

Ina Kaplan

Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule

Eine qualitative Studie

Sprachliche Bildung – Studien

herausgegeben vom
Mercator-Institut für Sprachförderung und
Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln

Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth

Band 15

Sprachliche Kompetenzen sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche ihr Potenzial ausschöpfen können – in der Schule, im Studium, in der Berufsausbildung und in der Gesellschaft. Dennoch verfügt ein zu großer Teil der Schülerinnen und Schüler nicht über ausreichende bildungssprachliche Qualifikationen, um die Schule erfolgreich abzuschließen und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Die Schriftenreihe „Sprachliche Bildung“ des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache bündelt Modelle, Konzepte und Forschungsergebnisse aus Sprachdidaktik, Bildungswissenschaften, Linguistik und Psychologie und liefert neue Impulse für die Diskussion und Forschung im Feld sprachliche Bildung. In der Unterreihe „Sprachliche Bildung – Studien“ erscheinen Monographien, in erster Linie exzellente und innovative Dissertations- und Habilitationsschriften. Im Zentrum stehen Studien zu Prozessen, Methoden und Formaten der sprachlichen Bildung und Förderung in einer durch Vielfalt geprägten Gesellschaft.

Herausgeber der Reihe ist das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Das Institut ist ein durch die Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln. Mit seiner Forschung und seinen wissenschaftlichen Serviceleistungen zu sprachlicher Bildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft trägt das Mercator-Institut zu mehr Chancengleichheit im Bildungssystem bei.

Ina Kaplan

Einstellungen von
Lehramtsstudierenden zu
sprachlich-kultureller Vielfalt
in der Schule

Eine qualitative Studie



Waxmann 2023

Münster • New York

Diese Arbeit wurde 2022 von der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen als Dissertation angenommen.

Gefördert durch den Open-Access-Publikationsfonds für Monografien der Universitätsbibliothek Siegen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Sprachliche Bildung – Studien, Bd. 15
ISSN 2569–5045
Print-ISBN 978-3-8309-4748-6
E-Book-ISBN 978-3-8309-9748-1
<https://doi.org/10.31244/9783830997481>

Waxmann Verlag GmbH, 2023
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Münster
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Danksagung

Eine Dissertation ist nie das Werk einer einzelnen Person. In diesem Sinne möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich auf dem Weg zur Promotion begleitet haben.

Herzlicher Dank gebührt meiner Doktormutter Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott. Ich danke für die Aufnahme in das Projekt AkaTex und das anschließende Projekt Ako, für die langjährige Unterstützung und den fortwährenden Austausch, auch noch im wohlverdienten Ruhestand. Ich danke außerdem meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Stephan Habscheid für sein Gutachten und die wohlwollende Beratung.

Vielen Dank an das Mercator-Institut für Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung für die Aufnahme in die Nachwuchsakademie.

Ein großer Dank gilt zudem meiner Arbeitskollegin Dr. Lena Decker, die mir eine gute Freundin geworden ist, immer ein offenes Ohr für mich hatte und mir stets wertvolle Ratschläge geben konnte.

Ich bedanke mich auch bei den studentischen Hilfskräften für die Transkription der Interviews sowie meinen ehemaligen und aktuellen Kolleginnen und Kollegen, die mich auf meinem Weg unterstützt haben, vor allem Tobias Peffer, der mir bei der Auswertung der Interviews geholfen hat.

Vielen Dank an Laura Reuter für die zuverlässige, schnelle und sehr akribische Hilfe bei der Überarbeitung der Dissertationsschrift.

Abschließend möchte ich besonders meiner Familie danken, meiner Mutter Doris Müller für die Liebe und die Unterstützung in so vielen Hinsichten und meinen Schwiegereltern Gretel und Karl-Heinz Klein, die meine Kinder so oft liebevoll gehütet haben, meiner Schwester Lisa Deuster für die unzähligen Gespräche, den Zuspruch und die Ermutigung sowie meinem Mann Jörn Kaplan, der mir stets mit Geduld, Ruhe und Rückhalt zur Seite stand.

Dieses Buch widme ich meinen Kindern Emily und Jonah Kaplan, die mir so viel Lebensfreude, Kraft und Liebe schenken.

Inhalt

1	Einleitung	11
----------	-------------------------	----

Teil I – Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

2	Einstellungen und Lehrprofessionalität	21
2.1	Einstellung – Begriffsbestimmung	22
2.1.1	Abgrenzung zu weiteren Begriffen	25
2.1.2	Funktionen von Einstellungen	28
2.1.3	Einfluss von Einstellungen auf Verhalten	30
2.1.4	Veränderbarkeit von Einstellungen	33
2.2	Die Erfassung von Einstellungen	34
2.3	Einstellungen als Komponente professioneller Lehrkompetenz	35
2.4	Zusammenfassung	44
3	Sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule – das Themen- und Handlungsfeld	46
3.1	Sprachlich-kulturelle Vielfalt	47
3.1.1	Mehrsprachigkeit – Begriffsbestimmung	48
3.1.2	Von Erstsprache über Zweitsprache bis Fremdsprache – Begriffsbestimmung	51
3.2	Sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule	53
3.2.1	Sprachlich-kulturelle Vielfalt in Deutschland – Entwicklungen	54
3.2.2	Sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule – Aktuelle Lage	57
3.2.3	Bildungsungleichheit im Kontext sprachlich-kultureller Vielfalt	60
3.3	Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule – Konzepte und Methoden	61
3.3.1	Sprachbildung, Sprachförderung, sprachsensibler Unterricht und Bildungssprache – Begriffsbestimmungen	62
3.3.2	Scaffolding	69
3.3.3	Language Awareness	74
3.4	Zusammenfassung	79
4	Entwicklung pädagogischer Professionalität im Umgang mit sprachlich- kultureller Vielfalt – Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung	81
4.1	Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung in Deutschland	81

4.2	Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen – eine Analyse der Curricula	86
4.2.1	Das DSSZ-Modul der Universität Siegen	90
4.2.2	Exkurs: Das Projekt <i>Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: Aufgaben entwickeln, Kompetenzen bewerten und beurteilen, Perspektiven für das weitere Lernen entwickeln (Ako)</i>	92
4.2.3	Das DaZ-Modul der Technischen Universität Dortmund	95
4.2.4	Das DaZ-Modul der Universität zu Köln	97
4.2.5	Zusammenfassung der Curricula-Analyse	98
5	Stand der Forschung zu Einstellungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule	102
5.1	Einstellungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenzimmer	102
5.2	Einstellungen angehender Lehrkräfte in Bezug auf das DaZ-Modul	112
5.3	Einstellungen praktizierender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenzimmer	114
5.4	Zusammenfassung	122
6	Zwischenfazit	125

Teil II – Die empirische Studie

7	Zielsetzung und Methode	129
7.1	Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen der empirischen Studie	129
7.2	Forschungsdesign der empirischen Studie	131
7.2.1	Qualitative Sozialforschung – zentrale Prinzipien und Gütekriterien	132
7.2.2	Erhebungsmethode <i>problemzentriertes Interview</i> nach Witzel und Reiter (2012)	137
7.2.3	Auswertungsmethode <i>qualitative Inhaltsanalyse</i> nach Kuckartz und Rädiker (2022)	140
8	Durchführung der empirischen Studie	152
8.1	Die Stichprobe	152
8.2	Der Leitfaden	154
8.3	Interviewerhebung und -aufbereitung	158
8.3.1	Durchführung der Interviewerhebung	158
8.3.2	Anonymisierung der Daten	162
8.3.3	Transkription der Daten	163

8.4	Datenanalyse mit qualitativer Datenanalyse-Software	164
8.4.1	Durchführung der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse	165
8.4.2	Durchführung der evaluativen Inhaltsanalyse	174
8.4.3	Durchführung der typenbildenden Inhaltsanalyse	181
8.4.4	Berücksichtigung der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung	186
8.5	Diskussion der angewandten Erhebungs- und Auswertungsmethode	187
9	Typologie der Einstellung von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule – Erkenntnisinteresse 1	190
9.1	Der Merkmalsraum	190
9.1.1	Erstes Merkmal: Einstellung von Lehramtsstudierenden zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen	191
9.1.2	Zweites Merkmal: Einstellung von Lehramtsstudierenden zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache	197
9.1.3	Zum Zusammenhang beider Merkmale des Merkmalsraums	199
9.2	Charakterisierung der Typen	200
9.2.1	Der unsichere, problembezogene Typ	201
9.2.2	Der unsichere, wertschätzende Typ	205
9.2.3	Der konstruktive, wertschätzende Typ	210
9.2.4	Der konstruktive, problembezogene Typ	213
9.2.5	Der sprachorientierte, problembezogene Typ	217
9.2.6	Der sprachorientierte, wertschätzende Typ	220
9.3	Zusammenfassende Darstellung der Typologie	223
9.4	Darstellung weiterführender Analysen ausgewählter Kategorien	228
9.4.1	Konative Einstellung zum sprachsensiblen Unterricht	228
9.4.2	Konative Einstellung zum Gebrauch der Erstsprachen in der Schule	237
9.4.3	Berichtete Erfahrungen in der Praxis und Lerngelegenheiten im Studium	251
9.5	Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse der Typologie mit dem aktuellen Stand der Forschung	257
10	Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf das DaZ-Modul – Erkenntnisinteresse 2	265
10.1	Zufriedenheit mit dem DaZ-Modul	265
10.2	Vorbereitung durch das DaZ-Modul	268
10.3	Positive Aspekte des DaZ-Moduls	272
10.4	Verbesserungsvorschläge zum DaZ-Modul	275
10.5	Zusammenhangsanalysen der Typologie der Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule mit den Einstellungen der Lehramtsstudierenden zum DaZ-Modul	279
10.6	Zusammenfassung	284

11	Schluss	287
11.1	Zusammenfassung zentraler Ergebnisse und Implikationen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften im Rahmen der Lehre	287
11.2	Reflexion der Untersuchung und Möglichkeiten weiterführender Forschung	292
	Literatur	294
	Internetquellen	317
	Abbildungsverzeichnis	318
	Tabellenverzeichnis	319

Der Webanhang ist frei verfügbar unter:
<https://www.waxmann.com/buch4748>

1 Einleitung

Sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule ist Normalität in Deutschland. Laut aktuellen Statistiken haben 36% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2021: 109).¹ Zudem sind auch die Fluchtbewegungen aufgrund des derzeitigen Angriffskriegs in der Ukraine im Kontext sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule zu berücksichtigen. Eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter suchen seitdem Schutz unter anderem in Deutschland (vgl. SWK 2022: 7). Aus sprachdidaktischer Perspektive, welche in dieser Forschungsarbeit eingenommen wird, ergeben sich daraus sowohl Chancen als auch Herausforderungen in Bezug auf die Vermittlung und Förderung von Sprachkompetenzen im Unterricht. Die sprachlich-kulturelle Vielfalt bietet einerseits die Chance, die vorhandenen Sprachen als Ressource für den Unterricht und zur Entwicklung der Identität der Schülerinnen und Schüler zu sehen (siehe bspw. Gantefort/ Maahs 2020). Andererseits birgt diese Vielfalt die Herausforderung, die verschiedenen Voraussetzungen im Unterricht zu berücksichtigen und die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern. Sprache ist die zentrale Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Becker-Mrotzek/ Roth 2017: 7). Doch fehlen vielen Schülerinnen und Schülern die spezifisch geforderten Kompetenzen im Bereich der Sprache des Lehrens und des Lernens, die meist als Bildungssprache bezeichnet wird – vor allem denjenigen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen und jenen aus ‚bildungsfernen‘ Schichten (vgl. VERA 2017, Becker-Mrotzek et al. 2013, Schmölzer-Eibinger et al. 2013, Feilke 2013, Prediger 2013, Stanat et al. 2010). Gleichzeitig wird der Gebrauch der nötigen sprachlichen Kompetenzen häufig nicht systematisch vermittelt, sondern als „geheimes Curriculum“ (Becker-Mrotzek et al. 2013: 7) implizit seitens der Lehrkraft erwartet.

Inzwischen existieren zahlreiche theoretische Konzepte, wie Lehrkräfte mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer umgehen „sollten“, die Lehramtsstudierenden im Laufe ihres Studiums vermittelt werden. Empirisch wurde jedoch bisher kaum erforscht, wie Lehramtsstudierende mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer umgehen „wollen“. Dieser Frage widmet sich das hier vorgestellte Forschungsvorhaben. Vor diesem Hintergrund wird die Ebene der Einstellungen fokussiert, da neben dem Wissen und Handeln von Lehrpersonen Einstellungen als Komponente professioneller Lehrkompetenz angesehen werden. Die zentrale Perspektive ist, dass Kompetenz mehr umfasst als Wissen und Kognition:

1 Auf die Definition des Begriffs „Migrationshintergrund“ wird in Kapitel 3.1.2 eingegangen.

„Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitiver Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden“ (OECD 2005: 6, vgl. auch Roth et al. 2012: 100).

Dieser Ausführung folgend steht die psychosoziale Ressource *Einstellung* als ein Aspekt von Kompetenz im Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit. Einstellungen spielen eine erhebliche Rolle bei der unterrichtlichen Gestaltung und sind bereits in der Phase der Lehrerausbildung von Interesse, da Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer Ausbildung Einstellungen durch Lerngelegenheiten und Erfahrungen (weiter-)entwickeln. Der Begriff Einstellung wird kontrovers diskutiert, kann jedoch grundsätzlich als „Gesamtbewertung eines Stimulusobjekts“ definiert werden (Haddock/ Maio 2014: 198, siehe auch Kessler/ Fritsche 2018: 54, „overall evaluations“ Ajzen/ Fishbein 1980: 55). Eine Gesamtbewertung bedeutet ein wertendes, zusammenfassendes Urteil über etwas, d. h. die Zustimmung oder Ablehnung bzw. die Zu- oder Abneigung eines Einstellungsobjekts (vgl. Haddock/ Maio 2014: 199). Das Einstellungsobjekt stellt hierbei die sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule dar. Nach dem Multikomponentenmodell nach Zanna und Rempel (1988), welches in dieser Arbeit als Grundlage verwendet wird, basieren Einstellungen auf drei Informationen: kognitive (wissensbezogen), affektive (emotionsbezogen) und/oder Informationen, die vergangenes Verhalten oder Verhaltensintentionen betreffen (vgl. Zanna/ Rempel 1988: 319). Das Konstrukt Einstellung wird vornehmlich in der sozialpsychologischen Forschungstradition verwendet, kann jedoch meines Erachtens sehr gewinnbringend auf die pädagogisch-psychologische Professionsforschung übertragen werden. Denn das im Kontext der pädagogischen Psychologie vorherrschende Konstrukt *Überzeugung* lässt sich mit dem der Einstellung insofern in Einklang bringen, als dass Überzeugungen als eine Teilkomponente von Einstellungen betrachtet werden können, nämlich als die kognitive. Neben der affektiven und der verhaltensbezogenen Einstellungskomponente können Überzeugungen entsprechend als auf Wissen basierende Bewertungen eines Einstellungsobjektes definiert werden.²

Dass die Ebene der Einstellung von Lehramtsstudierenden hinsichtlich sprachlich-kultureller Vielfalt eine bedeutende Rolle spielt, wurde besonders durch die Arbeit in einem Lehr-/Lernforschungsprojekt deutlich, in dessen Rahmen die hier vorliegende empirische Studie durchgeführt wurde. Das durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache geförderte Projekt *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: Aufgaben entwickeln, Kompetenzen bewerten und beurteilen, Perspektiven für das weitere Lernen entwickeln* (Ako) zielte auf die Entwicklung und Implementierung sprachsensibler Lernarrangements in die Leh-

2 Siehe dazu Kapitel 2.

re an der Universität Siegen ab (vgl. Decker/ Kaplan/ Siebert-Ott 2019: 304).³ Im Mittelpunkt stand dabei u. a. die fördernde Beurteilung von Schülertexten mit Hilfe von Lehrercommentaren und Kriterienkatalogen (vgl. Decker/ Kaplan/ Siebert-Ott 2019: 305, vgl. auch Siebert-Ott et al. 2015, Decker, Gersdorf & Kaplan 2016). Grundlage dafür bildeten ein Kompetenzmodell und darauf basierende Kriterienkataloge zur Beurteilung von Textkompetenzen. Diese wurden im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes *Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen* (AkaTex) entwickelt und für das Projekt Ako adaptiert.⁴ Die Weiterentwicklung der Lehre im Bereich Deutsch als Zweitsprache, welche durch das Projekt Ako an der Universität Siegen begonnen wurde, ist u. a. ebenfalls Ziel des hier vorliegenden Forschungsvorhabens. Diese Arbeit soll einerseits einen Beitrag zur Entwicklung der Hochschule in Bezug auf die Lehre im Themen- und Handlungsfeld *sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule* leisten und andererseits zur Entwicklung der Schule im Sinne der Professionalisierung des Personals, nämlich angehender Lehrkräfte im Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenzimmer beitragen. Dabei wird die universitäre Lehrerausbildung fokussiert, genauer die erste Phase der Lehrerausbildung – das Lehramtsstudium –, da die angehenden Lehrkräfte im Rahmen eines gesetzlich verankerten Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ explizite Lerngelegenheiten zum Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt erhalten (LABG 2009 §11(7)).⁵ Dieses Modul ist flächendeckend an allen lehrrausbildenden Universitäten in Nordrhein-Westfalen eingeführt worden, so dass die empirische Studie auf dieses Bundesland bezogen ist. Dabei wurden drei der zehn Lehrerausbildungsstätten in Nordrhein-Westfalen für die Untersuchung ausgewählt: Dortmund, Köln und Siegen. Die gesetzliche Vorga-

-
- 3 Das Projekt Ako ist eins der 15 Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die durch das Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache „mit dem Ziel, Hochschulen und Bundesländer dabei zu unterstützen, die Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Forschung und Lehrkräfteausbildung zu stärken“ gefördert wurden (Becker-Mrotzek 2014: 6). Weitere Informationen unter: <https://www.uni-siegen.de/phil/ako/> (25.03.2022).
- 4 Das Projekt AkaTex ist eins der 23 Projekte der BMBF-Förderinitiative Modellierung und Messung von Kompetenzen im Hochschulsektor, in der u. a. auch das Projekt Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte der Sekundarstufe I im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZKom) verortet war, in dessen Rahmen ein Kompetenzmodell zum Bereich Deutsch als Zweitsprache entwickelt wurde (vgl. Blömeke/ Zlatkin-Troitschanskaia 2013, vgl. DaZKom-Modell in Kapitel 2.3). Weitere Informationen unter: <https://www.uni-siegen.de/phil/akatex/> (25.03.2022).
- 5 Dieses Modul wird an den lehrrausbildenden Hochschulen in Nordrhein-Westfalen unterschiedlich bezeichnet. Überwiegend findet sich der Begriff „Deutsch als Zweitsprache-Modul“. Dieser Bezeichnung wird sich in dieser Arbeit angeschlossen und nachfolgend wird das Modul mit DaZ-Modul abgekürzt.

be betrifft sowohl den zeitlichen Mindestumfang von vier Semesterwochenstunden sowie den zu erwerbenden Leistungsumfang von sechs Kreditpunkten (vgl. MSW NRW 2009 §2-5). Inhaltlich sollen dabei „Grundkompetenzen in der Förderung von Schülerinnen und Schülern in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung“ erworben werden (MSW NRW 2009 §10). Die genaue inhaltliche Gestaltung des Moduls, die Entscheidung über Lehrmaterialien sowie die Leistungsüberprüfung obliegt jedoch den lehrerbildenden Universitäten selbst (vgl. Putjata/ Olfert/ Romano 2016: 37 f.).⁶

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass diese Forschungsarbeit, wenn auch vornehmlich sprachdidaktisch ausgerichtet, interdisziplinär verortet ist. Bezogen auf das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache, welches grundsätzlich als interdisziplinär zu charakterisieren ist, wird der Frage nachgegangen, „wie die aus der (amtssprachlichen) Dominanz des Deutschen erwachsenden Nachteile für migrationsresultierend zwei- und mehrsprachige Kinder, Jugendliche und Erwachsene reduziert werden können“ (Dirim 2013: 1). Dabei sind Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften von Relevanz, denn aus ihren Einstellungen können Unterrichtskonzepte und konkrete Handlungsweisen in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen resultieren, die mögliche Nachteile für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler verringern können. Hinsichtlich des Forschungsgebiets Sozialpsychologie wird – wie bereits ausgeführt – das Konzept der Einstellung angewendet und empirisch untersucht, welches eng mit dem Konstrukt der Überzeugung aus dem pädagogisch-psychologischen Fachbereich verknüpft ist. Schließlich beschäftigt sich diese Arbeit mit der vor allem sprachdidaktischen Frage der Vermittlung und Förderung von Sprachkompetenzen seitens der Lehrkraft mit dem Schwerpunkt auf das sprachlich-fachliche Lernen. Zusätzlich spielen auch mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte eine wichtige Rolle in diesem Kontext, da nach aktuellen Forschungsergebnissen die Nutzung der gesamtsprachlichen Kommunikationskompetenzen von Schülerinnen und Schülern das fachliche Lernen begünstigen kann (Gantefort/ Maahs 2020: 10).

