaltungsbezogene Themen und Handlungen fokussiert.

2 Ausgangslage

2.1 Konzeptionelle und strukturelle Entwicklung des DSSZ-Moduls

Als Reaktion auf die Integrationsziele des Bundes und des Landes NRW findet sich seit dem 12. Mai 2009 im nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz (LAGB, 2016)¹ ein Passus, der für alle angehenden Lehrkräfte

„Grundkompetenzen im Umgang mit Vielfalt, einschließlich der Förderung von Schülerinnen und Schülern in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung [...] in der Förderung von Alphabetisierung und Grundbildung“

vorsieht. Diese Kompetenzen sollen im Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* erworben werden, welches seit 2011 verpflichtend im Umfang von mindestens sechs CP an allen elf lehrkräftebildenden Hochschulstandorten in NRW angeboten wird. Die Integration des neuen Moduls in das hochschulische System erfolgte standortspezifisch. So wurde es zum Teil an unterschiedlichen Fachbereichen oder hochschulischen Institutionen verortet (z.B. Schools of Education oder Germanistik) und es ergaben sich hinsichtlich des Umfangs oder der inhaltlichen Ausrichtung verschiedene Ausformungen (z.B. Baumann, 2017). Die Ausgestaltung des Moduls ist mit Blick auf die Heterogenität der Zielgruppe herausfordernd, denn es gilt Lehramtsstudierende aller Fächer und aller Schulstufen und -formen zu adressieren.

Ein Vorschlag für die NRW-Modulkonzeption (Zusammenarbeit von Expert*innen, Stiftung Mercator und Kultusministerium) konnte als Basis für die Ausformulierung der jeweiligen Modulordnung an den verschiedenen Universitäten herangezogen werden.

¹ https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=34604&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=510116 (zuletzt abgerufen am 28.11.2024).

Der Vorschlag sah ursprünglich, abweichend zu den gesetzlich verpflichtenden sechs CP, zwei Module im Umfang von insgesamt zwölf CP vor, von denen sechs im Bachelor und weitere sechs im Master absolviert werden sollten. Die sechs CP im Bachelor sollten dazu dienen, bei den Studierenden die

„Einsicht in die Notwendigkeit des Studiums DaZ, Grundkompetenzen, die wesentlichen linguistischen Beschreibungskategorien und das Wissen um den Zusammenhang von Erst- und Zweitsprache, sowie von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu entwickeln“ (Baur et al., 2009, S. 1).

Durch das Modul im Master sollten Studierende dazu befähigt werden,

„den Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen zu durchdringen und relevante Fragestellungen aus dem Themengebiet DaZ im Rahmen von Schulforschungsprojekten zu betrachten“ (Baur et al., 2009, S. 1).

Roth et al. unterscheiden zudem neben der von der Mercator-Expertise vorgeschlagenen Schulformspezifika auch Kompetenzen für Studierende der Sachfächer und für „Studierende des Fachs Deutsch (und anderer Sprachfächer)“ (2012, S. 110). Es ist anzunehmen, dass auf die Ausgestaltung des Moduls sowie auf die Lehrkräftebildung im Bereich DaZ, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit im Allgemeinen zudem verschiedene weitere Initiativen und Projekte Einfluss nahmen. Die Modellprogramme *FörMig* (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) und *BiSS* (Bildung durch Sprache und Schrift) als aus der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring hervorgegangene Maßnahmen führten zu neuen inhaltlichen Anregungen (Becker-Mrotzek & Woerfel, 2020). Auch das Modellprojekt *ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* sowie das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, das in teils interdisziplinären (auf Fach und Sprache bezogenen) Projekten auf die fachspezifische Förderung der Bildungssprache Deutsch fokussierte, lieferten wichtige Impulse.

Von Beginn an war das Modul durch mehrere Zielsetzungen geprägt. Während es sich einerseits an zukünftige Lehrkräfte aller Fächer richtete und Fragen der sprachlichen Bildung im Fachunterricht abdeckte, standen aus der Bedarfslage heraus andererseits auch die neuzugewanderten Schüler*innen im Fokus, die noch kein oder nur wenig Deutsch beherrschen. Diese zweite Gruppe rückte durch die verstärkte Fluchtmigration 2015/2016 und 2022 und die damit verbundene Implementierung verschiedener Beschulungsmodelle, wie bspw. der Einrichtung separater Vorbereitungsklassen (Massumi & von Dewitz, 2015) noch stärker in den Blick. Obwohl es sich bei lehrkräftebildenden Angeboten wie dem *DSSZ-Modul* „i d.R. nicht um Qualifizierungen für die unmittelbare Deutschvermittlung in Willkommens-, Vorbereitungs- bzw. Förderklassen“ (Jung et al., 2017, S. 4) handelt, wurde die Beschulung von Schüler*innen auch im separaten sprachlichen Anfangsunterricht und ihre Vorbereitung auf die Regelklasse zu einem wesentlichen Anliegen des Moduls.² Die Erweiterung des Modulschwerpunkts von vorrangig u.a. „Fachsprachen und sprachsensiblen Fachunterricht“ (vgl. Putjata et al., 2016) auf das Unterrichten in Vorbereitungsklassen ist der fehlenden Reaktion der Bildungspolitik auf die gestiegenen Professionalisierungsbedarfe angehender Lehrkräfte in diesem Feld zuzuschreiben. Jene wurden lediglich in fakultativ studierbaren Lehr-Lern-Projekten³ avisiert. Noch immer ist DaF/DaZ in Nordrhein-Westfalen, bis auf die Erweiterungsstudiengänge für angehende Primarstufenlehrkräfte in Duisburg-Essen und

² Siehe z.B. Veranstaltungstitel wie „Von der Internationalen Klasse in den Deutsch-Regelunterricht – Ansätze von DaF/DaZ in sprachlich heterogenen Klassen“, https://staff.germanistik.rub.de/sprachbildung/wp-content/uploads/sites/97/2024/09/Angebot-DSSZ_WiSe-2425.pdf (zuletzt abgerufen am 07.01.2025)

³ Siehe z.B. Sprachbegleitung Geflüchteter <https://plaz.uni-paderborn.de/lehrerbildung/professionalisierung-im-lehramt/mitarbeit-in-projekten/sprachbegleitung-gefluechteter> (zuletzt abgerufen am 05.12.2024).

Bielefeld⁴, kein eigenes Schulfach und eine grundständige Vorbereitung auf die Vermittlung von DaZ in Schulen ein dringendes Erfordernis (Marx, 2024).

Insgesamt wird deutlich, dass die Entwicklung und Ausrichtung des *DSSZ-Moduls* auf gesellschaftliche, soziale und politische Prozesse, Bedarfe und Themen reagiert. Dies spiegelt sich auch im Einbezug entsprechender Akteur*innen aus diesen Bereichen in die empirische Erforschung des Moduls und vergleichbarer Angebote in der Lehrkräftebildung in Deutschland, die im folgenden Abschnitt zusammengefasst wird.

2.2 Empirische Erforschung des *DSSZ-Moduls*

In der Forschung zum *DSSZ-Modul* lassen sich verschiedene Schwerpunkte ausmachen: Zum einen beziehen sich Studien auf die inhaltliche Ausgestaltung des Moduls durch die Lehrenden, zum anderen auf die zu vermittelnden Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich DaZ und Sprachbildung.

