

# Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung

5

Damaris Borowski

## 1. Einleitung

25 Jahre sind vergangen, seit Gogolin (1994) die Überwindung des monolingualen Habitus im deutschen Bildungswesen eindringlich gefordert hatte. PISA-Schock und Flüchtlingskrise haben den öffentlichen und den fachlichen Diskurs geprägt. Nun ist es seit geraumer Zeit in der bildungspolitischen Debatte Konsens, dass Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und Fächer spezifische Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität haben sollen, um die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache zu erhöhen (z. B. Fischer & Ehmke, 2019, S. 412). Dennoch bleiben die Ergebnisse entsprechender Maßnahmen (Modellprojekte, Förderprogramme etc.) weit hinter den politischen und wissenschaftlichen Erwartungen zurück (u. a. Köker, 2018, S. 65). Noch immer ist ein defizitärer Blick auf die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern zu beklagen. In diesem Beitrag sollen die Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf Mehrsprachigkeit als ein möglicher Ansatzpunkt in den Blick gerückt werden, durch die sich Veränderungen im Schulalltag erreichen ließen. Zumindest lässt Helmkes (2015) Darstellung der Relevanz von Überzeugungen für die Veränderung von Unterricht diesen Ansatzpunkt in einem vielversprechenden Licht erscheinen:

„Für die Frage nach dem Unterrichtserfolg und der Veränderung des Unterrichts sind subjektive Theorien von Lehrpersonen von Interesse, denn sie steuern – vielfach gar nicht bewusst – das Lehrerhandeln; eine nur oberflächliche Veränderung von Unterrichtsmethoden (z. B. stärker die Schüler aktivieren) ohne eine vorherige Bewusstmachung und ggf. Veränderung der entsprechenden subjektiven Theorien und Überzeugungen führt unter Umständen in eine Sackgasse – oder in die Irre.“ (Helmke, 2015, S. 115)

<https://dx.doi.org/10.15496/publikation-52661>



Bisher wurden den Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern über Mehrsprachigkeit sowohl in der Forschung als auch in der Lehre noch nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt. Dies ist sicherlich nicht zuletzt der Situation geschuldet, dass Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Kontext der universitären Lehrerbildung verhältnismäßig neue Kompetenzbereiche sind. Dies geht mit einer Forschungslücke und einem Fehlen entsprechender Standards für die Lehrerbildung einher.

In diesem Beitrag soll zunächst ein knapper Überblick über die Forschungslage gegeben werden. Im Anschluss soll das Projekt Überzeugungen angehender gymnasialer Lehrerinnen und Lehrer über Mehrsprachigkeit in der Schule vorgestellt werden, das derzeit an der Eberhard Karls Universität in Tübingen durchgeführt wird.

## 2. Forschungsstand

Es liegen bereits Curricula vor, die Überzeugungen über Mehrsprachigkeit einbeziehen, beispielsweise das Curriculum Linguistically-Responsive-Teaching (LRT) von Lucas und Villegas (2013), oder der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) von Meißner (2013) sowie die nationale Adaption des European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching von Brandenburger, Bainski, Hochherz und Roth (2016). Allerdings liegen bisher (auch international) nur wenige Studien vor, die der Frage nachgehen, welche Überzeugungen Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich haben.

Im deutschsprachigen Raum wurde im Rahmen des multidisziplinären Forschungsprogramms Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz (COACTIV) erstmalig eine umfassende empirische Untersuchung zur Erfassung der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern unternommen. Aus dieser Untersuchung ist das Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften hervorgegangen (Kunter et al., 2011), das auch dem hier skizzierten Projekt Überzeugungen (angehender) gymnasialer Lehrerinnen und Lehrer über Mehrsprachigkeit zugrunde gelegt wird. Theoretische Grundlage des COACTIV-Kompetenzmodells bildet sowohl die Theorie zum professionellen Wissen (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Bromme, 1997; Shulmann, 1966, 1987) als auch die Theorie zur professionellen Kompetenz und Kompetenzdiagnostik (Weinert, 2001). In dem COACTIV-Kompetenzmodell werden vier Aspekte professioneller Kompetenz unterschieden (Kunter et al., 2011, S. 32-33): Professionswissen, Selbstregulation, motivationale Orien-

tierungen und Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele. Jeder dieser Aspekte setzt sich aus mehreren Kompetenzbereichen zusammen. In den Kompetenzbereichen können wiederum verschiedene Kompetenzfacetten ausdifferenziert werden.

Die erste COACTIV-Hauptstudie (Längsschnittuntersuchung) war in die nationale PISA 2003/2004 Erhebung integriert. Hierauf folgte 2007 COACTIV-Referendariat (COACTIV-R) als zweite Hauptstudie (Mehrkohorten-Längsschnittstudie), in welcher die Entwicklung der professionellen Kompetenz während des Vorbereitungsdienstes in den Blick genommen wurde.

