

Hanne Brandt, Kimberly Naboa Menzel,
Astrid Neumann & Swantje Weinhold

Gut vorbereitet auf den Umgang mit sprachlicher Diversität im Unterricht?

Eine Bestandsaufnahme zu Lehrkraftüberzeugungen, sprachlichem Professionswissen und sprachbezogenen Lerngelegenheiten

Zusammenfassung

Die Förderung (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen ist in den Bildungs- und Rahmenplänen vieler Bundesländer als gemeinsame Aufgabe aller Fächer fest verankert. Um diese Anforderung erfüllen zu können, müssen Lehrkräfte die Bereitschaft entwickeln, Unterricht sprachförderlich zu gestalten. Außerdem benötigen sie das dafür notwendige sprachbezogene Wissen. Die universitäre Ausbildung angehender Lehrkräfte ist ein zentraler Ort, an dem durch entsprechende Lerngelegenheiten der Grundstein für den Erwerb pädagogischen Sprachwissens und positiver Überzeugungen gegenüber sprachbewusstem Fachunterricht gelegt werden müsste. Die Thematisierung von sprachlicher Heterogenität im Unterricht ist bislang aber nicht für alle Lehramtsstudierenden in allen Bundesländern obligatorisch.

Basierend auf einer Online-Befragung von 121 Lehramtsstudierenden geht unsere Untersuchung deshalb der Frage nach, inwiefern zukünftige Lehrkräfte an einer Universität ohne obligatorische Studienangebote im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auf den Umgang mit sprachlicher Diversität im Fachunterricht vorbereitet werden. Untersucht wurde, wie Lehramtsstudierende dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Fachunterricht gegenüberstehen, inwiefern sie fach- und bildungssprachliche Merkmale, die insbesondere für Zweitprachenlernende verstehenshinderlich sein können, in einem Erklärtext identifizieren können und welche Lerngelegenheiten im Bereich DaZ sie während des Studiums wahrgenommen haben.

Schlüsselwörter: sprachliche Diversität; sprachförderlicher Fachunterricht; Lehrkräfteausbildung; sprachbezogenes Professionswissen; Lehrkraftüberzeugungen; Mehrsprachigkeit

Well Prepared for Dealing with Linguistic Diversity in the Classroom?

An Exploration of Teachers' Beliefs, Pedagogical Language Knowledge and Language-related Learning Opportunities

Abstract

Educational curricula in many German federal states require educators of all school subjects and grades to support their students' academic language development. In order to fulfil this challenging task, teachers must not only understand the needs of a linguistically diverse student body, but also acquire the pedagogical language knowledge necessary to provide linguistically responsive instruction. The university plays an important role in the education of future teachers and should therefore provide learning opportunities that offer the chance to gain basic linguistic knowledge and to develop positive attitudes towards inclusive language education. However, dealing with linguistic diversity in the classroom is not yet a compulsory topic for pre-service teachers in all federal states.

Based on an online-survey among 121 pre-service teachers, we aimed to obtain information about the level of preparedness of pre-service teachers to deal with linguistic diversity in subject teaching. At a university without compulsory courses on the topic, we investigated the participants' beliefs about linguistic diversity in the classroom, their familiarity with academic language features, and the learning opportunities they had benefited from during their studies.

Keywords: linguistic diversity; linguistically responsive teaching; teacher education; pedagogical language knowledge; teachers' beliefs; multilingualism

1 Hintergrund und Motivation

Die Förderung (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen ist in den Bildungs- und Rahmenplänen vieler Bundesländer als gemeinsame Aufgabe von Lehrkräften aller Fächer und Jahrgangsstufen festgeschrieben (u. a. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2022; Niedersächsisches Kultusministerium, 2019). In Niedersachsen wurde die Wichtigkeit einer durchgängigen Sprachbildung für alle Schüler*innen als Querschnittsaufgabe von Schule zuletzt im Runderlass „Schulische Förderung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache“ hervorgehoben (Niedersächsisches Kultusministerium, 2023). Die Kultusminister*innenkonferenz empfiehlt zudem, die mehrsprachigen Kompetenzen von Schüler*innen im Unterricht zu nutzen (Kultusminister*innenkonferenz, 2017, 2019). Auf bildungspolitischer- und administrativer Ebene wurde somit ein Rahmen dafür geschaffen, dass sprachliche Bildung durchgängig im Unterricht praktiziert wird.

Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass die alltägliche Unterrichtspraxis in Deutschland an Prinzipien einer sprachförderlichen Unterrichtsgestaltung ausgerichtet ist: Untersuchungen zeigen, dass Lehrkräfte Sprachbildung im Fachunterricht zwar grundsätzlich befürworten, sich durch ihre Ausbildung aber nicht ausreichend für diese Aufgabe qualifiziert fühlen (Becker-Mrotzek et al., 2012; Brandt, 2021; Riebling,

2013). Um ihren Unterricht sprachbewusst gestalten zu können, benötigen Lehrkräfte sprachbezogenes Professionswissen, das im englischsprachigen Raum auch als *pedagogical language knowledge* (PLK) (Bunch, 2013; Galguera, 2011) bezeichnet wird. Bislang ist zwar nicht abschließend geklärt, aus welchen Facetten sich PLK zusammensetzt, es ist aber anzunehmen, dass linguistisches Grundlagenwissen – beispielsweise Wissen über die Besonderheiten unterschiedlicher sprachlicher Register und ihrer Funktionalität – eine wesentliche Grundlage für sprachbewusstes Unterrichtshandeln ist. Außerdem können die professionellen Überzeugungen von Lehrkräften (*teacher beliefs*), also solche Überzeugungen, die sich auf das Lehren und Lernen beziehen, ihre unterrichtliche Praxis und die Leistungsentwicklung von Lernenden beeinflussen. Ob Sprache im Fachunterricht ein besonderer Stellenwert beigemessen wird und/oder die mehrsprachigen Ressourcen von Schüler*innen im Unterricht berücksichtigt werden, hängt also auch von den Lehrkraftüberzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Fachunterricht ab (Brandt, 2021).

Die universitäre Ausbildung angehender Lehrkräfte ist ein zentraler Ort, an dem durch das Angebot entsprechender Lerngelegenheiten der Grundstein für den Erwerb pädagogischen Sprachwissens und positiver Überzeugungen gegenüber sprachbewusstem Fachunterricht gelegt werden müsste (Paetsch et al., 2019). Die Thematisierung von sprachlicher Heterogenität (Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache) als obligatorischem Bestandteil für alle Lehramtsstudierenden ist durch Gesetze oder Verordnungen bislang in zehn Bundesländern vorgesehen; der Umfang und die Inhalte der Studienanteile variieren je nach Bundesland und je nach studiertem Lehramt aber stark (Baumann, 2017). In Niedersachsen beispielsweise ist seit 2015 in der Verordnung über Masterabschlüsse festgelegt, dass alle angehenden Lehrkräfte pädagogische und didaktische Basiskompetenzen in Deutsch als Zweit- und Bildungssprache erwerben müssen (Landesregierung Niedersachsen, 2015), die inhaltlichen Vorgaben zu entsprechenden Studieninhalten bleiben darin jedoch vage (Baumann, 2017).

Vor dem dargestellten Hintergrund geht dieser Beitrag – im Sinne einer Bestandsaufnahme – der Frage nach, inwiefern Lehramtsstudierende an einer niedersächsischen Universität ohne obligatorische Studienanteile im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bzw. Umgang mit sprachlicher Heterogenität auf das Unterrichten einer sprachlich diversen Schüler*innenschaft vorbereitet werden. Zu diesem Zweck wurde untersucht, i) wie die Studierenden dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Fachunterricht gegenüberstehen, ii) inwiefern sie (bildungs-)sprachliche Merkmale in einem Erklärtext aus dem Fach Deutsch identifizieren können und iii) welche Lerngelegenheiten die zukünftigen Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Studium wahrnehmen.