Die inhaltliche Ausgestaltung des *DSSZ-Moduls* hängt zu großen Teilen von den Hochschullehrenden, den „wahren policy makers“ (Putjata et al., 2016), ab, die durch die Freiheit in Forschung und Lehre (Art. 5 Abs. 3 GG sowie §4 HRG) zumindest zum Teil individuell über ihr Vorgehen entscheiden können. Weitere Faktoren, die eine Ausgestaltung beeinflussen, sind z.B. die Vorgaben der Institution, die Zielgruppe oder die eigene Biografie (vgl. Berkel-Otto, 2024 zu Lehrenden im *DSSZ-Modul*; Lauridsen, 2017 zu Hochschullehrenden allgemein). Zu Beginn gab es für das neue Modul an den Hochschulen keine klare fachliche Verortung, so dass Lehrende gefunden werden mussten, „die aber [...] an den Universitäten gar nicht verfügbar“ (Baur & Scholten-Akoun, 2010, S. 31) waren. Durch (interdisziplinäre) Projekte und Kooperationen insbesondere zwischen verantwortlichen Akteur*innen aus dem Bereich DaZ, DaF, Sprachlehrforschung und Mehrsprachigkeit und den Lehrenden aus den Unterrichtsfächern entwickelte sich im Laufe der Zeit ein Stamm an Lehrenden, die im Modul unterrichten. Darüber hinaus wirkt das Modul durch verschiedene Lehr-Kooperationen mit den Fachdidaktiken auch in die entsprechenden Fächer hinein (vgl. z.B. Blumberg & Niederhaus, 2017 für Sachunterricht; Dehn et al., 2022 für Hauswirtschaft). Obwohl ihnen ein so zentraler Stellenwert zukommt, ist über die Lehrenden, ihre Inhalte und die Sicht auf das Modul nicht viel bekannt. In einer Interviewstudie mit *DSSZ*-Lehrenden finden Goltsev et al. (2022) heraus, dass ein Zusammenhang zwischen der Lehrendenperspektive auf Mehrsprachigkeit und ihrer eigenen (mehrsprachigen) Biografie besteht. Weiterhin unterstreichen sie den starken Einfluss der *DSSZ*-Lehrenden auf die Studierenden und deren Förderung bezüglich mehrsprachiger Bildung. Berkel-Otto (2024) arbeitet in problemzentrierten Interviews mit 20 *DSSZ*-Lehrenden neben Lehrzielen und methodischen und inhaltlichen Schwerpunkten vier Typen von Hochschullehrenden im *DSSZ-Modul* heraus, die sich bei der Festlegung der Lehrziele und Inhalte ihrer Veranstaltungen von verschiedenen Faktoren (Institution – z.B. Curricula, Individuum – z.B. Biografie und Zielgruppe) leiten lassen. Zudem wünschen sich vor allem Lehrende, die im Bereich DaZ, Sprachbildung o.Ä. arbeiten, mit Blick auf die spätere Berufspraxis der Studierenden mehr Zeit, um auf alle aus ihrer Sicht relevanten Themen einzugehen und lassen sich stärker als Lehrende aus den (Unterrichts-)Fächern von äußeren Vorgaben, wie z.B. der Modulordnung leiten (Berkel-Otto, 2024). In einer Befragung von Lehrenden im Berliner DaZ-Modul (Darsow, 2017) zeigt sich, dass Lehrende unabhängig von den Vorgaben durch Curricula unterschiedliche Inhalte als wichtig einstufen.

Auf die Frage, welche Inhalte im Modul relevant sind, finden sich auch im Projekt *DaZKom* Antworten. Hier wurde ein Kompetenzmodell mit drei Dimensionen und sechs

⁴ Vgl. für Universität Duisburg-Essen: <https://www.uni-due.de/daz-daf/dssz.php> (zuletzt abgerufen am 07.01.2025)

Subdimensionen⁵ entwickelt, in dem DaZ-Kompetenzen angehender Lehrkräfte modelliert werden (Ohm, 2018). Das Modell fußt auf einer Analyse von 60 Curricula bzw. Inhalts-, Lernziel- und Kompetenzbeschreibungen,⁶ zu denen neben Curricula grundständiger DaF-/DaZ-Studiengänge auch die DSSZ-Modulkonzeption gehört. Zudem dient eine Skala zu Lerngelegenheiten (Themen und DaZ-bezogene Handlungen, Ehmke & Lemmrich, 2018) dazu, diese in Beziehung zu Ergebnissen des im Projekt entwickelten Kompetenztests zu setzen. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte im Modul oder vergleichbaren Angeboten mit dem im Projekt entwickelten Instrumenten fördern außerdem zutage, dass das Wissen (u.a. Darsow et al., 2019; Hammer & Berkel-Otto, 2019; Schroedler & Stangen, 2019; Vasylyeva et al., 2024), die Überzeugungen (u.a. Ricart Brede, 2019; Schroedler & Fischer, 2020) und die performanznahen, situationsspezifischen Fähigkeiten (Hecker et al., 2020) der Teilnehmenden zwar (signifikant) wachsen, jedoch häufig nur bis auf ein unter dem notwendigen Standard⁷ liegenden Niveau. Das bedeutet, dass im Rahmen des Moduls mit seinen wenigen Leistungspunkten keine Expert*innen im Bereich DaZ und Sprachbildung ausgebildet werden können und dass durch die geringe Anzahl von sechs Leistungspunkten „die Komplexität sprachsensiblen und mehrsprachigkeitsfördernden Unterrichts nur angerissen werden kann“ (Strobl et al., 2019, S. 87).

Die Kapitel 2.1 und 2.2 haben gezeigt, dass das *DSSZ-Modul* etliche Anforderungen erfüllen muss. Diese gehen einerseits aus der Verpflichtung hervor, das Modul für alle angehenden Lehrkräfte auszugestalten, was z.B. an einigen Standorten in einer Differenzierung der Modulveranstaltungen nach Schulformen oder Fächergruppen resultiert. Andererseits besteht eine zentrale Anforderung darin, auf die verschiedenen Professionalisierungsbedarfe der angehenden Lehrkräfte einzugehen. Hier stehen sich vor allem die inhaltlichen Schwerpunkte sprachbildender Fachunterricht⁸ – im Sinne der Verantwortlichkeit aller Unterrichtsfächer für den Aufbau (sog. bildungs-)sprachlicher Kompetenzen (KMK, 2019) – und DaZ-Unterricht (für neuzugewanderte Schüler*innen)⁹ – im Sinne der „Integration und Deutschförderung neuzugewanderter Schülerinnen und Schüler“ – einander gegenüber. Dass außerdem mit dem Beginn der Umsetzung des Moduls zunächst Lehrende gefunden werden mussten, die sich teilweise in einen dieser beiden Schwerpunkte noch einarbeiten mussten, sowie der fehlende bzw. noch sehr junge Wissenschaftsdiskurs ergänzt die Liste der Anforderungen.

Die bisherige Forschung zum Modul zeigt, dass seine inhaltliche Ausgestaltung maßgeblich durch die Lehrenden beeinflusst wird und dass sein Umfang für die Ausbildung von Expert*innen im Feld DaZ und Sprachbildung nicht ausreicht. Noch offen sind die Fragen, wer die Lehrenden im Modul sind und welche Schwerpunktsetzungen sie im Modul jeweils vornehmen. Um diese Fragen zu bearbeiten, wurde eine Fragebogenstudie durchgeführt mit dem Ziel, einen Ist-Zustand hinsichtlich formaler Bedingungen an den elf Hochschulstandorten in NRW, dem fachlichen Hintergrund der Lehrenden sowie der in ihren Veranstaltungen behandelten Inhalte abzubilden. Die Ergebnisse liefern die Grundlage dafür, neu konturierende Schwerpunkte des Moduls sowie von Lehrenden wahrgenommene Desiderate und zukünftige Herausforderungen der Lehrkräftebildung im Bereich DaZ und sprachliche Bildung in NRW darzustellen.

⁵ Fachregister – Grammatische Strukturen und Wortschatz, Semiotische Systeme; Mehrsprachigkeit – Zweitspracherwerb, Migration; Didaktik – Diagnose, Förderung.

⁶ „(1) Vollstudiengänge DaF/DaZ [...] (2) Aufbaustudiengänge bzw. Zusatzqualifikationen [...] (3) DaZ-Module“ (Carlson & Präg, 2018, S. 95).

⁷ Mindest-Standard: „für DaZ sensibilisiert: Studierende kennen beispielsweise den Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen, haben selektive DaZ-Kenntnisse und erste Ideen zur DaZ-Förderung“ (Gültekin-Karacoç, 2018).

⁸ Mit *Sprachbildendem Fachunterricht* ist vor allem die Verzahnung von Fach und Sprache im Regelunterricht gemeint. Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit verwandten Konzepten und Begrifflichkeiten siehe Böttger et al., 2024, zu den unterschiedlichen Deutschdidaktiken siehe Nodari, 2009.

⁹ Mit *DaZ-Unterricht für neuzugewanderte Schüler*innen* ist vor allem der explizite Sprachunterricht (z.B. in Vorbereitungsklassen) gemeint, der vorrangig auf den Erwerb des Deutschen abzielt.

3 Forschungsdesign

3.1 Forschungsfragen

Mit dem Ziel, aktuelle Erkenntnisse über die Modulstrukturierung, die Lehrenden, die Inhalte sowie Schwerpunkte des Moduls treffen zu können, sollen drei Forschungsfragen beantwortet werden:

- 1) Wie ist das Modul an den einzelnen Standorten strukturiert?
- 2) Wer lehrt im Modul?
- 3) Was wird im Modul gelehrt? Wie unterscheiden sich einzelne Gruppen an Lehrenden (Gruppe *Sprache* vs. Gruppe *Fach*) hinsichtlich der Inhalte und Handlungen?

3.2 Instrument, methodisches Vorgehen und Stichprobe

Um die aktuelle Modul-Struktur mit bspw. Umfang oder Verortung des Moduls in eine Übersicht zu bringen (Forschungsfrage 1), wurde ein Fragebogen aus zehn Fragen entwickelt, der von den Modulverantwortlichen auszufüllen war. Der Fragebogen bestand aus sieben geschlossenen und drei halb-offenen Multiple-Choice-Fragen.