Im Rahmen des COACTIV-R Projektes betrachteten Hachfeld, Schroeder, Anders, Hahn und Kunter (2012) in einer vergleichenden Querschnittstudie multikulturelle Überzeugungen (im Gegensatz zu egalitären Überzeugungen) von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern. Mit der Ausrichtung auf multikulturelle Überzeugungen hat diese Studie Überschneidungspunkte mit Studien, die Überzeugungen über sprachliche Heterogenität in den Blick nehmen. Hachfeld et al. (2012) sind in ihrer Studie folgenden Fragen nachgegangen: Unterscheiden sich Lehramtsanwärterinnen und -anwärter mit und ohne Migrationshintergrund in Teilbereichen ihrer professionellen Kompetenz? Spielen die multikulturellen Überzeugungen eine vermittelnde Rolle zwischen Migrationshintergrund und professioneller Kompetenz? Sie definieren Personen mit Migrationshintergrund als Personen, die nicht in Deutschland geboren wurden, oder von denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. So werden von den insgesamt 433 Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern 60 als solche mit Migrationshintergrund eingeordnet. Die Studie adaptiert das COACTIV-Kompetenzmodell für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund (Hachfeld et al., 2012, S. 102). Hachfeld et al. (2012) nehmen motivationale Orientierungen und Werthaltungen/Überzeugungen als Aspekte professioneller Kompetenz in den Blick. Bei den motivationalen Orientierungen betrachten sie die beiden Kompetenzbereiche Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund (Kompetenzfacetten). Bei den Werthaltungen/Überzeugungen betrachten sie einerseits die Vorurteile (Kompetenzbereich) über die Lernmotivation von Kindern mit Migrationshintergrund (Kompetenzfacette), andererseits die multikulturellen Überzeugungen (Kompetenzfacette) als Teil des Kompetenzbereichs kulturelle Überzeugungen. Die Ergebnisse der Studie deuten in Übereinstimmung mit den Hypothesen darauf hin, dass Lehramtsanwärterinnen und -anwärter mit Migrationshintergrund eine höhere motivationale Orientierung (Enthusiasmus und Selbstwirksamkeitserwartung) für das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aufweisen und gleichzeitig geringere Vorurteile über die schulbezogene Lernmotivation dieser Schülerinnen und Schüler

besitzen. Darüber hinaus weisen diese Lehramtsanwärterinnen und -anwärter signifikant stärkere multikulturelle Überzeugungen auf als solche ohne Migrationshintergrund. Hachfeld et al. (2012) konnten darüber hinaus einen positiven Zusammenhang zwischen multikulturellen Überzeugungen und der motivationalen Orientierung nachweisen. Ebenso konnten sie einen signifikanten Zusammenhang zwischen multikulturellen Überzeugungen und Vorurteilen nachweisen: je stärker die multikulturellen Überzeugungen, desto schwächer die Vorurteile. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass für die professionelle Kompetenz die multikulturellen Überzeugungen entscheidender sind als die Frage des Migrationsstatus. Hachfeld et al. (2012) nennen als eine Implikation ihrer Ergebnisse, dass multikulturelle Überzeugungen in der Lehrerbildung stärker thematisiert und die Auseinandersetzung als fortwährender Prozess über die gesamte Laufbahn weitergeführt werden sollte. Lehrveranstaltungen im Bereich DaZ sind ein möglicher Ort, an dem multikulturelle Überzeugungen angehende Lehrpersonen reflektiert werden können.

Das COACTIV-Kompetenzmodell wurde bereits in einer Reihe weiterer Forschungsprojekte zugrunde gelegt, beispielsweise in der Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M) (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010). Im Projekt Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen (KoKoHs) wurden auf dieser Grundlage Kompetenzmodelle (weiter)entwickelt und evaluiert. Vertreten sind hier beispielsweise die Fächer Geschichte, Naturwissenschaft und Bildungswissenschaften. Auch das Projekt Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Kom) ist hier angesiedelt. In diesem Projekt wurde erstmalig für den Bereich DaZ eine umfassende theoretische Kompetenzmodellierung und empirische Überprüfung in Angriff genommen (Ehmke, Hammer, Köker, Ohm & Koch-Priewe, 2018). Im Rahmen des Projektes wurde ein Theoriemodell für DaZ-Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer und zwei entsprechende Testinstrumente entwickelt: ein Testinstrument zur Erhebung der eher kognitiven Kompetenzen (DaZKom-Test) und eines zur Erhebung der Überzeugungen bzw. Beliefs (DaZKom-Beliefsskala) (Koch-Priewe, 2018, S. 20). Beide Instrumente sind bereits an mehreren Universitäten im In- und Ausland (in deutscher, englischer und finnischer Sprache) eingesetzt worden (Hammer & Fischer, 2018, S. 290).

