jero

1
2024

Journal for Educational Research Online

Journal für Bildungsforschung Online

WAXMANN

JERO
Journal for Educational Research Online
Journal für Bildungsforschung Online

Executive Editor:
Prof. Dr. Olaf Köller, IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

Editorial Office:
Dr. Ricarda Ullrich, IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik
email: editorialoffice@j-e-r-o.com

Editors:
Rolf Becker (Bern), Oliver Böhm-Kasper (Bielefeld), Wolfgang Böttcher (Münster), Martin Bonsen (Münster), Wilfried Bos (Dortmund), Hartmut Ditton (München), Cornelia Gräsel (Wuppertal), Stephan Huber (Zug), Harm Kuper (Berlin), Katharina Maag Merki (Zürich), Romain Martin (Luxemburg), Nele McElvany (Dortmund), Florian H. Müller (Klagenfurt), R. Daniel Muijs (Southampton), Jost Reinecke (Bielefeld), Kerstin Schneider (Wuppertal), Claudia Schuchart (Wuppertal), Wolfram Schulz (Camberwell), Birgit Spinath (Heidelberg), Petra Stanat (Berlin), Jan Van Damme (Leuven), Stefanie van Ophuysen (Münster), Andreas Voss (Hamburg), Horst Weishaupt (Frankfurt), Ludger Wößmann (München), Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Mainz)

Please subscribe to the email alert at www.waxmann.com/jero if you want to be informed about the publication of each new issue. There is a spring edition and an autumn edition each year. The subscription to the journal is free of charge.

Open access at www.waxmann.com/jero
The articles are published under the licence CC BY-NC-SA 4.0.

ISSN 0012-0731

Waxmann Verlag GmbH, 2025
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Germany
Internet: www.waxmann.com, email: info@waxmann.com

Setting: MTS. Satz & Layout, Münster

Journal for Educational Research Online
Journal für Bildungsforschung Online
https://doi.org/10.31244/jero.2024.01
Volume 16 (2024), No. 1

Inhalt

Liste der Gutachter:innen des 15. Jahrgangs 3

EDITORIAL

Ina-Maria Maahs, Christina Winter, Ina Kaplan, Marco Triulzi, Evghenia Goltsev & Helena Olfert
Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung?! Lehrer:innenbildung im Spannungsfeld zwischen Bedarfsorientierung und Etikettierung 5

ARTIKEL FOCUS

Galina Putjata
Mehrsprachigkeit in der regulären Lehrkräftebildung: Eine qualitative Studie mit Prä-Post-Gesprächen und Lerntagebüchern zur Rekonstruktion sprachbezogener Normalitätsvorstellungen 16

Anna Khalizova, Anja Wildemann & Barbara Rieger
Überzeugungen als Erkenntnismarker des Perspektivenwandels im Kontext der pädagogischen Professionalisierung im Umgang mit sprachlicher Heterogenität 36

Imke Lange & Drorit Lengyel
Adressierungen und Zuschreibungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität: Einblicke in Texte von Lehramtsstudierenden 58

Lisa Berkel-Otto
Schulische und hochschulische Anforderungen und Grenzen im Spannungsverhältnis: Einsichten von Hochschullehre(nden) im DSSZ-Modul 76

Caroline Böning
Was lernen Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst über sprachliche Bildung? Eine Analyse curricularer Dokumente 103

Kevin Niehaus, Katja. F. Cantone & Nicolle Pfaff
„Die Sonderpädagogik kommt?!“ Zur disziplinübergreifenden Weiterentwicklung des Moduls Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ) im Zeichen universitärer Veränderungsprozesse 127

Journal for Educational Research Online
Journal für Bildungsforschung Online
https://doi.org/10.31244/jero.2024.01
Volume 16 (2024), No. 1

Contents

List of Reviewers of Volume 15 3

EDITORIAL

Ina-Maria Maahs, Christina Winter, Ina Kaplan, Marco Triulzi, Evghenia Goltsev & Helena Olfert
Language Sensitivity in Language Education?! Teacher Education Torn Between Needs Orientation and Labeling 5

ARTICLE FOCUS

Galina Putjata
Multilingualism in Regular Teacher Education: A Qualitative Study With Pre-Post Conversations and Learning Diaries on Reconstruction of Language-Related Notions of Normality 16

Anna Khalizova, Anja Wildemann & Barbara Rieger
Beliefs as Cognitive Markers of a Change in Perspective in the Context of Educational Professionalization When Dealing With Linguistic Heterogeneity 36

Imke Lange & Drorit Lengyel
Addressing and Attributions in Dealing With Linguistic Heterogeneity: Insights Into Texts by Student Teachers 58

Lisa Berkel-Otto
Requirements and Limits of School and Higher Education in Tension: Perspectives of University Teacher Trainers in the DSSZ 76

Caroline Böning
A Curricular Analysis of What Pre-Service Teachers Learn About Linguistic Diversity in the Induction Phase of Teacher Education 103

Kevin Niehaus, Katja. F. Cantone & Nicolle Pfaff
"Is Special Education Approaching?!" On the Interdisciplinary Development of the Module 'German for Students With a Migration Background' (DSSZ) in the Context of University Change Processes 127

List of Reviewers of Volume 15

The *Journal for Educational Research Online* (JERO) is fortunate to receive generous support from researchers willing to share their time and expertise. The Executive Editor wishes to acknowledge the following colleagues, who contributed to the processing of manuscripts throughout the year 2023 by providing reviews.

Nadine Anskeit

Johannes Bauer
Jürgen Baumert
Michael Becker-Mrotzek
Gabriele Bellenberg
Lisa Benckwitz
Kathrin Böhme
Stefanie Bredthauer
Albert Bremerich-Vos
Magdalena Buddeberg

Ester J. de Jong

Timo Ehmke

Christoph Gantefort
Despoina Georgiou
Inga Glogger-Frey
Richard Göllner

Katharina Hirt
Halla Bjørk Holmarsdottir

Jana Kähler
Tabea Kauper
Stefan Keller
M Knappik
Katharina Kohl
Niko Kohls
Sonja Krämer
Michael Krelle
Evrim Kutlu
Harm Kuper

Christin Laschke

Christin Lucksnat
Birgit Lütje-Klose

Thomas Martens
Felicitas Macgilchrist
Ute Mertens
Jennifer Meyer

Astrid Neumann
Phillip Neumann

Sabine Reuker
Alexander Robitzsch
Martin Rothland
Daniela Rzejak

Tanja Salem
Iris Schelhorn
Regina F. Schmid
Christoph Schroeder
Susan Seeber
Martin Senkbeil
Nina Simon

Leonard Tetzlaff
Steffen Tröbst

Yasemin Ucan

Ann-Katrin van den Ham

Julia Waldeyer

Sittipan Yotyodying

Birgit Ziegler

Journal for Educational Research Online
Journal für Bildungsforschung Online
https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.01
Volume 16 (2024), No. 1, S. 5–15
CC BY-NC-SA 4.0 Waxmann

Ina-Maria Maahs, Christina Winter, Ina Kaplan, Marco Triulzi, Evghenia Goltsev & Helena Olfert

Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung?! Lehrer:innenbildung im Spannungsfeld zwischen Bedarfsorientierung und Etikettierung

Als „sprachsensibler Unterricht" können didaktische Konzepte verstanden werden, die „Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen" (Woerfel & Giesau, 2018, S. 1). Dabei wird im wissenschaftlich-didaktischen Diskurs primär auf fachliche Unterrichtskonzepte Bezug genommen, die im Bewusstsein für die sprachlichen Herausforderungen der zu vermittelnden Fachinhalte konzipiert wurden, sprachliche Unterstützungsbedarfe der jeweiligen Lerngruppe berücksichtigen sowie geeignete sprachliche Hilfestellungen hierfür bereitstellen (Becker-Mrotzek, Höfler & Wörfel, 2021). Sprache in Unterrichtskontexten bewusst zum Denken und Kommunizieren einzusetzen bedeutet jedoch auch zu reflektieren, wie mit- und übereinander gesprochen wird. Dies meint z. B., *wie* Lehrkräfte mit Kolleg:innen über Schüler:innen sprechen oder wie sie bestimmte Lerner:innengruppen dabei titulieren. Diese zweite Dimension der Sprachsensibilität betrifft daher auch die Frage nach geeigneten diskriminierungsfreien Begriffen und Bezeich-

Dr.in Ina-Maria Maahs, Mercator-Institut für Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz 1, 50923 Köln, ORCID: 0000-0002-9399-1362
E-Mail: inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de

Dr.in Christina Winter, Universität Koblenz, Institut für Grundschulpädagogik, Universitätsstr. 1, 56070 Koblenz, ORCID: 0000-0002-4254-0158
E-Mail: winter@uni-koblenz.de

Dr.in Ina Kaplan, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz 1, 50923 Köln
E-Mail: ina.kaplan@mercator.uni-koeln.de

Dr. Marco Triulzi, Institut für Deutsch als Fremdsprache, Ludwig-Maximilians-Universität München, Ludwigstr. 27, 80539 München, ORCID:/0000-0001-7586-8531
marco.triulzi@lmu.de

Professorin Dr.in Evghenia Goltsev, Institut für Germanistik, Universität Koblenz, Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz
E-Mail: egoltsev@uni-koblenz.de

Professorin Dr.in Helena Olfert, Institut für Germanistik, Universität Osnabrück, Neuer Graben 41, 49074 Osnabrück
E-Mail: helena.olfert@uni-osnabrueck.de

nungspraktiken. Insbesondere im Kontext der Etikettierung und Kategorisierung von Personengruppen sind diese stark mit Macht-, Normierungs- und Hierarchisierungsprozessen verbunden, die zum Teil auch nur implizit wirksam werden.

Konkret kann das zum Beispiel bedeuten, dass durch eine bestimmte Bezeichnung, die Lehrkräfte gegenüber bestimmten Lernenden verwenden, auch eine spezifische Perspektive auf Mehrsprachigkeit zum Ausdruck gebracht wird (Doğmuş, 2022; Shure & Steinbach, 2020). Das wiederum kann sich in didaktischen Handlungen niederschlagen, die entweder eher kompetenz- oder eher defizitorientiert ausgerichtet sind. Es geht demnach gerade nicht um begriffliche Petitessen, sondern um die großen Herausforderungen der Repräsentanz, Teilhabe und Adressierung aller Lernenden. Die konkrete Wahl der Sprache und Sprechweise über die Wirklichkeit prägt entscheidend, wie diese wahrgenommen und was als Norm empfunden wird (AntiDiskriminierungsBüro, 2022). Eine Bezeichnung kann daher selbst zu Inklusionsprozessen, aber auch zur Konstruktion von Differenz, der Veränderung, Exotisierung und Exklusion bestimmter Personen(-gruppen) beitragen (Austin, 2010). Es ist das Ziel dieses Themenheftes, diese Dimension der Sprachsensibilität zu beleuchten und kritisch zu hinterfragen, wie diversitätssensibel im Kontext der sprachbildenden Lehrkräftebildung agiert wird.

Dabei wird durch die unterschiedlichen Beiträge ein komplexes terminologisches Spannungsfeld zwischen einer lernendenzentrierten Bedarfsorientierung im Unterricht auf der einen und der Gefahr des *Labelings* und der pauschalen Zuweisung von Förderbedarfen auf der anderen Seite illustriert, in dem sich Lehrpersonen an Schulen wie Hochschulen immer wieder bewegen. Die präzise Benennung spezifischer Bedarfe einzelner Lernendengruppen erfordert demnach besondere Sensibilität, da mit jeder personenbezogenen Bezeichnungspraktik die Gefahr einer Etikettierung oder sogar Diskriminierung einhergehen kann (Kuhn, 2014; Powell & Pfahl, 2012; Settinieri & Jeuk, 2019). Dabei sind nicht nur die einzelnen Begriffe von Relevanz, sondern vor allem die Konzepte und Einstellungen, die dahinterstehen. So lassen sich Begriffe für bestimmte Konstrukte oder Bezeichnungen für Personengruppen im Sprachgebrauch austauschen, ohne dass sich dadurch notwendigerweise auch etwas an der grundsätzlichen Perspektive der Sprecher:innen auf dieses Konstrukt oder den Umgang mit der Personengruppe ändert (Winter, Maahs & Goltsev, 2021, S. 215–217).

Dies lässt sich exemplarisch am Begriff des Migrationshintergrunds in Bezug auf die schulstatistischen Erhebungen in NRW sowie der definitorischen Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) beleuchten. So werden nach der KMK Schüler:innen als *Schüler:innen mit Migrationshintergrund* erfasst, sofern auf sie eines der folgenden Merkmale zutrifft: keine deutsche Staatsangehörigkeit, nichtdeutsches Geburtsland oder eine nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (unabhängig von der Beherrschung der deutschen Sprache; KMK, 2020). Diese Definition entspricht ebenfalls der der Schulstatistik in NRW, die jedoch den Begriff der Zuwanderungsgeschichte nutzt:

> Als Personen mit Zuwanderungsgeschichte gelten in der Schulstatistik Schülerinnen und Schüler, die im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert sind und/oder Schülerinnen und Schüler, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert ist und/oder deren Verkehrssprache in der Familie nicht Deutsch ist. (IT.NRW, 2021)

Ähnliches zeigt sich in der Bezeichnung des Moduls für sprachsensiblen Unterricht in der Lehrkräftebildung an Hochschulen in NRW, indem das Modul offiziell als „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ bezeichnet wird, jedoch alltagssprachlich als „DaZ-Modul“ abgekürzt wird und somit auf das Merkmal Deutsch als Zweitsprache referiert (Putjata, Olfert & Romano, 2016).

Weiterhin repräsentieren und transportieren Begriffe im Sprachgebrauch bestimmte Einstellungen, ohne dass diese notwendigerweise auch der Einstellung der Sprecher:innen entsprechen oder ihnen entsprechende Konnotationen bewusst sein müssen. Das reflektierte Verständnis von Begriffen und Konnotationen sowie ggf. die Akzeptanz der Notwendigkeit neuer Konzepte sind daher von großer Bedeutung. Die wissenschaftliche Debatte um Bezeichnungspraktiken im Kontext von Migration und Zweitsprache steht damit in enger Verknüpfung zur Forschung zu Einstellungen gegenüber sprachlicher Vielfalt im Unterricht, was sich beispielsweise in der Frage konkretisiert, ob migrationsbedingte Mehrsprachigkeit durch Lehrpersonen als didaktische Belastung oder Ressource wahrgenommen und dargestellt wird.

In diesem Kontext bieten Qualifizierungsangebote der Lehrkräftebildung die Möglichkeit, sowohl auf das sprachsensible Unterrichten als auch auf einen sensiblen Umgang mit Sprache aufmerksam zu machen. Um sprachliche Bildung systematisch in der Lehrkräftebildung zu etablieren und somit langfristig die Qualität und Bedarfsorientierung von Unterricht zu erhöhen, wurden in Deutschland in den letzten Jahrzehnten in verschiedenen Bundesländern Module an lehrkräftebildenden Hochschulen implementiert, die sich schwerpunktmäßig mit der didaktischen Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität befassen (Berkel-Otto et al., 2021; Witte, 2017). Als gemeinsame Ziele solcher Angebote gelten die Sensibilisierung für die Notwendigkeit der Fokussierung sprachlicher Bildung in allen Fächern, der Erwerb von Fachwissen zu linguistischen Grundlagen und Spracherwerbsprozessen, interkultureller Bildung und Deutsch als Zweitsprache sowie die Weiterentwicklung sprachdiagnostischer, sprachförderlicher und sprachdidaktischer Kompetenzen (Putjata et al., 2016). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern entsprechende Angebote auch dazu beitragen, Lehramtsstudierende für die Bedeutung und den Gebrauch bestimmter Begriffe zu sensibilisieren und damit einhergehende Perspektiven auf sprachliche Heterogenität und speziell auf Mehrsprachigkeit zu verfestigen oder aufzulösen. Darüber hinaus gilt zu klären, in welchem Maße die Ergebnisse solcher Qualifizierungsangebote auch in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung ihre Wirkung entfalten und ob die in der ersten Phase erlernten Inhalte und eine ggf. erfolgte Sensibilisierung für Bezeichnungspraktiken erfolgreich in den schulischen Alltag übertragen werden. Diese Fragen werden im vorliegenden

Themenheft aufgegriffen, indem aktuelle Entwicklungen im Feld der Lehrkräftebildung dokumentiert und analytisch untersucht werden.

Dabei wird keine völlig neue Herausforderung thematisiert, sondern es wird an eine ältere Bildungsdebatte zur skizzierten Problematik angeknüpft, die als Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma bzw. Differenzdilemma bereits in verschiedenen disziplinären Kontexten proklamiert und diskutiert wurde, aber noch nicht befriedigend gelöst werden konnte. So existiert beispielsweise im Kontext der interkulturellen Bildung sowie der rassismuskritischen Migrationspädagogik seit den 1970er Jahren eine Tradition der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Begriffen wie Pluralität, Gleichheit und Heterogenität (Krüger-Potratz, 1999, S. 149; Roth, 2013) sowie der Konstruktion von Differenz vor dem Hintergrund der jeweils aktuellen gesellschaftlichen Machtverhältnisse (Fürstenau, 2012; Mecheril, 2016). Heterogenität kann dabei verstanden werden als „die Feststellung einer Ungleichheit bzw. Uneinheitlichkeit in einer sozialen Situation" (Wenning, 2013, S. 133) im Vergleich zu einer fiktiven Norm mit Blick auf ausgewählte Kategorien wie z. B. sprachliche Voraussetzungen. Das bedeutet, Heterogenität existiert nie ohne (vermeintliche) Homogenität und wird stets erst in situ durch die Referenz zu dieser hervorgebracht.

Diese Diversität zwischen verschiedenen Individuen und Personengruppen bildet sich auf gesamtgesellschaftlicher Ebene ab, spiegelt sich aber auch in einer heterogenen Schüler:innenschaft wider, die im Sinne eines bedarfsorientierten Unterrichtsansatzes eine individualisierte Förderung erfordert. In den Erziehungswissenschaften führte das zur Auseinandersetzung unterschiedlicher Fachbereiche mit „abweichenden und benachteiligten Zielgruppen" (Krüger-Potratz, 1999, S. 150), die entsprechend markiert wurden, um eine bedarfsorientierte Unterstützung zu erzielen. So setzt eine adäquat auf die Lernenden abgestimmte Förderung oft zunächst Unterscheidungen zwischen Schüler:innen einer Lerngruppe voraus (Settinieri & Jeuk, 2019), was didaktisch und konzeptionell sinnvoll sein kann, aber stets auch zur Konstruktion und Reproduktion von Differenz führen muss (Leiprecht & Steinbach, 2015). Im Kontext der sprachlichen Bildung kann sich dies z. B. dahingehend konkretisieren, dass aus Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik einerseits eine ressourcenorientierte Herangehensweise gefordert wird, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Kompetenz anerkennt, andererseits die Betonung bestimmter Sprachfähigkeiten auch zu einer Besonderung und zu weiteren Differenzmarkierungen führen kann (Kuhn, 2014).

Die Herausforderung besteht demnach darin, sensibel mit Heterogenität und Differenz in Bildungskontexten umzugehen, ohne dabei bestehende Stigmata zu reproduzieren, Individuen auf ihre Gruppenzugehörigkeit zu reduzieren (Mecheril, 2016, S. 11) oder Gruppen verschiedener Lernender in ein hierarchisches Verhältnis zueinander zu setzen (Krüger-Potratz, 1999, S. 151). Eine solch sensible Umgangsweise mit (sprachlicher) Heterogenität in Bildungskontexten kann jedoch nicht erreicht werden, wenn dem Gedanken der Differenzierung die Idee einer Normalitätskonstruktion zugrunde liegt:

> Diese Art der Differenzierung ist stets darauf ausgerichtet, neue Einheiten herzustellen, und erzeugt so die Idee, daß Differenzen aufhebbar sein müssen bzw. daß der Umgang mit Differenz stets auf deren Aufhebung hinauslaufen müsse. Hinzu kommt, daß Differenz in der Regel als Differenz zwischen Schülern gefaßt wird, obwohl bekannt ist, daß es [...] um die Differenz zwischen Schülern und dem in der Institution Schule repräsentierten Normalitätskonstrukt [geht], das den Maßstab für die Differenz-Messung abgibt. (Krüger-Potratz, 1999, S. 151)

In solchen Ansätzen fungiert die Herstellung von Homogenität, die als das Normale gekennzeichnet wird, als Zielsetzung, was sich beispielsweise auch in dem vielgliedrigen deutschen Schulsystem widerspiegelt (Gomolla & Radtke, 2009, S. 23; Walgenbach, 2017). Diese Ansätze führen zum Erhalt und zur Legitimation tradierter Macht- und Hierarchisierungspositionen sowie zur Abwertung von den als *anders* markierten Lernenden. Demgegenüber können Ansätze verortet werden, die Heterogenität als Voraussetzung anerkennen und auch als etwas Bereicherndes wertschätzen, vermeintliche Normen wie die der Einsprachigkeit infrage stellen und entsprechende Normsetzungen aufzubrechen versuchen. Doch auch Lehrpersonen bzw. Wissenschaftler:innen mit einer diversitätssensiblen, mehrsprachigkeitsorientierten und rassismuskritischen Perspektive agieren innerhalb der Strukturen eines etablierten Systems und auch ihnen werden „letztlich keine sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen, die außerhalb eines machtvollen Diskurses über Differenz angesiedelt wären“ (Fritzsche & Tervooren, 2012, S. 35). Gerade deshalb ist es im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung nicht nur von Relevanz, welche Begriffe und Bezeichnungspraktiken genutzt werden, sondern noch viel mehr, inwiefern bei den entsprechenden Akteur:innen ein Bewusstsein für diese terminologischen Herausforderungen besteht und eine Verschiebung des Diskurses beabsichtigt wird.

Im deutschsprachigen Kontext existiert bereits eine umfassende Forschungslage zu mehrsprachigkeitsbezogenen Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften im Kontext von (sprachsensibler) Unterrichtsgestaltung sowie deren Einfluss auf die Beurteilung fachlicher sowie sprachlicher Kompetenzen der Lernenden (Cantone, Olfert, Gerhardt, Haller & Romano, 2022; Fischer & Ehmke, 2019; Kaplan, 2023; Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Schroedler, Purkarthofer & Cantone, 2022). Allerdings ist diese in Bezug auf verwendete Terminologien zur Bezeichnung Lernender durch Lehrkräfte noch zu begrenzt, um aussagekräftige Ergebnisse aufzeigen zu können. Sowohl kritisch diskursiv analytische Untersuchungen zu den Begriffen *Deutsch als Zweitsprache* (Dirim & Pokitsch, 2017; Kuhs & Merten, 2011; Miladinović, 2014) und *Migrationshintergrund* (Stošić, 2017; Wenning, 2015) als auch empirische Untersuchungen zu den in der pädagogischen Praxis gängigen Bezeichnungspraktiken wie *Schüler:in mit Deutsch als Zweitsprache*, *Muttersprachler:in* oder *DaZ-Schüler:in* (Gamper, Purkarthofer & Schroeder, 2024; Hofer-Truttenberger, 2018; Maahs, Winter & Maier, 2022; Triulzi, Maahs & Winter, 2023) oder zur medialen Repräsentation dieser Gruppen (Scarvaglieri & Zech, 2013) zeigen jedoch, dass die gewählten Begriffe die Gefahr bergen, Personen entlang spracherwerbs- oder migrationsbezogener Merkmale zu etikettieren und (hie-

rarchisch) zu kategorisieren. Folge solcher differenzorientierten Labeling-Prozesse sind häufig pauschale Zuweisungen von Förderbedarfen und defizitorientierte Festschreibungen (Gamper et al., 2024, S. 205). Dies unterstützt die generalisierende Problematisierung und Stigmatisierung bestimmter Lerner:innen sowie ihrer Familien und kann den Blick auf reale individuelle sprachliche Bedarfe und Potenziale, die in einer Lerngruppe vorliegen, verstellen (Leiprecht & Steinbach, 2015; Shure & Steinbach, 2020).

Zudem werden entsprechende mit den Begriffen verbundene Stigmata auch von den Lernenden selbst wahrgenommen, was zu einer Entfremdung von der eigenen Identität und Ablehnung oder Verstecken der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit führen kann (Maahs, 2023). Bereits Grundschüler:innen nehmen eine solche Stigmatisierung mit dem Fokus auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache und die damit zusammenhängende institutionelle *DaZ*-Förderung wahr (Kämpfe & Westphal, 2018, S. 198), was sich darin ausdrückt, dass sie die Etikettierung als „DaZ-Kinder" als beleidigend und herabsetzend empfinden. Demnach wird die Hierarchie zwischen normalitätskonformer Ein- und abweichender Mehrsprachigkeit von den Schüler:innen entlang der Differenzlinie „DaZ- und Nicht-DaZ-Kinder" erkannt und internalisiert (Kämpfe & Westphal, 2018, S. 196–198). Begriffliche Kategorisierungen von Lernenden entlang der Differenzlinien Migration und Zweitsprache scheinen demnach den Fokus von den individuellen Voraussetzungen auf verallgemeinernde und vor allem defizitorientierte Perspektiven auf vermeintlich homogene Gruppen zu verschieben (Triulzi et al., 2023; Maahs et al., 2022).

Dies wiederum gilt nicht nur für Schule und Unterricht, sondern manifestiert sich auf allen Ebenen des Bildungssystems vom Elementarbereich bis zur Hochschule. So sind von der sprachlichen Herausforderung einer wertschätzenden diversitätssensiblen Kommunikation ohne Reproduktion von Stereotypen und Stigmata mit und über bestimmte Lerner:innen nicht nur Lehrkräfte und Lehramtsstudierende betroffen, sondern genauso auch Forscher:innen, Hochschuldozent:innen, Ausbildner:innen, pädagogische Fachkräfte und Personen aus der Bildungsadministration und -politik. Das schmälert jedoch nicht die Verantwortung der Lehrkräfteprofessionalisierung, die auf das Denken und Handeln (angehender) Lehrpersonen Einfluss nimmt und somit die Lehr-Lern-Bedingungen zukünftiger Generationen prägen kann (Shure & Steinbach, 2020). Die kritisch reflektierte Diskussion entsprechender Begriffe und Bezeichnungen sowie der damit transportierten Einstellungen und einhergehenden Zuweisungsprozesse gehört zu einer wichtigen Aufgabe aller drei Phasen der (sprachbildenden) Lehrkräfteprofessionalisierung, die bislang zu wenig Beachtung gefunden hat. Dass es an der Zeit ist, dieses Desiderat entschiedener zu bearbeiten, spiegelt sich auch im großen Interesse an der Beteiligung am vorliegenden Themenheft wider. Die sechs in diesem Heft versammelten Beiträge betrachten die Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven und berücksichtigen unterschiedliche Zielgruppen, Phasen der Lehrkräftebildung und Fächer unter Verwendung verschiedener methodologischer und methodischer

Zugänge. Sie verdeutlichen im Einzelnen und in ihrer Gesamtheit die Bandbreite der aktuellen Forschung zu Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung.

Das Heft wird eröffnet mit dem Beitrag von *Galina Putjata* zur Rolle von Mehrsprachigkeit in der ersten Phase der Lehrkräftebildung im Rahmen des sogenannten DaZ-Moduls in Nordrhein-Westfalen. Um das Potenzial dieses Moduls zu untersuchen, führte die Autorin eine qualitative Studie mit Lehramtsanwärter:innen durch, in der sie Gruppendiskussionen vor und nach dem Besuch unterschiedlicher Seminare des Moduls auswertete und diese mit Lerntagebüchern der Seminarteilnehmer:innen kombinierte. Die Ergebnisse zeigen, wie sich die Vorstellungen von sprachlicher Normalität bei den Teilnehmer:innen durch den Besuch der Veranstaltung veränderten. Darauf aufbauend diskutiert der Artikel, inwiefern die Lehrkräfteausbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft angepasst werden muss.

Der Beitrag von *Anna Khalizova, Anja Wildemann* und *Barbara Rieger* untersucht die Einstellungen angehender Lehrkräfte im Hinblick auf sprachliche Heterogenität als Marker für Perspektivenwandel im Kontext pädagogischer Professionalisierung. Überzeugungen werden als wichtiger Bestandteil pädagogischer Professionalität betrachtet, da sie handlungsleitend für Lehrkräfte sind. Die Autorinnen führen eine qualitative Inhaltsanalyse von 73 Motivationsschreiben (vor Beginn der Qualifizierung) und 73 Abschlussreflexionen durch. Ziel ist es, Einblicke in die Entwicklung von Überzeugungen bezüglich sprachlicher Heterogenität zu gewinnen. Die Ergebnisse zeigen eine Veränderung der Überzeugungen im Verlauf der Qualifizierung: von eher allgemeinen, subjektiven Überzeugungen hin zu professionellen Überzeugungen, die auf einem differenzierteren Bewusstsein beruhen.

Imke Lange und *Drorit Lengyel* widmen sich in ihrem Beitrag dem Thema Adressierungen und Zuschreibungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Sie gehen dabei der Frage nach, wie sich die Bezeichnungspraxen von Lehramtsstudierenden in Seminarveranstaltungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität darstellen. Dazu untersuchen sie 32 Textbeiträge von Studierenden aus dem Feld der Sprachdiagnostik aus einer Lehrveranstaltung des integrierten Modells zu „Sprachlicher Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ an der Universität Hamburg. In der Analyse zeigen die Autorinnen, dass Lehramtsstudierende für ihre Beobachtungen Schüler:innen auswählen, deren Deutschkenntnisse sie für den schulischen Kontext als noch nicht ausreichend bewerten. Dabei werden u. a. Dichotomien konstruiert, durch die diese Schüler:innen als Zugehörige zur Gruppe der „Mehrsprachigen“ mit einem „Förderbedarf“ konstruiert und einer Gruppe von Schüler:innen gegenübergestellt werden, die den Normalitätsvorstellungen von „monolingual Deutsch“ entsprechen. Ausgehend von den Ergebnissen werden hochschuldidaktische Perspektiven zu einem reflexiven Umgang mit Differenzmarkierungen und Formen des Otherings diskutiert.

Der Beitrag von *Lisa Berkel-Otto* beleuchtet die hochschulische Lehrkräftebildung im Rahmen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) – auch „Deutsch als Zweitsprache“-Modul (DaZ-Modul) genannt. Das in NRW gesetzlich verankerte und für Lehramtsstudierende aller

Fächer und Schulformen verpflichtende Modul soll Kompetenzen im Umgang mit sprachlich heterogenen Schulklassen vermitteln. Im Rahmen einer qualitativen Studie werden 20 Hochschullehrende zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Lehrveranstaltungen, ihren Lehrzielen und zugrundeliegenden Motiven interviewt. Die qualitative Inhaltsanalyse der Daten zeigt ein deutliches Spannungsverhältnis zwischen den zu erreichenden Lehrzielen und den begrenzten Möglichkeiten, bedingt durch den geringen Umfang des Moduls von 6 Credit Points. Hierbei wird das Lehrziel der „Sensibilisierung" der Lehramtsstudierenden als für die Thematik vorrangig genannt, wobei eine möglichst bedarfs- und kompetenzorientierte Vermittlung durch praxisnahe, authentische Lerngelegenheiten angestrebt wird.

Der Beitrag von *Caroline Böning* befasst sich mit dem Vorbereitungsdienst (Referendariat), der schulpraktischen Phase der Lehrkräftebildung. Dabei untersucht sie mittels (summativer) qualitativer Inhaltsanalyse insgesamt 814 curriculare Dokumente der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) in Nordrhein-Westfalen. Im Fokus der Analyse steht die Frage danach, wie die Rahmenvorgaben des Bundeslandes bezüglich sprachlicher Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit an den ZfsL aufgefasst und ausgestaltet werden. Es zeigt sich insgesamt eine häufige Erwähnung und Thematisierung des Ausbildungsgegenstands. Der Begriff „Mehrsprachigkeit" wird eng angelehnt an die Rahmenvorgaben des Landes positiv und wertschätzend kontextualisiert. Allerdings bleiben u. a. methodische Vorschläge für die Nutzung und Förderung der Mehrsprachigkeit eher aus, während die Dokumente bezüglich der Methoden des sprachsensiblen Unterrichts und der Ausbildung bildungs- und fachsprachlicher Register konkrete didaktische Hinweise enthalten.

Kevin Niehaus, Katja F. Cantone und *Nicole Pfaff* reflektieren schließlich in ihrem Beitrag Möglichkeiten des Umgangs mit unterschiedlichen fachlichen Perspektiven auf sprachliche Bildung im Kontext der Lehrkräfteausbildung. Dazu skizzieren sie zunächst den Zugang zum Themenfeld sprachlicher Heterogenität aus linguistischer, erziehungswissenschaftlicher und inklusionspädagogischer Sicht und arbeiten dabei sowohl Unterschiede als auch die gemeinsame Herausforderung des Umgangs mit Differenzmarkierungen, Normsetzungen und Etikettierungen heraus. Eine vergleichende Analyse der hochschuldidaktischen Konzeptionen des DSSZ-Moduls an Universitäten mit Lehramt Sonderpädagogik in Nordrhein-Westfalen zeigt, dass entsprechende Inhalte mit konkreten sonderpädagogischen Bezügen relativ vage bleiben und nur teils spezifische Veranstaltungen für diesen Kontext angeboten werden. Der Beitrag votiert daran anschließend für standortspezifische Ausgestaltungsmöglichkeiten, aber auch für eine Intensivierung eines disziplinübergreifenden Diskurses und die spiralcurriculare Etablierung von Reflexionsräumen im Rahmen des Lehramtsstudiums, um Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich den verschiedenen disziplinären Perspektiven auf sprachliche Heterogenität schrittweise anzunähern.

Literatur

AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln (2022). *Sprache schafft Wirklichkeit. Glossar und Checkliste zum Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch* (2. Aufl.). Verfügbar unter: https://www.oegg.de/wp-content/uploads/2022/05/Glossar_2Auflage_fin.pdf

Austin, J. L. (2010). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words).* (2. Aufl.). Stuttgart: Reclam.

Becker-Mrotzek, M., Höfler, M. & Wörfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 43*(2), 250–259.

Berkel-Otto, L., Hansen, A., Hammer, S., Lemmrich, S., Schroedler, T. & Uribe, Á. (2021). Multilingualism in Teacher Education in Germany: Differences in Approaching Linguistic Diversity in Three Federal States. In M. Wernicke, S. Hammer & A. Hansen (Hrsg.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners* (S. 82–103). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788926119-007

Cantone, K. F., Olfert, H., Gerhardt, S., Haller, P. & Romano, S. (2022). Professionalisierung für sprachliche Vielfalt? Eine Zwischenevaluation des „DaZ-Moduls" an der Universität Duisburg-Essen. In K. F. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen* (S. 17–48). Münster: Waxmann.

Dirim, İ. & Pokitsch, D. (2017). Migrationspädagogische Zugänge zu ‚Deutsch als Zweitsprache'. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 95–108). Münster, New York: Waxmann.

Doğmuş, A. (2022). Verunmöglichte Krisen im Referendariat – Migrationsgesellschaftliche Routinen und die rassismusrelevante Introspektion als Gegenstand der Reflexivität. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 260–277). Weinheim: Beltz.

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

Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012). Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 25–39). Opladen: Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0gp7.4

Fürstenau, S. (2012). Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 1–23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18785-3_1

Gamper, J., Purkarthofer, J. & Schroeder, C. (2024). Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule: eine Begriffskritik. *DDS – Die Deutsche Schule, 116*(2), 202–211. https://doi.org/10.25656/01:30207

Gomolla, M. & Radtke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7_2

Hofer-Truttenberger, R. (2018). DAZ-Kinder, SPRACHTICKET-Kinder und Co: Mögliche (unerwünschte) Nebenwirkungen von Sprachstandsfeststellungen und Sprachfördermaßnahmen zum Schuleintritt. In İ. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Normative*

*Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ** (S. 298–329). Opladen: Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvmd848z.17

IT.NRW (2021). *39,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler an den Schulen in NRW hatten 2020/21 eine Zuwanderungsgeschichte*. Verfügbar unter: https://www.it.nrw/394-prozent-der-schuelerinnen-und-schueler-den-schulen-nrw-hatten-202021-eine

Kämpfe, K. & Westphal, M. (2018). Sprachförderung und Wohlbefinden für zugewanderte Kinder in der Schule. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 188–202). Weinheim: Beltz Juventa.

Kaplan, I. (2023). *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule – eine qualitative Studie*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997481

Krüger-Potratz, M. (1999). Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2*(2), 149–165. https://doi.org/10.25656/01:4517

Kuhn, M. (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 130–144). Weinheim: Beltz Juventa.

Kuhs, K. & Merten, S. (2011). Zweitsprachendidaktische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. *Wirkendes Wort, 61*(1), 129–152.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2020). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2020*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2020_Anlagen.pdf

Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 10*, 43–60. https://doi.org/10. 1007/s35834-020-00265-4

Leiprecht, R. & Steinbach, A. (2015). Einleitung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 2. Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 7–22). Schwalbach/Taunus: Debus Pädagogik. https://doi.org/10.46499/598

Maahs, I.-M. (2023). Perspektiven migrationsbedingt mehrsprachiger Lehramtsstudierender auf Ansätze der Mehrsprachigkeitsorientierung in ihrer eigenen Schulzeit, im Studium und im eigenen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 28*(2), 245–266. https://doi.org/10.48694/zif.3544

Maahs, I.-M., Winter, C. & Maier, V. (2022). „Da keine SuS mit Deutsch als Zweitsprache in der Klasse waren, funktionierte die Unterrichtsstunde insgesamt relativ zufriedenstellend". Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf sprachliche Heterogenität im Unterricht. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 66,* 34–51.

Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In P. Mecheril, V. Kourabas & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–30). Weinheim: Beltz.

Miladinović, D. (2014). Deutsch als Zweitsprache. Eine Begriffsanalyse. *ÖDaF-Mitteilungen, 30*(2), 137–147. https://doi.org/10.14220/odaf.2014.30.2.137

Powell, J. J. & Pfahl, L. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 721–739). Wiesbaden: Springer VS.

Putjata, G., Olfert, H. & Romano, S. (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital. Möglichkeiten und Grenzen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte" in Nordrhein-Westfalen. *ÖDaF-Mitteilungen, 32*(1), 34–44. https://doi.org/10.14220/odaf.2016.32.1.34

Roth, H.-J. (2013). Sprache – Sprechen – Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt. In H.-J.

Roth, H. Terhart & C. Anastasopoulos (Hrsg.), *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration. Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll* (S. 13–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00380-7_2

Scarvaglieri, C. & Zech, C. (2013). "Ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund". Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund". *Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 58,* 201–227. https://doi.org/10.1515/zfal-2013-0008

Schroedler, T., Purkarthofer, J. & Cantone, K.F. (2022). The Prestige and Perceived Value of Home Languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2121402

Settinieri, J. & Jeuk, S. (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *DaZ-Handbücher: Band 2. Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch* (S. 3–20). Berlin: De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110418712-001

Shure, S. & Steinbach, A. (2020). Inklusion und Diskriminierungskritik. Machttheoretische Überlegungen zu gegenwärtigen (Thematisierungs-)Praktiken. In S. Herzog & S. Wieckert (Hrsg.), *Inklusion – eine Chance Bildung neu zu denken?!* (S. 150–169). Weinheim: Beltz Juventa.

Stošić, P. (2017). Kinder mit ‚Migrationshintergrund' – Reflexionen einer (erziehungs-) wissenschaftlichen Differenzkategorie. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 81–99). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17173-5

Triulzi, M., Maahs, I.-M. & Winter, C. (2023). Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 28*(2), 57–87. https://doi.org/10.48694/zif.3644

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. durchges. Aufl.). Opladen: Budrich. https://doi.org/'10.36198/9783838586700

Wenning, N. (2013). Die Rede von der Heterogenität. Mode oder Symptom? In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 127–150). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_6

Wenning, N. (2015). Heterogenitätsvorstellungen und empirische Wirklichkeit am Beispiel der Kategorie Migrationshintergrund. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung: Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 63–92). Weinheim: Beltz Juventa.

Winter, C., Maahs, I.-M. & Goltsev, E. (2021). Dinge beim Namen nennen? – Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 3*(1), 213–234. https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.10

Witte, A. (2017). Sprachbildung in der Lehrerausbildung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung: Band 1. Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 351–363). Münster: Waxmann.

Woerfel, T. & Giesau, M. (2018). *Sprachsensibler Unterricht. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung).* Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/201124_Basiswissen_SprachsensiblerUnterricht_CC.pdf

Journal for Educational Research Online
Journal für Bildungsforschung Online
https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.02
Volume 16 (2024), No. 1, S. 16–35
CC BY-NC-SA 4.0 Waxmann

Galina Putjata

Multilingualism in Regular Teacher Education: A Qualitative Study With Pre-Post Conversations and Learning Diaries on Reconstruction of Language-Related Notions of Normality

Abstract

This paper focuses on the multilingualism in teacher education and puts a new education policy in the spotlight: the German "DaZ-Modul – German for pupils with an immigrant background," which has been implemented as part of regular teacher training. In light of increasing linguistic diversity and transnational mobility, the potential of such a module is of particular significance. In order to analyse this potential, a qualitative study was conducted with pre-service teachers using a triangulation of pre- and post-group discussions with learning diaries. The findings offer deep insights into participants' perceptions of linguistic normality and its reconstruction in course of the training. Drawing on these findings, the paper discusses implications for teacher education in a multilingual society: the need to include multilingual subject-oriented didactics and to combine them with reflective and biographical methods.

Keywords

teacher training, language policy, multilingual pedagogy, language beliefs

Galina Putjata, Faculty of Educational Sciences, Goethe University Frankfurt,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main, Germany
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7745-3508
e-mail: putjata@em.uni-frankfurt.de

Mehrsprachigkeit in der regulären Lehrkräftebildung: Eine qualitative Studie mit Prä-post-Gesprächen und Lerntagebüchern zur Rekonstruktion sprachbezogener Normalitätsvorstellungen

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit Mehrsprachigkeit und rückt eine neue bildungspolitische Maßnahme in den Mittelpunkt: das „DaZ-Modul – Deutsch für Schüler:innen mit Migrationshintergrund", das im Rahmen der regulären Lehrkräftebildung eingeführt wurde. Angesichts der zunehmenden sprachlichen Heterogenität und transnationalen Mobilität ist das Potenzial eines solchen Moduls von besonderer Bedeutung. Um dieses Potenzial zu analysieren, wurde eine qualitative Studie mit angehenden Lehrkräften durchgeführt, in der eine Triangulation von Gruppengesprächen im Prä-post-Design mit Lerntagebüchern verwendet wurde. Die Ergebnisse bieten tiefe Einblicke in die sprachlichen Normalitätsvorstellungen der Teilnehmenden und deren Rekonstruktion im Verlauf der Ausbildung. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse werden Implikationen für die Lehrkräftebildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft diskutiert: der Einbezug fachintegrierter mehrsprachiger Ansätze kombiniert mit reflexiven und biografischen Methoden.

Schlagworte

Lehrkräftebildung, Sprachenpolitik, mehrsprachige Ansätze, sprachbezogene Überzeugungen

1. Introduction

In Germany, multilingual realities are often opposed by predominantly monolingual mindsets in educational contexts. This not only has been shown in various international contexts to affect multilingual language acquisition and cognitive development, but also the academic careers of children from migration-induced multilingual families (Cummins, 2019). In response, researchers have called for a *multilingual turn* in education, which would regard multilingualism as a norm. However, despite strong psycholinguistic and socio-political arguments and a range of existing methods of multilingual pedagogy, these strategies are infrequently implemented and research across countries and educational settings reveal that monolingual mindsets prevail among teachers (May, 2019; Putjata et al., 2022).