Gleichzeitig wurde zur Beantwortung der Frage nach den Lehrenden (Forschungsfrage 2) und den Inhalten (Forschungsfrage 3) ein Fragebogen mit 31 Fragen entwickelt, der sich an alle Lehrenden im Modul richtete. Der Fragebogen gliederte sich in vier Abschnitte. Im Abschnitt *Allgemeine Informationen* wurden neben soziodemographischen Daten der Lehrenden auch der fachliche Hintergrund und Informationen zur Lehre im Modul (bspw. Deputatsumfang) abgefragt, während im Abschnitt *Fachlicher Hintergrund für das Modul* konkret Fragen zum Erwerb des DSSZ-/DaZ-spezifischen Hintergrunds der Lehrenden (z.B. Besuch einer Weiterbildung zum Thema) gestellt wurden. Bei der *Ausgestaltung der Lehre im Modul* ging es dann um Themen und Handlungen, die die Lehrenden in ihre Veranstaltungen einbeziehen. Die Einschätzung der Häufigkeit und Intensität der Themen und Handlungen durch die Lehrenden erfolgte auf einer 4-stufigen Likertskala (*gar nicht...sehr intensiv* und *nie...immer*). Dieser Abschnitt enthielt sowohl die im Projekt DaZKom entwickelten und von den Autorinnen dieses Beitrags ergänzten Skalen zu DaZ-bezogenen Themen als auch die zu DaZ-bezogenen Handlungen¹⁰ (Ehmke & Lemmrich, 2018, S. 216f.). Der Abschnitt *Sicht auf das Modul* zielte auf die Einschätzung der Lehrenden zum Modul und zu den formalen Vorgaben wie bspw. der Angemessenheit des Umfangs ab. Um die Güte der Untersuchung zu gewährleisten und zu erhöhen, wurden alle Fragen und Items in einem mehrschrittigen Aushandlungsprozess der Autorinnen (Entwurf, schriftliche Kommentierung aller Autorinnen, mündliche Diskussionssitzungen, Überarbeitung) entworfen und diskutiert.

Da die Autorinnen selbst Teil der Zielgruppe sind, wurden im Sinne einer kommunikativen Validierung (Steinke, 2007) im Vorfeld der Studie alle Standorte über das DSSZ-Netzwerk¹¹ über die Zielsetzung der Studie informiert und Bedarfe und Interessen zusammengetragen. Basierend darauf wurden die Fragebögen angepasst und erweitert und die Lehrenden in einem letzten Schritt über das DSSZ-Netzwerk kontaktiert.

Der Fragebogen für die Modulverantwortlichen wurde an zehn von elf möglichen lehrkräftebildenden Hochschulstandorten in NRW ausgefüllt. Fehlende Antworten wurden durch Eigenrecherche ergänzt.

An der Lehrendenumfrage nahmen insgesamt 46 Lehrende (67,4% weiblich, 30,4% männlich) aller elf Standorte teil (Gesamteilnahmequote über alle potenziell teilnehmenden Lehrenden von ca. 56%). Aus der Gesamtstichprobe wurden, basierend auf der

¹⁰ Die Begriffe Themen und Handlungen sind ebenfalls aus dem DaZKom-Projekt entnommen.

¹¹ Seit 2023 existiert ein DSSZ-Netzwerk, in dem sich Verantwortliche und Lehrende aller elf lehrkräftebildenden Hochschulstandorte regelmäßig zu Themen wie Struktur, Prüfungen, Inhalte etc. austauschen.

Frage nach der derzeitigen Fachzugehörigkeit, die beiden Teilstichproben gebildet:¹² Sprachbildung/DaF/DaZ (kurz: *Sprache*, $n = 31$) und (Unterrichts-)Fach (kurz: *Fach*, $n = 15$; Unterrichtsfächer der Studierenden: u.a. Deutsch, Erziehungswissenschaften, Geschichte, Sport, Englisch, Chemie).

Die Dateneingabe und -analyse beider Fragebögen erfolgte mit SPSS 28 (IBM, 2021).¹³ Die in Berkel-Otto (2024) qualitativ festgestellten fachlichen Gruppenunterschiede prüft der vorliegende Beitrag aus quantitativer Sicht. Da die Voraussetzungen für einen t-Test nicht erfüllt sind (Prüfung auf Normalverteilung nicht möglich, da ordinalskalierte Daten) und obwohl vor allem der kleineren Gruppe (*Fach*) statistisch deutlich weniger Beweiskraft zugesprochen werden kann, wurde zur Ermittlung von Gruppenunterschieden der Gruppen *Sprache* und *Fach* der Mann-Whitney-U-Test (Wilcoxon Rangsummen-Test, Schwarz, 2023) verwendet, der überprüft, ob die zentralen Tendenzen zweier unabhängiger Stichproben verschieden sind. Zur Ermittlung der Effektstärke wurde die Effektgröße r (Cohen, 1988) berechnet. Die Auswertung der Themen und Handlungen in Vorlesungen und Seminaren erfolgte deskriptiv mittels Prozentwerten und Kennzahlen.

Zusätzlich zu der quantitativen Analyse wurden einige der Daten auch qualitativ betrachtet. Die Antworten der Freitextfelder in beiden Fragebögen wurden themenbezogen kodiert. Die elf Items zur Erfassung der Lehrendenprofile (Forschungsfrage 2) bzgl. des DSSZ-/DaZ-spezifischen fachlichen Hintergrunds wurden auf der Basis einer 7-schrittigen inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 97ff.) Kategorien zugeordnet; diese wurden dann vertiefend analysiert. Die Kodierung der zusätzlich zu den DaZKom-Skalen genannten Themen und Handlungen (Forschungsfrage 3) erfolgte ebenfalls mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (s.o.). Die Zuordnung der Themen und Handlungen (Forschungsfrage 3) zu einem der beiden Schwerpunkte *Sprachbildender Fachunterricht (SFU)* oder *DaZ-Unterricht für Neuzugewanderte (UNZ)* erfolgte mittels eines Ratings durch die Autorinnen, die unabhängig voneinander alle Skalenitems und Freitextantworten der Lehrenden dem Schema *SFU* oder *DaZNz* oder *beide* zuordneten. Für die Interrater-Reliabilität wurde Fleiss' Kappa (Fleiss, 1971) berechnet.

4 Ergebnisse

4.1 Forschungsfrage 1: Wie ist das Modul an den einzelnen Standorten strukturiert?

Ergebnis 1: Es zeigen sich ähnliche Strukturierungen mit standortspezifischen Aspekten

Hinsichtlich der Modulstrukturen zeigen sich gleichermaßen standortspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede.¹⁴ An der Hälfte der Standorte liegt das Modul im Bachelor, an der anderen Hälfte im Master und nur in Duisburg-Essen gibt es für Studierende der Grundschule sowie der Haupt-, Real-, Sekundar- u. Gesamtschule Studienanteile in beiden Studiengängen. Auch im Bereich des Umfangs bildet Duisburg-Essen mit zwölf CP neben Dortmund (neun CP für Sek I) die Ausnahme, der Standard sind sechs Leistungspunkte. Die klassische Aufteilung der Veranstaltung ist die Kombination aus einer Vorlesung und einem Seminar. An neun von elf Standorten wird als Prüfungsform eine Klausur abgelegt. Die Verantwortlichkeiten für das Modul liegen in den meisten Fällen bei DaF-/DaZ-/Mehrsprachigkeits-Professuren oder Arbeitsbereichen. Die Lehrenden kommen entsprechend aus den jeweiligen Arbeitsbereichen, lediglich an drei

¹² Die Gruppen *Sprache* und *Fach* wurden vor allem deshalb so gebildet, da die Hauptverantwortung des Moduls bei den Lehrenden aus dem Bereich Sprachbildung/DaF/DaZ (Gruppe *Sprache*) liegt und diese quer zu den (Unterrichts-)Fächern (Gruppe *Fach*) arbeiten und unterrichten.

¹³ IBM Corp. Released 2021. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0. Armonk, NY: IBM Corp.

¹⁴ Die Gesamtübersicht befindet sich im Online-Supplement (Tabelle A.1).