Bei der Auseinandersetzung mit professioneller Kompetenz von Lehrkräften im Bereich DaZ müssen die folgenden beiden Charakteristika des Faches gleichermaßen berücksichtigt werden:

1. DaZ ist konstitutiv für das Lehren und Lernen in jedem Fach und stellt (in der Regel) kein eigenständiges Unterrichtsfach dar.

2. DaZ-Fachwissen ist die Grundlage für sprachsensiblen Unterricht und dadurch unmittelbar auf didaktisches Handeln ausgerichtet.

Das entwickelte Strukturmodell der DaZ-Kompetenz (Ohm, 2018, S. 74-83) besteht aus den Dimensionen Fachregister, Mehrsprachigkeit und Didaktik. Diese drei Dimensionen gliedern sich wiederum in mehrere Subdimensionen und Facetten auf (dazu Koch-Priewe, 2018, S. 23).

In Anlehnung an die drei genannten Dimensionen der DaZ-Kompetenz umfasst das im Rahmen von DaZKom entwickelte Testinstrument zu den Überzeugungen hinsichtlich Sprache im Fachunterricht folgenden drei Subskalen: Sprachsensibilität im Fachunterricht, Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und Zuständigkeit für Sprachförderung (Fischer, Hammer & Ehmke, 2018, S. 158-159). Das Instrument wurde exemplarisch für das im Mathematikunterricht verwendete Sprachregister entwickelt und getestet ( $N = 627$ ). Es konnte mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen nachgewiesen werden, dass die im Fragebogen enthaltenen Skalen dazu geeignet sind, die Lerngelegenheiten im Studium bezüglich der Überzeugungen zu sprachlicher Heterogenität zu evaluieren (Ehmke et al., 2018, S. 163-170). Die Antworten der Studierenden deuten darauf hin, dass viele angehende Mathematiklehrkräfte grundsätzlich sprachensible Überzeugungen haben und sich für die Sprachförderung zuständig verstehen. Auch eine allgemeine Wertschätzung von Mehrsprachigkeit konnte nachgewiesen werden, wenn auch in geringerem Maß. Allerdings deuten die Antworten auch darauf hin, dass einige Überzeugungen vorliegen, die wenig sprachsensibel sind. So fassen Fischer et al. (2018) die Ergebnisse im Bereich der Wertschätzung der Herkunftssprache wie folgt zusammen:

„Zwar stimmen viele der Befragten der Aussage zu, dass die Sprachen der Schülerinnen und Schüler gewürdigt werden sollten (86,4 % bei Item *MMSV4*), aber nur rund die Hälfte der Befragten ist davon überzeugt, dass von den Herkunftssprachen im Unterricht Gebrauch gemacht werden sollte (*MMSV7*). Ebenso viele sind der Meinung, dass einige Herkunftssprachen ‚einfache‘ Sprachen sind und sehen Deutsch als komplexe Sprache an (*MMSV8*). Auffällig ist, dass viele Studierende die Verantwortung für die sprachliche Entwicklung der Lernenden weniger bei den Eltern sehen (lediglich rund 29 % der Probanden stimmen dem Item *MMSV3* zu) und dennoch rund 65 % der Aussage zustimmen, dass es den deutschen Spracherwerb behindern würde, wenn zu Hause kein Deutsch gesprochen wird (*MMSV2*).“ (Fischer et al., 2018, S. 172)

Auf der Grundlage dieser Studie wurde ein weiterer Fragebogen entwickelt und ausgewertet ( $N = 161$ ) (Fischer & Ehmke, 2019). Das Instrument erfasst die Überzeu-

gungen zum Sprachgebrauch zu Hause (epistemologische Überzeugungen), die Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit im Fachunterricht (Überzeugungen zum Lehren und Lernen) und die Überzeugungen zur Zuständigkeit für Sprachförderung im Fachunterricht (Überzeugungen zur Lehrerrolle). Diese Fokussierung orientiert sich an der theoretischen Vorarbeit von Fischer (2018), die sieben Bereiche allgemeiner professioneller Überzeugungen von Lehrkräften aus der Literatur herleitet und Studien zu Überzeugungen über sprachlich-kulturelle Heterogenität diesen Bereichen zuordnet: Fischer (2018) unterscheidet epistemologische Überzeugungen und Überzeugungen zum Unterrichten, zur Lehrerrolle, über die Lernenden, zur Schule im Allgemeinen, zur Lehrerbildung und Überzeugungen aus gesellschaftlicher Perspektive. Fischer und Ehmke (2019) weisen nach, dass sich der entwickelte Fragebogen zur Evaluation von Überzeugungen über sprachlich-kulturelle Heterogenität in Schule und Unterricht eignet: die Überprüfung der psychometrischen Qualität der Skalen, die Passung der Items zum Raschmodell, die Trennschärfe und die Skalenreliabilität sind positiv ausgefallen. Die Untersuchung der Lerngelegenheiten als Mediator zeigt, dass Semesterzahl und Lerngelegenheiten die wichtigsten Prädiktoren für Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität sind. Im Rahmen der Studie konnte eine positive Veränderung der Überzeugungen von Studierenden durch Lerngelegenheiten nachgewiesen werden: Je mehr Lerngelegenheiten (d. h. Lehrveranstaltungen zu Mehrsprachigkeit, sprachsensiblen Fachunterricht etc.) Studierende wahrgenommen hatten, desto positiver fielen ihre Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität aus. Fischer und Ehmke (2019) schlussfolgern, dass Überzeugungen tatsächlich durch Wissen und Reflexion beeinflusst werden können (Fischer & Ehmke, 2019, S. 425-429).