Erkenntnisinteressen

In der hier zugrundeliegenden empirischen Studie soll erhoben werden, ob und inwiefern Lehramtsstudierende sprachlich-kulturelle Vielfalt – zum einen auf den Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen und zum anderen auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache bezogen – bewerten und welche Motive, Erfahrungen und Hintergründe dabei eine Rolle spielen. Das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Arbeit besteht somit in der *Erhebung der Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf den Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen sowie in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache.*

6 Zum DaZ-Modul in Nordrhein-Westfalen vgl. Kapitel 4.2.

Die Auswertung mündet in der Entwicklung einer Typologie der Einstellungen der interviewten Lehramtsstudierenden zu den genannten Aspekten. Insbesondere die empirisch fundierte Bildung verschiedener Einstellungstypen ermöglicht, die Bewertungen der angehenden Lehrkräfte prägnant und greifbar werden zu lassen und Verhaltenstendenzen im Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule aufzuzeigen. Da Einstellungen als veränderbar gelten (vgl. Kessler/ Fritsche 2018) und Lerngelegenheiten einen Einfluss auf die Entwicklung von Einstellungen zu haben scheinen (vgl. Fischer/ Ehmke 2019), kann die Untersuchung der Einstellungen von Lehramtsstudierenden als besonders relevant für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung sowie für die Professionalisierung der pädagogischen Kompetenz von Lehramtsstudierenden angesehen werden.

Wie bereits angemerkt, ist die empirische Studie auf das Land Nordrhein-Westfalen fokussiert, da dort erstmals eine gesetzliche Vorgabe zu Leistungen im Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (LABG 2009 §11(7)), welches die pädagogischen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden aller Fächer und Schulformen in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer weiterentwickeln soll, erlassen wurde. Dieses Modul bzw. die *Einstellungen der Lehramtsstudierenden in Bezug auf dieses Modul* stellt das zweite Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit dar. Erkenntnisse darüber, wie die Absolventinnen und Absolventen des Moduls dieses bewerten, welche Inhalte sie für besonders relevant und hilfreich empfinden und welche Aspekte aus ihrer Perspektive zur Verbesserung der Lehre beitragen können, können sinnvolle Einblicke in die Sichtweisen der Lehramtsstudierenden geben und stellen wichtige Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung des Moduls dar.

In einem letzten, jedoch nicht weniger relevanten Schritt wird schließlich der *Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule und den Einstellungen dieser zum DaZ-Modul* hergestellt und analysiert, welches das dritte Erkenntnisinteresse darstellt. Dazu werden die beiden ersten Erkenntnisinteressen miteinander verknüpft, es wird also eine Zusammenhangsanalyse der Typologie der Einstellungen der Lehramtsstudierenden in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule mit den Einstellungen der Lehramtsstudierenden zum DaZ-Modul durchgeführt. Entsprechend steht die Frage im Fokus, *welche Typen* von Lehramtsstudierenden das Modul *wie* bewerten. Dazu werden sowohl die Ergebnisse zur DaZ-Modul-Zufriedenheit als auch die Ergebnisse zur Vorbereitung durch das Modul in Beziehung zu den verschiedenen Typen gesetzt. Durch das Aufzeigen der Zusammenhänge zwischen den Einstellungstypen und den Modul-Bewertungen können mögliche Schlussfolgerungen vor allem in Bezug auf die Lehre im DaZ-Modul gezogen werden.

Ziel dieser Forschungsarbeit ist zusammenfassend die Entwicklung einer Typologie der Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule und die Erhebung der Einstellungen der Interviewten zum DaZ-Modul sowie der Vergleich beider Komponenten. Die Untersuchung von Einstellungen

bezogen auf Lerngelegenheiten im Rahmen des DaZ-Moduls stellt hier ein bisheriges Desiderat dar. Insbesondere die Verknüpfung der Ergebnisse mit der Typologie bietet ein besonderes Potenzial zur Reflexion und Weiterentwicklung der Lehrerbildung.

Anlage der empirischen Studie

Forschungstheoretisch orientiert sich diese Arbeit an den Prinzipien und Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung, so dass das primäre Ziel in der verstehend-interpretativen Rekonstruktion sozialer Phänomene besteht (vgl. Döring/ Bortz 2016: 63). Das soziale Phänomen bezieht sich hier auf die Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule, welche aufgedeckt und interpretiert werden sollen. Dabei liegt der Anspruch der Arbeit darin, sich dem Untersuchungsfeld nicht nur explorativ anzunähern, sondern einen umfassenden Eindruck von verschiedenen dem Untersuchungsfeld zuzuordnenden Bereichen zu erhalten. Daher enthält die Stichprobe eine für qualitative Arbeiten vergleichsweise hohe Anzahl an Fällen – insgesamt 40 –, die sich bezüglich verschiedener Merkmale wie studiertes Lehramt, Universität oder studierte Fächer unterscheiden und so die „*Heterogenität des Untersuchungsfeldes*“ (Kruse 2015: 241, Hervorhebung im Original) abbilden. Hinsichtlich der Merkmale *Lehramtsstudierende in Nordrhein-Westfalen* sowie *DaZ-Modul bereits besucht* sind alle Fälle jedoch gleich, um die Vergleichbarkeit der Stichprobe zu gewährleisten. Dieses Vorgehen erlaubt es, weiterführende Erkenntnisse gewinnen zu können, indem Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den verschiedenen Fällen und Merkmalen analysiert werden können.⁷

Forschungspraktisch bilden der Kern der empirischen Studie 40 Interviews, die mit Lehramtsstudierenden verschiedener Universitäten in Nordrhein-Westfalen nach dem Besuch des DaZ-Moduls durchgeführt wurden. Die Erhebungsmethode stellt das problemzentrierte Interview nach Witzel und Reiter (2012) dar, welches eine Fokussierung auf ein bestimmtes Thema mithilfe eines Leitfadens erlaubt, jedoch gleichzeitig eine offene Gesprächsführung ermöglicht, die dazu führen kann, dass Fragereihenfolge und -formulierungen des Leitfadens abgewandelt werden und „dem erzählenden Subjekt Raum für die eigenen (Teil-)Narrationen gegeben“ wird (Misoch 2019: 77). Auswertungsmethode ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz/ Rädiker (2022) mit den drei aufeinander aufbauenden Analysestrategien *inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse*, *evaluative Inhaltsanalyse* und *typenbildende Inhaltsanalyse*. Grundsätzliche Merkmale dieser Methode sind eine interpretative Vorgehensweise und das Einbeziehen latenter Bedeutungen sowie die Entwicklung eines Kategoriensystems und die Orientierung an qualitativen Gütekriterien (vgl.

⁷ Zum Forschungsdesign der empirischen Studie vgl. Kapitel 7.2. Die Durchführung der Studie wird in Kapitel 8 dargestellt.

Schreier 2014: 3). Die Auswertung erfolgt computergestützt mithilfe des Analyseprogramms qualitativer Daten MAXQDA (Rädiker/ Kuckartz 2019).

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile: Zunächst werden die theoretischen Grundlagen sowie der Forschungsstand bezogen auf die für diese Arbeit relevanten Bereiche beschrieben (Kapitel 2 bis 6). Anschließend folgt der empirische Teil der Arbeit, welcher die durchgeführte Interviewstudie fokussiert (Kapitel 7 bis 10). Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Darstellung der Typologie der Einstellungen von Lehramtsstudierenden, da diese im Mittelpunkt der Arbeit steht.

Im ersten, theoretischen Teil der Forschungsarbeit geht es darum, sich dem zentralen Untersuchungsgegenstand *Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule* begrifflich und theoretisch anzunähern. So soll zunächst der grundlegende Begriff der *Einstellung* allgemein sowie im Kontext von *Lehrprofessionalität* bestimmt und es sollen für die Studie relevante Aspekte herausgearbeitet werden (Kapitel 2). Daran schließt sich in Kapitel 3 die Darstellung des Themen- und Handlungsfeldes *sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule* an, auf welches sich die Einstellungen der Lehramtsstudierenden beziehen. Die dritte theoretische Grundlage bildet die *Lehrerbildung in Deutschland*, wobei eine im Rahmen der Forschungsarbeit durchgeführte Curricula-Analyse des *DaZ-Moduls in Nordrhein-Westfalen* vorgestellt wird, um darzustellen, welche Lerngelegenheiten die (interviewten) Lehramtsstudierenden in dem Modul erhalten (Kapitel 4).⁸ Die Auseinandersetzung mit dem *aktuellen Stand der Forschung zu Einstellungen angehender und praktizierender Lehrkräfte hinsichtlich sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule* erfolgt in Kapitel 5. Dabei wird über die Darstellung der Ergebnisse der verschiedenen Studien hinaus herausgearbeitet, welche methodischen Herangehensweisen die Studien verfolgen sowie ob und welche theoretischen Konzepte und Begriffe verwendet werden. Studien, die andere Begriffe als den hier verwendeten Einstellungsbegriff gebrauchen, werden ebenfalls miteinbezogen, um einen Überblick über die verschiedenen Herangehensweisen aufzuzeigen und Parallelen bzw. Unterschiede zum Konzept der Einstellung herauszuarbeiten. Eine Zusammenfassung der für diese Forschungsarbeit relevanten Aspekte bildet den Abschluss des Theorieteils (Kapitel 6).

In Kapitel 7, welches den empirischen Teil der Arbeit eröffnet, werden die *Zielsetzung und Methode* der Studie vorgestellt. Die Ziele der Arbeit knüpfen an die

8 Die Sensibilisierung und Vorbereitung der Lehramtsstudierenden auf den Umgang mit sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen steht im Mittelpunkt des DaZ-Moduls, so dass hier davon ausgegangen werden kann, dass die Lehramtsstudierenden hauptsächlich – wenn auch eventuell nicht ausschließlich – durch Lerngelegenheiten im Rahmen des Moduls Einstellungen (weiter-)entwickeln.

zuvor dargelegten theoretischen Grundlagen an. Das Forschungsdesign der Studie ist qualitativ ausgerichtet und beinhaltet die Erhebungsmethode *problemzentriertes Interview* nach Witzel und Reiter (2012) und die Auswertungsmethode *qualitative Inhaltsanalyse* nach Kuckartz/ Rädiker (2022) mit den drei aufeinander aufbauenden Analysestrategien *inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse*, *evaluative Inhaltsanalyse* und *typenbildende Inhaltsanalyse*. An die grundlegende Darstellung der methodischen Herangehensweise knüpft die detaillierte Beschreibung der konkreten Durchführung der Studie an, was die *Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der empirischen Daten* betrifft (Kapitel 8). Die *Ergebnisse*, die in dieser Interviewstudie aufgedeckt wurden, sind Gegenstand der Kapitel 9 und 10. Kapitel 9 behandelt dabei die Ergebnisse bezüglich des ersten Erkenntnisinteresses. Es wird zunächst der Merkmalsraum, auf dem die Typologie basiert, aufgezeigt und darauf aufbauend die Typologie mit den insgesamt sechs verschiedenen Typen beschrieben. Diese werden mithilfe von Einzelfalldarstellungen bestimmter Interviews pro Typ ausdifferenziert und veranschaulicht. Darüber hinaus finden eine Auseinandersetzung mit weiteren für das Erkenntnisinteresse relevanten Kategorien und ein Vergleich der Ergebnisse mit dem Forschungsstand statt. Kapitel 10 fokussiert schließlich das zweite Erkenntnisinteresse bezüglich der Einstellungen zum DaZ-Modul. Zunächst werden die Zufriedenheit mit dem DaZ-Modul insgesamt sowie die Einstellungen zur Vorbereitung durch das Modul dargestellt. Welche positiven Aspekte die interviewten Lehramtsstudierenden in Hinsicht auf das DaZ-Modul nennen und welche Verbesserungsmöglichkeiten diese sehen, ist Gegenstand der darauffolgenden Unterkapitel. Der Abschluss des empirischen Teils besteht in der Zusammenhangsanalyse der Typologie der Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule mit den Einstellungen der Lehramtsstudierenden zum DaZ-Modul. Dabei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: Gibt es Zusammenhänge zwischen den Typen und den Einstellungen zum DaZ-Modul? Sind bestimmte Typen häufig besonders zufrieden oder unzufrieden mit der Gestaltung und Durchführung des Moduls? Fühlen sich bestimmte Typen besonders vorbereitet oder unvorbereitet durch das Modul? Die Antworten diesbezüglich sollen die Zusammenhangsanalysen aufzeigen, durch die die beiden ersten Erkenntnisinteressen miteinander verbunden werden. Im Schlussteil der Arbeit werden die zentralen Erkenntnisse der Untersuchung zusammenfassend dargestellt. Außerdem werden Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung gezogen und es findet eine Reflexion der Forschungsarbeit statt.

**Teil I –
Theoretische Grundlagen
und Forschungsstand**

Der zentrale Untersuchungsgegenstand dieser Forschungsarbeit betrifft die Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer. So soll zunächst der grundlegende Begriff der *Einstellung* allgemein sowie im Kontext von Lehrprofessionalität bestimmt und es sollen für die Studie relevante Aspekte herausgearbeitet werden (Kapitel 2). Daran schließt sich die Darstellung des Themen- und Handlungsfeldes *sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule* an, auf welches sich die Einstellungen der Lehramtsstudierenden beziehen (Kapitel 3). Die dritte theoretische Grundlage bildet die *Lehrerbildung in Deutschland bzw. spezifisch das Deutsch-als-Zweitsprache-Modul (DaZ-Modul)*⁹ in Nordrhein-Westfalen, welches Gegenstand des 4. Kapitels ist. Die Auseinandersetzung mit dem *aktuellen Stand der Forschung zu Einstellungen angehender und praktizierender Lehrkräfte hinsichtlich sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule* erfolgt in Kapitel 5. Eine Zusammenfassung der für diese Forschungsarbeit relevanten Aspekte bildet den Abschluss des Theorieteils (Kapitel 6).

2 Einstellungen und Lehrprofessionalität

Die Erforschung von Einstellungen stellt einen der zentralen Untersuchungsgegenstände der Sozialpsychologie dar (vgl. Wänke/ Reutner/ Bohner 2011: 212). Gordon Allport, einer der Gründerväter der Sozialpsychologie, hat den Begriff der Einstellung maßgeblich geprägt und als „the most distinctive and indispensable concept in [...] social psychology“ bezeichnet (Allport 1935: 798). Seit einigen Jahren wird das Konstrukt auch innerhalb der Lehrerforschung zunehmend diskutiert und dabei als wichtiger Teil professioneller Lehrkompetenz angesehen (vgl. Läge/ McCombie 2015: 118, Trautwein 2013: 2).

Im Folgenden werden der Terminus Einstellung definiert, in Beziehung zu anderen Begriffen wie *Überzeugung* gesetzt sowie die Funktionen, Wirkweisen auf das Verhalten und Aspekte der Persuasion von Einstellungen beschrieben (2.1). Die Erfassung von Einstellungen als Untersuchungsgegenstand wird in Kapitel 2.2 behandelt. Im Anschluss daran folgt die Beschreibung aktueller Modelle professionellen Lehrerhandelns, um die Rolle von Einstellungen im Kontext von Lehrprofessionalität aufzuzeigen (2.3). Ein Resümee schließt das grundlegende Kapitel zum Konstrukt Einstellung ab (2.4).

9 Die Bezeichnung des Moduls variiert zwischen Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ) (vgl. Kapitel 3.2.2). Im Folgenden wird der verbreitetere Begriff Deutsch-als-Zweitsprache-Modul mit der Abkürzung DaZ-Modul verwendet.

2.1 Einstellung – Begriffsbestimmung

Das Konstrukt Einstellung (engl. *attitude*) stammt aus der Tradition der Sozialpsychologie und wird in dieser Arbeit verwendet, da die theoretische Rahmung für die empirische Studie nutzbar erscheint. Der Begriff Einstellung wird kontrovers diskutiert, jedoch lässt sich trotz einer Vielzahl an Definitionen und feinen Unterscheidungen eine grundsätzliche übereinstimmende Begriffsbestimmung erkennen, bei der eine Einstellung als „Gesamtbewertung eines Stimulusobjekts“ verstanden wird (Haddock/ Maio 2014: 198, vgl. auch Wänke/ Reutner/ Bohner 2011: 212, Kessler/ Fritsche 2018: 54, „overall evaluations“ Ajzen/ Fishbein 1980: 55). Eine Gesamtbewertung bedeutet ein wertendes, zusammenfassendes Urteil über etwas, d.h. die Zustimmung oder Ablehnung bzw. die Zu- oder Abneigung eines Objekts (vgl. Haddock/ Maio 2014: 199). Dabei kann ein *Stimulusobjekt* alles sein, was eine Person wahrnehmen oder sich vorstellen kann. Dementsprechend kann man eine Einstellung gegenüber konkreten Personen oder Gegenständen genauso wie abstrakten Konzepten haben. Diese Forschungsarbeit fokussiert den Forschungsgegenstand *Einstellungen*, also Gesamtbewertungen des Stimulusobjekts *sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule*. Es wird erhoben, ob und inwiefern Lehramtsstudierende sprachlich-kulturelle Vielfalt – zum einen den Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen und zum anderen Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache – mit Zuneigung oder Abneigung bewerten.

Einstellungen lassen sich grundsätzlich anhand zweier Aspekte unterscheiden: die Valenz, also die positive, neutrale oder negative Wertigkeit der Einstellung, und die Stärke, welche die Frage betrifft, wie sicher sich jemand über eine Einstellung ist bzw. wie stark seine negative oder positive Bewertung des Einstellungsobjekts ausfällt (vgl. Haddock/ Maio 2014: 199, Werth/ Denzler/ Mayer 2020: 290 f.).