Standorten lehren zusätzlich Lehrende aus den Fachdidaktiken der Unterrichtsfächer. Obwohl die meisten Standorte zwar ähnliche Kombinationen aus Umfang, Verortung, Format etc. aufweisen, gibt es kaum vollständig deckungsgleiche. Die am häufigsten (5x) vertretene Kombination ist Bachelor oder Master – 6 CP – Vorlesung + Seminar – Klausur – Lehrende aus dem DaZ-Bereich. Neben den in der Tabelle aufgeführten Kategorien wurden die Modulverantwortlichen noch zu bisherigen Veränderungen sowie zu Besonderheiten und Merkmalen des Moduls an ihrem Standort befragt. Fünf Standorte gaben an, auf der Ebene des Lehrformats (1x), des Prüfungsformats (1x), der Verortung (1x) als auch hinsichtlich der Modulordnung (1x) Änderungen vorgenommen zu haben bzw. zu planen. Es gab demnach sowohl strukturelle Umgestaltungen wie bspw. den Wechsel von einer Modulabschlussprüfung (zum Abschluss des gesamten Moduls) zu einer Modulprüfung (zum Abschluss einer Veranstaltung) oder der Verlegung vom Bachelor in den Master als auch inhaltliche Anpassungen wie bspw. die Neuformulierung der Inhalte und Lernergebnisse oder die Schaffung lehrveranstaltungsunabhängiger Unterstützungsressourcen für Studierende wie bspw. der *Methodenpool für sprachsensiblen Unterricht*.¹⁵

In der Kategorie *Besonderheiten und Merkmale* wurden von den Verantwortlichen sehr unterschiedliche Aspekte genannt. Interessant ist hier, welche Punkte im Vergleich zu den anderen Standorten als *Besonderheit* bzw. standortspezifisches Merkmal eingeschätzt werden. So sind es bspw. Merkmale den Veranstaltungsmodus (Blended-Learning) oder das Prüfungsformat betreffend, aber auch die Verortung (Modul liegt früh im Bachelor) oder die inhaltliche Ausrichtung (Seminar und Vorlesungsanteil zum Thema „Kulturreflexives Lernen mit Literatur und Medien“.

4.2 Forschungsfrage 2: Wer lehrt im Modul?

Ergebnis 2: Die Gruppe der Lehrenden im Modul ist bzgl. ihres (fachlichen) Hintergrunds sehr heterogen

Die Gruppe der Modullehrenden kann hinsichtlich ihres fachlichen und auch DaZ-spezifischen Hintergrunds, der Stellenart an der Hochschule und weiteren Merkmalen als sehr heterogen bezeichnet werden. Während 67 Prozent der Lehrenden einem Fachbereich Sprachbildung/DaF/DaZ o.Ä. angehören, verteilen sich die übrigen 33 Prozent auf verschiedene Fachbereiche, in denen verschiedene (Unterrichts-)Fächer angesiedelt sind: Erziehungswissenschaften (z.B. Pädagogik), Germanistik (z.B. Deutsch), Geschichte/Gesellschaftswissenschaften (z.B. Geschichte), Naturwissenschaften (z.B. Biologie oder Chemie), Fremdsprachenphilologien (z.B. Englisch) oder auch die Sportwissenschaften (z.B. Sport). Basierend auf dieser Stichprobe kann demnach von einer Zwei-Drittel/ein-Drittel-Verteilung für die Zugehörigkeit *Sprache* oder (Unterrichts-)*Fach* der Lehrenden im DSSZ-Modul gesprochen werden.

Knapp 60 Prozent haben Lehramt studiert, jedoch haben lediglich 23,9 Prozent ihr zweites Staatsexamen, also Erfahrungen als ausgebildete Lehrkraft im schulischen Kontext. Die Hälfte ist promoviert und unterrichtet verpflichtend im Rahmen einer vollen Stelle durchschnittlich zwei Lehrveranstaltungen im Modul. Von den 46 Teilnehmenden sind 21 wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, acht Professor*innen, sechs Lehrkräfte für besondere Aufgaben, vier akademische Rät*innen, vier abgeordnete Lehrkräfte und zwei Lehrbeauftragte.

¹⁵ <https://mercator-institut.uni-koeln.de/publikationen-material/material-fuer-die-praxis/methodenpool> (zuletzt abgerufen am 28.11.2024).

Ergebnis 3: Hinsichtlich des DSSZ-/DaZ-spezifischen fachlichen Hintergrunds lassen sich drei Profile ausmachen

Bei der Frage nach dem Erwerb des DSSZ-/DaZ-spezifischen fachlichen Hintergrunds ergibt sich folgender Überblick in Abbildung 1.



Abbildung 1: Erwerb des DSSZ-/DaZ-spezifischen fachlichen Hintergrunds in %, Mehrfachnennungen möglich (eigene Darstellung)

In Bezug auf die Frage nach der Professionalisierung der Lehrenden in die Thematik und für die Lehre im Modul zeigt sich, dass diese bei den meisten Befragten im Rahmen einer Mitarbeiter*innenstelle (71,7%) oder in einem Projekt (54,3%) an der Hochschule selbst (z.B. durch verpflichtende Lehre) geschah. Auch bereits gesammelte praktische Erfahrungen im Unterrichten sowohl sprachbildender Fachinhalte (34,8%) als auch im klassischen DaF-/DaZ-Unterricht (58,7%) werden von vielen Lehrenden genannt. Jeweils ein Drittel der Lehrenden hat selbst das Modul, ein vergleichbares, strukturiertes Lehrangebot, einzelne Veranstaltungen zu DSSZ-/DaZ-Inhalten oder Weiterbildungen zum Thema besucht. Ebenfalls ein Drittel hat DaF/DaZ als eigenständiges Fach studiert.

In einem die deskriptiven Daten ergänzenden, zusätzlichen Schritt wurden die elf Items mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse zu fünf Kategorien zusammengefasst. Folgende fünf Kategorien ergaben sich aus der Item-Zusammenführung:

- 1) Besuch eines strukturierten Lehrangebots/einer Weiterbildung zum Thema
- 2) Studium DaF/DaZ als eigenständiges Fach
- 3) Unterrichtspraktische Erfahrungen (z.B. bestehend aus den Items *Erfahrungen im Unterrichten von DaF/DaZ z.B. an einer Schule* und *Erfahrungen im sprachbildenden Fachunterricht, z.B. an einer Schule*)
- 4) Thematisch affine Anstellung an der Universität
- 5) Anderes (z.B. Selbststudium)

Anschließend wurden die Verteilung und die Kombination der fünf Kategorien mit Blick auf die 46 Lehrenden analysiert. Hier lassen sich drei Profile identifizieren:

- Lehrende, die sich in die Thematik im Rahmen einer Anstellung an der Universität eingearbeitet und/oder sich die Thematik zusätzlich auf anderen Wegen (z.B. durch Selbststudium) angeeignet haben ($N = 8$)
- Lehrende, die ein strukturiertes Lehrangebot/eine Weiterbildung zum Thema besucht haben und sich die Thematik zusätzlich auf anderen Wegen (z.B. durch Selbststudium) angeeignet haben ($N = 25$)
- Lehrende, die DaF/DaZ als eigenständiges Fach studiert haben, unterrichtspraktische Erfahrungen haben und sich zusätzlich im Rahmen einer Anstellung an der Universität in die Thematik eingearbeitet haben ($N = 13$)

65 Prozent der Befragten forschen neben der Modullehre auch zu themenverwandten Fragestellungen, 30 Prozent führen zusätzliche Lehrprojekte durch. Circa 20 Prozent geben an, regelmäßig in Fort- und Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte oder im schulischen DaF/DaZ-Unterricht bzw. Herkunftssprachenunterricht zu unterrichten.

4.3 Forschungsfrage 3: Was wird im Modul gelehrt? Wie unterscheiden sich einzelne Gruppen an Lehrenden (Gruppe *Sprache* vs. Gruppe *Fach*) hinsichtlich der Inhalte und Handlungen?

Ergebnis 4: Es gibt ein gemeinsames Curriculum mit klaren Konturen

Die Frage nach den in der Lehre behandelten Themen (Abb. 2) zeigt, dass alle mindestens einen ganzen Wert über Null liegen, also keines der Themen gar nicht gelehrt wird. Es gibt Themen wie *Sprachförderung und Sprachbildung* (DaZKom-Dimension Didaktik), *Umgang mit Heterogenität* (DaZKom-Dimension Mehrsprachigkeit) sowie *Unterstützung durch Scaffolding* (DaZKom-Dimension Didaktik), die von der Mehrheit der Lehrenden intensiv bis sehr intensiv behandelt werden. Weiterhin gibt es Themen, die weniger intensiv behandelt werden, jedoch immer noch weit von dem untersten Wert entfernt sind. In diese Kategorie fallen bspw. die Themen *Sprache und Identität* oder *Sprachsysteme und Zuwanderungssprachen*.