2 Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

2.1 Bildungssprache und (bildungs-)sprachförderlicher Fachunterricht

In empirischen Untersuchungen zeigt sich wiederkehrend, dass ein enger Zusammenhang zwischen Sprachkompetenzen im Deutschen und dem fachlichen Lernerfolg von Schüler*innen besteht (u. a. Härtig et al., 2015; Leutner et al., 2004; Paetsch et al., 2016; Prediger, 2019). Zudem liegen empirische Hinweise dafür vor, dass für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen insbesondere bildungssprachliche Kompetenzen (*academic language/the language of schooling*) von Bedeutung sind (Cummins, 2000; Heppt et al., 2016): Bildungssprache ist nicht nur das Medium, in dem schulisches Wissen transportiert wird, sondern sie dient auch dem Nachweis erfolgreichen Wissenserwerbs (Berendes et al., 2013; Morek & Heller, 2012). Bildungssprache ist somit „(Bildungs-)Ziel und Handwerkszeug der Institution Schule gleichermaßen“ (Döll, 2013, S. 171).

In der Literatur werden Merkmale von Bildungssprache beschrieben, die sich verschiedenen sprachlichen Ebenen zuordnen lassen (Überblicksdarstellungen z. B. in Gogolin & Duarte, 2016; Stahns, 2016): Zu den Merkmalen auf *lexikalisch-semantischer* Ebene zählen beispielsweise Komposita, Fachbegriffe, nichtfachliche Fremdwörter oder Nominalisierungen. Merkmale auf *morpho-syntaktischer* Ebene umfassen Kohäsionsmarkierungen, Funktionsverbgefüge, umfängliche Attribute sowie Genitiv- und Passivkonstruktionen. Zur *syntaktischen* Ebene zählen komplexe syntaktische Strukturen, wie Nebensatzgefüge oder Partizipialkonstruktionen. Auch satzübergreifende *kohäsionsstiftende Mittel* (u. a. textstrukturelle Vor- und Rückverweise) sind Teil des bildungssprachlichen Registers. Auf *diskursiver* Ebene zeichnet sich Bildungssprache u. a. durch einen hohen Anteil monologischer Formen, eine klare Festlegung von Sprecher*innenrollen und stilistische Konventionen aus. Zudem ist die erfolgreiche Durchführung von Sprachhandlungen wie „beschreiben“, „erklären“ oder „argumentieren“ an bestimmte schriftsprachliche (bildungssprachliche) Mittel, Formulierungsmuster und Texttypen gebunden (Feilke, 2012).

Die empirische Befundlage zu der Frage, welche sprachlichen Merkmale für Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Hürden beim Wissenserwerb darstellen, ist bislang uneinheitlich. Weitgehend Einigkeit scheint darüber zu bestehen, dass der Erwerb von Bildungssprache alle Lernenden, die in Elternhäusern aufwachsen, in denen auf schulrelevante Fähigkeiten vorbereitende literale Praxen selten vorkommen, eine besondere Herausforderung darstellt: Sie müssen sich gleichzeitig fachliche Inhalte erschließen und die dafür benötigten sprachlichen Kompetenzen erwerben. Insbesondere Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen und/oder in sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern aufwachsen, bedürfen einer systematischen Unterstützung, um diese Aufgabe erfolgreich zu meistern (Gogolin et al., 2013; Schleppegrell, 2012). Zu einer solchen durchgängigen Unterstützung zählt, dass fachliches und sprachliches Lernen miteinander verbunden werden und die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen (im Deutschen) in jedem Unterricht erfolgt (sprachsensibler/sprachbewusster Unterricht) (Becker-Mrotzek & Wörfel, 2020). Auch

die Nutzung lebensweltlich mehrsprachiger Ressourcen im Unterricht – etwa in Form von *translanguaging* oder Sprachvergleichen – gilt potenziell als lernunterstützend (u. a. Duarte, 2018; Gantefort, 2020).

2.2 Professionelles Wissen und Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext sprachlicher Heterogenität

Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte sprachbewusst agieren können, ist, dass sie a) über das dafür notwendige pädagogische Sprachwissen verfügen und b) die Bereitschaft zu einer sprachbewussten Unterrichtsgestaltung und zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht entwickeln. Beides, pädagogisches Sprachwissen und Überzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Diversität im Unterricht, kann durch das Angebot/die Nutzung sprachbezogener Lerngelegenheiten im Studium entwickelt und geprägt werden.

2.2.1 Sprachbezogenes Professionswissen von (angehenden) Lehrkräften

Das professionelle Wissen von Lehrkräften gilt in der Forschung zur Expertise von Lehrkräften als wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches unterrichtliches Handeln. Anknüpfend an die von Shulman (1987) vorgeschlagene Taxonomie des Professionswissens von Lehrkräften, die Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen unterscheidet, haben Galguera (2011) und Bunch (2013) den Begriff „pädagogisches Sprachwissen“ (*pedagogical language knowledge*) vorgeschlagen, um die Art von sprachbezogenem Wissen zu beschreiben, die (angehende) Lehrkräfte benötigen, um sprachlicher Vielfalt im Unterricht kompetent zu begegnen und ihre Schüler*innen beim Erwerb von Bildungssprache unterstützen zu können. Hierzu zählen linguistisches Grundlagenwissen, Wissen über den Spracherwerb, ein Bewusstsein für die Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache sowie Wissen über die Besonderheiten und Funktionen von Bildungssprache (inkl. sprachlicher Merkmale in fachspezifischen Texten und Aufgabenstellungen) (Bunch, 2013). Die Fähigkeit, die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts analysieren zu können, ist überdies ein zentraler Bestandteil des *Scaffolding*-Ansatzes, der Lernende bei der sprachlichen und fachlichen Aneignung neuer Inhalte und Konzepte unterstützen soll (Gibbons, 2006).

Auch wenn es nach wie vor kaum Studien gibt, die den Zusammenhang zwischen dem professionellen Wissen von Lehrkräften und ihrer Unterrichtspraxis im Kontext sprachlicher Diversität untersuchen, haben sich in den vergangenen Jahren zunehmend auch im deutschsprachigen Raum Untersuchungen auf das sprachbezogene Wissen von (angehenden) Lehrkräften fokussiert: Im Rahmen einer Studie im Projekt *DaZKom* (Ehmke et al., 2018) zeigte sich, dass rund 91 Prozent der teilnehmenden Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Fächer und Lehramtsformen ($n=1.383$) nicht über das in einem Standard-Setting-Verfahren mit Expert*innen festgelegte Mindestniveau an DaZ-bezogener Kompetenz verfügten (Gültekin-Karakoç, 2018). Auch in einer Untersuchung unter Hamburger Lehramtsstudierenden der

mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer erreichten fast 90 Prozent ($n=298$) der Teilnehmenden nicht den Mindeststandard an DaZ-bezogener Kompetenz, der für einen angemessenen Umgang mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft notwendig wäre (Schroedler & Lengyel, 2018).¹

Auch zu der Frage, inwieweit Lehrkräfte in der Lage sind, (bildungs-)sprachliche Hürden in fachlichen Texten zu erkennen, ist bislang wenig bekannt. Vorliegende Befunde liefern Hinweise dafür, dass sich (angehende) Lehrpersonen mehrheitlich zwar darüber bewusst sind, dass sprachliche Merkmale potenziell das Verständnis von fachlichen Texten beeinträchtigen können (Jost et al., 2017). Die Wahrnehmung beschränkt sich – selbst bei Lehrkräften mit Weiterbildung im Bereich DaZ – aber oftmals auf den Bereich fachlicher Termini (Brandt et al., 2023; Petersen & Peuschel, 2020; Wallner, 2020).