Neben dem DaZKom Projekt ist ein weiteres umfangreiches Projekt im deutschsprachigen Raum zu nennen, das Überzeugungen über sprachliche Heterogenität in den Blick genommen hat: Einstellungen angehender Lehrerinnen und Lehrer zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht (Maak, Ricart Brede & Born, 2015; Maak & Ricart Brede, 2019). In Anlehnung an Eagly und Chaiken (1998) und Wischmeier (2012) werden Einstellungen im Rahmen des Projekts verstanden als „psychologische Tendenzen, die einen gewissen Grad an Zustimmung oder Ablehnung gegenüber einem Einstellungsobjekt ausdrücken und auf ein individuelles, subjektives Richtighkeitsverständnis zurückgreifen, das nicht objektiv validiert ist bzw. sein muss“ (Maak, 2019, S. 209). Dabei wird der Begriff Einstellungen mit dem von Fischer (2018) verwendeten Begriff Überzeugungen gleichgesetzt (Ricart Brede, 2019 a, S. 31). In dem Projekt werden (anders als im DaZKom Projekt) die Einstellungen zur sprachlichen Heterogenität nicht nur in Bezug auf den Unterricht

betrachtet, sondern auch in Bezug auf das Studium. Der eingesetzte Fragebogen besteht aus einem Frageblock mit einer siebenstufigen Antwortskala sowie Fallvignetten und einer mehrsprachigen Produktbeschreibung, wozu Antworten im Freitext verfasst werden sollten (Maak et al., 2015, S. 277-282). Ricart Brede (2019 a, S. 33-34) erklärt, dass die unterschiedlichen Teile des Fragebogens verschiedene der von Fischer (2018) beschriebenen Dimensionen erfassen. So werden beispielsweise durch den Frageblock B. 1 hauptsächlich die Überzeugungen zum Unterrichten erfasst, durch die Fallvignetten (B. 2) vorrangig die Überzeugungen zur Lehrerrolle und die Überzeugungen über die Lernenden.

Maak und Ricart Brede (2019, S. 21-38) geben einen kurzen Überblick über die Datenerhebung: An der Studie haben 632 Lehramtsstudierende verschiedener Schulformen (die Schulformen werden nicht einzeln aufgeschlüsselt) teilgenommen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren Bachelorstudierende im fünften oder sechsten Semester. 76 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer studierten mindestens ein Sprachfach. Die Erhebung wurde in 30 universitären Lehrveranstaltungen an fünf Standorten in Deutschland durchgeführt.

Die Daten wurden sowohl quantitativ als auch qualitativ mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen ausgewertet. In den folgenden Abschnitten wird ein knapper Überblick über die Ergebnisse gegeben, die für das Projekt Überzeugungen (angehender) Lehrerinnen und Lehrer über sprachliche Heterogenität in der Schule von Interesse sind. Es handelt sich um die Ergebnisse, die in den Beiträgen von Born, Maak, Ricart Brede und Vetterlein (2019), Liefner und Maak (2019), Ricart Brede (2019 b) und Maak (2019) präsentiert werden:

Born et al. (2019, S. 59-73) präsentieren Ergebnisse, die sich auf den Frageblock B 1 beziehen. Grundlage für die Itemformulierung dieses Frageblocks bildet Oomen-Welkes fünfstufiges Konzept Kultur der Mehrsprachigkeit. Bei der Überprüfung der Faktorenstruktur zeigte sich, dass die Items nicht – wie zunächst angenommen – alle einem Faktor zugeordnet werden konnten. Stattdessen konnte eine Zwei-Faktoren-Struktur nachgewiesen werden. Die beiden Faktoren wurden als Kultur der Mehrsprachigkeit (KdM) und monolingualer Habitus (mH) bezeichnet. Die Auswertung der Antworten führt zu folgendem Ergebnis: Studierende, die keine DaZ-Veranstaltungen besucht haben ( $N = 288$ ), zeigen im Vergleich zu Studierenden, die mindestens eine DaZ-Veranstaltung besucht haben, eine geringere Ausprägung auf dem Faktor KdM und eine höhere auf dem Faktor mH. Demnach weisen auch diese Ergebnisse (wie die oben zusammengefassten Ergebnisse von Fischer und Ehmke, 2019) darauf hin, dass die Teilnahme an DaZ-Lehrveranstaltungen in der Regel eine positive Veränderung der Einstellungen zu sprachlicher Heterogenität zur Folge hat.