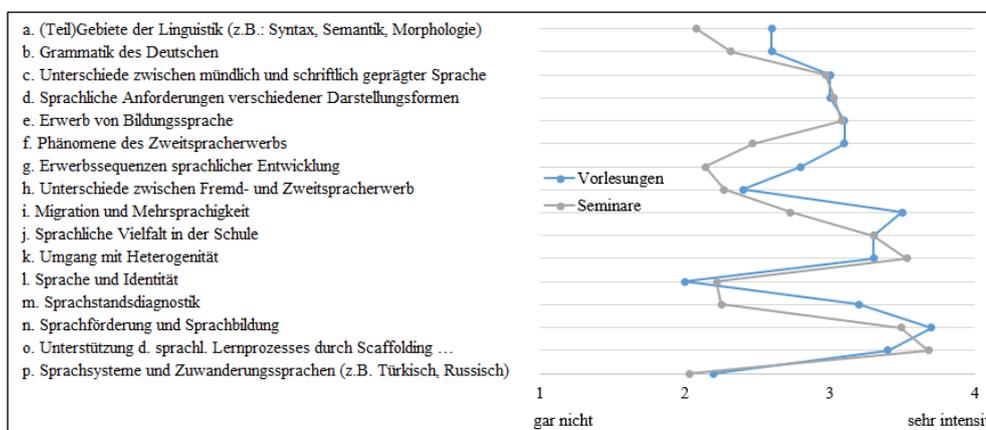


Abbildung 2: Themen im Vergleich Vorlesung und Seminar (eigene Darstellung)

Bei Betrachtung der Unterschiede zwischen Seminar und Vorlesung fällt auf, dass die Häufigkeitstendenzen lediglich in vier von insgesamt 16 Items voneinander abweichen. Die Themen *Phänomene des Zweitspracherwerbs*, *Erwerbssequenzen sprachlicher Bildung*, *Migration und Mehrsprachigkeit* sowie *Sprachstandsdiagnostik* sind typischerweise ein Kernbestandteil der Vorlesungen und werden in den sich meist anschließenden Seminaren nicht mehr in gleicher Weise vertieft behandelt.

Ein ähnlicher Trend bildet sich in den Handlungen (Abb. 3) ab. Hier sind es vor allem die Herausarbeitung der Relevanz des Themas DaZ und Sprachbildung sowie die Auseinandersetzung mit dem Thema Migration und Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext, die sowohl in Vorlesungen als auch in Seminaren besonders intensiv durchgeführt werden. Auch in diesem Bereich gibt es keine Handlungen, die nie durchgeführt werden.

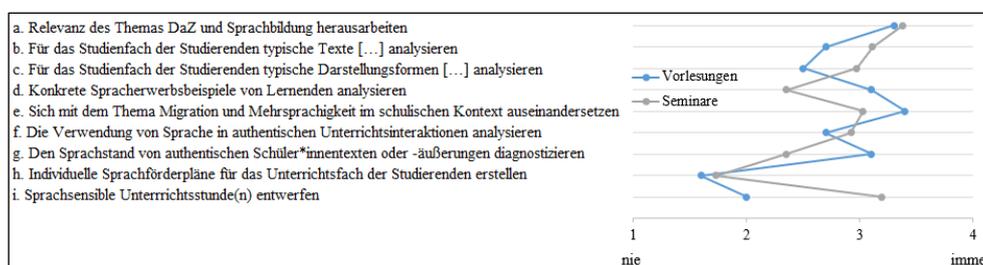


Abbildung 3: Handlungen im Vergleich Vorlesung und Seminar (eigene Darstellung)

In einem Freitextfeld wurden weitere behandelte Themen und durchgeführte Handlungen abgefragt.¹⁶ Hier ergab die Kodierung eine Unterscheidung in

- allgemeine Themen, die zwar mit DaZ und Sprachbildung verbunden sind (z.B. Rassismuskritik), jedoch nicht zum klassischen Kanon gehören bzw. gesellschaftliche Relevanz haben (z.B. Digitalisierung) und
- DaZ- und sprachbildungsbezogenen Themen (z.B. Religiöse Sprache).

Grundsätzlich zeigt sich eine große Bandbreite an Themen, die abhängig von individuellen Schwerpunkten der Lehrenden sind, z.B. auf besondere fachspezifische Inhalte abzielen (z.B. Religiöse Sprache). DaZ- und sprachbildungsbezogene Themen sind vor allem *Language Awareness* und mehrsprachigkeitsdidaktische Themen. Möglicherweise zeigt sich hier die Gruppe der Fremdsprachenlehrenden und -fächer in besonderer Art und Weise.

Die Vermutung, dass die Lehrenden der Gruppe *Fach* andere Themen bzw. Handlungen prominenter oder weniger prominent behandeln bzw. ausführen, bestätigt sich nur bedingt (siehe Abb. 4 und Abb. 5).

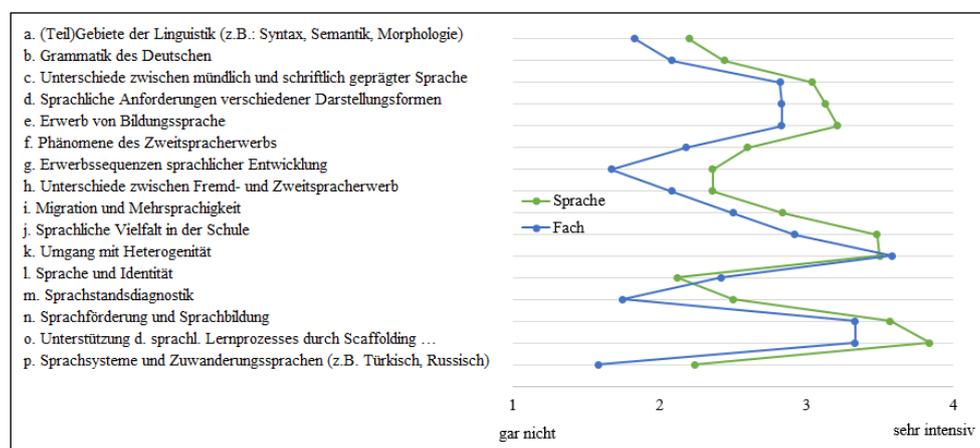


Abbildung 4: Themen im Gruppenvergleich Sprache und Fach (eigene Darstellung)

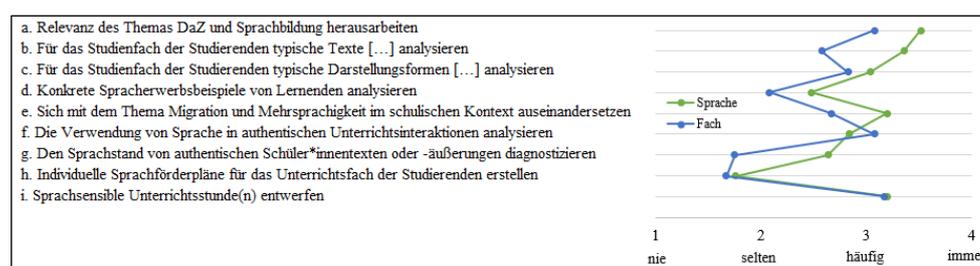


Abbildung 5: Handlungen im Gruppenvergleich Sprache und Fach (eigene Darstellung)

Insgesamt lässt sich erkennen, dass die Lehrenden der Gruppe *Fach* die abgefragten Themen und Handlungen im Durchschnitt weniger intensiv behandeln und mit den Studierenden ausführen. Die zentralen Tendenzen sind jedoch im Großen und Ganzen sehr ähnlich. Die Frage danach, welche Themen und Handlungen durch die Gruppe *Fach* intensiver bzw. häufiger ausgeführt werden, ist anhand der vorliegenden Daten jedoch nicht zu beantworten. Für je zwei Themen und Handlungen zeigen sich jedoch signifikante Unterschiede..

¹⁶ Die Gesamtübersicht befindet sich im Online-Supplement 2 (Tabelle A.2).

Tabelle 1: Signifikanzen und Effekte von Themen und Handlungen (eigene Berechnung)

Themen		N	MRang	Rangsumme	z	p ^{17[1]}	r ^{18[2]}
Erwerbssequenzen sprachlicher Entwicklung	Sprache	25	21,56	86,00	-2,172	.038	.36
	Fach	12	13,67				
Sprachsysteme und Zuwanderungssprachen	Sprache	25	21,60	85,00	-2,246	.035	.37
	Fach	12	13,58				
Handlungen		N	MRang	Rangsumme	z	p	r
Für das Studienfach der Studierenden typische Texte [...] analysieren	Sprache	25	21,76	81,00	-2,409	.025	.40
	Fach	12	13,25				
Sprachstand von authentischen Schüler*innentexten [...] diagnostizieren	Sprache	25	21,62	84,50	-2,204	.032	.36
	Fach	12	13,54				

Im Themenbereich behandeln die Lehrenden der Gruppe *Sprache* die Themen *Erwerbssequenzen sprachlicher Entwicklung* ($p = .038$, $r = .36$) und *Sprachsysteme und Zuwanderungssprachen* ($p = .035$, $r = .37$) signifikant intensiver als die Lehrenden der Gruppe *Fach*. Diese Unterschiede sind nach Cohen (1988) als mittlerer Effekt einzuordnen. Im Bereich der Handlungen sind es die *Analyse von für das Studienfach der Studierenden typischer Texte* ($p = .025$, $r = .40$) sowie die *Diagnose des Sprachstands authentischer Schüler*innentexte oder -äußerungen* ($p = .032$, $r = .36$), die signifikant seltener von der Gruppe *Fach* durchgeführt werden. Auch in diesem Fall liegt für beide Handlungen ein mittlerer Effekt vor (vgl. Cohen, 1988).