Es wurde und wird sehr kontrovers diskutiert, aus welchen und wie vielen Komponenten Einstellungen bestehen: von eindimensionalen Theorien (vgl. Thurstone 1931: 261, Dillon/ Kumar 1985: 33 f.) zu zweidimensionalen Modellen (vgl. Bagozzi/ Burnkrant 1979: 928, Haddock/ Zanna 1993: 315) bis hin zu der Annahme von drei Komponenten, die eine Einstellung ausmachen. Dass Einstellungen drei Komponenten, nämlich Kognition, Affekt und Verhalten, beinhalten, ist eine der häufigsten Konzeptionen. Unterschiedlich ist dabei, wie genau die drei Dimensionen im Zusammenhang mit Einstellungen gefasst werden. Nach dem Multikomponentenmodell (Zanna/ Rempel 1988) werden „Einstellungen begrifflich als zusammenfassende Bewertungen eines Objekts, welche auf kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Antezedenzen beruhen“ definiert (Haddock/ Maio 2014: 200). Zanna und Rempel formulieren die Definition folgendermaßen:

„Simply stated, we regard an attitude as the categorization of a stimulus object along an evaluative dimension based upon, or generated from, three general classes of information: (1) cognitive information, (2) affective/emotional information, and/or (3)

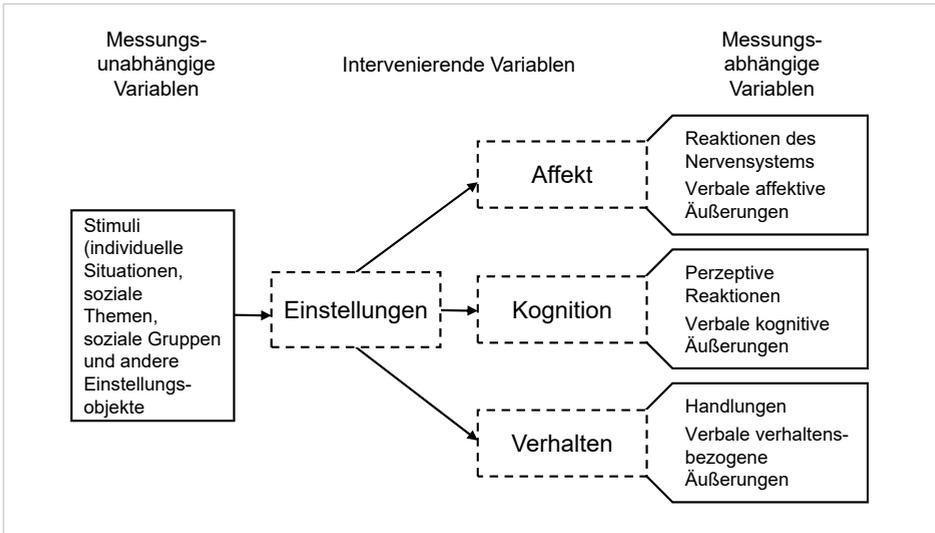


Abb. 1: Schematische Konzeption von Einstellungen nach Rosenberg/ Hovland (1960) – eigene, übersetzte Darstellung

information concerning past behaviors or behavioral intentions“ (Zanna/ Rempel 1988: 319).

Demzufolge beruhen Einstellungen auf den drei Grundlagen: *Kognition*, *Affekt* und *Verhalten(-sabsicht)*. Die *kognitive Grundlage* basiert auf Wissen, d.h. positive oder negative Einstellungen über ein Einstellungsobjekt können aufgrund von kognitiven Prozessen gebildet werden, während *affektive Einstellungen* auf Grundlage von Gefühlen und Emotionen entstehen. *Verhaltensbezogene Einstellungen* beziehen sich vor allem auf Erinnerungen an das eigene Verhalten, aber auch auf Handlungsabsichten, also Vorstellungen, wie man sich in einer bestimmten Situation verhalten würde. Einstellungen können aus allen drei Komponenten, aus zwei oder nur einer Komponente gespeist sein (vgl. Zanna/ Rempel 1988: 321). In bisherigen Modellen und Definitionen wurden entweder alle drei Komponenten oder eine der drei als konstituierend für Einstellungen betrachtet. Der Definition nach Zanna und Rempel zufolge können alle drei Informationen bedeutend und konstituierend sein, müssen es aber nicht, so dass es individuell unterschiedlich sein kann, auf welchen Grundlagen die Einstellung basiert (vgl. Zanna/ Rempel 1988: 321).

Zuvor hatten Rosenberg und Hovland eine sehr verbreitete Definition mit dem Dreikomponentenmodell der Einstellung gegeben (Rosenberg/ Hovland 1960) (siehe Abb. 1).

Das Modell bezieht sich ebenfalls auf die drei Aspekte Kognition, Affekt und Verhalten, diese werden jedoch als Reaktionskategorien definiert:

„ATTITUDES ARE TYPICALLY DEFINED as „predispositions“ to respond in a particular way toward a specified class of objects“ (Rosenberg/ Hovland 1960: 1, Hervorhebung im Original).

Prädispositionen sind Neigungen bzw. Bereitschaften, die nicht direkt beobachtbar sind, so dass diese über die Erfassung von Reaktionen, die Rückschlüsse auf die Einstellung geben, erhoben werden (vgl. Rosenberg/ Hovland 1960: 1).

Eagly und Chaiken berücksichtigen in ihrem Modell beide Seiten: Einstellungen beruhen danach auf kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Prozessen und manifestieren sich durch kognitive, affektive und verhaltensbezogene, bewertende Reaktionen (Eagly/ Chaiken 1993: 16). Nach Eagly und Chaiken sind Einstellungen folgendermaßen zu definieren:

„Attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor“ (Eagly/ Chaiken 1993: 1, Hervorhebung im Original).

Das Konstrukt Einstellung ist ein hypothetisches, ähnlich wie z. B. Intelligenz, welches nicht direkt, sondern ausschließlich über beobachtbare Indizien gemessen werden kann. Durch die drei Dimensionen kognitive, affektive und verhaltensbezogene Reaktion kann entsprechend auf die dahinterliegenden Einstellungen geschlossen werden (siehe dazu Kapitel 2.6 Erfassung von Einstellungen). Das Berichten über und Erinnern an bisheriges Verhalten im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache sind beispielsweise *verhaltensbezogene Reaktionen*. Hier stehen darüber hinaus Handlungsabsichten, die die Lehramtsstudierenden äußern, als Indizien für die Einstellung zu sprachlich-kultureller Vielfalt im Zentrum, da die interviewten Studierenden noch kaum Unterricht durchgeführt haben, aber intendierte Handlungsansätze bezüglich eines Unterrichts in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen beschreiben können. Im Folgenden wird der Begriff der *Konnotation*, der die intendierten Handlungen bezeichnet, verwendet (vgl. Ajzen 2005: 5). Dementsprechend sind *konative Einstellungsreaktionen* solche, die berichtete Handlungsabsichten betreffen. *Affektive Reaktionen* sind beispielsweise Gefühlsäußerungen über Ängste bezüglich der Herausforderung eines Unterrichts in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen. Die *Kognition* betreffende Aussagen können zum Beispiel in Argumenten für eine positive oder negative Einstellung zum sprachsensiblen Unterricht bestehen. Die Äußerung, dass ein sprachsensibel gestalteter Unterricht als Lehrkraft nicht leistbar und mit zu viel Arbeitsaufwand verbunden sei, wäre dementsprechend eine kognitive Reaktion, die auf eine eher negative, ablehnende Einstellung hindeuten würde.

Inwieweit sich Einstellungen aus allen drei genannten Komponenten zusammensetzen und welche der Komponenten dabei im Vordergrund steht, kann individuell unterschiedlich sein (vgl. Huskinson/ Haddock 2006: 455). Es ist demzufolge verschieden, ob ein Individuum eher dazu neigt, emotional, affektiv Einstellungen

zu bilden oder hauptsächlich auf Grundlage von kognitiven Abwägungen, Erfahrungen oder intendierten Handlungsabsichten. Außerdem können die Komponenten je nach Thema unterschiedliche Gewichtungen aufweisen (vgl. Werth/ Denzler/ Mayer 2020: 245). Bei manchen Themen, wie zum Beispiel die Einstellung zum Eigenheimbau, liegt es nahe, dass die Einstellung durch Denkprozesse und Abwägen von Argumenten gebildet wird. Während andere Themen, wie die Einstellung zu einem Genussmittel, eher auf affektiver, gefühlsmäßiger Basis beruht. Vor allem bei Einstellungen zu bestimmten Verhaltensweisen ist die verhaltensbezogene Einstellungskomponente entscheidend. Der Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache und der Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen beinhalten vor allem verhaltensbezogene Aspekte, aber auch die kognitive Einstellungskomponente sollte eine Rolle spielen. Hier ist das subjektive Wissen, welches sich Studierende im Rahmen von Lehrveranstaltungen aneignen, gemeint. Auch eine affektive Komponente könnte bei den Interviewten zum Tragen kommen, wenn Gefühle und Emotionen bezüglich des Themas ausgedrückt werden.

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die drei Dimensionen Affekt, Kognition und Konation bzw. Verhalten in engem Zusammenhang mit dem Konstrukt Einstellung stehen, so dass diese Aspekte bei der Auswertung der Interviews berücksichtigt werden (siehe dazu Kapitel 7.4).

2.1.1 Abgrenzung zu weiteren Begriffen

Grundsätzlich ist festzustellen, dass im Rahmen von Forschungsarbeiten zu Einstellungen in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt viele verschiedene Bezeichnungen für Einstellungen verwendet werden wie Habitus (Gogolin 1994), Deutungsmodelle und subjektive Verarbeitungsmodi (Bender-Szymanski 2001), Vorstellungen (Allemann-Ghionda/ Auernheimer/ Grabbe 2006, Hallitzky/ Schiessleder 2008), Haltungen und Perspektiven (Edelmann 2007), Orientierungen und Sichtweisen (Wojnesitz 2010, Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2017) sowie Überzeugungen (Fischer 2018).¹⁰ Diese werden zum Teil nicht eindeutig definiert und voneinander abgegrenzt. In diesem Kapitel soll auf einige, in der Lehrkräfteforschung vorherrschende Begriffe eingegangen werden. Zudem sollen diese in Bezug zum hier zugrundeliegenden Konstrukt Einstellung gesetzt werden.

Welcher Terminus überwiegend Verwendung findet, ist häufig vom wissenschaftlichen Kontext der Forschungsarbeit abhängig. Zunächst scheint es, als würde sich der Begriff der *Überzeugung* (engl. *belief*) in der Lehrprofessionsforschung

10 Wünschenswert wäre eine Entwicklung hin zu einer Reduzierung der begrifflichen Vielzahl in wissenschaftlichen Beiträgen und eine klarere Verortung der Begriffe in der Forschung zur Lehrprofessionalität. Nicht nur in empirischen Studien, sondern auch in Grundlagenliteratur zum Lehrerberuf und zur Lehrprofessionalität finden sich unterschiedliche Begriffe (siehe Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009, Terhart/ Bennewitz/ Rothland 2014, Helmke 2015, Bremerich-Vos 2021).

durchsetzen (vgl. Fischer 2018: 36), doch wird beispielsweise im lehrerbezogenen Forschungskontext zu Inklusion mehrheitlich der Begriff Einstellung genutzt (siehe z. B. Ruberg/ Porsch 2017, Gasterstädt/ Urban 2016, Kopmann/ Zeinz 2016). Die Forschung zu Frühpädagogik nutzt ebenfalls den Begriff der Einstellung (siehe Kratzmann et al. 2017, Lohmann et al. 2016). Auch in vielen Untersuchungen zu sprachlich-kultureller Vielfalt findet sich der Begriff Einstellung (siehe Kampshoff/ Walther 2010, Gebauer/ McElvany/ Klukas 2013, Riebling 2013, Binanzer 2015, Ekin-ci/ Güneşli 2016, Bello/ Leiss/ Ehmke 2017, Maak/ Ricart Brede 2019). Im Folgenden soll eine genaue Analyse der Begriffe Einstellung und Überzeugung erfolgen, um eine klare begriffliche Fundierung für die Forschungsarbeit zu gewährleisten.

Zieht man die Definition von *Lehrerüberzeugungen* von Kunter und Pohlmann heran, so lässt sich die Ähnlichkeit der Begriffe Einstellung und Überzeugung erkennen:

„Lehrerüberzeugungen („teacher beliefs“) beinhalten Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (Kunter/ Pohlmann 2015: 267).

Vergleicht man diese Definition mit der weiter oben dargestellten Begriffsklärung von Einstellungen als „Gesamtbewertungen eines Stimulusobjekts“, kann das Objekt als „schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse“ bestimmt werden. Überzeugungen beinhalten nach der Definition von Kunter und Pohlmann genau wie Einstellungen Bewertungen. Lediglich der Stellenwert wird hier unterschiedlich akzentuiert. Kunter und Pohlmann nutzen in ihren weiteren Ausführungen ebenfalls den Begriff Einstellung synonym (vgl. Kunter/ Pohlmann 2015: 267). Somit ist es nachvollziehbar, dass in theoretischen wie empirischen Arbeiten teils keine begriffliche Trennung zwischen Einstellung und Überzeugung getroffen wird. Ricart Brede und ihr Team des Projekts „Einstellungen angehender LehrerInnen zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht“ nutzen die Begriffe Einstellungen und Überzeugungen synonym und definieren Einstellungen mit Bezug auf die einschlägige Forschung zu Einstellungen sowie zu Überzeugungen (vgl. Ricart Brede 2019a: 29 ff., Hachfeld/ Syring 2020: 661). Auch Fischer bezieht in ihrer Literaturanalyse zu professionellen Überzeugungen von Lehrkräften die Konzeption von Maak, Ricart Brede und Born (2015) des genannten Projekts mit ein, geht aber nicht auf die unterschiedlichen zugrundeliegenden Konzepte von Einstellung und Überzeugung ein (vgl. Fischer 2018: 38).¹¹ Andererseits werden Überzeugungen häufig – vor allem in der Einstellungsforschung – als kognitive Teilkomponente von Einstellungen beschrieben (vgl. Ajzen 2005: 4, Had-dock/ Maio 2014: 200, Ruberg/ Porsch 2017: 395). Der Begriff der Überzeugung wird dabei jedoch nicht weiter bestimmt. Die Nähe zum Konzept Wissen ist einer der

11 Auf beide Studien wird im Laufe des Kapitels sowie im Rahmen der Darlegung des aktuellen Forschungsstands (Kapitel 5) noch genauer eingegangen.

Hauptaspekte des Konzepts Überzeugung, so dass dieses häufig als subjektives Wissen beschrieben wird (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 155). Der Unterschied liegt darin, dass Überzeugungen subjektiv für wahr gehalten werden und nicht widerspruchsfrei sein müssen. Baumert und Kunter fassen den Unterschied zu Wissen wie folgt zusammen:

„Diese beliefs haben im Unterschied zu Wissen weder den Kriterien der Widerspruchsfreiheit noch den Anforderungen der argumentativen Rechtfertigung und der diskursiven Validierung zu genügen. Es genügt der individuelle Richtigkeitsglaube“ (Baumert/ Kunter 2013: 309).

Zusätzlich dazu werden Überzeugungen als affektiv-motivational geprägt und durch persönliche Erfahrungen beeinflusst charakterisiert (Blömeke et al. 2008: 220, Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 156). Hier ist eine begriffliche Unschärfe zu erkennen, die evtl. dazu beiträgt, das Konzept der Überzeugung als „messy construct“ (Pajares 1992) zu bezeichnen. Wenn man Überzeugungen allerdings als Teilkomponente von Einstellungen betrachtet, so wäre eine begriffliche Klärung möglich. In dem Fall wären Überzeugungen als kognitive Teilkomponente von Einstellungen, die subjektives Wissen einbringt, zu definieren. Der affektiv-motivationale Aspekt wäre der affektiven Teilkomponente von Einstellungen zuzuschreiben und Erfahrungen der verhaltensbezogenen Komponente. Wenn man Überzeugungen also als kognitive Komponente von Einstellungen versteht, dann sind Überzeugungen kognitive, subjektive Bewertungen, die die Einstellung einer Person zusammen mit affektiven und verhaltensbezogenen Komponenten beeinflussen. Diese Definition kann die angesprochenen Aspekte von Überzeugungen und Einstellungen in Einklang bringen, so dass diese begriffliche Schärfung in dieser Arbeit vorgenommen wird.

Neben Überzeugungen ist das Konzept der *Subjektiven Theorie*, welches im Rahmen des gleichnamigen Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST) entwickelt wurde, vor allem in der Lehrerkognitionsforschung verbreitet (vgl. Dann/ Haag 2017: 101). Mit diesem Konzept soll dem Leitbild des Menschen als reflexives, autonomes und zielgerichtet handelndes Subjekt Rechnung getragen werden (vgl. Reusser/ Pauli 2014: 646). „Subjektive Theorien sind komplexe Formen der individuellen Wissensorganisation“ und besitzen „ähnliche strukturelle Eigenschaften wie wissenschaftliche Theorien“ (Dann/ Haag 2017: 101). Hier steht ähnlich dem Konzept Überzeugung die Wissenskomponente im Vordergrund, jedoch wird kein bewertender Aspekt in die Definition miteinbezogen, so dass sich das Konzept subjektive Theorien vom Konstrukt der Einstellungen unterscheidet, welches eine Bewertung von Einstellungsobjekten beinhaltet.

Einstellungen von Lehrkräften spiegeln außerdem nicht nur subjektive Einzelmeinungen wider, sondern können auch „berufsbiografisch verinnerlichte Strukturen einer kollektiven Praxis institutionalisierter Bildung“ aufzeigen und für das „kulturelle Erbe von Schule“ stehen (Reusser/ Pauli 2014: 644). Dem Ansatz Bourdieu (1974) folgend wird der Begriff *Habitus* hierfür verwendet. Berufstypische Si-

tuationen können bei gleichem Habitus der Lehrkräfte ohne reflexive Anstrengung ähnlich wahrgenommen und interpretiert werden, Probleme gleichartig gelöst und es kann unter Beachtung verinnerlichter Grenzen in sozialer Abstimmung gehandelt werden (vgl. Reusser/ Pauli 2014: 645). Ein kollektives, verinnerlichtes soziales Muster in Schulen in Bezug auf die Berücksichtigung der sprachlichen Heterogenität hat Ingrid Gogolin 1994 als den monolingualen Habitus der Schule bezeichnet.¹²

Eine bestimmte Art von Einstellungen stellen *Stereotype* dar. Die Bezeichnung Stereotyp setzt sich aus den zwei griechischen Begriffen stereos (starr, hart, fest) und typos (Entwurf, feste Norm) zusammen und wird verwendet als Ausdruck dafür, dass Personen häufig nicht als Individuum, sondern als Teil einer Gruppe wahrgenommen werden (vgl. Wänke/ Reutner/ Bohner 2011: 234 f.). So sind Stereotype Einstellungen über eine soziale Gruppe von Menschen, wobei sich die Gruppierung auf bestimmte Merkmale wie Nationalität, Geschlecht oder Alter bezieht. Ein *Vorurteil* ist in dem Zusammenhang eine ablehnende, negative Einstellung zu einer sozialen Gruppe, also ein negativer Stereotyp (vgl. Wänke/ Reutner/ Bohner 2011: 241).