The present paper draws on this body of research and analyses the potential of one specific language policy for a possible multilingual turn: the German *DaZ-Modul – German for pupils with an immigrant background*– a course module that has been implemented as a mandatory part of regular training for all future teachers, through an official policy in North Rhine-Westphalia. In light of increasing linguistic diversity and need for multilingual pedagogy, the potential of such a module

is of particular significance. In order to analyse this potential, the paper will first present a literature review on multilingual turn in education, teachers' perception of linguistic normality as well as the findings from trainings programs. Framed by the theoretical concepts of *language beliefs*, *language education policy* and *language awareness*, the main part of the paper will first present the specific context for the DaZ-Modul and its implementation. It will then present a qualitative study with prospective teachers, which aimed to reconstruct their language beliefs from a triangulation of group discussions in pre-post-design and learning diaries. The qualitative data allow deep insights into the construction and reconstruction processes of language-related normality. The paper will conclude with consequences for further research on the multilingual turn and will formulate implications for professionalization in plurilingual societies.

2. Literature Review: Multilingualism in Teacher Training

This section will briefly summarize the discourse on the multilingual turn in education (2.1) and present international findings on teachers' perception of language-related normality, as well as teacher training on multilingualism (2.2).

2.1 Multilingual Turn in Education

Arguments from psycholinguistic research emphasize the importance of all linguistic resources in the processes of thinking and learning. In Germany, these findings are referred to in discussions on educational programs, leading to the claim that 1) multilingual children should be encouraged to think and act in all the languages and linguistic varieties available to them in their everyday life and in the classroom and 2) that existing family languages should also be actively promoted in the educational system (Reich & Krumm, 2013; May, 2019).

In Germany, socio-political research focuses on the social justice and consequences of a negative evaluation of languages, especially the languages of social minorities. Studies on (self)positioning practices form the basis of these arguments in the educational science discourse: a constructive inclusion of linguistic diversity in the classroom is important to overcome a deficit-oriented perspective on members of linguistic minorities and to make use of the linguistic-cultural resources of the "migration society" (Panagiotopoulou et al., 2020). Against the background of equal participation, multilingual pedagogies would enable different members of society to "communicate with each other as equals" (Fraser, 2003 in Gomolla, 2010, p. 205).

Finally, the presented psycholinguistic and socio-political arguments are completed by the findings from empirical research on multilingual pedagogy: Over the last fifteen years, studies, also in Germany, have shown that the inclusion of all language resources has proven to be beneficial for learning processes of all pupils (Me-

lo-Pfeifer & Helmchen, 2018; Busse & Hardy, 2023; Candelier et al., 2012; Veerman et al., forth.). However, despite this academic discourse, the scientific arguments, effective methods at the classroom level and school development concepts at the structural level, teachers in many countries, including Germany, continue to orient themselves toward a monolingual norm (Putjata & Koster, 2021 for Germany; Pulinx et al., 2015 for Belgium; Mary & Young, 2018 for France; Cunningham, 2019 for Great Britain). This leads, among others, to a series of monolingual practices: teachers try to prevent children from speaking family languages (Young, 2014), which has been addressed as linguistic discrimination in research on raciolinguistic ideologies (Thoma, 2020). Teachers' expectations for the homogeneous linguistic backgrounds of the pupils not only lead to pupils' educational disadvantage, but also strongly influence teachers' own feelings of self-efficacy. They perceive the prevailing linguistic diversity as a contradiction and a challenge for which they do not feel prepared, which consequently results in them feeling overburdened (Becker-Mrotzek et al., 2012). This challenge results from the persistent idea that multilingualism constitutes an exception. How can this idea of a linguistically homogeneous norm undergo reconstruction among teachers? The following section will draw on this research body with a specific focus on teacher education in Germany.

2.2 Professionalization on Dealing with Language Diversity

Multilingual pedagogy becomes more and more important for all pedagogical professionals, as the increasing body of research on the multilingual turn in education shows (Conteh & Meier, 2014). Yet, in Germany, the topic of multilingual development has for a long time not been included in teachers' training. An increasing body of research on intervention shows positive effects of teacher training that focusses on multilingualism. Quantitative studies with pre-post-design (Fürstenau, 2017; Duarte & Günther-van der Meij, 2022) as well as qualitative studies on teachers' beliefs (Putjata, 2018) show how including multilingual language awareness in teacher training can help to achieve an educational turn toward multilingualism (De Jong & Gao, 2023); developing a deeper understanding of the complex interplay of language, ideology, and learning in the question of social justice (Cochran-Smith et al., 2010) e.g. through biographical assignment (Thoma, 2020; De Jong & Gao, 2023) or through ideological clarity (Venegas-Weber & Martinez Negrette, 2023), can allow teachers to become facilitators in language education processes and agents of multilingual empowerment. Authors across countries and educational contexts conclude that these changes should become a binding requirement for all professionals. Furthermore, such a multilingual curriculum should not be integrated in sporadic weekend programs, but in continuous training through all stages of a teacher's professional development (Fürstenau, 2017; Young, 2014).

2.3 Theoretical Framework – Connecting Language Beliefs, Language Education Policy and Language Awareness

The theoretical basis for this study is provided by the following concepts: the model of the school as a Language Market (Bourdieu, 1990), the transformation processes of this market according to Language Education Policy (Shohamy, 2010), and the role of teachers with regards to the concept of Language Awareness (Donmall, 1985).

Bourdieu argues that languages constitute a symbolic capital (Bourdieu, 1990). According to the value of the language one brings to society, individuals are assigned a certain social position, whereby this value corresponds to prevailing power relations. On the individual level of the speakers, these views are reflected in so-called language beliefs. This concept describes ideas "about the world, and the relationships between objects of social significance: e. g. judgements of standard language varieties tending to be associated with high-status jobs" (Garrett, 2010, p. 23). It includes, for example, ideas about the role of language skills, how languages are learned and how useful they are. These language hierarchies are reproduced and circulated in schools. Knowledge of certain linguistic forms (e. g. the academic register of German or ancient Greek) is certified and institutionalised as capital. One's language capital is documented in certificates and constitutes a crucial criterion for educational success. What functions as relevant knowledge, whether it is ancient Greek or Turkish (one of the most-spoken family languages in Germany), is defined by the groups with the greatest volume of capital – policy makers (Blommaert, 1999). Thus, language hierarchies and power relations are produced and reproduced at school.

What is necessary to stop the reproduction of a monolingual mindset? Researchers suggest turning one's attention toward all levels – macro, meso, and micro – of policy making (Menken & Garcia, 2010; Putjata, 2019). They argue that language beliefs are shaped by the macro level of language policy, as these polices determine and regulate the use of language at the meso-level of educational institutions and finally affect the micro-level of individual linguistic practices. Consequently, new language policies would be necessary to transform the school language market, according to the findings on language policy making (Shohamy, 2010). A number of overt and covert top-down and bottom-up mechanisms become effective and can inhibit the implementation of the new policies. According to Shohamy (2010), the effectiveness of language policy decisions depends on the following points:

1. State-initiated evaluations and surveys
2. Explicit instruments (curricula, textbooks etc.)
3. Actors responsible for implementation
4. Degree of commitment to implementation
5. Financial security

With reference to education systems, it is argued that "at each level of an educational system, from the national ministry or department of education to the classroom, language education policies are interpreted, negotiated, and ultimately (re)constructed in the process of implementation" (Menken & García, 2010, p. 1). Teachers play an important role as actors at the interface between top-down policy making and "de facto language practices" (Shohamy, 2010, p. 28). Furthermore, in the model of the Language Market, teachers act as ideology brokers, circulating language ideologies (Blommaert, 1999, p. 35). Shohamy (2010, p. 1) criticizes the fact that policies are often initiated by bypassing those who ultimately implement them in practice and pleads for the active involvement of teachers. This would, in turn, require teachers to see themselves as active actors of educational processes. In research on Language Awareness, the need for a "sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life based on knowledge, values and a deeper understanding of the complexities of living and learning in multiple languages" was first emphasized in 1985 by Donmall. Likewise, researchers in Germany underline the need "to create an awareness of the connection between language and educational success [...] among all those involved in school education" (Thürmann & Vollmer, 2017, p. 301).

The theoretical background presented here illustrates how schools as institutions and teachers as their actors reproduce societal language beliefs. Hence, to facilitate a multilingual turn, transformation should include the level of teacher education, making multilingual pedagogy a well-established component of teacher training, explicitly including multilingual pedagogies. Yet, internationally, the field has so far been dominated by programmatic demands and visionary ideas of a need for multilingual pedagogies in teacher education. This paper builds on this paradigm shift: as numerous pilot projects have shown (see section 2.2), in order to sustain transformations in the constructions of linguistic normality, the findings of linguists and education scholars (see section 2.1) must be transferred from the realm of research to mainstream teacher education. This, in turn, requires policy measures that would make dealing with linguistic diversity an integral part of teacher training.

One such measure could be the binding teacher training modules on dealing with linguistic diversity that have been introduced throughout Germany in recent years. Politically anchored, they hold the potential for a shift toward multilingual pedagogies. To analyse this potential, the present study includes the macro level of policymaking, the meso level of implementation, and focuses in particular on the micro level of the future teachers in the DaZ-Modul. Because of the federalist character of German education system, the paper will first present the context of the research focusing on the Bundesland North Rhine-Westphalia.

3. Qualitative Study on the Potential of the DAZ-Modul

The DaZ-Modul in North Rhine-Westphalia was introduced with a reform in 2009 (here and further see Putjata & Danilovich, 2019b). In 2014, it was implemented in the curricula for future teachers of all subjects and school forms. The module consists of one lecture and one seminar. The lecture is jointly organized by German and Educational Studies. The seminars are divided into twelve subjects: Sports, Geography, History, Mathematics, Biology, Sociology, Physics, Politics, English, Dutch, German and Pedagogy. This concept aims to adjust to the specific (linguistic) needs of teachers of all subjects. To analyse the module with regard to multilingualism, several studies were conducted. First, the potentials of the module were examined at the macro level of policy and organization (Putjata et al., 2016). The focus was on the implementation of the official requirements for the DaZ-Module at all ten teacher training universities in the state of North Rhine-Westphalia. Putjata, Olfert and Romano-Bottke (2016) formulated theoretical categories based on Shohamy's (2010) criteria for language policy making: Based on these criteria, they concluded that the conditions for successful implementation are almost fulfilled. The measure is binding for all teachers (Shohamy, 2010, p. 23), as DaZ-seminars are to be offered in every studies subject. It is financially secured: funding was assured and new lecturers for DaZ in Mathematics, Biology etc. In addition, new instruments have been developed, such as curricula with newly formulated competencies that ensure the transfer of scientific findings on multilingual development and pedagogy into teacher training (see desideratum in section 2.3). According to the results of this first analysis, one significant point remained unclear: the module's implementation at each individual university. In their study, Putjata, Olfert and Romano-Bottke (2016) examined the importance attached to multilingualism in the description of the courses. The findings show that while the title "German for pupils with an immigrant background" rather contributes to the reinforcement of a deficit-oriented perspective, all seminars in North Rhine-Westphalia have the binding subtitle "Multilingualism in the classroom". This title has the potential to construct the perception of multilingualism as a normality. The analysis of seminar descriptions in a total of twelve subjects has shown three types: the deficit-oriented (Type A), the resource-oriented (Type B), and the open perspective (Type C). Type A includes seminars with a deficit-oriented perspective on multilingualism. These seminars include approaches of compensatory didactics: the focus is on error analysis and "Stolpersteine (tripping stones/stumbling blocks)" of the German language. Seminars of type B reveal a productive dealing with multilingualism. These descriptions reference multilingual pedagogies. In type C, the perspective remains open. The description relies on neutral formulations such as "language-sensitive teaching" or "language comparisons". The results presented here draw on seminar descriptions. One further study was conducted with university lecturers focusing on their language beliefs (Goltsev et al., 2022).

The present research with future teachers draws on the findings of these previous studies conducted on the macro and meso level of policymaking: the analysis of the policy, the module description, the seminar content and interviews with DaZ-lecturer. The focus of the present study is on the micro level of the students, as captured in the questions: How do prospective teachers perceive migration-related multilingualism? Does this perception change during the course of the DaZ-Modul and, if so, how is this change initiated?

3.1 Data Collection

In order to answer these questions a study was conducted with prospective teachers using triangulation of group discussions in pre-post design and learning journals. So that data collection could be separated from the process of evaluation, these two elements of the study were conducted independently by different academic researchers.

The group discussions were held in three seminars. The seminars were embedded in English, Spanish and Education Studies. The choice of the seminars was theoretically guided: the research on *language awareness* has its origins in foreign language didactics (Donmall, 1985 in section 2.2), and professionalization in areas of multilingual teaching is an integral part of language didactics. While English seminars are explicitly offered in the DaZ-Modul, no seminars with a focus on multilingualism are offered in Spanish[2]. The seminar in Education was chosen following the principle of maximum variation, since Education is listed as a "non-philological" course and the students are not expected to be interested in processes of language acquisition as compared to future teachers of English and Spanish. This may result in varying experience with and knowledge about migration-induced multilingualism.

A questionnaire based on De Angelis (2011) and Pulinx et al. (2015), which focuses on participants (dis-)agreement with seven statements on multilingualism, was used as an instrument (Appendix 2). Participants completed the questionnaire in the first seminar session and explained their decision in small groups of four. This research method was chosen as attitudes and beliefs are rarely stated overtly, and it is in discussion with others that individuals reveal underlying subjective ideas. In the final seminar session, the questionnaire was filled out and discussed again. For the second time, the participants discussed in groups to what extent the answers were different this time. During the course, the students were asked to keep a learning diary (Paus & Jucks, 2013). This instrument was chosen because reflective writing has been shown to be significant to the professional development of pre-service teachers (Paus & Jucks, 2013, p. 127). Following the biographical perspective of teacher training, teachers can make new experiences in the course of

2 This was due to implementation. Instead, the students participated in the Seminar on Education and the lecture, so that the binding requirement for all prospective teachers to deal with the topic was fulfilled.

their professional lives and, thus, change their mindset, but this change requires a conscious reflection. For us as researchers, this instrument provided insight into self-perceived changes in the language beliefs of future teachers, as identified by the participants themselves.

3.2 Data Analysis: Triangulation of Group Discussions and Learning Diaries

The resulting data corpus consisted of 11 learning diaries and conversations in 10 groups (4 in English, 2 in Spanish, 4 in Education with 36 participants).[3] The data analysis was based on a triangulation of transcribed audio recordings of all group discussions as well as the learning diaries. The data evaluation was based on content analysis and argumentation analysis (Mayring, 2010). In order to analyse the different facets of the data, the material was summarised and structured using content analysis and coded by four researchers. The coding was based on a deductive-inductive categorization: theoretically guided, categories were formed on the meaning of languages as "individual" capital, as "social" capital, and as capital "in school" (Bourdieu, 1990 in section 2.3). In a second step, subcategories were identified for the three superordinate categories resulting from the data: language as a resource, language as a problem, and a neutral perspective. In a systematic argumentation analysis, existing language beliefs of the students were interpreted intersubjectively. The third step was a contrastive comparison of the conversational data at the beginning and end of the seminar. This step allowed us to analyse whether the beliefs of the students have changed in the different categories. In the analysis of the learning diaries, we focused specifically on the events and situations in the seminars that were described by the students themselves (e.g. discussing a particular topic or method) as source of a newly developed "awareness" or "sensitivity" (following the theoretical framework by Donmall, 1985 and Thürmann & Vollmer, 2017 in 2.3). This allowed us to draw conclusions about the context, whether it was on the level of the topic, of the didactic media, or of the social form. In the last step, the important events and situations named by the students in their journals were taken upon and a second analysis of the group discussion was conducting using this information marked as pivotal for the students themselves. Combined with the group discussions, this final step made it possible to reconstruct what led to the change in participants' language beliefs in their own perception. The following result section is organised along these identified contexts of shift in language beliefs.

3 These numbers result from the research design. Not all students agreed to participate in the research although all of them participated in the discussions.

4. Results

First, the analysis of the qualitative data confirms a deficit-oriented perspective on migration-related multilingual pupils (4.1). However, it also shows that change is possible: some of the participants reflect in their diaries that they have developed a new view on linguistic diversity. The following section will present what initiated these self-perceived changes and illustrate these findings with selected data from the corpus (4.2). These findings include linguistic perspectives on learning processes (4.2.1), sociological perspectives on one's own role as a teacher, and linkages between language, learning processes, and ideologies (4.2.2), methodological knowledge (4.2.3), as well as the implementation of multilingual practices and the family languages of the participants in the course (4.2.4).

4.1 Monolingual Beliefs as a Result of "Myths"

In 11 of 11 diaries students reflect on their monolingual mindset in the beginning of the Module, as for example: "When I was asked at the beginning of the semester whether one was allowed to speak further languages beside German in my classes, I said no" (D9_10)[4]. These statements continue in the reflection why they have to attend the seminar at all: „A pedagogy seminar at this hour, which I don't understand why I have to take. After all, I study chemistry and biology and not German or any other language" (D3_1).

The reason behind the monolingual mindset is not reflected in the diaries, but can be reconstructed in the group discussions. One student, for example, cannot clearly decide for "agree" or "disagree" on the given item "Migrant pupils should speak family languages at home" and explains this uncertainty to her peers as follows:

> It is ok if you speak another language, but this makes it quite difficult to learn German, because you need practice [...] and more time [...]. I would say that makes it much harder. My first thought was, okay, it's negative, it's evil and you can't forbid anyone to speak your own language at home or to use it, but I really believe that it makes it difficult to learn the language. (G1_E_I)

In this statement, the dilemma of the student becomes clear: on the one hand, it is "evil" to "forbid" the speaking of "your own language." On the other hand, she is concerned that it makes it "difficult" to acquire the dominant language, German. The change from "one" to "I really believe" shows that she personally is against language bans, but nevertheless considers them necessary. In all eleven group discus-

4 The information in the parenthesis describes the particular data corpus D for diary or G for group discussion, the number, and the page number of the transcript. In group discussions G is followed by S for Spanish, En for English or Ed for Education while I stands for pre-phase and II for the post-phase.

sions, we could find indications in the statements of the participants that this kind of discrimination (see raciolinguistics in Thoma, 2020 in section 2.2.) is conscious, but takes place as a consequence of some subjective assumptions about language: That speaking one language hinders learning of another language and that knowledge of the majority language, German, has the priority. In the group conversations, this priority is not justified, but is presented as universally valid, which reveals the prevailing idea of linguistic normality – the monolingual German norm. The participants see their task as teachers as to enable linguistic participation in education, which, by implication, means to prevent linguistic practices that deviate from this required norm. This is particularly remarkable as we have expected students of English and Spanish to have some knowledge of multilingual learning processes, as this topic is addressed at an early stage in foreign language studies. Using methods of inter-comprehension, or meta-linguistic awareness, the conscious creation of links between languages is part of regular, foreign-language teacher training (Melo-Pfeiffer & Helmchen, 2018; Candelier et al., 2012 in section 2.1); this content would seem to contradict the statements presented in the discussion. The discrepancy could be explained by the fact that these methods of multilingual didactics are often addressed with reference to institutionally implemented foreign languages such as French or Latin and only rarely take migration-related multilingualism into account.

4.2 Changes in Perception and Their Initiation

During the course of the seminar, a ”change” has taken place, as 4 of 11 participants themselves state in their diary: “Especially [...] has changed me in my thinking” (D9_10), “which has changed my perspective on including family languages” (D11_6); “[...] my understanding of language support at school has fundamentally changed” (D3_1; also D5_8,), 5 students report on newly developed “awareness”, some even multiple times throughout their diary (D4_6, 9, 12, 5, 13; D3_11, 12; D2_11; D11_1, 4, 9, 11; D8_10) and 4 students report a developed “sensitivity” (D10_10; D1_6,10; D6_10; D4_10). These changes in perspective, the awareness or the sensitivity, however, vary substantially as will be presented in the following.

4.2.1 Linguistic Perspective on Learning Processes as Part of Regular Training

Four reports from learning diaries mention the DaZ-lecture and the provided linguistic perspective (on cognitive and neurological language learning processes) to develop their argumentation (D3_1; D9_11; D5_3; D8_4). A further analysis of the group discussions in terms of triangulation reveals, however, a normative argumentation when relying only on the lecture:

> We also had the DaZ-lecture, so German as an additional language. I think that, in any case, one should look at multilingualism principally in a positive light, because I do think that in the past it was perhaps sometimes seen as negative that children switched back and forth between languages and that the teachers did not understand it. But I think that, in any case, it must not be seen as negative. (G1, S, II)

This quote is from the last group discussion in Spanish. Here, the participant expresses the need to look at multilingualism "positively". The "DaZ-lecture" is considered relevant and is even introduced as the context in which a reflection on the topic took place. It seems to have played a particular role for the student; she transfers this knowledge from the lecture with a specific focus on the German language to the new content in the Spanish seminars, although, no specific seminars are offered in Spanish in this module. At the same time, this statement reveals that migration-related multilingualism is not seen as an asset, in Bourdieu's (1990) terms. No potential for learners or society is mentioned, only the normative statement that "one should" see multilingualism "principally in a positive light." This choice of wording is reinforced by the lack of justification. The content conveyed so far in the lectures on language acquisition processes and language diagnostics seems to be insufficient and leads to normative statements about multilingualism. A resource-oriented understanding of multilingual resources requires further reflection and experience on several occasions, as data from learning diaries and the comparison with statements made in group discussion in the English seminar of DaZ-Module shows.

The following statement is from a discussion at the end of the English seminar. The students are working with the questionnaire for the second time and one student notes that she evaluates the statement "Knowledge of family languages helps pupils with a migration background to learn another language" differently this time:

> It is helpful in general, not only to learn another language [... but] also because of what we discussed in the seminar, in the sense of theoretical knowledge because of the theory we covered, like the ... Cummins was his name, right? Okay, and his study, which shows that it's also helpful for cognitive development, not just competence in a language, but cognitive development. And that's why I would agree more now than I did earlier this semester. (G1_En_II)

4.2.2 The Role as a Teacher and Linkage Between Language, Learning Processes, and Ideologies

However, the sociological perspective also seems to be important. Six of eleven students reflect on their "role" (D1_1, D9_11, D11_11), and their "task" (D6_4, D2_2, D5_5) as those who organize learning processes and, hence, can facilitate participation:

> It almost depends on the society. We live in a society that thinks that some European languages are more important or more famous than others." (G1_En_II)

> And we have learned, as future teachers, that you should always encourage them. I think there are many teachers who tell the parents that if a child has problems with German, then they should stop speaking the [other] language with that child at home. But we should do the opposite. (G1_S_II)

"Every teacher, from every subject can contribute [to language education]" (G2_Ed_II). If one compares the student's statement in G1_En_II with the statement at the beginning of the Module (that even at home the use of family languages should be reduced to the advantage of German), a newly developed awareness becomes apparent: the fact that some languages are "more important" and that this value is constructed "by society." Against the theoretical background on *language awareness* presented in 2.3., this can be interpreted as an awareness of social power relations. This awareness continues in the statement in G1_S_II that pupils should be "encouraged" to use migration-related language resources in class. This can be observed, as stated in the previous section, among all other participants. While at the beginning of the seminar they were convinced that language bans are necessary in order to enable language learning, they now express how important it is to support children by including all language resources. Particularly striking in this context is the mention of their own role as teachers: only a few weeks before, they themselves legitimised language bans. Now they criticise this behaviour of "many teachers." In view of the presented literature, knowledge of the complex linkages between social power relations, language, and the role of teachers seems important for the development of this awareness. The perception of their role becomes clear in the choice of words "we as prospective teachers."

At the same time, choice of the wording "we should" in G1_S_II appears normative and reveals a reproduction of norms she learned in the course, which she contrasts with the presumed practices of teachers. In doing so, she has neither an affirmative nor a critical attitude towards these norms and seems to merely reproduce items from an internalized catalogue of norms. This may be linked to questions of social appropriateness in research settings. Or, an interpretation that we rather support, is that the Spanish seminars does not include multilingual didactics as a topic so that the normative perspective stems from the DaZ- lecture and lacks the actual methodological knowledge as we will see in contrastive comparison with those seminars that do offer this topic.

4.2.3 Methodological Knowledge

The importance of multilingual didactics as presented in the previous section can be illustrated in the juxtaposition of the following two statements:

> I also think that it is possible to work with multilingualism somehow, since, as I said, these children definitely have an advantage if this multilingualism is specifically taken into account in class. A pupil may notice that it is similar in his mother tongue, and then I think it is good if he can express it in this way. But I cannot learn all languages. (G1_S_II)

> I think, as we learned here in our DaZ-seminar and as we saw with the different teaching activities, we, especially as teachers, we should encourage them and in general do more of this practical stuff with other languages and include them in our teaching practices. I think this is particularly important nowadays [H: mhm, yes]. And it is possible, as we saw here in the seminar, so, there are possibilities to even teach grammar and make references to other languages, it is not impossible. (G2_En_II)

First, it should be noted that both, students in G1_S_II and G2_En_II consider the inclusion of "other languages" and the "advantages" for their teaching practice to be possible. However, while for the student in G1_S_II this topic remains "somehow" undefined, the student in G2_En_II indicates a number of "practical things." This difference continues in the argumentation: while the person in G1_S_II believes that the use of multilingual teaching methods may be possible if "a pupil notices it," for G2_En_II it is "we as teachers" who are tasked with including multilingualism in everyday practices. The last sentences of each passage make the difference: While G1_S_II continues to see it as a challenge, since he considers the teacher's own multilingualism to be an important precondition, G2_En_II repeatedly emphasizes the feasibility of multilingual pedagogy, e.g. "it is feasible", "it is not impossible." This awareness seems to be particularly important and has emerged in the course of the "various activities" of the study program. This contrast makes it clear that, in those seminars where the students learn abstractly about psycholinguistic and socio-political arguments, their ideas remain vague. It also remains the task of "these" multilingual children to take things into their own hands. The prospective teachers do not see themselves as capable or responsible for multilingual practices. This is different in statements of those future teachers who report having tried to and reflected on new translingual practices, as further data in the learning diaries confirm. This knowledge (or the need for it) was mentioned by 6 of 11students in their diaries. They report that it is because of the different "methods" (D4_12, 13, D6_10), "instruments" (D6_10) or knowing "how much one can do" (D2_11) that they now feel "more secure" in dealing with multilingual groups (D6_10, D4_13) or do not perceive the "need to overcome the discrimination of multilingual children" as an "Utopia" (D2_11). By contrast, students who do not reflect on methodological knowledge (because it was not provided, as, for example, in the Spanish seminar or because they did not experience or remember this), remain on the normative level or even sceptical reporting that they "reach their limits of imagination" (D1_8) or "lack imagination" (D10_4) on how the "work of a teacher might look like" (D1_8) if "more than 20 languages are spoken in the classes" (D10_4).

4.2.4 Multilingual Biographical Work

The final momentum in the data evaluation references was the importance of language biographical work in the seminar:

> I can only vaguely remember the initial time at the new school here in Germany [...]. It sounds highly helpless and I would like to tell this girl that everything will soon turn out for the better. On an emotional level, I can put myself in the shoes of the multilingual children and understand how they feel. However, I lacked the theoretical framework and after the first session, I was already able to reflect on what I had learned and link it to my own experiences [...]. (D7_12)

Language biographical practices in the seminar prove to be very important: Reflecting on experience as a multilingual person in German education system (D7_12; D3_3) or in foreign language use during Au Pair (D1_6, D4_5) or Erasmus (D10_5, D5_10). These findings are in line with the presented results from research on raciolinguistics in other contexts (Thoma, 2020, section 2.2). Reflecting on these situations in groups also led to a re-thinking on the part of students who did not speak migrant languages themselves.

> 'You are in Germany, speak German ...!' is one of the frightening sentences that I took from the session on 12.03. [...]. My fellow student said that being a Turkish-speaking pupil at school herself, she found this statement 'disgusting'. This is exactly the kind of institutional discrimination that happens when we do not let children speak their own language in our institutions. With every 'You are in Germany, speak German ...!' we damage the children's identity. (D6_10)

Sharing one's own experience with language bans as a fellow student and future colleague seems to be a particularly emotional experience for the students and promotes empathy and respect more than just discussing theories and studies. The students transfer this experience of a multilingual fellow student with language bans at school, which she describes as "disgusting," to their future teaching practice and reflect on the consequences of monolingual practices not only for the linguistic development, but also for the overall development of the child.

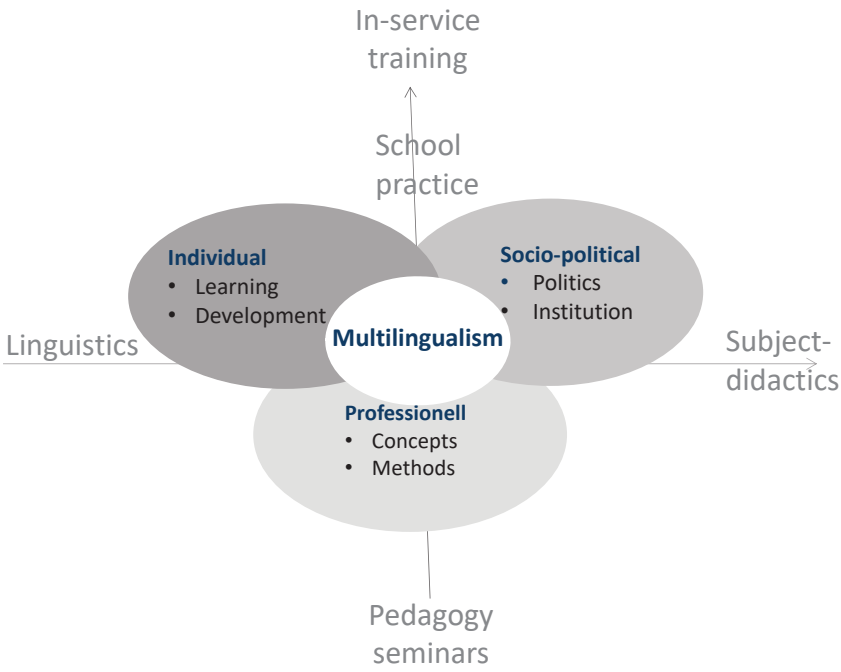
5. Summary and Discussion

The DaZ-Modul offers potential for a reconstruction of monolingual orientations. As the results of the qualitative study with prospective teachers show, it can contribute to a multilingual turn – the transformation of existing notions of a homogeneous monolingual pupil body as a norm and multilingualism as a deviation from this norm. The political establishment of the module as a regular part of teacher training has led to a maximum degree of liability. With this binding requirement at the macro level, the dealing with linguistic diversity within the framework of teach-

er training gains great importance: it is no longer a mere additional qualification, but rather the condition sine qua non for access to the teaching profession as defined by educational policy. This measure could, if multilingual pedagogies are taken into account at the meso level of the universities and the concrete design of the module in individual courses of study, provide a high market value to professionalization in the field of migration-related multilingualism. These findings at the meso level are reflected in the results at the micro level: in their considerations of linguistic diversity, all prospective teachers without exception refer to the DaZ-Modul.

The extent to which linguistic diversity is seen as a norm depends largely on the content of the course. Topics like language diagnostics in the dominant language German, as suggested in the title of the module ("*German* for pupils with an immigrant background"), lead to a strengthening of the existing perception that monolingualism is the norm. In order to contribute to a shift in this perception, according to the findings of the study at the micro level, it is necessary to provide psycholinguistic content on the importance of all language resources in learning processes from a cognitive, emotional, and communicative perspective (4.2.2). A second component is the socio-political perspective on the close interaction between language, ideology, and learning; that is, how important it is to overcome the deficit perspective on minority groups and to recognize one's own role as a teacher in this process (4.2.3). The third reconstructed condition is multilingual teaching methods (4.2.4).

Figure 1: *Model on Reconstruction of language related notions of normality in teacher training*



The application and reflection of the new practices lead the prospective teachers to move from the normative and abstract level to a concrete action-oriented level and to understand linguistic diversity as a potential resource for the entire pupil body. Yet, research on multilingual didactics in subject (content) learning is still underdeveloped (Putjata & Danilovich, 2019a). These should be anchored vertically (in all phases of teacher training) and horizontally (in all subjects) in the sense of continuous language education. Finally, multilingual practices in the seminar itself – e. g. language comparisons, multilingual literature research, and language biographical elements – seem to be important not only for migration-related multilingual students themselves, but also for their fellow students without migration experience. This requires further research into explicit didactic methods for multilingualism as pedagogy in teacher training, using the existing resources of the course (4.2.5). These results are visualized in the model on "Reconstruction of language related notions of normality in teacher training" (Fig. 1) as follows:

And yet, in light of the role of language beliefs in teachers' actions and of teachers as agents at the interface between policy making and de facto practices, the presented findings contribute to a better understanding of a possible multilingual turn in education: an inclusive approach to linguistic diversity as a binding part of teacher education can make a decisive contribution to shifting the paradigm toward multilingualism as a social norm.

Acknowledgements

I thank Anita Krajina, Julia Komusin and Elena Pinnow for their participation in research as well as assistance with data collection and evaluation. I am also grateful to Nadja Thoma for comments on an earlier version of the paper. Any remaining errors and inconsistencies are mine alone.

References

Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K., & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer* [Language support in German schools – the teachers' perspective]. Mercator Institut.

Blommaert, J. (Ed.). (1999). *Language ideological debates* (2010th ed.). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110808049

Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches* [What does it mean to speak? The economy of linguistic exchange]. Braumüller.

Busse, V., & Hardy, I. (2023). Literalität und Mehrsprachigkeit: Begriffsklärungen, Förderansätze und Forschungsbefunde. *Unterrichtswissenschaft, 51*(2), 149–168. https://doi.org/10.1007/s42010-023-00175-0

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., & Schröder-Sura, A. (2012). *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: Competences and resources*. Council of Europe. https://doi.org/10.1080/17501229.2012.725252

Cochran-Smith, M., Gleeson, A.M., & Mitchell, K. (2010). Teacher Education for Social Justice: What's Pupil Learning Got To Do With It? *Berkeley Review of Education*, *1*(1), 35–51. https://doi.org/10.5070/B81110022

Conteh, J., & Meier, G. (Eds.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783092246

Cummins, J. (2019). Should schools undermine or sustain multilingualism? An analysis of theory, research, and pedagogical practice. *Sustainable Multilingualism, 15*(1), 1–26. https://doi.org/10.2478/sm-2019-0011

Cunningham, C. (2019). 'The inappropriateness of language': Discourses of power and control over languages beyond English in primary schools. *Language and Education, 33*(4), 285–301. https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1545787

De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, *8*(3), 216–234. https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669

De Jong, E., & Gao, J. (2023). Preparing teacher candidates for bilingual practices: toward a multilingual stance in mainstream teacher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *26*(4), 472–482. https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2119072

Donmall, B.G. (1985). *Language awareness*. Centre for Information on Language Teaching and Research.

Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2022). 'Just accept each other, while the rest of the world doesn't' – Teachers' reflections on multilingual education. *Language and Education, 36*(5), 451–466. https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2098678

Fürstenau, S. (2017). Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos, & H.G. Holtappels (Eds.), *Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (pp. 41–56). Waxmann. [Teaching development in times of new immigration].

Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge Univ. Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511844713

Gomolla, M. (2010). Diversität, Internationalität und Nachhaltigkeit im Kontext aktueller Bildungsreform: Konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. *Tertium Comparationis, 16*, 200–229. [Diversity, internationality and sustainability in the context of current educational reform: Conceptual considerations based on Nancy Fraser's theory of justice].

Mary, L., & Young, A. (2018). Parents in the playground, headscarves in the school and an inspector taken hostage: Exercising agency and challenging dominant deficit discourses in a multilingual pre-school in France. *Language, Culture and Curriculum, 31*(3), 318–332. https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1504403

May, S. (2019). Negotiating the multilingual turn in SLA. *The Modern Language Journal, 103*(Supplement 2016), 122–129. https://doi.org/10.1111/modl.12531

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey, & K. Mruck (Eds.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 601–613). VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42

Melo-Pfeifer, S., & Helmchen, C. (2018). *Plurilingual literacy practices at school and in teacher education*. Peter Lang D. https://doi.org/10.3726/b13093

Menken, K., & Garcia, O. (Eds.). (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203855874

Panagiotopoulou, J.A., Rosen, L., & Strzykala, J. (Eds.). (2020). *Inclusion, Education and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1

Paus, E., & Jucks, R. (2013). Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*.

https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/505/528 (Original work published September 30, 2022) [Reflective writing as a seminar concept in teacher training courses].

Putjata, G. (2018). Multilingualism for life – language awareness as key element in educational training: Insights from an intervention study in Germany. *Language Awareness*, *27*(3), 259–276. https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.07

Putjata, G. (2019). Normalitätsvorstellungen angehender Lehrkräfte im Wandel. Empirische Studie zu Potentialen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte". *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -Management*, 81–94. [Changing perceptions of normality among prospective teachers. Empirical study on the potential of the module 'German for migrant pupils']. https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.07

Putjata, G., Brizić, K., Goltsev, E., & Olfert, H. (2022). Introduction: Towards a multilingual turn in teacher professionalization. *Language and Education*, *36*(5), 399–403. https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2114804

Putjata, G., & Danilovich, Y. (2019a). Perspektiven der Lehre und Forschung auf sprachliche Bildung im Kontext des DaZ-Moduls: Zusammenfassung und Ausblick. In Y. Danilovich, & G. Putjata (Eds.), *Edition Fachdidaktiken. Sprachliche Vielfalt im Unterricht: Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul* (pp. 243–249). Springer. [Teaching and research perspectives on language education in the context of the DaZ module: Summary and outlook]. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2_14

Putjata, G., & Danilovich, Y. (2019b). Sprachliche Vielfalt als regulärer Bestandteil der Lehrerbildung: Zum Bedarf fachlicher und fachdidaktischer Perspektiven. In Y. Danilovich, & G. Putjata (Eds.), *Edition Fachdidaktiken. Sprachliche Vielfalt im Unterricht: Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul* (pp. 1–14). Springer [Linguistic diversity as a regular part of teacher training: On the need for subject-specific and didactic perspectives]. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2_1

Putjata, G., Olfert, H., & Romano, S. (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital – Möglichkeiten und Grenzen des Moduls »Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte« in Nordrhein-Westfalen. *ÖDaF-Mitteilungen*, *32*(1), 34–44 [Multilingualism as capital – possibilities and limitations of the module 'German for migrant pupils' in North Rhine-Westphalia]. https://doi.org/10.14220/odaf.2016.32.1.34

Reich, H.H., & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann. [Studies on the effectiveness of teaching in the language of origin – state of research, research problems, need for research].

Shohamy, E. (2010). Cases of language policy resistance in Israel's centralized educational system. In K. Menken, & O. Garcia (Eds.), *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers* (pp. 182–197). Routledge.

Thoma, N. (2020). 'I don't want to be pushed into an islamic school': Biography and raciolinguistic ideologies in education. *Race Ethnicity and Education*, *33*(1), 1–19.

Thürmann, E., & Vollmer, H.J. (2017). Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, & C. Lohmann (Eds.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder (Sprachliche Bildung, Band 1)* (pp. 299–320). Waxmann. [Linguistic dimensions of subject learning].

Venegas-Weber, P., & Martinez Negrette, G. (2023). From ideological clarity to linguistic ideological clarity: Critical reflections, examination of language ideologies, & interrogation of pedagogical practices. *Linguistics and Education*, 76, online first. https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101201

Young, A.S. (2014). Looking through the language lens: Monolingual taint or plurilingual tint? In J. Conteh, & G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages*

education: Opportunities and challenges (pp. 89–109). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783092246-009

Veerman, E., Duarte, J., Gaikhorst, L., & Volman, M. (forthcoming). A systematic review of empirical studies into multilingual pedagogies and their outcomes in primary education. *Review of Education Research*.

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

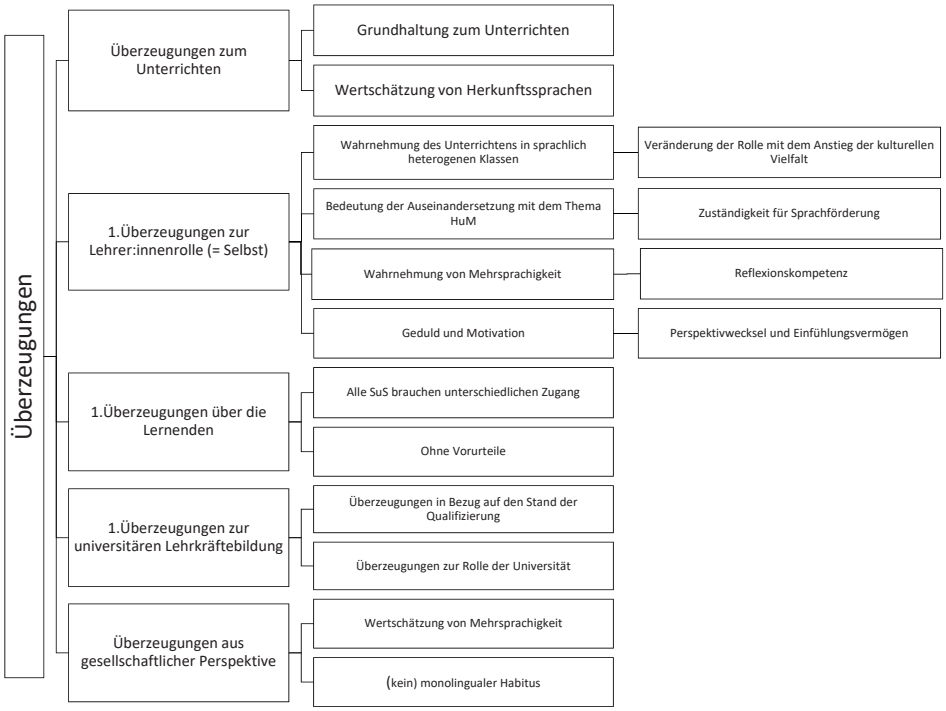
Nachfolgend wird dargestellt, wie sich das Konstrukt der Überzeugungen von angehenden Lehrkräften im Zertifikat HuM zu sprachlicher Heterogenität in Schule und Unterricht (s. Abb. 1) und deren Bedeutung für die spätere pädagogische Performanz zusammensetzt. Unter Rückgriff auf die Klassifikation von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

Journal for Educational Research Online
Journal für Bildungsforschung Online
https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.04
Volume 16 (2024), No. 1, S. 58–75
CC BY-NC-SA 4.0 Waxmann

Imke Lange & Drorit Lengyel

Adressierungen und Zuschreibungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität: Einblicke in Texte von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

In dem Artikel steht die Frage im Zentrum, wie sich die Bezeichnungspraxen von Lehramtsstudierenden in Seminarveranstaltungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität darstellen. Beleuchtet wird das Spannungsfeld, einerseits Differenzen zu benennen und pädagogisch-didaktisch aufzugreifen und andererseits durch die Benennung Differenzen zu reproduzieren und aufrechtzuerhalten. Dazu wurden mittels einer für die Fragestellung adaptierten funktional-semantischen Analyse Textbeiträge von Studierenden aus einer Lehrveranstaltung des integrierten Modells zu „Sprachlicher Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache (DaZ)" an der Universität Hamburg empirisch untersucht. Der Artikel zeigt beispielhaft an einer Aufgabenstellung aus dem Feld der Sprachdiagnostik, wo kritische Aspekte der Sprachsensibilität (i. S. von Sprache als Instrument) in der Lehrkräftebildung liegen. Davon ausgehend werden hochschuldidaktische Perspektiven zu einem reflexiven Umgang mit Differenzmarkierungen und Formen des Otherings entwickelt.