Ergebnis 5: Es zeichnen sich zwei inhaltliche Modulschwerpunkte/ -ausrichtungen ab

In den Angaben der Lehrenden zu Themen und Handlungen in ihren Veranstaltungen ist ein eindeutiger Trend dahingehend zu erkennen, dass sowohl der ursprüngliche Modulschwerpunkt *Sprachbildender Fachunterricht* als auch der im Laufe der Jahre prominenter gewordene *DaZ-Unterricht für Neuzugewanderte* von den Lehrenden als relevant eingestuft wird. Alle der im Fragebogen abgefragten 16 Themen und neun Handlungen werden (teilweise) intensiv in den Veranstaltungen behandelt, sodass keines der Themen als weniger relevant einzustufen ist. Hinzu werden weitere zehn, teils auch mehrfach genannte Themen von den Lehrenden als Teil ihrer Vorlesungen und Seminare angeführt, sodass es sich eher um eine Erweiterung des Modulschwerpunkts als um eine Verschiebung handelt. Ein von den Autorinnen durchgeführtes Rating (Fleiss' Kappa = 0,623)¹⁹ aller 35 sprachbildungsbezogenen Themen und Handlungen hinsichtlich der Schwerpunkte *Sprachbildender Fachunterricht* und *DaZ-Unterricht für Neuzugewan-*

¹⁷ [1]

¹⁸ [2] $|r| = .1$ kleiner Effekt, $|r| = .3$ mittlerer Effekt und $|r| = .5$ großer Effekt (Cohen, 1992).

¹⁹ Interpretation nach Landis & Koch (1977): $> 0,6$ – *substanziell* bzw. nach Altmann (1991) $> 0,6$ – *gut*.

derte ergibt folgende Übersicht (Abb. 6). Für jeden Schwerpunkt wurden drei prototypische, für den jeweiligen Schwerpunkt stellvertretende Themen und Handlungen ausgewählt bzw. vier Themen, die beiden Schwerpunkten zuzuordnen sind.²⁰

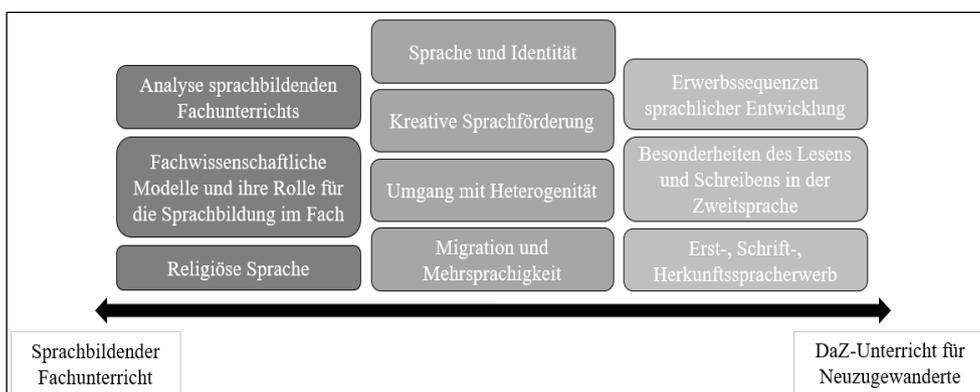


Abbildung 6: Ergebnisse Rating Schwerpunkte (eigene Darstellung)

Es zeigt sich, dass es eine große Schnittmenge an Themen und Handlungen beider Schwerpunkte gibt (z.B. *Umgang mit Heterogenität*), aber auch, dass es Themen und Handlungen gibt, die prototypisch für nur einen der beiden Schwerpunkte stehen (z.B. *Fachwissenschaftliche Modelle und ihre Rolle für die Sprachbildung im Fach* für den Sprachbildenden Fachunterricht oder *Erst-, Schrift- und Herkunftsspracherwerb* für den DaZ-Unterricht mit Neuzugewanderten). Hierbei liegt die Mehrheit der Themen und Handlungen noch immer im Bereich des sprachbildenden Fachunterrichts (11 von 35 Themen und Handlungen) bzw. solcher, die für beide Schwerpunkte relevant sind (17 von 35), aber auch der neue Schwerpunkt DaZ-Unterricht für Neuzugewanderte wird deutlich sichtbar (7 von 35).

Ergebnis 6: Die Breite an Themen entspricht nicht dem Umfang des Moduls

Die Befunde aus den *Ergebnissen 2* (Heterogenität der Modullehrenden) und *5* (zwei inhaltliche Schwerpunkte) weisen auf eine Erweiterung und nicht auf eine Verschiebung bzw. einen Rückgang des grundständigen Modulschwerpunkts *Sprachbildender Fachunterricht* hin, denn mehr als 90 Prozent aller Themen und Handlungen werden eher häufig und intensiv behandelt und durchgeführt. Die Angaben zu modulspezifischen Themen und Handlungen spiegeln somit die Bandbreite dessen wider, was als Kern und nicht als optional von der Community angesehen wird. Unterstützt wird dieses Ergebnis durch die Verneinung der Frage, ob der Umfang des Moduls angemessen sei, von knapp 65 Prozent aller Befragten. Stattdessen fordert die Mehrheit mindestens 9 bis 12 CP.

In den anschließenden Freitextkommentaren wird die Bandbreite der Anliegen der Community, auch in Bezug auf die Ergebnisse 4–6, noch einmal sehr deutlich. Insbesondere Äußerungen zu den beiden Schwerpunkten als auch der Wunsch und die Notwendigkeit nach mehr Lerngelegenheiten werden hier sichtbar.

Es wäre gut, wenn die Studierenden eine einführende Veranstaltung und jeweils zwei vertiefende besuchen müssten. Die zwei vertiefenden sollten aufgeteilt werden in sprachsensiblen Fachunterricht und in Unterricht mit neuzugewanderten Schülern. Die Studierenden können sich an unseren Standort nur für ein Vertiefungsseminar entscheiden. Und dieses eine Seminar reicht nicht aus, um die wichtigsten Grundlagen zu vermitteln. (FT_6)

²⁰ Die Grafik suggeriert nicht, dass ein einem Schwerpunkt zugeordnetes Thema bzw. eine Handlung potenziell nicht auch zum anderen Schwerpunkt gehören kann. Die Zuordnung erfolgte anhand eines Ratings der Autorinnen.

Wir brauchen in Schule auch Expert:innen, daher ist m.E. ein eigenes lehrerbildendes Fach „DaZ, Mehrsprachigkeit, Sprachbildung“ anzustreben. (FT_13)

Weiterhin wird auch nochmal das deutliche Bestreben nach *Praxis* bzw. *Praxisbezug* und die *Rolle der Fächer* und der entsprechenden *Fachdidaktiken* und der Lehrenden deutlich.

Ich habe bis dato in allen meinen Seminaren [...] festgestellt, dass die Studis sehr dankbar und wertschätzend waren; vor allem aber auch, weil wir Themen aus dem ‚echten‘ Schulleben thematisieren, besprechen und authentische Texte analysieren. (FT_1)

Das Modul sollte einen größeren Umfang haben und z.B. vermehrt in die entsprechenden Fachdidaktiken eingebunden sein. (FT_2)

5 Diskussion und Ausblick

Ziel der Studie war es, einen Beitrag zur Erforschung des *DSSZ-Moduls*, insbesondere zu den fachlichen Hintergründen der Hochschullehrenden und ihrer Sichtweise/ihrem Blick auf das Modul sowie zu den gruppenspezifischen Themen und Handlungen zu leisten.

