Journal for Educational Research Online
Journal für Bildungsforschung Online
https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.03
Volume 16 (2024), No. 1, S. 36–57
CC BY-NC-SA 4.0 Waxmann

Anna Khalizova, Anja Wildemann & Barbara Rieger

Überzeugungen als Erkenntnismarker des Perspektivenwandels im Kontext der pädagogischen Professionalisierung im Umgang mit sprachlicher Heterogenität

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität und deren Bedeutung für die spätere pädagogische Performanz. Darüber hinaus fokussiert der Beitrag die Entwicklung von Dispositionen angehender Lehrkräfte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Laufe einer mehrsemestrigen Qualifizierung.

Das Korpus wird mittels qualitativ-strukturierender Inhaltsanalyse in Bezug auf Merkmale professioneller Identität analysiert. Den theoretisch-empirischen Ausgangspunkt bildet das Konzept der „professionellen Kompetenz", das zusammen mit dem Erfahrungswissen und der Lehrer:innenpersönlichkeit als Grundlage modellhafter Vorstellung der professionellen Identität gilt. Um einen Einblick in die Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlicher Heterogenität als Teilaspekt pädagogischer Professionalität zu gewähren, wurden Überzeugungen in fünf Dimensionen inhaltsanalytisch ausgewertet. So konnten die Wahrnehmungen angehender Lehrkräfte zu sprachlicher Heterogenität zunächst nachgezeichnet werden. Die Daten zeigen zudem, dass die Mehrheit der Zertifikatsteilnehmer:innen sprachliche Heterogenität von Anfang an als Bereicherung sieht, womit sich einerseits der Wandel zu einer eher ressourcenorientierten Sichtweise auf sprachliche

Dr. Anna Khalizova, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU), August-Croissant-Str. 5, 76829 Landau in der Pfalz
E-Mail: anna.khalizova@rptu.de

Prof. Dr. Anja Wildemann, Grundschulpädagogische Forschung mit dem Schwerpunkt Sprachbildung, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU), August-Croissant-Str. 5, 76829 Landau in der Pfalz
E-Mail: anja.wildemann@rptu.de

Dr. Barbara Rieger, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, Zertifikat Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM), Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU), August-Croissant-Str. 5, 76829 Landau in der Pfalz
E-Mail: barbara.rieger@rptu.de

Heterogenität zu bestätigen scheint. Die verstärkte Sensibilisierung sowie eine differenziertere Bewusstheit für die Komplexität von sprachlicher Heterogenität, die sich am Ende der Zertifikatsteilnahme identifizieren lässt, kann als Indiz für eine Veränderung der Überzeugungen angesehen werden. Damit scheint sich zu bestätigen, dass Überzeugungen zu sprachlicher Heterogenität ein Teilaspekt des Konzeptes professioneller Identität sind. Die hier erzielten Erkenntnisse stärken somit die Annahme, dass die sich verändernden Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte Erkenntnismarker für deren Perspektivenwandel sind.

Schlagworte
Sprachliche Heterogenität, Überzeugungen, Wahrnehmung, Professionalität

Beliefs as Cognitive Markers of a Change in Perspective in the Context of Educational Professionalization When Dealing With Linguistic Heterogeneity

Abstract
This article looks at prospective teachers' beliefs about linguistic and cultural heterogeneity and their significance for their subsequent pedagogical performance. In addition, the article focuses on the development of prospective teachers' dispositions towards dealing with multilingualism over the course of a multi-semester qualification program. The corpus is analyzed using qualitative-structuring content analysis with regard to characteristics of professional identity. The theoretical-empirical starting point is the concept of "professional competence" in conjunction with experiential knowledge and teacher personality serves as the basis for a model concept of professional identity. In order to provide an insight into the beliefs of trainee teachers on linguistic heterogeneity as an aspect of pedagogical professionalism, beliefs were analyzed in five dimensions. In this way, the perceptions of prospective teachers regarding linguistic heterogeneity could initially be traced. The data also shows that the majority of certificate participants see linguistic heterogeneity as an enrichment from the outset, which seems to confirm the shift towards a more resource-oriented view of linguistic heterogeneity. An increased sensitization and a more differentiated awareness of the complexity of linguistic heterogeneity which can be identified at the end of certificate participation can be seen as an indication of a change in beliefs. This may confirm that beliefs about linguistic heterogeneity are a partial aspect of the concept of professional identity. The findings obtained here thus strengthen the assumption that the changing beliefs of trainee teachers are knowledge markers for their change in perspective.

Keywords
linguistic heterogeneity, beliefs, perception, professionalism

1. Einführung

Der vorliegende Beitrag fokussiert Überzeugungen von angehenden Lehrkräften als Erkenntnismarker des Perspektivenwandels im Kontext der pädagogischen Professionalisierung im Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Der Beitrag ist wie folgt gegliedert. *Kapitel* 1 führt in den Untersuchungsgegenstand ein. In *Kapitel 2* werden theoretische Grundlagen zu (professionellen) Überzeugungen von angehenden Lehrkräften sowie der aktuelle Forschungsstand vorgestellt. Im darauffolgenden *Kapitel 3* wird die Studie beleuchtet. Es gibt einen Überblick über die Relevanz und Zielsetzung der Studie sowie über die methodische Vorgehensweise und das zugrunde liegende Datenkorpus. *Kapitel 4* stellt den praktischen Teil dar. Zuerst wird dargestellt, wie sich das Konstrukt der Überzeugungen von angehenden Lehrkräften im Zertifikat Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM) zu sprachlicher Heterogenität in Schule und Unterricht zusammensetzt und welche Bedeutung es für die spätere pädagogische Performanz hat. Darauffolgend werden die einzelnen Dimensionen der Überzeugen näher beschrieben. In *Kapitel 5* werden die zentralen Forschungsergebnisse diskutiert sowie der Ausblick auf die Thematik gegeben.

2. Sprachliche Heterogenität in Schule und Lehrer:innenbildung

2.1 Bestandsaufnahme

Die Schule in Deutschland ist sprachlich vielfältig. Tracy weist bereits 2014 darauf hin, dass Deutschland „de facto längst mehrsprachig“[2] (S. 15) ist. Der aktuelle Bildungsbericht aus dem Jahr 2022 bestätigt dies eindrücklich: Wenn vor 10 Jahren jede fünfte Person einen Migrationshintergrund[3] hatte, so ist es heute jede vierte. Zwei Drittel der Personen gehören dabei der ersten Generation (*eigene Migrationserfahrung*) und ein Drittel der zweiten oder dritten Generation (*familiale Migrationserfahrung*) an. Bereits 2014 hebt Krifka in diesem Zusammenhang hervor, dass einsprachig deutsche Schulklassen eine Ausnahme darstellen (S. 1). Mit Blick auf Arbeitsmigration, Flüchtlingsbewegungen und Globalisierung wird dieser Trend in Zukunft anhalten.

2 In diesem Beitrag wird Mehrsprachigkeit in Anlehnung an Ahrenholz (2017, S. 5) definiert. Danach umfasst diese sowohl den individuellen Erwerbszeitraum als auch alle Formen von multipler Sprachkompetenz einer Person.

3 Auch hier liegen unterschiedliche Auslegungen vor. Im Migrationsbericht ist von Migrationshintergrund die Rede und es heißt darin: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“ (Migrationsbericht 2020, S. 163). Verwendung findet inzwischen auch die Bezeichnung Migrationsgeschichte; sie umfasst sowohl Personen mit Migrationshintergrund im Verständnis des Statistischen Bundesamtes als auch Personen, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird sowie Personen, die rassistisch diskriminiert werden – so z. B. im Berliner Partizipations- und Migrationsgesetz (PartMigG §3).