Resümierend werden Überzeugungen (beliefs) in dieser Arbeit als kognitive Teilkomponente von Einstellungen bezeichnet. Subjektive Theorien werden, da diese keine Wertungen darstellen vom Konzept Einstellung unterschieden. Der Begriff des Habitus wird ebenfalls nicht synonym gebraucht, da vor allem im Bereich der Lehramtsausbildung fraglich ist, inwieweit die Einstellungen von Lehramtsstudierenden den Habitus der Lehrkraft widerspiegeln. Für die hier referierte empirische Studie wird das Konstrukt Einstellung jeweils unterschieden in affektive (Emotionen), kognitive (Überzeugungen) sowie konative (Handlungsabsichten) bzw. verhaltensbezogene (vergangenes Verhalten) Komponenten der Einstellung von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Klasse.

Zur weiteren Spezifizierung des Konstrukts sowie zur Klärung der Relevanz von Einstellungen im Kontext von Lehrprofessionalität werden nachfolgend die Funktionen von Einstellungen (2.1.3), der Einfluss von Einstellungen auf das Verhalten (2.1.4) sowie die Beeinflussung von Einstellungen (2.1.5) beschrieben.

2.1.2 Funktionen von Einstellungen

Durch Einstellungen werden grundlegende psychologische Bedürfnisse des Menschen befriedigt (vgl. Haddock/ Maio 2014: 208). Nach Haddock und Maio sind fünf Funktionen von Einstellungen besonders wichtig: die Einschätzungsfunktion, die utilitaristische Funktion, die soziale Anpassungsfunktion, die Wertausdrucksfunktion und die Ich-Verteidigungsfunktion (vgl. Haddock/ Maio 2014: 208). Werth, Denzler und Mayer unterteilen diese Funktionen in einerseits eine kognitive Funktion, die die Informationsverarbeitung betrifft und vergleichbar mit der

12 Gogolins Theorie des monolingualen Habitus der multilingualen Schule wird im Rahmen des Kapitels 5.3 dargestellt.

Einschätzungsfunktion nach Haddock und Maio ist, und andererseits motivationale Funktionen, welche die Anpassungsfunktion, Wertausdrucksfunktion und die Ich-Verteidigungsfunktion nach Haddock und Maio zusammenfassen (vgl. Werth/ Denzler/ Mayer 2020: 247 ff.).

Grundsätzlich dienen Einstellungen vor allem dazu, schnell und effizient Objekte (darunter zählen z. B. auch Situationen) einzuschätzen und darauf zu reagieren (vgl. Haddock/ Maio 2014: 209). Diese Einschätzungsfunktion ist gerade im schulischen Alltag bei komplexen, dynamischen Lehrsituationen von Bedeutung (vgl. Trautwein 2013: 2). Die Einschätzungsfunktion ist vergleichbar mit der Wissensfunktion nach Wänke, Reutner und Bohner bzw. der Funktion der Informationsverarbeitung nach Werth, Denzler und Mayer, d. h. Einstellungen erleichtern die Verarbeitung von Informationen, da man nicht bei jeder neuen Situation die gegebenen Informationen verarbeiten und einschätzen muss, sondern durch Einstellungen zeiteffizient weiß, wie man sich verhält (vgl. Wänke/ Reutner/ Bohner 2011: 213, Werth/ Denzler/ Mayer 2020: 247). Wischmeier bezeichnet dies auch als „Filterfunktion“ (Wischmeier 2012: 167) und führt in Bezug auf Lehrpersonen dazu aus:

„Sie [Überzeugungen] werden als Filter hinsichtlich der kognitiven Verarbeitung und Integration neuer Informationen, der Wahrnehmung des Schülerverhaltens und der Gestaltung des eigenen Unterrichts bspw. in Bezug auf Aufgabenstellungen und (Stoff-)Vermittlungsmethoden wirksam“ (Wischmeier 2012: 172).

Haddock und Maio betonen die besondere Bedeutung der Einschätzungsfunktion:

„Unter den Funktionen ist die Einschätzungsfunktion von besonderer Bedeutung; denn sie verweist darauf, dass Einstellungen sozusagen Energie sparen: Sie erleichtern und beschleunigen die Ausführung von Urteilen“ (Haddock/ Maio 2014: 212).

Die utilitaristische Funktion hingegen verweist darauf, dass Einstellungen dazu beitragen, Belohnungen zu maximieren und Kosten zu minimieren. Objekte werden demnach mit Ablehnung oder Zuneigung bewertet, je nachdem ob dies positive oder negative Konsequenzen mit sich bringt. Die Funktion liegt darin „positive Ergebnisse zu erreichen und negative zu vermeiden“ (Haddock/ Maio 2014: 210). Die soziale Anpassungsfunktion beschreibt, dass man sich durch entsprechende Einstellungen mit bestimmten Bezugsgruppen identifiziert oder sich von diesen abgrenzt. Dabei geht es auch darum, die soziale Identität und Zugehörigkeit durch das Äußern von Einstellungen zum Ausdruck zu bringen (vgl. Wänke/ Reutner/ Bohner 2011: 214). Die Funktion des Wertausdrucks bezieht sich im Gegensatz dazu auf den Ausdruck des Selbstkonzepts und der zentralen Werte eines Individuums (vgl. Haddock/ Maio 2014: 208). Man neigt grundsätzlich dazu, das Selbst und sein Handeln mit Einstellungsgegenständen, die eine positive Reaktion auslösen, in Übereinstimmung zu bringen und sich von negativ bewerteten Objekten abzugrenzen. Somit „betreffen Wertausdruckseinstellungen Fragen zum Selbstbild und zu persönlichen Werten“ (Haddock/ Maio 2014: 210). Die Ich-Verteidigungsfunktion dient schließlich dem

Schutz des Selbstwertgefühls. Demzufolge werden Einstellungsobjekte aller Art vermieden, die dem Selbstwertgefühl schaden, und solche befürwortet und als positiv bewertet, die das Ich aufbauen (vgl. Haddock/ Maio 2014: 208).

Zu betonen ist, dass Einstellungen gerade im Lehrerberuf eine wichtige Bedeutung haben, weil sie der schnellen und effizienten Einschätzung von Situationen dienen. Die soziale Anpassungsfunktion macht zudem deutlich, dass Lehrkräfte in der Institution Schule zu gleichartigen Handlungen gemäß dem Habitus neigen können, da sie sich mit ihrer Berufsgruppe identifizieren. Einstellungen und Verhaltensweisen anderer Menschen können demzufolge dazu führen, dass sich die eigenen Einstellungen (oft auch unbewusst) verändern, denn je nachdem zu welcher Personen-Gruppe man sich zugehörig fühlt, passt man die Einstellungen den Einstellungen und Verhaltensweisen der Gruppe an (vgl. Kessler/ Fritsche 2018: 55).

Die Beschreibung der Funktionen von Einstellungen zeigt deutlich den engen Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten, welcher nachfolgend näher betrachtet wird.

2.1.3 Einfluss von Einstellungen auf Verhalten

Inwiefern Einstellungen das Verhalten beeinflussen bzw. ob Einstellungen das Verhalten sogar voraussagen können, ist eine der zentralen Fragen, mit der sich die sozialpsychologische Forschung beschäftigt. Im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit ist diese Frage ebenfalls von entscheidender Bedeutung, denn letztlich ist die Erhebung der Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften zu sprachlich-kultureller Vielfalt besonders sinnvoll, wenn sich diese auf das (zukünftige) Verhalten von Lehrkräften, also auf den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen auswirken.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass Einstellungen zu einem „Annäherungs- bzw. Vermeidungsverhalten“ führen, d. h. „wir wenden uns positiv bewerteten Dingen und Personen zu und von negativ bewerteten ab“ (Wänke/ Reutner/ Bohner 2011: 213). Wir handeln also im Einklang mit unseren Einstellungen. Ein Phänomen, welches in der Sozialpsychologie als *kognitive Dissonanz* bezeichnet wird, betrifft einen inneren Konflikt, einen Zustand, der als unangenehm empfunden wird, „wenn zwischen Handeln und Kognitionen keine Übereinstimmung besteht, d. h. wenn wir entgegen unserer Überzeugung bzw. wider besseres Wissen handeln“ (Werth/ Denzler/ Mayer 2020: 261). Stimmen Verhalten und Einstellung nicht überein, löst dies ein unangenehmes Gefühl aus, so dass wir versuchen, unsere Einstellung in Einklang zu bringen, was als *Dissonanzreduktion* bekannt ist (vgl. Werth/ Denzler/ Mayer 2020: 262). Dabei ist die bereits eingangs angesprochene Stärke der Einstellung entscheidend, denn ist jemand sehr positiv gegenüber einem Objekt eingestellt, so verhält sich diese Person sehr viel wahrscheinlicher entsprechend zuwendend, als wenn diese nur eingeschränkt positiv eingestellt und sich eher unsicher ist. Ein wichtiges Modell zur Beschreibung des Verhältnisses von Einstellung und Verhalten

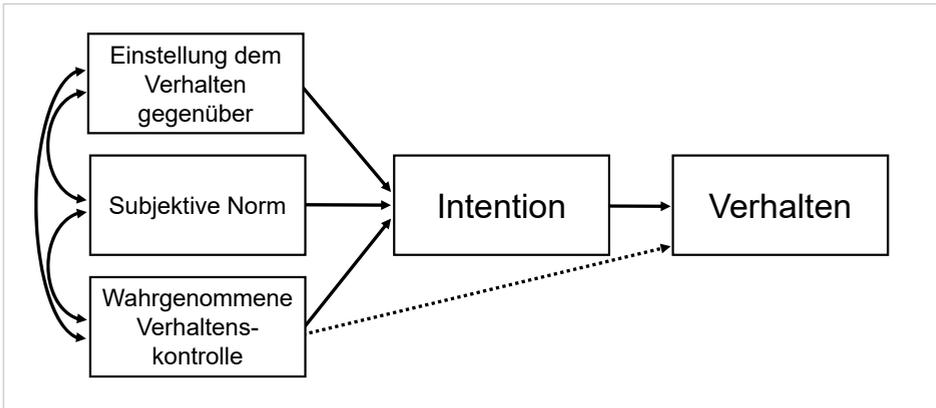


Abb. 2: Theorie des geplanten Verhaltens („theory of planned behavior“, Ajzen 2005: 118) – eigene, übersetzte Darstellung

wurde von Ajzen (2005) mit der Theorie des geplanten Verhaltens vorgelegt (siehe Abb. 2).

Die Absicht (Intention) ein Verhalten auszuführen oder nicht auszuführen, ist dabei die wichtigste Determinante für das Verhalten, welches ausgeführt wird (vgl. Ajzen 2005: 117). Diese Absicht wird von drei Aspekten beeinflusst: Der Einstellung dem Verhalten gegenüber, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle. Die Einstellung zum Verhalten bezieht sich auf die eigene persönliche Meinung. Die subjektive Norm berücksichtigt den sozialen Einfluss, sich in einer bestimmten Weise zu verhalten. Die dritte Variable beschreibt Ajzen als „self-efficacy or ability to perform the behavior of interest“ (Ajzen 2005: 118) und verweist damit auf die Einschätzung einer Person über die Kompetenz, sich in der gewünschten Weise zu verhalten. Dieser Aspekt ist vergleichbar mit dem Begriff der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nach Bandura (1997), der Überzeugungen über die eigene Fähigkeit bezeichnet, mit bestimmten Situationen erfolgreich umgehen zu können. Zusammenfassend wird ein Verhalten nach der Theorie des geplanten Verhaltens dann beabsichtigt, wenn die Person dieses Verhalten persönlich positiv bewertet (1), wenn die Person erfahren hat (2), dass dieses Verhalten sozial akzeptiert ist (3) und wenn die Person glaubt, dass sie das Verhalten tatsächlich ausführen kann (4). Der gestrichelte Pfeil zwischen der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle und dem Verhalten verdeutlicht, dass die Kontrolle sich nicht nur auf die Intention des Verhaltens auswirkt, sondern auch auf die direkte Handlung, d. h. darauf, ob das Verhalten auch tatsächlich ausgeführt werden kann. Denn ausschließlich der Glaube daran, sich in einer bestimmten Weise verhalten zu können, ist nicht gleichzusetzen damit, dass dies auch tatsächlich der Fall ist.

Die Einstellung gegenüber einem Verhalten kann mit der Theorie des geplanten Verhaltens als eine Kosten-Nutzen-Rechnung beschrieben werden (vgl. Kessler/ Fritsche 2018: 63, siehe „Erwartung-mal-Wert-Modell“ nach Ajzen/ Fishbein

(2005)). Das bedeutet, dass eine Einstellung auf Grundlage von Abwägungen möglicher Konsequenzen entwickelt wird und das Verhalten entsprechend dieser gebildeten Einstellungen rational geplant wird. Dies impliziert, dass wir bei jeder Entscheidung sehr detailliert darüber nachdenken, bevor wir handeln. Mit dem MODE-Modell nach Fazio (1990) können darüber hinaus Verhaltensweisen erklärt werden, die spontan ausgeführt werden (vgl. Kessler/ Fritsche 2018: 65). Dabei sind Fazios Modell zufolge Motivation und Gelegenheit wichtige Determinanten:

„The present conceptualization is termed the MODE model of the attitude behavior relation, referring to both its emphasis on different processing modes for linking attitudes to behavior and its depiction of motivation and opportunity as determinants of which processing mode is likely to operate in any given situation“ (Fazio 1990: 92, Hervorhebung im Original).

Demnach können Verhaltensentscheidungen sowohl auf geplanten und kontrollierten Prozessen als auch auf spontanen, automatischen Prozessen basieren. Bei geplantem, rationalem Verhalten sind hohe Motivation und die Gelegenheit zur Durchführung der Handlung zentrale Determinanten, während ein automatischer Modus eine Einstellung und der Einstellung entsprechendes Verhalten verknüpfen kann, z. B. durch Erinnerung an ähnliche Situationen.

„A spontaneous sequence centers on individuals' spontaneous behavior as it flows from their constructions of the event that is occurring and links attitudes to behavior via the influence that attitudes can have on individuals' definitions of the event. Such a process appears to be quite common in individuals' daily lives and enables smooth, relatively effortless functioning. In contrast the deliberative sequence is effortful and motivated; it requires reflection and the active retrieval or construction and consideration of attitudes“ (Fazio 1990: 103).

Je stärker eine Einstellung ausgeprägt ist, also je sicherer man eine Einstellung vertritt, desto eher ist das Verhalten entsprechend der Einstellung vorhersagbar. Jedoch ist die Einstellung zudem resistenter gegenüber Veränderung als eine unsichere Einstellung (vgl. Werth/ Denzler/ Mayer 2020: 291).

Verhalten und Einstellungen stehen zusammenfassend in enger Beziehung. Die Theorien legen die grundsätzliche Bedeutung von Einstellungen als verhaltensbeeinflussend nahe. D. h. die Einstellungen der interviewten Studierenden zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen und zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache tragen entscheidend dazu bei, wie sie letztlich konkret unterrichten und mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache umgehen werden.

2.1.4 Veränderbarkeit von Einstellungen

Die Veränderbarkeit von Einstellungen ist ein wichtiger Aspekt, wenn es um die Sensibilisierung und Vorbereitung von (angehenden) Lehrkräften auf den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen geht, denn hier ist die Frage, ob und inwiefern die Lehrerbildung Einfluss auf die Einstellungen von Lehramtsstudierenden haben kann, im Fokus.

Grundsätzlich gelten Einstellungen als veränderbar (vgl. Kessler/ Fritsche 2018: 54). Dabei ist nicht die bloße Rezeption von Argumenten und Informationen entscheidend, sondern das Nachdenken über das Einstellungsobjekt (vgl. Wänke/ Reutner/ Bohner 2011: 222). Eine Persuasion, also die Beeinflussung der Einstellung, gelingt eher, wenn eigene Gedanken zu den dargestellten Informationen entwickelt werden. Zudem spielen die Motivation und die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung eine große Rolle dabei, ob eine kritische Auseinandersetzung mit der Thematik folgt (vgl. Wänke/ Reutner/ Bohner 2011: 223). Dabei ist die persönliche Relevanz am wichtigsten dafür, dass eine Person motiviert ist, sich mit dem Inhalt auseinanderzusetzen (vgl. Stroebe 2014: 242). Somit setzt man sich am ehesten mit einem Einstellungsobjekt auseinander, reflektiert und entwickelt eigene Gedanken dazu, wenn man das Thema als sehr relevant für sich selbst einschätzt. Werth, Denzler und Mayer zufolge ist es außerdem entscheidend, dass Einstellungspersuasionen die jeweils wichtigste Komponente der Einstellung berücksichtigen (vgl. Werth/ Denzler/ Mayer 2020: 245). Welche Komponente die wichtigste ist, kann je nach Einstellungsobjekt unterschiedlich sein:

„Affektiv basierte Einstellungen können am ehesten verändert werden, wenn bestimmte Emotionen zu einem Einstellungsobjekt erzeugt werden können (vgl. aus der Werbung „Coke – taste the feeling“). Kognitiv basierte Einstellungen hingegen werden eher durch starke Argumente (z. B. „Diese Waschmaschine ist Testsieger“) und verhaltensbasierte Einstellungen eher durch Verhaltensmaßnahmen verändert“ (Werth/ Denzler/ Mayer 2020: 245).

Zudem ist die Stärke der Einstellung entscheidend, denn Einstellungen, die eine geringere Stärke aufweisen, gelten als eher veränderbar als sehr stark ausgeprägte Einstellungen (vgl. Werth/ Denzler/ Mayer 2020: 291).

Aktuelle Studien bestätigen, dass Lerngelegenheiten im Rahmen des Studiums die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Heterogenität in der Schule positiv beeinflussen (vgl. Junker et al. 2020, Fischer/ Lahmann 2020).

Daher ist es sinnvoll, Einstellungen bereits in der Phase der Lehrerbildung zu berücksichtigen. Im Rahmen der Ausbildung können wichtige Impulse gesetzt werden, um Lehramtsstudierende für die Relevanz der Thematik im Allgemeinen zu sensibilisieren sowie die Auseinandersetzung mit den spezifischen Inhalten zu Deutsch als Zweitsprache anzuregen.

Die Unterscheidung zwischen *expliziten* und *impliziten* Einstellungen ist außerdem wesentlich, wenn es um den Einfluss auf Einstellungen geht, denn explizite Einstellungen sind uns bewusst und somit unmittelbar zugänglich, während implizite Einstellungen eher unterbewusst verankert sind (vgl. Kessler/ Fritsche 2018: 55). Demzufolge gelten implizite Einstellungen als schwieriger zu beeinflussen, da eine bewusste Reflexion und eine willentliche Kontrolle dieser nicht möglich ist (vgl. Kessler/ Fritsch 2018: 55). Zudem sind diese schwieriger zu erfassen, was Inhalt des folgenden Kapitels ist.