2.2.2 Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht

Neben dem professionellen Wissen von Lehrkräften wird in der Lehr-Lern-Forschung ein besonderes Augenmerk auf die professionsbezogenen Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrkräften (*teacher beliefs*) gelegt, weil diese in engem Zusammenhang mit unterrichtlichem Handeln und dem Lernerfolg von Schüler*innen stehen (Baumert & Kunter, 2006; Seiz et al., 2017). Verschiedene empirische Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum zeigen, dass (angehende) Lehrkräfte sprachlicher Bildung im Fachunterricht generell positiv gegenüberstehen, insbesondere dann, wenn es um die Förderung von Kompetenzen im Deutschen geht (Fischer et al., 2018; Schroedler & Fischer, 2020): Viele Lehrkräfte sind der Ansicht, dass jeder Unterricht, auch Sprachunterricht und Sprachförderung, generell wichtig und nützlich ist (Becker-Mrotzek et al., 2012; Tajmel, 2010). Mehrsprachigkeit als solche nehmen die befragten Lehrer*innen zwar als Potenzial wahr, den Einbezug (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit in den Fachunterricht sehen sie jedoch häufig kritisch (Brandt, 2021; Schlickum, 2013). In einer auf Selbstauskünften basierenden quantitativen Lehrkräftebefragung deutet sich an, dass Lehrkräfte mit positiven Überzeugungen zu Sprachbildung im Fachunterricht ihre Unterrichtspraxis dementsprechend ausrichten (Brandt, 2021).

2.3 Universitäre Lerngelegenheiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache/ Umgang mit sprachlicher Heterogenität

Wie wichtig universitäre Lerngelegenheiten für die Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht sind, wird in verschiedenen empirischen Untersuchungen deutlich. Im Rahmen des *DaZKom*-Projekts konn-

1 Verwendet wurde in beiden Untersuchungen der sogenannte DaZKom-Test. DaZ-Kompetenz untergliederte sich darin in drei Dimensionen mit jeweils zwei Subdimensionen: Fachregister (Grammatische Strukturen und Wortschatz, Semiotische Systeme), Mehrsprachigkeit (Zweitspracherwerb, Migration) und Didaktik (Diagnose, Förderung) (vgl. Ohm, 2018).

te gezeigt werden, dass Studierende, die im Studium Lerngelegenheiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache wahrgenommen hatten, über höhere DaZ-bezogene Kompetenzen verfügten als ihre Kommiliton*innen, die solche Angebote nicht oder nur in geringerem Umfang genutzt hatten (Hammer et al., 2015). In den Projekten *ProfaLe* und *Sprachen-Bilden-Chancen* konnten bei Lehramtsstudierenden nach dem Besuch sprachbildungsbezogener Veranstaltungen signifikant höhere fachunterrichtsrelevante DaZ-Kompetenzen gemessen werden (Paetsch et al., 2019; Schroedler & Lengyel, 2018). Insbesondere konkrete DaZ-spezifische Handlungen während des Studiums, zum Beispiel die Analyse authentischer Schüler*innentexte oder die Arbeit mit konkreten Spracherwerbsbeispielen von Zweitsprachenlernenden, haben sich als geeignet zur Vorhersage DaZ-bezogener Kompetenz erwiesen (Ehmke & Lemmrich, 2018). In verschiedenen Untersuchungen konnte außerdem ein positiver Zusammenhang zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten und den Überzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Fachunterricht nachgewiesen werden: Je mehr Lerngelegenheiten im Bereich DaZ/Umgang mit sprachlicher Heterogenität (angehende) Lehrkräfte wahrnehmen, desto positiver stehen sie einer sprachbildenden Unterrichtspraxis gegenüber (und vice versa) (Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Schroedler et al., 2022).

Wie eingangs angedeutet, variieren die Gesetze und Verordnungen hinsichtlich der von Lehramtsstudierenden zu erwerbenden Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität in unterschiedlichen Bundesländern beträchtlich (Baumann, 2017). Dies spiegelt sich auch in den Curricula der Hochschulen wider: Während beispielsweise in Nordrhein-Westfalen und Berlin für alle Lehramtsstudierenden verpflichtende DaZ-Module implementiert wurden, werden Themen wie Sprachförderung und DaZ an niedersächsischen Universitäten in der Regel nicht als gesonderte Module angeboten, sondern in bestehende Module verschiedener Disziplinen integriert (Busse, 2020; Witte, 2017).

Dies gilt auch für die Universität, an der die vorliegende Untersuchung durchgeführt wurde: Eine Analyse der Modulbeschreibungen der Unterrichtsfächer an der Leuphana Universität (Samland, 2022) zeigt, dass die Themen Heterogenität und Inklusion in der Mehrheit der fachspezifischen Anlagen Erwähnung finden. Inwiefern sprachbezogene Inhalte (als Teil von Heterogenität) in den Modulen thematisiert werden, geht aus den Beschreibungen jedoch nicht eindeutig hervor. Lediglich für Studierende der Fächer Deutsch und Englisch ist der Erwerb linguistischer Basiskompetenzen, sowie die Auseinandersetzung mit Themen wie Diagnostik, Schriftlichkeit/Mündlichkeit und Sprachförderung, als obligatorischer Teil des Studiums vorgesehen. In den fachspezifischen Bestimmungen für das Fach Deutsch finden sich überdies explizite Hinweise darauf, dass Studierende Kompetenzen im Bereich Spracherwerb, sprachliche Diversität und Mehrsprachigkeit erwerben sollen.²

2 Lehramtsstudierende können überdies fakultativ zwei Module absolvieren, um eine Qualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache zu erlangen. Die Plätze für eine Teilnahme an dieser Zusatzqualifikation sind jedoch begrenzt.

2.4 Forschungsfragen

Vor dem dargestellten Hintergrund gehen wir in unserem Beitrag drei Hauptforschungsfragen nach:

- 1) Wie sind die professionellen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden gegenüber sprachförderlichem Unterricht und dem Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Fachunterricht beschaffen?
- 2) Inwiefern können angehende Lehrkräfte unterschiedliche (bildungs-)sprachliche Merkmale in einer schriftlichen Erklärung im Fach Deutsch identifizieren (als Teil sprachbezogenen Professionswissens)?
- 3) In welchem Umfang haben die teilnehmenden Lehramtsstudierenden im Studium Lerngelegenheiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache bzw. Umgang mit sprachlicher Heterogenität genutzt?

Zusätzlich untersuchen wir, inwiefern sich Studierende des Faches Deutsch von ihren Kommiliton*innen, die dieses Fach nicht studieren, in Bezug auf die Fragen 1–3 unterscheiden.

3 Methodisches Vorgehen

Die Datengrundlage für die vorliegende Untersuchung bildet eine Online-Erhebung unter Lehramtsstudierenden (Grund-, Haupt-, Real- und Berufsschullehramt), die im Rahmen eines Projekts im interdisziplinären Forschungszentrum ERLE (Empirical Research on Language and Education) an der Leuphana Universität Lüneburg Anfang 2021 durchgeführt wurde. Die Befragung erfolgte im Rahmen von zwei Vorlesungen; die Teilnahme war freiwillig und anonym. Die Bearbeitungszeit war nicht begrenzt. Sie betrug durchschnittlich 40 Minuten.

3.1 Stichprobe

Insgesamt haben 121 Studierende an der Befragung teilgenommen. Der überwiegende Teil der Teilnehmenden war weiblich (90.2%). Rund drei Viertel der Befragten (75.4%) waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 21 und 25 Jahre alt. Etwa zwei Drittel der Studierenden (62.3%) befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in der Bachelorphase ihres Studiums.³ Annähernd drei Viertel der Teilnehmenden (72.7%) studierten das Unterrichtsfach Deutsch.

3 Das Bachelor-Programm (Grund-, Haupt-, Real- und Oberschulen) verbindet das Studium zweier Unterrichtsfächer mit erziehungswissenschaftlichen, psychologischen, gesellschafts- und kulturwissenschaftlichen Inhalten. Erst im anschließenden Masterstudiengang erfolgt eine Entscheidung für das Grundschul- bzw. Haupt-/Realschullehramt.