Vor diesem Hintergrund ist es Aufgabe der Schule, die Potenziale aller Schüler:innen, ungeachtet ihrer Herkunft, zu erkennen und zu fördern. Dies ist nicht nur ein wichtiges Ziel einer inklusiven Bildungspolitik, sondern spiegelt auch den in den letzten Jahren stattgefundenen Perspektivwechsel wider. Dominierte lange Zeit in Bezug auf herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit eher eine „Defizitperspektive" (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 173), so etabliert sich in den letzten Jahren zunehmend ein ressourcenorientierter Blick auf Mehrsprachigkeit (Gogolin, Hansen, McMonagle & Rauch, 2020). Ein solcher Perspektivwechsel erfordert von (angehenden) Lehrkräften nicht nur Kompetenzen, um Anforderungen sprachlicher Heterogenität im Unterricht berücksichtigen zu können, sondern setzt entsprechende handlungsrelevante Einstellungen und Überzeugungen voraus. Trautmann und Wischer (2011, S. 108) schreiben: „Solange sich an der Einstellung der LehrerInnen nichts ändere [...,] werde sich auch im Unterricht, werde sich in der Schule nur wenig ändern".

Der Umgang mit Heterogenität[4] im Unterricht ist nicht nur „eine der zentralen schulischen Herausforderungen" (Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017, S. 7), sondern auch ein „Schlüsselproblem der beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften" (Trautmann & Wischer, 2011, S. 105). In Bezug auf sprachliche Bildung stellt Gogolin (2013, S. 184) fest: „Jede Lehrerin, jeder Lehrer, unabhängig vom Lernbereich oder Fach, das unterrichtet wird, erfüllt somit Aufgaben der Sprachbildung – explizit und planvoll oder implizit. Eine entsprechende Qualifikation sollte also zum grundlegenden Bestand professioneller Kompetenz gehören." Dabei ist Heterogenität kein neues Konzept. Erste Ausführungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs dazu, dass Lernende sich in Bezug auf ihre Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -fähigkeiten und -interessen unterscheiden, sind bereits in Veröffentlichungen des 18. Jahrhunderts zu finden. Der Umgang mit Heterogenität im schulischen Kontext wird somit schon lange als Basis pädagogischen Handelns sowie als didaktische Herausforderung wahrgenommen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 9). Dennoch ist die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem angemessenen Umgang mit Heterogenität in Deutschland erst seit vergleichsweise kurzer Zeit „eine festgeschriebene Zieldimension im Rahmen der Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften" (Biederbeck & Rothland, 2017, S. 223).

In den 1960er Jahren wurden die ersten Versuche unternommen, auf die Folgen der Arbeitsmigration zu reagieren (Gogolin, 2013, S. 182; Gogolin & Krüger-Potratz, 2010). Seit Ende der 1970er Jahre gab es an einigen wenigen Hochschulen ein koordiniertes Angebot (Krüger-Potratz, 2004). Erste Ansätze für die Verankerung Interkultureller Pädagogik als Querschnittsaufgabe in der Professionalisierung von Pädagog:innen sind seit Ende der 1990er, Anfang der 2000er Jahre zu sehen

4 Konstrukte von Heterogenität basieren auf überindividuellen Differenzen. Damit sind meist soziokulturelle Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Milieu oder etwa Behinderung gemeint. Allerdings werden unter dem Stichwort Heterogenität ebenso fähigkeitsbezogene Differenzen zwischen Schüler:innen diskutiert, die vor allem als individuelle Fähigkeiten verstanden werden (Budde, 2012, S. 14). In diesem Beitrag wird der Begriff *Heterogenität* vor allem im Sinne von *sprachlicher Heterogenität* verwendet.

(Gogolin, 2013, S. 182). Starke Veränderungen erlebte dieser Bereich der Hochschulbildung vor allem gegen Ende der 1990er Jahre in Verbindung mit dem Bologna-Prozess, indem beispielsweise entsprechende Themen in die Kerncurricula der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge integriert wurden. Die von der Kultusministerkonferenz (KMK) 2004 verabschiedeten Kerncurricula für die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge sowie für die Lehrer:innenbildung setzten hier einen Meilenstein. Die in vielen Bundesländern eingeleiteten Reformen der Lehrer:innenbildung knüpfen an diese Entwicklung an (Gogolin, 2013, S. 182f.). Bis heute ist die universitäre Qualifizierung von zukünftigen Lehrkräften für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität abhängig vom Bundesland.

2.2 Qualifizierung von Lehramtsstudierenden: Das Zertifikat „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“

Um angehende Lehrkräfte für Anforderungen im Kontext sprachlicher Heterogenität in Schule und Unterricht zu qualifizieren, bietet die Rheinland-Pfälzische Technische Universität (RPTU) am Campus Landau seit 2017 den Zertifikatslehrgang „Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM)“[5] an, in dessen Rahmen die vorliegende Datenerhebung stattgefunden hat. Das Zertifikat ermöglicht Lehramtsstudierenden aller Schularten und Fächer, ihr professionelles Profil zu schärfen, indem sie über ihr Regelstudium hinaus Kompetenzen für die Förderung von Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache, für ein sprach- und kultursensibles Unterrichten und für eine durchgängige Sprachbildung entwickeln. Die interdisziplinäre Ausrichtung des Zertifikats HuM unterstützt Studierende darin, einen multiperspektivischen Blick auf das komplexe Handlungsfeld im Schnittfeld von Pädagogik, Sprachwissenschaft und -didaktik, Deutsch als Zweitsprache, interkultureller Bildung und den Fachdidaktiken zu gewinnen. In vier Modulen eignen sie sich über drei Semester Wissen an, erproben das Erlernte unter universitärer Begleitung in Kooperationsschulen und erweitern ihre eigene mehrsprachige Kompetenz (Hoch & Wildemann, 2019, 2022). Die Entwicklung von Reflexionskompetenz wird dabei „als Schlüsselelement einer diversitätssensiblen Lehrer:innenbildung“ (Hoch & Wildemann, 2022, S. 17) begriffen.

Zur Kompetenzentwicklung zählt nicht zuletzt die Entwicklung eines Bewusstseins für den sensiblen Umgang mit sprachlichen Konstrukten im Kontext von sprachlicher Heterogenität, das heißt die reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen sprachlichen Handeln. Das Zertifikat wird gerahmt von einem Reflexionskonzept, das von den Studierenden die Versprachlichung persönlicher Erfahrun-

5 Das Zertifikat „Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM)“ wurde im Rahmen des Projekts „MoSAiK – Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung“ entwickelt. MoSAiK wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Ab 2043 wird das Zertifikat verstetigt. Näheres zum Zertifikat HuM unter: www.heterogenitaet-und-mehrsprachigkeit.uni-landau.de

gen und Beobachtungen verlangt (Hoch & Wildemann, 2022). Kollegiale Fallberatungen (Dlugosch, 2006, 2008) in interdisziplinären Studierendenteams eröffnen durch die Verknüpfung von Selbst- mit Fremdreflexion zusätzliche Sichtweisen und Handlungsoptionen für konkrete schulische Anforderungssituationen. Ferner absolvieren die Studierenden im Rahmen des Zertifikats einen Sprachkurs in einer zuvor noch nicht erlernten Sprache, beispielsweise Arabisch, Türkisch oder Russisch. Diese Erfahrung, die ebenfalls durch gezielte Reflexionsaufträge gestützt wird, soll die Studierenden zur Perspektivenübernahme befähigen, indem sie lernen, die Situation von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen nachzuempfinden. Diese und weitere Reflexionsimpulse (siehe Hoch & Wildemann, 2022) erlauben es den angehenden Lehrkräften, sich intensiv und kritisch mit der eigenen, ambivalenten Involviertheit in das Handlungsfeld sprachlicher Heterogenität (Sturm, 2016, S. 10) auseinanderzusetzen. Sie erkennen so, dass Lehrkräfte maßgeblich an der Herstellung von Gleichheit und Differenz in Schule und Unterricht beteiligt sind (Budde, 2012). Ihnen wird zudem bewusst, dass sie Verantwortung tragen für die Überwindung einer defizitorientierten und exkludierenden Sicht auf die individuellen sprachlichen Voraussetzungen von Lernenden und für eine Hinwendung zu einem sprachsensiblen und reflektierten Umgang mit den sprachlichen Ressourcen, Stärken und Entwicklungspotenzialen von Schüler:innen. Hier bietet das Zertifikat Lernräume, in denen sich angehende Lehrkräfte kritisch-reflexiv mit schulischen und gesellschaftlichen Differenz- und Machtverhältnissen befassen sowie das eigene Handeln und dessen Konsequenzen mit Blick auf die subjektiven und professionellen Überzeugungen hinterfragen (Hoch & Wildemann, 2022).