2.2 Die Erfassung von Einstellungen

Die Erfassung von Einstellungen ist Ziel dieses Forschungsvorhabens und erfolgt durch die Erhebung von Interviews. Da Einstellungen nicht unmittelbar beobachtet werden können, müssen diese, wie bereits erwähnt, aus Reaktionen erschlossen werden (vgl. Haddock/ Maio 2014: 212). Bei der Methode des Interviews werden Einstellungen abgerufen, indem nach bestimmten Themen gefragt wird. Dabei handelt es sich um ein *explizites* oder *direktes Einstellungsmaß* (vgl. Wänke/ Reutner/ Bohner 2011: 215, Haddock/ Maio 2014: 213f.). Entsprechend wird davon ausgegangen, dass die Einstellungen explizit, also wie oben beschrieben den Befragten bewusst sind bzw. durch das Sprechen über das Einstellungsobjekt bewusstwerden.¹³ Das in der Sozialpsychologie gängigste Verfahren zum Erfassen von Einstellungen besteht in der Erhebung von Fragebögen mittels standardisierter Items, bei denen der Grad an Zustimmung oder Abneigung zu einem Einstellungsobjekt auf numerischen Skalen (vor allem Likert-Skalen) von den Untersuchungspersonen eingetragen wird (vgl. Wänke/ Reutner/ Bohner 2011: 215, Haddock/ Maio 2014: 214). Im Vergleich zum Fragebogen bietet die Methode des Interviews jedoch mehrere Vorteile, denn zum einen können die Interviewten in ihren eigenen Worten antworten, was mit vorgegebenen Antworten nicht möglich ist, und dadurch validere Daten erhoben werden (vgl. Hopf et al. 1995: 22, Kuckartz/ Rädiker 2022: 175). Zum anderen kann die Natürlichkeit der Gesprächssituation im Vergleich zur standardisierten Befragung zu wesentlich authentischeren Aussagen führen.¹⁴

Ein weiterer wichtiger Aspekt in Bezug auf die Messung von Einstellungen betrifft die Struktur, also „wie positive und negative Bewertungen innerhalb und zwischen der kognitiven, affektiven und Verhaltenskomponente von Einstellungen organisiert sind“ (Haddock/ Maio 2014: 208). Dabei werden zwei Annahmen diskutiert. Die eindimensionale Sichtweise besagt, dass Einstellungen entlang einer einzelnen Dimension abgespeichert sind, die als eine Skala mit einem sehr negativen

13 Implizite oder indirekte Verfahren, wie zum Beispiel die Messung von Reaktionsgeschwindigkeiten, wurden entwickelt, um implizite, unbewusste Einstellungen zu messen (vgl. Wänke/ Reutner/ Bohner 2011: 216).

14 Zur ausführlichen Begründung der Methodenwahl siehe Kapitel 6.

und einem sehr positiven Pol dargestellt werden kann. Der Mittelpunkt der Skala würde eine neutrale Position zeigen, also eine Einstellung, die weder negativ noch positiv ist. Diese Auffassung kann nicht berücksichtigen, ob eine Person sowohl negativ als auch positiv zu einem Einstellungsobjekt eingestellt ist. Eine sogenannte Einstellungsambivalenz bezeichnet einen „Zustand, der auftritt, wenn eine Person ein Einstellungsobjekt sowohl mag als auch nicht mag“ (Haddock/ Maio 2014: 207, vgl. auch Werth/ Denzler/ Mayer 2020: 243). Diese Ambivalenz wäre mithilfe einer zweidimensionalen Darstellung möglich. Dabei zeigt eine Achse die Variabilität bezüglich negativer Bewertungen und die zweite Achse die Variabilität hinsichtlich positiver Bewertungen auf (vgl. Haddock/ Maio 2014: 207). Dementsprechend wären positive und negative Elemente auf zwei getrennten Dimensionen gespeichert. Üblicherweise wird jedoch in der Einstellungsforschung eine eindimensionale Sichtweise vertreten, wobei bei Fragebogenerhebungen z. B. eine Antwortkategorie „ich weiß nicht“ eingefügt werden kann, so dass zu unterscheiden ist, ob die Einstellung des Befragten ambivalent, also in sich widersprüchlich, oder indifferent, also neutral ist (vgl. Mayerl 2009: 27). Demzufolge würde eine ambivalente Einstellung, die gleichermaßen negative und positive Elemente beinhaltet, die Wahl der Mittelkategorie der Antwortskala bedeuten, während eine indifferente Einstellung zum Ankreuzen der Kategorie „ich weiß nicht“ führen würde.¹⁵ Die Erfassung von Einstellungen mithilfe von Interviews birgt den Vorteil, dass Unsicherheiten, Widersprüche und Ambivalenzen im Verlauf des Interviews aufkommen können und kein Zwang zur Wahl einer bestimmten vorab formulierten Kategorie besteht. Insofern können qualitative Interviews die Unterscheidung zwischen indifferenter und ambivalenter Einstellung gut berücksichtigen. In Kapitel 6.2.2 und 7.3 wird detailliert auf die Erhebungsmethode und Durchführung der Interviews eingegangen. Nachfolgend soll nun eine Einordnung des Konzepts Einstellung in den Diskurs zu Lehrprofessionalität erfolgen.

2.3 Einstellungen als Komponente professioneller Lehrkompetenz

Einstellungen werden in der aktuellen Forschung zu professionellen Lehrkompetenzen in verschiedener Hinsicht berücksichtigt. Eine weitreichende Konzeption des Kompetenzbegriffs geht auf Franz E. Weinert zurück, der Kompetenzen definiert als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Pro-

15 Zu den verschiedenen Möglichkeiten der Interpretation der Kategorie „ich weiß nicht“ vgl. Lamnek/ Krell (2016: 20). Das Ankreuzen dieser kann unterschiedlichste Bedeutung haben, was im Rahmen quantitativer Befragungen im Verborgenen bleibt. Dies lässt sich ebenso auf die Mittelkategorie einer Ordinalskala übertragen.

blemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27 f.).

Weinert bezieht mit seiner Definition neben der wichtigen Facette des Wissens, also der kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, Bereitschaften auf motivationaler, volitionaler und sozialer Ebene mit ein, die sich nach Ricart Brede in Einstellungen widerspiegeln sollten (vgl. Ricart Brede 2019a: 30). Daran kann die Definition von Kompetenz der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) angeschlossen werden, die besagt:

„Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden. So ist beispielsweise die Kommunikationsfähigkeit eine Kompetenz, die sich auf Sprachkenntnisse, praktische IT-Fähigkeiten einer Person und deren Einstellungen gegenüber den Kommunikationspartnern abstützen kann“ (OECD 2005: 6, vgl. auch Roth et al. 2012: 100).¹⁶

Dementsprechend fassen Roth, Bainski, Brandenburger und Duarte für die Modellierung der Kompetenzen im Rahmen des *Inclusive Academic Language Teaching-Curriculums* (IALT-Curriculum) drei Dimensionen professioneller Kompetenz zusammen: Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen (vgl. Roth et al. 2012: 101).

„Jede Kompetenz beruht demnach auf einem theoretisch und empirisch fundierten *Wissen*. Die Übersetzung dieses Wissens in Handlungen und Handlungsmöglichkeiten verlangt angemessene Methoden, deren Anwendung auf *Fähigkeiten* beruht, die ebenfalls erworben werden müssen. Voraussetzung für solche Anwendungen ist eine theoretisch und ethisch fundierte habitualisierte Reflexion, d. h. eine *Einstellung*“ (Roth et al. 2012: 101, Hervorhebung durch IK).

Für diese Bereiche wurden genaue Kompetenzen normativ formuliert, die jede Lehrkraft im Rahmen von Aus- und Fortbildung entwickeln soll (siehe Abb. 3). Der Bereich Einstellungen wird weiter expliziert:

„Im Bereich der Einstellungen ist die zentrale Perspektive, dass Lehrkräfte wie Studierende Sprechen als soziale Handlung auffassen, die systematisch Bedeutungen erzeugt; Sprache wird also auch von der Seite ihres Funktionierens, Handelns und Wirkens her aufgefasst und verwendet, nicht primär von der Seite ihrer Form (Grammatik, Wortschatz). Die Studierenden sind prinzipiell sensibel für die sprachliche Verarbeitung von (Unterrichts-)Gegenständen, offen für kreative Lösungen durch die Schülerinnen und Schüler und bereit, herkunftssprachliche Kompetenzen als Ressourcen im Prozess des Aufbaus der Bildungssprache anzuerkennen und so weit

16 Diese Definition ist Ergebnis des Projekts „Definition and Selection of Competencies“ (DeSeCo), welches auf einen konzeptuellen Referenzrahmen für die Ausweitung der Kompetenzmessungen auf neue Bereiche zielt (OECD 2005: 5).

<i>Fähigkeiten</i>	<p>Als reflektierender Praktiker fähig sein, einbeziehende und aufbauende Aktivitäten zu gestalten, um die Sprach-, Schreib- und Lesefähigkeit der Lernenden durch das Curriculum hindurch zu entwickeln und erweiterte Kompetenzen zu erwerben, um didaktische Instrumente einsetzen zu können, die das Lernen unterstützen</p> <p>(,Scaffolding'); geeignete formative und summative Strategien für die Bewertung entwickeln und umsetzen können</p>	<p>Die Entwicklung der Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeit im Lernprozess aller Fächer und ihre Bedeutung für Schulerfolg und Gesellschaft zu verstehen; Register, Strukturen, Genres in ihrer Bedeutung für sprachliche Bildung im Kontext fachlichen Lernens sowie die Funktion der Sprache in sozialen Praktiken und in multimodalen Kontexten einordnen und analysieren;</p> <p>Kenntnisse über die sprachlichen und schriftlichen Anforderungen von Fächern oder Lernbereichen sollen den Bedürfnissen der Lehrkräfte entsprechen</p>	<i>Wissen/Kenntnisse</i>
<p>eine freundliche und unterstützende Haltung gegenüber benachteiligten Gruppen und Respekt vor sprachlicher und kultureller Andersartigkeit;</p> <p>Bewusstsein der Rolle von Sprache und Kultur beim Lehren und Lernen in ethnisch und sprachlich heterogenen Lerngruppen;</p> <p>eine positive Haltung gegenüber Kooperation und Vernetzung</p>			
<i>Einstellungen</i>			

Abb. 3: Darstellung der IALT-Kompetenzen (ECC IALT 2010: 12)

möglich einzubeziehen. Sie sind ebenfalls sensibel für Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern sowie bereit und in der Lage, sie zu unterstützen, wenn es deren Bedürfnisse oder die Sachlage von Unterrichtsgegenständen erfordert“ (ECC IALT 2010: 24).

In diesem Zitat werden verschiedene Ebenen bezogen auf Einstellungen angesprochen. Epistemologische Aspekte sind mit der Perspektive verknüpft, Sprechen als soziale Handlung sowie Sprache von der Seite ihres Funktionierens, Handelns und Wirkens her aufzufassen. Die unterrichtliche Ebene wird dadurch thematisiert, dass eine Sensibilität für die sprachliche Verarbeitung von Gegenständen im Unterricht und eine Offenheit für Lösungen der Schülerinnen und Schüler bestehen sollte. In Bezug auf die Ebene der Einstellungen zu Schülerinnen und Schüler ist die Mehrsprachigkeit dieser als Ressource zu betrachten und einzubeziehen. Ebenfalls die unterrichtliche Ebene betreffen die Sensibilität für Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie die Bereitschaft diese zu unterstützen.

Die formulierten Kompetenzen des IALT-Curriculums beziehen sich explizit auf den Bereich der inklusiven Förderung der Bildungssprache. Von Interesse ist jedoch außerdem die Frage, ob aktuelle, generische Modelle professioneller Lehrkompetenz Einstellungen miteinbeziehen. Im Rahmen des Forschungsprogramms *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und Entwicklung mathematischer Kompetenz* (COACTIV) wurde ein Lehrkompetenz-Modell entwickelt, welches den Anspruch hat, alle Bereiche professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften abzubilden. Das COACTIV-Programm zielte unter

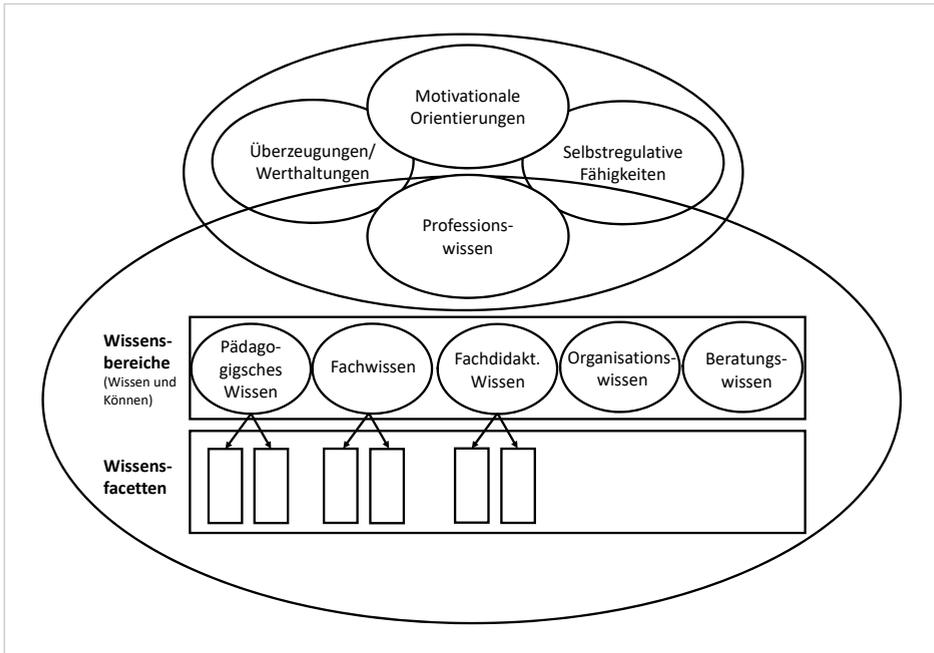


Abb. 4: Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften mit Fokus auf das Professionswissen (Baumert/ Kunter 2006, 2011, 2013)

anderem darauf ab, „theoretisch und empirisch zu klären, über welche personalen Voraussetzungen Lehrkräfte verfügen müssen, um ihren Beruf dauerhaft erfolgreich auszuüben“ (Baumert et al. 2011: 8). Fokussiert und ausdifferenziert wurde dabei der Bereich des Professionswissens (siehe Abb. 4).

Zu dem Bereich des Professionswissens wurden psychometrische Tests bezogen auf das Fach Mathematik entwickelt, welche in dem Folgeprojekt *Fachspezifische Lehrerkompetenzen* (FALKO) für weitere Fächer adaptiert wurden (vgl. Krauss et al. 2017). Das Modell bezieht ebenfalls den Bereich Einstellungen mit ein, wobei jedoch die Termini *Werthaltungen/ Überzeugungen* verwendet werden. Werthaltungen werden mit Bezug auf Oser (2009) verstanden als „Wertbindungen, die professionsintern als Berufsethik diskutiert werden“ (Baumert/ Kunter 2011: 42). Überzeugungen werden im Rahmen des COACTIV-Projektes als „*überdauernde existentielle Annahmen über Phänomene oder Objekte der Welt, die subjektiv für wahr gehalten werden, sowohl implizite als auch explizite Anteile besitzen und die Art der Begegnung mit der Welt beeinflussen*“ definiert (Voss et al. 2011: 235, Hervorhebung im Original). Dabei beziehen sich Voss, Kleickmann, Kunter und Hachfeld sowohl auf aktuelle Übersichtsartikel zu Überzeugungen als auch auf die psychologische Einstellungsforschung (vgl. Voss et al. 2011: 235). So wird entsprechend ebenfalls die begriffliche Nähe von Einstellungen und Überzeugungen deutlich. Eine empirische Untersuchung erfolgt hier lediglich in Bezug auf die Überzeugungen, die sich auf den Unterricht im Fach Mathematik beziehen, während Werthaltungen außenvorgelassen werden (vgl. Voss

et al. 2011: 235). Beliefs werden von den Autoren nochmals unterteilt in epistemologische Überzeugungen (Struktur, Genese und Validierung von Wissensbeständen), subjektive Lerntheorien (Lernen in einem schulischen Gegenstandsbereich), subjektive Theorien über das Lehren und selbstbezogene Fähigkeitskognitionen (vgl. Baumert/ Kunter 2013: 309). Neben den Überzeugungen und Werthaltungen werden in dem Modell professioneller Handlungskompetenz außerdem die Bereiche motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten getrennt abgebildet (vgl. Abb. 5). Dazu gehören zum einen Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura 1997), die ein Resilienzfaktor im Umgang mit Berufsstress und -belastungen sein können und mit beruflichem Engagement sowie Berufszufriedenheit zusammenhängen (vgl. Baumert/ Kunter 2013: 316). Zum anderen fällt unter den Bereich der motivationalen Orientierung der Enthusiasmus (bzw. das Engagement) von Lehrpersonen für das Unterrichten, welcher eine positive Verbindung „mit der Qualität der Klassenführung, der von den Schülerinnen und Schülern erlebten konstruktiven Unterstützung und der kognitiven Herausforderung im Unterricht“ aufweist (vgl. Baumert/ Kunter 2013: 317). Des Weiteren sind selbstregulative Fähigkeiten relevant, denn die subjektiv erlebte Belastung scheint ein wichtiger Faktor in Bezug auf die Verweildauer im Lehrberuf zu sein sowie Folgen für die Qualität des Unterrichts zu haben (vgl. Baumert/ Kunter 2013: 318). Genauer wird – wie aus dem Modell ersichtlich – auf das Professionswissen eingegangen.

Hachfeld, Schroeder, Anders, Hahn und Kunter adaptieren im Rahmen der weiterführenden Studie COACTIV-R das Modell für den Bereich *Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund*, wobei die Ebene der Einstellungen sowie kulturbezogene Aspekte im Vordergrund stehen (siehe Abb. 5).¹⁷

In der zugrundeliegenden Studie wurden speziell Lehramtsstudierende mit und ohne Migrationshintergrund gegenübergestellt, um mögliche Unterschiede in den Einstellungen hinsichtlich des Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu erfassen (vgl. Hachfeld et al. 2012: 102). Dabei wurden Überzeugungen/Werthaltungen sowie motivationale Orientierungen in die Kompetenzbereiche *Vorurteile*, *kulturelle Überzeugungen* sowie *Enthusiasmus* und *Selbstwirksamkeit* unterteilt. Der Begriff Einstellung wird ausschließlich bei der Darstellung des Aspekts *Vorurteile* verwendet, jedoch nicht weiter erläutert: „Vorurteile bezeichnen eine Einstellung gegenüber bestimmten Gruppen, die sowohl affektive als auch kognitive Komponenten hat“ (Hachfeld et al. 2012: 105). Der Bereich *kulturelle Überzeugungen* wird mit der Kompetenzfacette *multikulturelle Überzeugungen* spezifiziert, wobei diese im Gegensatz zu *egalitären Überzeugungen* dafür stehen, dass die Lehrenden offener gegenüber unterschiedlichen Kulturen sind und eher versuchen, kulturelle Vielfalt im Unterricht zu berücksichtigen (vgl. Hach-

17 COACTIV-R ist eine quantitative Längsschnittstudie zum Erwerb professioneller Kompetenz von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern während des Vorbereitungsdienstes (vgl. Baumert et al. 2011: 7).