Born et al. (2019, S. 70-71) weisen allerdings ausdrücklich auf beachtliche Mängel in der Itemformulierung hin, die trotz mehrfacher Überarbeitung nicht behoben werden konnten.

Liefner und Maak (2019, S. 120-143) nehmen die von den Studierenden ausgeführten Auswirkungen des in einer Vignette (B. 2) beschriebenen Lehrerhandelns auf die Schülerin Leyla (in der Vignette wird dieser Name verwendet) in den Blick. Ausführungen hierzu konnten in den Texten von 11,2 % ( $N = 69$ ) der Studierenden identifiziert werden. Die qualitative Inhaltsanalyse dieser Teilstichprobe führt zu folgenden Ergebnissen: Die Studierenden nehmen verschiedene Perspektiven ein. Häufig nehmen sie die Perspektive von Leyla ein, deutlich seltener die der Lehrerin oder ihre eigene Perspektive. Keine Person nimmt die Perspektive anderer Schülerinnen oder Schüler ein. Die Antworten der Studierenden zeigen, dass es eine Hierarchie der Themen für den Unterricht gibt, wobei Mehrsprachigkeit eine eher untergeordnete Rolle spielt. Darüber hinaus scheinen die Einstellungen der Studierenden zu Mehrsprachigkeit in ein komplexes Wertesystem von Unterricht eingebunden zu sein (Liefner & Maak, 2019, S. 139). So werden etwa die in der Vignette beschriebene Eigeninitiative der Schülerin (die Schülerin bringt ein Buch zum Thema auf arabischer Sprache mit in den Unterricht) grundsätzlich positiv gewertet und negative Folgen einer Zurückweisung dieser Initiative angenommen. Liefner und Maak (2019) überlegen, dass der Einsatz dieser (oder ähnlicher) Fallvignetten bei der Erhebung qualitativer Interviews interessante Einblicke in die Einstellungen von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern zu Mehrsprachigkeit geben könnte. Beispielsweise könnten in einem solchen Rahmen eigene Schlüsselerlebnisse (beispielsweise aus der eigenen Schullaufbahn) erinnert werden, die möglicherweise Einfluss auf ihre Einstellungen haben.

Ricart Brede (2019 b, S. 161-182) geht der Frage nach, wie gut die Studierenden sich auf den Unterricht mit DaZ-Schülerinnen und Schülern vorbereitet fühlen. Die Studierenden sollten zunächst angeben, wie gut sie sich auf einer Skala von 0 (gar nicht) bis 6 (völlig) vorbereitet fühlen. 609 Studierende haben hier eine Einschätzung vorgenommen. Der Durchschnittswert der Einschätzungen liegt bei 2,1. Es besteht ein hoch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl besuchter DaZ-Veranstaltungen und der Selbsteinschätzung. Zusätzlich konnten die Studierenden eine Begründung zu ihrer Einschätzung ausführen. In den Begründungen spielen weder die inhaltliche Ausrichtung noch die Qualität der Lehrveranstaltung eine Rolle. Auch die Intensität der Beteiligung wird nicht thematisiert. Einige (18,3 %) der Studierenden benennen Kompetenzen, die sie für relevant erachten. Dabei werden allerdings recht allgemeine Kompetenzen, wie Materialkenntnis oder Didaktik, genannt. Immer wieder taucht der Wunsch nach mehr Praxisbezug auf.



Maak (2019, S. 201-233) betrachtet die Ausführungen der Studierenden zu dem möglichen Einsatz einer mehrsprachigen Produktbeschreibung zur Thematisierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht. 558 Studierende haben hierzu sehr unterschiedliche Antworten verfasst: 52,2 % (291) stimmen eher zu, dass die Produktbeschreibung zu diesem Zweck im Unterricht eingesetzt werden könnte. Allerdings stimmen nur 35,7 % (199) uneingeschränkt zu. 38,7 % (216) finden den Einsatz der Produktbeschreibung nicht sinnvoll. Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse konnte herausgearbeitet werden, dass die Ausführungen der Studierenden eine große Bandbreite verschiedener Argumentationsstrukturen aufweisen und zahlreiche Aspekte (beispielsweise die Alltagsrelevanz des Produktes oder die Sprachkompetenz der Lehrkraft) zur Argumentation herangezogen werden. In den Ausführungen der Studierenden treten zum Teil problematische Einstellungen zu sprachlicher Heterogenität an die Oberfläche.

Zusammenfassend kann zum Stand der Forschung zu Überzeugungen von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern über sprachliche Heterogenität im deutschsprachigen Raum festgehalten werden: Sowohl im Rahmen des DaZKom-Projektes als auch im Rahmen des Projektes Einstellungen angehender Lehrerinnen und Lehrer zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht hat sich gezeigt, dass die Teilnahme an DaZ-Lehrveranstaltungen einen positiven Einfluss auf die Überzeugungen hat. In beiden Projekten hat sich darüber hinaus gezeigt, dass allgemein positive Überzeugungen zu sprachlicher Heterogenität vorherrschen. Allerdings zeigt sich in beiden Projekten auch, dass Überzeugungen vorliegen, die einer Kultur der Mehrsprachigkeit entgegenstehen.