3. Professionelle Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften

3.1 Forschungsstand

Ein ressourcenorientierter Blick auf sprachliche Heterogenität impliziert, in der Qualifizierung angehender Lehrkräfte nicht nur Wissen und Handeln, sondern auch bestehende *Überzeugungen*[6] zu berücksichtigen. Während frühere Arbeiten vor allem das professionelle Wissen (= Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen) (Shulman, 1986, 1987) untersuchten, fokussieren jüngere Studien

6 Während im englischsprachigen Raum vor allem der Begriff *beliefs* verwendet wird (u. a. Borg, 2001; Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014), weist Trautmann (2005, S. 39) darauf hin, dass es im deutschsprachigen Diskurs mehrere Übersetzungen des Begriffs gibt, wie etwa: Einstellungen, Werte, Meinungen oder Handlungsstrategien. Neben diesen Bezeichnungen scheint sich jedoch im deutschsprachigen Raum vor allem die Übersetzung *Überzeugungen* durchgesetzt zu haben (Reusser & Pauli, 2014, S. 643). Gleichzeitig ist die Definition des Konstruktes umstritten. Ein Überblick über bestehende theoretische Modelle findet sich bei Fischer (2018), weiterführende Überlegungen zum theoretischen Konstrukt bei Ricart Brede (2019). Dem vorliegenden Beitrag liegt das globale Verständnis von Überzeugungen im Sinne von *beliefs* zugrunde.

auch motivational-affektive Facetten von Kompetenzen (u. a. Hartwig, Schwabe, Gebauer & McElvany, 2017; Krüger, 2018). Sie orientieren sich vor allem an dem Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006). Danach stellen Überzeugungen neben Professionswissen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten einen grundlegenden Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften dar. Überzeugungen sind somit zentral für das Berufshandeln von Lehrkräften und dienen als Strategien, um im Unterricht effektiv agieren zu können (Trautwein, 2013). Obwohl Überzeugungen von Lehrkräften in den letzten Jahren verstärkt Einzug in die Bildungsforschung finden, mangelt es jedoch bisher an theoretischen Modellen, um Überzeugungen abbilden und empirisch erfassen zu können. In Studien zur Lehrer:innenprofessionalität basieren die untersuchten Überzeugungen bzw. *beliefs* häufig auf wenig ausdifferenzierten bzw. spezifizierten Konstrukten (Fischer, 2018, S. 16f.). Auch in der internationalen Literatur wird hervorgehoben, dass *teachers' beliefs* nur selten explizit untersucht werden (Levin, 2015). Ein Anstieg von Arbeiten zu Überzeugungen zeigt sich für fachspezifische Überzeugungen in Mathematik (u. a. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Kunter et al., 2011; Levin, Meyer-Siever & Gläser, 2015) oder für Überzeugungen zu Inklusion (u. a. Seifried & Heyl, 2016; Trapp 2019).

3.2 Überzeugungen angehender Lehrkräfte

Die Überzeugungen angehender Lehrkräfte werden als schwankend oder durchmischt beschrieben (Fives & Buehl, 2012). Fives und Buehl (2012) heben hervor, dass dies daran liegt, dass sich Überzeugungssysteme erst im Laufe der Zeit, vor allem in der Qualifizierungsphase von Lerngelegenheiten und Lehrenden, sowie unter dem Einfluss von ersten Lehrerfahrungen entwickeln. Darüber hinaus sind Überzeugungen an sich komplex aufgebaut. Sie sind durch Vorerfahrungen in der eigenen Schulzeit und durch individuelle Sozialisation geprägt und beeinflussen somit die Entwicklung neuer Überzeugungen sowie die Verarbeitung neuen Wissens (Fischer, 2018, S. 21). „The beliefs of preservice teachers function as a filter for everything they learn" (Levin, 2015, S. 57). Lehramtsstudierende sollten folglich in der Professionalisierung ihrer Überzeugungssysteme unterstützt werden, da diese ihr künftiges Handeln formen (Levin, 2015, S. 57). Fives und Buehl (2012) heben hervor, dass dafür angemessene Anleitung sowie ausreichend Zeit zur Reflexion erforderlich sind. Reusser und Pauli (2014) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Gestaltung von situierten, problem- und handlungsorientierten Lerngelegenheiten, wie Sie im Zertifikat HuM bereitgestellt werden. Dadurch bekommen angehende Lehrkräfte einen Überblick über Handlungsalternativen und können neue Handlungsroutinen entwickeln.

3.3 Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften zu sprachlicher Heterogenität

Obwohl es immer mehr Untersuchungen zu den Überzeugungen von Lehrkräften gibt, fokussieren nur wenige Arbeiten speziell sprachliche Heterogenität (Fischer, Hammer & Ehmke, 2018; Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016; Riebling, 2013; Wischmeier, 2012). Fischer (2018, S. 18) betont in diesem Zusammenhang, dass „bestehende Studien [...] die Überzeugungen nur am Rande und meist ohne fundierte theoretische Basis, häufig anhand verwandter Konstrukte von sprachlich-kultureller Heterogenität [untersuchen]". Als wegweisend für die Erfassung von Überzeugungen zu sprachlicher Heterogenität gilt die Arbeit von Gogolin (2008). Sie geht in ihrer Arbeit auf „den monolingualen Habitus der multilingualen Schule" ein, der den Diskurs nach wie vor prägt. Für den deutschsprachigen Forschungsraum sind mit Blick auf Skalen zu Überzeugungen derzeit folgende zentrale Arbeiten von Bedeutung: Riebling (2013) benutzt im Rahmen ihrer Studie zu Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht eine Skala zu Einstellungen zur Sprachbildung. Die Grundhaltung der Lehrkräfte zur Aufgabe der Sprachbildung in allen Fächern lässt sich, so Riebling, als positiv beschreiben (Riebling, 2013, S. 129). Darüber hinaus untersuchen die Studien von Maak, Ricart Brede und Born (2015), Maak und Ricart Brede (2019) und Hammer et al. (2016) anhand von Fragebögen Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. Hammer et al. (2016, S. 167) kommen zu dem Ergebnis, dass Lehramtsstudierende durch ihre Überzeugungen für die Thematik sensibilisiert, jedoch bezüglich der Umsetzung von Handlungsoptionen unsicher sind. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Maak, Ricart Brede und Born (2015) sowie Maak und Ricart Brede (2019).

4. Zur Studie

4.1 Fragestellung und Zielsetzung

Der eingangs beschriebene Perspektivwechsel von einer Defizit- zu einer Ressourcenorientierung erfordert von (angehenden) Lehrkräften nicht nur den Ausbau ihrer Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität, sondern setzt ebenso handlungsrelevante Überzeugungen voraus (siehe auch Bien-Miller, Wildemann, Andronie & Krzyzek, 2019). In der kompetenzorientierten Professions- und Professionalisierungsforschung verfügen Überzeugungen als Teilaspekt pädagogischer Professionalität über eine handlungsleitende Funktion (Baumert & Kunter, 2006).