Schlagworte

Sprachliche Heterogenität, Differenzmarkierung, Adressierung, Sprachdiagnostik

Dr. Imke Lange, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Interkulturelle Bildungsforschung, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
E-Mail: imke.lange@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Drorit Lengyel, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Erziehungswissenschaft in multilingualen Kontexten, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
E-Mail: drorit.lengyel@uni-hamburg.de

Addressing and Attributions in Dealing With Linguistic Heterogeneity: Insights Into Texts by Student Teachers

Abstract

The article focuses on the question of how the naming practices of student teachers in seminars on dealing with linguistic heterogeneity are presented. The tension between naming differences and addressing them pedagogically and didactically on the one hand and re-producing and maintaining differences through naming on the other hand is examined. For this purpose, text contributions of students from a course of the integrated model on "Linguistic Heterogeneity and German as a Second Language (DaZ)" at the University of Hamburg were empirically examined by means of a functional-semantic analysis adapted to the research question. The article uses an assignment from the field of language diagnostics as an example to show where critical aspects of language sensitivity (in the sense of language as an instrument) lie in teacher training. Based on this, perspectives on the reflexive handling of markers of difference and forms of othering are developed.

Keywords

linguistic heterogeneity, difference marking, addressing, language diagnostics

1. Einleitung

Die Diskussion um Etikettierungen und Bezeichnungspraxen, die dem Ein- und/oder Ausschluss bestimmter Menschen oder Gruppen dienen oder diese als bildungsfern, förderbedürftig o. ä. konstruieren, betrifft die Bildungspraxis in den Einrichtungen selbst, aber auch die Theoriebildung und Forschung in der (Interkulturellen) Erziehungswissenschaft. Die Bezeichnung *doppelt halbsprachig* beispielsweise, die zuerst in Skandinavien in den 1970er Jahren in die wissenschaftliche Diskussion um die Beschulung zweisprachiger Kinder eingeführt wurde, wird inzwischen von linguistischer und erziehungswissenschaftlicher Seite abgelehnt, weil sie „irreführend" (Fürstenau, 2020, S. 88) ist und von Einsprachigkeit als Normalfall ausgeht. Dennoch wird der Begriff in der Bildungspraxis weiterhin gebraucht (z. B. lehrer nrw, 2010, S. 26) wie auch in den Medien (z. B. Sammann, 2020). Ähnlich verhält es sich auch mit der Etikettierung *Nullsprachler* für Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse, die sich in der Bildungspraxis verbreitet hat und mit der auf diese Weise negiert wird, dass die Kinder und Jugendlichen über bildungsrelevante Fähigkeiten in einer anderen Sprache verfügen (Dewitz, Grießbach, Titz & Geyer, 2016, S. 11). Diese Beispiele zeigen, wie sich ausschließende und gruppenkonstruierende Bezeichnungen in Bildungszusammenhängen etablieren und verselbstständigen, ohne dass die damit transportierten Bedeutungen kritisch hinterfragt werden.

Die mit Migration und Mehrsprachigkeit befassten wissenschaftlichen Disziplinen sind ebenfalls an der defizitorientierten Konstruktion von Gruppen und Reproduktion damit einhergehender stereotyper Bilder und Zugehörigkeitsordnungen beteiligt. Diehm, Kuhn und Machold (2010) sprechen in diesem Zusammenhang von Reifizierung von (ethnischer) Differenz durch Forschung: Infolge der Hervorbringung des Untersuchungsgegenstandes (hier Ethnizität) durch die Forschung selbst, werde die *„soziale Wirkmächtigkeit"* (Diehm, Kuhn & Machold, 2010, S. 79) des Konstrukts reifiziert. Denn das Dilemma sei (unabhängig vom wissenschafts- und methodologischen Paradigma), dass Bezeichnungen verwendet würden (wie z. B. Migrationshintergrund), „die gesellschaftliche Machtverhältnisse widerspiegeln" (Diehm et al., 2010, S. 79).

Wenig untersucht ist dieses Dilemma in der Lehrkräftebildung, einerseits im Hinblick darauf, wie die an der Lehrkräftebildung beteiligten Fächer zum unreflektierten Gebrauch solcher Bezeichnungen im Studium beitragen und wie angehende Lehrkräfte hierfür sensibilisiert werden können. Auch stellt sich die Frage, wie Studierende mit Bezeichnungen und Etikettierungen in diesem Spannungsfeld umgehen.

An diese Frage knüpft der vorliegende Beitrag an. Untersucht werden Bezeichnungspraxen angehender Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehramtsausbildung im Rahmen eines Seminars zur sprachlichen Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

2. Hintergrund und theoretische Rahmung

Die Sensibilisierung von angehenden Lehrkräften für sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit ist in den letzten Jahren zu einem relevanten und integralen Schwerpunkt in der Lehrkräftebildung geworden. Im Zentrum steht neben dem Thema DaZ besonders die sog. „Durchgängige Sprachbildung" (vgl. Gogolin et al., 2011) und hier insbesondere die explizite Herstellung von Beziehungen zwischen dem Sprach- und dem Fachlernen im Fachunterricht. Im Jahr 2016 stellte der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) anhand einer Überblicksstudie fest, dass zwölf Bundesländer Regelungen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung aufgesetzt haben, um Studierende für sprachliche Bildung im Fachunterricht vorzubereiten (SVR, 2016). In sieben dieser Bundesländer gibt es eine gesetzliche Verpflichtung, mindestens eine Veranstaltung hierzu zu absolvieren. Insgesamt zeichnet sich ab, dass über alle 70 lehramtsausbildenden Hochschulen Deutschlands hinweg große Unterschiede systemischer und inhaltlicher Art in der Umsetzung der Lehrangebote zur sprachlichen Bildung bestehen (vgl. Schroedler & Lengyel, 2018, S. 11f.). Diese Unterschiede zeigen sich auch in den Bezeichnungen, die entweder der Gesetzgeber oder die Hochschulen selbst gewählt haben. So heißt ein entsprechendes Modul in Berlin „Deutsch als Zweitsprache", in NRW „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsge-

schichte“, in Hamburg spricht man von „Heterogenität“, in Rheinland-Pfalz von „Mehrsprachigkeit“. Diese unterschiedlichen Modulbezeichnungen verweisen bereits auf die Herausforderungen, die sich in der ersten Phase der Lehrkräftebildung stellen: Einerseits soll die Notwendigkeit der sprachlichen Bildung ins Bewusstsein der Studierenden gerückt werden ebenso wie ihre diesbezügliche Zuständigkeit. Andererseits werden gruppenkonstruierende Bezeichnungen (wie im Beispiel NRW) verwendet, die es erfordern, die damit einhergehenden Zuschreibungen zu erkennen, zu hinterfragen und in der Lehre zu adressieren. Denn Ziel ist es, dass angehende Lehrkräfte sensibel und reflektiert mit Differenzen umzugehen lernen, die sich z. B. aufgrund der jeweiligen sprachlichen und sozialen Konstellationen sowie den familialen Lernumgebungen ergeben. Winter, Maahs und Goltsev (2021) verweisen auf einen weiteren Aspekt:

> Es scheint beinahe unmöglich, spezifische Bedürfnisse von Lerngruppen zu erkennen, zu benennen und zu berücksichtigen, ohne der Gefahr der Etikettierung von einzelnen Individuen zu begegnen, denen ggf. aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten (z. B. ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘, ‚Mädchen‘, ‚Lernende mit Deutsch als Zweitsprache‘) pauschal bestimmte Merkmale, Lerngewohnheiten oder Förderbedarfe zugeschrieben werden. (Winter, Maahs & Goltsev, 2021, S. 216)

Die Frage nach dem „Differenzdilemma“ (Kuhn, 2013, S. 214), also weder differenzfixiert noch differenzblind zu sein, wurde im akademischen Diskurs der Interkulturellen Pädagogik in den 1990er Jahren zunächst noch verhalten und vereinzelt in Bezug auf den „Kulturbegriff“ und das Problem der „Kulturalisierung“ behandelt (z. B. Diehm & Radtke, 1999). Im Zuge der Ausformulierung einer kritischen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung sowie einer migrationspädagogischen Perspektive als eigenständige Perspektive auf Migration, Erziehung und Bildung wie sie von Mecheril, do Mar Castro Varela, Dirim, Kalpaka und Melter (2010) dargelegt wurde, ist das angedeutete Spannungsfeld ausdifferenziert und umfassend beleuchtet worden. Betrachtet werden gesellschaftliche Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft und die diskursive Hervorbringung und Reproduktion von Unterscheidungen, also *des Anderen* bzw. *der Anderen* und des bzw. der *Nicht-Anderen*: „Durch Migration wird die Frage der Zugehörigkeit – nicht nur die der sogenannten Migrant/innen – individuell, sozial und auch gesellschaftlich zum Thema, da durch Migration eine Differenzlinie befragt wird, die zu den grundlegendsten gesellschaftlichen Unterscheidungen gehört“ (Mecheril et al., 2010, S. 12). Diese (Re-)Produktion erzeugt also einerseits eine Normalisierung der *Nicht-Anderen*, indem ihnen Zugehörigkeit zur (nationalstaatlichen) Gemeinschaft automatisch zugesprochen wird, während andererseits der bzw. die Andere als nichtzugehörig markiert wird. Die migrationspädagogische Analyse arbeitet dabei heraus, dass (a) solche Unterscheidungspraxen keineswegs natürlichen Ursprungs sind, sondern in Diskursen immer wieder (neu) hergestellt werden; (b) die auf diese Weise konstruierten Zugehörigkeitsordnungen entlang der nationalen, ethnischen, kulturellen Herkunft

mit der gesellschaftlichen Positionierung von Menschen einhergehen und „ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden“ (Mecheril et al., 2010, S. 15). Unterscheidungen und ihre Bezeichnungen sind im Kontext von Migration also mit Hierarchisierungen von Menschen, Sprachen, Kulturen usw. und somit auch mit Auf- und Abwertungen verbunden. Solche Hierarchisierungsprozesse sind auch in pädagogischen Kontexten bedeutsam, bspw. wenn Sprachförderangebote für Kinder mit Migrationshintergrund konzipiert oder Verfahren der Sprachstandsdiagnostik sich an monolingualen Normalitätsvorstellungen orientieren und/oder nur bei mehrsprachigen, deutschlernenden Schüler:innen eingesetzt werden. Damit werden Grenzen zwischen Wir und Ihr im schulischen Kontext gezogen, gleichzeitig wird pauschalisierend das Bild des förderbedürftigen Kindes gezeichnet, das von den Lehrkräften (überwiegend aus der Gruppe der Nicht-Anderen kommend) Unterstützung erhält.

Neben der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Forschung hat sich auch die (Zweit-)Sprachdidaktik und die angewandte Linguistik mit der begrifflichen Erzeugung von Differenz im Kontext von Migration befasst (z. B. zu Integrationsdiskursen Wodak, 2017; zu DaZ als heterogenes begriffliches Konstrukt Winter et al., 2021). Eine aktuelle Studie von Wiese, Alexiadou, Scarvaglieri und Schroeder (2022, S. 2) untersucht darüber hinaus Muster des Ausschlusses von mehrsprachigen Personen und der monolingualen, nationalen „in-group“ in verschiedenen linguistischen Subdisziplinen anhand von Veröffentlichungen. Auch hier kann nachgewiesen werden, dass Ausschlusspraxen sich in der Terminologie widerspiegeln und eine Vorstellung von Monolingualität als Norm und Mehrsprachigkeit als Abweichung reproduziert wird.

Eine für unseren Zusammenhang relevante Studie ist die von Scarvaglieri und Zech (2013). Mittels einer funktional-semantischen Analyse im Sinne der Funktionalen Pragmatik (Ehlich & Rehbein, 1979) untersuchen die Autor:innen die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ näher, u. a. indem sie die begrifflichen Konstituenten einer semantischen Analyse unterziehen und mittels eines bestehenden Korpus von Zeitungsartikeln des Instituts für Deutsche Sprache die Verwendungsweisen und -zusammenhänge des Begriffs (das Symbolfeld des Begriffs, sein synsemantisches Umfeld, vgl. Bühler, 1982/1934) herausarbeiten. Zum einen zeigt sich, dass der Konstituent (eine Einheit, die Teil eines sprachlichen Ausdrucks ist) *Migration* im Neologismus Migrationshintergrund, der erstmals im Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung 1998 verwendet wurde, Wissen über „Prozesse des Übergangs, des Wechselns bzw. Verlassens auf[ruft]“ (Scarvaglieri & Zech, 2013, S. 207). Zum anderen knüpft der Konstituent *Hintergrund* an verschiedene Wissensbestände der Interaktionsbeteiligten an: So wird einerseits Wissen aufgerufen, aus einer Beobachterperspektive zu adressieren, also eine Fremdbezeichnung zu vollziehen. „Wer ein Bild oder Schauspiel betrachtet, unterscheidet den Hinter- vom Vordergrund, für die beobachteten Akteure selbst dagegen ist das, was der Beobachter im Hintergrund sieht, Teil ihrer Lebenswelt“ (Scarvaglieri & Zech, 2013, S. 208). Andererseits verweist *Hintergrund* auf etwas Bedeutsames und Tieferge-

hendes, wie z. B. in Komposita Hintergrundbericht oder Hintergrundanalyse deutlich wird (Scarvaglieri & Zech, 2013, S. 208). Die Analyse fördert weiter zutage, dass die Bezeichnung im begrifflichen Umfeld von Problemorientierungen und Herausforderungen (z. B. auf die soziale Integration, Förderbedürftigkeit usw. bezogen) angesiedelt ist und insbesondere eine Verbesonderung im Sinne eines Fremdmachens (Othering, vgl. Said, 1978) hervorruft. Die ursprüngliche Bedeutung von Migration als Wanderungsgeschehen und das damit verbundene Wissen zur Prozesshaftigkeit wird also dementsprechend nicht aktualisiert, stattdessen kommt vor allem die Bedeutung der Zuschreibung des Anders-Seins und der Nicht-Zugehörigkeit verbunden mit Eigenschaften wie (Förder-)Bedürftigkeit zum Ausdruck.

Vor dem Hintergrund der hier knapp skizzierten theoretischen Perspektiven zur Bearbeitung des Differenzdilemmas und der beispielhaft dargelegten Ergebnisse der funktional-semantischen Analyse zum Begriff Migrationshintergrund richten wir nun den Blick auf die universitäre Lehrkräftebildung und die Frage, wie sich die Bezeichnungspraxen Studierender in Veranstaltungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität darstellen.

3. Auseinandersetzung mit sprachlicher Heterogenität im Rahmen des Lehramtsstudiums

Aktuell werden sog. DaZ-Module und heterogenitätssensible Lehrangebote zum Thema Sprache(n) dahingehend kritisch reflektiert, wie Facetten von Sprachsensibilität in der Lehrkräftebildung thematisiert werden (z. B. Binanzer, Blell, Oldendörp & Seifert, 2023; Knappik, Peschel, Hägi-Mead, Ayten & Atanasoska, 2020; Skintey, 2023). Winter et al. (2021, S. 222) unterscheiden zwei Perspektiven der Sprachsensibilität in der Lehrkräftebildung, und „zwar der Fokus auf Sprache in allen Bereichen des Lehrens“ (Sprache als Objekt) und „der umsichtige Umgang mit dem Differenzierungs- und Diskriminierungspotenzial von Sprache“ (Sprache als Instrument). Die Autorinnen identifizieren als Stellen des Zusammentreffens dieser beiden Perspektiven u. a. Hochschulmodule, die sich schwerpunktmäßig mit sprachlicher Heterogenität befassen (Winter et al., 2021, S. 222). Dazu gehört auch die Lehrveranstaltung, aus der die vorliegenden Daten stammen.

Alle Studierenden im Lehramt für allgemeinbildende Schulen absolvieren an der Universität Hamburg im Master zwei Schulpraktika in Modulform, die sogenannten Kernpraktika (KP I und KP II). In beiden Modulen ist jeweils neben fachdidaktischen Begleitseminaren und fachgebundenen Reflexionsseminaren ein verpflichtender Leistungspunkt (LP) für die Auseinandersetzung mit „Sprachlicher Heterogenität und DaZ“ vorgesehen. Diese beiden LP erhalten die Studierenden durch ein Seminarangebot, das im Projekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (ProfaLe)“ entwickelt wurde (Bührig, Grommes, Lengyel, Schroedler & Stangen, 2020; Lange, Lehmann, Bührig & Lengyel, 2024b). Beide Seminare werden digital

und überwiegend asynchron auf einer Lernplattform angeboten (Lange, Lehmann, Bührig & Lengyel, 2024b). Alle Aufgabenstellungen und Beiträge der Studierenden werden in schriftlicher Form kommuniziert und bieten deshalb vielfältige Möglichkeiten, um kritische und gelingende Aspekte von Sprachsensibilität im Lehramtstudium zu erfassen (vgl. Knappik et al., 2020, S. 169).

Im ersten Seminar *„Ansatzpunkte der Sprachbildung für den Fachunterricht"* analysieren die Studierenden u. a. Schulbuchtexte und Unterrichtsmaterial aus ihren Fächern und lernen Konzepte und Methoden kennen, wie Sprachbildung im Fach im Regelunterricht umgesetzt werden kann. Die Studierenden entwickeln zudem Ideen, wie sich Mehrsprachigkeit als Ressource im eigenen Fachunterricht nutzen und einbinden lässt. Diese Inhalte eröffnen den Studierenden Zugänge zum sprach(en)sensiblen Fachunterricht (i. S. von Sprache als Objekt). Ein weiterer Themenstrang ist die Auseinandersetzung mit Sprachbiografien. In diesem Zusammenhang werden Konzepte und Verständnisse von Mehrsprachigkeit diskutiert und Bezeichnungspraktiken problematisiert (i. S. von Sprache als Instrument). Im Seminar wird ein weites Verständnis von Mehrsprachigkeit zugrunde gelegt (Wandruszka, 1979), das auch Sprachkontaktphänomene und innersprachliche Variation im Dialekt-Standard-Spektrum sowie spezifische Register wie Bildungs- und Fachsprache umfasst. Die Zielrichtung der Sprachbildung in diesem Seminar liegt insgesamt auf fachspezifischen sprachlichen Herausforderungen, die grundsätzlich alle Schüler:innen betreffen.

Die in diesem Artikel analysierten Daten stammen aus dem zweiten Seminar *„Sprachbildender Unterricht in actu"*. Die Studierenden wählen hier zwischen den Themenschwerpunkten Unterrichtsinteraktion oder Sprachdiagnostik, bekommen aber auch Einblick in den jeweils anderen Schwerpunkt. Übergeordnetes Ziel des Seminars ist es, den Studierenden Bausteine einer begründeten Entscheidungsfindung für sprachdiagnostisches und sprachbildendes Handeln im Unterricht zu vermitteln i. S. von Sprache als Objekt (Lange et al., 2024a). Mit allen Einheiten ist immer auch die Frage verbunden, auf welche einzelnen Schüler:innen oder Schüler:innengruppen sich der alltägliche diagnostische Blick (Gogolin, 1989) und ein daran anschließendes sprachbildendes Handeln ausrichtet. Im Schwerpunkt Sprachdiagnostik steht ausgehend von der Rezeption des Modells der sprachlichen Basisqualifikationen (Ehlich, 2009) die Aneignung einer sprachhandlungsbezogenen Beobachtungsfähigkeit mittels praktischer Übungen im Mittelpunkt, ergänzt um die Reflexion über Herausforderungen (in) der Sprachdiagnostik u. a. auch zu Problemen bei Bezugsnormorientierungen und Gruppenvergleichen. Die Bedeutung der Perspektive *Sprache als Instrument* in Bezug auf Sprachsensibilität wird hier deutlich: „Den Dozierenden kommt dabei die besondere Aufgabe zu, die Bedürfnislage nicht zu verallgemeinern und den Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache oder einem Migrationshintergrund keine pauschale Förderbedürftigkeit zu attestieren." (Winter et al., 2021, S. 227)

Die Umsetzung dieser Aufgabe reflektieren wir im Folgenden exemplarisch an einem Arbeitsauftrag aus dem Seminar. Zum einen geht es darum, aus den Texten

der Studierenden Erkenntnisse zu den verwendeten Bezeichnungspraxen zu gewinnen, zum anderen nutzen wir die Erkenntnisse, um eine Heuristik zu entwickeln, wie wir in unseren eigenen Lehrveranstaltungen Adressierungen und Zuschreibungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität immer wieder kritisch hinterfragen und Rückschlüsse für zukünftige Aufgabenstellungen und didaktische Begleitung ziehen können (Perspektive *Sprache als Instrument*). Ausgehend von der übergeordneten explorativen Forschungsfrage, wie Lehramtsstudierende Schüler:innen in sprachlich heterogenen Konstellationen bezeichnen, sind folgende Fragen leitend:

1. Wo und wie werden sprachliche Defizite und Förderbedürftigkeit implizit auf *Mehrsprachigkeit* zurückgeführt?
2. Wo und wie werden Dichotomien konstruiert, die implizit eine Gruppe von *Mehrsprachigen*, *Migrierten* den *Anderen* gegenüberstellen?

Wir gehen auf Basis der theoretischen Überlegungen in Abschnitt 2 davon aus, dass die Studierenden alltägliche Bezeichnungen (wie *Migrationshintergrund*) nutzen, mit denen die gesellschaftlich und diskursiv hergestellten Hierarchisierungen von ein- und ausgeschlossenen Gruppen reproduziert werden. Wir nehmen aber gleichzeitig an, dass sie – im Sinne unserer (eher implizit vorhandenen) Bemühungen, über den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren – Ansätze einer Bewusstheit für die Problematik der Reifizierung entwickelt haben und bemüht sind, nominale Adressierungen, die Schüler:innen als Inferiore positionieren, zu vermeiden, indem sie *neutrale* Bezeichnungen wählen.

4. Vorstellung der Aufgabe im Schwerpunkt „Sprachdiagnostik“ und methodisches Vorgehen

Anknüpfend an die theoretische Rahmung sind unseres Erachtens besonders die Texte von Studierenden für die Untersuchung unserer Frage relevant, in denen die Studierenden mit Beobachtungen aus ihren Kernpraktikumsschulen arbeiten. Das Material kann gezielt danach befragt werden, welche Schüler:innen von den Studierenden zur Beobachtung ausgewählt, wie Differenzen im Vergleich zu anderen Schüler:innen konstruiert und benannt werden und ob Fragen von Adressierungen eine Rolle spielen. Die dritte der insgesamt vier Einheiten im Seminar trägt den Titel „Herausforderungen in der Sprachdiagnostik“. Zum Abschluss dieser Einheit verfassen die Studierenden einen Text, in dem sie ihre Überlegungen zu einem selbstgewählten Aspekt vorstellen. Dabei haben sie mehrere Optionen zur Auswahl, u. a. können sie sich mit einem Text zur lernprozessbegleitenden Diagnostik auseinandersetzen (Lengyel, 2020), erste Ideen für ein informelles Diagnoseverfahren zu fachspezifischen Sprachhandlungen entwickeln – oder sie können mit Beobachtungen arbeiten. Der Arbeitsauftrag für die Option *Arbeit mit Beobachtungen* lautet:

Option „Am Anfang ist die Beobachtung …" – für alle, die den ‚alltäglichen diagnostischen Blick' ausbauen wollen

Stöbern Sie in den Beiträgen im Forum „Meine Beobachtung" (Einheit 1)[2]. Gibt es eine Beobachtung oder eine Szene, bei der Sie denken: Hier gibt es einen Ansatzpunkt für die Arbeit an Sprache? Wie könnte der Ansatzpunkt gestaltet werden? Oder Sie führen in Ihrer Praktikumsschule eine weitere Beobachtung eines Schülers/einer Schülerin/einer Klasse durch. Orientieren Sie sich an einer der Basisqualifikationen: Was gelingt sprachlich gut? Woran muss noch gearbeitet werden? Wie könnte ich als Lehrer:in dabei unterstützen?

Unser methodisches Vorgehen umfasst drei Schritte:

Schritt 1: Zunächst wurden aus den Textbeiträgen der Studierenden ($N = 82$)[3] diejenigen Texte ausgewählt, in denen die Überschrift auf die Auseinandersetzung mit einer Beobachtung hinwies (T01–T32). Anknüpfend an die funktional-semantische Analyse in der Untersuchung von Scarvaglieri und Zech (2013) haben wir in diesen 32 Texten nach Bezeichnungen für die beobachteten Akteur:innen und dazugehörigen Aussagen gesucht, die die Studierenden über die adressierten Schüler:innen treffen. Dabei haben wir die vielfältigen Möglichkeiten der Bezeichnung erfasst. Auf dieser Basis wurde eine Zusammenschau von Verwendungsweisen sowie -zusammenhängen zusammengestellt.

Schritt 2: Aus den 32 Texten wurden jene aussortiert, denen trotz vergebener Überschrift keine konkrete Beobachtung eines Schülers oder einer Schülerin zugrunde lag und in denen die Studierenden andere Themen verfolgt haben. Es blieben 24 Texte für die weitere Analyse.[4] Diese Texte weisen entsprechend der Aufgabenstellung mindestens folgende Textelemente auf: die Beobachtung selbst sowie daraus abgeleitete Ansatzpunkte für die Arbeit an Sprache und Möglichkeiten als Lehrkraft, den/die Schüler:in zu unterstützen. In den 24 Texten wurde zunächst nach Formulierungen gesucht, wie die *Hauptpersonen*, die im jeweiligen Text im Mittelpunkt der Beobachtung stehen, von den Studierenden eingeführt werden.

Schritt 3: Zwei Texte wurden ausgewählt, die nach den Ergebnissen aus Schritt 1 und Schritt 2 besonders geeignet waren, um erste Antworten auf die beiden Fra-

2 Auszug aus der Aufgabenstellung „Meine Beobachtung": „Führen Sie in Ihrer Praktikumsschule oder in einem anderen unterrichtlichen Kontext eine Beobachtung durch. Konzentrieren Sie sich entweder auf (a) einen Schüler/eine Schülerin oder (b) auf die Lehrkraft. Was lässt sich in Bezug auf das sprachliche Handeln Ihrer ausgewählten Person beobachten? […]"

3 In dem hier betrachteten Seminardurchlauf im Wintersemester 2021/2022 hatten insgesamt ca. 170 Studierende teilgenommen. Infolge einer Aktualisierung der Lernplattform waren zum Zeitpunkt der Erstellung des Ausgangskorpus nicht mehr alle Texte der Studierenden vorhanden. Die Gesamtanzahl der erhaltenen Texte beträgt daher $N = 82$.

4 Von diesen 24 Texten haben 15 Studierende eine eigene Beobachtung und neun Studierende die Beobachtung einer Kommilitonin bzw. eines Kommilitonen aus Einheit 1 als Ausgangspunkt gewählt.

gen hinsichtlich der Konstruktion von Förderbedürftigkeit und der Herstellung von Dichotomien zu finden. Dazu haben wir das synsemantische Umfeld (Bühler, 1982/1934) des Ausdrucks zur Bezeichnung der beobachteten Schüler:innen, also den Verwendungszusammenhang und die Argumentationsstruktur, in die der Ausdruck eingebettet ist, betrachtet. Unser Fokus lag dabei auf der Rekonstruktion impliziter Begründungslinien für Zusammenhänge zwischen Beobachtungen zum sprachlichen Handeln und Adressierungen.

5. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der drei Schritte kurz dargestellt.

5.1 Schritt 1: Bezeichnungen in den Texten und Verwendungszusammenhänge

Eine erste Zusammenschau der verwendeten Begriffe zeigt, dass die Studierenden vor allem die Bezeichnungen „Schüler“, „Schülerin“ und für den Plural unterschiedliche Formen gendergerechter Sprache verwenden. Damit greifen die Studierenden die in der Aufgabenstellung verwendete Bezeichnung auf, die den Ort der Wissensvermittlung in den Mittelpunkt rückt und die die Personen in ihrer Rolle adressiert, die sie an diesem Ort erfüllen bzw. ausüben. In Beobachtungen, die in der Grundschule gemacht wurden, verwenden die Studierenden ausschließlich oder zusätzlich die Bezeichnung „Kind“ bzw. „Kinder“. In lediglich fünf Texten verbinden die Studierenden die Bezeichnungen mit *DaZ*, und zwar bis auf eine Ausnahme im Plural („DaZ-Kinder“, „DaZ-SchülerInnen“).

In den 32 Texten wurde daraufhin überprüft, in welchem synsemantischen Umfeld die zunächst neutral wirkenden Bezeichnungen „Kind“, „Schülerin“ stehen. Vier Gruppen lassen sich beschreiben, die hier mit Beispielen illustriert sind:

1. Bezugnahme auf *Mehrsprachigkeit*: „eine Schülerin mit fremdsprachigem Hintergrund“ (T24); „die […] Schülerin, deren Erstsprache Hindi ist“ (T13); „mehrsprachige Kinder“ (T08). Dieser Verwendungszusammenhang ist mit Abstand der häufigste in den Texten.
2. Bezugnahme auf die *nicht-deutsche Herkunft*: „ein Junge syrischer Herkunft“ (T02); „ein Schüler, der erst seit kurzem in Deutschland ist“ (T06); „eine Schülerin, die aus der Ukraine kam“ (T05).
3. Bezugnahme auf *sprachbezogenes Verhalten*: „ein Schüler, der mündlich eher weniger am Unterricht teilnimmt“ (T28); ein Kind, das „Probleme mit dem Textschreiben hatte“ (T03).
4. Bezugnahme auf einen *Migrationshintergrund*: „das Kind ist in Deutschland geboren worden, jedoch kommen die Eltern aus Portugal“ (T27); „SuS mit Migrationshintergrund“ (T15). Dieser Zusammenhang wird am seltensten verwendet.

Die in Abschnitt 3 formulierte Annahme, dass die Studierenden sich gängiger Bezeichnungen wie *Migrationshintergrund*, *DaZ-Schüler* etc. bedienen und auf diese Weise an der Reproduktion und Aufrechterhaltung der Position marginalisierter Gruppen mitwirken, kann in unserem Analysekorpus insgesamt nicht bestätigt werden: Die überwiegende Anzahl der Texte beinhaltet keine dieser Bezeichnungen. Offensichtlich sind die Studierenden bemüht, nominale Bezeichnungen zu verwenden, die kein Othering implizieren. Die vielfältigen erweiterten Bezeichnungen legen jedoch nahe, dass hier sprachliche Markierungen angelegt sind, die potenziell zur Differenz zwischen Schüler:innen bzw. Schüler:innengruppen oder auch zur Konstruktion von Andersheit beitragen.

5.2 Schritt 2: Vorkommen der im Feld der sprachlichen Bildung auftretenden Ausdrücke in Beobachtungen

In den 24 Texten, in denen sich die Studierenden mit Beobachtungen beschäftigen, sind die Bezeichnungen für die Akteur:innen selbst weitestgehend unspezifisch: „Junge", „Mädchen", „Kind", „Kinder", „Schüler", „Schülerin", „Schüler*innen". In 18 Texten werden die Bezeichnungen durch die Verwendung von Adjektiven, Attribuierungen, Adverbien bzw. Adverbialgruppen erweitert. Der häufigste Bezugsrahmen ist ‚Mehrsprachigkeit'. Hier lassen sich drei Untergruppen ausmachen:

1. Deutsch als Zweitsprache, z. B. „Kinder mit Deutsch als Zweitsprache" (T24); „Kinder, die einen DaZ-Hintergrund aufweisen" (T23),
2. in Verbindung mit Formulierungen *mehrsprachig**, z. B. „Schüler*innen, welche zweisprachig oder sogar mehrsprachig aufwachsen" (T26); „Schüler*innen mit Mehrsprachigkeit" (T26),
3. benannte Einzelsprachen, die das Kind spricht, z. B. ein „Junge, der mit Deutsch und Spanisch als Muttersprache aufwächst" (T03).

Ein besonderes Augenmerk wurde in diesem Schritt auf die Einführung der beobachteten Hauptperson gelegt. Zwei Beispiele zeigen typische Einführungen, wie die Studierenden ihre *Hauptperson* vorstellen:

> [Name] ist ein 10-jähriger Junge syrischer Herkunft, der in die fünfte Klasse des bereits beschriebenen Gymnasiums geht. Er ist eher ein stiller Junge, der einige Zeit benötigt, um sich anderen Menschen gegenüber zu öffnen. (T02)

> Vorweg sollte gesagt werden, dass in dieser Klasse 6 Schüler und Schülerinnen mit inklusiven Förderschwerpunkten sind und 5 (andere) Kinder einen DaZ-Hintergrund aufweisen. Eines von diesen DaZ-Kindern ist erst vor wenigen Wochen nach Deutschland gekommen und kommuniziert hauptsächlich über Mimik und Gestik. (T23)

In den Texten werden bereits bei der Vorstellung der beobachteten Schüler:innen unterschiedliche Bezugsrahmen (vgl. Schritt 1) aktiviert: Es gibt den Bezug auf sprachbezogenes Verhalten, das im weitesten Sinne als problematisch bewertet wird („ein stiller Junge"; „kommuniziert hauptsächlich über Mimik und Gestik"). Kombiniert werden weitere Bezugsrahmen, wie hier auf eine nicht-deutsche Herkunft („Junge syrischer Herkunft"; „erst vor wenigen Wochen nach Deutschland gekommen") sowie auf Mehrsprachigkeit („eines von diesen DaZ-Kindern"). Damit betten die Studierenden die Einführung der Schüler:innen in semantische Verwendungszusammenhänge, die ihnen vermutlich wichtig sind, um den Hintergrund und Erklärungen für die Ansatzpunkte der Sprachbildung zu schaffen. Diese Verwendungszusammenhänge können jedoch auch die Konstruktion einer „clientele in need of support" (Wiese et al., 2022, S. 12) argumentativ vorbereiten. Dies wird augenscheinlich im zweiten Beispiel (T23), wenn gleich zu Beginn auf einen Teil der Klassenzusammensetzung rekurriert wird. Zwar werden DaZ-Kinder von förderbedürftigen Kindern unterschieden, aber die unmittelbare Einführung der einen nach der anderen Gruppe impliziert eine Nähe der beiden Gruppen zueinander, was durch den Konnektor *und* markiert wird. Aufgerufen und aktualisiert wird somit ein Wissen um *Problemgruppen*, die im Unterricht herausfordernd sind.

5.3 Schritt 3: Qualitative Untersuchung: Einblick in zwei Texte

Für die beiden ausgewählten Texte (T16 und T17) wurden Textabschnitte ausgewählt, in denen (a) die beobachtete Schülerin vorgestellt wird und (b) ein Ansatzpunkt für die Arbeit an Sprache vorgeschlagen wird. In T16 geht es um eine Schülerin der dritten Klasse; hier arbeitet die Autorin mit eigenen Beobachtungen. In T17 geht es um eine Schülerin der zweiten Klasse; die Autorin setzt sich mit der Beobachtung einer Kommilitonin auseinander. Die Autorin von T17 bezeichnet sich in ihrem Text selber als deutsch- und türkischsprachig.

5.3.1 Vorstellung der Schülerin bzw. des Schülers zu Beginn der Beobachtung

In T16 wird die Schülerin am Anfang des Textes folgendermaßen vorgestellt:

> Die [beobachteten] Situationen betreffen eine Schülerin der dritten Klasse, welche kurz nach Beginn des Schuljahres neu in die Klasse gekommen ist und erst seit knapp zwei Jahren in Deutschland ist und seitdem Deutsch lernt. Zuvor war sie in einer internationalen Vorbereitungsklasse an einer anderen Schule. (T16, Z. 2–5)

Die Studentin bezieht sich bei der Einführung der Schülerin auf die nicht-deutsche Herkunft der Schülerin und damit als Deutschlernende. Dabei kennzeichnet sie

zweifach, dass die Schülerin sich in neuen Situationen befindet („neu in die Klasse gekommen"; „erst seit knapp zwei Jahren in Deutschland"). Die Verfasserin von T17 greift die Beobachtung einer Kommilitonin auf. In der zitierten Beobachtung wird das Kind folgendermaßen vorgestellt:

> In dieser Klasse ist ein Kind, welches kaum Deutsch spricht. Das Kind spricht hauptsächlich Türkisch, kommt trotzdem mit dem Bearbeiten von Aufgaben ziemlich zügig voran. Sie ist gut darin, Satzbausteine richtig zu sortieren und kann Sätze ordentlich und korrekt abschreiben. Wenn sie sich jedoch mitteilen möchte und viel erzählen [möchte], springt sie ins Türkische über. Die Klassenlehrerin und ebenfalls die Deutschlehrerin dieser Klasse spricht ebenfalls auch Türkisch. Sie spricht zum Teil mit dem Kind auf Türkisch oder lässt sich von dem Kind etwas auf Türkisch erzählen, und übersetzt es anschließend für die gesamte Klasse. Sie spricht jedoch nicht ausschließlich mit ihr Türkisch, sondern hauptsächlich Deutsch. (T17, Z. 3–12)

In der Einführung in T17 ordnet die Studentin das Kind mittels des Relativsatzes im Hinblick auf seine Deutschkompetenz (vage) ein. Die Studentin könnte damit aber auch Auskunft geben wollen über die Häufigkeit des Deutschgebrauchs, denn im Folgesatz beschreibt sie, dass es hauptsächlich Türkisch spricht. Allerdings ließe sich die Häufigkeit des Deutschgebrauchs mit anderen Adverbien wie z. B. *selten* zielgerichteter ausdrücken. Insgesamt liegt der Fokus bei der Einführung in dieser Beobachtung auf dem mehrsprachigen Sprachgebrauch des Kindes in der Klasse. Dabei wird durch die Verwendung der Konjunktionen „trotzdem" (trotz des Vorhergesagten, vgl. DWDS) und „jedoch" (Gegensatz, vgl. DWDS) im ersten Absatz ein Spannungsfeld zwischen den beiden Sprachen und den angenommenen Kompetenzen in diesen Sprachen angelegt.

Sowohl in T16 wie auch in T17 wird auf den Kenntnisstand in der deutschen Sprache bei den beobachteten Kindern Bezug genommen. Beide Beobachtungen beschreiben die Deutschkenntnisse der Kinder im schulischen Kontext unspezifisch und als (noch) nicht genügend („und seitdem Deutsch lernt"; „welches kaum Deutsch spricht").

5.3.2 Ansatzpunkte für die Arbeit an Sprache und Unterstützung durch Lehrkräfte

Direkt im Anschluss an die Vorstellung der Schülerin legt die Studentin in T16 ihren Beobachtungsfokus an:

> Die Schülerin scheint im Allgemeinen gut in die Klasse integriert zu sein und sich wohlzufühlen. […] Betrachtet man die Schülerin allerdings genauer in verschiedenen Situationen, wird deutlich, dass die Sprache eine Herausforderung für sie zu sein scheint und sie sich in diesen Situationen teilweise nicht wohlzufühlen scheint. (T16, Z. 5–11)

Durch den Gebrauch des Verbs *scheinen* zeigt die Studentin an, dass ihre Schlussfolgerung, die Schülerin sei gut integriert und fühle sich wohl, auf dem von ihr wahrgenommenen Verhalten der Schülerin und der Mitschüler:innen ihr gegenüber beruht. Das Verb *scheinen* steht im Bedeutungszusammenhang damit, den Eindruck bei jemanden hervorzurufen oder zu erwecken, etwas bzw. jemand sei gut (vgl. DWDS). Dieser Eindruck erfährt von der Studentin im zweiten Satz eine Einschränkung durch den Gebrauch des Adverbs „allerdings" im Kontext einer spezifischeren und umfänglicheren Betrachtung von Situationen. Der zweimalige Gebrauch von *scheinen* wiederum signalisiert das Bemühen der Studentin, keine voreiligen Interpretationen aus ihren Wahrnehmungen abzuleiten. Es folgen vielfältige Beobachtungen von Situationen sowohl im Unterricht als auch im Umgang mit Mitschüler:innen. Etwa zur Mitte des Textes schreibt die Studentin:

> Im Vergleich zu der Schülerin sind alle anderen Kinder in der Klasse Muttersprachler:innen in Deutsch und scheinen sprachliche Herausforderungen unterbewusst ohne Probleme zu meistern. Sie scheint dies mehr als die anderen Kinder zu registrieren, da sie häufig auf deren Bestätigung wartet, ob ihre Aussage korrekt war. (T16, Z. 54–57)

Hier baut die Studentin eine Dichotomie auf, bei der die beobachtete Schülerin der gesamten Klasse gegenübergestellt wird. Diese Dichotomie wird zusätzlich verstärkt, indem die Studentin das Pronomen „alle" verwendet, mit dem die Gesamtheit aller Kinder der Klasse als „Muttersprachler:innen in Deutsch" ausdrücklich indiziert wird. Der Kern der Begründung, warum die Schülerin sprachlicher Unterstützung bedarf, ist die Problemlosigkeit, die „Muttersprachler:innen in Deutsch" im Umgang mit sprachlichen Herausforderungen an den Tag legen, von der die Schülerin aber ausgeschlossen sei. Implizit geht es hier um Normalitätsvorstellungen eines Sprachgebrauchs von „Muttersprachler:innen", an die die Schülerin herangeführt werden und teilhaben soll. Mit dem Begriff „Herausforderungen" wird ein Bedeutungswissen aufgerufen, das in diesem konkreten Verwendungszusammenhang eine Situation, eine Aufgabe o. ä. als schwierige, kaum lösbare Aufgabe begreift, die ggf. auch Überforderung mit sich bringt (vgl. DWDS), allerdings nicht für „Muttersprachler:innen". In T17 formuliert die Studentin direkt im Anschluss an die zitierte Beobachtung, wo ihrer Ansicht nach ein Ansatzpunkt für die Arbeit an Sprache liegt:

> Wie wir in der Einheit III zum Verstehen und den Verstehensprozessen erlernt haben, spielt die Muttersprache bei Zweitsprachenkindern bzw. Schüler:innen mit Migrationshintergrund in Verstehensprozessen eine entscheidende Rolle. Umso wichtiger ist es, auf die Kenntnisse und individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Dies tut die Lehrerin, indem sie dem Kind die Freiheit gibt, in ihrer Muttersprache zu sprechen und das Übersetzen ins Deutsche für sie übernimmt. Dennoch ist ersichtlich, dass dieses Vorgehen keine dauerhafte Lösung für das Verhalten sein kann [...]. (T17, Z. 15–21)

Die Studentin konzentriert sich auf den beschriebenen mehrsprachigen Sprachgebrauch zwischen Lehrerin und Kind. Zur Einordnung dieser Situation verwendet sie die Bezeichnungen „Zweitsprachenkinder[ ]“ und „Schüler:innen mit Migrationshintergrund“ – obwohl diese in der zitierten Beobachtung nicht verwendet werden. Deutlich formuliert die Studentin ihre Bewertung bezüglich des Sprachgebrauchs der Klassenlehrerin von Türkisch und Deutsch in der Kommunikation mit dem Kind: Dieses Vorgehen sei „keine dauerhafte Lösung“. Die Begründung formuliert die Studentin etwas später in ihrem Text: „dass sie nun in der Schule ist und sie deutsch sprechen sollte, wenn sie möchte, dass ihre Mitschüler:innen sie verstehen“ (T17, Z. 45f.). Hier geht es um die Normalitätsvorstellung eines monolingual deutschen Sprachgebrauchs in der Schule, in der der Gebrauch von *Muttersprachen* nur eine Übergangslösung ist.