Insgesamt liegen in diesem speziellen Forschungsbereich noch wenige Studien und wenig differenzierte Erkenntnisse vor. Die bisherige Forschung wirft eine Reihe von Fragen auf: Welche Aspekte der DaZ-Lehrveranstaltungen führen zu positiven Überzeugungen? Wie wirkt sich ein hoher Praxisbezug (beispielsweise durch Fallvignetten oder Praxisbeispiele) auf die Überzeugungen aus? Wie wirkt sich die Vermittlung entsprechenden Handwerkszeugs für den sprachsensiblen Unterricht auf die Überzeugungen aus? Wie wirkt sich die konkrete Thematisierung von Überzeugungen auf diese aus? Wie sind Überzeugungen über sprachliche Heterogenität in das komplexe Wertesystem zum Unterrichtsgeschehen eingebunden?

Bisher liegen weder Studien vor, die berufstätige und angehende Lehrerinnen und Lehrer miteinander vergleichen, noch liegen Interventionsstudien vor. Im Projekt Einstellungen angehender Lehrerinnen und Lehrer zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht hat sich gezeigt, dass der Einsatz von Fallvignetten und mehrsprachigen Produktbeschreibungen sowie deren qualitative

Analyse neue Perspektiven auf Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit öffnen. An dieser Stelle knüpft das Forschungsprojekt Überzeugungen angehender gymnasialer Lehrerinnen und Lehrer über Mehrsprachigkeit in der Schule an, das im Folgenden skizziert wird.

### **3. Forschungsinteresse**

Das Forschungsinteresse des Projektes hat sich bei der Durchführung von Lehrveranstaltungen zum Sprachsensiblen Fachunterricht für angehende und bereits berufstätige Lehrerinnen und Lehrer (Studium und Lehrerweiterbildung) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster sowie der Eberhard Karls Universität Tübingen entwickelt. Das Interesse der Studie liegt darin, ein differenzierteres Verständnis von Überzeugungen über Mehrsprachigkeit als Teil der professionellen DaZ-Kompetenz (Kompetenzaspekte Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele und motivationale Orientierung) von Lehrerinnen und Lehrern zu erlangen. Insbesondere soll der Einfluss von Lerngelegenheiten, die auf Überzeugungen über Mehrsprachigkeit abzielen, aus der Perspektive angehender Lehrerinnen und Lehrer in den Blick genommen werden. Als Lerngelegenheiten werden einzelne Einheiten innerhalb einer Lehrveranstaltung für angehende Lehrerinnen und Lehrer verstanden, die auf Überzeugungen über Mehrsprachigkeit abzielen. Den Anregungen von Maak (2019) sowie Liefner und Maak (2019) folgend, werden in diesen Einheiten Überzeugungen über Mehrsprachigkeit mittels Fallvignetten reflektiert.

Im Projekt wird der übergeordneten Fragestellung nachgegangen, welchen Einfluss spezifische Lerngelegenheiten auf Überzeugungen über Mehrsprachigkeit von angehenden Lehrerinnen und Lehrern haben. Die Ergebnisse der Studie können vorliegende Erkenntnisse ergänzen und zu einem differenzierteren Verständnis von Überzeugungen über Mehrsprachigkeit als Teil der professionellen DaZ-Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern beitragen. Sie können in umfassend angelegte Forschungsvorhaben münden sowie Anhaltspunkte zur Optimierung bzw. Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache liefern.

### **4. Überzeugungen über Mehrsprachigkeit: Begriffsklärung**

In dem Projekt Überzeugungen angehender gymnasialer Lehrerinnen und Lehrer über Mehrsprachigkeit in der Schule wird das COACTIV-Kompetenzmodell zugrun-

de gelegt (Kunter et al., 2011): Diesem nichthierarchischen generischen Strukturmodell entsprechend, wird professionelle Kompetenz als Fähigkeit und Bereitschaft zum Handeln verstanden. Die Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung des Lehrerberufs werden als Zusammenspiel verschiedener Aspekte beschrieben. Dabei gilt jeder Kompetenzaspekt grundsätzlich als erlern- und veränderbar. Der Aspekt Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele setzt sich zusammen aus epistemologischen Überzeugungen, subjektiven Theorien über das Lehren und Lernen, Zielsystemen (präskriptiv) und Wertbindungen (Berufsethik). Wissen und Überzeugungen werden insofern als getrennt verstanden, als sie einen unterschiedlichen epistemologischen Status beanspruchen. Es wird davon ausgegangen, dass Werthaltungen/Überzeugungen die Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer beeinflussen und sich auch auf das Verhalten in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit DaZ auswirken. Selbstbezogene Kognitionen sind dem Kompetenzaspekt der motivationalen Orientierungen zugeordnet.