Vor diesem Hintergrund befasst sich der vorliegende Beitrag mit Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlicher Heterogenität und deren Bedeutung für die spätere pädagogische Performanz. Darüber hinaus fokussiert der Beitrag die Entwicklung von Dispositionen, also Veränderungen von Wahrnehmungen angehender Lehrkräfte im Laufe einer mehrsemestrigen Qualifizierung. Im Mittelpunkt des Beitrages stehen folgende Forschungsfragen:

1. Wie wird sprachliche Heterogenität und deren Rolle für den Unterricht von Lehramtsstudierenden wahrgenommen und beschrieben?
2. Wie unterscheiden sich die Wahrnehmungen von sprachlicher Heterogenität zu Beginn und am Ende der Teilnahme der Qualifikation?

Ziel ist es, die Ebene der Überzeugungen zu sprachlicher Heterogenität als einem Teilaspekt des Konzeptes professioneller Identität[7] zu beschreiben. Zudem werden einzelne Komponenten in einer Typologie systematisiert. Als empirischer Ausgangspunkt gilt das theoretische Modell zu den professionellen Überzeugungen von Lehrkräften von Fischer (2018)[8], das eine umfassende Konzeptualisierung darstellt, die auf bestehende Kernmodelle zurückgreift, schlussendlich aber sowohl eine unabhängige Grundlage für die empirische Erfassung von allgemeinen und speziellen professionellen Überzeugungen von Lehrkräften als auch eine Orientierung für Professionalisierungsangebote bietet.

4.2 Datenkorpus

Datengrundlage bilden 73 Motivationsschreiben[9] (ferner: MS) und 73 Abschlussreflexionen (ferner: AR) der Teilnehmer:innen des Zertifikats „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“ an der RPTU (ehemals Universität Koblenz-Landau) aus dem Zeitraum von 2017 bis 2022, in denen sie zum einen ihre Motivation zur Teilnahme am Zertifikat, darunter auch ihre Entwicklungsziele, zum anderen die durchlaufene individuelle Kompetenzentwicklung reflektieren.

4.3 Methodische Vorgehensweise

Die Auswertung erfolgt mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015; auch Mayring & Fenzl, 2022). Dem Auswertungsprozess liegt ein regelgeleitetes und somit intersubjektiv überprüfbares Vorgehen zugrunde. Basierend auf der Fragestellung und dem vorliegenden Datenmaterial ist die Interpretationstechnik der strukturierenden Inhaltsanalyse zweckmäßig, bei der eine bestimmte Struktur in

7 Den theoretisch-empirischen Ausgangspunkt bildet das Konzept der *professionellen Kompetenz* von Baumert und Kunter (2006), das zusammen mit zwei weiteren Ebenen, dem *Erfahrungswissen* und der *Lehrer:innenpersönlichkeit* als Grundlage modellhafter Vorstellung der professionellen Identität gilt.

8 Fischer (2018) unterscheidet zwischen sieben theoretischen Dimensionen: (a) epistemologische Überzeugungen, (b) Überzeugungen zum Unterrichten, (c) Überzeugungen zur Lehrerrolle (dem Selbst), (d) Überzeugungen über die Lernenden, (e) Überzeugungen zur Schule im Allgemeinen, (f) Überzeugungen zur Lehrerausbildung und (g) Überzeugungen aus gesellschaftlicher Perspektive. Sie konnte in einem deduktiven Vorgang das theoretische Modell am speziellen Fall von Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht erproben.

9 Für den Zweck dieser Studie wurden nur die Motivationsschreiben von den Teilnehmer:innen ausgewertet, die das Zertifikat erfolgreich abgeschlossen haben.

Form eines Kategoriensystems aus dem Textmaterial herausgefiltert wird. Zentrales Hilfsmittel bildet der Kodierleitfaden, der Kategoriendefinitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln enthält.

Der Kodierleitfaden wurde theoriegeleitet entwickelt und zunächst an einem Teil des Textmaterials erprobt. Hierbei wurden alle Segmente, die einer Kategorie entsprechen, als Fundstellen gekennzeichnet. Schließlich wurde in einem Hauptmaterialdurchlauf das Kategoriensystem auf das gesamte Textmaterial angewendet. Nach Abschluss der Kodierung des Materials wurden die Ergebnisse abhängig von der Art der Strukturierung zusammengefasst und aufgearbeitet.

Die Auswertung orientiert sich an der Methode der inhaltlichen (typisierenden) Strukturierung in Anlehnung an Mayring (2015), bei der das Material zu bestimmten Themenbereichen extrahiert und zusammengefasst wird. Die Daten wurden mithilfe von MAXQDA (2022) strukturiert und analysiert. Dies dient dazu, die Daten einzuschätzen (Mayring, 2015, S. 97ff.). Die qualitative Auswertung wurde durch zwei Coder:innen durchgeführt, die separate Dateien codiert haben.

5. Überzeugungen angehender Lehrkräfte im Zertifikat HuM zu sprachlicher Heterogenität und deren Bedeutung für die spätere pädagogische Performanz

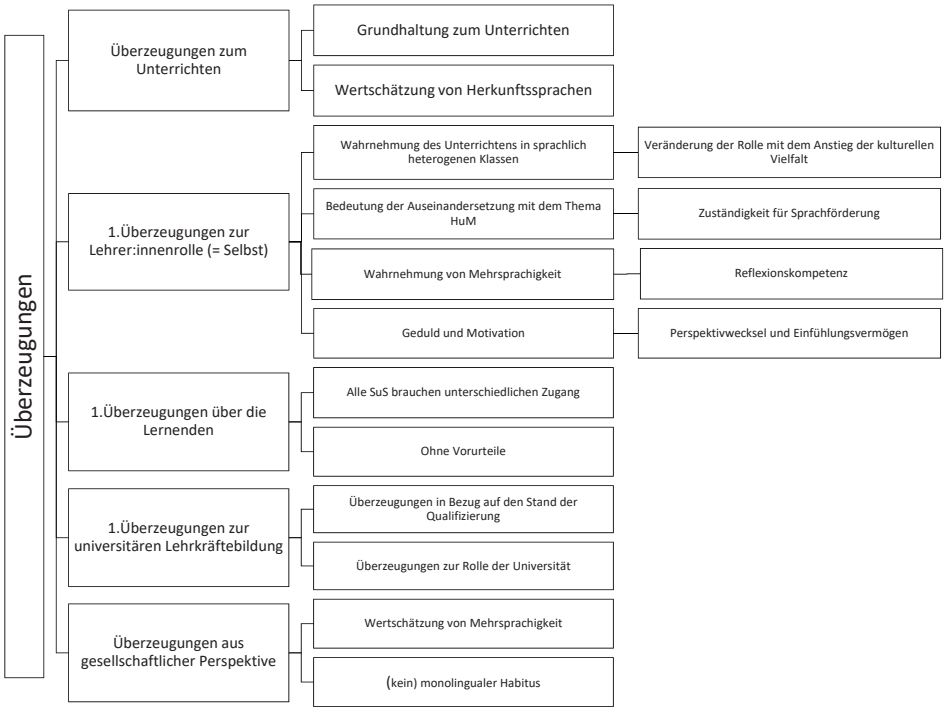
Nachfolgend wird dargestellt, wie sich das Konstrukt der Überzeugungen von angehenden Lehrkräften im Zertifikat HuM zu sprachlicher Heterogenität in Schule und Unterricht (s. Abb. 1) und deren Bedeutung für die spätere pädagogische Performanz zusammensetzt. Unter Rückgriff auf die Klassifikation von Fischer (2018) sollen damit die beiden Forschungsfragen beantwortet werden.