Die Einblicke in die beiden Texte zeigen beispielhaft, dass die Lehramtsstudierenden für ihre Beobachtungen Schüler:innen auswählen, deren Deutschkenntnisse im schulischen Kontext (noch) nicht genügend seien. Als Bezugsrahmen wird hier von den meisten Studierenden *Mehrsprachigkeit* aktiviert. Die Zusammenhänge und Begründungslinien bleiben allerdings häufig vage. An diesen Stellen werden in den Texten Dichotomien konstruiert, die diese Schüler:innen als Zugehörige zur Gruppe der *Mehrsprachigen* einer Gruppe von Schüler:innen gegenüberstellen, die den Normalitätsvorstellungen *monolingual Deutsch* entsprechen.

6. Konsequenzen und kritische Betrachtung: Hochschuldidaktische Perspektiven

Die explorative Untersuchung von Textbeiträgen Studierender in der Auseinandersetzung mit sprachdiagnostischen und sprachbildungsbezogenen Inhalten verweist auf drei Ansatzpunkte zu einem reflexiven Umgang mit Adressierungen, Differenzmarkierungen und Formen des Othering im Sinne von „Sprache als Instrument“ (Winter et al., 2021), die in der Gestaltung von Seminaren verstärkt werden können: Erstens implizieren Aufgabenstellungen zu sprachbezogenen Beobachtungen eine Begründung, warum eine bestimmte Schülerin, ein bestimmter Schüler oder eine Schüler:innengruppe in den Blick genommen wird. Aus hochschuldidaktischer Perspektive sollten die Studierenden dafür sensibilisiert werden, auf welchen diskursiven Ebenen diese Begründungen liegen können und inwiefern damit auf- und abwertende Hierarchisierungen angelegt werden. Mit der Verwendung eines weiten Verständnisses von Mehrsprachigkeit (vgl. Abschnitt 2) haben wir die Erfahrung gemacht, dass die Studierenden zwar nicht mehr nur den Fokus auf bezeichnete *DaZ-Kinder* legen, allerdings bleiben Verwendungsweisen und Begründungslinien bestehen, in denen *Förderbedürftigkeit* in Verbindung zu *Mehrsprachigkeit* gesetzt werden. Diese Begründungslinien müssten explizit gemacht und im Seminarkontext gezielt bearbeitet werden. Dazu gehört auch die selbstkritische Frage, die wir uns

als Lehrende stellen müssen: Wie gehen wir eigentlich mit der Mehrsprachigkeit unserer Studierenden um?

Zweitens bringt die Einführung der Hauptpersonen in schriftlich formulierten Beobachtungen Adressierungen mit sich, die die weitere Beobachtung, Interpretation und das Entwickeln von unterstützenden Handlungen der Lehrkraft beeinflussen. Dies zeigt sich in unserem Korpus nicht auf der Ebene von Bezeichnungen, sondern in der Verwendung von Adjektiven, Attribuierungen, Adverbien und Adverbialgruppen.

Für Seminarkontexte wäre es sinnvoll, mit den Studierenden besonders bei der schriftlichen Einführung der beobachteten Hauptperson darauf zu achten, welche Bezugsrahmen verwendet werden – sowohl in studentischen als auch in wissenschaftlichen Texten. In unserem Korpus konnten wir zunächst vier Gruppen von Bezugsrahmen identifizieren (nicht-deutsche Herkunft, sprachliches Verhalten, Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund). Diese Gruppen lassen sich erweitern bzw. differenzieren. Aus hochschuldidaktischer Perspektive bietet es sich ebenfalls an, mit Studierenden deren Texte gemeinsam auf implizite Begründungslinien zur Herstellung von Nicht-Zugehörigkeit durch Sprache hin zu überprüfen, die sich aus der beobachteten Ausgangssituation ergeben.

Ein dritter Ansatzpunkt ist die sprachliche Konstruktion und Begründung von (Förder)bedürftigkeit. In zwei Texten konnte beispielhaft gezeigt werden, an welche (impliziten) Normalitätserwartungen die Förderungs- und Bildungsausrichtungen geknüpft sind. Die Argumentationslinien und damit verbundenen Normalitätserwartungen könnten im Seminarkontext im Vorfeld von Beobachtungsaufträgen thematisiert werden oder anhand der Texte selbst, z. B. in Form von Peer-Rückmeldungen.

Ein grundlegender Ansatz, um Zuschreibungsmustern und Diskursverfestigungen zu begegnen, ist die Stärkung einer kompetenz- und ressourcenorientierten Wahrnehmung von Schüler:innen auf Seiten der Studierenden. Im aktuellen Durchgang des Seminars haben wir bewusst diesen Aspekt im Vorfeld der Beobachtungsaufträge stärker betont. Wir erstellen nun größere Textkorpora, um für unterschiedliche Aufgabenstellungen bzw. Beobachtungsaufträge herauszufinden, wie und wo genau diese mit den Bezeichnungen und ihren semantischen Verwendungszusammenhängen ineinandergreifen. Auf diese Weise möchten wir dem bereits skizzierten Dilemma in der Lehrkräftebildung begegnen.

Literatur

Binanzer, A., Blell, G., Oldendörp, J. & Seifert, H. (2023). Mehrsprachigkeit(en) verbinden. Lernziele und Anwendungsbeispiele für eine heterogenitätssensible Lehrkräftebildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), 6*(1), 235–251. https://doi.org/10.11576/hlz-5165

Bührig, K., Grommes, P., Lengyel, D., Schroedler, T. & Stangen, I. (2020). Die Chancen eines Punkts: Grundlagen DaZ für Lehramtsstudierende in Hamburg. In B. Ahrenholz, B. Geist & B. Lütke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Perspektiven auf Schule und Hochschule, Erwerb und Didaktik* (S. 195–209). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Bühler, K. (1982/1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart, New York: Gustav Fischer.

Dewitz, N. von, Grießbach, J., Titz, C. & Geyer, S. (2016). Sprachliche Heterogenität in Kita und Schule. *BiSS-Journal, 5,* 4–11. Verfügbar unter: https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-november-2016-2.pdf

Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2010). Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren. Ethnographie im Kindergarten. In U. Carle, I. Esslinger-Hinz, H. Hahn & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik* (S. 78–92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

[DWDS] Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.). (o.J.). *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart*. Verfügbar unter: www.dwds.de

Ehlich, K. (2009). Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In D. Lengyel, H.H. Reich, H.-J. Roth, & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Bd. 5* (S. 15–24). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Ehlich, K., & Rehbein, J. (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 243–274). Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_14

Fürstenau, S. (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 87–91). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_12

Gogolin, I. (1989). Lehrer als Tester. In I. Gogolin, A. Goll & H.H. Reich, *Unterricht für ausländische Schüler. Sprachwahrnehmungstraining für Lehrer ausländischer Schüler* (S. 95–114). Soest: Soester Verlagskontor.

Gogolin, I., Dirim, İ., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D. & Michel, U. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. FÖRMIG-Edition Bd. 7.* Münster: Waxmann.

Knappik, M., Peschel, C., Hägi-Mead, S., Ayten, A.C. & Atanasoska, T. (2020). Reflecting Lingualities and Positionalities for a Changing Education System. In J.A. Panagiotopoulou, L. Rosen & J. Strzykala (Hrsg.), *Inclusion, Education and Translanguaging. Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_10

Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19158-4

Lange, I., Lehmann, G., Bührig, K., & Lengyel, D. (2024a). Sprachbildender Unterricht in actu: Eine Lerngelegenheit zu Unterrichtsinteraktion und Sprachdiagnostik. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 7*(2), 135–151. https://doi.org/10.11576/hlz-5372.

Lange, I., Lehmann, G., Bührig, K. & Lengyel, D. (2024b). Die Chancen zweier Punkte. Das Lehrangebot zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität für Lehramtsstudierende in Hamburg. In G. Kaiser, E. Arnold & J. Doll (Hrsg.), *Innovative Ansätze zur Veränderung zur Veränderung der Lehrkräfteausbildung* (S. 235–255). Münster, New York: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998785

lehrer nrw (2010): Doppelte Halbsprachigkeit stört Sozialverhalten von Kindern. *Lehrer nrw – Verband für den Sekundarbereich, 4*, 26.

Lengyel, D. (2020). Lernprozessbegleitende Diagnostik. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 315–319). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_46

Mecheril, P., do Mar Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.). (2010). *Bachelor | Master. Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Said, E.W. (1978). *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*. New York: Pantheon Books.

Sammann, L. (2020): *Zweisprachigkeit. Muttersprachen im Klassenzimmer*. Verfügbar unter: https://www.deutschlandfunk.de/zweisprachigkeit-muttersprachen-im-klassenzimmer-100.html

Scarvaglieri, C. & Zech, C. (2013). „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund. Eine funktional-semantische Analyse von Migrationshintergrund". *Zeitschrift für angewandte Linguistik, 58*, 201–227. https://doi.org/10.1515/zfal-2013-0008

Schroedler, T. & Lengyel, D. (2018). Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Fachunterricht – Was kann die erste Phase der Lehrerbildung leisten? *Seminar, 24*(4), 6–20.

Skintey, L. (2023). Dilemma-Situationsanalyse. Eine Methode zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen für den Umgang mit sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), 6*(1), 1–17. https://doi.org/10.11576/hlz-5427

[SVR] Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH (Hrsg.). (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, gefördert von der Stiftung Mercator. Berlin: SVR GmbH.

Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München, Zürich: Piper.

Wiese, H., Alexiadou, A., Scarvaglieri, C. & Schroeder, C. (2022). *Multilinguals as Others in society & academia. Challenges of belonging under a monolingual habitus* (Working Papers in Urban Language & Literacies, 302). Verfügbar unter: https://wpull.org/wp-content/uploads/2022/10/WP302-Wiese-et-al-2022-Multilinguals-as-others.pdf

Winter, C., Maahs, I.-M. & Goltsev, E. (2021). Dinge beim Namen nennen? Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 3*(1), 213–234. https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.10

Wodak, R. (2017). Wie über Integration in Bezug auf Migrant_innen und Flüchtlinge gesprochen wird. In L. Karasz (Hrsg.), *Migration und die Macht der Forschung. Kritische Wissenschaft in der Migrationsgesellschaft* (S. 41–61). Wien: OGB Verlag.

Journal for Educational Research Online
Journal für Bildungsforschung Online
https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.05
Volume 16 (2024), No. 1, S. 76–102
CC BY-NC-SA 4.0 Waxmann

Lisa Berkel-Otto

Schulische und hochschulische Anforderungen und Grenzen im Spannungsverhältnis: Einsichten von Hochschullehre(nden) im DSSZ-Modul

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Forderung nach Forschung im Bereich der Lehrkräfteprofessionalisierung für Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache liefert der Beitrag Einblicke in die hochschulische Lehre. Der vorliegende Beitrag nimmt Hochschullehrende im DSSZ-Modul, das angehende Lehrkräfte verpflichtend auf die Arbeit in (sprachlich) heterogenen Klassen vorbereitet, in den Fokus. Aufgrund des zum Teil nur sehr geringen Umfangs der obligatorischen Module von 6 CP wird Hochschullehrenden und ihren Veranstaltungen in diesem Kontext eine entscheidende Rolle zuteil. Der Beitrag zeigt auf, welche Lehrziele sich Hochschullehrende im DSSZ-Modul setzen, wie sie ihre Lehrveranstaltungen inhaltlich und methodisch ausgestalten und welche Gründe sie für diese Ausgestaltung angeben. In problemzentrierten Interviews (N = 20) zeigt sich, dass sich Hochschullehrende permanent in einem Spannungsverhältnis befinden. Das, was sie für ihre Lehre hinsichtlich ihrer Zielgruppe eigentlich als notwendig erachten und das, was sie, bspw. bedingt durch den Modulumfang, tatsächlich tun, variiert teils sehr stark. Zudem stellt sich der Begriff „Sensibilisierung" als Leitvokabel heraus, von dem das Modul eingerahmt wird. Aus den Ergebnissen werden Impulse für die Ausgestaltung der Module, die Notwendigkeit weiterer Lerngelegenheiten und der Forschung an der Hochschule abgeleitet und diskutiert.

Schlagworte

Lehrkräftebildung, Hochschullehrende, DSSZ-Modul, Lehrziele

Lisa Berkel-Otto, Arbeitsbereich Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, Germanistisches Institut, Ruhr-Universität Bochum, 44801 Bochum
E-Mail: lisa.otto@rub.de

Requirements and Limits of School and Higher Education in Tension: Perspectives of University Teacher Trainers in the DSSZ

Abstract

*Against the background of the demand for research in the field of teacher professionalization in the field of German as a second language, the article provides insights into university teaching. This article focuses on teacher trainers in the German DaZ-module, which compulsorily prepares pre-service teachers for linguistically responsive teaching. Due to the sometimes very limited scope of the compulsory 6 CP-modules, university teachers and their courses are given a crucial role in this context. The article shows which teaching goals university teachers set for themselves in the DaZ-module, how they design their courses in terms of content and methodology and what reasons they give for this form. Problem-centered interviews (*N = *20) show that university lecturers are permanently in a state of tension. What they actually consider necessary for their teaching and their target group and what they actually do, e.g. due to the scope of the module, varies a lot in some cases. In addition, the term "sensitization" emerges as a guiding vocabulary by which the module is framed. From the results, impulses for the design of the modules, the need for further learning opportunities and research at the university are derived and discussed.*

Keywords

teacher education, teacher trainers, German DaZ-module, teaching goals

1. Einleitung

Im Zuge der Ausbildung von Lehrkräften im Bereich von Deutsch als Zweitsprache und sprachlicher Bildung gab es im vergangenen Jahrzehnt einige Entwicklungen zu verzeichnen (Becker-Mrotzek, Rosenberg, Schroeder & Witte, 2017). Durch die Einführung verpflichtender Module wie dem nordrhein-westfälischen Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)*, an machen Standorten auch „DaZ-Modul" genannt, mussten verantwortliche Professuren und Arbeitseinheiten Entscheidungen bzgl. der konzeptionellen Ausrichtung des Moduls treffen. Da dem Modul eine hohe Verantwortung im Rahmen der Lehrkräftebildung mit Blick auf das spätere Berufsfeld zukommt, liegen bspw. über die formalen Rahmenbedingungen und Realisierungen an den einzelnen Hochschulstandorten (Becker-Mrotzek et al., 2017; Lütke, 2017) bereits Informationen vor. Auch gibt es Ergebnisse zum Kompetenzerwerb angehender Lehrkräfte durch DaZ-Lerngelegenheiten im Bereich Wissen (Darsow, Wagner & Paetsch, 2019; Hammer & Berkel-Otto, 2019; Schroedler & Stangen, 2019), Einstellungen (Ricart Brede, 2019; Schroedler & Fischer, 2020) und performanznahen, situationsspezifischen

Fähigkeiten (Hecker, Falkenstern, Lemmrich & Ehmke, 2020). Gleichzeitig ist über die konkrete Ausgestaltung der Veranstaltungen und die individuellen Beweggründe für die Auswahl von Lehrinhalten und -methoden der Hochschullehrenden wenig bekannt (Baumann, 2017). Zudem ist bislang unklar, „ob und inwieweit die den [in den quantitativen Studien] eingesetzten Testinstrumenten zugrundeliegenden Konstrukte Teil der Seminarkonzeption sind" (Berkel-Otto et al., 2019). Der Beitrag setzt genau an dieser Stelle an. In der vorliegenden Studie wurden Hochschullehrende im DSSZ-Modul zu ihren Lehrzielen und inhaltlichen und methodischen Ausgestaltungsformen in ihren Veranstaltungen und den Beweggründen dafür befragt. Es soll aufgezeigt werden, welche Felder aus der Expertise der Modullehrenden heraus für die Lehre als absolut notwendig in Bezug auf den späteren Schulunterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen erachtet werden und von welchen Faktoren sie sich in ihrer Entscheidung leiten lassen.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Das nordrhein-westfälische DSSZ-Modul

Zur Erreichung der Integrationsziele des Landes Nordrhein-Westfalen sollen angehende Lehrkräfte in ihrem Studium „Grundkompetenzen im Umgang mit Vielfalt, einschließlich der Förderung von Schülerinnen und Schülern in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung" (§10 Absatz 3, Lehramtszugangsverordnung) erwerben. Dazu dient das seit 2011 für alle lehrkräftebildenden Hochschulen verpflichtende Modul im Mindestumfang von sechs Credit Points (CP) CP. Wegen der inhaltlichen Nähe zu den Fächern Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und Sprachlehrforschung wurde es häufig ebendort an bestehende Professuren oder bereits bestehende Angebote[2] angebunden. Auch gab es Standorte, an denen neue oder weitere Professuren für die Ausgestaltung und Durchführung des Moduls eingerichtet wurden. Formal galt es, dem quer zu den Fächern liegenden Modul einen Platz in Prüfungsordnungen und Studienverlaufsplänen einzurichten.

Zur Konzeptualisierung eines inhaltlichen Modulrahmens trafen sich kurz nach Erlass Expert:innen verschiedener Standorte (Baur et al., 2009). In dieser ursprünglichen Konzeptualisierung im Umfang von 12 CP stand vor allem die Förderung der spezifischen Bildungssprache im Vordergrund. Kompetenzen[3] sollten, dem Vorschlag nach, in allen drei Kompetenzdimensionen (*Wissen/Kenntnisse*, *Fähig-*

2 An einigen Standorten gab es bspw. Aufbaustudiengänge oder Zusatzangebote für den Bereich Deutsch als Fremdsprache.

3 Zum Kompetenzbegriff in EUCIM-TE/IALT: „Das hier verwendete Konzept der „Kompetenz" beruht auf dem Verständnis, wie es von der OECD und der Europäischen Union im Rahmen ihrer Bildungspolitiken entwickelt wurde: Es umfasst nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern auch Haltungen." (Roth et al., 2012, S. 99).

keiten und *Einstellungen*) erworben und ausgebaut werden (Roth, Bainski, Brandenburger & Duarte, 2012).

Insgesamt liegen, sowohl für die internationale Forschung als auch den deutschsprachigen Raum, bislang wenige Konzepte zur inhaltlichen Ausgestaltung und Kompetenzmodellierung angehender Lehrkräfte für den sprachbildenden Unterricht in mehrsprachigen Klassen vor. Das IALT (Inclusive Academic Language Training)-Curriculum im EUCIM-Projekt definiert Lernbereiche und Kompetenzen, die zur Durchführung eines „inklusiven sprachsensiblen und -bildenden Unterricht[s]" (Roth et al., 2012, S. 33) in der Lehrkräftebildung angestrebt werden sollten. Neben Kompetenzformulierungen für angehende Lehrkräfte formulieren Lucas, Villegas & Freedson-Gonzalez (2008) zusätzlich Grundsätze (z. B. sicheres, einladendes Klassenklima) für den Unterricht von und mit Zweitsprachenlernenden in Regelklassen, bevor sie sprachlich pädagogische Praktiken (z. B. mündliche Sprache unterstützen und anpassen) skizzieren. Auch Bunch (2013) beschäftigt sich mit dem Aufbau und der Ausgestaltung pädagogischen Sprachwissens (*pedagogical language knowledge (PLK),* z. B. Wissen über Zielsprache, Spracherwerb) in der Lehrkräftebildung.

Im deutschsprachigen Raum beschäftigten sich bislang vor allem die beiden Projekte SprachKoPF (für pädagogische Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich; Tracy, Thoma, Michel & Ofner, 2014) und DaZKom (für angehende Lehrkräfte; Ehmke, Hammer, Köker, Ohm & Koch-Priewe, 2018) mit Kompetenzmodellierung und -messung im Bereich DaZ in der Lehr- und Fachkräfteprofessionalisierung. Basierend auf einer Dokumentenanalyse 60 deutscher Hochschulcurricula aus dem Bereich DaZ und Zweitsprachenerwerb wurde im DaZKom-Projekt ein Kompetenzmodell bestehend aus drei Kompetenzdimensionen mit jeweils zwei Subdimensionen und mehreren Facetten ermittelt (Ohm, 2018). Weiterhin wurde für das Bundesland Berlin im Projekt Sprachen-Bilden-Chancen (SBC) ein Ausbildungskonzept für angehende Lehrkräfte mit sieben verschiedenen Kompetenzbereichen entwickelt (Jostes & Darsow, 2017), das sich u. a. an EUCIM und DaZKom orientiert. Alle Konzepte verfügen sowohl über Kompetenzbereiche/-dimensionen als auch Kompetenzstufen. Zur Darstellung der Verhältnismäßigkeit, findet sich in Tabelle 1 ein Vergleich der Kompetenzbereiche und -stufen (siehe Tabelle 1).

Der Vergleich zeigt, dass es für die Kompetenzbereiche, mit einigen, wenigen Lücken (bspw. gibt es in DaZKom und SprachKoPF keine Entsprechungen für den Bereich der Schulorganisation), große Schnittmengen in allen vier Konzepten gibt. Hinsichtlich der Kompetenzstufen zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Abstufung. Während DaZKom drei Abstufungen vornimmt, sind es für SBC nur zwei, die wiederum den gesamten Basismodulen aus EUCIM entsprechen.

Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs im DSSZ-Modul in NRW (Gerhardt & Schroedler 2022) oder in vergleichbaren hochschulischen Angeboten (z. B. Zertifikatskurse, Projektseminare etc.) liegen mittlerweile quantitative Studienergebnisse vor, die zeigen, dass durch DaZ-bezogene Lerngelegenheiten ein Zuwachs im Bereich von Wissen (Darsow et al., 2019 für Berlin; Hammer & Berkel-Otto, 2019 für Lüneburg, Niedersachsen; Schroedler & Stangen, 2019 für Hamburg) stattfin-

Tabelle 1: *DaZ-Kompetenzbereiche und -stufen in der Lehr- und Fachkräfteprofessionalisierung im Vergleich (angepasste und erweiterte Abbildung aus Jostes & Darsow, 2017)*

	Kompetenzbereiche								**Kompetenzstufen**		
DaZKom	(Migration)	Semiotische Systeme	Grammatische Strukturen u. Wortschatz		Zweitsprach-erwerb u. Migration	Diagnose	Förderung		Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
SprachKoPF		Sprache: Kommuni-katives System	Sprache: Kognitives System		Sprach-erwerb u. Mehr-sprachigkeit	Sprach-diagnostik	Sprachförderung				
EUCIM-NRW	Modul 1: Sprache, (Zweit-)Spracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung					Modul 2: Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens		Modul 3: Bildungs-sprache u. Schul-organisation	Basismodule Lehrerinnen und Lehrer (1.)		
SBC Berlin	1. Sprache als Faktor von Bildungs-beteiligung	2. Sprache		3. Sprache der Bildung	4. Sprach-aneignung/ Mehr-sprachigkeit	5. Sprachstands-diagnose	6. Sprachbildende Unterstützung/ Förderung im Fachunterricht	7. Schul-organisation	B.A.-Modul Sprachbildung/ DaZ		M.Ed.-Modul Sprachbildung/ DaZ

det. Auch die Einstellungen angehender Lehrkräfte verändern sich positiv durch den Besuch entsprechender Lehrveranstaltungen (Ricart Brede, 2019; Schroedler & Fischer, 2020). Gleichzeitig schafft es der Großteil der angehenden Lehrkräfte jedoch maximal auf die zweite nach DaZKom definierte Kompetenzstufe *Mindeststandard*[4]. Auch zu den formalen, teilweise sehr heterogenen Rahmenbedingungen und Realisierungen an den einzelnen Hochschulstandorten gibt es Überblicke und Vergleiche (Becker-Mrotzek et al., 2017; Berkel-Otto et al., 2021; Lütke, 2017). Zu den Lehrenden an den Hochschulen im DSSZ-Modul, die konkrete Ausgestaltung der Veranstaltungen und die individuellen Beweggründe für die Auswahl von Lehrzielen, -inhalten und -methoden ist allerdings noch wenig bekannt (Baumann, 2017). Forschung in diesem Bereich ist vor allem deshalb notwendig und erstrebenswert, da dem DSSZ-Modul eine große Verantwortung in der Vorbereitung angehender Lehrkräfte für ihre spätere berufliche Praxis zukommt. Für viele Studierende ist es die einzige Gelegenheit, sprachbildende Kompetenzen aufzubauen.

2.2 Hochschullehrende im DSSZ-Modul

Nach Inkrafttreten der Verordnung machen Baur und Scholten-Akoun (2010, S. 31) darauf aufmerksam, es bedürfe zur Bewältigung der neuen Situation und zur Vermittlung der Inhalte „ausgebildete[r] DaZ-Lehrende[r], die aber zurzeit an den Universitäten gar nicht verfügbar sind“. Nach mehr als zehn Jahren kann für die Gruppe der Modullehrenden angenommen werden, dass es sich, aufgrund verschiedener Ausbildungsbiografien und Erfahrungen, aber vor allem durch die Verortung des Moduls in verschiedenen Fachbereichen der Hochschulen, um eine von Grund auf heterogene Lehrendenschaft handelt. In Kombination mit weiteren Faktoren wie bspw. dem Modulumfang, der Verortung des Moduls im Bachelor und/oder Master, den Forschungsschwerpunkten der Lehrenden und der allgemeinen Freiheit in Forschung und Lehre nach Art. 5 Abs. 3 GG[5] sowie §4 HRG[6] ist davon auszugehen, dass die Lehrziele und Lehransätze der Lehrenden unterschiedlich ausgeprägt sind. Dies liegt nicht zuletzt darin begründet, dass Lehrende an Hochschulen Einflüssen unterliegen, (Zielgruppe, Hochschule als rahmengebende Institution, eigene Biografie und Erfahrung, Lerngegenstand), die ihre Lehre maßgeblich mitbestimmen (könnten) (Lauridsen, 2017).

---

4 Die drei Kompetenzstufen sind folgendermaßen definiert (Gültekin-Karakoç, 2018):
Unter-Mindeststandard – unspezifischer Ansatz zu DaZ: realisieren bspw. unspezifisch die Rolle der Sprache beim Lernen, verfügen über linguistisches Basiswissen und können zwischen konzeptionell mündlicher und schriftlicher Sprache unterscheiden.
Mindeststandard – für DaZ sensibilisiert: kennen beispielsweise den Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen, haben selektive DaZ-Kenntnisse und erste Ideen zur DaZ-Förderung. Regelstandard – über DaZ informiert: kennen beispielsweise Sprachförderelemente und können Unterrichtsinteraktionen, Produktionen von Schülern sowie Lehr- und Lernmaterial analysieren.

5 https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_5.html (abgerufen am 13. April 2022).

6 https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/__4.html (abgerufen am 13. April 2022).

Für das DSSZ-Modul und seine Lehrenden sind es insbesondere die eindeutig formulierten Bedarfe und Herausforderungen angehender Lehrkräfte für den späteren Beruf. Um sie auf diese Herausforderungen angemessen vorzubereiten, unterliegt das Modul grundsätzlich einer starken Ausrichtung an den für den schulischen Kontext benötigten Kompetenzen.

Bisweilen liegen wenige Ergebnisse zu Hochschullehrenden im Bereich DaZ vor. Goltsev, Olfert und Putjata (2022) arbeiten den Zusammenhang zwischen dem in der eigenen Bildungsbiografie erlebten Umgang mit Mehrsprachigkeit und die dadurch beeinflusste Perspektive auf Mehrsprachigkeit in der eigenen DSSZ-Lehre heraus und ordnen sie den Perspektiven auf Mehrsprachigkeit nach Niedrig (2002) zu: *Mehrsprachigkeit als Produkt* und *Reduktion von Mehrsprachigkeit*. Es zeigt sich, dass einige Lehrende eine eher reduktions-orientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit in ihrer Lehre verfolgen: der Fokus liegt stark auf Fehlern und Schwierigkeiten im Spracherwerb von Lernenden – wie in ihrer eigenen Biografie. Gleichzeitig gibt es auch Lehrende mit einer zumindest teilweise produkt-orientierten Perspektive auf Mehrsprachigkeit, also als wichtige, weiter zu fördernde Ressource. Insgesamt, und das ist ein zweites zentrales Ergebnis der Autorinnen, fördern und verstärken die grundsätzlichen Rahmenbedingungen des DSSZ-Moduls eine einsprachige, monolinguale Denkweise und somit die reduktions-orientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit.

Darsow (2017) fand in einer Befragung von Hochschullehrenden im Berliner DaZ-Modul zu den für die Lehre wichtigsten Kompetenz-/Inhaltsbereichen heraus, dass überwiegend Inhalte aus älteren Modulbeschreibungen, „fachdidaktische Aspekte“ (2017, S. 156) und die „Sensibilisierung der Bachelor-Studierenden für das Thema DaZ“ (2017, S. 156) genannt wurden. Insgesamt stellte sie fest, dass, unabhängig davon, ob Inhalte durch Curricula vorgegeben werden oder nicht, als unterschiedlich relevant durch die Lehrenden eingestuft werden.

2.3 Hochschulische Lehransätze und Lehrziele

Insgesamt besitzen Hochschullehrende die durch das Grundgesetz geregelte Lehrfreiheit (GG, Art 5 Absatz 3), sodass von Unterschieden in der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung auszugehen ist. Lübeck (2009) fasst das Argument der unterschiedlichen Ausrichtungen folgendermaßen zusammen:

> Verschiedene Lehrende haben unterschiedliche Intentionen in Bezug darauf, was Studierende lernen sollen. Dementsprechend setzen sie die Themen, die Gegenstand der Lehre sein sollen, und deren Umsetzung unterschiedlich. Die unterschiedlichen Intentionen hängen stark damit zusammen, was die jeweiligen Lehrenden selbst erwarten, wie Studierende lernen und wie man ihnen dabei im Rahmen der Lehre helfen kann. (S. 25)

Hinsichtlich der Erforschung dieser Ausrichtungen werden diverse Konzepte und damit verbundene Begriffe verwendet. Der Begriff *Lehransatz* (WIE?) meint auf einer reinen Beschreibungsebene selbstberichtetes Lehrverhalten, nicht jedoch die tatsächliche Ausführung (Lübeck, 2009). Währenddessen werden *Lehrziele* (WAS?) definiert als „Ziele, die der Lehrende im Lehr-Lern-Prozess ansteuert" (Klauer & Leutner, 2012, S. 24). Lehrziele haben verschiedene Funktionen. Neben der Steuerungs- und Evaluationsfunktion wird Lehrzielen auch die Reflexions- und Planungsfunktion zur Reflexion eigener Absichten und zur Planung des bspw. inhaltlichen und methodischen Vorgehens zugesprochen (Klauer & Leutner, 2012). Dieser Beitrag fokussiert auf die Lehrziele der Hochschullehrenden im DSSZ-Modul. Der Aspekt, dass es um selbstberichtetes Lehrverhalten, nicht um die tatsächliche Ausführung geht, ist jedoch ebenfalls zu berücksichtigen.

3. Forschungsdesign

3.1 Forschungsfragen

1. Welche Lehrziele setzen sich Hochschullehrende in ihren DSSZ-Veranstaltungen?
2. Wie gestalten sie ihre Veranstaltungen inhaltlich und methodisch aus?
3. Wie begründen die Lehrenden die Setzung der Lehrziele und die inhaltliche und methodische Ausgestaltung ihrer Veranstaltungen?

3.2 Stichprobe

Zur Beantwortung der Fragen diente eine explorativ angelegte qualitative Interviewstudie. An zwei Hochschulstandorten (A und B) in NRW wurden insgesamt 20 Hochschullehrende des DSSZ-Moduls interviewt. Die Standorte und Teilnehmenden wurden auf Grundlage ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich des DSSZ-Moduls ausgewählt. An beiden Standorten wird das Modul additiv im Bachelor im Umfang von 6 CP angeboten und besteht aus einer Vorlesung und einem Seminar. Ebenfalls an beiden Standorten werden die Studierenden nach verschiedenen Schwerpunkten wie bspw. Schulformen oder Fächergruppen (z. B. Deutsch, Fremdsprachen, Sachfächer) aufgeteilt. Einer der Hauptunterschiede liegt in der Gruppe der Hochschullehrenden, die im Modul unterrichten. Während an Standort A lediglich Mitarbeiter:innen eines Lehrstuhls und aus einer Fachrichtung (DaF/DaZ) tätig sind, wird das Lehrangebot am Standort B von Lehrenden sowohl des verantwortlichen Fachbereichs (DaF/DaZ) als auch aus den (Unterrichts-)Fächern gespeist. Folgende Stichprobe ($N = 20$) ergab sich aus der Anfrage (per Mail bzw. mündlich[7]) zur Teilnahme an der Studie.

7 Das Mailing richtete sich an beiden Standorten jeweils an alle zu dem Zeitpunkt im Modul tätigen Lehrenden.

Tabelle 2: *Verteilung der Lehrenden an den Standorten A und B*

		Standort A (insg. durch das Mailing kontaktiert: 11→90 %)	Standort B (insg. durch das Mailing kontaktiert: 17→59 %)
Fachrichtung	DaF, DaZ, Germanistik, Sprachbildung	10	5
	Fremdsprachenfächer (z. B. Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch)	0	3
	Geografie	0	1
	Philosophie	0	1
Statusgruppe	(Junior-)Professor:in	3	2
	wissensch. Mitarbeiter:in	6	7
	Abgeordnete Lehrkraft	1	1
Geschlecht	männlich	0	4
	weiblich	10	6
Modul-Lehrerfahrung	Semester (Durchschnitt)	6	7

3.3 Methodisches Vorgehen

In problemzentrierten Interviews (Witzel & Reiter, 2012) wurden die Teilnehmenden gebeten, anhand ihres Seminarplans, -konzepts o. Ä. Inhalte, Lehrziele, Gründe und den allgemeinen Stellenwert des Moduls im hochschulischen Kontext zu exemplifizieren. Insgesamt kann das Vorgehen als halbstrukturiert eingeordnet werden, da immer dieselben fünf Punkte zu kommentieren waren, sich aber sehr unterschiedliche Schwerpunkte und dementsprechend teils geplante, teils ungeplante Nachfragen ergaben. Die fünf auf den Seminarplan bzw. das Seminarkonzept bezogenen, zu kommentierenden Punkte waren:

1. Lehrziele des Seminars
2. Prinzipien des Seminars
3. Struktur und Aufbau des Seminars
4. Gründe für das beschriebene Vorgehen
5. Unterschiede/Vergleich der Punkte 1 bis 4 bei mehreren Lehrveranstaltungen bspw. mit unterschiedlichen Schwerpunkten

Diese sollten mit folgendem Auftrag kommentiert werden: „Bitte kommentieren Sie Ihren Seminarplan bzw. Ihr Seminarkonzept anhand folgender Gesichtspunkte so genau wie möglich.“ Den Lehrenden aus den Fächern am Standort B wurden zusätzlich noch fünf weitere Fragen gestellt:

6. Was hat Sie dazu motiviert, im DSSZ-Modul ein Seminar für Ihr Fach anzubieten?
7. Wen sehen Sie als konkrete Zielgruppe von Sprachförderung, Sprachbildung etc. an?
8. Welchen Stellenwert nimmt das Thema Sprachbildung in Ihrem Fach ein?
9. Gibt es eine Entwicklung, die Sie hinsichtlich des Themas Sprachbildung in Ihrem Fach beobachten?
10. Welche Vorschläge/Wünsche zur Weiterentwicklung des DSSZ-Moduls haben Sie?

Mit der Frage nach Lehrzielen und der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung wird davon ausgegangen, dass Lehrende das für ihre Veranstaltungen zentral setzen, was sie als wirklich wichtig erachten. Die Frage nach den Gründen wiederum soll Faktoren aufdecken, von denen sich die Lehrenden bei ihren Entscheidungen maßgeblich leiten lassen.

Im Anschluss an die Interviews diente ein Hintergrundfragebogen der Einholung von Informationen in den Bereichen Lehrerfahrung, Professionalisierung im Bereich DaZ, usw. Hier lag die Hypothese zugrunde, dass die eigene Biografie Einfluss auf die Setzung von Lehrzielen und die inhaltliche und methodische Ausgestaltung haben könnte.

Die Interviews wurden nach den Regeln des erweiterten Transkripts (Dresing & Pehl, 2015) transkribiert und mit einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 97ff.) mithilfe von *f4analyse* (Dresing & Pehl, 2015) ausgewertet. Durch die zu kommentierenden Punkte ergaben sich deduktive Hauptkategorien mit entsprechenden Subkategorien sowie Kategorien, die induktiv am Material gebildet wurden (siehe Abb. 1).

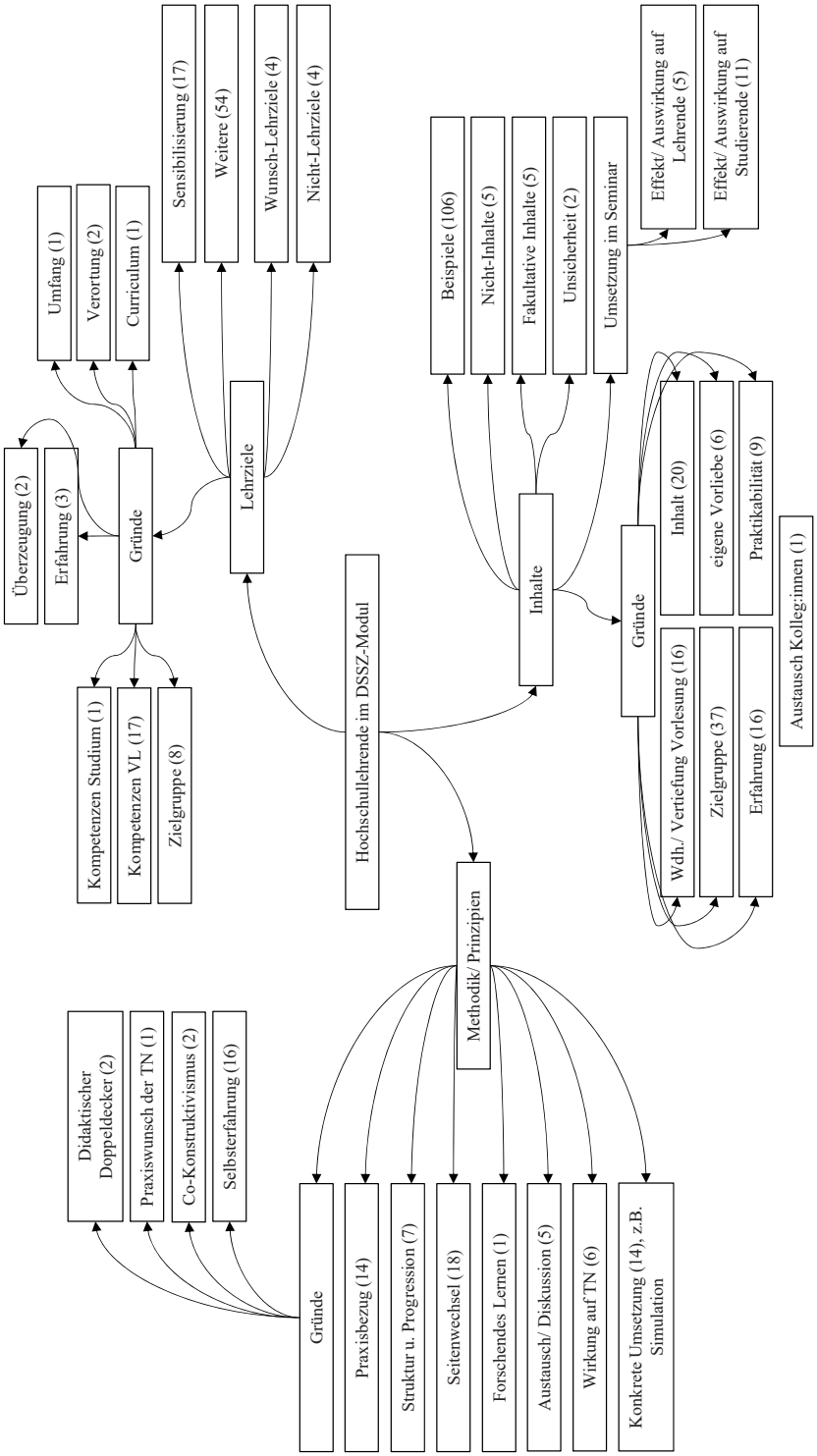
In einem zweiten Schritt wurden die Kodierungen zu *Inhalten* den Dimensionen und Subdimensionen des DaZKom-Modells folgend zusammengefasst. Weiterhin wurden die Kodierungen zu *Lehrzielen* den allgemeinen Kompetenzdimensionen *Kenntnisse*, *Fähigkeiten* und *Haltungen* zugeordnet[8]. Zur Operationalisierung der drei Forschungsfragen wurde eine Frequenzanalyse der häufigsten Begrifflichkeiten durchgeführt. Hierzu diente in einem ersten Schritt das Programm *CorpusExplorer*[9], mit dessen Hilfe eine nach den Wortarten Nomen, Adjektive/Adverbien und Verben aufgeschlüsselte Häufigkeitstabelle über alle 20 Interviews generiert wurde. Anschließend folgte eine tiefergehende Analyse der am häufigsten auftretenden[10] Nomen, Verben und Adjektive, indem der Kontext (die Aussage, in der das entspre-

8 50 % des gesamten Materials sowie 100 % des Materials aus Schritt zwei zum DaZKom-Modell bzw. darüber hinaus wurden von zwei zuvor geschulten Zweitkodierer:innen doppelt kodiert. Die Intercoder-Reliabilität für das gesamte Material liegt nach ca. vier Materialwerkstätten bei 82.75 %, für die Zuordnungen zum DaZKom-Modell bei 71.17 % komplette Übereinstimmung und 9.91 % teilweise Übereinstimmung (gleiche Dimension, andere Sub-Dimension).

9 https://notes.jan-oliver-ruediger.de/software/corpusexplorer-overview/(zuletzt abgerufen am 10. Oktober 2023).

10 Es wurden nur diejenigen Nomen, Adjektive und Verben in die tiefergehende Analyse einbezogen, die mindestens 10 Mal auftraten.

Abbildung 1: *Übersicht Häufigkeiten Haupt- und Subkategorien*



chende Wort auftrat) überprüft und darauf aufbauen thematisch zusammenhängende Wortgruppen gebildet wurden. Das Hauptkriterium, das dieser Gruppierung zugrunde lag, war die Suche nach der begrifflichen Übereinstimmung bzw. Ähnlichkeit zwischen den zuvor aus den Forschungsfragen hervorgegangenen Ergebnissen und den in den Interviews auftretenden Typen (als Teil der Type-Token-Relation).

4. Ergebnisse

4.1 Forschungsfrage 1: Welche Lehrziele setzen sich Hochschullehrende in ihren DSSZ-Veranstaltungen?

In der Frage nach den Lehrzielen sticht besonders ein Begriff immer wieder heraus: *Sensibilisierung*. Insgesamt 17 Mal wird der Begriff von 13 verschiedenen Teilnehmer:innen im Kontext ihrer Lehrziele explizit erwähnt. In der Hälfte der expliziten Nennungen (8) ist der Begriff negativ konnotiert.

> es kann bestenfalls ne sensibilisierung schaffen und ne grundlage (.) die es den studierenden erlaubt sich im feld grob zu orientieren also dass sie vertraut gemacht werden mit dem spektrum der thematik (F18_S02_Z01_V01, Absatz 228)

Weiterhin wird Sensibilisierung gleichzeitig als eine Art Maximalziel beschrieben und mit anderen Begriffen wie „Basiswissen“ oder „Grundlagen“ gleichgesetzt: „also das ziel war quasi so ein basiswissen so eine sensibilisierung im bereich daf daz zu ähm vermitteln“ (F05_S01_Z01_V02, Absatz 2).