Anknüpfend an die DaZ-Forschung zu Überzeugungen über sprachliche Heterogenität ist das Projekt Überzeugungen angehender gymnasialer Lehrerinnen und Lehrer über Mehrsprachigkeit in der Schule sowohl im Kompetenzaspekt Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele als auch im Kompetenzaspekt motivationale Orientierungen angesiedelt.

Überzeugungen / Werthaltungen / Ziele	motivationale Orientierung
Epistemologische Überzeugungen (zum Beispiel: Überzeugungen zum Sprachgebrauch zu Hause)	Überzeugungen zur Zuständigkeit für Sprachförderung im Fachunterricht (zum Beispiel: Überzeugungen zur Lehrerrolle)
Überzeugungen über das Lehren und Lernen (zum Beispiel: Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit im Fachunterricht)	

*Tabelle 1 Kompetenzaspekte (eigene Darstellung)*

Es können einerseits epistemologische Überzeugungen und subjektive Theorien über das Lehren und Lernen, andererseits selbstbezogene Kognitionen relevant werden. Dabei können verschiedene Dimensionen von Überzeugungen in den Blick genommen werden (siehe Tab. 1).

## 5. Forschungsvorgehen

Wie oben dargestellt, kommen Liefner und Maak (2019) auf der Grundlage ihrer Analyse zu dem Ergebnis, dass der Einsatz von Fallvignetten interessante Einblicke in die Überzeugungen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern über Mehrsprachigkeit in der Schule geben kann. Sie regen an, den Einsatz von Fallvignetten mit qualitativen Interviews zu verbinden. Das Projekt Überzeugungen angehender gymnasialer Lehrerinnen und Lehrer über Mehrsprachigkeit in der Schule setzt diese Anregungen im Rahmen einer qualitativen Interventionsstudie um. In einer Lehrveranstaltung zum sprachsensiblen Fachunterricht für angehende Lehrerinnen und Lehrer an der Universität Tübingen werden Fallvignetten eingesetzt und anschließend fokussierte Interviews geführt. Die folgende Tabelle (Tab. 2) veranschaulicht das Vorgehen bei der Datenerhebung:

<b>Lehrveranstaltung (LV) Sprachsensibler Unterricht an der Universität Tübingen</b>			
jeweils Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/2021			
<b>t 1</b>	<b>t 2</b>	<b>t 3</b>	
Beginn der LV	zur Hälfte der LV	am Ende der LV	
<b>Datenerhebung</b>	<b>Intervention</b>	<b>Datenerhebung</b>	
Erhebung von schriftlichen Reflexionen von Lehramtsstudierenden zu Fallvignetten, die auf Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Schule abzielen	gemeinsame, kriterien- und konzeptgeleitete Bearbeitung und Reflexion der Fallvignetten	Erhebung von schriftlichen Reflexionen von Lehramtsstudierenden zu Fallvignetten, die auf Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Schule abzielen	fokussierte Einzelinterviews
<i>n</i> = 15		<i>n</i> = 15	

*Tabelle 2 Übersicht Forschungsvorhaben (eigene Darstellung)*

Zu Beginn der Lehrveranstaltung (14 Sitzungen, 2 Semesterwochenstunden) verfassen die Studierenden schriftliche Reflexionen zu Fallvignetten, die auf Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit in der Schule abzielen. Die Fallvignetten entstammen dem Fragebogen des Projektes Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Mehrsprachigkeit in

Ausbildung und Unterricht (Maak & Ricart Brede, 2019, Anhang I) und werden in leicht abgewandelter Form eingesetzt.

Zur ‚Halbzeit‘ der Lehrveranstaltung wird Oomen-Welkes (1997) Konzept Kultur der Mehrsprachigkeit eingeführt und vor diesem Hintergrund die zu Beginn eingesetzten Fallvignetten gemeinsam diskutiert. Das Konzept beschreibt über fünf Stufen die zunehmende Sensibilisierung von Lehrkräften in Bezug auf Mehrsprachigkeit (Oomen-Welke, 1997, S. 35):

1. Sprachen im Unterricht zulassen
2. Sprachaufmerksamkeit bei Schülerinnen und Schülern erkennen
3. Vorschläge von Schülerinnen und Schülern aufgreifen
4. Sprachen herbeiholen
5. Sprachvergleiche anstellen

Am Ende des Seminars verfassen die Studierenden erneut schriftliche Reflexionen zu denselben Fallvignetten. Die Studierenden erhalten nun ihre zu Beginn der Lehrveranstaltung verfassten Reflexionen und sind aufgefordert, die verfassten Reflexionen zu vergleichen.