Unterschieden werden dafür in Anlehnung an Fischer (2018) fünf Dimensionen[10] der Überzeugungen:

1. Überzeugungen zum Unterrichten
2. Überzeugungen zur Lehrer:innenrolle (= Selbst)
3. Überzeugungen über die Lernenden
4. Überzeugungen zur universitären Lehrkräftebildung
5. Überzeugungen aus gesellschaftlicher Perspektive

10 Aufgrund des geringen Vorkommens im Korpus wurden die Ebene *Epistemologische Überzeugungen* ($N < 5$) (= Überzeugungen im fachwissenschaftlichen Sinne zu einem speziellen Fachgebiet, d.h. Inhalte und Prozesse des Wissens (vgl. Fischer, 2018, S. 41f.; Fischer & Ehmke, 2019, S. 415) sowie die Ebene *Überzeugungen zur Schule im Allgemeinen* ($N < 5$) (= Überzeugungen hinsichtlich des Bildungssystems und somit curricularen Standards und politischen Bildungsreformen) nicht berücksichtigt. Zudem wurden Ziele, Aufgaben und Funktionen von Schule (vgl. Fischer, 2018, S. 41f.; Fischer & Ehmke, 2019, S. 415) nicht erfasst.

Abbildung 1: *Konstrukt Überzeugungen zu sprachlicher Heterogenität in Schule und Unterricht im Zertifikat HuM*



Anmerkungen. Aufgrund des geringen Vorkommens im Korpus wurden folgende zwei Ebenen rausgenommen: (6) Epistemologische Überzeugungen ($N < 5$) (= Überzeugungen im fachwissenschaftlichen Sinne zu einem speziellen Fachgebiet, d. h. beschreibe Inhalte und Prozesse des Wissens (vgl. Fischer, 2018, S. 41f.; Fischer & Ehmke 2019, S. 415); (7) Überzeugungen zu Schule im Allgemeinen ($N < 5$) (= Überzeugungen hinsichtlich des Bildungssystems und somit curricularen Standards und politischen Bildungsreformen) nicht berücksichtigt. Zudem wurden Ziele, Aufgaben und Funktionen von Schule nicht berücksichtigt (vgl. Fischer, 2018, S. 41f.; Fischer & Ehmke, 2019, S. 415)

5.1 Überzeugungen zum Unterrichten

Überzeugungen zum Unterrichten beinhalten eine Grundhaltung zum Unterrichten und die verschiedenen Perspektiven, die Lehrkräfte auf ihre Tätigkeit haben können. Darin enthalten sind auch Überzeugungen zu Unterrichtszielen, Methoden und Unterrichtsorganisation (vgl. Fischer, 2018, S. 42; Fischer & Ehmke, 2019, S. 415). Diese Dimension setzt sich im Korpus aus zwei Items zusammen: *Grundhaltung zum Unterrichten* und *Wertschätzung von Herkunftssprachen*. Ersteres umfasst Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte zu einem guten Unterricht in einer sprachlich heterogenen Gruppe. Das Item ist vorwiegend in den Abschlussreflexionen zu finden (N (Codierte Segmente (ferner: CS)) = 101 in 52 Dokumenten). Dies veranschaulichen folgende Beispiele:

> Ich möchte gerne die Erfahrungen und das gesammelte Wissen aus dem Zertifikatslehrgang anwenden, d. h. ich möchte die Fähigkeiten und Bedürfnisse des mehrsprachigen Kindes berücksichtigen und mit einbeziehen, mich auf seine Ebene begegnen (sic?) (Augenhöhe) und schauen, wie man an den vorhandenen Kompetenzen anknüpfen kann, um dann eine gezielte Förderung anzubieten (aus einer Abschlussreflexion, 2018).

> Unterstützung und Bekräftigung sind ‚das A und O' im Beruf der Lehrkraft, gerade auch deshalb, da die Kinder diese nicht zwingend aus dem Elternhaus erfahren, diese aber zentral für ihren Lern- und Entwicklungsprozess sind. Man sollte also auch mit einem gesunden Maß an Zuversicht und Gelassenheit ‚an die Sache rangehen' aber die Diagnose und Förderung trotzdem nicht ‚dem Zufall überlassen', sie gut planen, evaluieren, ggf. anpassen und reflektieren. Dieses gesunde Mittelmaß zu finden ist mir bei weitem nicht immer leichtgefallen, doch ich habe gelernt mit solchen Situationen umzugehen und daran zu arbeiten, sodass ich bereits Erfolge diesbezüglich feststellen konnte (aus einer Abschlussreflexion, 2021).

Das Item *Wertschätzung von Herkunftssprachen* beschreibt, ob und wie Lehramtsstudierende die Herkunftssprachen der Schüler:innen im Unterricht integrieren möchten. Dieses Item ist ebenfalls vermehrt in den Abschlussreflexionen vorzufinden (N (CS) = 27 in 20 Dokumenten) und wird von den Studierenden positiv bewertet. Das zeigen folgende Beispiele:

> bin nun durchaus in der Lage und nicht mehr überfordert, Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wertschätzend zu begegnen und ihre Erstsprachen an geeigneter Stelle im Klassenunterricht zu thematisieren (aus einer Abschlussreflexion, 2017)

> Ich habe mir vorgenommen die Heterogenität in meinen Klassen zu nutzen. Mir ist dazu vor allem eine Seminarstunde im Kopf geblieben, bei der wir darüber diskutiert haben, wie man die Vielfalt innerhalb der Klasse nutzen können (sic?) und jedes Kind dabei seine Stärken und sein Wissen vermitteln kann. Dabei haben wir Ideen gesammelt, wie ein Buch in mehreren Sprachen zu lesen, das Datum und/oder das Wetter jeden Tag/jede Woche auf einer anderen Sprache zu präsentieren, die unterschiedlichen Kulturen, Bräuche und Feste kennenzulernen, aber auch Redewendungen und beispielsweise auch Märchen miteinander zu vergleichen (aus einer Abschlussreflexion, 2018)

> Ziele in Bezug auf Heterogenität und Mehrsprachigkeit sehe ich darin die Herkunftssprachen der SuS mit in den zukünftigen Unterricht zu integrieren beispielsweise in Form von Sprachvergleichen (aus einer Abschlussreflexion, 2020)

die beiden Items vor allem in den Abschlussreflexionen vorkommen, könnte auf die durchlaufene Praxisphase zurückzuführen und die damit einhergehend eine Möglichkeit sein, sich mit dieser Dimension reflexiv auseinanderzusetzen.

5.2 Überzeugungen zur Lehrer:innenrolle (= Selbst)

Überzeugungen zur Lehrer:innenrolle beziehen sich auf das eigene Verständnis derselben bzw. die Lehrer:innenidentität, aber auch dem Glauben an die eigenen Fähigkeiten. Die Lehrer:innenrolle wird zudem über die Aufgaben und Zuständigkeiten definiert, die die Lehrkraft sich und anderen zuschreibt, und setzt sich im Datenkorpus aus acht Items zusammen:

1. Wahrnehmung des Unterrichtens in sprachlich heterogenen Klassen
2. Veränderung der Rolle mit dem Anstieg der kulturellen Vielfalt
3. Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Thema HuM
4. Zuständigkeit für Sprachförderung
5. Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit
6. Reflexionskompetenz
7. Geduld und Motivation
8. Perspektivwechsel und Einfühlungsvermögen.

Die Dimension *Überzeugungen zur Lehrer:innenrolle* ist im Datenkorpus am stärksten ausgeprägt (AR: N (CS) = 284 in 69 Dokumenten; MS: N (CS) = 406 in 80 Dokumenten) und ist in beiden Textformaten zu finden. Besonders häufig wurden folgende drei Ebenen identifiziert:

1. Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Thema HuM
2. Reflexionskompetenz
3. Wahrnehmung von sprachlicher Heterogenität

Die Ebene *Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Thema HuM* (AR: N (CS) = 86 in 56 Dokumenten, MS: N (CS) = 193 in 74 Dokumenten) fokussiert die Relevanz der Auseinandersetzung mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit für den Lehrer:innenberuf.