Neben dem Lehrziel Sensibilisierung werden noch viele andere (insg. 54 Kodierungen über alle Teilnehmenden hinweg) genannt. Eine Zuordnung der Lehrziele zu den Kompetenzdimensionen *Kenntnisse/Wissen*, *Fähigkeiten* und *Einstellungen* zeigt, dass alle drei, besonders aber die Dimensionen Wissen und Fähigkeiten Dimensionen, angestrebt werden. Kenntnisse/Wissen (15 Kodierungen)

> dass sie ähm bestimmtes wissen auch über irgendwie die deutsche sprache und mögliche anforderungen son bisschen erwerben (F02_S01_Z01_V02, Absatz 8)

Fähigkeiten (19 Kodierungen)

> so und das ziel ist dann eigentlich immer dass sie am ende des seminars so n erstaufschlag dieser (..) sprachlich sensibel überarbeiteten schreibaufgabe vorlegen können (F17_S02_Z01_V02, Absatz 69)

Einstellungen (9 Kodierungen): „ja ne positive haltung diesem thema daz und mehrsprachigkeit“ (F04_S01_Z01_V02, Absatz 16).

Interessant sind auch die elf Kodierungen zu Lehrzielen, die sich nicht auf den sprachbildenden Bereich beziehen. Dabei geht das Spektrum von einer „forschungsmethodologischen fundierung“ (F09_S01_Z01_V02, Absatz 49) über den Erwerb der Kompetenz „probleme runterzubrechen“ (F12_S02_Z03_V02, Absatz 103) bis hin zu dem Ziel die Studierenden „von selber anfangen [...] bücher spannend zu finden“ (F12_S02_Z03_V02, Absatz 103).

Mit einem großen Bewusstsein für das Spannungsverhältnis zwischen dem, was die Studierenden für die spätere Berufspraxis können sollten und dem, was durch das Modul erreicht werden kann, spricht ein Viertel der Befragten auch über Nicht-Ziele bzw. Wunsch-Ziele (je 4 Kodierungen).

> und ähm und vor diesem hintergrund bin ich in so einer schere dass ich auf der einen seite das gefühl habe sie möglichst (.) oder mehr den wunsch habe sie möglichst fit zu machen dass sie (..) viel kennen und dass es aber auch nicht nur so n aneinander sondern dass sie das auch anwenden können oder dass sie (.) damit kriterien kennen wie sie‘s anwenden können und das auch schon genutzt haben also dass ich am liebsten (..) im grunde (.) ja dass noch viel dichter und noch viel mehr und am liebsten ne reihe und dann gehört noch alpha/ja da würden noch so viele dinge reingehören aber das alles nicht in das seminar passt (F20_S02_Z01_V02, Absatz 124)

Insgesamt lassen sich für die Lehrziele zwei große Tendenzen ausmachen: unter den Lehrenden herrscht größtenteils Konsens über den durch den Modulumfang eingeschränkten Vermittlungsrahmen. Als Maximalziel wird demnach eine Sensibilisierung gesetzt. Der Großteil der Lehrziele ist im Bereich Wissen, vor allem aber in den Fähigkeiten angesiedelt. Einige dieser Teilaspekte schlagen sich vor allem inhaltlich und methodisch nieder.

4.2 Forschungsfrage 2: Wie gestalten sie ihre Veranstaltungen inhaltlich und methodisch aus?

4.2.1 Inhalte

Die Inhalte, die die Lehrenden in ihren DSSZ-Veranstaltungen behandeln, sind in Bezug auf das, die Studie rahmende DaZKom-Modell und auch darüber hinaus gleichermaßen ähnlich – sie bewegen sich also größtenteils in dessen Rahmen – aber auch vielfältig, sie decken die gesamte Bandbreite innerhalb des Modells, aber auch darüber hinausgehend ab. Die Zuordnung der kodierten Inhalte zum DaZKom-Modell ergibt folgendes Bild.

Tabelle 3: *Verteilung der Kodierungen „Inhalte“ zugeordnet zum DaZKom-Modell*

Fachregister – Fokus auf Sprache (28x)	Grammatische Strukturen und Wortschatz (15x) „also was weiß ich im bereich grammatik dann zum beispiel werden schon auch so die berühmten stolpersteine oder sowas behandelt“ (F02_S01_Z01_V02, Absatz 10)
	Semiotische Systeme (13x) „darstellungsformen in schulbüchern“ (F09_S01_Z01_V02, Absatz 13)
Mehrsprachigkeit – Fokus auf den Lernprozess (27x)	Zweitspracherwerb (12x) „l2-aneignungsprozesse ähm also spracherwerbstheorien und sprach also hypothesen der sprachaneignung“ (F05_S01_Z01_V02, Absatz 2)
	Migration (15x) „dann gehen wir auch spezifisch auf die situation in nordrhein-westfalen ein also welche autochthonen allochthonen sprachminderheiten es gibt und wie die förderung da aussieht also wie haben diese (.) ja bilingualen menschen dann die möglichkeit diese eigene herkunftssprache weiterhin zu pflegen“ (F14_S02_Z02_V02, Absatz 41)
Didaktik – Fokus auf den Lehrprozess (51x)	Diagnose (18x): „und in dem ersten teil zu diagnostik soll man halt n paar verfahren kennenlernen mit denen man eben (.) sprachstandsfeststellungen machen kann wie man sich n groben einblick verschaffen kann wie man (.) aber auch detaillierter sprache analysieren kann und“ (F191_S02_Z01_V02, Absatz 12)
	Förderung (33x) „dann so zur (.) mitte des seminars hin eben begonnen dass wir verschiedene aufgaben dann auch eben durchgesprochen haben dann haben wir (..) ja zu verschiedenen sprachlichen also mit sprachlichen fertigkeiten sind wir dann der reihe nach durchgegangen haben geguckt wie kann ich sprachfördernd also wie kann ich sprechfördernde aktivitäten einbauen wie kann ich schreiben fördern wie kann ich lesen fördern und so weiter“ (F18_S02_Z01_V01, Absatz 24)

Es bildet sich ein inhaltlicher Schwerpunkt im Bereich der Didaktik ab. Vor allem Inhalte zur Förderung von Sprache werden häufig genannt. Aber auch über die anderen Dimensionen des Modells hinweg verteilen sich die Nennungen flächendeckend. Keine Subdimension bleibt deutlich vernachlässigt. Weiterhin zeigt sich, dass einige Nennungen (11x) durch die Kodierer:innen nicht den Dimensionen des DaZKom-Modells zugeordnet werden konnten.

> dann haben wir grundlegend uns auch mit aufgaben befasst also die brauchen halt natürlich nen verständnis von lernaufgaben (.) was dazu gehört wie die kompetenzen da angebahnt werden können also grundlegend kompetenzorientierung (.) und auch was ich jeweils als teillehrziel ansteuere also wir haben über (.) die ähm lernzieltaxonomien solche dinge gesprochen (F18_S02_Z01_V01, Absatz 12)

Die Lehrenden sprechen, ähnlich wie bei den Lehrzielen, ebenfalls über fakultative (5 Kodierungen) und Nicht-Inhalte.

4.2.2 Methodik

Im Bereich der Methoden und didaktischen Umsetzung bildet sich ebenfalls eine große Bandbreite an verschiedenen Ansätzen und Prinzipien ab. Grundsätzlich zeichnet sich hier deutlich das Bestreben der DSSZ-Lehrenden nach praxisnahen, authentischen Lerngelegenheiten (14 Kodierungen) ab.

> mir was es auch sehr wichtig dass ich ähm auch praxisanteile im seminar mit einbaue ich hab mir ähm sehr viel mühe gegeben immer die seminare praktisch zu gestalten (F05_S01_Z01_V02, Absatz 6)

> und versuchen dann auf diese (.) oder ich versuche die studierenden auf die reale situation dann vorzubereiten (F14_S02_Z02_V02, Absatz 77)

Diese Bemühung zeigt sich einerseits in der Arbeit mit Lehrwerken und -materialien, die von fast allen Lehrenden genannt wird: „also dass ich ihnen viele aufgaben und übungen zeige die sie selbst im unterricht dann ähm benutzen können“ (F05_S01_Z01_V02, Absatz 14).

Auch anwendungsbezogene Aufgaben, in denen die Studierenden die Perspektive der Lehrkraft (bspw. selbst Aufgaben entwickeln oder Schüler:innentexte analysieren, 16 Kodierungen) bzw. der Schüler:innen (Seitenwechselaufgaben, 18 Kodierungen) einnehmen, kommen häufig zum Einsatz.

> dass sie da (.) auch ne (..) ne aufgabe selber konzipieren (..) ja was natürlich auch son bisschen die prinzipien des seminars dann auch schon (.) entsprechend aufgreift (F17_S02_Z01_V02, Absatz 15)

> da mach ich immer ganz gerne dieses ähm (.) beispiel ich muss in der fremdsprache die ich am besten kann etwas beschreiben (F01_S01_Z01_V02, Absatz 62)

Auch die Simulation einer Unterrichtsstunde wird neben Austausch (5 Kodierungen) genannt. Nur insgesamt fünf Mal werden methodische Ansätze genannt, die im Sinne eines didaktischen Doppeldeckers angelegt sind, die also gleichermaßen als Methode für die hochschulische Lehrveranstaltung als auch für den späteren schulischen Unterricht eingesetzt werden können.

4.3 Forschungsfrage 3: Wie begründen die Lehrenden die Setzung der Lehrziele und die inhaltliche und methodische Ausgestaltung ihrer Veranstaltungen?

4.3.1 Gründe Lehrziele und Inhalte

Sowohl für Lehrziele (8 Kodierungen) als auch Inhalte (37 Kodierungen) liegt einer der Hauptgründe in der *Zielgruppe*, also den verschiedenen fachlichen Schwerpunkten der Studierenden bzw. der Einschätzung seitens der Lehrenden, ob es sich um einen eher starken oder weniger starken Kurs handelt.

> dass sie das gefühl hatten ich mach jetzt hier nicht nur irgendne komische abstrakte übung sondern ich mache das wirklich für einen gedachten späteren unterricht und das hat da auch irgendwie so ne gewisse ökologische validität für die (F18_S02_Z01_V01, Absatz 52)

> wenn die kurse ein bischen schwächer sind dann gehts eigentlich nur dadrum zu beschreiben wir haben die schulsprache wir haben eine sprache um den unterricht zu organisieren da kann man da vielleicht schonmal überlegen wie geh ich damit um als lehrkraft (F01_S01_Z01_V02, Absatz 22)

Auch die Kompetenzen der Studierenden aus dem ersten Modulteil (17) und aus ihrem bisherigen Studium (1) werden als Gründe angeführt.

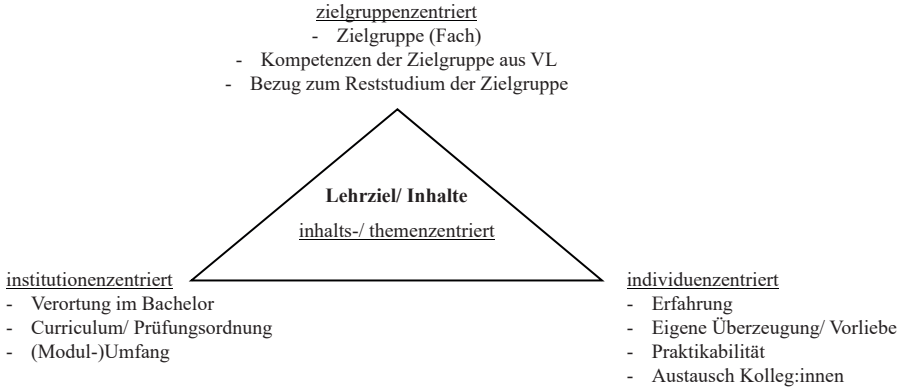
> das müssten die eigentlich aus der vorlesung können aber (.) ich mache eigentlich alles was in der vorlesung war trotzdem nochmal dann weiß ich auch wenigstens was ich von denen erwarte (F08_S01_Z01_V02, Absatz 27)

Die *individuelle Ebene*, die u. a. persönliche und spezifische Merkmale der Lehrenden meint, wie bspw. die Erfahrung aus vorausgegangenen Semestern, wird als Begründung für Lehrziele (3 Kodierungen) und Inhalte (16 Kodierungen) häufig genannt.

> ich habe gesehen dass in anderen seminaren die ich vorher angeboten habe dass es gar nicht selbstverständlich ist dass die studis überhaupt darauf kommen dass die sprache wichtig ist also das reicht nicht es denen einmal oder zweimal zu sagen (.) (F06_S01_Z01_V02, Absatz 29)

In diese Kategorie fallen auch die Praktikabilität (9 Kodierungen), die persönliche Vorliebe bzw. Überzeugung (6 Kodierungen) und ein Austausch mit anderen Modullehrenden (1 Kodierung). Weiterhin sind es Gründe wie Modulverortung im Bachelor (2 Kodierungen), Curriculum/Prüfungsordnung (1 Kodierung) und (Modul-) Umfang (1 Kodierung), die auf der Ebene des *Einflusses von der Institution* kommend, genannt werden:

Abbildung 2: *Gründe der Lehrenden für das beschriebene Vorgehen: institutionenzentriert vs. individuenzentriert*



> weil ja das modul bei uns im bachelor angesiedelt ist und ich mich ständig sorge wie viel wohl dann im referendariat oder nur im praxissemester noch übrig bleibt (.) also für mich ist es sind es tatsächlich im bachelor nochmal andere ziele als wenn es im master angesiedelt ist (F07_S01_Z01_V01, Absatz 29)

Auch werden sehr häufig *inhaltliche Gründe* (20 Kodierungen), die zur Auswahl Themen führen, angeführt: „hören und sprechen damit fange ich meistens an weil das ja auch so im spracherwerb irgendwie das ist womit man anfängt“ (F02_S01_Z01_V02, Absatz 16).

Im Bereich der *Inhalte* sind es vor allem noch modulinterne inhaltliche Gründe (36 Kodierungen) wie bspw. die Wiederholung bzw. Vertiefung des ersten Modulteils (16 Kodierungen), die genannt werden. Abbildung 2 fasst die Gruppierung und das Spannungsverhältnis der einzelnen Kategorien zueinander noch einmal zusammen.

4.3.2 Gründe für Methodik

Für die Methodik, die hinter der Umsetzung der Inhalte und Lehrziele steckt, wird immer die Selbsterfahrung und -erprobung (16 Kodierungen) genannt, die dabei hilft, die besondere Zielgruppe in ihren Facetten zu begreifen und verstehen zu können. Hinter dieser Selbsterfahrung verbergen sich häufig Schlüsselerlebnisse, z. B. der Effekt der „Sprachlosigkeit“ beim Seitenwechsel. Ebenso geht es um das Bewusstwerden gewisser Fallstricke, die erst bei der Anwendung bzw. Diskussion bspw. von Diagnoseverfahren real werden.

> und was ich immer versuche im rahmen der möglichkeiten im bachelor und im rahmen der möglichkeiten dass das modul ja nur aus einer vorlesung und einem seminar besteht ist weil ich dachte dass sie damit also dass das für die studis viel

Abbildung 3: *Verteilung Frequenzanalyse der Verben*

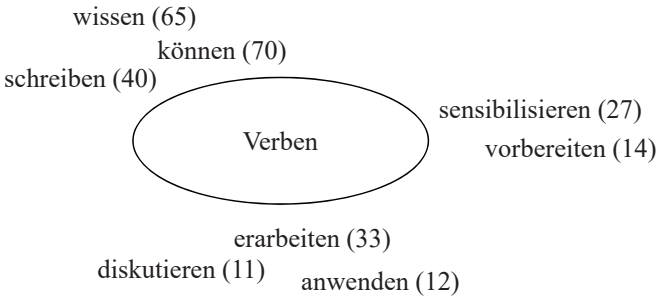
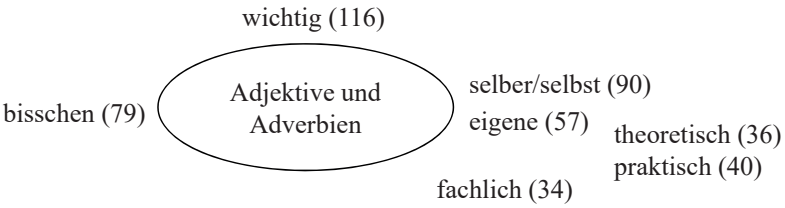


Abbildung 4: *Verteilung Frequenzanalyse der Adjektive und Adverbien*



> mehr bewirkt oder viel mehr sagt als wenn ich tausend studien zitiere weil ich bisher immer die erfahrung gemacht habe dass sie dann so ganz große aha-erlebnisse haben (F07_S01_Z01_V01, Absatz 39)

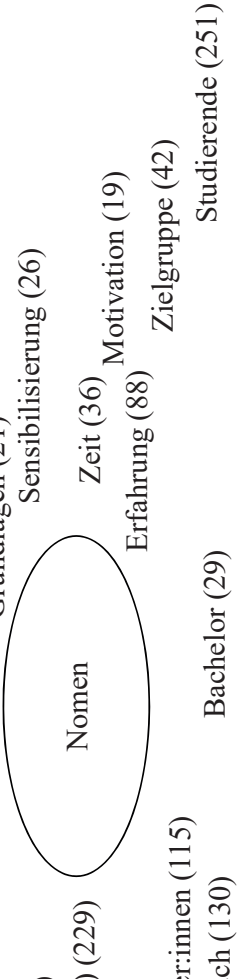
> da meine erfahrung auch da die ist dass (..) bei manchen dingen die leute vorher denken ach ist ja ganz einfach und dann stellen sie fest oh es gibt doch n paar fallstricke (F191_S02_Z01_V02, Absatz 46)

Diese Selbsterfahrung wird häufig einer theoretischen Arbeit vorgezogen. Als weitere Gründe tauchen Co-Konstruktivismus (2 Kodierungen), Praxiswunsch (1 Kodierung) und Didaktischer Doppeldecker (2 Kodierungen) auf. Im Bereich der Methodik sprechen die Lehrenden auch häufig über die Wirkung der eingesetzten Prinzipien auf die Studierenden. Während viele von ihnen Aha-Momente erleben und diese auch kritisch reflektieren, rufen bspw. Seitenwechselübungen bei einigen wenigen auch Abwehrmechanismen und Ablehnungen hervor.

4.3.3 Begrifflichkeiten

Die Befunde aus den drei Forschungsfragen bilden sich auch in den Begrifflichkeiten ab, die die Lehrenden nutzen (Abb. 2 bis 4).

Abbildung 5: *Verteilung Frequenzanalyse der Nomen*



Bei den Verben spiegelt sich der Fokus auf die beiden Kompetenzdimensionen *Wissen* („wissen“) und *Fähigkeiten* („können“) wider (Forschungsfrage 1). In den Häufigkeiten der Adjektive und Adverbien zeigt sich vor allem die Eingeschränktheit durch den Modul- bzw. Seminarumfang („bisschen“) und die methodische Selbsterprobung („selbst/selber“).

Für die Nomen zeigt sich einerseits eine sehr deutliche Zielgerichtetheit auf das spätere Berufsfeld Schule („Unterricht“, „Schüler:innen“, etc.) und andererseits ein großes Feld an Begriffen, die die Befunde zu praxisnahen, authentischen Lerngelegenheiten („Beispiel“, „Aufgabe(n)“, etc., Forschungsfrage 2) und der inhaltlichen Schwerpunktsetzung in der Didaktik („Scaffolding“, „Förderung“, etc., ebenfalls Forschunsgsfrage 2) untermauern. Nicht zuletzt die Analyse der Begrifflichkeiten aber auch die Ergebnisse der Forschungsfragen 1–3 zeigen auf, dass Lehrende sich fast ausschließlich bezogen auf das Objekt Sprache und nicht auf Sprache als Instrument äußern.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Ziel der Studie war es, einen Beitrag zur Erforschung des DSSZ-Moduls aus der Perspektive der bislang in dem Feld wenig beachteten Hochschullehrenden zu leisten. Im Fokus der explorativ angelegten Interviewstudie standen dabei zunächst die Lehrziele, Inhalte und Methoden der Modullehrenden. Weiterhin sollten die Beweggründe für die unterschiedlichen Vorgehensweisen in den Blick genommen werden.

Das häufig genannte Lehrziel *Sensibilisierung* und auch die Nennung von Wunsch- und Nicht-Zielen zeigen neben Lehrzielen, die sich über alle drei Kompetenzdimensionen (Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten) verteilen, das Bewusstsein der Lehrenden für den eigentlichen Bedarf der Studierenden mit Blick auf ihre spätere berufliche Praxis auf.

Im Bereich der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung der DSSZ-Veranstaltungen bildet sich einerseits Verteilung über die ganze Bandbreite des DaZKom-Modells ab, andererseits zeigt sich ein deutlicher Schwerpunkt im Bereich der Didaktik. Dieses Ergebnis ist, zusammen mit dem methodischen Fokus auf praxisnahe und authentische Lerngelegenheiten, ein Hinweis auf das Bestreben der Hochschullehrenden nach einer möglichst bedarfs- und kompetenzorientierten Vorbereitung.

Hinsichtlich der Beweggründe, die die Lehrenden hinsichtlich ihrer Lehrziele, Inhalte und Methoden angeben, bildet sich eine deutliche Tendenz auf die Faktoren *Zielgruppe* und die *Inhalte* ab. Dies stützt neben der Bedarfs- und Kompetenzorientierung auch noch den Aspekt der Zielgruppenorientierung im Modul.

Die Frequenzanalyse der Begrifflichkeiten, die zur Operationalisierung der drei Forschungsfragen in den Blick genommen wurden, spiegelt die Ergebnisse aus den drei Forschungsfragen wider. Vor allem der starke Fokus auf die Zielgruppe, das spätere Berufsfeld und die damit verbundenen praxisnahen, authentischen Lerngelegenheiten bilden sich in den Begriffsfrequenzen ab. Weiterhin spiegeln die Be-

grifflichkeiten den starken Fokus auf das *Objekt Sprache*, den die Lehrenden im Gegensatz zum Konstrukt *Sprache als Instrument* nutzen.

Die Verteilung der Lehrziele (Forschungsfrage 1) über alle drei Kompetenzdimensionen entspricht, zumindest in Ansätzen, der ursprünglichen Konzeptualisierung von EUCIM-NRW (Roth et al., 2012) und Baur et al. (2009). Der Schwerpunkt auf den Dimensionen *Wissen* und insbesondere den *Fähigkeiten* deutet einerseits auf das Bestreben der Lehrkräftebildung im Allgemeinen (Pfetsch & Stellmacher, 2021) und den DSSZ-Lehrenden im Besonderen nach einer Verzahnung von Theorie und Praxis und Authentizität hin. Andererseits kann jedoch auch davon ausgegangen werden, dass ein Theorie-Praxis-verzahnender Ansatz auch einen Einfluss auf die Einstellungen und Überzeugungen (Massumi, 2016; Mavruk, 2018) und auch auf die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Planung und Durchführung von sprachbildendem Fachunterricht (Blumberg, Niederhaus, Albers & Havkic, 2019) hat. Dennoch, und das zeigen die Daten ebenso, schätzen die Lehrenden das Modul im Umfang von 6 CP als nicht ausreichend ein, um eine echte Handlungskompetenz zu erzielen. Vielmehr ist es eine *Sensibilisierung*, die von einem Großteil der Lehrenden als Lehrziel, nicht selten aufgrund der Ressourcenknappheit für Querschnittsthemen wie Sprachbildung (vgl. Krauskopf & Frohn, 2018 zu Inklusion) auch als maximal zu erreichendes Modulziel, genannt wird (vgl. Darsow, 2017). Dies schlägt sich auch in den Nennungen von Wunsch- und Nicht-Lehrzielen und der negativen Konnotation des Lehrziels *Sensibilisierung* nieder.

Die Aussagen zu den Lehrzielen entsprechen den Ergebnissen der quantitativen Kompetenzuntersuchungen, die in und zu DaZ-Modulen oder vergleichbaren Angeboten mit dem DaZKom-Testinstrument durchgeführt wurden. Hier zeigt sich nämlich, dass der Großteil der teilnehmenden Studierenden schwach startet und es trotz eines signifikanten Kompetenzzuwachses über alle drei Dimensionen (Fachregister, Mehrsprachigkeit und Didaktik) hinweg maximal auf den Mindest-Standard schafft (Darsow et al., 2019; Hammer & Berkel-Otto, 2019; Schroedler & Stangen, 2019). Dieser ist definiert als „für DaZ sensibilisiert: Studierende kennen beispielsweise den Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen, haben selektive DaZ-Kenntnisse und erste Ideen zur DaZ-Förderung“ (Gültekin-Karacoç, 2018). In den Aussagen der Lehrenden zeigt sich an einigen Stellen eine Unzufriedenheit bezogen auf das, was das Modul in der Lage ist zu leisten. Andere Untersuchungen zeigen aber auch, dass durch das Modul etwas in Gang gesetzt wird. Es gibt einen Kompetenzzuwachs im Bereich Wissen (Vasylyeva, Ehmke, Gövert, Kassem & Niederhaus, 2024, die Relevanz des Themas steigt bei den teilnehmenden Studierenden (Döll, Hägi-Mead, & Settinieri, 2017) und auch die Einstellungen (Ricart Brede, 2019; Schroedler & Fischer, 2020) und performanznahen, situationsspezifischen Fähigkeiten (Hecker, Falkenstern, Lemmrich & Ehmke, 2020) verändern sich positiv – jedoch alles auf einem Level, was man bspw. eher als *noticing*, im Sinne von etwas wahrnehmen und sich den Schuh für das Thema Sprachbildung anziehen, bezeichnen könnte. Die Ergebnisse zu den Lehrzielen bestätigen demnach die quantitativen Studienergebnisse aus der Perspektive der Hochschullehrenden.

Die Nennung breitgestreuter Inhalte (Forschungsfrage 2) spricht einerseits dafür, dass es sich um ein Modul handelt, das zum Auf- und Ausbau grundlegender Kompetenzen (§10 Absatz 3, Lehramtszugangsverordnung) dient. In ca. 10 % der Fälle werden Lehrziele und Inhalte genannt, die keiner der DaZKom-Dimensionen oder bspw. dem Bereich Schulorganisation (EUCIM-NRW) zuzuordnen sind. Vielmehr handelt es sich um grundlegende, bildungswissenschaftliche Inhalte, die für die Vermittlung von sprachbildungsbezogenen Kompetenzen notwendig sind. Es ergibt sich an dieser Stelle die Problematik der Verortung des Moduls im Bachelor. Insbesondere akademisch noch junge Studierende verfügen zum Zeitpunkt des Modulbesuchs über zu wenig fachliches, aber auch bildungswissenschaftliches Wissen, als dass sprachbildungsbezogene Inhalte daran anknüpfen könnten. Dies führt im Umkehrschluss zu der Vermittlung anteilig nicht sprachbildungsbezogener, grundlegender Inhalte.

Der Schwerpunkt im Bereich Didaktik (vgl. Darsow, 2017), insbesondere in der Subdimension Förderung ist aus zweierlei Gründen interessant. Einerseits sind Lerngelegenheiten im Bereich der Didaktik meistens deutlich handlungsorientierter (z. B. Durchführung einer Sprachstandsdiagnose) als bspw. solche aus dem Bereich der Mehrsprachigkeit (z. B. Monolingualer Habitus). Das unterstützt die grundsätzliche Tendenz der Modullehrenden einer praxisorientierten, authentischen Lehrkräftebildung (s. o.). Andererseits zeichnet sich diese Tendenz auch in den quantitativen Untersuchungen mit dem DaZKom-Test (s. o.) ab. In diversen Studien ist der Kompetenzzuwachs in den Dimensionen Fachregister und Didaktik signifikant, in der Dimension Mehrsprachigkeit nicht. Die Gründe dafür sind unterschiedlich (z. B. Wert Mehrsprachigkeit schon zu Beginn hoch), jedoch zeigen weitere Studien, dass die Anzahl an Lerngelegenheiten mit dem Kompetenzzuwachs in den jeweiligen Kompetenzdimensionen zusammenhängt (Schroedler & Stangen, 2019).

Im Bereich der Methodik herrscht größtenteils Einigkeit zwischen den Lehrenden. Um die Studierenden möglichst authentisch und praxisnah auf ihren späteren Beruf vorzubereiten, gehen die Lehrenden in vielen Fällen über Selbsterfahrung und Selbsterprobung. Im Sinne von *Reflective Practitioners* (Trapp et al., 2016) leiten die Lehrenden die Studierenden immer zum Perspektivwechsel und zur sprachbildenden Betrachtung fachlicher Inhalte an. Die Befunde der Forschungsfragen 1 und 2 bestätigen demnach den Zusammenhang zwischen den (Kompetenz-)Dimensionen des Erhebungsinstrumentes DaZKom-Test und der Konzeption der Seminare (Berkel-Otto et al., 2019).

Die Gründe für Ziele und Inhalte (Forschungsfrage 3) sind vielfältig, lassen sich aber ganz grundlegend die Kategorien *institutionen-*, *individuen-*, *zielgruppen-* und *inhaltszentriert* zusammenfassen, die wiederum in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen (vgl. Abb. 2). Die Beeinflussung Hochschullehrender hinsichtlich ihrer Lehre durch unterschiedliche Faktoren, die für Lehrende an Hochschulen allgemein (Kember, 1997) und auch für unterschiedliche Fächergruppen (Schaeper, 2008) festgestellt wurde, kann auch für Lehrende des DSSZ-Moduls bestätigt werden. Der Fokus auf die Zielgruppe, die den größten Einfluss hat, spiegelt in be-

sonderem Maße die Anstrengungen der Modullehrenden wider, den Anforderungen „Grundkompetenzen im Umgang mit Vielfalt, einschließlich der Förderung von Schüler:innen in Deutsch für Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung“ (§10 Absatz 3, Lehramtszugangsverordnung) für alle angehenden Lehrkräfte zu vermitteln, nachzukommen. Während sich im Faktor *Institution* die Beschränkungen von außen, denen das Modul und die Lehrenden unterliegen, abbilden, schlägt sich im Faktor *Individuum* wohl am ehesten die Freiheit in Forschung und Lehre (Art. 5 Abs. 3 GG sowie §4 HRG) nieder.

Die in der vorliegenden Studie herausgearbeiteten Ergebnisse liefern einen Beitrag zur Erforschung des DSSZ-Moduls und seinen Hochschullehrenden. In Bezug auf die Lehrenden wird somit anteilig eine Lücke geschlossen, die bislang noch weitgehend unerforscht war. Dennoch ist die Aussagekraft der Ergebnisse auch einschränkend zu betrachten. Die Stichprobe umfasste lediglich Lehrende von zwei von insgesamt elf NRW-Hochschulstandorten. Aufgrund der Fluktuation an den Hochschulen, vor allem im Mittelbau, sind die Ergebnisse eine für den Erhebungszeitpunkt geltende Momentaufnahme. Weiterhin basieren die Analysen auf den Aussagen der Lehrenden über ihre Lehre und nicht auf deren tatsächlichen Handlungen und Praktiken.

6. Ausblick

Die hochschulische Forschung im sprachbildenden Bereich ist noch jung, sodass über viele Faktoren und die Zusammenhänge zwischen Hochschullehre und Kompetenzentwicklung bei Studierenden noch wenig bekannt ist. Um echte Konsequenzen für die Praxis anstoßen zu können, müssten zuerst Lehrende und Studierende aller elf Hochschulstandorte befragt und getestet werden. Für Aussagen über den Zusammenhang von Lehrzielen, Lerngelegenheiten und Kompetenzzuwachs bieten sich Mixed-Method-Designs an, die einerseits die DaZ-Kompetenz der Studierenden messen, gleichzeitig aber auch Aussagen der Lehrenden zu ihrer Lehre fokussieren. Außerdem wäre es interessant zu schauen, wie Lehr- und Lernziele zueinander in Verbindung stehen und wie subjektive Theorien der Lehrenden und die tatsächliche Seminarumsetzung aussehen. Eine ähnliche Studie wie die vorliegende an Standorten mit anderen Merkmalen (bspw. mehr als 6 CP und/oder einer Verortung im Master) steht ebenfalls noch aus.

Die vorliegende Studie liefert, ebenso wie weitere Studien zum DSSZ-Modul oder vergleichbaren Angeboten (s. o.), Erkenntnisse über die Ansteuerung diverser Kompetenz- und Inhaltsebenen und die Kompetenzsteigerung der Studierenden. Dennoch wünschen sich die Lehrenden mehr und die Studierenden lernen nicht genug bzw. fühlen sich nicht genügend vorbereitet. Um diesen Zustand weiter zu verbessern, scheint der Ausbau weiterer Lerngelegenheiten zur Erhöhung des Umfangs und des inhaltlichen Angebots, bspw. durch Wahlpflichtveranstaltungen (z. B. im Master), notwendig. Auch könnte eine stärkere inner- (z. B. für eine en-

gere Abstimmung zwischen den Modulveranstaltungen), aber auch interdisziplinär (z. B. Team-Teaching) geprägte Zusammenarbeit der Hochschullehrenden helfen, die Lerngelegenheiten auszubauen. Eng damit verbunden ist die Diskussion um die Verortung des Moduls im frühen/späten Bachelor oder Master und der Frage, ob und inwiefern die Schaffung zusätzlicher Lerngelegenheiten Sinn machen würde. Während Studierende nach dem Modul im Bachelor durch weitere Lerngelegenheiten die Chance auf eine Vertiefung bspw. in Form eines Zertifikats hätten, profitieren fortgeschrittene bzw. Masterstudierende durch ihre bereits erworbenen fachlichen Kompetenzen mehr von den DSSZ-Lehrveranstaltungen (Darsow et al., 2019).

Literatur

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). Münster: Waxmann.

Baur, R. S., Becker-Mrotzek, M., Benholz, C., Chlosta, C., Hoffmann, L., Ralle, B., Salek-Schwartze, A., Seipp, B. & Özdil, E. (2009). Modul „Deutsch als Zweitsprache" (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. *Stiftung Mercator*. Abgerufen von: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf

Baur, R. S., & Scholten-Akoun, D. (2010). Einleitung und Zusammenfassung. In R. S. Baur, S. Scholten-Akoun & Stiftung Mercator (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven* (S. 18–35). Abgerufen von: http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Fachmaterialien/DaZ_in_der_Lehrerausbildung_Juli_2010.pdf#page=18

Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C., & Witte, A. (Hrsg.). (2016). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830983996

Berkel-Otto, L., Böttger, L., Fischer, N., Vasylyeva, T., Hammer, S., & Niederhaus, C. (2019). Weiterbildendes Studium „Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit" an der Universität Paderborn. *Journal für Psychologie*, *27*(2), 237–262. https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-237

Berkel-Otto, L., Hansen, A., Hammer, S., Lemmrich, S., Schroedler, T., & Uribe, Á. (2021). Multilingualism in Teacher Education in Germany: Differences in Approaching Linguistic Diversity in Three Federal States. In M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen & T. Schroedler (Hrsg.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners* (S. 82–103). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788926119-007

Blumberg, E., Niederhaus, C., Albers, T. & Havkic, A. (2019). Durchgängige Sprachbildung und Inklusion in der sachunterrichtsdidaktischen Lehrer*innenbildung – Eine interdisziplinäre Evaluationsstudie mit Sachunterrichtsstudierenden. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Inklusion im Sachunterricht*. (S. 169–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bunch, G. C. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of research in education*, *37*(1), 298–341. https://doi.org/10.3102/0091732X12461772

Darsow, A. (2017). Behandelte Themen in den Berliner Deutsch-als-Zweitsprache-Modulen: Befragung der Lehrenden zum implementierten Curriculum. In B. Jostes,

D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 151–163). Münster: Waxmann.

Darsow, A., Wagner, F.S. & Paetsch, J. (2019). Kompetenzzuwachs von Berliner Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz, S. Jeuk, B. Lütke, J. Paetsch, & H. Roll (Hrsg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (S. 321–338). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110570380-015

Döll, M., Hägi-Mead, S. & Settinieri, J. (2017). „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!" Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder, & A. Witte (Hrsg.), *Sprachliche Bildung: Vol. 2. Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 203–215). Münster: Waxmann.

Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview & Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (6. Auflage). Eigenverlag.

Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.

Gerhardt, S., & Schroedler, T. (2022). Lernerfolg von Lehramtsstudierenden im „DaZ-Modul" an der Universität Duisburg-Essen – eine Evaluation individueller und studienbezogener Merkmale. In K.F., Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung* (S. 49–76). Münster: Waxmann.

Goltsev, E., Olfert, H. & Putjata, G. (2022). Finding spaces for all languages. Teacher educators' perspectives on multilingualism. *Language and Education*, *36*(5), 437–450. https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2085047

Gültekin-Karakoç, N. (2018). Sicherung der Inhaltsvalidität und Festlegung von Kompetenzstufen durch Expertenbefragungen. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 109–128). Münster: Waxmann.

Hammer, S. & Berkel-Otto, L. (2019). Differing teaching formats: Pre-service teachers' professional competency development in linguistically responsive teaching. *Open Education Studies*, *1*(1), 245–256. https://doi.org/10.1515/edu-2019-0018

Hecker, S.L., Falkenstern, S., Lemmrich, S. & Ehmke, T. (2020). Zum Verbalisierungsdilemma bei der Erfassung der situationsspezifischen Fähigkeiten von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *10*(2), 175–190. https://doi.org/10.1007/s35834-020-00268-1

Jostes, B. & Darsow, A. (2017). Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung – Grundlegende Fragen und Vorgehen. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 289–306). Münster: Waxmann. https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/26709

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, *7*(3), 255–275. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X

Klauer, K.J. & Leutner, D. (2012). Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. (2. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Krauskopf, K. & Frohn, J. (2018). Verbindungen etablieren: Ansätze für die phasen- und projektübergreifende Kooperation in der Lehrerbildung auf Basis explorativer Erhebungen. *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung*, 307–319.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. überarbeitete Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Lauridsen, K.M. (2017). Professional Development of International Classroom Teachers. In J. Valcke & R. Wilkinson (Hrsg.), *Integrating Content and Language into Higher Education. Perspectives on Professional Practice* (S. 25–38). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Lehramtszugangsverordnung (2022). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität. Abgerufen von: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&menu=1&bes_id=34604&aufgehoben=N&anw_nr=2

Lübeck, D. (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre*. Berlin: Freie Universität Berlin.

Lucas, T., Villegas, A.M. & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: Preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of teacher education*, *59*(4), 361–373. https://doi.org/10.1177/0022487108322110

Lütke, B. (2017). Deutsch als Zweitsprache-Module im Lehramtsstudium: Entwicklung, Relevanz und curriculare Konzepte. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, *46*(1).

Massumi, M. (2016). Sprachförderung für geflüchtete Kinder und Jugendliche ohne Schulzugang. In C. Benholz, M. Franz & C. Niederhaus (Hrsg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler* (S. 197–216). Münster: Waxmann.

Mavruk, G. (2018). *Microteaching in der universitären Lehrerausbildung: Rekonstruktion studentischer Erfahrungsräume im Berufsfeldpraktikum im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.

Niedrig, H. (2002). Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt-Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze. *Tertium comparationis*, 8(1), 1–13.

Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Münster: Waxmann.

Pfetsch, J. & Stellmacher, A. (2021). Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation. In J. Pfetsch & A. Stellmacher (Hrsg.), *Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramtsstudium* (S. 9–24). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830990871

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). Münster: Waxmann.

Roth, H.J., Bainski, C., Brandenburger, A. & Duarte, J. (2012). Inclusive academic language training. Das europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE). In E. Winters-Ohle, B. Seip & B. Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte – Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (S. 93–114). Münster, New York: Waxmann.

Schaeper, H. (2008). Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 197–214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90827-4_12

Schroedler, T. & Fischer, N. (2020). The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings. *European Journal of Applied Linguistics*, *8*(1), 49–72. https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040

Schroedler, T. & Stangen, I. (2019). Zusammenhänge zwischen handlungsorientierten und thematischen Lerngelegenheiten und der DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer Bildung Gestalten: Bei-*

träge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung (S. 176–189). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Tracy, R., Thoma, D., Michel, M. & Ofner, D. (2014). SprachKoPF: Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. *Bildungsforschung, 40*, 285–287.

Trapp, U., Bainski, C., Freedman, E., Möller-Bach, C., Paulssen, W. Prinz-Wittner, V., Scheinhardt-Stettner, H., Schultze, U., Teepe, T. & Weinbach, S. (2016). *Durchgängige Sprachbildung und pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft. Qualifizierungskonzept der Landesweiten Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren NRW*. Dortmund: LaKI.

Vasylyeva, T., Ehmke, T., Gövert, A., Kassem, A. & Niederhaus, C. (2024). DaZ-Kompetenzen angehender Lehrkräfte des Faches Sachunterricht sowie der aus dem Sachunterricht hervorgehenden Fächer. In E. Blumberg, C. Niederhaus & A. Mischendahl (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachbildung im Sachunterricht und an seinen Übergängen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview: principle and practice*. London: Sage. https://doi.org/10.4135/9781446288030

Journal for Educational Research Online
Journal für Bildungsforschung Online
https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.06
Volume 16 (2024), No. 1, S. 103–126
CC BY-NC-SA 4.0 Waxmann

Caroline Böning

Was lernen Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst über sprachliche Bildung? Eine Analyse curricularer Dokumente

Zusammenfassung

*Dieser Beitrag gibt einen Einblick darin, wie sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst angehender Lehrkräfte im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) als Gegenstand der Lehrkräfteprofessionalisierung konzeptualisiert und ausgestaltet wird. Hierfür wurden curriculare Dokumente (*N = *814) der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung in NRW auf die Verwendung von Lexemen im Wortfeld sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit inhaltsanalytisch untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass der Ausbildungsgegenstand insgesamt als präsent bezeichnet werden kann. Durch die Verwendung von* Mehrsprachigkeit *(*N = *335) und verwandten Begriffen mit Bezug zu Rahmenvorgaben des Landes NRW wird außerdem eine positive Perspektivierung dessen deutlich. Während Mehrsprachigkeit als Kontext für den Unterricht häufig in den Dokumenten erwähnt wird, wird sie im Hinblick auf Methoden sprachlicher Bildung und damit verbundenen sprachlichen Zielvorstellungen kaum genannt. Stattdessen befinden sich in den Dokumenten vor allem Nennungen von Methoden des sprachsensiblen Unterrichts* (sprachsensibel*;* N = *663) zur Förderung bildungs- und fachsprachlicher Register* (Fachsprache*;* N = *194), die sich konkreter in den Vorbereitungsdienst einordnen lassen. Nennungen von Mehrsprachigkeit bleiben hingegen abstrakt und können kaum kontextualisiert oder konkretisiert werden. Insgesamt zeigt sich außerdem eine starke Orientierung an Formulierungen aus curricularen Rahmenvorgaben des Landes NRW. Die Ergebnisse zeigen einige Parallelen zu curricularen Analysen der ersten Phase der Lehrkräftebildung auf, die gemeinsam mit wissenschaftlichen Bezügen diskutiert werden.*

Caroline Böning, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 12, 45141 Essen, ORCID: 0000-0002-8971-7969
E-Mail: caroline.boening@uni-due.de

Schlagworte
Mehrsprachigkeit, sprachliche Bildung, Vorbereitungsdienst, Lehrkräftebildung, Curriculumanalyse

A Curricular Analysis of What Pre-Service Teachers Learn About Linguistic Diversity in the Induction Phase of Teacher Education

Abstract
*This paper addresses the induction phase of teacher education in the state of North Rhine-Westphalia (NRW), Germany. It presents an examination of what pre-service teachers learn about multilingualism and language education and how this topic is implemented and conceptualized on a curricular level. Documents (*N = *814) from regional teacher education institutions in NRW (Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung) were analyzed (using quantitative and qualitative content analysis) regarding the use of specific words within this semantic field. Results show that multilingualism can be regarded as a well-established topic in the curricula. Frequent use of terms such as 'multilingualism' (*Mehrsprachigkeit*; N = 335) indicates a positive approach towards the concept, yet it remains abstract and difficult to contextualize within the field. The analysis demonstrates that multilingualism is frequently used to describe the overall teaching situation in a classroom. However, it is rarely mentioned in the context of methods for language education. Instead, words such as 'technical language' (*Fachsprache*; N = 194) or 'linguistically responsive teaching' (*sprachsensibel*; N = 663) are frequently used. Overall, much of the wording seems to be based on the NRW curricular framework. With reference to scientific discourse and research surrounding multilingualism, the results show some similarities to curricular analysis of the teacher education program at universities in NRW.*

Keywords
multilingualism, induction phase, teacher education, curriculum analysis, language learning

1. Einleitung

Dass ein an Einsprachigkeit orientiertes Bildungssystem vor dem Hintergrund einer sprachlich heterogenen Schüler:innenschaft Ungleichheit und Benachteiligung begünstigt, wird bereits seit Langem kritisiert (Gogolin, 2008; Krüger-Potratz, 2011). Sowohl aufgrund linguistischer Erkenntnisse zu Lernprozessen im Kontext von Mehrsprachigkeit, als auch im Hinblick auf sprachenpolitische und bildungswissenschaftliche Theorien finden sich zahlreiche Argumente für die Relevanz sprachlicher Bildung in Schule und Unterricht mit einem Bezug zum gesamten sprachlichen Re-

pertoire der Lernenden. Von bildungspolitischer Seite wurden bereits unterschiedliche Maßnahmen ergriffen, die unter anderem in der Lehrkräftebildung realisiert wurden. So ist beispielsweise im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit ein fest implementierter Bestandteil in den Curricula der ersten (Lehramtsstudium) und zweiten (Vorbereitungsdienst) Phase (Schroedler & Lengyel, 2018).