In Bezug auf die drei Forschungsfragen lassen sich sechs Hauptergebnisse ausmachen:

- 1) Es zeigen sich ähnliche Strukturierungen mit standortspezifischen Aspekten.
- 2) Die Gruppe der Lehrenden im Modul ist bzgl. ihres (fachlichen) Hintergrunds sehr heterogen.
- 3) Hinsichtlich des DSSZ-/DaZ-spezifischen fachlichen Hintergrunds lassen sich drei Profile ausmachen (a. Professionalisierung für die Lehre im universitären Kontext oder anderweitig, b. Professionalisierung durch Besuch eines strukturierten Lehrangebots oder anderweitig, c. Professionalisierung durch DaF-/DaZ-Studium und im universitären Kontext).
- 4) Es gibt ein gemeinsames Curriculum mit klaren Konturen.
- 5) Es zeichnen sich zwei inhaltliche Modulschwerpunkte/-ausrichtungen ab, nämlich *Sprachbildender Fachunterricht* und *DaZ-Unterricht für Neuzugewanderte*.
- 6) Die Breite an Themen entspricht nicht dem Umfang des Moduls.

Die teils sehr unterschiedliche strukturelle Ausformung des Moduls an den einzelnen Standorten (Forschungsfrage 1) spiegelt den Einfluss hochschulischer Strukturen wider, mit denen sowohl Grenzen als auch Möglichkeiten der Verortung, des Umfangs und der Verantwortlichkeiten verbunden sind (vgl. Berkel-Otto, 2024; im Erscheinen; Lauridsen, 2017). So waren alle Standorte gezwungen, sich an die strukturellen Vorgaben anzupassen. Gleichzeitig zeigt sich hier jedoch auch die Freiheit der Standorte (Freiheit in Forschung und Lehre, Art. 5 Abs. 3 GG sowie §4 HRG) und Verantwortlichen für inhaltliche und konzeptionelle Neuerungen, Umstrukturierungen und Veränderungen.

Im Bereich der Lehrenden (Forschungsfrage 2) zeigen die Ergebnisse vor allem die fachliche und modulthemenbezogene Heterogenität. Dass Veranstaltungen im Modul sowohl von Lehrenden der Gruppe *Sprache* (zwei Drittel) als auch der Gruppe *Fach* (ein Drittel) durchgeführt werden, liegt aller Wahrscheinlichkeit nach in dem damals bestehenden Bedarf nach hochschulischen Lehrenden (Baur & Scholten-Akoun, 2010), in (früheren) interdisziplinären Projekten sowie in Modulzielen wie dem Durchdringen des Zusammenhangs fachlichen und sprachlichen Lernens (Baur et al., 2009). Hinsichtlich der drei unterschiedlichen modulthemenbezogenen Hintergrundprofile lässt sich vermuten, dass diese einerseits durch unklare Anforderungsprofile seitens der Hochschulen an Lehrende im Modul entstehen und sich andererseits aus der disziplinären Vielfalt des Moduls automatisch verschiedene Formen der Professionalisierung ergeben. Weiterhin

ist es den Hochschulen nur in einem begrenzten Umfang möglich, Lehrende (nach)zuqualifizieren bzw. auf ebensolche zurückzugreifen, die dem Qualifikationsprofil im vollen Umfang entsprechen. Dieses Ergebnis ist insofern nicht überraschend, als dass ohne ein entsprechendes Fach in der Lehrkräftebildung nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Modullehrenden fachsystematisch ausgebildet sind. Selbst wenn es eine fachliche Verankerung gäbe, nehmen unterschiedliche z.B. studienorganisatorische Vorgaben und auch Stellenbesetzungen seitens der Hochschulen Einfluss auf die Lehrenden und ihre Qualifikation.

Das klare Curriculum (Forschungsfrage 3), das sich einerseits durch die vorgegebenen Skalen (Schwerpunkt auf den Dimensionen Didaktik und Mehrsprachigkeit) aber auch durch die ergänzenden Nennungen der Lehrenden (u.a. querliegende Themen wie Rassismus etc.) abzeichnet, geht vermutlich aus einem gleichzeitigen Top-Down als auch Bottom-Up Prozess hervor. So boten unterschiedliche theoretische Konzeptionen wie die der Mercator-Expertise (Baur et al., 2009) und Modelle wie DaZKom sicherlich ebenso eine orientierende Basis (Top-Down) wie die individuellen Hintergründe der Lehrenden sowie die gesellschaftliche Entwicklung (Bottom-Up), durch die sich neue Schwerpunkte abzeichneten. Neben dem Modulschwerpunkt *Sprachbildender Fachunterricht* zeigt sich in den von den Lehrenden genannten Themen und Handlungen auch der *DaZ-Unterricht mit Neuzugewanderten* (siehe Rating). Aufgrund der Tatsache, dass es wenig bis keine Themen und Handlungen gibt, die gar nicht auftauchen, ist die Diskussion über eine Verschiebung des Modulschwerpunkts obsolet. Gleichzeitig wird in anderen Studien deutlich, dass der Modulumfang bisweilen nicht ausreicht, um Studierende in Wissen, Einstellungen und performanznahen, situationsspezifischen Fähigkeiten auf einem Mindest-Standard vorzubereiten (zu Wissen vgl. Darsow et al., 2019; Hammer & Berkel-Otto, 2019, zu Überzeugungen vgl. Ricart Brede, 2019; Schroedler & Fischer, 2020, zu performanznahen, situationsspezifischen Fähigkeiten vgl. Hecker et al., 2020). Diesen Eindruck bestätigt der vorliegende Beitrag aus der Perspektive der Lehrenden, denn 65% erachten den Umfang als nicht angemessen und fordern mehr CP (mind. 9–12; vgl. Vorschlag der Mercator-Initiative), mehr verpflichtende Lerngelegenheiten oder gar die Möglichkeit eines Studiums mit der Perspektive Lehramt. Auch die Breite der Themen und Handlungen spiegelt diesen Bedarf wider. Es geht demnach nicht darum Themen zugunsten anderer Themen auszutauschen. Vielmehr müssen zukünftig folgende Fragen diskutiert werden:

- Wie können in Zukunft mehr Lerngelegenheiten für angehende Lehrkräfte geschaffen werden?
- Wie können die unterschiedlichen Schwerpunkte angemessen berücksichtigt werden?
- Wie können (zusätzliche, vertiefende) Angebote für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den DaZ-Unterricht mit Neuzugewanderten geschaffen werden?
- Inwiefern müssen Kompetenzmodelle und Konzeptionen aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen neu gedacht bzw. erweitert werden?

Die für die Gruppen *Sprache* und *Fach* angenommenen Unterschiede (Berkel-Otto, 2024) lassen sich nicht bzw. nur in Ansätzen bestätigen, denn die Lehrenden der Gruppe *Fach* führen sowohl die Themen als auch die Handlungen im Durchschnitt zwar etwas weniger häufig und intensiv durch als die Gruppe *Sprache*, diese Unterschiede sind jedoch nur in Ausnahmefällen statistisch signifikant. Die zentralen Tendenzen mit einem starken Fokus auf die Studierenden sind ähnlich. Sowohl die unterschiedlichen Gruppengrößen als auch eine durch personelle Fluktuation entstandene kleine Schnittmenge der Lehrenden der Interviewstudie (Berkel-Otto, im Erscheinen) und der Fragebogenstudie könnten den Befund erklären. Grundsätzlich sind die geringen Gruppenunterschiede aus Sicht der Modulziele als positiv einzuordnen.

Die für den vorliegenden Beitrag genutzten Daten sind insofern einschränkend zu betrachten, als dass es sich bei den von den Lehrenden gemachten Angaben lediglich um Aussagen über Themen und Handlungen handelt. Zudem ist die Aussagekraft der festgestellten Gruppenunterschiede insofern als problematisch einzuordnen, als dass es sich um zwei sehr unterschiedlich große Gruppen handelt (Gruppe *Fach* statistisch weniger Beweiskraft).

Der Beitrag bekräftigt einmal mehr die Forderung nach einer Ausweitung der Lerngelegenheiten, sodass echte Expert*innen für beide Schwerpunkte, insbesondere aber für den schulischen DaZ-Unterricht mit neuzugewanderten Schüler*innen ausgebildet werden können.

Aufbauend auf den Ergebnissen dieses Beitrags ergeben sich Fragen, die es in Zukunft zu beantworten gilt. Unklar ist z.B., weshalb die Lehrenden und insbesondere die Gruppen *Fach* und *Sprache* dieselben Themen und Handlungen in ihren Veranstaltungen aufgreifen und wie sie diese im Konkreten umsetzen. Woran orientieren sie sich bei der Auswahl der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung? Auch die konkrete didaktisch-methodische Ausgestaltung des Moduls (durch die beiden Lehrenden-Gruppen) bleibt zu erforschen.

Insbesondere der Gruppe der angehenden Fremdsprachenlehrenden wurde bisweilen wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Hier ist u.a. die Frage nach der Rolle dieser Gruppe an den verschiedenen Standorten interessant. Weiterhin ist bspw. die Frage für das Modul nach wie vor ungeklärt, wie die inhaltliche und methodische Ausgestaltung der Lerngelegenheiten mit der Kompetenzentwicklung der Studierenden zusammenhängen. Auch die Frage nach der Kompetenzentwicklung an Standorten mit mehr als sechs CP ist noch offen.