> Meine Aufgabe als Lehrkraft sehe ich darin, die Schüler:innen bei diesen Herausforderungen zu unterstützen bzw. den Unterricht und die Förderung so zu gestalten, dass große Herausforderungen zu k(l)einen Herausforderungen werden. Daher möchte ich mich fortlaufend weiterbilden um auf aktuelle Erkenntnisse und Ideen zurückgreifen zu können. (aus einer Abschlussreflexion, 2020)

Die Ebene *Reflexionskompetenz* (AR: N (CS) = 44 in 27 Dokumenten, MS: N (CS) = 15 in 12 Dokumenten) beschreibt die Rolle derselben für das Lehrkräftehandeln. Sie ist vermehrt in den Abschlussreflexionen vorzufinden. Dies könnte daran liegen, dass die Studierenden während des Zertifikatsstudiums diverse Aufgaben zur Selbst- und Fremdreflexion bearbeiten: „Durch diese Möglichkeit konnte ich an meine Lehrerpersönlichkeit weiterarbeiten und über mein Handeln reflektieren“ (aus einer Abschlussreflexion, 2018).

Durch den Praxisteil in der Schule, (sic?) habe ich mir einen gewissen Fundus an Materialien angeschafft, den ich direkt testen und für mich bewerten konnte. Ich habe für mich als Lehrerpersönlichkeit gelernt meinen „Unterricht“ noch mehr zu reflektieren (aus einer Abschlussreflexion, 2018)

Die Ebene *Wahrnehmung von sprachlicher Heterogenität* (AR: *N* (CS) = 39 in 21 Dokumenten, MS: *N* (CS) = 70 in 45 Dokumenten) beschreibt die Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zu sprachlicher Heterogenität. Die Mehrheit betrachtet sprachliche Heterogenität als Bereicherung und weniger als Herausforderung. Diese Grundeinstellung ist von Anfang an, also bereits in den Motivationsschreiben, zu sehen:

> Dabei bin ich selbst immer der Meinung, dass Mehrsprachigkeit, welche oftmals auf die Heterogenität hinsichtlich der Herkünfte von Schülerinnen und Schülern zurückzuführen ist, eine enorme Bereicherung für die Klassengemeinschaft ist (aus einem Motivationsschreiben, 2017)

> Ich möchte Heterogenität nicht als Hindernis sehen, sondern als Chance, von und miteinander zu lernen. Es gilt hierbei, die Einzigartigkeit des Schülers, sein Erfahrungswissen bezüglich anderer Kulturen und Sprachen zu wertschätzen. Diese Kultur der Wertschätzung ist eins meiner wichtigsten Ziele, die ich als Lehrerin verwirklichen möchte. Denn nur wer sich akzeptiert und wertgeschätzt fühlt, kann in einer Klasse ankommen und wird sein Wissen teilen bzw. erweitern (aus einer Abschlussreflexion, 2017)

5.3 Überzeugungen über die Lernenden

Überzeugungen über die Lernenden sind personenbezogen und betreffen unter anderem Fähigkeiten von und Leistungserwartungen gegenüber Schüler:innen. Sie beinhalten auch Erwartungen an die Charaktereigenschaften von Lernenden. Diese Dimension besteht aus zwei Items: *Alle SuS brauchen unterschiedlichen Zugang* und *Ohne Vorurteile*. Ersteres fokussiert das Verständnis, dass Schüler:innen über unterschiedliche Voraussetzungen verfügen und entsprechend individuell gefördert werden sollen. Dieses Item findet sich sowohl in den Motivationsschreiben (*N* (CS) = 21 in 16 Dokumenten) als auch in den Abschlussreflexionen (*N* (CS) = 23 in 18 Dokumenten).

> Die Einsicht, dass man keinen Durchschnittskopf vor sich sitzen hat, ist ein zentraler Aspekt in den Überlegungen, wie man guten Unterricht gestalten möchte (aus einer Abschlussreflexion, 2017)

> Die Integration von SuS als Individuen in den Unterricht, sodass jede Schülerin bzw. jeder Schüler ihre bzw. seine Fertigkeiten und Fähigkeiten einsetzen und nutzen kann, konnte ich als Stärke ausbauen. Hierzu zählt auch, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler ihren bzw. seinen eigenen persönlichen Teil, sei es

> mündlich, schriftlich oder im eigenen Kopf, zum Unterricht beitragen kann (aus einer Abschlussreflexion, 2018)

Das Item *Ohne Vorurteile* umfasst mögliche Vorurteile über Lernende, z. B. die Lernmotivation oder den Wissenstand, und ist vor allem in den Abschlussreflexionen zu finden (*N* (CS) = 11 in 10 Dokumenten).

> Ich habe gemerkt, dass ich manchmal zu schnell Vorurteile entwickle, ohne die Person und ihre Kultur etc. zu kennen. Ich habe gelernt, dass man Heterogenität überall begegnet und sich auf die Personen und deren individuellen Geschichten, Stärken und Schwächen einlassen soll (aus einer Abschlussreflexion, 2018)

> Mir ist sowohl während des Zertifikatslehrganges, als auch während Praktika, aufgefallen, dass ich häufig beobachtete Situationen direkt bewerte. Dies führt häufig zu Vorurteilen und falschen Schlüssen. Das ist mir auch während der Schulpraxisphase aufgefallen. Es war für mich persönlich jedoch sehr positiv, dass ich mich intensiv mit einer Schülerin auseinandersetzen durfte und diese während der Wochen in der Schule immer besser kennen lernen konnte und somit dieses Verhalten verbessern konnte. Ich denke, das ist auf jeden Fall etwas, an was ich weiter in der Zukunft arbeiten kann, doch während des Zertifikatslehrganges ist mir das schon gut gelungen (aus einer Abschlussreflexion, 2018)

> Zum Beispiel änderte sich mein Bild davon, welches Wissen für mich wirklich relevant ist. Weniger bestrebt darin zu erfahren, was Türken oder Araber in ihrer „Kultur“ tun und was sie antreibt, denn meine Vorstellung von Kultur, wie bereits oben erwähnt, änderte sich von Grund auf. Viel eher war ich ab einem bestimmten Punkt bemüht, zu begreifen, das Individuum losgelöst von solchen Stereotypen zu betrachten (aus einer Abschlussreflexion, 2018)

Für diese Dimension gibt es im Datenkorpus nur wenige Fundstellen (AR: *N* (CS) = 23 in 18 Dokumenten; MS: *N* (CS) = 21 in 16 Dokumenten).

5.4 Überzeugungen zur universitären Lehrkräftebildung

Überzeugungen zur universitären Lehrkräftebildung betreffen die Entwicklung von Lehrkompetenzen, die inhaltliche Struktur des Studiums und die Vorbereitung auf schulische Anforderungen wie etwa Heterogenität (vgl. Fischer, 2018, S. 43; Fischer & Ehmke, 2019, S. 415). Diese Dimension der Überzeugungen ist im Datenkorpus neben der Dimension *Überzeugungen zur Lehrer:innenrolle (= Selbst)* am stärksten ausgeprägt (AR: *N* (CS) = 279 in 69 Dokumenten; MS: *N* (CS) = 73 in 38 Dokumenten) und wird durch zwei Items repräsentiert: Das Item *Überzeugungen in Bezug auf den Stand der Qualifizierung* beschreibt, wie gut sich Studierende auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität vorbereitet fühlen. Dieses Item umfasst die drei Unterkategorien:

1. Unvorbereitet auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität
2. Besser vorbereitet auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität
3. Vorbereitet auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität.

Die Kategorie *Unvorbereitet auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität* ist sowohl in den Motivationsschreiben (*N* (CS) = 40 in 33 Dokumenten) als auch in den Abschlussreflexionen (*N* (CS) = 59 in 42 Dokumenten) zu finden. Wenn in den Motivationsschreiben dieser Punkt vor allem als eines der Argumente für die Teilnahme am Zertifikat angeführt wird, bezieht er sich in den Abschlussreflexionen auf spezifische Anforderungen und wahrgenommene Weiterentwicklungsbedarfe.