Während das Lehramtsstudium als verhältnismäßig gut erforscht bezeichnet werden kann, gibt es bisher kaum empirische Einblicke in den Vorbereitungsdienst, was insbesondere für sprachliche Bildung als Ausbildungsgegenstand gilt (Böning, 2023; Gerlach, 2020). Für einen empirischen Einstieg in dieses unerforschte Feld stellt sich daher zunächst die grundlegende Frage: Wie werden sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst in NRW konzeptualisiert und ausgestaltet? Anhand eines offen angelegten Forschungsdesigns werden in diesem Beitrag erstmalig Forschungsergebnisse über Inhalte zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung analysiert. Die Forschungsarbeit erfolgt auf systemischer und institutioneller Ebene und bezieht landesinterne Vorgaben auf die Curricula der regionalen Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL). Es wird davon ausgegangen, dass diese curricularen Dokumente mit gesellschaftlichen Makrostrukturen einerseits und der individuellen Praxis der Lehrkräftebildner:innen andererseits verbunden sind (Künzli, 2009). Der methodische Ansatz zur Bearbeitung der Problemstellung umfasst eine Analyse curricularer Dokumente der ZfsL, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung verfügbar waren, unter Anwendung der (Summativen) Qualitativen Inhaltsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005; Kuckartz & Rädiker, 2022). Durch die Kombination quantitativer und qualitativer Analyseschritte wurden Lexeme im Wortfeld *Mehrsprachigkeit* und *sprachliche Bildung* ausgewertet und unter anderem Bezüge zu Rahmendokumenten des Landes NRW und wissenschaftlichen Ansätzen sprachlicher Bildung hergestellt.

Der Beitrag beschreibt zunächst aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung sowohl als Forschungsgrundlage, als auch als möglicher Bezugsrahmen für die curricularen Dokumente. Darauffolgend werden die bildungspolitischen Rahmenbedingungen aufgezeigt und anschließend der Forschungsansatz der Dokumentenanalyse erläutert. Zuletzt werden die empirischen Ergebnisse dargelegt und Konsequenzen für weitere Forschung im Feld Vorbereitungsdienst sowie die Ausbildungspraxis diskutiert.

2. Mehrsprachigkeit und Bildungssystem

Der Mehrsprachigkeitsbegriff und seine sprach- und bildungswissenschaftliche Einordnung stellen den theoretischen Bezugsrahmen für die analysierten curricularen Dokumente in diesem Beitrag dar. Daher sollen in diesem Abschnitt einerseits theoretische und empirische Grundlagen dargestellt werden. Andererseits werden aber auch der Mehrsprachigkeitsbegriff sowie seine Abstraktheit sowie vielfältigen Ver-

wendungsmöglichkeiten in Bildungskontexten beschrieben. Um die größtmögliche Offenheit für mögliche Konzeptualisierungen des Begriffs im hier analysierten Kontext anhand der curricularen Dokumente zu ermöglichen, wird Mehrsprachigkeit an dieser Stelle zunächst *inklusiv*, also im weitesten Sinne definiert (Schroedler, 2021). Ohne jeglichen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben soll im Folgenden erläutert werden, wie unterschiedlich der Begriff definiert und perspektiviert werden kann.

2.1 Mehrsprachigkeit

Der Begriff der Mehrsprachigkeit kann für individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Kontexte verwendet werden und auf unter Umständen zusammenhängende, aber unterschiedliche Phänomene verweisen. Um nur einige Verwendungskontexte aufzuzeigen, gibt es äußere und innere Mehrsprachigkeit (Wandruszka, 1979), curriculare Mehrsprachigkeit (Krumm, 2004), allochthone (Geist, 2021) und autochthone Mehrsprachigkeit (McMonagle, 2020). Gleichzeitig wird Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Disziplinen anhand diverser Kriterien uneinheitlich definiert, zum Beispiel unterscheiden sich Definitionen der Zweit-, Fremd- oder Tertiärsprachenforschung (Hu, 2016). Grundsätzlich stellt sich dabei die Frage, was eine oder mehrere Sprachen sind und wo gegebenenfalls Differenzlinien verlaufen. Obwohl Bezeichnungen, Kategorisierungen und Normierungen von sprachlichen Merkmalen grundsätzlich notwendig sind, um sich differenziert mit Sprache auseinandersetzen (Busch, 2021), ist eine kritische Sicht hierauf spätestens seit dem *Multilingual Turn* (May, 2014) unumgänglich. Sprachen und deren Unterschiede lassen sich prinzipiell in vielerlei Hinsicht kategorisieren (de Bot, 2019). Somit können sich Lernende in Abhängigkeit vieler Faktoren von Spracherwerbsbedingungen (Tracy & Gawlitzek, 2023) in diversen sprachlichen Kategorien, unter anderem durch unterschiedliche Familiensprachen, schulisch erworbene Fremdsprachen, oder diverse Varietäten oder Register[2] innerhalb einer Sprache unterscheiden. Unter anderem das Konzept des sprachlichen Repertoires ermöglicht es die Sprache(n) von Lernenden und dessen dynamische Entwicklung ganzheitlich zu betrachten (Busch, 2021).

2.2 Sprachliche Bildung in Schule und Unterricht

Die oben skizierten Perspektivierungsmöglichkeiten von Sprache(n) und Mehrsprachigkeit zeichnen sich auch in Ansätzen sprachlicher Bildung ab. Die Ausprägung

2 Da im Folgenden an mehreren Stellen im Text auf den Registerbegriff verwiesen wird, soll er kurz eingeordnet werden: Der Registerbegriff beschreibt die Variation einer Sprache durch das kommunikative Handeln in bestimmten Kontexten und hierfür relevante Faktoren (Halliday, 1978). In schulischen Kontexten spielen unter Berücksichtigung von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Koch & Oesterreicher, 2019) unter anderem die alltagssprachlichen Register der Lernenden im Zusammenhang mit bildungs- oder fachsprachlichen Registern eine Rolle.

sowie Anwendung sprachlicher Bildung in der schulischen Praxis sind dabei von spezifischen „socio-educational contexts“ (García & Flores, 2012, S. 233) bedingt. Vor dem Hintergrund der schulischen sprachlichen Norm mit dem Fokus auf die Bildungs- und Fachsprache (Gogolin, 2008) gibt es diverse Methoden, die vor allem diese Register des Deutschen fokussieren. Ein prominentes Konzept ist der sprachsensible Unterricht, der in erster Linie auf die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen abzielt (Butler & Goschler, 2019). Darüber hinaus gibt es Konzepte, die neben Deutsch eine spezifische weitere Sprache, zum Beispiel eine Fremd- (bilinguale Didaktik; Bach & Niemeier, 2010) oder Herkunftssprache[3] (Woerfel, Küppers & Schroeder, 2020) fördern. Außerdem gibt es Ansätze sprachlicher Bildung, die sich im Kontext eines ganzheitlichen Umgangs mit Sprache im Unterricht auf die Förderung, bzw. Nutzung des sprachlichen Repertoires der Lernenden beziehen (García & Flores, 2012).[4] Studien zeigen, dass die Umsetzung sprachlicher Bildung in der unterrichtlichen Praxis insgesamt noch ausbaufähig ist (Brandt, 2021; Hecker et al., 2023). Dies gilt insbesondere für ganzheitlich-mehrsprachig agierende Ansätze: „Above all, multilingual pedagogy still lacks regular implementation, despite strong psycholinguistic and sociopolitical arguments and a range of existing methods to promote multilingualism“ (Putjata, Brizić, Goltsev & Olfert, 2022, S. 400).

2.3 Mehrsprachigkeit und Bildungspolitik

Als weitere theoretische Einbettung des Beitrags soll der Blick von der wissenschaftlich-linguistischen Ebene auf das Bildungssystem erweitert werden. An dieser Stelle und auch in Voraussicht auf die verwendete Methodik sowie das analysierte Datenkorpus ist es wichtig zu erwähnen, dass sich nicht nur die wissenschaftlichen Definitionen des Mehrsprachigkeitsbegriffs an sich, sondern auch dessen Perspektivierung zwischen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Kontexten unterscheiden können (Schnitzer & Mörgen, 2015). Dies gilt unter anderem für den „Paradigmenwechsel hin zu einem ressourcenorientierten Verständnis von Mehrsprachigkeit“ (Pohlmann-Rother & Lange, 2020, S. 10), der sich im Wissenschaftsdiskurs und auch in bildungspolitischen Dokumenten, allerdings weniger in der schulischen Praxis, zeigt. Geht man davon aus, dass die hier analysierten Dokumente und darin erwähnten sprachbildenden Ansätze und Zielvorstellungen mit sprachenpolitischen Normen, Ordnungen und Strategien mit einem spezifischen Kontext, hier dem Vor-

3 In NRW wird für Lernende mit „internationaler Familiengeschichte“ (MfsB, 2021a, o. S.) der Primarstufe und Sekundarstufe I der Herkunftssprachenunterricht angeboten: „Aufgabe des Unterrichts ist es, auf der Grundlage des gültigen Lehrplans Fähigkeiten in einer Herkunftssprache in Wort und Schrift aufzubauen, zu erhalten, zu erweitern, wichtige interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und mehrsprachiges Lernen zu ermöglichen.“ (MfsB, 2021a, o. S.)

4 Z. B. Translanguaging (García, 2009), Mehrsprachigkeitsdidaktik (Reimann, 2023), (Multi-)Language Awareness (Hélot, Frijns, van Gorp, & Sierens, 2018), Didaktik der Sprachenvielfalt (Oomen-Welke, 2016).

bereitungsdienst in NRW, in Verbindung stehen (Künzli, 2009), sollte dies im Hinterkopf behalten werden.

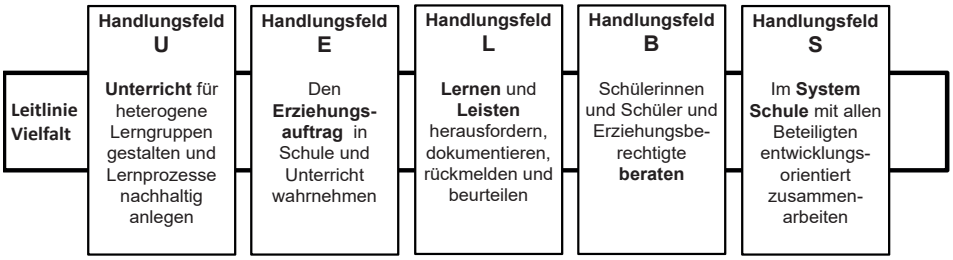
Aus sprachenpolitischer Perspektive sind Curricula eine wichtige systemische Stellschraube, unter anderem in Bezug auf den Umgang mit Sprachen im Unterricht und das konkrete Lehrkräftehandeln (Hélot, 2012; Tajmel, 2010). Für eine sprachenpolitische Analyse des Bildungssystems beziehen sich diverse Autorinnen zur Untersuchung des Moduls *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)* im Lehramtsstudium in NRW auf Niedrigs (2002) „Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diversität" (S. 5; siehe auch Goltsev et al., 2022; Putjata, 2019; Putjata, Olfert & Romano, 2016). Nach Niedrig (2002, S. 7) gibt es Strategien, die Mehrsprachigkeit im Bildungssystem entweder auf eine (legitime/dominante) Sprache reduzieren oder Mehrsprachigkeit anerkennen und deren Entfaltung unterstützen. Eine schulische Praxis, in der sprachliche Bildung ausschließlich die vorherrschende sprachliche Norm unterstützt, beinhaltet entsprechend eine defizitorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit, bzw. übersieht sprachliche Repertoires jenseits dieser Norm (García & Flores, 2012). Die länderinternen Rahmendokumente für die Lehrkräftebildung in Deutschland wurden für die erste Phase der Lehrkräftebildung (Lehramtsstudium) bereits mehrfach vergleichend analysiert (Schroedler & Lengyel, 2018). Seit 2009 ist hier das Modul DSSZ für alle Lehramtsstudierenden in NRW verpflichtend (MfSB NRW, 2023a). Putjata et al. (2016) sowie Berkel-Otto et al. (2021) analysieren die Modulhandbücher des DSSZ-Moduls der Universitäten in NRW und stellen heraus, dass hier bildungssprachliche Register als wichtigster Aspekt sprachlicher Bildung thematisiert werden. Die Förderung von sprachlichen Ressourcen jenseits dessen sei zwar teilweise implementiert, jedoch kein zentrales Thema. Für den Vorbereitungsdienst, der sich als zweite Phase an das Studium anschließt, ist die Ausgestaltung und Konzeptualisierung sprachlicher Bildung noch zu prüfen und entsprechend einzuordnen. Gerade in Anlehnung daran, dass die beiden Phasen gemeinsam auf einen „kumulative[n] Erfahrungs- und Kompetenzaufbau" (Kultusministerkonferenz, 2019, S. 4) abzielen, sind die Arbeiten zur ersten Phase und die zugrunde liegenden sprachenpolitischen Mechanismen für diesen Beitrag jedoch überaus relevant.

3. Lehrkräftebildung, Vorbereitungsdienst und Curriculum

Im Vorbereitungsdienst in NRW verbringen angehende Lehrkräfte ca. 18 Monate an einer Ausbildungsschule und besuchen wöchentlich fachspezifische und überfachliche Seminare an den ZfsL. Sie werden dort von Fachleitungen methodisch-didaktisch begleitet und regelmäßig geprüft. Während im Lehramtsstudium die Vermittlung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen im Vordergrund steht (MsfB NRW, 2021b), wird im Vorbereitungsdienst „die berufspraktische Tätigkeit in zunehmender Eigenverantwortlichkeit" (MfSB NRW, 2023b, o. S.) ausgebildet.

Für den hier relevanten Ausbildungsgegenstand *sprachliche Bildung* fehlen empirisch anschlussfähige Informationen für den Vorbereitungsdienst fast gänzlich.[5] Um zunächst ein Verständnis für das Forschungsfeld zu generieren, wurden daher unter anderem die Rahmenvorgaben des Landes NRW herangezogen, für die das Kerncurriculum die „verbindliche Zielvorgabe" (MfsB NRW, 2021b, S. 2) darstellt. Das Kerncurriculum besteht aus fünf Handlungsfeldern mit unterschiedlichen Handlungskompetenzen für Lehramtsanwärter:innen (LAA) (Abbildung 1).

Abbildung 1: *Handlungsfelder und Leitlinie Vielfalt aus dem Kerncurriculum NRW (MfSB NRW, 2021b, S. 4)*



Durch die Einführung des Querschnittsthemas wurde spätestens im Jahr 2011 sprachlicher Vielfalt eine erhöhte Aufmerksamkeit entgegengebracht.[6] Es wird diesbezüglich Folgendes formuliert:

> Lehrkräfte [...] berücksichtigen die individuelle Entwicklung in der deutschen Sprache aller Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit auch in multilingualen Kontexten, wertschätzen Mehrsprachigkeit sowie kulturelle Vielfalt und fördern Sprachbildung in allen Fächern und Fachrichtungen [...]. (MfSB NRW, 2021b, S. 6)

Im *Handlungsfeld U* finden sich außerdem die Formulierungen „Migrationssensibilität", „Lernprozesse [...] sprachbildend gestalten", „sprachsensibler Fachunterricht [und] bildungssprachliche Kompetenzen" (MfSB NRW, 2021b, S. 7). Zusätzlich sollen im *Handlungsfeld L* „Kompetenzen in der deutschen Sprache migrations- und kultursensibel in Lern- Leistungsbeurteilungen berücksichtig[t]" (MfSB NRW, 2021b, S. 9) werden. Es zeigt sich also, dass das Kerncurriculum eine vielversprechende Grundlage für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Kontext sprachlicher Bildung darstellt. Gleichzeitig sind die Formulierungen und verwende-

5 Vereinzelt gibt es Praxisbeschreibungen in angrenzenden Themenbereichen wie von Böing (2022) oder Publikationen aus dem Projekt *Sprachsensibles Unterrichten fördern* (Oleschko 2017; Dubiel, Paetsch & Lütke 2019; Paetsch, Dubiel, Lütke & Stelze 2020).

6 Im Herbst 2021 wurde eine neue Version des Kerncurriculums veröffentlicht. Obwohl dieses insgesamt eine teilweise veränderte Struktur aufweist, wurden hinsichtlich des hier relevanten Themas keine qualitativen Veränderungen im Vergleich zur Version von 2016 – weder inhaltlich noch begrifflich – vorgenommen. Dies ist erwähnenswert, weil sich die analysierten curricularen Dokumente zum Zeitpunkt der Erhebung größtenteils noch auf das Kerncurriculum von 2016 beziehen.

ten Begrifflichkeiten überaus abstrakt und lassen Raum für Interpretation und Ausgestaltung in der konkreten Ausbildungspraxis.

4. Methode

Um einen systematischen Überblick über die Ausgestaltung sprachlicher Bildung im Vorbereitungsdienst in NRW zu erhalten, wird nun ein Blick auf die institutionelle Ebene geworfen, um folgende Frage zu beantworten: *Wie werden sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst in NRW konkret konzeptualisiert und ausgestaltet?* Der Beitrag untersucht dabei zunächst offen und fragengenerierend, wie einerseits sprachliche Voraussetzungen und Kontexte für den Unterricht und andererseits Ansätze sprachlicher Bildung in den ZfsL in NRW adressiert werden. Analysiert werden curriculare Dokumente von 30 der insgesamt 33 ZfsL. Die Dokumente waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung für die jeweiligen Schultypen und Fächer durch die Homepages des ZfsL digital einsehbar. Da sich einige curriculare Dokumente durch die Einführung des neuen Kerncurriculums 2021 während der Datenerhebung in Bearbeitung fanden, konnten nicht alle in das Datenkorpus aufgenommen werden. Um das Korpus zu erstellen, wurden im Zeitraum November 2021 bis Februar 2022 alle verfügbaren Dokumente gesichert und in das Programm MaxQDA (VERBI, 2021) eingepflegt. Es handelt sich um insgesamt 814 Dokumente mit ca. 1.250.000 Wörtern. Der Umfang und die Gestaltung der Dokumente lassen sich als sehr heterogen beschreiben. Einige Dokumente enthalten detaillierte Beschreibungen vermittelter Inhalte, andere beschränken sich auf allgemeinere Seminarkonzepte oder Leitbilder.

Methodisch wird davon ausgegangen, dass über manifeste, verschriftlichte Inhalte in den curricularen Dokumenten auf „latente soziale Kontexte“ (Salheiser, 2019, S. 1121) geschlossen werden kann. Das bedeutet in diesem Fall nicht nur die konkrete Ausgestaltung, beispielsweise die Vermittlung bestimmter Ansätze sprachlicher Bildung, sondern auch die generelle Perspektivierung von Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst. Für die Auswertung der Dokumente wurde die summative Variante der (Qualitativen) Inhaltsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005) verwendet. Diese stellt in Bezug auf die eher explorative Fragestellung ein gängiges Vorgehen dar (Schreier, 2014), da sie quantitative mit qualitativen Elementen der inhaltsanalytischen Dokumentenanalyse verbindet (Hoffmann, 2018). Diese Kombination ermöglicht es zunächst deskriptiv vorzugehen und im Zusammenspiel von Induktion und Deduktion mit Begriffen strukturiert und problemorientiert in der Breite zu arbeiten. Durch den quantitativen Anteil lässt sich dabei auf Relevanzsysteme schließen, die dann durch eine tiefgründigere, qualitative Analyse kontextualisiert werden können. Den ersten Schritt der Analyse stellt das deduktive Festlegen von Schlüsselbegriffen für den thematisch relevanten Kontext dar, die auf Grundlage von theoretischer und empirischer Literatur ausgewählt und dann im Textkorpus identifiziert und gezählt werden. Einen ersten Anhaltspunkt lieferten unter anderem die Such-

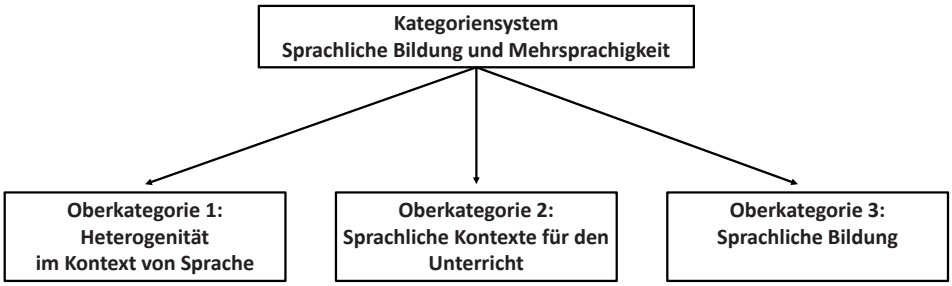
begriffe von Baumann (2017, S. 15), die jedoch sukzessiv und induktiv im Sinne der semantischen Kontextualisierung durch die Qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) aus den curricularen Dokumenten heraus erweitert wurden. So wurde eine Stichprobe des Materials (ca. 20 %) ohne Computerunterstützung detailliert von mehreren Forschenden gemeinsam bearbeitet, um weitere relevante Lexeme zu erschließen. Anschließend wurde das Gesamtkorpus mit dem Programm MaxQDA (VERBI, 2021) durch die Funktion *erweiterte Textsuche und Autocodieren mit Lemma-Liste* computergestützt ausgewertet. Der Analyseprozess bestand aus mehreren Schleifen von automatisierten und manuellen Such- und Kontextualisierungsprozessen. Die Lexeme wurden dann in einem Kategoriensystem inhaltsanalytisch systematisiert (Abbildung 2). Das finale Kategoriensystem ist dabei nicht mehr ausschließlich nach der Logik der Wortbildungen aus Lexemen strukturiert, sondern auch semantisch (z. B. *Zuwanderung* und *Migration*). Der Analyseprozess soll anhand des Lexems *sprach-* beispielhaft dargestellt werden: Zunächst wurden alle vorhandenen Wortbildungen mit *sprach-* autocodiert und gezählt, anschließend aber auch manuell nachvollzogen und gegebenenfalls induktiv ergänzt. Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass nur diejenigen Wortbildungen aufgelistet wurden, die in diesen Prozessen auch Suchergebnisse ergaben und für die Forschungsfrage relevant waren. So gab es beispielsweise keine Treffer für Wortbildungen wie *Familie + sprach-*, weshalb unter anderem diese Verbindung nicht in der Auflistung (Tabelle 2 und 3) dargestellt ist.

Die Reliabilität der Analyse kann durch die computerunterstützte Durchführung gewährleistet werden. Dies gilt insbesondere für die Vollständigkeit und Genauigkeit der quantitativen Angaben sowie für Wortbildungen und die textuelle Nähe von Lexemkombinationen. Um den Prozess zusätzlich zu sichern und beispielsweise für diesen Kontext irrelevante Zusammenhänge oder Wortbildungen auszuschließen, wurden die durch MaxQDA generierten Codierungen manuell überarbeitet. Zusätzlich wurde das Kategoriensystem durch den regelmäßigen Austausch mit Kolleg:innen validiert.

5. Ergebnisse

Die Ergebnisse werden entlang des Kategoriensystems (Abbildung 2) dargelegt. Während die Tabellen 1 bis 3 die quantitativen Ergebnisse vollständig berichten, beschränkt sich die detailliertere Darstellung der Ergebnisse auf ausgewählte Unterkategorien oder Fundstellen von Begriffen, die im Sinne der Forschungsfrage oder aufgrund auffälliger Häufigkeiten besondere Relevanz haben. Ein wichtiger Analyseschritt der Qualitativen Inhaltsanalyse besteht darin, Bezüge zwischen einzelnen Kategorien, sowie Unterkategorien herzustellen (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die einzelnen Abschnitte enthalten daher vermehrt Verweise auf- und Vergleiche miteinander.

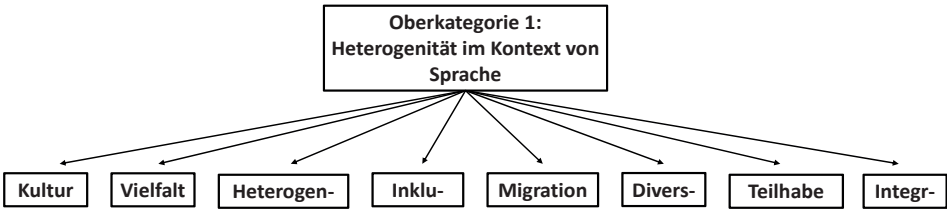
Abbildung 2: *Übersicht des gesamten Kategoriensystems*



5.1 Konzeptualisierung von Heterogenität im Kontext von Sprache

Die erste Oberkategorie, *Heterogenität im Kontext von Sprache,* umfasst alle Fundstellen von Lexemen in den curricularen Dokumenten, die sich auf Heterogenität als übergeordnete Rahmung von Sprache als eine Heterogenitätsfacette (Walgenbach, 2014) beziehen.

Abbildung 3: *Kategoriensystem der Oberkategorie 1: Heterogenität im Kontext von Sprache*



Der Heterogenitätsbegriff wurde als Titel für diese Kategorie ausgewählt, da er auf einer intersektionalen Metaebene eine Betrachtung in Verbindung mit anderen Heterogenitätsfacetten ermöglicht. Er dient im Rahmen der Kategorienüberschrift zunächst als deskriptive Dimension zur Benennung von Verschiedenartigkeit, obgleich er in Bildungsdiskursen nicht neutral verhandelt wird (Budde, 2017).

Tabelle 1: *Oberkategorie 1: Heterogenität im Kontext von Sprache*

Begriff (Lexem)	Verwandte Begriffe/Alternative Bezeichnung	Kontext Sprache (‚sprach-' in textueller Nähe der Unter-/Kategorie)
Integr (81)	-	31 (38.27 %)
Teilhabe (602)	-	26 (4.32 %)
Inklu (953)	-	112 (11.75 %)
Divers (652)	-	62 (9.51 %)
Heterogen (1681)	-	144 (8.57 %)
Vielfält/vielfalt (2150)	-	230 (10.7 %)
Migration (409)	migrationssensib (314), Migrationshintergrund (20), zuwander/zugewandert (21), Flucht/flücht (25), Seiteneinst (34)	442 (57.4 %)
Kultur (2510)	kultursensib (42), soziokulturell (22), interkulturell (62), transkulturell (7)	296 (11.8 %)

Anmerkungen. Im Gegensatz zu den Grafiken der Kategoriensysteme zeigen die Tabellen alle Suchbegriffe an. Es werden nur Suchbegriffe aufgeführt, die auch Treffer ergeben haben.

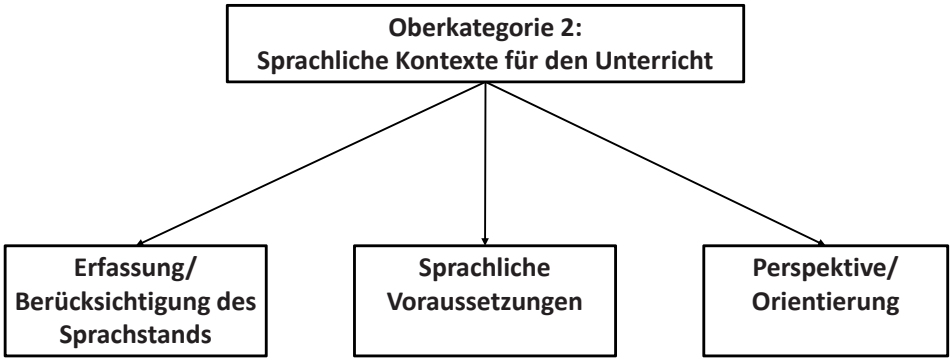
Die Lexeme der Oberkategorie 1 weisen im Vergleich zu den beiden weiteren Oberkategorien (siehe Tabelle 2 und 3) sehr viele Fundstellen auf (z. B. *vielfält/vielfalt*, $N = 2150$, *heterogen*, $N = 1681$), was insgesamt für eine hohe curriculare Relevanz spricht. Zahlen wie diese müssen im Vergleich zu den quantitativen Ergebnissen der Oberkategorien 2 und 3 insofern relativiert werden, als dass die von Oberkategorie 1 umfassten Begriffe semantisch große Rahmenkonzepte darstellen und weitere Zusammenhänge abbilden als beispielsweise eine spezifische Methode sprachlicher Bildung in Oberkategorie 3. Die Begriffe *Heterogenität* und *Vielfalt* werden im Bildungsdiskurs nicht synonym verhandelt. So können mit der Verwendung von Heterogenität unterschiedliche gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen ausgedrückt werden (Wenning, 2007), die wiederum unterschiedliche „Strategien, Mechanismen und Ordnungen" (Dirim & Mecheril, 2018, S. 18) struktureller Benachteiligung von Lernenden repräsentieren können (Budde, 2017). Analysen wie von Walgenbach (2014) oder Dirim und Mecheril (2018) zeigen in diesem Sinne unterschiedliche Verwendungskontexte von Heterogenität in Bildungsdiskursen auf, die auf defizit- oder ressourcenorientierte Vorstellungen mit unterschiedlicher Argumentationsgrundlage hinweisen können. Wie Heterogenität für die Lehrkräftebildung im Vorbereitungsdienst eingeordnet werden kann, kann durch die Betrachtung dieses Begriffs in den analysierten Dokumenten noch nicht beantwortet werden. Da der Begriff der *Vielfalt* als Übersetzung von *Diversity* hingegen eine positive Auffassung von Verschiedenheit als „Ressource" (Walgenbach, 2014, S. 92) impliziert, kann diese Verwendung auch für den untersuchten Forschungskontext angenommen werden.

Durch den Forschungsstand bestand vorab die Annahme, dass Sprache als Dimension von Heterogenität in curricularen Dokumenten lediglich als eine Facette von vielen subsumiert, aber nicht explizit relevant gemacht wird (Baumann, 2017). Die Fundstellen von Lexemen der Oberkategorie 1 wurden daher nach ihrer textuellen Nähe zu *sprach* untersucht, das heißt danach, ob *sprach* im selben Satz oder unmittelbar im Satz davor oder danach auftaucht. In fast einem Fünftel (19 %) der Fälle konnte diese Nähe nachgewiesen werden, bei *Migration* sogar in über der Hälfte der Fälle. Das Ergebnis ist teilweise dadurch zu erklären, dass Formulierungen aus dem Kerncurriculum, indem beispielsweise im Handlungsfeld L und U *Migration* und *Sprache* gemeinsam erwähnt werden, unverändert in die curricularen Dokumente der ZfsL übertragen wurden. Es zeigt sich, dass es sich bei einem Großteil der quantitativ starken Fundstellen wie *Teilhabe, Heterogenität* oder *Vielfalt*, um Zitate aus dem Kerncurriculum handelt, die in den Dokumenten nicht weiter expliziert werden (zum Beispiel „Lehrkräfte [...] nutzen die gegebene Vielfalt als Potenzial“, MfSB NRW, 2021b, S. 6).

5.2 Sprachliche Kontexte für den Unterricht

Die Oberkategorie 2, *Sprachliche Kontexte für den Unterricht*, umfasst die Fundstellen derjenigen Lexeme, die darauf hinweisen, in welcher Art und Weise welche Sprache(n), beziehungsweise sprachlichen Ebenen der Repertoires von Lernenden als Lehr-Lernkontext im Vorbereitungsdienst aufgegriffen werden.

Abbildung 4: *Kategoriensystem der Oberkategorie 2: Sprachliche Kontexte für den Unterricht*



Die Oberkategorie enthält drei Unterkategorien in Form von unterschiedlichen Begriffsfeldern (Tabelle 2, Spalte 1), die wiederum weitere Lexeme umfassen (Spalte 2). Erneut differenziert werden mussten Lexeme, für die alternative Bezeichnungen in den Dokumenten gefunden wurden (Spalte 3).

Tabelle 2: *Oberkategorie 2: Sprachliche Kontexte für den Unterricht*

Unterkategorie	Begriffe	Alternative Bezeichnung
Erfassung/ Berücksichtigung des Sprachstands	sprach+Kompetenz (76), sprach+Entwicklung (24), sprach+Voraussetzung (30), sprach+Stand (66), sprach+Diagnostik (13), sprach+Biographie (3), Lesekompetenz (14)	-
Sprachliche Voraussetzungen	sprach+Erwerb (95), Erstsprach (2) mehrsprach (24), multilingu (151), mitgebracht + sprach (1) muttersprach (23)	DaM (2), Deutsch als Muttersprache (1) zweitsprach (4), Deutsch als Zweitsprache (19)
	DaZ (32)	Deutsch als Fremdsprache (1)
	DaF (15)	BICS (1)
	alltagssprach (43), Mündlichkeit (10), jugendsprach (1), umgangssprach (4),	
Perspektive/Orientierung	sprach+Ressource (2), sprach+Chance (34), sprach+Problem (9), mehrsprach+ wertschätz (152)	-

Lexeme der Unterkategorie *Erfassung/Berücksichtigung des Sprachstands* werden insgesamt $N = 212$-mal genannt. Die Fundstellen stehen als Ausgangspunkt für die Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf sprachsensiblen Unterricht größtenteils im nahen textuellen Zusammenhang zu Lexemen aus der Oberkategorie 3, *Sprachliche Bildung,* (Abschnitt 4.3) im Kontext bildungs- und fachsprachlicher Register oder einer Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht. Die Analyse dieser Fundstellen ergibt allerdings keine differenzierteren Ergebnisse darüber, in welcher Form der konkrete Sprachstand von Lernenden im Vorbereitungsdienst für die LAA thematisiert wird.

In der Unterkategorie *Sprachliche Voraussetzungen* weisen die Lexeme *mehrsprach/multilingu* (gemeinsames $N = 175$) die meisten Fundstellen auf. Im Vergleich dazu werden Begriffe zur konkreten Beschreibung von Spracherwerbskontexten und -faktoren wesentlich seltener genannt (z. B. *DaZ* mit insgesamt: $N = 55$, *DaF*: $N = 16$, *muttersprach*: $N = 26$, *erstsprach*: $N = 2$). Mit Blick auf die erste Oberkate-

gorie (Abschnitt 4.1), in der Formulierungen mit *Migration + sprach* häufig vorkommen ($N = 442$), könnte dies dafür sprechen, dass die Zuwanderungsgeschichte von Lernenden und die damit verbundenen mehrsprachigen Repertoires im Allgemeinen eher thematisiert werden, als spezifische Spracherwerbskontexte. Darüber hinaus handelt es sich bei allen in dieser Unterkategorie codierten Lexemen mit *multilingu* erneut um Zitate aus dem Kerncurriculum: „Lehrkräfte [...] berücksichtigen die individuelle Entwicklung in der deutschen Sprache aller Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit auch in multilingualen Kontexten [...]." (MfSB NRW, 2021b, S. 6). Die Fundstellen von *mehrsprach* in dieser Unterkategorie ($N = 24$) sind hingegen keine Zitate aus dem Kerncurriculum. Sie stammen größtenteils aus Dokumenten von (Fremd-)Sprachenfächern, in denen sie in Verbindung mit der Beschreibung von sprachlichen Lernausgangslagen auftauchen (siehe auch *mehrsprach* in Oberkategorie 3). Das am häufigsten genannte Lexem auf der Registerebene in Bezug auf sprachliche Voraussetzungen ist *alltagssprach* ($N = 43$) und findet sich in textueller Nähe des sprachsensiblen Unterrichts als "Gegenpart" zu Fach- und Bildungssprache (Oberkategorie 3, Abschnitt 4.3).

In der dritten Unterkategorie, *Perspektive/Orientierung,* wurde erneut *mehrsprach* gemeinsam mit *wertschätz* kodiert ($N = 152$). Hier handelt es sich bei allen Fundstellen erneut um Zitate aus dem Kerncurriculum: „Lehrkräfte [...] wertschätzen Mehrsprachigkeit sowie kulturelle Vielfalt und fördern Sprachbildung in allen Fächern und Fachrichtungen [...]." (MfsB NRW, 2021b, S. 6). Das Kerncurriculum formuliert Mehrsprachigkeit dabei positiv-affirmativ als Voraussetzung für den Unterricht. Gleichzeitig bleibt jedoch offen, was genau das Wertschätzen von Mehrsprachigkeit als Kontext, bzw. Voraussetzung für sprachliche Bildung im Detail ausmacht. Während Formulierungen im Kerncurriculum insgesamt abstrakt bleiben, können Tendenzen sprachlicher Normvorstellungen, unter anderem durch die Verwendung von *multilingu*, gemeinsam mit der „Entwicklung in der deutschen Sprache" (MfsB NRW, 2021b, S. 6) als Kontext für die Unterrichtsgestaltung erahnt werden.

5.3 Sprachliche Bildung

Die dritte Oberkategorie *Sprachliche Bildung* umfasst alle Fundstellen, die auf Konzepte, Ansätze, Strategien und Methoden sowie Zielvorstellungen sprachlicher Bildung hinweisen (Tabelle 3, Abbildung 5).

Die Unterkategorie *Ansätze und Methoden sprachlicher Bildung* umfasst Fundstellen, die didaktische Konzepte und damit zusammenhängende unterrichtliche Ansätze und Methoden sprachlicher Bildung benennen. Die Suche nach dem Lexem *sprachbild* ergab insgesamt $N = 915$ Fundstellen, was im Vergleich zu anderen Begriffen dieser Kategorie eine hohe Zahl darstellt. Dieses Lexem verweist jedoch auf ein sehr breites Konzept, das begrifflich alle Lexeme dieser Unterkategorie rahmt. Die Quantität der Nennung lässt daher – ähnlich wie bei den Begriffen der Oberkategorie 1 – lediglich Rückschlüsse auf die allgemeine Relevanz sprachlicher Bildung

Abbildung 5: *Kategoriensystem der Oberkategorie 3: Sprachliche Bildung*

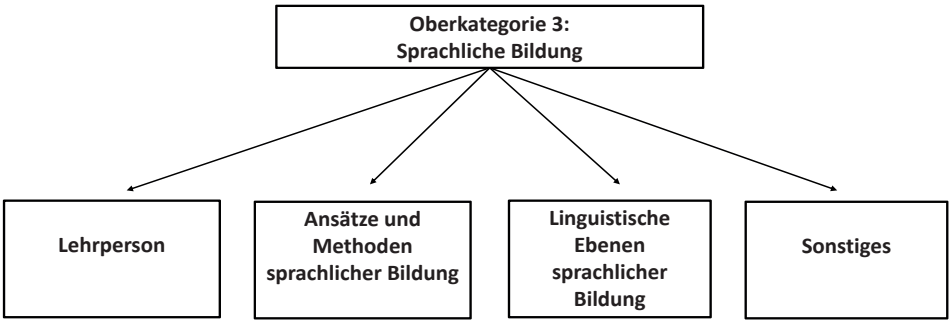


Tabelle 3: *Oberkategorie 3: Sprachliche Bildung*

Unterkategorie	Begriffe	Alternative Bezeichnung
Lehrperson	sprach+Haltung (20), sprach+Überzeugung (1), sprach+Einstellung (1), sprach+Vorbild (28)	-
Ansätze und Methoden sprachlicher Bildung	sprachbild (915), sprach+förder (176), CLIL (6), bilingual (117), einsprach (61)	zweisprach (2)
	metasprach (25), sprachsensib (663), sprachbewusst (22), sprach + reflexion (15), deutsch+förder (151), herkunftssprach (4), muttersprach (2), Deutsch als Zielsprache (1), mehrsprach (25)	Language Awareness (4)
	entlast+Text (5), scaffold (57), sprach+leicht (6),	
Sprachliche Ebenen	morpholo (3) phonolo (5), phonet (9) Wortebene (1), morpho (3), Wortschatz (7), Begriff (51), Fach + begriff (17), synta (9) Textebene (1), Fachtext (12), Textsorte (33) Register (6), CALP (1), unterrichtssprach (21), fachsprach (192), bildungssprach (76), Schriftlichkeit (6)	
Allgemein/Sonstiges	sprach+ Anforderung (14), sprach+ziel (55), medium+sprach (1), rolle+sprach (14), bedeutung+sprach (40), zielsprach (55), Lesekompetenz (53)	

im Vorbereitungsdienst zu. Auch für das Lexem *sprachbild* ist ein direkter Bezug zum Kerncurriculum gegeben (Handlungsfeld U: „Lernprozesse [...] sprachbildend und kognitiv aktivierend gestalten“, MfSB NRW, 2021b, S. 7 und die Leitlinie Vielfalt: „fördern Sprachbildung in allen Fächern“, MfSB NRW, 2021b, S. 6). Ein weiteres, quantitativ sehr präsentes Lexem stellt *sprachsensib* ($N = 663$) dar, was zwar auf einen konkreteren Ansatz sprachlicher Bildung verweist, jedoch ebenfalls viel Raum für methodisch-didaktische Ausgestaltung lässt (Butler & Goschler, 2019). Anhand der Fundstellen von *sprachsensib* können konkretere Kontextualisierungen festgemacht werden, die differenzierter Aufschluss über dessen Ausgestaltung im Vorbereitungsdienst geben. So steht *sprachsensib* in den Dokumenten häufig in direkter Nähe zu *fachsprach* oder *bildungssprach*. Darüber hinaus wird *sprachsensib* in den Dokumenten in direktem Bezug zu schulpraktischer Unterrichtsplanung mit Themen wie Binnendifferenzierung, Individualisierung, Leistungsbewertung oder Moderation verwendet. Sprachsensibler Unterricht wird außerdem mit der Erstellung von Unterrichtsmaterial verbunden. Ein wesentlicher Teil der Vermittlung von Sprachsensibilität im Vorbereitungsdienst scheint sich also im Zuge der konkreten Unterrichtsplanung zu integrieren und reiht sich einerseits in spezifische, angrenzende Gebiete der Unterrichtsgestaltung ein, zielt andererseits aber auf die Förderung bildungs- und fachsprachlicher Register ab.