3.2 Untersuchungsinstrumente

Als Teil der Untersuchung wurden die Studierenden zunächst gebeten, die sprachliche Schwierigkeit eines Erklärtextes für das Unterrichtsfach Deutsch (Jahrgangsstufe 9) einzuschätzen. Das Antwortformat war fünfstufig und reichte von 1 = „nicht schwierig“ bis 5 = „sehr schwierig“. Anschließend sollten fünf Textausschnitte hinsichtlich möglicher sprachlicher Hürden analysiert werden. Gegenstand des Erklärtextes war die satzinterne Großschreibung, eine der Hauptfehlerquellen der Orthografie (Bangel et al., 2020). Die fünf Ausschnitte aus der Erklärung wurden in sprachlicher Hinsicht manipuliert; sie enthielten insgesamt 31 unterschiedliche sprachliche Merkmale, die insbesondere für Schüler*innen mit wenig ausgebauten bildungssprachlichen Fähigkeiten im Deutschen potenziell verstehenshinderlich sind (vgl. Kap. 2.1). Die Merkmale lassen sich in sechs Kategorien unterteilen: i) Fachbegriffe (z. B. *Nominalklammer*, *syntaktische Einheit*), ii) bildungssprachliche Termini und Kollokationen (z. B. *die Identifizierung*, *verfügen über*), iii) Passivkonstruktionen/unpersönliche Ausdrücke (z. B. *wird geöffnet/geschlossen*), iv) komplexe morphosyntaktische Strukturen (z. B. Genitivkonstruktionen und umfängliche Attribute), v) komplexe Satzgefüge (z. B. eingeschobene Relativsätze), sowie vi) Merkmale referenzieller Komplexität (z. B. anaphorische und kataphorische Referenzen wie *dieser* oder *dafür*). Die offenen Antworten der Studierenden wurden mit Hilfe eines Kodiermanuals durch zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen unabhängig voneinander kodiert ($\kappa = .91$). Um die Validität des Instruments zu prüfen, wurden die Textausschnitte außerdem fünf Expert*innen aus den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache und Sprachwissenschaft vorgelegt. Die Antworten der Expert*innen wurden ebenfalls kodiert und analysiert ($\kappa = .79$). Vier Items wurden von keinem Experten/keiner Expertin als potenzielle Verstehenshürde betrachtet und deshalb von den Analysen ausgeschlossen.

Die *professionsbezogenen Überzeugungen* der Studierenden zu einer sprachsensiblen Gestaltung des Fachunterrichtes und dem Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Fachunterricht wurden mit Hilfe zweier Likert-Skalen (basierend auf Brandt, 2021 und Roth et al., 2016) erfasst. Sie umfassten jeweils sechs Einzelitems (vgl. Abb. 1 und 2). Das sechsstufige Antwortformat reichte von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 6 = „stimme voll und ganz zu“. Die Skala *Überzeugungen zu Sprachbildung im Fachunterricht* zielte darauf ab, die Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zum Einbezug von Sprachbildung in den Fachunterricht (mit Fokus auf die Förderung des Deutschen) zu erfassen (Beispielitem: „Jeder Unterricht ist auch Sprachunterricht“). Die Skala *Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht* bildete die Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften hinsichtlich der Nützlichkeit des Einbezugs migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den Fachunterricht ab (Beispielitem: „Mehrsprachige SuS können besser lernen, wenn sie dazu neben dem Deutschen auch ihre Erstsprache gebrauchen können“).

Die Häufigkeit konkreter *DaZ-bezogener Lerngelegenheiten* während des Studiums wurde mit der ebenfalls aus sechs Items bestehenden Skala *DaZ-Handlungen* (basie-

rend auf Ehmke und Lemmrich 2018) erfasst (vgl. Abb. 5). Das Antwortformat war fünfstufig (1 = „gar nicht“ bis 5 = „in mehreren ganzen Lehrveranstaltungen“).

4 Ergebnisse der Untersuchung

4.1 Wie sind die professionellen Überzeugungen der Lehramtsstudierenden gegenüber sprachförderlichem Unterricht und dem Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Fachunterricht beschaffen?

4.1.1 Überzeugungen zu Sprachbildung im Fachunterricht

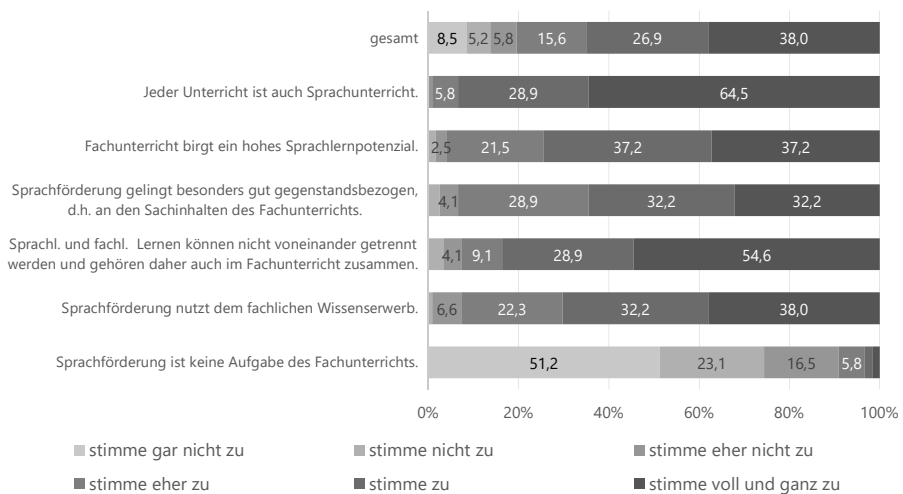
Wie aus Abbildung 1 ersichtlich, sind die Überzeugungen der befragten Studierenden zu *Sprachbildung im Fachunterricht* ($\alpha = .77$) mit Fokus auf die Förderung des Deutschen insgesamt sehr positiv ausgeprägt: Der Mittelwert der Skala liegt bei 5.15 ($SD = 0.65$, min. = 3.6, max. = 6) bei einem theoretischen Maximum von 6.⁴ Eine genauere Betrachtung der Einzelitems zeigt, dass fast alle der befragten zukünftigen Lehrkräfte den Aussagen („eher“ bis „voll und ganz“) zustimmten, dass jeder Unterricht auch Sprachunterricht sei (99.2 %) und dass Fachunterricht ein hohes Sprachlernpotenzial berge (95.9 %). Nur ein kleiner Teil der Befragten (9.2 %) war der Ansicht, dass Sprachförderung (eher) keine Aufgabe des Fachunterrichts sei. Deutschstudierende und Studierende anderer Fächer unterschieden sich insgesamt hinsichtlich ihrer Überzeugungen zu Sprachbildung im Fachunterricht nicht signifikant ($z = 0.137$, $p = .891$).

4.1.2 Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit im Fachunterricht

Die Betrachtung der Gesamtskala *Überzeugungen zum Einbezug migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den Fachunterricht* ($\alpha = .72$) zeugt davon, dass auch die Überzeugungen der Studierenden zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit insgesamt eher positiv beschaffen sind ($M = 4.01$, $SD = 0.74$, min. = 2.5, max. = 5.8). Innerhalb der Skala zeigen sich jedoch Unterschiede in den Zustimmungsraten (vgl. Abb. 2): Die Mehrheit der Befragten (85.1 %) stimmte der Aussage (eher) zu, dass mehrsprachige Schüler*innen besser lernen können, wenn sie dazu neben dem Deutschen auch ihre Erstsprache gebrauchen können. Ebenso vertrat der überwiegende Anteil der Befragten (82.6 %) (eher) die Auffassung, dass sich eine institutionell auferlegte Einsprachigkeit negativ auf das Selbstbewusstsein und die Identitätsentwicklung Mehrsprachiger auswirken könne. Trotzdem waren 80.2 Prozent der angehenden Lehrkräfte (eher) der Ansicht, dass es für die eigene Arbeit hilfreich wäre, wenn alle Schüler*innen durchweg die deutsche Sprache zur Kommunikation nutzen würden. Ein Vergleich zwischen Studierenden mit und ohne Deutsch als Unterrichtsfach zeigt, dass sich die beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht insgesamt nicht unterscheiden ($t(119) = 0.99$, $p = .325$).