> Ich selbst habe bisher so gut wie keine Erfahrung auf dem Gebiet der Heterogenität und Mehrsprachigkeit im Schulunterricht sammeln können. Daher bin ich der Überzeugung, dass dieser Lehrgang genau das ist, was ich mir für meine eigene Bildung und für meinen Erfahrungsschatz wünsche (aus einem Motivationsschreiben, 2020)

> Gerne möchte ich noch an dem Erstellen der Förderpläne üben. Hierbei fühle ich mich noch etwas unsicher (aus einer Abschlussreflexion, 2021).

Die Kategorie *Besser vorbereitet auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität* ist vor allem in den Abschlussreflexionen zu finden (*N* (CS) = 202 in 69 Dokumenten) und beschreibt die erfolgreich durchlaufene Qualifizierung:

> Ich denke, in diesem Bereich kann man nie genug Erfahrung sammeln. Das Zertifikat war in seiner Vorbereitung auf die Praxis nur ein Tropfen auf den heißen Stein, denn aufgrund der Heterogenität werden (sic?) ich ja stetig in die Lage versetzt, neue Ansätze auszuprobieren, mich in Dinge neu einzuarbeiten und dabei bin ich meist auf mich alleine gestellt. Gezeigt hat es mir trotzdem, dass ich gelassen bleiben kann und mit Zuversicht jedes Förderangebot meinerseits präsentiere (aus einer Abschlussreflexion, 2017)

Die Kategorie *Vorbereitet auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität* zeigt sich ebenfalls in wenigen Abschlussreflexionen (*N* (CS) = 5 in 5 Dokumenten). Die Seltenheit dieser Kategorie könnte auf ein Verständnis für die Komplexität des Themas zurückzuführen sein.

> Ich bin mit meiner Entwicklung sehr zufrieden und würde auch nichts ändern wollen oder mehr verlangen. Ich bin aus meiner Komfortzone raus und nehme nicht nur positive Erlebnisse mit, sondern auch Rückschlüsse und Tipps für mein späteres Berufsleben. Ich habe mir zu Beginn vorgenommen viel Offenheit zu zeigen. Dies habe ich getan und wurde belohnt (aus einer Abschlussreflexion, 2021)

Das Item *Überzeugungen zur Rolle der Universität* beschreibt, inwiefern das Studium in den Augen der Studierenden für den Umgang mit sprachlicher Heterogeni-

tät vorbereitet, und ist sowohl bei den Motivationsschreiben (*N* (CS) = 34 in 29 Dokumenten) als auch Abschlussreflexionen (*N* (CS) = 13 in 11 Dokumenten) zu finden.

> Ich habe Erfahrungen in vielen Bereichen gesammelt, die mein bisheriges Studium nicht abgedeckt hat und welche ich bisher vermisst habe (aus einer Abschlussreflexion, 2018)

5.5 Überzeugungen aus gesellschaftlicher Perspektive

Überzeugungen aus gesellschaftlicher Perspektive stellen gesellschaftliche Werte im Hinblick auf sprachliche Heterogenität sowie die Bedeutung von Schule im Allgemeinen dar (vgl. Fischer, 2018, S. 43; Fischer & Ehmke, 2019, S. 415). Diese Dimension ist im Korpus durch zwei Items repräsentiert: *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit* und *(kein) monolingualer Habitus* (vgl. Fischer, 2018, S. 43). Ersteres bezieht sich auf gesellschaftliche sowie schulische Werte in Hinblick auf sprachliche Heterogenität. Dieses Item ist sowohl in den Motivationsschreiben (*N* (CS) = 44 in 28 Dokumenten) als auch in den Abschlussreflexionen (*N* (CS) = 35 in 30 Dokumenten) zu finden:

> Mehrsprachigkeit ist in der modernen Gesellschaft längst nicht mehr wegzudenken. Migration und auch Digitalisierung sind Gründe dafür. Im Zeitalter der Globalisierung sind die Menschen über Massenmedien weltweit miteinander verknüpft. Onlineplattformen wie Facebook ermöglichen die Vernetzung verschiedener Völker und deren Kulturen. Unterschiedliche Sprachen treffen aufeinander (aus einem Motivationsschreiben, 2017)

> Durch die sich ständig verändernde Gesellschaft ist es wichtig, sich als Lehrkraft mit den sehr dynamischen Aspekten von Heterogenität auseinanderzusetzen, gerade weil man nicht dauerhaft mit denselben Menschen zusammenarbeitet, sondern stets neue Generationen von Schüler/innen vor sich hat. Um dieses Bewusstsein zu schaffen und um eine solide Grundlage bereitzustellen, war der Zertifikatsstudiengang hervorragend geeignet (aus einem Abschlussreflexion, 2019)

In den Motivationsschreiben sind eher allgemeinere Formulierungen vorzufinden, während in den Abschlussreflexionen stärker spezifiziert wird, d. h. es wird nicht mehr die Gesellschaft im Allgemeinen beschrieben, sondern Akteur:innen wie etwa Lehrer:innen und Schüler:innen.

> Zu meinen Zielen gehört, das Wissen und die Erfahrungen welche ich während des Zertifikats mitbekommen habe, mit anderen Mitkommiliton:Innen, Lehrer:Innen, Dozierenden zu teilen, sodass unter uns langsam ein größeres Bewusstsein und eine allgemein positivere Stimmung gegenüber diesem uns alle betreffendem Thema entsteht (aus einer Abschlussreflexion, 2020)

> Ich denke, es ist wichtig, Heterogenität in der Schule als Bereicherung zu sehen und dies auch den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln (aus einer Abschlussreflexion, 2017)

Das Item *(kein) monolingualer Habitus* bezeichnet eine wachsende Ausrichtung auf sprachliche Heterogenität in bildungspolitischen, curricularen und didaktischen Konzepten und beschreibt die sprachliche Lage von Schule und Gesellschaft sowohl aktuell als auch im Vergleich zu früher. Dieses Item kommt nur in den Motivationsschreiben (N (CS) = 68 in 49 Motivationsschreiben) vor und wird häufig als eines der Argumente für die Teilnahme am Zertifikat angeführt.

> Heterogenität ist ein Thema, welches jeden von uns von klein auf begleitet. Für mich waren mehrsprachigkeitsbedingte Verständigungsprobleme nahezu Alltag, da ich seit meiner frühen Kindheit tagtäglich Kontakt mit meinen beiden heute noch besten Freundinnen hatte. Diese kommen aus einer mehrsprachigen Familie; die Mutter spricht Singhalesisch und der Vater Deutsch. In der Grundschule hatten sie im Deutschunterricht Probleme, da sie von Zuhause, trotz umfangreichen Bemühungen, keine ausreichende Förderung bekommen konnten, so berichteten sie mir. Heutzutage sprechen sie beide Sprachen fließend (aus einem Motivationsschreiben, 2020)

Das Beispiel zeigt einen Bezug zu eigenen schulbiografischen Erfahrungen. Ein drittes Beispiel beschreibt die heutige Sicht auf die sprachliche Lage von Schule und Gesellschaft:

> Da es in unserem Schulalltag immer mehr Kinder mit Immigrationshintergrund geben wird, die Deutsch nicht als Muttersprache haben und anderen Kulturen angehören, begrüße ich die Möglichkeit, das Zertifikat unabhängig der Schulform und Fächerkombination absolvieren zu können (aus einem Motivationsschreiben, 2020)