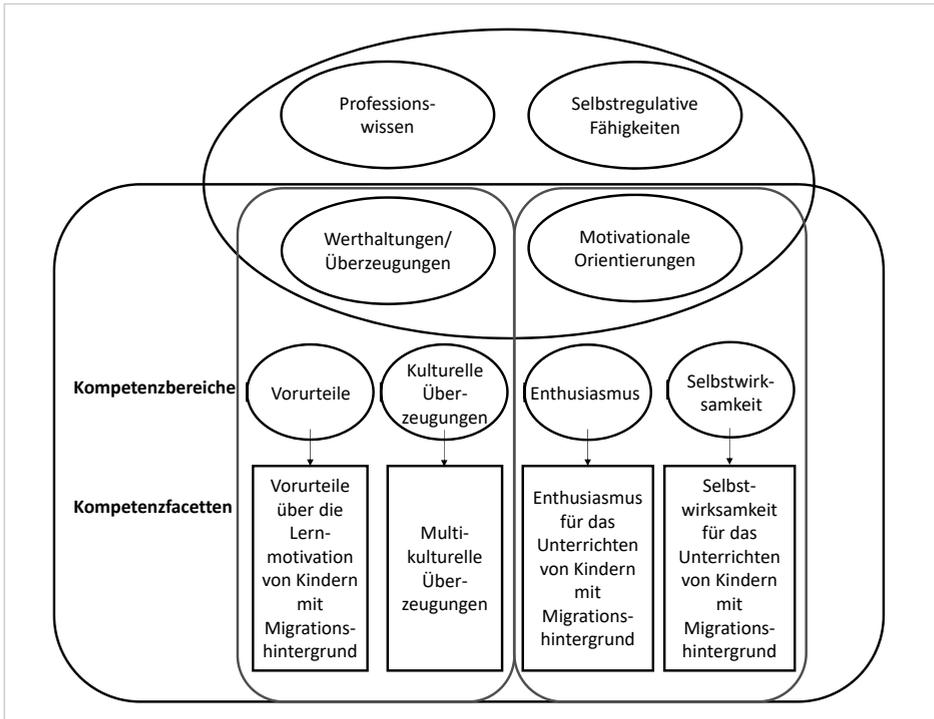


Abb. 5: Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften mit Fokus auf das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund (Hachfeld et al. 2012: 102)

feld et al. 2012: 107).¹⁸ Bezüglich des Kompetenzbereichs *Enthusiasmus* gehen die Autoren davon aus, „dass nur der spezifische Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund einen Einfluss auf das Unterrichten in kulturell heterogenen Klassen hat“ und dass „Lehrkräfte mit höherem Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund [...] beispielsweise in ihrer Unterrichtsplanung und -gestaltung stärker auf unterschiedliche kulturelle Hintergründe ihrer Schüler(innen) eingehen und Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund mehr Unterstützung anbieten [könnten]“ (Hachfeld et al. 2012: 104). Die *Selbstwirksamkeitserwartung* bezüglich des Unterrichtens von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund soll unter der Hypothese erhoben werden, dass „Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund etwas höhere spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen haben als solche ohne Migrationshintergrund“ (Hachfeld et al. 2012: 105). Hachfeld, Schroeder, Anders, Hahn und Kunter stellen zudem die Hypothese auf, dass multikulturelle Überzeugungen eine vermittelnde Rolle einnehmen, die zu größerem Enthusiasmus und höherer Selbstwirksamkeitserwartung sowie weniger Vorurteilen in Bezug auf Schü-

18 Die Beschreibung der Kompetenzfacetten sowie der Ergebnisse des Projekts erfolgt in Kapitel 5.1.

	Dimension	Subdimension	Facetten		
			Stufe I	Stufe II	Stufe III
DaZ-Kompetenz	Fachregister (Fokus auf Sprache)	Grammatische Strukturen und Wortschatz	<i>Morphologie</i>		
			<i>(Lexikalische) Semantik</i>		
			<i>Syntax</i>		
			<i>Textlinguistik</i>		
		Semiotische Systeme	<i>Darstellungsformen</i>		
			<i>Sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen</i>		
	<i>Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit</i>				
	Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozess)	Zweitspracherwerb	<i>Interlanguage-Hypothese</i>		
			<i>Meilensteine zweitsprachlicher Entwicklung</i>		
			<i>Gesteuerter vs. Ungesteuerter Zweitspracherwerb</i>		
			<i>Literacy/Bildungssprache</i>		
		Migration	<i>Sprachliche Vielfalt in der Schule</i>		
			<i>Umgang mit Heterogenität</i>		
	Didaktik (Fokus auf Lehrprozess)	Diagnose	<i>Mikro-Scaffolding</i>		
			<i>Makro-Scaffolding</i>		
			<i>Umgang mit Fehlern</i>		
		Förderung	<i>Mikro-Scaffolding</i>		
			<i>Makro-Scaffolding</i>		
<i>Umgang mit Fehlern</i>					

Abb. 6: DaZKom-Modell (Köker et al. 2015: 184)

lerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund führen, was ihren Ergebnissen zufolge bestätigt werden kann (vgl. Hachfeld et al. 2012: 107 f.).

Das Projekt *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte der Sekundarstufe I im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (DaZKom) legt ein Kompetenzmodell vor, welches für den Bereich Deutsch als Zweitsprache entwickelt wurde und Lehramtsstudierende fokussiert (vgl. Köker et al. 2015, Ehmke et al. 2018) (siehe Abb. 6).

Bei der Modellentwicklung wurde sich auf die Trias *Wissen, Können und Beliefs* bezogen, die als „Kurzformel“ das Kompetenzmodell nach Baumert und Kun-

ter (2013) wiedergeben (Koch-Priewe 2018: 10). Vergleichbar ist diese Formel mit den oben beschriebenen drei Dimensionen professioneller Kompetenz: Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die Roth, Bainski, Brandenburger und Duarte als Grundlage ihres normativen Modells darstellen (vgl. Roth et al. 2012: 101). Das DaZKom-Modell besteht aus den drei Dimensionen *Fachregister*, *Mehrsprachigkeit* und *Didaktik*, die jeweils in Subdimensionen und Facetten untergliedert sind (vgl. Abbildung 6). Für den Bereich Wissen und Können wurde ein sogenanntes DaZKom-Testinstrument (vgl. Ehmke/ Hammer 2018) entwickelt. Ein Fragebogen soll die Beliefs von Lehramtsstudierenden angelehnt an die drei Dimensionen *Fachregister*, *Mehrsprachigkeit* und *Didaktik* erfassen (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 158). Die Dimension *Fachregister* wird mit dem Aspekt *Sprachsensibilität im Fachunterricht* adressiert (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 158). Dabei wird der Frage nachgegangen, wie Studierende sprachliche Elemente des Fachunterrichts bewerten (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 159). Die Dimension *Didaktik* wird im Themenkomplex *Zuständigkeit für Sprachförderung* aufgegriffen, der erhebt, ob sich die angehenden Lehrkräfte für die Sprachförderung und Sprachbildung ihrer Schülerinnen und Schüler zuständig fühlen (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 159). Die Dimension *Mehrsprachigkeit* wird durch die Items zur *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit* repräsentiert (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 159). Die Items sowie dieses dreidimensionale Modell von Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Vielfalt wurden im Rahmen der DaZKom-Studie getestet, wobei angenommen wurde:

„dass aufgrund noch nicht ausreichender Vorbereitung im Lehramtsstudium nur wenige Studierende elaborierte sprachensible Überzeugungen vertreten, viele eher zu einer geringen Wertschätzung der Herkunftssprachen der Lernenden neigen und das Zuständigkeitsgefühl für Sprachförderung eher schwach ausgeprägt ist“ (Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 160).

Die konfirmatorische Faktorenanalyse ergab bessere Werte für das dreidimensionale als für ein eindimensionales Modell mit einer Gesamtskala, wobei nach Einschätzung der Autoren die eingesetzten Items noch teils verändert werden müssen, vor allem im Bereich Wertschätzung von Mehrsprachigkeit (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 173). Die Ergebnisse der Erhebung des beliefs-Fragebogens, an der 627 Lehramtsstudierende 14 deutscher Universitäten teilnahmen, werden im Kapitel zum Forschungsstand (5) dargestellt (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 161).

Zusätzlich zu diesem dreidimensionalen Modell stellt Fischer (2018) ein sieben-dimensionales Modell zu Überzeugungen von Lehrkräften im Allgemeinen und zu Überzeugungen im Hinblick auf sprachlich-kulturelle Heterogenität vor, welches auf Grundlage einer deduktiven Analyse und eines Ratings theoretischer sowie empirischer Arbeiten zu den genannten Bereichen entworfen wurde (vgl. Fischer 2018: 38 f.).¹⁹ Folgende Darstellung zeigt die von Fischer identifizierten Dimensionen

19 Dabei wurden unter anderem die COACTIV-R-Studie (Hachfeld et al. 2012), das Projekt *Einstellungen angehender LehrerInnen zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit*

zusammengefasst und führt diese in Bezug auf Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Vielfalt aus (vgl. Fischer 2018: 41 ff.):

- a) Epistemologische Überzeugungen: Diese betreffen Überzeugungen zum Wesen von Sprache in Zusammenhang mit dem Fach, wie z. B. Mathematik und Spracherwerb;
- b) Überzeugungen zum Unterrichten: Hierzu zählen Einstellungen einer Lehrperson über das Lehren und Lernen, wie z. B. die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit oder kultureller Diversität im (Fach-)Unterricht;
- c) Überzeugungen zur Lehrerrolle (Selbst): Einschätzungen über das Selbst beinhalten einerseits Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen, das Belastungserleben diesbezüglich sowie den eigenen Anspruch an die zu erfüllenden Aufgaben als Lehrkraft, wie z. B. ob die kulturellen Differenzen einer Klasse der Lehrperson bekannt sein sollten;
- d) Überzeugungen über die Lernenden: Auf diese Dimension bezieht sich die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer Lernende oder bestimmte Gruppen von Lernenden wahrnehmen, z. B. ob Vorurteile über Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte bestehen;
- e) Überzeugungen zur Schule im Allgemeinen: Bewertungen des Bildungssystems oder des Schulcurriculums betreffen diese Kategorie, wie z. B. die Frage, ob das Curriculum Multikulturalität miteinbezieht;
- f) Überzeugungen zur Lehrerausbildung: In diesen Bereich fallen Fragen zu Struktur und Inhalt der Lehrerausbildung, Lehrerbildung und Lehrerfortbildung und somit die Frage, wie gut sich die Lehrpersonen auf den Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen vorbereitet fühlen;
- g) Überzeugungen aus gesellschaftlicher Perspektive: Hier geht es um Werte und Normen der Gesellschaft im Hinblick auf Heterogenität und Chancengleichheit, wie z. B. die Einstellung, dass Kinder lernen sollten, andere Kulturen zu respektieren oder, dass Eltern für den Spracherwerb der Kinder zuständig sind.

Diese sieben theoretischen Dimensionen, so Fischer, könnten das Konstrukt Überzeugungen in Gänze abbilden und „am speziellen Fall der Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht bestätigt werden“, wobei jedoch alle analysierten Studien einzelne Aspekte fokussierten und nicht alle Dimensionen untersuchten, was auf den Mangel der theoretischen Grundlage zurückzuführen sei (Fischer 2018: 44). Fischer macht zudem deutlich, dass dieses theoretische Modell zunächst einer empirischen Überprüfung bedarf und daher noch keine Allgemeingültigkeit beanspruchen kann (vgl. Fischer 2018: 44). Das zuvor dargestellte dreidimensionale Modell wurde, wie bereits beschrieben, im

in Ausbildung und Unterricht (Maak/ Ricart Brede/ Born 2015) sowie das DaZKom-Projekt (Hammer/ Fischer/ Koch-Priewe 2016), die hier bereits dargestellt wurden, einbezogen.

Rahmen der DaZKom-Studie überprüft und eine gute Passung erzielt (vgl. Fischer/Hammer/ Ehmke 2018: 170).²⁰ Ob und inwiefern das siebendimensionale Modell miteinbezogen wurde, wird jedoch nicht deutlich.

Die Darstellung der aktuellen generischen, aber auch spezifisch für den Bereich *Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen* ausgerichteten Kompetenz- und Einstellungsmodelle zeigt, dass den Einstellungen von Lehrkräften eine wichtige Rolle im Kontext professioneller Lehrkompetenz zugeschrieben wird. Die Begrifflichkeiten sind auch hier sehr unterschiedlich, doch werden die Parallelen zum Konstrukt der Einstellungen, wie angeführt, immer wieder deutlich.

2.4 Zusammenfassung

In diesem Forschungsvorhaben werden Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule fokussiert. Der sozialpsychologische Begriff Einstellung wird definiert als Gesamtbewertung eines Objekts, welches hier sprachlich-kulturell vielfältige Klassen darstellt. Das Multikomponentenmodell der Einstellung besagt, dass diese auf Grundlage der Komponenten Kognition, Affekt und Verhalten(-sabsicht) basieren. Diese Komponenten werden bei der Analyse der empirischen Daten berücksichtigt. Durch die genauere Betrachtung der verschiedenen in wissenschaftlicher Forschung verwendeten Begriffe konnte eine Präzisierung vorgenommen werden, so dass in dieser Arbeit explizit der Terminus Einstellung gebraucht wird, als die zusammenfassende, individuelle Bewertung eines Objekts, welche sich aus kognitiven Grundlagen (Überzeugungen), affektiven Grundlagen (Emotionen) und verhaltensbezogenen Grundlagen (vergangenes Verhalten sowie Konation) zusammensetzen kann. Welche Gewichtung dabei vorliegt, kann individuell und/oder thematisch variieren. Einstellungen dienen vor allem der (teils) schnellen und effizienten Einschätzung von Situationen und Informationsverarbeitung und damit zusammenhängend zur Entscheidung über entsprechende Verhaltensweisen. Aus diesem Grund ist der Bereich Einstellung sehr relevant und gewinnt im Kontext professioneller Lehrkompetenz eine immer größer werdende Rolle, wie die Darstellung der aktuellen generischen sowie spezifisch sprachlich-kulturelle Vielfalt fokussierenden Modelle zeigt. Eine Untersuchung der Einstellungen von Lehramtsstudierenden ist gerade in Bezug auf das DaZ-Modul interessant, da hier eine tiefere Beschäftigung mit der Thematik erfolgt. Die hier angewendete Methode qualitativer Sozialforschung bietet dazu den Vorteil, dass einerseits positive oder negative Bewertungen durch Begründungen und ausführlichere Äußerungen näher beleuchtet werden können. Andererseits können unsichere oder ambivalente Einstellungen aufkommen, die bei vorab formulierten Antwortkategorien möglicherweise nicht in der Form aufgedeckt und erklärt werden können.

20 Vgl. dazu Kapitel 5.1.

In dieser ersten theoretischen Rahmung wurde der Begriff Einstellung definiert und in den Kontext der lehrerbezogenen Forschung eingeordnet. Das folgende Kapitel bildet nun die theoretische Grundlegung des der Dissertation übergeordneten Themen- und Handlungsfeldes *sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule*.

3 Sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule – das Themen- und Handlungsfeld

Das Themen- und Handlungsfeld *Sprachlich-kulturelle Vielfalt* ist sehr komplex und muss sorgfältig bestimmt werden. Laut Duden bedeutet der Begriff Vielfalt „Fülle von verschiedenen Arten, Formen o. Ä., in denen etw. Bestimmtes vorhanden ist, vorkommt, sich manifestiert, große Mannigfaltigkeit“ (Duden 2015: 1937). Begriffe wie Diversität, Diversity und Heterogenität werden häufig synonym verwendet.²¹ Vielfalt ist „immer auch Ergebnis sozialer Konstruktionsprozesse“ (Georgi 2018: 61). Das heißt unterschiedliche Zuschreibungen und Maßstäbe existieren nicht per se, sondern werden sozial hervorgebracht. Je nach Kontext werden aus bestimmten Gründen Vielfaltsdimensionen wie Geschlecht, Ethnizität, Milieu oder Behinderung unterschieden. Die sprachlich-kulturelle Vielfaltsdimension kann im Kontext Schule als Unterscheidungsmerkmal dazu dienen, die Wertschätzung aller Sprachen und Kulturen sowie Bildungsgerechtigkeit zu fördern (vgl. Fürstenau 2015: 61). So wurde vor allem im Zuge der Schulleistungsstudien wie PISA deutlich, dass der Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von der Sprachkompetenz abhängt (vgl. Stanat/ Edele 2011: 188). Die Förderung der Sprachkompetenz und die Berücksichtigung der sprachlich-kulturellen Vielfalt in der Schule können dementsprechend einen Beitrag zu Chancengleichheit leisten. In dieser Forschungsarbeit wird aus sprachwissenschaftlicher bzw. sprachdidaktischer Perspektive auf die sprachlich-kulturelle Vielfalt fokussiert. Grundsätzlich liegt der Fokus daher auf der sprachlichen Vielfalt, jedoch wird aufgrund der offenen Herangehensweise in der Interviewstudie die weiter gefasste kulturelle Vielfalt mitberücksichtigt, so dass der Terminus *sprachlich-kulturelle Vielfalt* Verwendung findet.²²

Im Folgenden wird zunächst der Begriff *sprachlich-kulturelle Vielfalt* näher beschrieben (3.1). In dem Kapitel *sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule* werden daraufhin pädagogische Entwicklungslinien zum Umgang mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt beschrieben sowie Daten und Fakten zur heutigen Situation in der Schule gegeben (3.2). Das abschließende Kapitel behandelt aktuelle Konzepte und Methoden zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen (3.3).

21 Teils gehen verschiedene Konnotationen mit den Begrifflichkeiten einher, die an dieser Stelle jedoch nicht ausführlich diskutiert werden können (siehe dazu bspw. Budde 2012, Georgi 2018).

22 Bei der Durchführung der Interviews wurde den Interviewpartnerinnen und -partnern freigestellt, zusätzlich zu sprachlichen weitere Aspekte kultureller Vielfalt zu thematisieren.

3.1 Sprachlich-kulturelle Vielfalt

Kulturelle Vielfalt bedeutet, dass verschiedene kulturelle Einflüsse innerhalb eines bestimmten Umfelds bestehen. Der Begriff *Kultur* wird in verschiedenster Weise definiert und kontrovers diskutiert. Der Diskurs zu sprachlich-kultureller Vielfalt ist stark geprägt von der Interkulturellen Pädagogik. Gogolin und Krüger-Potratz beschreiben in ihren Ausführungen zum Kulturbegriff im Kontext der Interkulturellen Pädagogik Kultur „als Orientierungs- und Deutungsmatrix für die Mitglieder der Gesellschaft“ (Gogolin/ Krüger-Potratz 2020: 162). In einem kulturell heterogenen Klassenzimmer existieren verschiedene kollektive Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, die von den Schülerinnen und Schülern sowie von der Lehrkraft häufig auch unbewusst vertreten werden. Kultur wird dabei als dynamisch und heterogen verstanden entgegen dem alltagssprachlichen, unreflektierten Verständnis von Kultur als Nationalkultur (vgl. Gogolin/ Krüger-Potratz 2020: 159 f.). Sprachen und sprachliche Praktiken gehören „zu den offenkundigen, womöglich am meisten wahrgenommenen und öffentlich umstrittenen Formen kultureller Praxis“ (Gogolin/ Krüger-Potratz 2020: 181). Folgendes Zitat kann den hohen Stellenwert, den Sprache für jeden Menschen hat, verdeutlichen und zugleich unterstreicht es die enge Verbindung von Kultur und Sprache:

„Sprache ist nicht nur das Medium unserer Kommunikation, sie ist auch nicht nur ein Werkzeug des Denkens, vielmehr vollzieht sich in ihr das Denken, das durch sie erst eine Form erhält. Daher bedeutet jede sprachliche Bildung auch eine Formung des Denkens, ja der Persönlichkeit eines Menschen. Durch Sprache erwirbt man die Kultur einer Gemeinschaft und wird in ihre Tradition eingebunden, und sie ermöglicht die Identifikation mit dieser Kultur“ (Ossner 2006: 52).