In Bezug auf die Hochschullehrenden im Modul stellt sich die Frage danach, ob es eine (Nach-)Qualifizierung geben kann/muss, die einen Standard in Bezug auf lehrkräftebildnerische Kompetenzen im Allgemeinen sowie modulspezifische Kompetenzen im Speziellen bildet und wenn ja, wie diese Qualifizierung aussieht und erfolgen kann.

Literatur und Internetquellen

- Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 9–27). Waxmann.
- Baur, R., Becker-Mrotzek, M., Benholz, C., Chlosta, C., Hoffmann, L., Ralle, B., Salek-Schwartz, A., Seipp, B. & Özdil, E. (2009). *Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen*. Stiftung Mercator.
- Baur, R.S. & Scholten-Akoun, D. (2010). Einleitung und Zusammenfassung. In R.S. Baur & D. Scholten-Akoun (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven* (S. 18–35). Stiftung Mercator.
- 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>
- Berkel-Otto, L. (2024). Lehrkräftebildner und -bildnerinnen im Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ zwischen institutionellen Vorgaben, individuellen Vorstellungen und zielgruppenspezifischen Bedarfen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2024-0067>

- Berkel-Otto, L. (im Ersch.). Schulische und hochschulische Anforderungen und Grenzen im Spannungsverhältnis – Einsichten von Hochschullehre(nden) im DSSZ-Modul. *JERO – Journal for Educational Research Online*.
- Blumberg, E. & Niederhaus, C. (2017). Naturwissenschaftlicher Sachunterricht in der internationalen Vorbereitungsklasse: Sprachliches und fachliches Lernen geflüchteter Kinder fördern – Ein Lehr-Lernprojekt zur sprachsensiblen Entwicklung und Erprobung naturwissenschaftlich-technischen Sachunterrichts in der universitären Ausbildung zukünftiger Sachunterrichtslehrkräfte. In A. Middeke, A. Eichstaedt, M. Jung & G. Kniffka (Hrsg.), *Wie schaffen wir das? Materialien Deutsch als Zweit- und Fremdsprache 97* (S. 51–71). Universitätsverlag.
- Böttger, L., Mischendahl, A. & Niederhaus, C. (2024). Konzepte sprachlicher Bildung im Fachunterricht – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In E. Blumberg, C. Niederhaus & A. Mischendahl (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Schule: Sprachbildung im und durch Sachunterricht*, (S. 17–38). Kohlhammer.
- Carlson, S.A. & Präg, D. (2018). »Der Prozess der Aufgabenentwicklung im DaZKom-Projekt: von der Rahmenkonzeption bis zur Pilotierung des Testinstruments.« In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 93–108). Waxmann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Erlbaum.
- Darsow, A. (2017). Behandelte Themen in den Berliner Deutsch-als-Zweitsprache-Modulen: Befragung der Lehrenden zum implementierten Curriculum. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 151–163). Waxmann.
- Darsow, A., Wagner, F. & Paetsch, J. (2019). Kompetenzzuwachs von Berliner Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz, S. Jeuk, B. Lütke, J. Paetsch & H. Roll (Hrsg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (S. 321–338). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110570380-015>
- Dehn, F., Meyer, A., Niederhaus, C., Schlegel-Matthies, K. (2022). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für sprachbildenden Fachunterricht im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, 11 (3), 3–17. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v11i3.01>
- 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.
- Fleiss, J.L. (1971). Measuring Nominal Scale Agreement Among Many Raters. *Psychological Bulletin*, 76, 378–382. <https://doi.org/10.1037/h0031619>
- Goltsev, E., Olfert, H. & Putjata, G. (2022). Finding Spaces for all Languages. Teacher Educators’ Perspectives on Multilingualism. *Language and Education*, 36 (5), 437–450. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2085047>
- 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.
- Hammer, S. & Berkel-Otto, L. (2019). Differing Teaching Formats: Pre-Service Teachers’ Professional Competency Development in Linguistically Responsive Teaching. *Open Education Studies*, 1 (1), 245–256. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0018>

- Hecker, S.L., Falkenstern, S., Lemmrich, S. & Ehmke, T. (2020). Zum Verbalisierungsdilemma bei der Erfassung der situationsspezifischen Fähigkeiten von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (2), 175–190. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00268-1>
- Jung, M., Middeke, A. & Panferov, J. (2017). *Zur Ausbildung von Lehrkräften Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an deutschen Hochschulen – eine quantitative Studie 2014/2015 bis 2016/2017*. Göttingen.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Juventa.
- Lauridsen, K.M. (2017). Professional Development of International Classroom Teachers. In J. Valcke & R. Wilkinson (Hrsg.), *Integrating Content and Language into Higher Education. Perspectives on Professional Practice* (S. 25–38). Lang.
- Marx, N. (2024). Expert:innen braucht das Land! Zur Bildung von Lehrenden für zugewanderte Schüler:innen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, L. Schmelter (Hrsg.), *Konzeption, Gelingensbedingungen und Qualität fremd- und zweitsprachendidaktischer Hochschullehre*. Narr Francke Attempto.
- Massumi, M. & von Dewitz, N. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/neu-zugewanderte-kinder-und-jugendliche-im-deutschen-schulsystem/>
- Nodari, C. (2009). Es gibt nur eine Deutschdidaktik. In M. Clalüna & B. Etterich (Hrsg.), *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer* (S. 11–24). Rundbrief Arbeitskreis DaF.
- 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.
- Putjata, G., Olfert, H. & Romano, S. (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital–Möglichkeiten und Grenzen des Moduls »Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte« in Nordrhein-Westfalen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 32 (1), 34–44. <https://doi.org/10.14220/odaf.2016.32.1.34>
- Ricart Brede, J. (2019). Einstellungen – beliefs – Überzeugungen – Orientierungen. Zum theoretischen Konstrukt des Projektes „Einstellungen angehender LehrerInnen zu Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Unterricht“. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 29–38). Waxmann.
- Roth, H.-J., Bainski, C., Brandenburger, A. & Duarte, J. (2012). Inclusive Academic Language Training: Das europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE). In E. Winters-Ohle, B. Seip & B. Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz in Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (S. 93–114). Waxmann.
- Schroedler, T. & Fischer, N. (2020). The Role of Beliefs in Teacher Professionalisation for Multilingual Classroom Settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8 (1), 49–72. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>

- Schroedler, T. & Stangen, I. (2019). Zusammenhänge zwischen handlungsorientierten und thematischen Lerngelegenheiten und der DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer Bildung Gestalten: Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 176–189). Beltz Juventa.
- Schwarz, J. (2023). *Mann-Whitney-U-Test*. Universität Zürich. https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/unterschiede/zentral/mann.html
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt* (S. 176–187). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90665-2_11
- Strobl, J., Herberg, S., Gürsoy, E. & Reimann, D. (2019). Qualifizierung von Lehrkräften für das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen. Zweite Evaluation der Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ (ZuS) an der Universität Duisburg-Essen. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 87–98). Waxmann.
- Vasylyeva, T., Ehmke, A., Gövert, A.K. & Niederhaus, C. (2024). DaZ-Kompetenzen angehender Lehrkräfte des Faches Sachunterricht sowie der aus dem Sachunterricht hervorgehenden Fächer. In E. Blumberg, C. Niederhaus & A. Mischendahl (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachbildung im und durch Sachunterricht* (S. 312–332). Kohlhammer.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Berkel-Otto, L., Heine, L., Niederhaus, C. & Decker, L. (2025). Das DSSZ-Modul in Nordrhein-Westfalen. Eine Umfrage zu Strukturen, Lehrinhalten und Perspektiven von Hochschullehrenden. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 8 (1), 19–37. <https://doi.org/10.11576/hlz-7126>

Eingereicht: 25.05.2024 / Angenommen: 31.10.2024 / Online verfügbar: 20.01.2025

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: The DSSZ Module in North Rhine-Westphalia. An Exploration of Structures, Teaching Content, and Perspectives of Teacher Education

Abstract: This article deals with teacher educators and their teaching portfolio in the North Rhine-Westphalian module German for Migrant Students (DSSZ). In a questionnaire study with $N = 10$ module coordinators and $N = 46$ teacher educators the current module structure, teacher educators' backgrounds, course content and their views on the module are surveyed. It was found that the module is very heterogeneous in terms of its location, scope and teacher educators. Nevertheless, most teacher educators deal with very similar content in their module courses. Furthermore, the topics and activities very clearly reflect two module focal points: language-based subject teaching and language lessons with new immigrant learners. Based on the results, the main question is how more learning opportunities can be created as part of teacher education programs.

Keywords: Teacher education; German as a second language; language education; professionalization; teacher educators