Die schriftlichen Reflexionen der Studierenden zu den Fallvignetten sind Grundlage und Ausgangspunkt für fokussierte Einzelinterviews. Mittels dieser Interviews wird die Sichtweise der angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf die Lerngelegenheiten und den Einfluss dieser Lerngelegenheiten auf ihre eigenen Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit in der Schule erfasst. Beispielsweise können Vorurteile gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache oder Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf das Unterrichten dieser Schülerinnen und Schüler zum Thema gemacht werden.

Die Interviews werden nach Ehlich und Rehbeins (1976) Halbinterpretativem Arbeitstranskript (HIAT) aufbereitet. Um die benötigten Ressourcen möglichst gering zu halten, werden zunächst über das Programm AmberScript automatisierte Transkriptionen erstellt. Diese werden in einem zweiten Schritt manuell verfeinert und angepasst.

Sowohl die transkribierten Interviews mit den Studierenden (insgesamt 30) als auch ihre schriftlichen Reflexionen zu den Fallvignetten werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 97-144.) ausgewertet. Für die computergestützte Umsetzung der Inhaltsanalyse wird das Programm Atlas.ti genutzt.

Der oben dargestellte Überblick über den Forschungsstand hat gezeigt, dass zu Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern über Mehrsprachigkeit bisher nur wenige Studien und wenig differenzierte Erkenntnisse vorliegen. Im hier skizzierten Projekt soll der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss spezifische Lerngelegenheiten

auf diese speziellen Überzeugungen haben. Mittels der beschriebenen qualitativen Interventionsstudie soll ein differenzierteres Verständnis der Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern über Mehrsprachigkeit als Teil der professionellen DaZ-Kompetenz erlangt werden.

### Literatur

- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Born, S., Maak, D., Ricart Brede, J., & Vetterlein, A. (2019). Kultur der Mehrsprachigkeit und monolingualer Habitus – zwei Seiten einer Medaille? In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit)* (S. 58-73). Münster: Waxmann.
- Brandenburger, A., Bainski, C., Hochherz, W., & Roth, H.-J. (2016). *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland*. <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf> [02.12.2019]
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. D. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). Attitude Structure and Function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & L. Gardner (Eds.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (pp. 702-742). New York: Guilford Press.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1976). Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). *Linguistische Berichte*, 45, 21-41.
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U., & Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Fischer, N. (2018). Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften: vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(1), 35-51.
- Fischer, N., Hammer, S., & Ehmke, T. (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 149-184). Münster: Waxmann.
- Fischer, N., & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 411-433.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Hachfeld A., Schroeder S., Anders Y., Hahn A., & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen – Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(2), 101-120.
- Hammer, S., & Fischer, N. (2018). Nationale und internationale Kooperationen und Dissemination. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 285-293). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. überarb. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Koch-Priewe, B. (2018). Das DaZ-Kom 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). Münster: Waxmann.
- Köker, A. (2018). 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. 57-72). Münster: Waxmann.

- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Liefner, F., & Maak, D. (2019). „Die Lehrerin hat versäumt, die Motivation der Schülerin aufzugreifen. Leyla wird wahrscheinlich kein Buch mehr mit in die Schule bringen.“ LehrerInnenhandeln und dessen Auswirkungen auf SchülerInnen aus Sicht von Lehramts-studierenden. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 121-144). Münster: Waxmann.
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing Culturally Responsive Teachers. Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98-109.
- Maak, D., Ricart Brede, J., & Born, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit erheben. Bericht über die Anlage eines Forschungsprojektes. In H. Rösch & J. Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache - Erwerb und Didaktik. Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“* (S. 263-282). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Maak, D. (2019). „Manchmal ist viel auch besser!“ Nutzung von mehrsprachigen Produktbeschreibungen in Schule und Hochschule zur Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 201-233). Münster: Waxmann.
- Maak, D., & Ricart Brede, J. (2019). Projektskizze. Hinweise zur Stichprobe, zur Datenerhebung und zur Datenaufbereitung im Projekt „Einstellungen angehender LehrerInnen zu DaZ und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht“. In Diana M. & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 21-28). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Meißner, F.-J. (2013). *Die RePA Deskriptoren der ‚weichen‘ Kompetenzen. Eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zu Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit*. Giessner Fremdsprachendidaktik: online (GiF:on) 2. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9372/> [02.12.2019]
- 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). Münster: Waxmann.
- Oomen-Welke, I. (1997). Kultur der Mehrsprachigkeit. *Information zur Deutschdidaktik* (die) 1, 33-47.
- Ricart Brede, J. (2019 a). 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). Münster: Waxmann.
- Ricart Brede, J. (2019 b). „Kann man überhaupt vorbereitet sein?“. Zur Vorbereitung auf den Unterricht mit DaZ-SchülerInnen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 161-181). Münster: Waxmann.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 71-31). Weinheim, Basel, Bonn: Beltz.
- Wischmeier, I. (2012). „Teachers’ Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In W. Wiater & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur* (S. 167-189). Wiesbaden: VS.