Sprachliche Vielfalt bedeutet, dass verschiedene Sprachen in einem bestimmten Umfeld gesprochen werden – dabei sind auch Varietäten oder Stilebenen innerhalb einer Sprache gemeint. Im Kontext dieser Arbeit ist das Umfeld die *Schule*, in der viele Schülerinnen und Schüler heutzutage meist migrationsbedingt mehrsprachig sind. Sie sprechen häufig aufgrund ihrer Zuwanderungsgeschichte neben Deutsch weitere Sprachen. Laut Erhebung des Statistischen Landesamtes Information und Technik Nordrhein-Westfalen hatten mehr als ein Drittel (38,2 Prozent) der Schülerinnen und Schüler an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2017/18 eine Zuwanderungsgeschichte (IT.NRW 2019: 18). Wie genau die verschiedenen Begrifflichkeiten wie *Mehrsprachigkeit*, *Deutsch als Zweitsprache* und *Zuwanderungsgeschichte* definiert und voneinander abgegrenzt werden, ist Inhalt der folgenden Kapitel.

3.1.1 Mehrsprachigkeit – Begriffsbestimmung

Mehrsprachigkeit bezieht sich einerseits auf die Vielfalt innerhalb einer Sprache (innere Mehrsprachigkeit) und andererseits auf die Vielfalt der Sprachen (sprachensübergreifende oder äußere Mehrsprachigkeit) (vgl. Ossner 2006: 53 ff.).

„In Deutschland bedeutet innere Mehrsprachigkeit aus didaktischer Sicht, die Vielfalt der deutschen Sprache als eine ständige Bildungsaufgabe mit dem Ziel zu sehen, dass verschiedene Varietäten und Modi angeeignet werden. Dabei sind verschiedene Varietäten und Stilebenen zu unterscheiden:

- dialektale Varietäten, die der unterschiedlichen geographischen Verteilung entsprechen, und soziolektale Varietäten, die von den verschiedenen sozialen Gruppen benutzt werden;
- formelle und informelle Stilebenen, die in unterschiedlichen Kommunikationssituationen angebracht sind“ (Ossner 2006: 53 f.).

Es sollen hier bewusst Dialekte, Soziolekte und Funktiolekte mit in die Definition von Mehrsprachigkeit – als *innere Mehrsprachigkeit* – einbezogen werden, um zu betonen, dass Mehrsprachigkeit nicht nur den Gebrauch verschiedener Sprachen wie Deutsch und Chinesisch meint, sondern eben auch innerhalb einer Sprache den Umgang mit mehreren Varietäten umfasst. Dialekte beziehen sich auf die sprachliche Vielfalt innerhalb einer Sprache unter arealen Aspekten, während Soziolekte in der weiteren Auffassung jede Art Gruppensprache meint, die nach sozialen, beruflichen, fachlichen, status- und ansehensbedingten Merkmalen gekennzeichnet sein kann (vgl. Löffler 2010: 114). Funktiolekte sind hingegen funktionale Stilebenen, wie die Alltags- oder Umgangssprache, die Standardsprache (Schriftsprache) sowie Wissenschafts- bzw. Fachsprachen (vgl. Löffler 2010: 94 f.). Löffler untergliedert die Fachsprachen zusätzlich in Theoriesprache, fachliche Umgangssprache, Lehrbuchsprache und Unterrichtssprache. Dass die deutsche Sprache eine sprachliche Vielfalt in sich birgt, ist eine Erkenntnis, die gerade im schulischen Kontext und in Bezug auf den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen von entscheidender Relevanz ist. Wird man sich der verschiedenen Varietäten bewusst und geht explizit auf z. B. fachsprachliche Formulierungen in Abgrenzung zu alltagssprachlichen Formulierungen ein, können alle Schülerinnen und Schüler und gerade diejenigen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, ihre Sprachkompetenz erweitern.²³

Grundsätzlich wird Mehrsprachigkeit jedoch eher mit mehreren Sprachen verbunden:

„Gemeinhin versteht man unter Mehrsprachigkeit, dass eine Person mehrere Sprachen und nicht nur mehrere Varietäten einer Sprache beherrscht. Dafür wird im

²³ Auf die verschiedenen Varietäten, die vor allem im Unterricht relevant sind, wird im Rahmen des Kapitels zum Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule (3.4) näher eingegangen.

Folgendes der Begriff der *sprachenübergreifenden* oder *äußeren Mehrsprachigkeit* gebraucht“ (Ossner 2006: 55 f.).

Der Begriff sprachlich-kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer bezieht sich in dieser Dissertation auf die *äußere Mehrsprachigkeit*, also darauf, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedene Sprachen sprechen.

In Bezug auf äußere Mehrsprachigkeit lassen sich drei Kategorien unterscheiden: *individuelle*, *gesellschaftliche (territoriale)* und *institutionelle Mehrsprachigkeit* (vgl. Riehl 2014: 62).

Bei individueller Mehrsprachigkeit ist die Perspektive auf die einzelne Person gerichtet, d. h. ob eine Person in mehreren Sprachen handeln kann und dies im Alltag praktiziert (vgl. Kameyama/ Özdil 2017: 71). Die Frage, ab wann eine Person mehrsprachig ist, also wie kompetent diese in den verschiedenen Sprachen kommunizieren können muss, um als mehrsprachig zu gelten, wird kontrovers diskutiert. Mehrsprachigkeit wird teils erst dann als solche angesehen, wenn mehr als zwei Sprachen beherrscht werden – in Abgrenzung zu Bilingualismus, der bei zwei vorhandenen Sprachen zutrifft – und eine umfassende, balancierte Sprachkompetenz in den verschiedenen Sprachen vorliegt (vgl. Ahrenholz 2017: 5). Es ist jedoch davon auszugehen, dass diese „perfekte Mehrsprachigkeit“ eher die Ausnahme bildet (Riehl 2014: 75, vgl. Ahrenholz 2017: 5). Im Europäischen Referenzrahmen wird Mehrsprachigkeit folgendermaßen definiert:

„Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen“ (Europarat 2001: 17).

Diese Definition betont den Aspekt, dass Sprachen (und auch Kulturen) verbunden und verwoben sind und nicht einzeln voneinander betrachtet werden können.

Betrachtet man die gesellschaftliche Kategorie von Mehrsprachigkeit, so lassen sich mindestens vier Typen von Mehrsprachigkeit abgrenzen: (1) Mehrsprachige Staaten mit Territorialprinzip, (2) mehrsprachige Staaten mit individueller Mehrsprachigkeit, (3) einsprachige Staaten mit Minderheitenregionen und (4) Länder, in denen sich Mehrsprachigkeit durch Zuwanderung insbesondere in städtischen Regionen entwickelt hat (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2012: 14 f., vgl. auch Riehl 2014: 64 ff.). Im ersten Fall handelt es sich um Länder, in denen in verschiedenen Regionen unterschiedliche Sprachen gesprochen werden, wie z. B. in der Schweiz (1). Ein mehr-

sprachiges Land mit individueller Mehrsprachigkeit (2), in dem die Menschen im gesamten Land mehrere Sprachen sprechen, ist z. B. Luxemburg. Dort beherrscht die Bevölkerung im mündlichen wie im schriftlichen Gebrauch mehrere Sprachen. Die Sprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch sind gesetzlich anerkannt. Länder, in denen es nur eine offizielle Sprache als Staatssprache gibt, aber auf einigen Gebieten anderssprachige Sprachgemeinschaften leben, werden als einsprachige Staaten mit Minderheitsregionen (3) bezeichnet, was z. B. auf Deutschland zutrifft. Hier leben drei alteingesessene Sprachgemeinschaften: eine dänische, eine friesische und eine sorbische. Die Sprachgemeinschaften sind durch neue Grenzziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden oder als sogenannte „Restminderheiten“ nach der Staatenbildung in Europa ohne eigenen Staat geblieben.

(4) Länder, in denen sich Mehrsprachigkeit durch Zuwanderung insbesondere in städtischen Regionen entwickelt hat, können als migrationsbedingt mehrsprachig bezeichnet werden. Dies trifft auf alle drei genannten Beispiele zu.

Wenn man dieses Konzept auf die Schule überträgt, zeigt sich einerseits individuelle Mehrsprachigkeit durch Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer, die mehrere Sprachen sprechen, andererseits aber auch gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, da im Umfeld Schule mehrere Sprachen gesprochen werden, was dem Typ 2 (ein mehrsprachiges Umfeld mit individueller Mehrsprachigkeit) entsprechen würde. Da die äußere Mehrsprachigkeit in Schulen vor allem aufgrund von Zuwanderung vorhanden ist, trifft zusätzlich Typ 4 (migrationsbedingt mehrsprachig) auf die Situation in Schulen in Deutschland zu.

Die dritte Kategorie – institutionelle Mehrsprachigkeit – definiert Riehl folgendermaßen:

„Der dritte Fall, institutionelle Mehrsprachigkeit, ist dann gegeben, wenn die Verwaltung einer Stadt, eines Bezirks oder eines Landes bzw. die einer Organisation ihre Dienste in mehreren Sprachen anbietet. Das ist z. B. in den territorial mehrsprachigen Staaten der Fall, aber natürlich auch in internationalen Organisationen wie der UNO, dem Europa-Parlament usw.“ (Riehl 2014: 63 f.).

Die institutionelle Mehrsprachigkeit ist in der Schule in Deutschland nach dieser Definition ausschließlich an bilingualen Schulen vorhanden, wenn also neben Deutsch zusätzlich eine Fremdsprache Unterrichtssprache ist. Der weitaus häufigere Fall ist, dass ausschließlich eine Sprache, nämlich Deutsch, als Unterrichtssprache offiziell anerkannt ist.

Mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit geht einher, dass die Personen Deutsch unter Bedingungen lernen, die sich z. B. vom Erwerb der Erstsprache, aber auch vom Erlernen einer Fremdsprache unterscheiden. Um die verschiedenen Begrifflichkeiten voneinander abzugrenzen und deren Relevanz im Kontext dieser Arbeit aufzuzeigen, erfolgt nun eine genaue Bestimmung.

3.1.2 Von Erstsprache über Zweitsprache bis Fremdsprache – Begriffsbestimmung

In Bezug auf den Zeitpunkt der Sprachaneignung lassen sich die Begriffe *Erst-* und *Zweitsprache* (bzw. *Tertiärsprache*) unterscheiden. Die Erstsprache wird definiert als die „Sprache, die wir – meist im familiären Kontext – von Geburt an lernen“, auch als *Muttersprache* bezeichnet (Ahrenholz 2017: 3). Der Begriff Muttersprache wird in sprachwissenschaftlichen Kontexten jedoch eher selten verwendet und ist nicht unproblematisch:

„In der Spracherwerbsforschung wird in aller Regel auf den Terminus Muttersprache verzichtet. Er wird dort durch den neutraleren Terminus Erstsprache ersetzt, weil z. B. beim gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen ab dem frühen Kindesalter innerhalb der Familie – dem bilingualen Erstspracherwerb – der Terminus Muttersprache im Wortsinn verstanden werden müsste als Sprache, die die Mutter mit dem Kind spricht, im Gegensatz etwa zur Vatersprache als Sprache, die der Vater mit dem Kind spricht“ (Siebert-Ott 2006: 30).

Der Begriff Erstsprache ist im Vergleich zum Begriff Muttersprache neutraler konnotiert, man muss jedoch auch hier auf die Missverständlichkeit des Begriffs eingehen, denn er suggeriert, dass diese als erste erworbene Sprache für eine Person die wichtigste, „im Status höhere Sprache“ sein muss (Ahrenholz 2017: 4). Auch wird bei einem *simultanen Erwerb zweier Sprachen* nicht festzustellen sein, welche die zuerst erworbene Sprache, also die Erstsprache ist, deshalb wird in diesem Fall auch von *bilingualem* oder *doppeltem Erstspracherwerb* gesprochen (vgl. Rothweiler 2007: 115). Zudem zeigt der Begriff Erstsprache implizit eine Erwerbsreihenfolge auf, so dass man vermuten könnte, mindestens eine weitere Sprache müsse zu einem späteren Zeitpunkt erlernt worden sein (vgl. Ahrenholz 2017: 4). Auf diese Erwerbsreihenfolge referiert auch der Begriff *Zweitsprache*, also die Sprache, die als zweites erworben wird.

„Die neue „zweite“ Sprache bezeichnet man in Anlehnung an den englischen Fachterminus auch als L2, da es sich um eine Sprache handelt, die zeitlich versetzt zur Erstsprache erworben wird“ (Ahrenholz 2017: 5).

Language two (L2) ist dementsprechend das Pendant zu Language one (L1), also der Erstsprache. Tertiärsprachen bezeichnen schließlich weitere Sprachen, die man sich nach der Erst- und Zweitsprache aneignet, wobei jedoch häufig eine dritte Schulfremdsprache gemeint ist (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2012: 30).²⁴

Bei der Unterscheidung von *Deutsch als Zweitsprache* und *Deutsch als Fremdsprache* wird vor allem der Erwerbskontext als wesentliches Unterscheidungskrite-

24 Auf die verschiedenen Spracherwerbstheorien wird im Rahmen dieser Arbeit aufgrund des Fokus nicht näher eingegangen (siehe dazu Ahrenholz 2017, Siebert-Ott 2017, Kniffka/ Siebert-Ott 2012, Tracy 2008, Rothweiler 2007).

rium herangezogen (vgl. Ahrenholz 2013: 3). Demzufolge ist es entscheidend, *wo* der Erwerb der Sprache stattfindet. Bei Erwerb der Sprache innerhalb der Zielkultur wird von Zweitsprache gesprochen. Wenn die Sprache außerhalb der Zielkultur, also im Kontext der Ausgangskultur erworben wird, bezeichnet man diese als Fremdsprache. Ein weiteres entscheidendes Kriterium wird darin gesehen, *wie* die Sprache gelernt bzw. erworben wird (vgl. Ahrenholz 2013: 3). Deutsch als Fremdsprache wird zumeist innerhalb eines Fremdsprachenunterrichts, also *gesteuert* in der Ausgangskultur gelernt. Migranten müssen die deutsche Sprache dahingegen *ungesteuert*, also ohne Sprachunterricht erwerben.²⁵ Diese dichotome Einteilung entspricht jedoch nicht immer den realen Spracherwerbssituationen, denn gerade neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler erfahren beispielsweise häufig einen Sprachunterricht in Deutsch zu Beginn ihrer Schullaufbahn, so dass aufgrund der gesteuerten Erwerbssituation von Deutsch als Fremdsprache gesprochen werden kann. Jedoch trifft aufgrund der zielsprachlichen Umgebung eher der Begriff Deutsch als Zweitsprache zu. Ahrenholz betont dazu, dass diese „dichotome Gegenüberstellung vereinfacht“ und es verschiedenste Szenarien gibt, in denen sich die Sprachaneignungsformen mischen (Ahrenholz 2013: 4). Dazu schreibt Ahrenholz:

„Dennoch erscheint es sinnvoll – in Bezug auf die Sprachaneignung – die beiden Pole „im Wesentlichen mit Hilfe von Unterricht“ und „im Wesentlichen in und durch Kommunikation und ohne Hilfe von Unterricht“ als Bezugspunkte für die wissenschaftliche Analyse beizubehalten, da sie für sehr viele Lerner typische Aneignungssituationen darstellen und für Untersuchungen zum Spracherwerb wie auch für didaktische Entscheidungen wesentliche Bezugsgrößen sind“ (Ahrenholz 2013: 4).

Die Kategorisierung „Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache“ erfolgt hier dementsprechend anhand der Merkmale des zeitlich versetzten und mehr oder weniger ungesteuerten Erwerbs der deutschen Sprache in der Zielkultur. Zusätzlich ist noch ein weiteres Merkmal entscheidend, welches der Definition von Petersen (2019) entspricht, denn:

„Nicht gemeint sind Schülerinnen und Schüler mit sehr fortgeschrittenen Kenntnissen oder Deutschkenntnissen auf erstsprachlichem Niveau, die zwar auch einen Zweitspracherwerb durchlaufen haben, sich jedoch in Hinblick auf ihre Sprachkompetenz nicht (mehr) von ihren monolingualen Altersgenossen unterscheiden“ (Petersen 2019: 13).

Damit wird hervorgehoben, dass diese Schülerinnen und Schüler noch einen Unterstützungsbedarf haben, der im Unterricht spezifisch berücksichtigt werden muss.

25 Hier spricht man im Gegensatz zum gesteuerten *Lernen* einer Fremdsprache vom *Erwerben* einer Zweitsprache, der ungesteuert stattfindet.

Im amtlichen Sprachgebrauch ist der Terminus *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund* üblich, wobei Migrationshintergrund zumeist folgendermaßen definiert wird:

„Es handelt sich um Personen, die entweder selbst nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind oder mindestens einen Elternteil haben, der nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist.“ (Statistisches Bundesamt 2021: 30).

Synonym zu dem Begriff des Migrationshintergrunds wird in NRW der Terminus *Zuwanderungsgeschichte* häufiger verwendet (vgl. z. B. IT.NRW 2019: 18). Auch das in NRW obligatorische Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ enthält den Begriff *Zuwanderungsgeschichte* (vgl. LABG NRW 2020 §11(8)). Im Rahmen dieser Arbeit wird die Bezeichnung *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* jedoch vorgezogen, da es hier um Fragen der Sprachförderung geht und es letztlich keine Rolle spielt, ob die Personen einen Migrationshintergrund haben.

Für den Begriff *mehrsprachige Schülerinnen und Schüler* plädieren unter anderem Becker-Mrotzek und Roth, um „die Mehrsprachigkeit stärker zu akzentuieren“, denn das Konstrukt *Deutsch als Zweitsprache* sei eng mit einem „Defizitparadigma“ verbunden (Becker-Mrotzek/ Roth 2017: 26).²⁶ Ahrenholz gibt hierzu zu bedenken:

„Als positiver Begriff beschreibt er wichtige Kompetenzen der betroffenen Personen und indiziert vielleicht auch eine gesellschaftliche Akzeptanz von Mehrsprachigkeit. In seiner Unschärfe hilft er aber u. U. weniger bei der Identifizierung der verschiedenen mehrsprachigen Zielgruppen von Sprachförderung (Mehrsprachige aus Familien mit geringem sozioökonomischen Status, Mehrsprachige im sukzessiven DaZ-Erwerb, Mehrsprachige mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen, auf schulischen Fremdsprachenunterricht zurückgehende Mehrsprachigkeit). Fragen der Sprachförderung oder notwendige bildungspolitische Maßnahmen sind so evtl. weniger erkennbar, was bei dem Hinweis auf den Status *Deutsch als Zweitsprache* vielleicht eher gegeben ist“ (Ahrenholz 2017: 15 f.).

Die Ausführungen von Ahrenholz einbeziehend wird hier der Terminus *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* verwendet in dem Bewusstsein, dass wissenschaftliche Artikulation und pädagogische Praxis immer auch Adressierungen beinhalten und gesellschaftliche Positionierungen darstellen (vgl. Oomen-Welke/ Dirim 2013: 14).