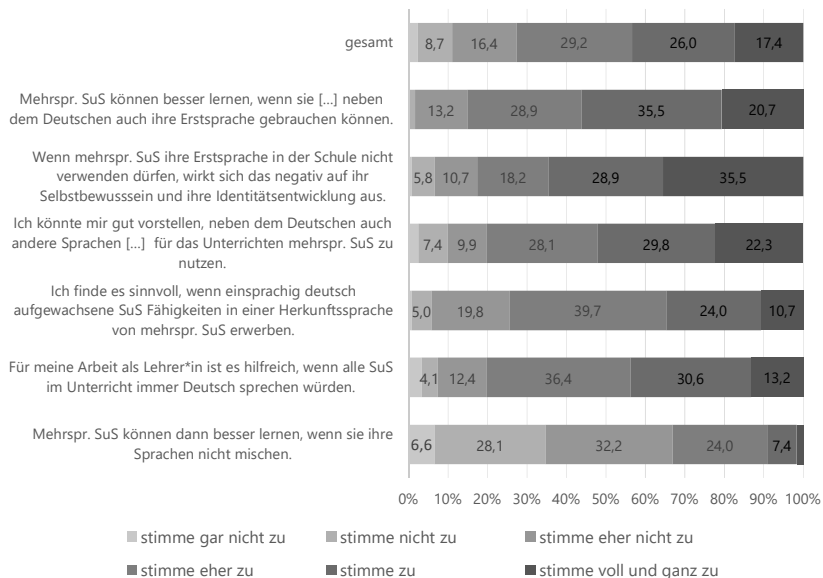
4 Das negativ formulierte Item („Sprachförderung ist keine Aufgabe des Fachunterrichts.“) wurde für die Analyse invertiert, so dass ein höherer Wert auf der Skala mit positiveren Überzeugungen einhergeht.

Abb. 1: Zustimmungssanteile (in Prozent) zu den Items der Skala Überzeugungen zu Sprachbildung im Fachunterricht (n = 121)



Quelle: eigene Darstellung basierend auf Brandt, 2021.

Abb. 2: Zustimmungssanteile (in Prozent) zu den Items der Skala Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht (n = 121)

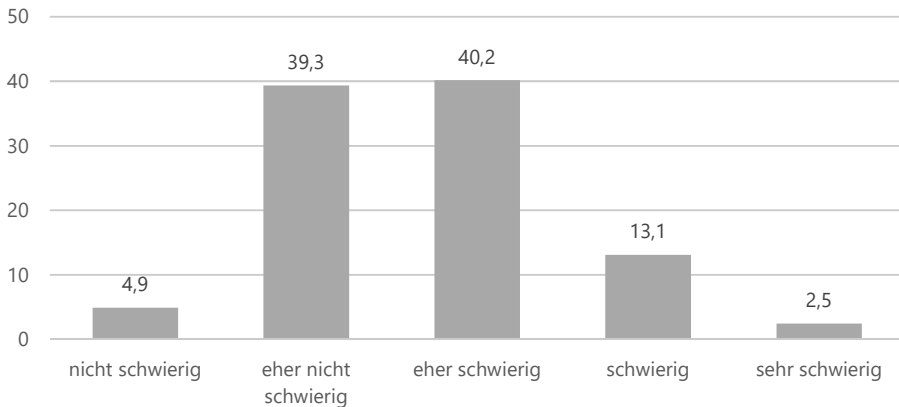


Quelle: eigene Darstellung basierend auf Roth et al., 2016.

4.2 Inwiefern können angehende Lehrkräfte unterschiedliche (bildungs-) sprachliche Merkmale in einer Erklärung aus dem Fach Deutsch identifizieren?

Die globale Einschätzung der sprachlichen Schwierigkeit des Erklärtextes durch die Studierenden war uneinheitlich (vgl. Abb. 3): Während etwas weniger als die Hälfte (44,2%) der Studierenden die sprachliche Komplexität des Textes für Neuntklässler*innen als „(eher) nicht schwierig“ bewertete, war etwas über die Hälfte (53,3%) der Ansicht, dass der Text für Schüler*innen in Jahrgang 9 sprachlich „(eher) schwierig“ sei. Nur ein kleiner Teil (2,5%) der Befragten hielt den Text in sprachlicher Hinsicht für Schüler*innen in Jahrgang 9 für „sehr schwierig“. Studierende mit Unterrichtsfach Deutsch unterschieden sich hinsichtlich ihrer Einschätzung nicht signifikant von ihren Kommiliton*innen, die dieses Unterrichtsfach nicht studierten ($z = 1.46, p = .14$).

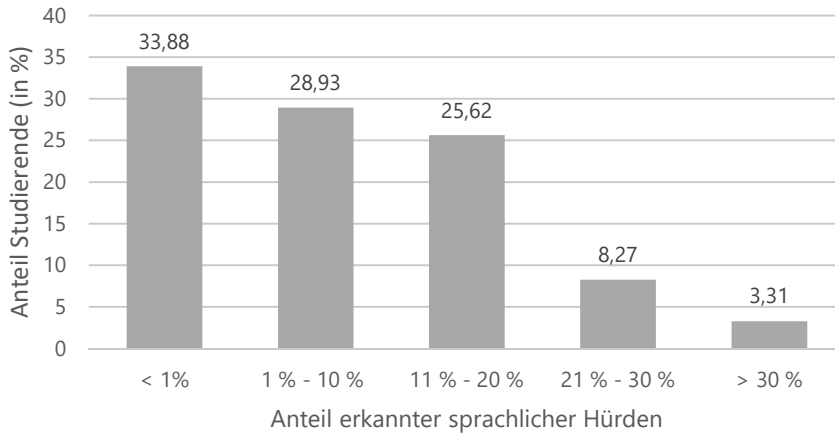
Abb. 3: Wahrgenommene Textschwierigkeit für SuS in Klasse 9 ($n = 121$; in Prozent)



Quelle: eigene Darstellung.

Abbildung 4 zeigt die prozentualen Anteile (der maximal zu erreichenden Punktzahl) aller erkannter sprachlicher Hürden in den fünf Textabschnitten (27 Items, $M = 10.10$, $SD = 8.49$, $\min. = 0.00$, $\max. = 44.44$, $\alpha = .77$). Von den insgesamt 121 Befragten identifizierte rund ein Drittel (33,9%) unter ein Prozent der bildungssprachlichen Merkmale als potenzielle sprachliche Hürde für das Verstehen des Textes. Fast ein weiteres Drittel (28,9%) der Studierenden benannte zwischen ein und zehn Prozent der in den Textauschnitten enthaltenen sprachlichen Hürden als solche. Nur etwas über drei Prozent der teilnehmenden Lehramtsstudierenden (3,3%) waren in der Lage, mehr als 30 Prozent der in den Texten enthaltenen sprachlichen Schwierigkeiten zu erkennen. Studierende mit Unterrichtsfach Deutsch unterschieden sich hinsichtlich ihrer Fähig-

Abb. 4: Prozentualer Anteil aller erkannter sprachlicher Hürden in fünf Textausschnitten ($n=121$)



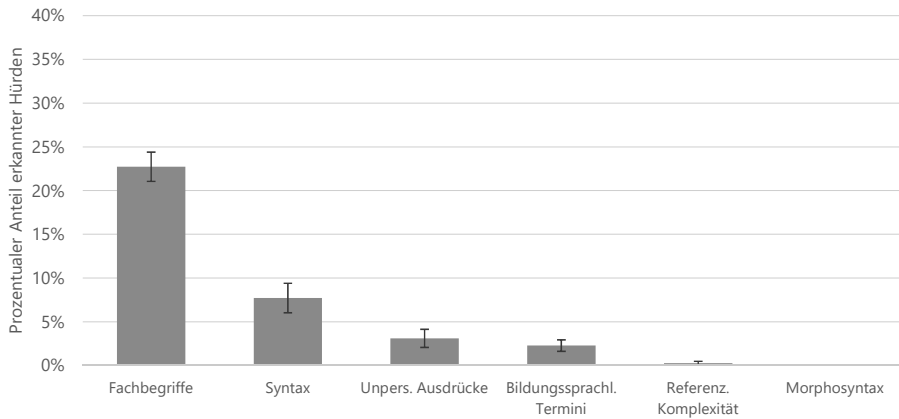
Quelle: eigene Darstellung.

keit, sprachliche Hürden in der Erklärung zu identifizieren, im Mittel nicht signifikant von ihren Kommiliton*innen, die das Fach Deutsch nicht studierten ($z=1.90$, $p=.057$).