6. Diskussion und Ausblick

Die empirische Erfassung von Überzeugungen im pädagogischen Feld ist insofern nicht unproblematisch, da die Antworten der Befragten von sozialer Erwünschtheit geprägt sein können (Wischmeier, 2012). Bereits die Bewerbung für eine Teilnahme an einem solchen Zertifikat und das Wissen, dass lediglich eine bestimmte Anzahl an Teilnehmer:innen dafür zugelassen werden, kann die Motivationsschreiben beeinflussen. Es kann jedoch angenommen werden, dass die Entscheidung für eine Teilnahme an einer solchen Qualifizierung, die keine Relevanz für die Abschlussnote oder die spätere Zulassung zum Vorbereitungsdienst hat, von einer gewissen intrinsischen Motivation geprägt ist. Es kann somit von einer eher positiven Grundhaltung gegenüber sprachlicher Heterogenität ausgegangen werden. Dies bestätigt auch eine zusätzliche Fragebogenerhebung zu Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit,

die wir mit den Teilnehmer:innen zu Beginn des Zertifikats durchführten. Hier zeigt sich eine höhere Zustimmung zu Mehrsprachigkeit der Zertifikatsstudierenden im Vergleich zu Studierenden der Pädagogik der Primarstufe, die nicht das Zertifikat besuchten (siehe dazu Hoch & Wildemann, 2019). Unsere Analyse der Motivationsschreiben und Abschlussreflexionen zeigt wiederum – und das war die Frage, die sich gestellt hat – dass sich Überzeugungen im Rahmen einer Qualifizierung verändern – und zwar von eher allgemeinen, subjektiven Überzeugungen hin zu professionellen Überzeugungen auf der Basis einer differenzierteren Bewusstheit. Ob beispielsweise eine angehende Lehrkraft in ihrem Motivationsschreiben Heterogenität als „eine enorme Bereicherung für die Klassengemeinschaft" (aus einem Motivationsschreiben, 2017) beschreibt oder in der Abschlussreflexion festhält, dass die Anerkennung sprachlicher Heterogenität dazu beitragen kann, dass Lernende im Unterricht ihr Wissen erweitern können, ist ein qualitativer Unterschied. Beide Überzeugungen können als Anzeichen für eine ressourcenorientierte Sichtweise auf sprachliche Heterogenität verstanden werden, wie sie mit Bezugnahme auf Gogolin, Hansen, McMonagle und Rauch (2020) geschildert wurden. Darüber hinaus ist die zweite ein Indiz für eine Ausdifferenzierung von Überzeugungen. Insgesamt lässt sich also festhalten: Die Analyse des umfangreichen Korpus von Motivationsschreiben und Abschlussreflexionen der Teilnehmer:innen des Zertifikats HuM aus dem Zeitraum von 2017 bis 2022 ermöglicht einen Einblick in die Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlicher Heterogenität als Teilaspekt pädagogischer Professionalität. Dafür wurden Überzeugungen unter Rückgriff auf die Klassifikation von Fischer (2018), in fünf Dimensionen inhaltsanalytisch ausgewertet. So konnten die Wahrnehmungen angehender Lehrkräfte zu sprachlicher Heterogenität zunächst nachgezeichnet werden (Forschungsfrage 1), was aufgrund der prekären Forschungslage unerlässlich war. Die Daten zeigen zudem, dass die Mehrheit der Zertifikatsteilnehmer:innen sprachliche Heterogenität von Anfang an als Bereicherung sieht, womit sich einerseits der Wandel zu einer eher ressourcenorientierten Sichtweise auf sprachliche Heterogenität zu bestätigen scheint. Die verstärkte Sensibilisierung sowie eine differenziertere Bewusstheit für die Komplexität von sprachlicher Heterogenität, die sich am Ende der Zertifikatsteilnahme identifizieren lässt (Forschungsfrage 2), kann als Indiz für eine Veränderung der Überzeugungen angesehen werden. Damit scheint sich zu bestätigen, dass Überzeugungen zu sprachlicher Heterogenität ein Teilaspekt des Konzeptes professioneller Identität im Sinne von Baumert und Kunter (2006) sind. Die hier erzielten Erkenntnisse stärken somit die Annahme, dass die sich verändernden Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte Erkenntnismarker für deren Perspektivenwandel sind.

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020). *Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2020*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=19

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13

Biederbeck, I. & Rothland, M. (2017). Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Schule und Unterricht: grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 223–236). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838547558

Bien-Miller, L., Wildemann, A., Andronie, M. & Krzyzek, S. (2019). Handlungsrelevante Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit und deren Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrkräften. In S. Schmölzer-Eibinger, M. Akbulut & B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (S. 143–161). Münster, New York: Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.

Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal, 55,* 186–188. https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186

Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 58*(4), 522–540. https://doi.org/10.25656/01:10393

Dlugosch, A. (2006). „So hab' ich das noch nie gesehen …": Kollegiale Fallberatung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. *Friedrich Jahresheft 2006*, 128–131.

Dlugosch, A. (2008). Ein Fall für 5 bis 8: Mit Kollegialer Fallberatung Lösungen auf der Spur. *Die Grundschulzeitschrift, 22*(214), 4–8.

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*(2), 411–433. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2

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. https://doi.org/10.2378/peu2018.art02d

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.

Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Hrsg.), *APA educational psychology handbook:*

Volume 2 Individual differences and cultural and contextual factors (S. 471–499). Washington: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13274-019

Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Stuttgart: UTB.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. unveränderte Aufl.). Münster: Waxmann.

Gogolin, I. (2013). Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Schulen – Herausforderungen an die Lehrfähigkeit. In N. McElvany, M. Gebauer, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung* (S. 181–190). Jahrbuch der Schulentwicklung, *17*.

Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer.

Hammer, S., Fischer, N. & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. *Die Deutsche Schule,* Beiheft 13, 147–171.

Hartwig, S.J., Schwabe, F., Gebauer, M.M., & McElvany, N. (2017). Wie beurteilen Lehrkräfte und Lehramtsstudierende Leistungsheterogenität? Ausprägungen und Prädiktoren von Einstellungen und Motivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *64*(2), 94–108. https://doi.org/10.2378/peu2017.art05d

Hoch, B. & Wildemann, A. (2019). Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit: Konzeption und Evaluation eines lehramtsübergreifenden Zertifikats. *Herausforderung Lehrer_innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), 2*(3), 383–399. https://doi.org/10.4119/hlz-2691

Hoch, B. & Wildemann, A. (2022). Sensibilisierung durch Reflexion – Auf dem Weg zum Reflective Practitioner. In S. Oleschko, K. Grannemann & A. Szukala (Hrsg.), *Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen* (S. 17–32). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830990710

Krüger, M. (2018). Einstellungen von Sportlehramtsstudierenden zur Sprachbildung im Sportunterricht: Entwicklung und Validierung des ESBiS-Instruments. *German Journal of Exercise and Sport Research, 48*(3), 415–427. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Krüger-Potratz, M. (2004). Umgang mit Heterogenität. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 558–566). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Levin, A., Meyer-Siever, K. & Gläser, J. (2015). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik von ErzieherInnen und PrimarstufenlehrerInnen im Vergleich. *Frühe Bildung, 4*(1), 17–25. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000189

Levin, B.B. (2015). The Development of Teachers' Beliefs. In H. Fives & G.M. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 48–65). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203108437

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* (S. 263–282). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Maak, D. & Ricart Brede, J. (2019). *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Reihe: Mehrsprachigkeit, Band 46. Münster: Waxmann.

Mayring, P. & Fenzl, T. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 691–706). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38

Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.

Ricart Brede, J. (2019). Einstellungen – beliefs – Überzeugungen – Orientierungen. Zum theoretischen Konstrukt des Projektes „Einstellungen angehender LehrerInnen zu Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Unterricht". In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 29–38). Reihe: Mehrsprachigkeit, Band 46. Münster: Waxmann.

Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann.

Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Entwicklung und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik, 1*, 22–35.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher, 15*, 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–21. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt. https://doi.org/10.36198/9783838546155

Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Blaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy & H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13–35). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5_2

Trapp, R. (2019). *Beliefs von Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien im inklusiven Deutschunterricht. Eine empirische Studie aus fachdidaktischer Perspektive*. Dissertation. TU Dortmund.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7

Trautmann, M. (2005). Überzeugungen vom Englischlernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8,* 38–52.

Trautwein, C. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8*(3), 1–14. https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/02

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: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94085-4_8