Ein weiteres, nennenswertes Ergebnis dieser Unterkategorie ist die häufige Kombination der Lexeme *sprach* + *förder* ($N = 176$), die eine starke textuelle Verbindung zu den Lexemen *fachsprach* ($N = 192$), *bildungssprach* ($N = 76$) und *unterrichtssprach* ($N = 21$) aufweisen. Die Kombination von *Deutsch* + *förder* ($N = 151$) kommt fast ebenso häufig in diesem Kontext vor. Betrachtet man begriffliche Überlegungen zu Sprachförderung wie von Becker-Mrotzek und Roth (2017), kann die Verwendung auf eine defizitorientierte Konnotation hinweisen, da Sprachförderung eher in Verbindung mit der sonderpädagogischen Förderung spezifischer sprachlicher „Probleme, Rückstände oder Defizite“ (Becker-Mrotzek & Roth 2017, S. 16) verwendet wird.

Weiterhin gibt es viele Fundstellen für *bilingu* ($N = 117$), das genauso wie *mehrsprach* ($N = 25$) im Kontext sprachlicher Bildung in erster Linie für Fremdsprachenfächer verwendet wird. Während hier entsprechend die Förderung der jeweiligen Fremdsprache als weitere Sprache gemeint ist, gibt es vereinzelt auch Hinweise auf die Nutzung und Förderung von Mehrsprachigkeit im Sinne weiterer sprachlicher Ressourcen (*mehrsprach* + *nutz*: $N = 5$, *mehrsprach* + *förder*: $N = 10$). Weiterhin werden zum Großteil in curricularen Dokumenten von Herkunftssprachenunterricht Lexeme wie *herkunftssprach* ($N = 4$) oder *muttersprach* ($N = 3$) im Kontext sprachliche Bildung verwendet.

6. Diskussion

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung in NRW anhand der analysierten Dokumente als präsent und etabliert eingestuft werden kann. Diese Entwicklung ist durchaus positiv, betrachtet man zum Beispiel Aussagen von Baumann und Becker-Mrotzek (2014), die feststellten, dass sprachliche Bildung im Vorbereitungsdienst curricular eine „selten[e]" (Baumann & Becker-Mrotzek 2014, S. 45) Rolle spielt. Es wurde ebenso deutlich, dass die curricularen Dokumente auf institutioneller Ebene untrennbar mit den Landesvorgaben NRW verbunden sind, was unter anderem durch die Übernahme von Formulierungen aus dem Kerncurriculum erkennbar wurde. Dass unterschiedliche Ebenen im Bildungssystem im Kontext von Curricula aufeinander wirken ist ein Mechanismus von Sprachen- und Bildungspolitik (Berger, 2016; Künzli, 2009). Methodisch betrachtet stellte dies allerdings eine Herausforderung dar, da Informationen über die konkrete Ausgestaltung an den ZfsL teilweise unkonkret bleiben, vor allem hinsichtlich der Verwendung von abstrakten linguistischen Kategorien mit komplexen Bedeutungszusammenhängen. So war es beispielsweise nur teilweise möglich, auf Grundlage der Analyseergebnisse eine differenziertere Aussage über die Ausgestaltung der Lehrkräftebildung im Kontext der Verwendung von Mehrsprachigkeit zu treffen. Trotzdem kann eine hohe Relevanz sowie positive Perspektivierung von Mehrsprachigkeit durch die Übernahme von Formulierungen aus dem Kerncurriculum oder die Verbindung von *sprach* + *Vielfalt* grundsätzlich angenommen werden. Das zeigt sich beispielsweise auch durch die häufige Verbindung von *wertschätz* + *mehrsprach* als Übernahme aus dem Kerncurriculum, die dann jedoch nicht weiter ausgeführt wird und sich nicht eindeutig durch den Vergleich mit anderen Kategorien der Inhaltsanalyse im Kontext sprachlicher Bildung bestätigen lässt.

Bei der Behandlung von sprachlichen Kontexten als Voraussetzung für die Unterrichtsgestaltung (Oberkategorie 2) sind die Lexeme *mehrsprach/multilingu* sowie die Verbindung von *Migration+sprach* quantitativ stark im Vordergrund, während Lexeme zur Beschreibung konkreter Spracherwerbskontexte verhältnismäßig selten genannt werden. Eine differenzierte Darstellung, bzw. Vermittlung von sprachlichen Kontexten als Voraussetzung für den Unterricht scheint gerade für den Vorbereitungsdienst als Schnittstelle zur konkreten schulischen Praxis bedeutsam. Die ZfsL haben als Institutionen der Lehrkräftebildung in NRW eine spezifische, regionale Verbindung zur jeweiligen Schullandschaft und damit verbundenen sprachlichen Bedingungen der Lernenden. Es bietet sich daher an der Schnittstelle zur Praxis an, differenzierter auf Mehrsprachigkeit im jeweiligen Gebiet, bzw. an den Schulen des Ausbildungsbezirks, einzugehen.

Ein weiterer Teilaspekt der Fragestellung bezog sich auf sprachliche Bildung und damit einhergehende sprachliche Zielvorstellungen für die Unterrichtsgestaltung der angehenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Die Ergebnisse zeigen eine häufige Nennung von sprachsensiblem Unterricht im direkten Zusammen-

hang mit bildungs- und fachsprachlichen Registern. Außerdem wird die Förderung der deutschen Sprache sowie bilingualer Unterricht, hauptsächlich im Kontext von Fremdsprachen, vielfach erwähnt. Die Analyse curricularer Dokumente hat prinzipiell nicht nur das Potenzial aufzuzeigen, wie der Vorbereitungsdienst in Bezug auf die relevanten Themen ausgestaltet wird, sondern auch zu zeigen, was hier gegebenenfalls keinen Raum einnimmt (Künzli, 2009). Dies kann durch den inhaltsanalytischen Vergleich der Kategorien sowie durch den Rückbezug auf die dargelegte Theorie geschehen. Der Vergleich der Oberkategorien untereinander konnte zeigen, dass Mehrsprachigkeit als genereller Kontext für den Unterricht überaus häufig genannt und positiv konzeptualisiert wird (Oberkategorie 1 und 2). Ansätze und Methoden sprachlicher Bildung, die ganzheitlich agieren und demnach auch mehrsprachiges Repertoire jenseits fach- und bildungssprachlicher Register des Deutschen oder einer Fremdsprache fördern, werden allerdings kaum bis gar nicht in den curricularen Dokumenten erwähnt (Oberkategorie 3). Gerade mit Blick auf die Überrepräsentation und affirmative Verwendung von sprachlicher Vielfalt und Mehrsprachigkeit in Oberkategorie 1 und 2, die gleichzeitig jedoch überaus vage und unkonkret bleiben, könnte dieser Befund auf ein Dilemma hinweisen: So könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass sich Ziel- und Normvorstellungen des Unterrichts im Vorbereitungsdienst trotz der eigentlich positiven Darstellung von Mehrsprachigkeit als unterrichtlichen Kontext weiterhin an einer monolingual ausgerichteten Strategie sprachlicher Bildung orientieren (Gogolin, 2008; Niedrig, 2002). Diese Vermutung wird dadurch bestärkt, dass die Verwendung von Mehrsprachigkeit in den curricularen Dokumenten eine Art abstrakte, undurchsichtige Hülle darstellt, die kaum greifbar ist und eine konkrete Einordnung kaum ermöglicht. Begriffe wie *Fach- und Bildungssprache* werden hingegen in didaktischen und methodischen Kontexten wesentlich differenzierter ausgeführt und kontextualisiert.

Vergleicht man die hier für die zweite Phase der Lehrkräftebildung gewonnenen Ergebnisse mit curricularen Analysen der ersten Phase, gibt es einige Gemeinsamkeiten. So scheinen in beiden Phasen der Lehrkräftebildung in NRW Ansätze sprachlicher Bildung vermittelt zu werden, die vor allem bildungssprachliche Register fördern (Berkel-Otto et al., 2021; Putjata et al., 2016). Im Gegensatz dazu werden in den Curricula beider Phasen Methoden zur Förderung sprachlicher Repertoires jenseits dessen zwar teilweise erwähnt, nehmen jedoch im Vergleich einen sehr kleinen Raum ein.

7. Fazit und Ausblick

Durch die Analyse der curricularen Dokumente des Vorbereitungsdienstes in NRW auf institutioneller Ebene konnte im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung als Ausbildungsgegenstand für angehende Lehrkräfte erstmalig ein strukturierter Einblick in ein kaum erforschtes Feld generiert werden. Es wurden dabei neben theoretischen Hintergründen vor allem auch die Rahmenverordnungen des

Landes NRW für die Analyse einbezogen. Hierdurch konnten durch das inhaltsanalytische Vorgehen nicht nur Lexeme in den Dokumenten gezählt und intern verortet, sondern auch auf weiteren Ebenen extern kontextualisiert werden (Kuckartz & Rädiker, 2022). Insgesamt kann aufgrund der Analyseergebnisse festgehalten werden, dass sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit als Ausbildungsgegenstand im Vorbereitungsdienst präsente Themen darstellen. Dies ist im Hinblick auf die in der Vergangenheit formulierten Desiderata eine positive Entwicklung (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014).

Ähnlich wie es Analysen curricularer Dokumente des Lehramtstudiums in NRW aufzeigen (Putjata et al., 2016), sind in den curricularen Dokumenten des Vorbereitungsdienstes ebenfalls vor allem Ansätze sprachlicher Bildung dominant, die bildungs- und fachsprachliche Register fördern. Die Förderung oder Nutzung sprachlicher Repertoires jenseits dieser Kategorien wird hingegen kaum erwähnt, was eher für eine monolinguale Ausrichtung spricht (Gogolin, 2008; Niedrig, 2002). Dieses Ergebnis, das sich auf Ansätze sprachlicher Bildung an sich bezieht (Oberkategorie 3), lässt sich allerdings nicht auf Ergebnisse hinsichtlich der Perspektivierung von Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für die Unterrichtsgestaltung im Vorbereitungsdienst (Oberkategorie 1 und 2) beziehen. Hier lässt sich nicht nur eine quantitativ präsente, sondern durchaus positiv-affirmative Verwendung von Begriffen im Kontext von Mehrsprachigkeit ausmachen, was sich größtenteils durch die enge Verbindung zum Kerncurriculum NRW begründet (MfsB NRW, 2021b). Obwohl eine positive Rahmung von Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für den Unterricht in den Dokumenten deutlich wird, bleibt offen, wie der vielseitig interpretierbare Begriff der Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst genau aufgefasst und ausgestaltet wird. Gerade aufgrund des engen schulpraktischen Bezugs zu konkreten Lerngruppen und deren sprachlicher Repertoires besteht besonders im Vorbereitungsdienst das Potenzial, abstrakte linguistische Kategorien für die Praxis zu konkretisieren und zu operationalisieren. Darüber hinaus scheint es auch aus methodologischer Sicht wichtig zu betonen, dass „die Sprache der Dokumente per se nicht die Sprache der Wissenschaft“ (Salheiser, 2019, S. 1121) darstellt. Für den Vorbereitungsdienst ist dies besonders relevant, da er sich an einer Art Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung befindet. Obwohl es möglich war, bestimmte Lexeme innerhalb der Dokumente sowie im Kontext der Lehrkräftebildung und Sprachwissenschaft generell zu kontextualisieren, könnte eine methodische Erweiterung der Arbeit noch offene Fragen bearbeiten. So könnten Interviews mit lehrkräftebildenden Akteur:innen der ZfsL einen tieferen Einblick in die Formulierung und Ausgestaltung der Curricula bringen. Dadurch könnte nicht nur ein besseres Verständnis der Formulierungen in den curricularen Dokumenten generiert werden, sondern auch Inhalte im relevanten Kontext, die unter Umständen darüber hinaus gehen, in Erfahrung gebracht werden. Außerdem können Interviews einen wesentlich aktuelleren und präziseren Eindruck der Ausgestaltung der Lehre vermitteln, der im Hinblick auf aktuelle Veränderungen und Umgestaltungen wertvoll sein kann.

Danksagung

Ich danke insbesondere Lucas Schmitz für die Unterstützung bei der Erstellung des Datenkorpus.

Literatur

Bach, G. & Niemeier, S. (2010). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (5. überarb. und erw. Aufl.). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien: Lang.

Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg & Schroeder, Christoph, Witte, Annika (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann.

Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830983897

Berger, S. (2016). Zum Vergleich von Curriculum und Unterrichtspraxis in der vorberuflichen Bildung in Teilen Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens. Eine explorative Fallstudie. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, *22*(2), 150–174. Verfügbar unter: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102066&uid=frei

Berkel-Otto, L., Hansen, A., Hammer, S., Lemmrich, S., Schroedler, T. & Uribe, Á. (2021). Multilingualism in Teacher Education in Germany: Differences in Appraoching Linguistic Diversity in Three Federal States. In M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen, T. Schroedler (Hrsg.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners* (S. 82–103). Bristol: Channel View Publications. https://doi.org/10.21832/9781788926119-007

Böing, M. (2022). Die Umsetzung der Leitlinie „Vielfalt“ in der Lehrer*innenbildung der zweiten Phase. Das Beispiel eines Fachseminars Geographie im Bundesland Nordrhein-Westfalen. In S. Oleschko, K. Grannemann & A. Szukala (Hrsg.), *Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen*, (S. 143–158). Münster: Waxmann.

Böning, C. (2023). Ein phasenübergreifender Blick auf sprachliche Bildung in der Lehrkräfteprofessionalisierung zwischen Theorie und Praxis: Das Desiderat Vorbereitungsdienst, *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbil,* 7, 262-281. https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.13

Bot, K. de (2019). Defining and Assessing Multilingualism. In J.W. Schwieter & M. Paradis (Hrsg.), *The handbook of the neuroscience of multilingualism* (S. 3–18). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Brandt, H. (2021). *Sprachliche Heterogenität im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Herangehensweisen und Überzeugungen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I*. Münster, New York: Waxmann.

Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 13–26). Klinkhardt.

Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage). Wien: facultas. https://doi.org/10.36198/9783838556529

Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018). Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule – Einführung. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838544434

Dubiel, S., Paetsch, J. & Lütke, B. (2019). Evaluationsergebnisse einer Fortbildung für Seminar- und Fachleitungen im Bereich sprachsensiblen Fachunterrichts: selbsteingeschätzte Kompetenz, Zufriedenheit und Transfer. In B. Ahrenholz, B. Lütke, H. Roll, J. Paetsch & S. Jeuk (Hrsg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (S. 339–356). De Gruyter Mouton.

García, O. (2009). Chapter 8 Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In A.K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Hrsg.), *Social Justice through Multilingual Education* (S. 140–158). Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691910-011

García, O. & Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Hrsg.), *The Routledge handbook of multilingualism (Routledge handbooks in applied linguistics* (S. 232–246). London: Routledge.

Geist, B. (2021). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 77–87). Berlin: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_6

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Auflage). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830970989

Goltsev, E., Olfert, H. & Putjata, G. (2022). Finding spaces for all languages. Teacher educators' perspectives on multilingualism. *Language and Education*, *36*(5), 437–450. https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2085047

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.

Hecker, S.-L., Falkenstern, S., Lemmrich, S., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A. & Ohm, U. (2023). Mit Kollaboration zum Standard: Empirisch basierte Bestimmung von Lehrkräfte-Expertise im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *26*(1), 161–184. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01139-3

Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Hrsg.), *The Routledge handbook of multilingualism (Routledge handbooks in applied linguistics* (S. 214–231). London: Routledge.

Hélot, C., Frijns, C., van Gorp, K. & Sierens, S. (Hrsg.). (2018). *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781501501326

Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Hsieh, H.-F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Hu, A. (2016). Mehrsprachigkeit. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht (UTB, 8043. Fremdsprachendidaktik, Sprachwissenschaft* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 10–15). Tübingen: A. Francke Verlag.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (2019). Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen und Diskussion* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 191–205). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Krüger-Potratz, M. (2011). Mehrsprachigkeit als Konfliktfeld der Schulgeschichte. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 51–68). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_3

Krumm, H.-J. (2004). Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F.G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 105–112). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kultusministerkonferenz (2019). *Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Künzli, R. (2009). Curriculum und Lehrmittel. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher & S. Larcher Klee (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 134–148). Beltz.

May, S. (2014). Introducing the "Multilingual Turn". In S. May (Hrsg.), *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL, and bilingual education* (S. 1–6). New York: Routledge.

McMonagle, S. (2020). Autochthone Minderheiten und ihre Sprachen – eine europäische Perspektive. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D.P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 31–37). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_4

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021a). *BASS Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW*. Verfügbar unter: https://bass.schul-welt.de/16253.htm

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021b). *Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2023a). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV)*. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=34604&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=lehramtszugangsverordnung#det0

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2023b). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG)*. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&bes_id=12764

Niedrig, H. (2002). Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt. Analyse bildungspolitischer und konzeptueller Ansätze. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, *8*(1), 1–13.

Oleschko, S. (2017). *Sprachsensibles Unterrichten fördern. Angebote für den Vorbereitungsdienst*. Verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/ 12/Buch_Sprachsensibles-Unterrichten-foerdern.pdf

Oomen-Welke, I. (2016). Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *21*(2), 5–12.

Paetsch, J., Dubiel, S., Lütke, B. & Stelze, K. (2020). Kooperation im Vorbereitungsdienst zu "Sprachbildung": Evaluation einer Qualifizierungsmaßnahme. *Journal für LehrerInnenbildung, 20*(4). 68–77.

Pohlmann-Rother, S. & Lange, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung: Empirische Ergebnisse zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften und Implikationen für die Kooperation von KiTa und Grundschule. In S. Pohlmann-Rother, S. Lange & U. Franz (Hrsg.), *Digitalisierung, Inklusion und Mehrsprachigkeit. Aktuelle Herausforderungen beim Übergang bewältigen* (S. 5–44). Kronach: Carl Link.

Putjata, G. (2019). Normalitätsvorstellungen angehender Lehrkräfte im Wandel. Eine empirische Studie zu Potentialen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, *4*(1), 81–94. https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.07

Putjata, G., Brizić, K., Goltsev, E. & Olfert, H. (2022). Introduction: Towards a multilingual turn in teacher professionalization. *Language and Education*, *36*(5), 399–403. https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2114804

Putjata, G., Olfert, H. & Romano, S. (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital – Möglichkeiten und Grenzen des Moduls »Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte« in Nordrhein-Westfalen. *ÖDaF-Mitteilungen*, *32*(1), 34–44. https://doi.org/10.14220/odaf.2016.32.1.34

Reimann, D. (2023). Ein mehrdimensional-integrierendes Modell der Mehrsprachenaneignung. Ein Vorschlag zur theoretischen Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In L. Eibensteiner, A. Kropp, J. Müller-Lancé & C. Schlaak (Hrsg.), *Neue Wege des Französischunterrichts. Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter* (S. 25–74). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Salheiser, A. (2019). Natürliche Daten: Dokumente. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 1119–1134). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_80

Schnitzer, A. & Mörgen, R. (2015). *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *15*(1).

Schroedler, T. (2021). What is Multilingualism? Towards an Inclusive Understanding. In M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen, T. Schroedler (Hrsg.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners* (S. 17–37). Bristol: Channel View Publications. https://doi.org/10.21832/9781788926119-004

Schroedler, T. & Lengyel, D. (2018). Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Fachunterricht – Was kann die Erste Phase der Lehrerbildung leisten? *Seminar*, (4), 6–20.

Tajmel, T. (2010). DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 173–191). Narr Francke Attempto.

Tracy, R. & Gawlitzek, I. (2023). *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen: Narr Francke Attempto. https://doi.org/10.24053/9783823392767

VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH. *MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse*, 1989–2023 (Version 2021) [Computer software]. Berlin.

Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. Verfügbar unter: https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838585468

Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München*, Zürich: R. Piper & Co. Verlag.

Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21–31). Weinheim, Basel: Beltz.

Woerfel, T., Küppers, A. & Schroeder, C. (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 207–212). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_30

Journal for Educational Research Online
Journal für Bildungsforschung Online
https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.07
Volume 16 (2024), No. 1, S. 127–149
CC BY-NC-SA 4.0 Waxmann

Kevin Niehaus, Katja F. Cantone & Nicolle Pfaff

„Die Sonderpädagogik kommt?!“ Zur disziplinübergreifenden Weiterentwicklung des Moduls Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ) im Zeichen universitärer Veränderungsprozesse

Zusammenfassung

Der Umgang mit der Thematik des Spracherwerbs und der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit ist an lehrkräftebildenden Hochschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) je nach disziplinären Diskursen zu Sprache und Bildung unterschiedlich implementiert. Gemeinsam ist allen lehramtsausbildenden Standorten, dass angehende Lehrkräfte innerhalb des gesetzlich verankerten Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (kurz: DSSZ) für den Themenbereich Deutsch als Zweitsprache in der mehrsprachigen Gesellschaft professionalisiert werden sollen. Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Inklusionserwartung gewinnen neben linguistischen und erziehungswissenschaftlich-diskriminierungskritischen Perspektiven zunehmend auch sonderpädagogische Zugänge zum Themenfeld Mehrsprachigkeit an Bedeutung. Mit Bezug auf die Gründung des Instituts für Sonderpädagogik und der Neueinführung sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge an der Universität Duisburg-Essen stellt sich die Frage, welche curricularen und hochschuldidaktischen Auswirkungen sich für das DSSZ-Modul am Standort ergeben. Der vorliegende Beitrag plädiert dafür, Herausforderungen in der disziplinären Thematisierung sprachlicher Heterogenität zum Ausgangspunkt für eine intensive Beschäftigung mit fachlichen Perspektiven und deren Zusammenwirken zu machen.

Dr. Kevin Niehaus, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Berliner Platz 6–8, 45127 Essen
E-Mail: Kevin.Niehaus@uni-due.de

Prof.’in Dr. Katja F. Cantone, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universitätsstr. 12, 45141 Essen
E-Mail: Katja.Cantone@uni-due.de

Prof.’in Dr. Nicolle Pfaff, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Arbeitsbereich Migrations- und Ungleichheitsforschung, Universitätsstr. 2, 45141 Essen
E-Mail: Nicolle.Pfaff@uni-due.de

Die Produktion von Differenz sowie damit einhergehende Normierungen und Etikettierungen in der akademischen Auseinandersetzung können so zum Gegenstand disziplinärer und interdisziplinärer Reflexionen werden. Auf dieser Basis scheinen disziplinübergreifende Weiterentwicklungen innerhalb des DSSZ-Moduls möglich, ohne die bisherige standortspezifische Ausrichtung des Moduls aufzugeben.

Schlagworte
Lehrkräftebildung, Migration und Mehrsprachigkeit, Hochschulentwicklung, Sonderpädagogik

"What About Special Needs Education?!" On the Interdisciplinary Development of the Module 'German for Students With a Migration Background' (DSSZ) as Part of Ongoing University Developments

Abstract
Teacher education curricula vary across North-Rhine-Westphalia in terms of pre-service teacher preparation for linguistically diverse learner groups. Processes and theories surrounding language acquisition, the teaching of German as a second language and multilingualism are addressed differently depending on disciplinary discourses. The inclusion of learners with special needs into mainstream education enhances the complexity and importance of addressing language in teacher education. In the establishment process of a newly introduced Institute for Special Needs Education the interdisciplinary professionalisation of pre-service teachers requires critical examination concerning issues such as discrimination. Given that linguistic diversity has been a core issue in different disciplinary discourses at the University of Duisburg-Essen, this article aims to encourage interdisciplinary dialogue with regard to differing disciplinary approaches and understandings of linguistic diversity. Facing similar challenges such as creating differences, setting standards and labeling certain pupils, the authors plead for a visible curricular anchoring of interdisciplinary discourses in teacher training programs.

Keywords
pre-service teacher training, migration and multilingualism, university development in teaching, special needs education

1. Einleitung

Die Auseinandersetzung mit *sprachlicher Heterogenität* ist schon länger Gegenstand verpflichtender Module der universitären Lehrkräftebildung (u. a. Becker-Mrotzek, Rosenberg, Schroeder & Witte, 2017). Der mit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention einhergehende bildungspolitische Reformauftrag der schulischen Inklusion sowie die damit verbundene ungleichheitssensible und rassismuskritische Debatte der letzten Jahre (u. a. Chilla, 2019; Dirim & Khakpour, 2018) ergänzen diesen Themenkomplex um eine weitere zu berücksichtigende Dimension. Damit verbunden sind gestiegene fachlich-inhaltliche Anforderungen an praktizierende und angehende Lehrkräfte, die die Auseinandersetzung innerhalb der Lehrkräfteprofessionalisierung inzwischen maßgeblich prägen (BMBF, 2016).
Auch die Universität Duisburg-Essen führte verpflichtende Qualifizierungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) entlang des Lehrkräfteausbildungsgesetz des Landes NRW vom Mai 2009 (§ 11, Absatz 8) für alle allgemein- und berufsbildenden Lehramtsstudiengänge ein (LABG, 2009). Diese wurden in den vergangenen Jahren in darauf bezogenen Programmen und Initiativen (ProViel[2] Universität Duisburg-Essen) systematisch mit bildungswissenschaftlichen Inhalten, etwa aus dem Bereich der erziehungswissenschaftlichen Thematisierung von Heterogenität, Migration und Ungleichheit, verknüpft und mit dem Inklusionsdiskurs verwoben (vgl. Niehaus, 2023; 2024a; 2024b). Durch die fach- und disziplinübergreifenden Forschungsanstrengungen der letzten Jahre fokussierten die lehramtsbezogenen Fächer und Fachdidaktiken im Sinne eines weiten Inklusionsverständnis den produktiven Umgang mit Vielfalt (Bertram et al., 2024). So auch das Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, welches an der hiesigen Universität das DSSZ-Modul verantwortet (vgl. Abschnitt 3). Anknüpfend an die mit dem Inklusionsdiskurs verbundene Öffnung des Sprachbildungsdiskurses und die kontinuierliche Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung von Konzepten und Methoden des sprachbewussten Unterrichtens (vgl. u. a. Büttner & Gürsoy, 2018), orientierte sich das Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache bislang ebenfalls an den von Döll & Michalak (2023, S. 10) beschriebenen Bemühungen der Fachgruppe DaZ, „das Verhältnis von Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Sprachheilpädagogik post-sonderpädagogisch im Rahmen aktueller Inklusionsdebatten auszuloten“.

Vor dem Hintergrund dieser inklusionsbezogenen Weiterentwicklungen war die Einführung sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge an der Universität Duisburg-Essen umstritten. In Bezug auf die bisherige disziplinäre und disziplinübergreifende Betrachtung sprachlicher Heterogenität innerhalb der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung entsteht – auch durch die damit verbundene Ausweitung der bisweilen ausschließlichen Ausbildung von Studierenden im allgemeinbildenden Lehramt – ein zusätzliches, kontrastives Moment, welches sich aus der Erweiterung

2 Das Projekt ProViel (Professionalisierung für Vielfalt) an der Universität Duisburg-Essen wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom BMBF gefördert.

der bisherigen Fachperspektiven um sonderpädagogische Perspektiven ergibt. Welche Auswirkungen und Implikationen sich durch die Einführung sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge für die Lehrkräfteprofessionalisierung mit Blick auf Mehrsprachigkeit im hiesigen DSSZ-Modul ergeben könnten, steht im Zentrum des vorliegenden Beitrags.

Ausgehend von dem jeweiligen fachrichtungsbezogenen Verständnis des Terminus *Sprachliche Heterogenität*, der in diesem Beitrag aus linguistischer, erziehungswissenschaftlicher[3] und inklusionspädagogischer Perspektive betrachtet wird, diskutiert der vorliegende Beitrag strukturelle Aspekte der disziplinären Verankerung des DSSZ-Moduls an lehrkräftebildenden Hochschulen in NRW. Vor diesem Hintergrund wird mit dem Problembereich der Differenzproduktion, Normsetzung und Etikettierung ein disziplinübergreifender Zusammenhang entworfen, der Professionalisierung, fachlichen Austausch und Strukturbildung ermöglicht.

2. Sprachliche Heterogenität in unterschiedlichen disziplinären Bezügen

Nach Lengyel (2016, S. 501) ist sprachliche Heterogenität nicht nur inhaltlich, sondern auch konzeptuell ein vielbesetztes „Konstrukt". Um disziplinübergreifende Bezugnahmen zu ermöglichen und nachvollziehen zu können, bedarf es einer vorherigen Konkretisierung disziplinärer Perspektiven, um den jeweiligen disziplinären Blick *auf* bzw. den Zugang *zu* sprachliche(r) Heterogenität zu klären. Im Folgenden werden ausgewählte fachrichtungsspezifische Verständnisse von sprachlicher Heterogenität im Kontext der Lehrkräfteausbildung sowie damit verbundene Herausforderungen nachvollzogen.

2.1 Linguistische Perspektiven

Im Bereich der Spracherwerbsforschung mit Fokus auf Deutsch lässt sich feststellen, dass die Subdisziplinen Linguistik und Didaktik überwiegend nebeneinanderher gearbeitet haben und diese Trennung in der Lehrkräftebildung perpetuieren. Bereits zu Beginn der Studien zu Deutsch als Zweitsprache haben nur wenige Erkenntnisse aus der linguistischen Forschung zur Entwicklung in der Zweitsprache in die didaktische Konzeptualisierung für den gemeinsamen Unterricht Eingang gefunden (vgl. die Überblicke in Grießhaber, 2022 oder Haberzettl, 2014). Gleichzeitig entwickelten sich zwei Stränge der Betrachtung: Während in Gesellschaft und Praxis durch die Nutzung von Begriffen wie *Halbsprachigkeit* Migration als ein Risikofaktor für den Spracherwerb dargestellt wird (vgl. die kritische Betrachtung in Neumann & Gogolin 2009), belegen wissenschaftliche Studien überwiegend

3 Die erziehungswissenschaftliche Perspektive umfasst in diesem Beitrag und im Verständnis der Autor:innen auch die sonderpädagogische Teildisziplin.

die Vorteile eines simultanen oder versetzten mehrsprachigen Erwerbs sowie Gebrauchs der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen (vgl. u. a. Müller, Kupisch, Schmitz, Cantone & Arnaus Gil, 2023).[4] So hält sich bis heute mitunter die hartnäckige Behauptung, dass Sprachmischungen ein Beweis für Sprachdefizite seien, hingegen gibt es aus wissenschaftlicher Sicht bereits seit vielen Jahren umfangreiche Belege, dass sie ein Zeichen mehrsprachiger Kompetenz sind (vgl. Cantone, 2009; Müller et al., 2015). Eine wichtige Konsequenz aus der über viele Jahre nur fakultativen Professionalisierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache war schlussendlich eine für alle Schulformen und Fächer verpflichtende, curricular verankerte, systematische Auseinandersetzung mit dem Thema Zweitspracherwerb in der Lehrkräftebildung (vgl. Abschnitt 3.1).

Im Kontext des *auffälligen* (auch gestörten) Spracherwerbs konnten linguistische Studien der letzten Jahre den Zusammenhang zur Dimension Mehrsprachigkeit zunehmend beleuchten (u. a. Grimm & Schulz, 2017). So adressieren Grimm & Schulz (2017, S. 21–38) die Rolle von Risikofaktoren für die Diagnose einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung bei ein- und mehrsprachigen Kindern und betonen, dass Fehleinschätzungen im frühkindlichen Zweitspracherwerbs zu Über- oder Unterdiagnosen (Genesee, Paradis & Crago, 2004) führen können. Damit ist gemeint, dass Störungen entweder überdiagnostiziert (d. h. noch nicht erworbene Aspekte von Sprache werden bei frühen Zweitsprachlernenden als Störung interpretiert, obwohl sie keine sind) oder nicht erkannt werden (weil sie auf den Zweitspracherwerb zurückgeführt werden) (vgl. auch Schulz et al. 2017, S. 194). Schließlich wurde der Begriff der Sprachförderung[5] über Jahrzehnte in der Praxis defizitorientiert verwendet, ohne Erwerbsphasen in der Zweitsprache zu berücksichtigen, die verdeutlich hätten, dass bestimmte linguistische Aspekte eventuell noch nicht erworben sein können.

2.2 Erziehungswissenschaftliche Perspektiven

Die erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf *Sprachliche Heterogenität* sind durch eine Breite an Teildisziplinen geprägt. Aufgrund spezifischer Zugänge, Forschungsinteressen und paradigmatischer Akzentuierungen können zudem innerhalb einzelner Teildisziplinen (bspw. der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Sprache, s. u.) unterschiedliche (Teil-)Aspekte von *Sprache* betrachtet werden. Im Weiteren wird anknüpfend an die Darstellungen im vorherigen Abschnitt und hinsichtlich des Schwerpunktes des vorliegenden Beitrags der Bereich *Mehrsprachigkeit* fokussiert. Erziehungswissenschaftliche Forschungen diskutieren *Sprache* unter anderem als relevanten Mechanismus der Reproduktion von Bildungsungleichheit und Zugehörigkeit; insbesondere in der Intersektion zwischen sozialer Herkunft,

4 Zu den Auswirkungen systematischer Benachteiligung durch das Heterogenitätsmerkmal Sprache/Mehrsprachigkeit siehe Abschnitt 2.2.

5 inzwischen erfreulicherweise durch die konzeptuelle Schärfung des Begriffs *Sprachbildung* ersetzt (vgl. Jostes, 2017, S. 117).

Migration und Mehrsprachigkeit. So zeigen etwa bildungshistorische Forschungen, dass die Vermittlung der deutschen Standardsprache einen wichtigen Zusammenhang der Nationenbildung im 19. Jahrhundert darstellte (Hansen & Tillmann, 1991) und auch im Zuge von Schulgründungen als koloniale Praxis eine besondere Rolle spielte (Adick, 1993). In der deutschen Schule institutionalisierte sich ein monolinguales Selbstverständnis, das dialektale Varietäten und migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit weitgehend ausblendete (Gogolin, 1994). In Studien der Bildungsungleichheitsforschung wird das Beherrschen einer akademisch orientierten Bildungssprache bereits seit den 1970er Jahren mit Verweis auf soziolinguistische Studien als klassenspezifische Eingangsvoraussetzung von formaler Bildung erkannt (Bernstein, 1971). Einschätzungen zur Sprachkompetenz im Deutschen gelten außerdem als Selektionskriterium. Gomolla und Radtke (2009, S. 193–227) zeigen mit dem Konzept der institutionellen Diskriminierung, dass sprachbezogene Kompetenzzuschreibungen zentrale Argumentationen in sonderpädagogischen Förderdiagnostiken darstellen (für die Kita Amirpur, 2020). Neuere Auseinandersetzungen diskutieren diesbezüglich Überlagerungen zwischen Rassismus und Ableismus (Akbaba & Buchner, 2019). Trotz dieser Thematisierungen von Sprache als Machtinstrument im Bildungssystem (Dirim & Khakpour, 2018, S. 215–218) ist der erziehungswissenschaftliche Diskurs durch eine Reihe von Ausblendungen charakterisiert: So diskutieren erstens noch immer Forschungen einen mehrsprachigen familialen Alltag unreflektiert als Bildungsrisiko (kritisch vgl. Ivanova, Aytekin & Epp, 2021). Kritische migrationspädagogische Forschungen weisen in der Analyse von Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung auf vielfältige rassismusrelevante Praktiken des Neo-Linguizismus hin (Dean, 2019; Dirim, 2017; Wojciechowicz, 2018), die zweitens in der universitären Lehrkräftebildung nicht angemessen thematisiert werden (kritisch dazu Karakaşoğlu & Mecheril, 2017). Für Forschungen zur Lehrkräftebildung gilt drittens, dass Sprache in professionalisierungstheoretischen Auseinandersetzungen weitgehend ausgeblendet bleibt (Ialiou, Pfaff & Rotter, 2023). Viertens zeigt sich für Lernende mit Verzögerungen im Spracherwerb oder Beeinträchtigungen in den Bereichen Sprache und Hören eine disziplinäre Verantwortungsdelegation in die Subdisziplin der Sonderpädagogik (Tervooren, 2017).

Innerhalb des sonderpädagogischen Diskurses wird sprachliche Heterogenität insbesondere im Förderschwerpunkt (FSP) Sprache diskutiert. Dieser geht in der Regel von einem primär monolingual-standardnahem Verständnis aus, welches sich an der Amts- und Schulsprache Deutsch orientiert (vgl. Bastians, 2018; sowie die Kritik u. a. in Kracht, 2003). Erst in den letzten zwei Jahrzehnten wird einer spezifischen sonderpädagogischen Sprachförderung bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen Gewicht beigemessen (u. a. Jeuk, 2018; Scharff Rethfeldt, 2013). Gleichwohl scheinen diese der Aufforderung von Kracht (2003, S. 71) „eine systematische sprachpädagogische Auseinandersetzung mit der kindlichen Entwicklungsvoraussetzung *Mehrsprachigkeit*“ voranzutreiben nicht gerecht zu werden. Defizitäre Bewertungen und fälschliche Interpretationen bestimmter Phänomene im mehr-

sprachigen Erwerb bleiben auch in der sonderpädagogischen Auseinandersetzung bestehen (kritisch hierzu u. a. Ehlert, 2021).

Dass einzelne Ansätze seit den 1980er Jahren konzeptuell nicht weiterentwickelt wurden, führt heutzutage noch oftmals zu der von Licandro (2021, S. 83) beschriebenen Unsicherheit, dass „Mehrsprachigkeit in der sprachheilpädagogischen [...] Arbeit als eine besondere Herausforderung angesehen [wird]“.

Wenngleich innerhalb der inner- und außerschulischen sprachheilpädagogischen (Bezugs-)Disziplinen jüngst ein zunehmendes Interesse an der Dimension Mehrsprachigkeit erkennbar scheint, trägt die weiterhin fehlende innerfachlich-strukturierte Auseinandersetzung zur Institutionalisierung eines an lebensweltlicher Einsprachigkeit orientierten Verständnisses bei. Mehrsprachige Schüler:innen sind weiterhin gefährdet, einerseits in ihrer gesamtsprachlichen Kompetenz nicht ausreichend wahrgenommen zu werden und andererseits aufgrund mangelnder differentialdiagnostischer Differenzierung (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 132) überproportional häufig einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf attestiert zu bekommen (vgl. u. a. Schumann, 2020). Für die Lehrkräfteausbildung bleibt somit für die Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Sprache festzustellen, dass die eigene Rolle in der Reproduktion sprachbedingter Bildungsbenachteiligung im Kontext von Mehrsprachigkeit bislang nur unzureichend reflektiert und aufgearbeitet wurde (vgl. Engel de Abreu, 2016, S. 45–58).

2.3 Sprachliche Heterogenität im Kontext von inklusiver Sprachbildung

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse verschiedener (internationaler) Schulvergleichsstudien und der anhaltenden Betrachtung der Bildungsbenachteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund (Jeuk, 2021, S. 17), wird durch die Fokussierung *migrationsbedingter Heterogenität* (Sturm, 2016, S. 94–107), zu welcher die Dimension *Mehrsprachigkeit* (Dirim & Khakpour, 2018) intersektional steht (vgl. Abschnitt 2.2), der Zusammenhang zwischen den Sprachkompetenzen der Schüler:innen und ihrem Bildungserfolg (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 137–142) anhaltend diskutiert. Die damit einhergehende inhaltliche Einengung reduziert das Themenfeld sprachliche Heterogenität auf den Bereich migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Neben der Stigmatisierung einer bestimmten Schüler:innengruppe können dadurch angenommene gruppenbezogene Merkmale in einer spezifischen Lesart tradiert werden (Dirim & Mecheril, 2018, S. 46–50). Zugleich werden weitere Perspektiven auf sprachlich individuelle Bildungsbedürfnisse- und bedarfe ausgeblendet. Wurde die Differenzkategorie *Sprache* als zentrales Thema innerhalb des Inklusionsdiskurses bislang überwiegend mit Fokus auf sprachheilpädagogische Fragestellungen diskutiert (vgl. Döll & Michalak, 2023: 7–10), wird mit der Verschränkung eines *weiten* Inklusionsverständnisses (u. a. Grosche & Fleischhauer, 2017) und der Weiterführung des Konzepts einer *durchgängigen Sprachbildung* (Gogolin, 2019) inzwischen versucht, ein dis-

ziplinübergreifendes Aufgaben- und Forschungsfeld zu etablieren. Zentral für dieses junge und erst seit kurzer Zeit in den Fokus gerückte Forschungsfeld (Rödel & Simon, 2019) ist der disziplinübergreifende Ansatz, dem in vielen Studien diskutierten *Risiko* unzureichend ausgebildeter Sprachkompetenzen bei marginalisierten und vulnerablen Schüler:innen reflexiv zu begegnen (Chilla, 2019, S. 127–129). Insbesondere die mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit weiterhin eingehende und dem Bildungserfolg entgegenstehende Defizitperspektive gilt es vor dem Hintergrund des weiterhin monolingual-monomodal ausgerichteten Verständnisses von Sprachbildung (vgl. Di Venanzio & Niehaus, 2023, S. 18) in Bezug auf die systemische „Zuschreibung von Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf" (Lütje-Klose, Neumann, Thoms & Werning, 2018, S. 26) kritisch zu hinterfragen (Niehaus, 2023, S. 32–33). Mit der Forschungsperspektive einer „Inklusiven Sprach(en)bildung" (Rödel & Simon, 2019) rücken die *strukturell-systemischen* und *inhaltlich-personalen* Mechanismen „sozialer (Bildungs-)Ungleichheit" (Solga & Dombrowski 2009, S. 11), die in der Literatur u. a. als *Ressourcen-Etikettierungs-* bzw. *Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemmata* (Boger & Textor, 2015) inzwischen umfassend darlegt sind, multiperspektivisch und intersektional verwoben in den Mittelpunkt (Niehaus, 2024a). Erste *didaktisch-methodische* Auseinandersetzungen, bspw. hinsichtlich des Ansatzes „Leichter Sprache" im bildungssprachen Diskurs (Hauck, 2021, S. 254–256) sowie die Adaption des Konzepts der „Unterstützten Kommunikation" auch für Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf scheinen mit Blick auf den Zweitspracherwerb vielversprechend (Fröhlich, 2016, S. 32–34).

3. Das DSSZ-Modul als Ort der disziplinären Begegnung?

In Abschnitt 2 konnte dargestellt werden, dass die Auseinandersetzung mit sprachlicher Heterogenität in der jeweiligen disziplinären Logik unterschiedlich akzentuiert verläuft. Das DSSZ-Modul stellt in NRW ein hochschul- und lehramtsübergreifendes Professionalisierungsmoment für sprachliche Heterogenität dar. Hinsichtlich der Frage, wie sonderpädagogische Perspektiven im Allgemeinen und sprachheilpädagogische Perspektiven im Speziellen innerhalb des DSSZ-Moduls an der Universität Duisburg-Essen berücksichtigt, aufgegriffen oder um diese ergänzt werden können, lohnt sich ein Blick auf die Ausgestaltung der DSSZ-Module an anderen lehramtsausbildenden Universitäten des allgemeinen und sonderpädagogischen Lehramts in NRW.

3.1 Zur Genese des DSSZ-Moduls

Bereits 2009 wurde in der Reform der Lehrkräftebildung in NRW gesetzlich verankert, dass verpflichtende Anteile in Deutsch als Zweitsprache für alle Lehramts-

studiengänge zu belegen seien (LABG, 2009, Abschnitt III, § 11, Abs. 8; vgl. auch Cantone et al., 2022). Dabei wurden keine konkreten Richtlinien formuliert, welche Inhalte in das Curriculum Eingang finden sollten jedoch folgende Punkte vorgeschlagen:

- Erwerb interkultureller und sozialer Kompetenzen für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen, die dazu befähigen sollen, nicht nur sprachliche Probleme, sondern Potenziale der Mehrsprachigkeit zu fokussieren
- Erwerb grundlegender Kompetenzen in einer Herkunftssprache als Kontrastsprache zur Ausbildung einer ausgeprägten Sprachbewusstheit
- Erwerb fundierter Kenntnisse im Bereich der Sprachdiagnostik (Kenntnis der einschlägigen Diagnoseinstrumente), Fehleranalyse und Förderempfehlungen sowie des Erst- und Zweitspracherwerbs
- Kenntnisse im Bereich der Literatur- und Kulturvermittlung sowie der Eltern- und Schulprogrammarbeit (vgl. Chlosta & Scholten-Akoun, 2010, S. 124–126).