Betrachtet man die prozentualen Anteile richtiger Lösungen getrennt nach den verschiedenen Ebenen sprachlicher Komplexität (Abb. 5), zeigt sich, dass von allen schwierigkeitsgenerierenden sprachlichen Merkmalen solche aus der Kategorie „Fachbegriffe“ von den Studierenden mit ca. 23 Prozent am häufigsten identifiziert wurden ($M=22.73$; $SD=18.44$). Am zweithäufigsten benannten die Studierenden sprachliche Merkmale, die der Kategorie „komplexer Satzbau“ bzw. „Syntax“ zuzuordnen sind: Im Mittel wurden rund acht Prozent der in den Textabschnitten enthaltenen komplexen Satzstrukturen identifiziert ($M=7.71$; $SD=18.64$). Unter fünf Prozent der in den Textabschnitten enthaltenen unpersönlichen Ausdrücke/Passivkonstruktionen ($M=3.1$, $SD=11.44$) und bildungssprachlichen Termini ($M=2.27$, $SD=7.22$) wurden von den Studierenden als potenzielle Verstehenshürden wahrgenommen. Sprachliche Merkmale auf Ebene der referenziellen Komplexität (textdeiktische Elemente) nahmen die Befragten (so gut wie) nie als potenzielle sprachliche Hürden wahr ($M=0.28$; $SD=3.03$). Komplexe morphosyntaktische Strukturen wurden von keiner*keinem der Studierenden als potenziell schwierigkeitsgenerierend identifiziert. Ein Friedman-Test zeigt, dass sich die prozentuellen Anteile erkannter sprachlicher Hürden in den unterschiedlichen Kategorien signifikant voneinander unterscheiden ($\chi^2(5)=382.09$, $p < .001$).

Paarweise Vergleiche (mit Bonferroni-adjustierten p-Werten) der Lösungswahrscheinlichkeiten in den verschiedenen Kategorien bestätigen den deskriptiven Befund, dass Fachbegriffe signifikant häufiger als potenziell schwierigkeitsgenerierend identifiziert wurden als sprachliche Merkmale aller anderen Kategorien ($p < .001$). Nicht-Deutsch-

Abb. 5: Prozentualer Anteil erkannter sprachlicher Hürden (nach Kategorie) mit Standardfehlern ($n = 121$)



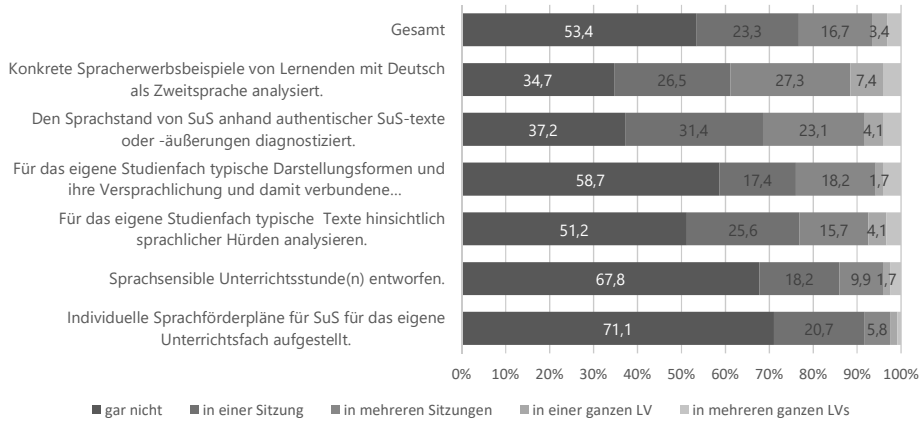
Quelle: eigene Darstellung.

studierende identifizierten Fachbegriffe signifikant häufiger als potenzielle sprachliche Hürde ($M=27.88$, $SD=18.5$) als Deutschstudierende ($M=20.79$, $SD=18.15$) ($z=2.24$, $p=.03$). Hinsichtlich der Lösungsraten in den anderen Kategorien fanden sich hingegen keine Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne das Unterrichtsfach Deutsch.

4.3 In welchem Umfang haben die teilnehmenden Lehramtsstudierenden im Studium Lerngelegenheiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache bzw. Umgang mit sprachlicher Heterogenität genutzt?

Abbildung 6 zeigt die prozentuale Verteilung der Häufigkeiten konkreter DaZ-bezogener Lernaktivitäten, die im Lehramtsstudium von den teilnehmenden Studierenden wahrgenommen wurden. Nur rund 10 Prozent der Befragten hatte nach eigener Aussage im Studium in einer oder mehreren ganzen Lehrveranstaltungen die Gelegenheit, konkrete Spracherwerbsbeispiele von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache zu analysieren (11.6%) oder den Sprachstand von Schüler*innen anhand authentischer Texte oder -äußerungen zu diagnostizieren (8.3%). Die Analyse sprachlicher Hürden in fachtypischen Texten und die Konzeption von sprachsensiblen Unterrichtsstunden hatten mehr als die Hälfte der zukünftigen Lehrkräfte nach eigener Auskunft zum Zeitpunkt der Befragung in keiner Lehrveranstaltung durchgeführt. Ein Skalenmittelwert von $Md=1.67$ (min.=1.13, max.=5, $\alpha=.83$) lässt sich so interpretieren, dass die Studierenden durchschnittlich maximal in einer Sitzung in ihrem Studium DaZ-bezogene Handlungen durchgeführt haben. Es ließen sich diesbezüglich keine signifikanten Gruppenunterschiede zwischen Deutsch- und Nicht-Deutschstudierenden feststellen ($z=-0.51$, $p=.61$).

Abb. 6: Verteilung der besuchten Sitzung zu DaZ-bezogenen Handlungen (in Prozent, n = 121)



Quelle: eigene Darstellung.

5 Diskussion

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die professionellen Überzeugungen der befragten Lehramtsstudierenden gegenüber sprachförderlichem Unterricht (mit Blick auf die Förderung des Deutschen) äußerst positiv beschaffen sind. Die bekundeten Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit der Lernenden fielen insgesamt zwar auch positiv aus, der überwiegende Teil der Befragten war jedoch der Ansicht, dass die ausschließliche Verwendung der deutschen Sprache im Unterricht für sie als Lehrkraft hilfreich sei. Diese Beobachtung bestätigt vorliegende Forschungsbefunde, die seit den 1990er-Jahren wiederkehrend zeigen, dass Lehrkräfte Mehrsprachigkeit nicht per se als negative Voraussetzung wahrnehmen, hinsichtlich der Sprachverwendung im Unterricht aber monolinguale Grundüberzeugungen vertreten, die durch verschiedene Ängste und Befürchtungen gespeist werden (Brandt & Gogolin, 2016).

Die positiven Überzeugungen der Teilnehmenden schlagen sich nicht in Wissen über Merkmale des Registers Bildungssprache nieder: Auch wenn über die Hälfte der zukünftigen Lehrkräfte den Erklärtext global als sprachlich (eher) schwierig einstuft, waren die wenigsten der Befragten in der Lage, einen substantziellen Anteil konkreter (bildungs-)sprachlicher Hürden im Text zu identifizieren. Deutschstudierende unterschieden sich diesbezüglich nicht signifikant von Kommiliton*innen mit anderen Unterrichtsfächern. Das Studium des Faches Deutsch allein ist demnach kein Garant dafür, dass angehende Lehrkräfte mit den Besonderheiten des bildungssprachlichen Registers vertraut sind. Die Erkenntnis, dass die Studierenden insbesondere Fachbegriffe als potenzielle Verstehenshürden identifizierten, deckt sich mit bisherigen Forschungsergebnissen. Dass Deutschstudierende Fachbegriffe im Vergleich zu Studieren-

den anderer Fächer seltener als sprachliche Hürde identifizieren, erscheint zunächst paradox; es könnte jedoch dem Umstand geschuldet sein, dass erstere mit den in der Erklärung verwendeten fachlichen Termini vertraut waren und sie deshalb nicht als schwierig wahrgenommen haben.

Zu bedenken ist bei der Interpretation dieses Ergebnisses, dass sich zwei Drittel der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Befragung noch in der Bachelorphase ihres Studiums befanden. Möglicherweise sind entsprechende Studieninhalte erst für eine spätere Phase des Studiums vorgesehen. Dafür spricht, dass Masterstudierende in der Untersuchung bei der Identifizierung bildungssprachlicher Merkmale etwas besser abgeschnitten haben als Bachelorstudierende. Der Unterschied war aber sehr gering (sie erkannten im Mittel nur etwa ein Merkmal mehr).

Dass die Studierenden kaum in der Lage waren, (bildungs-)sprachliche Hürden in einem fachlichen Text zu identifizieren, könnte mit fehlenden bzw. nicht wahrgenommenen Lerngelegenheiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Umgang mit sprachlicher Diversität zusammenhängen. Konkrete DaZ-bezogene Handlungen, die sich in vorherigen Untersuchungen als geeignet für die Vorhersage DaZ-bezogener Kompetenz erwiesen haben, hatten die Studierenden nach eigener Auskunft während ihres Studiums durchschnittlich in maximal einer Sitzung ausgeführt.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind einige Limitationen zu berücksichtigen, die die Stichprobe und die eingesetzten Untersuchungsinstrumente betreffen.

Weil die Teilnahme an der Untersuchung freiwillig war, ist nicht auszuschließen, dass die Untersuchungsergebnisse durch eine Selbstselektivität der Stichprobe verzerrt werden: Dass die Überzeugungen zu einer sprachförderlichen Gestaltung des Fachunterrichts und Mehrsprachigkeit fast aller Teilnehmenden äußerst positiv ausfallen, könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass Studierende, die diese Thematik nicht für relevant hielten oder ihr kritisch gegenüberstehen – und deren Überzeugungen dementsprechend negativer ausgefallen wären – nicht an der online-Befragung teilgenommen oder diese nach wenigen Minuten abgebrochen haben. Es wäre ratsam, in Folgestudien eine Kontrollskala in das Erhebungsinstrument zu integrieren, die Auskunft darüber gibt, ob und in welchem Ausmaß das Antwortverhalten der Teilnehmenden sozialer Erwünschtheit unterliegt. Eignen könnten sich hierfür beispielsweise eine Skala zur Erfassung sozial erwünschten Antwortverhaltens (Kemper et al., 2012) oder ein *Vocabulary and Overclaiming Tests* (VOC-T) (Ziegler et al., 2013).

Insgesamt deuten die teils hohen Standardabweichungen beim Erkennen der sprachlichen Hürden auf den unterschiedlichen sprachlichen Ebenen darauf hin, dass es sich bei den teilnehmenden Studierenden keineswegs um eine homogene Gruppe handelt: Einzelne konnten überdurchschnittlich viele sprachliche Merkmale im Erklärtext identifizieren, was aber nicht durch eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an wahrgenommenen Lerngelegenheiten zu erklären ist. In weiterführenden Studien wäre auch deshalb die Erfassung außeruniversitärer Lerngelegenheiten wünschenswert.

Aus methodischer Sicht ist die Tatsache, dass die Studierenden nur sehr wenige der im Text enthaltenen sprachlichen Hürden erkannt haben, ein Hinweis darauf, dass die Schwierigkeit der eingesetzten Items zu hoch war. Möglicherweise hätten die Studierenden mehr sprachliche Merkmale identifizieren können, wenn ihnen mitgeteilt worden wäre, wie viele sprachliche Hürden pro Abschnitt zu erwarten waren. Gleichzeitig zeigten sich teils ausgeprägte Decken- bzw. Bodeneffekte bei den Skalen zur Erfassung der Überzeugungen und der Lerngelegenheiten. Aufgrund der eingeschränkten Varianz der Variablen war eine Analyse der Zusammenhänge zwischen dem Wissenstest, den Überzeugungen und den Lerngelegenheiten nicht sinnvoll möglich (Urban & Mayerl, 2018, S. 16f.). Für Untersuchungen mit diesem Ziel müssten andere Messinstrumente eingesetzt werden und ggf. eine Überarbeitung der eingesetzten Skalen (und Antwortoptionen) erfolgen.

6 Fazit

Auch wenn die an der Untersuchung beteiligten Studierenden positive Überzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Diversität vertreten und ein gewisses Gespür dafür entwickelt haben, dass ein Text für Lerner*innen sprachlich schwierig sein könnte, fehlt ihnen offenbar Wissen über das Register Bildungssprache und seine Besonderheiten (als Teil pädagogischen Sprachwissens), um dieses Gefühl auf sprachlicher Ebene zu konkretisieren. Dies wäre jedoch eine grundlegende Voraussetzung für die Umsetzung der bildungspolitischen Vorgabe, jeden Unterricht sprachförderlich zu gestalten.

Bei der Interpretation der Untersuchungsergebnisse ist zu bedenken, dass in der vorliegenden Untersuchung nur ein kleiner Ausschnitt pädagogischen Sprachwissens in den Blick genommen wurde: das Wissen über Merkmale von Bildungssprache, die Schüler*innen das Textverständnis erschweren können. Möglicherweise ist die Entwicklung der sprachbezogenen Kompetenzen der Studierenden in anderen Bereichen (z. B. der Sprachdiagnose oder dem Spracherwerb), weiter fortgeschritten. Außerdem lassen sich aus den Ergebnissen keine Rückschlüsse auf die gesamte niedersächsische oder deutschlandweite Lehrkräfteausbildung ziehen. Dennoch drängt gerade in Anbetracht des aktuellen Lehrkräftemangels und einer damit einhergehenden zunehmenden Anzahl an Quereinsteiger*innen in den Lehrberuf die Klärung der Frage, wie pädagogisches Sprachwissen als obligatorischer Bestandteil in die Ausbildung aller Lehrkräfte integriert werden kann. Dieses entspräche den bestehenden bildungspolitischen Vorgaben und wäre ein wichtiger Schritt, um dem Versprechen auf Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem ein Stück näherzukommen.

Literatur und Internetquellen

- Bangel, M., Rautenberg, I., & Werth, C. (2020). Syntaxorientierte Didaktik der Großschreibung. Ein Forschungsüberblick. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 25 (48), 55–70.
- 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. 9–26). Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K., & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung an deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Durchgeführt von IPSOS (Hamburg) im Auftrag des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. Universität zu Köln.
- Becker-Mrotzek, M., & Wörfel, 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>
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (2022). *Bildungsplan Grundschule, Stadtteilschule, Gymnasium. Allgemeiner Teil. Bildung und Erziehung an Hamburgs Schulen*. <https://www.hamburg.de/contentblob/16762978/f4ec5d1f1348e96f16dc22d676c53ea2/data/anteil-dl.pdf>
- Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B., & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 17–41). Waxmann.
- Brandt, H., Ehmke, T., Kuhl, P., & Leutner, D. (2023). Pre-service teachers' ability to identify academic language features: the role of language-related opportunities to learn, and professional beliefs about linguistically responsive teaching. *Language Awareness*, 33 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2193409>
- Brandt, H., & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Waxmann.
- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical language knowledge. *Review of Research in Education*, 37 (1), 298–341. <https://doi.org/10.3102/0091732X12461772>
- Busse, V. (2020). Qualifizierung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 287–292). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_42
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Döll, M. (2013). Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung – Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 170–180). Waxmann.
- Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17 (2), 232–247. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U., & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.