In jüngerer Zeit wurden die Kernbereiche des Moduls (das an den meisten Universitäten NRW durch eine Vorlesung plus Seminar realisiert wird) wie folgt zusammengefasst:

> Migration und Interkulturalität, Mehrsprachigkeit, Sprachen und Sprachgebrauch in der Migrationsgesellschaft, Zweitspracherwerbsmodelle, Sprachdiagnose, Sprachförderung, Merkmale fachsprachlich geprägter Unterrichtskommunikation und die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen (Gantefort & Michalak, 2017, S. 62).

Trotz der Begeisterung für die curriculare Verbindlichkeit muss Chlosta & Fürstenau (2010, S. 311) folgend zurecht kritisch angemerkt werden, dass das DSSZ-Modul fakultative Zusatzqualifikationen (bspw. „Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik“ am Standort Duisburg-Essen) verdrängte, die eine ungleich breitere und weitaus vertiefte Auseinandersetzung mit mehr Aspekten ermöglichte.

3.2 Das DSSZ-Modul an Standorten mit Sonderpädagogik

Vor dem Hintergrund der Neueinrichtung des Instituts für Sonderpädagogik an der Universität Duisburg-Essen stellt sich die Frage, ob und wenn ja, wie diese disziplinäre Perspektive auf *Sprachliche Heterogenität* im Kontext von Mehrsprachigkeit an anderen universitären Standorten im DSSZ-Modul berücksichtigt wird. Mit Blick auf die damit ebenfalls verbundenen Frage, wie die Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik innerhalb des hiesigen DSSZ-Moduls berücksichtigt werden sollen und ob dazu eine grundlegende Umgestaltung des Moduls nötig erscheint, stellt die folgende Tabelle (Tab. 1) überblicksartig die Konzeptionierung und Gestaltung des DSSZ-Moduls entlang bereitgestellter Informationen in Modulhand-

büchern, Curricula sowie weiteren Übersichten zu Studienverlaufsplänen an denjenigen Universitäten in NRW dar, an denen auch das Lehramt Sonderpädagogik studiert werden kann (vgl. Bergische Universität Wuppertal, 2022; Technische Universität Dortmund, 2021; Universität Bielefeld, 2015a und 2015b; Universität Duisburg-Essen, 2022; Universität zu Köln, 2015; Universität Paderborn, 2022; Universität Siegen, 2022a, 2022b, 2022c sowie die Universität Münster, 2023a, 2023b). So lassen sich neben strukturellen Gestaltungsspielräumen (u. a. Lehr-Lernformate) ggf. inhaltliche Impulse ausmachen, die als Orientierung für die konzeptionell-inhaltliche Weiterentwicklung des DSSZ-Moduls an der Universität Duisburg-Essen genutzt werden können.

Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Modulbeschreibungen, Curricula und Studienverlaufspläne zum DSSZ-Modul der aufgeführten Universitäten lässt sich feststellen, dass spezifische *inhaltliche* Verzahnungen zwischen dem DSSZ-Modul und dem Lehramt Sonderpädagogik an keiner der betrachteten Universitäten ausführlich dargestellt bzw. abgebildet werden. Somit bleibt zu einem gewissen Grad vage, inwiefern die in Abschnitt 2 aufgeführten Perspektiven *auf* und Zugänge *zu* sprachliche(r) Heterogenität (im Kontext von Mehrsprachigkeit) innerhalb der im Rahmen des DSSZ-Moduls angebotenen Lehrveranstaltungen konkret aufgegriffen, abgegrenzt, kontrastiert oder fokussiert werden.

Zwar tragen die im Rahmen der vom BMBF geförderten Großprojekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF, 2016) in NRW zu einer zunehmenden Verankerung inklusionsorientierter Fragestellungen in allen Didaktiken bei (u. a. Universität Duisburg-Essen, 2017; Universität zu Köln, 2021), jedoch sind diese trotz kontinuierlicher Weiterentwicklungen bislang nicht formal in einer Überarbeitung der Modulhandbücher und Curricula der standortbezogenen DSSZ-Module eingegangen. Mit Blick auf die sukzessive Umsetzung der neuen Lehramtszugangsverordnung (LZV NRW vom 25.04.2016) kann dennoch davon ausgegangen werden, dass inklusionsbezogene Aspekte im Querschnittsbereich *Sprachliche Heterogenität* (im Kontext Mehrsprachigkeit) innerhalb der Lehrveranstaltungen des DSSZ-Moduls inzwischen standortübergreifend aufgegriffen werden (vgl. bspw. Universität zu Köln, 2018).

Anhand des tabellarischen Vergleichs (Tab. 1) können Hinweise abgeleitet werden, die Orientierungsmöglichkeiten in der Weiterentwicklung des DSSZ-Moduls am Standort Duisburg-Essen geben können. So lässt die universitätsübergreifende Ausgestaltung unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche, studierbare Förderschwerpunkte sowie hochschuldidaktische Ansätze erkennen. Der Vergleich zeigt neben eher *formal-strukturellen* Ausrichtungen, die spezifische Lehrangebote nach Schulformen, und Fächern (Technische Universität Dortmund, 2021; Universität Paderborn 2022) sowie Studienphasen anbieten (u. a. Universität zu Köln, 2014), ebenfalls stärker *inhaltlich-motivierte* Ausgestaltungen, die neben fachlogischen Studienschwerpunkten (vgl. Universität Bielefeld, 2015a) eine zunehmende Verschränkung inklusionsbezogener Perspektiven widerspiegeln (vgl. Universität Bielefeld, 2015b; Universität zu Köln, 2021; Universität Paderborn, 2022; Universität

Tabelle 1: *Hochschuldidaktische Konzeptionierung und Ausgestaltung des DSSZ-Moduls an Universitäten mit Lehramt Sonderpädagogik in NRW*

Universität	Zuständigkeit	Zeitpunkt im Studien-verlauf	Allgemeine Gestaltung des DSSZ-Moduls	Lehramt SoPäd (LA-SP) im DSSZ-Modul
Bielefeld	Fakultät für Linguistik & Literaturwissen-schaften	Master-Studium (6 ECTS)	Das DSSZ-Modul wird von allen LA-Studierenden im Masterstudium besucht. Die Vorlesung wird von allen Studierenden besucht, das ergänzende Seminar wird entlang der Studiengänge Gr und HRSGe/ GyGe (Sek I/II) angeboten.	LA-SP wird integriert mit dem Lehramt Gr bzw. HRSGe studiert; Projektseminare scheinen unter-schiedlichen LA-Perspektiven im Kontext „Mehr-sprachigkeit in der Schule“ (LA-Gr) und „Mehrspra-chigkeit im Fachunterricht“ (LA-HRSGe) verzahnen zu wollen.
Dortmund	DoKoLL	Bachelor-Studi-um (9 ECTS im LA-HRSGe oder 6 ECTS in den anderen Lehrämtern)	Das DSSZ-Modul ist von allen Lehrämtern im Bachelor zu besuchen und gliedert sich in Vorlesung und Seminar(e) (LA-HRSGe muss zwei Seminare belegen). Es erfolgt eine Differenzierung entlang des Studienfachs Deutsch; Ein Wahlpflichtbereich bei den Seminaren ermöglicht Differenzierung durch Studierende	LA-SP besucht das Modul mit Studiengängen Gr oder Gym/Ge & BK (Sek. II) in Abhängigkeit, ob das Fach Deutsch studiert wird. Die Seminare scheinen durch den Einbezug verschiedener Lehrämter unter-schiedliche LA-Perspektiven verzahnen zu wollen.
Duisburg-Essen	Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache	Bachelor-Studi-um (6 ECTS) und Master-Studium (6 ECTS) für LA Gr und HRSGe	Das DSSZ-Modul ist von allen Lehrämtern im Bachelor zu besuchen. Es gibt verschiedene Formate (Vorlesung + Seminar, Vorlesung + Vorlesung oder das sogenannte „Inselmodell“, in dem Vorlesung & Seminar fusioniert angeboten werden); zusät-zlich besuchen Studierende des Lehramtes Gr und HRSGe (Sek. I) das DSSZ-Master-Modul (2 Semi-nare), welches im Rahmen eines Seminars mit dem Praxissemester verknüpft ist (Begleitseminar)	Ab SoSe 2024 (Erprobung eines lehramtsübergrei-fenden Moduls für Studierende des Lehramts Gr (+ SoPäd) bzw. HRSGe (+ SoPäd), das durch fachspezi-fische Elemente ergänzt wird.
zu Köln	Mercator Institut für Sprachförde-rung und Deutsch als Zweitsprache	Master-Studium (6 ECTS)	Studierende aller Lehrämter besuchen das Modul im Masterstudium gemeinsam; Verzahnung mit dem Praxissemester (Vorlesung + Aufbauseminar); Wahlpflichtbereich ermöglicht Differenzierung durch Studierende	LA-SP besucht das Modul gemeinsam mit den an-deren Lehrämtern, fachlich ausgerichtete Aufbau-seminare im DSSZ-Modul sowie für die Bedarfe der Studierenden des LA-SP zugeschnittene Seminare ermöglichen differenzierte Auswahl

Universität	Zuständigkeit	Zeitpunkt im Studien-verlauf	Allgemeine Gestaltung des DSSZ-Moduls	Lehramt SoPäd (LA-SP) im DSSZ-Modul
Münster	CEMES (Centrum für Mehrsprachigkeit und Spracherwerb)	Master-Studium (6 ECTS)	Das DSSZ-Modul wird von allen LA-Studierenden im Masterstudium besucht. Vorlesungen und ergänzende Seminare werden entlang der Studiengänge Gr und HRSGe/GymGe/BK (Sek I/II) angeboten. Differenziert wird im Bereich der Sek I/II zwischen Studierenden mit mind. einem philologischen Fach.	
Paderborn	Institut für Germanistik und vergleichende Literaturwissenschaft	Bachelor-Studium (6 ECTS)	Studierende aller Lehrämter besuchen das Modul im Bachelorstudium gemeinsam (Vorlesung + Seminar); Wahlpflichtbereich ermöglicht Differenzierung durch Studierende (Angebot von lehramtsspezifischen bis hin zu lehramtsübergreifenden Seminaren)	LA-SP besucht das Modul gemeinsam mit den anderen Lehrämtern; Wahlpflichtbereich (Seminare) ermöglicht Differenzierung durch Studierende (mitunter spezifische Seminare, die ausschließlich für das LA-SP angeboten werden)
Siegen	Germanistisches Seminar	Bachelor-Studium (6 ECTS), nach neuer Studienordnung (ab WiSe 21/22) im Master	Das DSSZ-Modul wird von allen Studierenden im Bachelorstudium oder Masterstudium (s. Änderung Prüfungs-ordnung) besucht (Vorlesung + Seminar)	LA-SP wird integriert mit dem Lehramt Gr sowie HRSGe studiert; Differenzierung entlang der studierten Förderschwerpunkte (LA-SP) oder der Fächer möglich
Wuppertal	School of Education	Master-Studium (6 ECTS)	Studierende aller Lehrämter besuchen das Modul gemeinsam; keine weitere ausgewiesene Differenzierung erkennbar	Studierende aller Lehrämter besuchen das Modul gemeinsam; keine weitere ausgewiesene Differenzierung erkennbar

Anmerkung. Die Universität Duisburg-Essen ist hinsichtlich des Einbezugs des Lehramts für Sonderpädagogik nicht näher aufgeführt, da es in diesem Vortrag um ebendiese geplante Ausgestaltung geht.

Münster, 2023b). Dabei gestaltet sich der Grad an konzeptionell ausgewiesener disziplinübergreifender Zusammenarbeit standortbezogen unterschiedlich aus. Während an der Bergischen Universität Wuppertal (2022) bereits durch die Verortung des DSSZ-Moduls an der *School of Education* bildungswissenschaftliche Bezüge erkennbar werden, kann insbesondere in integrierten Lehramtsstudiengängen, in denen die sonderpädagogische Ausbildung quer zum Regellehramt erfolgt, von einer mehrperspektivischen Betrachtung ausgegangen werden (Universität Bielefeld, 2015a; Universität Siegen, 2022a, 2022b, 2022c; Universität Münster, 2023b).

Die Vergleichsergebnisse sind insbesondere dahingehend interessant, als dass an keinem der abgebildeten Standorte spezifisch auf das Lehramt für Sonderpädagogik im FSP *Sprache* verwiesen wird. Dies stützt einerseits die fachrichtungsübergreifende Bedeutung des sprachbezogenen Inhaltsfelds aus sonderpädagogischer Perspektive in Richtung einer inklusiven Sprach(en)bildung. Zeitgleich lässt sich festhalten, dass Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik an den betrachteten Universitäten kein spezifisch angepasstes DSSZ-Modul besuchen, sondern bestenfalls Begleitveranstaltungen aus einem Wahlpflichtbereich interessengeleitet zur Vorlesung (bspw. entlang des studierten Lehramtsschwerpunktes) auswählen können (vgl. Universität Bielefeld, 2015b; Universität zu Köln, 2021; Universität Paderborn, 2022).

3.3 Konzeptionelle Fragen

Vor dem Hintergrund des differenten disziplinären Verständnisses von *Sprachlicher Heterogenität* und der dargestellten Ausgestaltung des DSSZ-Moduls für Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik stellt sich die Frage, ob und wenn ja, welchem gewandelten Anspruch das DSSZ-Modul zukünftig gerecht werden müsste. Dies gilt insbesondere mit Blick auf die im universitären Raum parallel stattfindende und disziplinäre Thematisierung von *Sprache* und den damit einhergehenden fachkulturellen Verknüpfungen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration. Da die Betrachtung der Modulhandbücher nur eine grobe Orientierung der behandelten Oberthemen zulässt und Lehrende nicht persönlich befragt wurden, stellen sich im Anschluss hieran viele Fragen, etwa nach der Bedeutung disziplinärer Zugänge an den Standorten, nach strukturellen Verankerungen von disziplinübergreifenden Perspektiven oder nach der Eröffnung von Reflexionsmomenten durch das Curriculum. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags greifen wir statt weiterer standortvergleichender Perspektiven eine gemeinsame disziplinübergreifende Herausforderung auf, die Chancen für disziplinübergreifende Betrachtungen und curriculare Verankerung einzelner fachrichtungsbezogener Zugänge (auch) für das DSSZ-Modul eröffnet.

4. Disziplinübergreifende Herausforderungen im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung zu sprachlicher Heterogenität

Versteht man mit der Verwendung des Begriffs der Fachkultur „Gemeinsamkeiten [...], die nicht in erster Linie auf inhaltlichen Aspekten beruhen, sondern [...] auf gemeinsamen Mustern der Weltsicht, des Handelns, der Ziele und der spezifischen Situation“ (Multrus, 2004, S. 83), wird im Kontext der bisherigen Darstellungen deutlich, dass der Blick *auf* sowie der Umgang *mit* sprachlicher Heterogenität (im Bereich Mehrsprachigkeit) nicht nur mit unterschiedlich ausdifferenzierten Fachausrichtungen innerhalb verschiedener Studiengänge, sondern auch mit differierenden, teils konträr zueinander liegenden disziplinären Perspektiven verbunden ist. Diese treten mitunter erst durch eine disziplinübergreifende Zusammenführung zu Tage (vgl. Abschnitt 2). Auch sind die Inhaltsbereiche des DSSZ-Moduls für die dargestellten Perspektiven in unterschiedlicher Weise bedeutsam: So stellen sich für die sonderpädagogische Teildisziplin *Sprache* insbesondere die Bereiche der differentialdiagnostischen *Sprachdiagnose- und Förderung* (auch im Kontext Mehrsprachigkeit) als relevant heraus, während für die kritische erziehungswissenschaftliche Forschung stärker *Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft* unter dem Aspekt von Bildungsbenachteiligung beleuchtet und thematisiert wird. Die linguistische Fachperspektive Deutsch als Zweitsprache rückt dagegen wiederum verschiedene Aspekte des *Zweitspracherwerbs* im Kontext von Mehrsprachigkeit in den Fokus und ist darum bemüht, angehende Lehrkräfte auf Basis sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung *im Allgemeinen* und der Zweitspracherwerbsforschung *im Speziellen* zu professionalisieren.

Trotz dieser differenten Fokussierung ist allen Perspektiven gemein, dass die disziplinübergreifende Auseinandersetzung mit dem Themenfeld *Sprache* im Kontext von Mehrsprachigkeit, Migration sowie sprachlichen Förderbedarfen unweigerlich *Differenzproduktionen* als auch *Normsetzungen* hervorbringt.

Für die linguistische Perspektive Deutsch als Zweitsprache sowie für die sonderpädagogische Fachrichtung Sprache lässt sich feststellen, dass sich beide kontinuierlich im Spannungsfeld zum einsprachigen bzw. unauffälligen Erwerb befinden. So können Besonderheiten im Zweitspracherwerb von Schüler:innen erst im Kontrast zu monolingualen Schüler:innen beschrieben werden. Gleiches gilt für die Feststellung sowohl sprachbezogener Diagnosen und Förderbedarfe und der damit verbundenen Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (u. a. Mußmann, 2015). Erst durch die Erfassung und Normierung des *unauffälligen, regulären Erwerbs* können *Besonderheiten und Abweichungen* beobachtbar gemacht werden, die bei undifferenzierter Betrachtung im Kontext von Mehrsprachigkeit einen spezifischen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf überhaupt erst legitimieren. Wenngleich Entwicklungen im Zweitspracherwerb einen zentralen Ausgangspunkt aller Professionalisierungsbemühungen sowohl von angehenden Lehrkräften im DSSZ-Modul als auch in der sonderpädagogischen Ausbildung (Lüdtke &

Stitzinger, 2017) markieren, können diese die immanent fachlogischen Differenzproduktionen nicht gänzlich auflösen bzw. überwinden.

Wissenschaftliche Forschung in den hier aufgerufenen Gegenstandsfeldern ist also darauf angewiesen, Kategorien zur Aufdeckung von Bildungsbenachteiligungen und zur Konzeption von Förderstrukturen zu nutzen (zum Differenzdilemma vgl. Mecheril & Plößer, 2009, S. 200ff.). Damit ergibt sich die Herausforderung, die Bedeutung von sprachbezogenen *Besonderungen* in Verhältnis zu sprachlichen Normierungen in der Bildungspraxis zu reflektieren. Die Praxis der Markierung von Differenzen zur standardsprachlichen Norm reproduziert Konstruktionen der Abwertung. Vor diesem Hintergrund ist es eine zentrale Anforderung der Professionalisierung von Lehrkräften Konstrukte, wie *Schüler:innen mit Migrationshintergrund*, *DaZ-Kind* oder *Inklusions-Kind* im Kontext von Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg zu dekonstruieren (Di Venanzio & Niehaus, 2023) und damit verbundene Prozesse macht- und gesellschaftskritisch zu hinterfragen (u. a. Dirim & Mecheril, 2018).

Differenzproduktion ist als konstitutiv für die disziplinübergreifende Thematisierung von Mehrsprachigkeit, Migration und sprachlichen Förderbedarfen anzusehen und kann bei angehenden Lehrkräften zur unreflektierten Nutzung binärer, wertender Unterscheidungen beitragen. Die kritische Thematisierung der damit verbundenen Mechanismen könnte unterstützen, Risiken, verstanden als eingelagerte Prozesse der disziplinübergreifenden Wissensproduktion, zu mindern und Reflexionsräume zu eröffnen (vgl. u. a. Dirim & Khakpour, 2018 sowie die Diskurse in Lütje-Klose et al. 2018, S. 27 oder Vorschläge in Tajmel, 2017).

5. Ableitungen und hochschuldidaktische Perspektiven im Kontext des DSSZ-Moduls

Alle Disziplinen sind im Kontext von sprachlicher Heterogenität mit einer gemeinsamen Reflexionsanforderung konfrontiert, die unter den Begriffen *Differenzproduktion*, *Normsetzung* und *Etikettierung* subsumiert werden kann (Abschnitt 4). Auch wenn sich die hiermit andeutenden Widersprüche und Herausforderungen für die beteiligten Disziplinen einzeln aufspannen und diskutieren ließen, erfolgt die übergeordnete Auseinandersetzung mit dem Heterogenitätsmerkmal Sprache (hier: Mehrsprachigkeit) im universitären Raum disziplin- und lehramtsübergreifend. Vor diesem Hintergrund wird vorgeschlagen, Reflexionsanforderungen zum gemeinsamen Gegenstandsbezug zu machen, diese jedoch in ihrer je spezifischen disziplinären Perspektiven aufzugreifen. Die Fokussierung der gemeinsamen Herausforderungen der vorgestellten fachlichen Perspektiven ermöglicht einen produktiv-pragmatischen Umgang mit spezifisch gelagerten innerfachlichen Diskursen, für die unterschiedliche Lehr-Lern-Settings denkbar sind.

So wären differierende Perspektiven und Zugänge zum Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (als Teilaspekt der Heterogenitätsdimen-

sion Sprache) im Sinne eines Spiralcurriculums an unterschiedlichen Momenten des Lehramtsstudiums aufzugreifen und mit dem Ziel der Ausbildung „reflektierter Fachlichkeit“ (Meister & Hericks, 2020) zu diskutieren. Mit der modularen Verankerung dieser Reflexionsräume bestünde zugleich die Gelegenheit für transdisziplinäre Verweise und Verknüpfungen im Sinne des Bewusstmachens (*awareness*) des eigenen Zugangs sowie der Öffnung des Diskursraums zur Relationierung der eigenen Fachperspektive. Hierzu scheint es hochschuldidaktisch vielversprechend, singuläre Zugänge in bestimmten fach- und lehramtsübergreifenden Modulen mit jeweils unterschiedlicher Akzentuierung zu initiieren (vgl. Niehaus, 2024b). Disziplinübergreifend ausgerichtete Lehr-Lernarrangements, etwa in Ringvorlesungen oder multiprofessionellen Dozierendentandems (Unverferth, Gaßner-Hofmann, Mehlich & Rank, 2022) könnten ebenso dazu beitragen, wie z. B. systematische Referenzen auf Wissensbestände aus anderen disziplinären Zusammenhängen (vgl. etwa Di Venanzio & Niehaus, 2023; Niehaus, 2022, S. 511–522; Pfaff & Cantone, 2021). Damit würden bislang kaum verbundene fachkulturelle Zugänge, die sich an Hochschulen in NRW in unterschiedlicher Weise im DSSZ-Modul abbilden, in den Dialog gebracht werden, um relationale Fragen der multidisziplinären Zusammenarbeit und Aushandlung gemeinsamer Perspektiven voranzutreiben (vgl. Quante & Urbanek, 2021), die vor dem Hintergrund differenter wissenschaftstheoretischer, terminologischer und analytischer Traditionen wiederum zwingend notwendig erscheinen.

Die Frage, wie sich das DSSZ-Modul im Zeichen universitärer Veränderungsprozesse aufstellen muss, bleibt auf Basis der standortspezifischen Besonderheiten (vgl. Tab. 1), der damit unterschiedlich weit vorangeschrittenen disziplinübergreifenden Zusammenarbeit sowie der Breite an Kernbereichen, die das Modul insgesamt abdecken soll (Gantefort & Michalak, 2017, S. 62) letztlich eine inneruniversitäre und standortspezifische Entscheidung. Für die Universität Duisburg-Essen besteht seit längerem eine intensive Zusammenarbeit und ein regelmäßiger Austausch mit der erziehungswissenschaftlichen Migrations- und Ungleichheitsforschung, wodurch die Zugänge zum gemeinsamen Gegenstand des Umgangs mit sprachlicher Heterogenität *im Allgemeinen* und migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit *im Speziellen* der jeweils anderen Fachperspektive bekannt sind. So können disziplinübergreifende (Rück-)Bezüge und Querverweise beiderseits – sowohl in der disziplinären Lehre des DSSZ-Moduls als auch in Veranstaltungen des sogenannten *Heterogenitäts-Moduls* innerhalb des bildungswissenschaftlichen Anteils im Lehramtsstudium – hergestellt werden. Studierende erhalten dadurch „Einsichten in fachkulturelle Deutungshorizonte und deren Grenzen“ (Pfaff & Cantone, 2021, S. 143). Entlang dieser Art der hochschuldidaktischen Zusammenarbeit, die durch disziplinübergreifend angelegte Seminare mit multiprofessionellen Dozierendentandems am hiesigen Standort ergänzt wird (Niehaus & Cantone, 2024), können Studierende für unterschiedliche Zugänge zum gemeinsamen Gegenstand sensibilisiert und Reflexionsprozesse eingeleitet werden (vgl. Niehaus, 2024b).

Mit Blick auf die Frage, auf welche Art und Weise sonderpädagogische Perspektiven in das DSSZ-Modul am Standort Duisburg-Essen Einzug erhalten sollten, kann in ähnlicher Weise argumentiert werden. So kann das DSSZ-Modul um erweiterte inhaltliche Bezüge zur Sonderpädagogik ergänzt und somit für Studierende der Sonderpädagogik geöffnet werden, ohne seine bisherige curriculare Ausrichtung, die den mehrsprachigen Spracherwerb aus linguistischer Perspektive fokussiert und zeitgleich sprachdidaktische Aspekte in den Mittelpunkt rückt, aufzugeben. Dass dazu eine intensive inhaltliche Zusammenarbeit mit der bzw. den jeweiligen Bezugsdisziplin(en) notwendig ist, liegt auf der Hand. Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit dem sich im Aufbau befindenden Institut für Sonderpädagogik an der Universität Duisburg-Essen gilt es daher in einem ersten Schritt insbesondere in den Austausch über die jeweils disziplinären Zugänge zum Heterogenitätsmerkmal Sprache im Bereich Mehrsprachigkeit zu kommen. Darüber hinaus bedarf es die konkreten Gegenstandsbereiche der disziplinären Lehre zu harmonisieren, um eventuelle Redundanzen und Widersprüche im Blick zu behalten sowie erweiterte disziplinübergreifende Bezugnahmen zu ermöglichen.

Literatur

Adick, C. (1993). Muttersprachliche und fremdsprachliche Bildung im Missions- und Kolonialschulwesen. *Bildung und Erziehung*, *46*(3), 283–298. https://doi.org/10.7788/bue.1993.46.3.283

Akbaba, Y. & Buchner, T. (2019). Dis/ability und Migrationshintergrund – Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *64*(3), 240–252. https://doi.org/10.3262/SZ1903240

Amirpur, D. (2020). Intersektionalität reloaded. Ableismus und Rassismus in der Frühen Kindheit. In A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt* (S. 118–143). Stuttgart: Kohlhammer.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bielefeld: WBV Publikation.

Bastians, E. (2018). Sprachheilpädagogik trifft sprachsensible Unterrichtsentwicklung – Vernetzungsmöglichkeiten und Abgrenzungen zum Thema „Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit“. *Praxis Sprache*, *1*, 39–45.

Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C. & Witte, A. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830983996

Bergische Universität Wuppertal (2022). *Informationen zum DSSZ-Modul im Master of Education*. Zugriff am 15.11.2020. Verfügbar unter: https://www.ifb.uni-wuppertal.de/de/studium-1/master-of-education-med-11/grundschule/bil-4-deutsch-fuer-schuelerinnen-und-schueler-mit-zuwanderungsgeschichte/

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes, Control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London/New York: Routledge.

Bertram, J., Cantone, K. F., Niehaus, K., Scherer, P. & Wolfswinkler, G. (2024). *Lehrkräfteprofessionalisierung für die Vielfalt der Metropolregion-Rhein-Ruhr*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998617

BMBF (2016). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Thema Heterogenität und Inklusion*. Zugriff am 15.11.2021. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/heterogenitaet-und-inklusion/heterogenitaet-und-inklusion.

Boger, M.-A. & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung von Lehrkräften. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Büttner, D. & Gürsoy, E. (2018). Mehrsprachig-inklusive Sprachbildung: Ein (Zukunfts-) Modell. In M. Gutzmann (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen* (S. 96–111). Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Cantone, K. F. (2009). Sprachmischungen im simultanen Erwerb zweier Muttersprachen: ein Fall von Sprachdominanz? In A. Hunstiger & U. Koreik (Hrsg.), *Chance Deutsch: Schule – Studium – Arbeitswelt*. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006 (Band 78) (S. 443–460). Göttingen: Universitätsverlag.

Cantone, K. F., Olfert, H., Gerhardt, S., Haller, P. & Romano, S. (2022). Professionalisierung für sprachliche Vielfalt? Eine Zwischenevaluation des „DaZ-Moduls" an der Universität Duisburg-Essen. In K. F. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen* (S. 17–48). Münster: Waxmann.

Chilla, S. (2019). Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 122–131). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Chlosta, C. & Fürstenau, S. (2010). Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. *DDS – Die deutsche Schule*, *102*(4), 301–314.

Chlosta, C. & Scholten-Akoun, D. (2010). Welche DaZ-Anteile sollten in den Lehramtsstudiengängen der Bundesländer obligatorisch sein? In R. S. Baur & D. Scholten-Akoun (in Zusammenarbeit mit der Stiftung Mercator) (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven* (S. 121–127). Zugriff am 21.11.2022. Verfügbar unter: http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/daz/daz_in_der_lehrerausbildung_juli_2010.pdf

Dean, I. (2019). „Die Kinder sagen, hier ist Muttersprache verboten." Neo-Linguizismus im Schulkontext. *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, *4*(1+2), 11–12. https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.05

Di Venanzio, L. & Niehaus, K. (2023). „Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich […] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder." – Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*. *5*(1). https://doi.org/10.21248/qfi.89

Dirim, İ. & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim, P. Mecheril u. a. (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 201–226). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838544434

Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838544434

Döll, M. & Michalak, M. (2023). *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung*. Münster: Waxmann.

Ehlert, H. (2021). Dynamic Assessment: Potential in der Diagnostik mehrsprachiger Kinder. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis – Themenheft:*

Mehrsprachigkeit als Aufgabe der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie, *2*, Dortmund: Verlag Modernes Lernen. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34552-5

Engel de Abreu, P. (2016). Herausforderung Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache & Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (S. 45–58). Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag.

Fröhlich, N. (2016). Zweisprachige Kommunikationshilfen erstellen. *Fachzeitschrift für Unterstützte Kommunikation e.*V., *3*, 32–34.

Gantefort, C. & Michalak, M. (2017). Zwischen Sprache und Fach – Deutsch als Zweitsprache im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witt (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 61–73.) Münster: Waxmann.

Genesee, F., Paradis, J. & Crago, M.B. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore (MD): Brookes.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxman.

Gogolin, I. (2019). *Durchgängige Sprachbildung*. Zugriff am 15.11.2022. Verfügbar unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin_Durchgaengige_Sprachbildung_Stand%208.7.19.pdf

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7

Grießhaber, W. (2022). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung* (4. Aufl.). Münster: Waxmann.

Grimm, A. & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *1*, 25–42. https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i1.22247

Grimm, A. & Schulz, P. (2017). Die Rolle von Risikofaktoren für die Diagnose von SSES bei ein- und mehrsprachigen Kindern. In C. Otto, T. Fritzsche, Ö. Yetim & A. Adelt (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik 10* (S. 21–38*)*. Potsdam: Universitätsverlag.

Grosche, M. & Fleischhauer, E. (2017). Implikationen der Theorien der schulischen Inklusion für das Konzept der Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 155–170). Münster: Waxmann.

Haberzettl, S. (2014). Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch für Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen, Mehrsprachigkeit* (Bd. 4, S. 3–18). München: Elsevier.

Hansen, G. & Tillmann, K.-J. (1991). Deren, eure und unsere Schule. Der Nationalstaat, Europa und die Schule. *Friedrich Jahresheft*, *9*, 136–140.

Hauck, J. (2021). Eine für alle? Leichte Sprache als Alternative zur Mehrsprachigkeit. In J. Hauck & S. Linneberg (Hrsg.), *Diversität in Bibliotheken. Theorien, Strategien und Praxisbeispiele* (S. 247–258). Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110726213-018

Ivanova, M., Aytekin, V. & Epp, A. (2021). Zugriff auf natio-ethno-kulturelle Differenz(konstruktionen) im Rahmen pädagogischer Forschung und Praxis. In S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer & M. Völcker (Hrsg.), *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitung* (S. 77–100). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31066-0_4

Jeuk, S. (2018). Differentialdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern mit SSES. *Praxis Sprache*, *63*(1), 17–23.

Jeuk, S. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung* (5. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-039003-4

Jostes, B. (2017). „Mehrsprachigkeit", „Deutsch als Zweitsprache", „Sprachbildung" und „Sprachförderung": Begriffliche Klärungen. In B. Jostes, D: Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (Bd. 5, S. 103–126). Münster: Waxmann.

Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P., Shure, S. & Wojciechowicz, A.A. (2017). *Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Stiftung Mercator. Zugriff am 01.11.2022. Verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/angekommen-in-der-migrationsgesellschaft/

Kracht, A (2003). Gefährdung und Behinderung mehrsprachiger Entwicklung – historische und aktuelle Konzeptualisierungen. In I. Bauer & F. Meixner (Hrsg.), *Sprache(n) lernen: Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb. Bericht über den 15. Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik in Wien* (S. 85–96). Wien: Edition von Freisleben.

LABG (2009). Abschnitt III, § 11, Abs. 8. Zugriff am 13.12.2022. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=12764&menu=1

Lengyel, D. (2016). Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 500–522). Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110296358-026

Lialiou, I., Pfaff, N. & Rotter, C. (2023): Sprachliche Perfektion als Norm professionellen Handelns. In B. Fritzsche, F. Güler, N. Khakpour, C. Riegel, M. Scheffold, S. Warkentin (Hrsg): *Bildung im Kontext von Flucht*Migration: Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven* (S. 139–155). Bielefeld: transkript. https://doi.org/10.1515/9783839463116-011

Licandro, U. (2021). Mehrsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsstörung – Fragen, Erkenntnisse und Implikationen für die Praxis. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, *2*, 83–87.

Lüdtke, U.M. & Stitzinger, U. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Lütje-Klose, B., Neumann, P., Thoms, S. & Werning, R. (2018). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik – eine Einführung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 9–58). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Lütke, B. (2021). Von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu Sprachbildung – Entwicklung und Evaluation des Berliner Studienanteils. In H. Rösch & N. Bachor-Pfeff (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium* (S. 81–96). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

LZV NRW (2016). *Lehramtszugangsverordnung Nordrhein-Westfalen i.d. Fassung vom 25.04.2016*. Zugriff am 09.08.2023. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&vd_back=N211&sg=1&menu=1

Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel & R. Horlacher (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194–208). Weinheim: Juventa.

Meister, N. & Hericks, U. (2020). Fachliche Weltsichten – Reflexionen zur Lehrerbildung. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 311–317). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5_17

Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K., Cantone, K.F. & Arnau Gil, L. (2023): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch – Spanisch* (Aufl. 4). Tübingen: Narr. https://doi.org/10.24053/9783823395805

Müller, N., Arnaus Gil, L., Eichler, N., Geveler, J., Hager, M., Jansen, V., Patuto, M., Repetto, V. & Schmeißer, A. (2015). *Code-Switching. Spanisch, Italienisch, Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Multrus, F. (2004). *Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen*. Zugriff am 09.08.2023. Verfügbar unter: https://d-nb.info/972191909/34

Mußmann, J. (2015). Wissenschaftstheoretische Grundlegungen – Förderschwerpunkt Sprache in der inklusiven Bildung. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 76–104). Stuttgart: Kohlhammer.

Neumann, U. & Gogolin, I. (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism controversy*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8

Niehaus, K. (2024a). *Inklusive Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf. Theoretische Verbindungen und rekonstruktive Studienergebnisse zur Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte*. Wiesbaden: Springer VS.

Niehaus, K. (2024b). „Ein Fall für die Förderschule?!“ – Zum Umgang mit sprach(bildungs)bezogenen Herausforderungen. Kasuistische Lehrkräftebildung im Handlungsfeld Inklusion im Fach Deutsch als Zweitsprache. *die hochschullehre, 10*(27), https://doi.org./10.3278/HSL2427W

Niehaus, K. (2023). „Sprachförderbedarf mehrsprachiger Schüler ist nicht überraschend, aber auch nicht selbstverständlich […]“ – Zur differierenden Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei angehenden Lehrkräften im Rahmen inklusiver Sprachbildungsprozesse. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, *SA*(2), 16–44. https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.s.2

Niehaus, K. (2022). Professionalisierung in der Sprachbildung innerhalb der Lehrkräfteausbildung. Möglichkeiten in der seminar- und schulpraktischen Arbeit im Kontext inklusiv-digitaler Fragestellungen. In L. Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger & D. Wichmann (Hrsg.), *Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen* (S. 440–448). Visual Ink.

Niehaus, K. & Cantone, K.F. (2024). „Man sollte bei Sprachbildung doch mehr zusammenarbeiten …“ – Zum beruflichen Selbstverständnis im Kontext inklusiver Schulentwicklungsprozesse. In J. Bertram, K.F. Cantone, K. Niehaus, P. Scherer & G. Wolfswinkler (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalisierung für die Vielfalt in der Metropolregion Rhein-Ruhr (S. 93–109)*. Münster: Waxmann.

Pfaff, N. & Cantone, K.F. (2021). Mehrsprachigkeit und schulische Inklusion in der Professionalisierung von Lehrkräften – interdisziplinäre Zugänge. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 3*(1), 136–152. https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.7

Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *QfI – Qualifizierung für Inklusion, 3*(1). https://doi.org/10.21248/qfi.61

Rödel, L. & Simon, T. (2019). *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Scharff Rethfeldt, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Interventionen*. Stuttgart: Thieme. https://doi.org/10.1055/b-002-57168

Schulz, P., Grimm, A., Schwarze, R. & Wojtecka, M. (2017). Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Chancen und Herausforderungen. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums* (S. 190–206). Stuttgart: Kohlhammer.

Schumann, B. (2020). Effekte der „Sonderpädagogisierung“. *Bildungsklick online*. Zugriff am 26.01.2022. Verfügbar unter: https://bildungsklick.de/schule/detail/effekte-der-sonderpaedagogisierung

Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171 – Bildung und Qualifizierung*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf

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

Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Berlin: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17123-0

Technische Universität Dortmund (2021). *Modulhandbuch: Studienbereich Deutsch für Schüler/innen mit Zuwanderungsgeschichte – Deutsch als Zweitsprache*. Zugriff am 05.09.2022. Verfügbar unter: https://islk.kuwi.tu-dortmund.de/storages/islk-kuwi/r/DaZ/DaZ_Modulhandbuch_abSoSe21.pdf

Tervooren, A. (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 11–27). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_1

Universität Bielefeld (2015a). *Fachspezifische Bestimmungen für das Fach Deutsch als Zweitsprache im Master of Education im Studienmodell 2011*. Zugriff am 26.06.2022. Verfügbar unter: https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/master-ed/daz/pdf

Universität Bielefeld (2015b). *Informationen zum Studium Deutsch als Zweitsprache*. Zugriff am 26.06.2022. Verfügbar unter: https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/fach/deutschalszweitsprache

Universität Duisburg-Essen (2020). *Modulhandbuch Bildungswissenschaften im Bachelor, Studienbereich IV: Heterogene Bedingungen des Aufwachsens, Modul IV.1: Heterogenität, Sozialisation, Inklusion*. Zugriff am 26.06.2022. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/studium/lehramt/bachelor/mh_bachelor_hrsge_wise_20-21_28-09-2020.pdf

Universität Duisburg-Essen (2017). *Professionalisierung für Vielfalt (ProViel – Handlungsfeld Vielfalt und Inklusion*. Zugriff am 11.10.2023. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/proviel/vielfalt-inklusion/arbeitsfeld_inklusion.php

Universität Duisburg-Essen (2022). *Modulbeschreibungen des Instituts Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache*. Zugriff am 11.10.2023. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/daz-daf/dazmodul.php

Universität Paderborn (2022). *DSSZ-Modul FAQs*. Zugriff am 08.09.2022. Verfügbar unter: https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-germanistik-und-vergleichende-literaturwissenschaft/deutsch-als-zweitsprache-deutsch-als-fremdsprache/angebote-fuer-studierende-der-upb/dssz-modul-faqs

Universität Siegen (2022a). *Informationen zum Studium des DSSZ-Moduls an der Universität Siegen*. Zugriff am 08.09.2022. Verfügbar unter: https://www.uni-siegen.de/phil/germanistik/forschung/lehrbereiche/dssz/?lang=de

Universität Siegen (2022b). *Informationen zum Studium des Lehramts an Grundschulen mit integrierter Förderpädagogik*. Zugriff am 08.09.2022. Verfügbar unter: https://www.uni-siegen.de/zlb/studieninformationen/studiengaenge/grundschule-foerderpaedagogik.html?lang=de

Universität Siegen (2022c). *Informationen zum Studium des Lehramts an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit integrierter Förderpädagogik*. Zugriff am 08.09.2022. Verfügbar unter: https://www.uni-siegen.de/zlb/studieninformationen/studiengaenge/haupt-real-gesamtschule-foerderpaedagogik.html?lang=de

Universität Münster (2023a). *Informationen zum DSSZ-Modul*. Zugriff am 28.08.2023. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/Cemes/daz_modul/struktur/index.html

Universität Münster (2023b). *Informationen zum Lehramt für sonderpädagogische Förderung*. Zugriff am 28.08.2023. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/studieninteressierte/bewerbung/ba_sp.html

Universität zu Köln (2014). *Modulbeschreibung ‚Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte‘*. Zugriff am 09.08.2023. Verfügbar unter: https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/ZfL-Navi/Modulhandbuecher/MNF/Master/MHB-M_DaZ.pdf

Universität zu Köln (2018). *Hinweise zur sukzessiven LZV-Umsetzung des Studiums inklusiv*. Zugriff am 09.08.2023. Verfügbar unter: https://zus.uni-koeln.de/lehre-und-studium/fortbildungs-und-beratungsangebote/lzv-umsetzung

Universität zu Köln (2021). *Projekt „Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)“. Ergebnisbericht 2021*. Verfügbar unter: https://zus.uni-koeln.de/sites/zus/BMBF_Ergebnisbericht_Oeff_01JA1815_2021.pdf

Unverferth, M., Gaßner-Hofmann, H., Mehlich, A. & Rank, A. (2022). Kooperation in der Hochschullehre: Interprofessionelle Dozierendentandems in der Lehrkräftebildung zu Inklusion. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, *1*, 131–149. https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.7

Ana Kozina (ed.)

Empowering Teachers Across Europe to Deal with Social, Emotional and Diversity-Related Challenges

Volume 1: Experimentation Perspectives

2024, 252 pages, br., € 34,90,
ISBN 978-3-8309-4859-9
E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830998594

The increase in reported levels of stress and burnout in teachers across Europe highlights the importance of teachers' social and emotional competencies and diversity awareness (SEDA).

Since teaching is an extremely social and emotional process where diversity, if recognised, is embraced at every step, we believe that supporting teachers to develop SEDA competencies is the key to shaping not only the positive relationships of living and learning together in classrooms, but also, in living and learning together in society. Once SEDA competencies are supported, a positive shift can occur at the level of individual teacher, classroom, school and society level.

The book is our way of experimentally demonstrating how teachers' SEDA can be supported across Europe (Volume I) and how policy can support these processes (Volume II). Volume I focuses on the innovative conceptual overlap of social and emotional competencies and diversity awareness and experimentally test it across European countries - with an emphasis on conceptualisation, implementation and evaluation processes.

WAXMANN
www.waxmann.com
info@waxmann.com