- Ehmke, T., & Lemmrich, S. (2018). Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 201–219). Waxmann.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- 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). Waxmann.
- Galguera, T. (2011). Participant structures as professional learning tasks and the development of pedagogical language knowledge among preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38, (1), 85–106.
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201–206). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_29
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269–292). Waxmann.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-025>
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Waxmann.
- Gültekin-Karakoç, N. (2018). Sicherung der Inhaltsvalidität und Festlegung von Kompetenzstufen durch Expertenbefragungen. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 109–128). Waxmann.
- Hammer, S., Carlson, S. A., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A., Ohm, U., Rosenbrock, S., & Schulze, N. (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung des GSL-Testinstrumentes. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden* (S. 32–54). Beltz. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15502/pdf/Hammer_et_al_2015_Kompetenz_von_Lehramtsstudierenden.pdf
- Härtig, H., Heitmann, P., & Retelsdorf, J. (2015). Analyse der Aufgaben zur Evaluation der Bildungsstandards in Physik – Differenzierung von schriftsprachlichen Fähigkeiten und Fachlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 763–779. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0646-2>
- Heppt, B., Henschel, S., & Haag, N. (2016). Everyday and academic language comprehension: Investigating their relationships with school success and challenges for language minority learners. *Learning and Individual Differences*, 47, 244–251. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.004>
- Jost, J., Topalović, E., & Uhl, B. (2017). Sprachsensibler Mathematikunterricht in Hauptschulen. Sprache im Fach aus Sicht von Sprachfördercoaches, Lehrkräften und Lernenden in einem BiSS-Projekt. In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks & C. Schmellentin-Britz (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen* (S. 161–184). Narr Francke Attempto.
- Kemper, C., Beierlein, C., Bensch, D., Kovaleva, A., & Rammstedt, B. (2012). Eine Kurzskaala zur Erfassung des Gamma-Faktors sozial erwünschten Antwortverhaltens. Die

- Kurzskala Soziale Erwünschtheit-Gamma (KSE-G). *GESIS-Working Papers*, 2012 (25). https://www.gesis.org/fileadmin/kurzskalen/working_papers/KSE_G_Workingpaper.pdf
- Kultusminister*innenkonferenz. (2017). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Kultusminister*innenkonferenz. (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
- Landesregierung Niedersachsen. (2015). *Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen* (Nds. MasterVO-Lehr). <http://www.schule.de/20411/mastervo-lehr.htm>
- Lange, S. D., & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (1), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Leutner, D., Klieme, E., Meyer, K., & Wirth, J. (2004). Problemlösen. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 145–175). Waxmann.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57, 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2023). *Schulische Förderung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache (DaZ/DaB). RdErl. d. MK v. 1.12.2023 – 25-81 625 – VORIS 22410*. https://bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/2_Portale/Sprachbildung_Interkulturelle_Bildung/Dokumente/RdErl._d._MK_v._1.12.2023_Schulische_Foerderung_von_Deutsch_als_Zweit-_und_Bildungssprache.pdf
- 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.
- Paetsch, J., Darsow, A., Wagner, F.S., Hammer, S., & Ehmke, T. (2019). Prädiktoren des Kompetenzzuwachses im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Lehramtsstudierenden. *Unterrichtswissenschaft*, 47, 51–77. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00038-7>
- Paetsch, J., Radmann, S., Felbrich, A., Lehmann, R., & Stanat, P. (2016). Sprachkompetenz als Prädiktor mathematischer Kompetenzentwicklung von Kindern deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48 (1), 27–41. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000142>
- Petersen, I., & Peuschel, K. (2020). „... ich bin ja keine Sprachstudentin ...“. Wissen über Sprache für den sprachbildenden Fachunterricht. T. Heinz, B. Brouër, M. Janzen & J. Kilian (Hrsg.), *Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften* (S. 217–240). Waxmann.
- Prediger, S. (2019). Welche Forschung kann Sprachbildung im Fachunterricht empirisch fundieren? Ein Überblick zu mathematikspezifischen Studien und ihre forschungsstrategische Einordnung. In B. Ahrenholz, S. Jeuk, B. Lütke, J. Paetsch & H. Roll (Hrsg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (S. 19–38). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110570380-002>
- Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Waxmann.

- Roth, H.-J., Gantefort, C., Winter, C., Karduck, S., Terhart, H., Trompeta, M., & Wolfgarten, T. (2016). *MehrKita – Mehrsprachigkeit in Kölner Kindertagesstätten*. Unveröffentlichter Bericht.
- Samland, S. (2022). *Sprachbildung im Fachunterricht: Ein Vergleich von Voraussetzungen ein- und mehrsprachiger Lehramtsstudierender* [Masterarbeit]. Leuphana Universität Lüneburg.
- Schleppegrell, M. J. (2012). Academic language teaching and learning. Introduction to the special issue. *The Elementary School Journal*, 112 (3), 409–418. <https://doi.org/10.1086/663297>
- Schlickum, C. (2013). Professionelle Orientierungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund im Umgang mit sprachlicher Vielfalt. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 107–117). 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., & Lengyel, D. (2018). Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Fachunterricht – Was kann die Erste Phase der Lehrerbildung leisten? *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 4, 6–20.
- Schroedler, T., Rosner-Blumenthal, H., & Böning, C. (2022). A mixed-methods approach to analysing interdependencies and predictors of pre-service teachers' beliefs about multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 20 (1) 1–20. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2125975>
- Seiz, J., Wilde, A., Decker, A.-T., & Kunter, M. (2017). Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – Ein wichtiger Baustein für den Umgang mit heterogenen Schülergruppen im Unterricht. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums* (S. 455–472). Kohlhammer.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Stahns, R. (2016). Bildungssprachliche Merkmale von Texten und Items. Zur Operationalisierung des Konstrukts „Bildungssprache“. *Didaktik Deutsch*, 41, 44–54.
- Tajmel, T. (2010). DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Unterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 167–184). Narr.
- Urban, D., & Mayerl, J. (2018). *Angewandte Regressionsanalyse. Theorie, Technik, Praxis*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01915-0>
- Wallner, F. (2020). Wie viel Linguistik brauchen Lehrer/innen? Empirische Befunde zum sprachbezogenen Professionswissen von Lehrkräften. In I. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Inter- und transdisziplinäre Zugänge* (S. 203–225). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1hm8gfs.14>
- Witte, A. (2017). Sprachbildung in der Lehrerausbildung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 351–363). Waxmann.
- Ziegler, M., Kemper, C., & Rammstedt, B. (2013). The Vocabulary and Overclaiming Test (VOC-T). *Journal of Individual Differences*, 34 (1), 32–40. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000093>

Hanne Brandt, Dr., wiss. Mitarbeiterin, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg.

E-Mail: hanne.brandt@uni-hamburg.de

Korrespondenzadresse: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

Kimberly Naboa Menzel, Bildungsreferentin der SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik.

E-Mail: k.menzel@schlau-werkstatt.de

Korrespondenzadresse: SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik GmbH, Schertlinstr. 4, 81379 München

Astrid Neumann, Dr., Professorin für Didaktik der deutschen Sprache, Leuphana Universität Lüneburg.

E-Mail: astrid.neumann@leuphana.de

Korrespondenzadresse: Leuphana Universität Lüneburg, Fakultät Bildung, Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg

Swantje Weinhold, Dr., Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur für den Elementar- und Primarbereich, Universität Bremen.

E-Mail: swantje.weinhold@uni-bremen.de

Korrespondenzadresse: Universität Bremen, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Fachdidaktiken des Primar- und Elementarbereichs, Deutschdidaktik, Universitäts-Boulevard 11/13, 28359 Bremen