3.2 Sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule

Im folgenden Kapitel wird das Themenfeld *sprachlich-kulturelle Vielfalt* in den Kontext der Institution Schule eingebettet. Zunächst soll ein Überblick über die

²⁶ Zum Defizitparadigma der sogenannten Ausländerpädagogik siehe Kapitel 3.3.1.

geschichtliche Entwicklung der Zuwanderung in Deutschland und dem pädagogischen Umgang mit dieser gegeben werden (3.3.1). Anschließend folgt eine Darstellung der aktuellen Lage in Deutschland.

3.2.1 Sprachlich-kulturelle Vielfalt in Deutschland – Entwicklungen

Sprachlich-kulturelle Vielfalt hat sich in Deutschland aufgrund verschiedener Migrationsprozesse entwickelt. Zunächst kamen im Zuge der Anwerbung von Arbeitskräften Mitte der 1950er Jahre viele „Gastarbeiter“, vor allem italienische, spanische, griechische und türkische, in die Bundesrepublik (vgl. Kameyama/ Özdil 2017: 74). Im Verlauf der Zuwanderungsbewegungen entstanden einige pädagogische Ansätze, mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt umzugehen, die teilweise bis heute vorzufinden sind. Diese werden häufig als nacheinander folgende Paradigmen beschrieben, jedoch weist Auernheimer darauf hin, dass „man sich bei jedem historischen Rückblick darüber im Klaren sein [muss], dass es sich um einen Rekonstruktionsversuch handelt, bei dem sich je nach Perspektive unterschiedliche Einschnitte, Paradigmenwechsel identifizieren lassen“ (Auernheimer 2016: 38). Als in den 1950er Jahren immer mehr Arbeitskräfte als sogenannte „Gastarbeiter“ nach Deutschland kamen, wurden diese Arbeiter als „Gäste“ letztlich als für eine gewisse Zeitspanne geduldet betrachtet und hatten zunächst auch kein Anrecht auf Familiennachzug. So wurde auf diese Entwicklungen weder von Seiten der Schulen und Schulverwaltungen noch auf wissenschaftlicher Ebene reagiert. Die öffentliche Schule war für „landeseigene“ Kinder gedacht und nicht für Kinder fremder Staatsangehörigkeit (vgl. Krüger-Potratz 2018: 184). Mit der Möglichkeit des Familiennachzugs ab den 1970er Jahren stiegen die Zahlen der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache (die sogenannten „Gastarbeiterkinder“) immer weiter an, denn die Schulpflicht wurde auf die „Gastarbeiterkinder“ ausgeweitet (vgl. Auernheimer 2016: 39). Erst allmählich im Laufe der dadurch deutlich ansteigenden sprachlich-kulturellen Heterogenität in den Schulen reagierte die Pädagogik. Reich beschreibt die Entwicklung folgendermaßen:

„Als die ersten Gastarbeiterkinder in die deutschen Schulen kamen, fanden sie noch wenig Beachtung. Daß [sic!] sie kein Deutsch sprachen, war zwar störend, doch die daraus resultierenden Probleme wurden entweder verdrängt, oder man versuchte, sie in vereinten Bemühungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Mitschüler zu überwinden. Das ging manchmal gut. Erst die wachsenden Zahlen veranlaßten [sic!] die Schulbehörden, Bestimmungen zur Schulpflicht, zum Deutschlernen und zum muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu erlassen, die sich freilich rasch als brüchig erwiesen. Die Möglichkeit, zum Zwecke des Deutschlernens Vorbereitungsklassen zu bilden, wurde zur Defensivmaßnahme der deutschen Schulen. Aus den Vorbereitungsklassen wurden nationale Klassen, geführt von Lehrern aus den Herkunftsländern, die natürlich nicht in der Lage waren, ihren Schülern sprachlich und fachlich

den Übergang in die regulären deutschsprachigen Klassen zu ermöglichen“ (Reich 1994: 10).

Es entwickelte sich eine assimilationistische *Ausländerpädagogik* (Defizitperspektive). Die sprachlichen Defizite der zugewanderten Schülerinnen und Schüler wurden fokussiert und zum dominanten Problem, welches zunächst durch die Fremdsprachendidaktik gelöst werden sollte, jedoch bald eine Zweitsprachdidaktik nötig machte (vgl. Auernheimer 2016: 40). Es wurden Klassen für Fremdsprachige eingeführt, die als segregierend bezeichnet werden können, denn Ziel war es, eine Perspektive zur Rückkehr in das Herkunftsland zu geben (vgl. Jeuk 2018: 110). Die Ausländerpädagogik kann daher „als eine Form von Sonderpädagogik für ausländische, fremdsprachige Schüler, die in der Regel einen minderprivilegierten Familienhintergrund aufwiesen,“ angesehen werden (Allemann-Ghionda 1994: 182). Der Defizitansatz der Ausländerpädagogik wurde, wie Reich schreibt, zunehmend kritisiert:

„Um 1970 wurden die Zustände an den Schulen zum öffentlichen Skandal. Jetzt erst, langsam, in staatlichem Auftrag, begannen pädagogische Wissenschaftler, sich mit der Situation zu beschäftigen. Die Vorbereitungsklassen wurden diskutiert, meist kritisch wegen ihres segregierenden Charakters, aber von einigen Wissenschaftlern wurden sie auch als Keimzellen künftiger Minderheiten-Bildungssysteme betrachtet“ (Reich 1994: 10).

Die kritische Auseinandersetzung führte zur Herausbildung der *Interkulturellen Pädagogik* (Differenzperspektive). Hamburger stellt fest, dass der entscheidende Problemwandel durch den Übergang von der „Gastarbeiterbeschäftigung“ zur „Einwanderung“ markiert ist (Hamburger 1983: 276). Betont wurde Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre, „dass die migrationsbedingte sprachliche, kulturelle, ethnische Pluralisierung der (nationalen) Gesellschaften als ein Element von Globalisierung und der damit einhergehenden tiefgreifenden und nachhaltigen Veränderungen der nationalen Gesellschaften und ihrer Bildungssysteme insgesamt zu verstehen sei“ (Krüger-Potratz 2018: 186 f.). Krüger-Potratz fasst den Perspektivwechsel unter der „Aufforderung, Diversität als Ressource und nicht als ‚Störfaktor‘ zu begreifen“, zusammen (Krüger-Potratz 2018: 187). Die Bezeichnung des Fachgebiets als Interkulturelle Pädagogik wird seit ihrer Etablierung in verschiedener Hinsicht kritisiert, vor allem aufgrund der Perspektive, dass Kulturen als „feststehende Einheiten“ betrachtet werden, die „wesentlich gegensätzlich und tatsächlich segmentiert existieren“ (Hamburger 1994: 38). Kulturdifferenzen wären diesem Sinn nach nicht überwindbar und letztlich würde wie in der Ausländerpädagogik eine ethnozentristische Einstellung gefördert.

Seit Mitte der 1990er Jahre finden sich vor allem Ansätze, die eine weitreichendere Perspektive in Forschung und Praxis einzunehmen versuchen und nicht ausschließlich die kulturelle Vielfaltdimension fokussieren. So wird Kultur als eine „kontextabhängige und dynamische Kategorie betrachtet, die eng mit anderen

Differenzkategorien verknüpft ist“ (Georgi 2018: 64). Dieser Diversity-Ansatz, der unter anderem als *Diversity Education* bezeichnet wird (vgl. bspw. Georgi 2018: 64), geht zurück auf die Affirmative Action, also die Gleichstellungspolitik in den USA und fand zunächst als *Diversity Management* für Unternehmen Anklang (vgl. Aurnheimer 2016: 44).²⁷ Im Sinne der Diversity Education steht auch die *Pädagogik der Vielfalt* (Prenzel 2019, 1. Aufl. 1993), die die *Interkulturelle* mit der *Feministischen* und *Integrativen Pädagogik* verknüpft und das Leitbild der Anerkennung aller Individuen verfolgt. Prenzel betont in ihrem Vorwort der Auflage von 2019 die Aktualität der Thematik:

„Beim erneuten Lesen fällt andererseits eine erstaunliche Aktualität der vor mehr als 20 Jahren ausgeführten Argumente auf: eine vehemente Kritik an essentialistischen Identifizierungen aller Art wurde an vielen Stellen begründet; die Relevanz sozio-ökonomischer und sozio-kultureller Über- und Unterordnungen wurde hervorgehoben; vor menschenfeindlichen politischen Richtungen wurde gewarnt; die homogen gedachte Jahrgangsklasse wurde kritisiert. Heute hochaktuell sind weitere zentrale Überlegungen: Das Plädoyer für in sozialen Verhältnissen über Gruppendifferenzen hinaus zu untersuchende vielschichtige intrapersonelle und intrakollektive Heterogenität, die unablässigen Veränderungen aller Einzelnen und Gruppierungen in der Zeit sowie die Bedeutung gleichzeitig existierender pluraler Gruppenzugehörigkeiten“ (Prenzel 2019: VIII).

Prenzel setzt ihr Konzept der Pädagogik der Vielfalt mit dem Begriff *Inklusive Pädagogik* gleich, denn „mit der Analyse der Gemeinsamkeiten zwischen Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik [konnten] wesentliche Aspekte der Inklusiven Pädagogik herausgearbeitet werden“ (Prenzel 2019: X). Der Begriff *Integrative Pädagogik* wurde anstelle des aktuell gebräuchlichen Begriffs *Inklusion* verwendet (vgl. Prenzel 2019: X).

Heutzutage sind Ursachen für die Zuwanderung nach Deutschland Krieg, Verfolgung und Armut (vgl. Daschner 2017: 11f.). Das Phänomen der unfreiwilligen Migration ist jedoch kein neues.

„Fluchtbewegungen, Vertreibungen und Deportationen finden sich vielmehr weltweit in allen Epochen. Allein die Zahl der Flüchtlinge, Vertriebenen und Deportierten im Europa des Zweiten Weltkriegs wird auf 60 Millionen geschätzt“ (Oltmer 2018: 41).

27 Der Ansatz Diversity Management findet sich im deutschsprachigen Raum unter anderem unter der Unternehmensinitiative *Charta der Vielfalt* wieder. Vielfalt wird dabei nicht nur als wirtschaftliches Unternehmenskonzept verstanden, sondern dem Ursprung der US-Bürgerrechtsbewegung folgend als ein umfassender Ansatz für zivilgesellschaftliche Organisationen, Hochschulen sowie öffentliche Verwaltungen und Einrichtungen aufgefasst (vgl. *Charta der Vielfalt* 2017: 4). So zählen viele Hochschulen in Deutschland, wie z. B. auch die Universitäten Siegen, zu Köln und die Technische Universität Dortmund, zu den Unterzeichnern der *Charta der Vielfalt* (siehe www.charta-der-vielfalt.de).

Deutschland ist spätestens seit der Gastarbeiteranwerbung Mitte der 1950er Jahre bis heute sprachlich-kulturell vielfältig und mit dem seit 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetz auch im offiziellen Sprachgebrauch ein Zu- bzw. Einwanderungsland (vgl. Kameyama/ Özdil 2017: 74). Die aktuellen Zahlen und Daten werden im folgenden Kapitel dargelegt.

3.2.2 Sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule – Aktuelle Lage

Aktuell haben 36% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2021: 109). Insgesamt hat 26% der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund, wobei der Anteil steigt, wenn man die jüngere Generation betrachtet:

„Gut ein Viertel (26%) der Bevölkerung hat 2018 einen Migrationshintergrund, damit liegt der Anteil um 7 Prozentpunkte höher als noch vor 10 Jahren. Höher noch als in der Bevölkerung insgesamt liegen die entsprechenden Anteil im Kindes- und Jugendalter: 2018 betrug der Anteil bei den unter 6-Jährigen 41%, bei den 6- bis unter 10-Jährigen 40%, bei den 10- bis unter 15-Jährigen 38% und bei den 15- bis unter 20-Jährigen 34%.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 27)

Diese Zahlen verdeutlichen die hohe sprachlich-kulturelle Vielfalt, die vor allem bei Kindern im schulpflichtigen Alter vorzufinden ist und stetig wächst.

In den Erhebungen zum Bildungsbericht Migration und Bildung 2016 wurden erstmals Daten über die regionale Verteilung der zu Hause gesprochenen Familiensprache bei 4- und 5-Jährigen veröffentlicht: 63% dieser Altersgruppe spricht zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 166).²⁸ In verdichteten Regionen in Hessen und Nordrhein-Westfalen sprechen über 75% der 4- und 5-jährigen Kinder mit Migrationshintergrund zu Hause in der Regel kein Deutsch (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 166). Die häufigsten Familiensprachen der untersuchten Altersgruppe mit Migrationshintergrund der 1. und 2. Generation sind Türkisch, Russisch und Englisch (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 167).²⁹ Die systematische Erhebung der vorhandenen Sprachen von Schülerinnen und Schülern stellt ein bisheriges Desiderat dar. Die Daten des Bildungsberichts geben zumindest bezogen auf

28 Kinder, die gleich häufig Deutsch und eine andere Sprache zu Hause sprechen, wurden der Gruppe mit deutscher Familiensprache zugeordnet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 321).

29 Zur Klärung des Begriffs Migrationshintergrund der 1., 2. und 3. Generation: „Zu den Kindern der 3. Generation zählen Kinder mit mindestens zwei im Ausland geborenen Großelternanteilen. Kinder mit nur einem Großelternanteil, das im Ausland geboren ist, zählen zu Personen ohne Migrationshintergrund. Kinder der 2. Generation sind Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil. Kinder der 1. Generation sind selbst im Ausland geboren“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 321).

die vorschulische Generation der 4- und 5-Jährigen Aufschluss über die Familiensprachen. Bezogen auf Grundschulen oder weiterführende Schulen existieren kaum Erkenntnisse. So merken Kameyama und Özdil zu Recht an:

„So, wie es in anderen Bereichen wenig verlässliche statistische Erhebungen zu Sprachen gibt, gibt es auch für Bildungsinstitutionen kaum statistische Erhebungen zu den Sprachen, die von den Kindern gesprochen werden. Meist beziehen sich die Daten lediglich auf die Nationalität und Herkunft der Familie (s. Chlosta 2010). Daten zu den Migrationssprachen an Schulen und Kitas wären aber wichtig für Überlegungen zu Maßnahmen, die zu einer Veränderung von Rahmenbedingungen bezogen auf Mehrsprachigkeit führen sollen. Dies wäre eine wichtige Aufgabe, die Hochschulen und kommunale Einrichtungen in Kooperation mit Schulen gemeinsam in Angriff nehmen könnten. Für Bildungseinrichtungen wäre eine solche Zusammenarbeit von Interesse, um einen Überblick über die Situation vor Ort zu bekommen, was Mehrsprachigkeit und Sprachverwendung betrifft“ (Kameyama/ Özdil 2017: 77).

Eine Studie, die 2003 in Hamburg durchgeführt wurde, befragte Schülerinnen und Schüler an Hamburger Grundschulen und erhob insgesamt 90 verschiedene Sprachen, wobei am häufigsten Türkisch (4.997 Nennungen), Polnisch (1.742) und Russisch (1.686) angegeben wurden (vgl. Fürstenau/ Yağmur 2003: 49).

Interessant sind zudem die Daten bezüglich neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Eine Studie des Mercator-Instituts für Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung beschreibt auf der Grundlage einer Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes die Anzahl an neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter (siehe Tab. 1).

Laut dieser Studie sind im Jahr 2015 200.259 Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter neuzugezogen und lernen dementsprechend Deutsch als Zweitsprache (vgl. von Dewitz/ Massumi/ Griebßbach 2016: 12).³⁰ Im Vergleich zur Gesamtzahl der 6- bis 18-jährigen Kinder und Jugendlichen von 9.868.439 macht der Anteil an neuzugezogenen Kindern und Jugendlichen 2,03% aus. Die Autoren weisen explizit darauf hin, dass nicht erhoben werden konnte, ob diese Kinder und Jugendlichen tatsächlich die Schule besuchen oder nicht, da lediglich das schulpflichtige Alter als Kriterium herangezogen werden konnte. Außerdem sind diejenigen nicht mehr miterfasst, die sich im Folgejahr des Zuzugs befinden.

Aktuell wächst die Zahl von Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter, die seit dem Angriffskrieg in der Ukraine Schutz in Deutschland suchen, stark an (vgl. SWK 2022: 7). 3, 7 Millionen Menschen haben derzeit die Ukraine verlassen (vgl. SWK 2022: 7). Wie viele neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in das deutsche Bildungssystem zu integrieren sind, ist hier noch nicht abzusehen.

Diese Daten zeigen jedoch, dass die sprachlich-kulturelle Vielfalt in Deutschland und damit auch in Deutschlands Schulen weiterhin zunimmt. Inwiefern Schü-

30 Da die Interviewstudie im Jahr 2015 und im Folgejahr durchgeführt wurde, können die hier aufgeführten Daten als zu diesem Zeitraum relevant angesehen werden.

Tab. 1: Anteil der im jeweiligen Jahr zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zwischen 6 und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr an der Gesamtzahl der 6- bis 18-jährigen in Deutschland (vgl. von Dewitz/ Massumi/ Griefsbach 2016: 12)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Zugezogene ausländische Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren	32.356	37.394	49.315	68.003	99.472	200.259
Gesamtzahl der 6- bis 18-jährigen Kinder und Jugendlichen	10.091.449	9.898.506	9.794.108	9.755.393	9.753.918	9.868.439
Anteil in Prozent	0,32	0,38	0,50	0,70	1,02	2,03

lerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, in Deutschland eine erfolgreiche Bildungslaufbahn vollziehen, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

3.2.3 Bildungsungleichheit im Kontext sprachlich-kultureller Vielfalt

Internationale sowie nationale Schulleistungsstudien belegen, dass sich Schülerinnen und Schüler aufgrund des Merkmals Migrationshintergrund zuungunsten derjenigen mit Migrationshintergrund voneinander unterscheiden, wobei sich das Merkmal sozioökonomischer Status nach Ergebnissen der Studien ebenfalls als entscheidend herausstellt (vgl. z. B. Wendt/ Schwippert 2017: 220).³¹

Die aktuelle PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) von 2018 ergab, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund weiterhin geringere Leistungen im Bereich der Lesekompetenz erreichen – der Leistungsabstand zu denjenigen ohne Migrationshintergrund liegt bei 63 Punkten (vgl. OECD 2019: 1). Die Definition von Migrationshintergrund ist dabei auf diejenigen beschränkt, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, was von der zumeist verwendeten Definition abweicht, wonach nur ein Elternteil im Ausland geboren sein muss.³² Unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status beträgt der Abstand immer noch 17 Punkte (vgl. OECD 2019: 1).³³ Insgesamt nahmen 5.451 Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 Jahren aus 226 Schulen an der Studie in Deutschland teil, davon hatten 22% nach OECD-Definition einen Migrationshintergrund.

Die letzte Internationale Grundschul-Lese-Leistungs-Untersuchung (IGLU) von 2016 zeigte, dass Grundschul Kinder, die angeben, nie oder nur manchmal zu Hause Deutsch zu sprechen, im Durchschnitt 40 Punkte weniger als ihre Mitschülerinnen und Mitspieler erreichen, die angeben, immer oder fast immer zu Hause Deutsch zu sprechen (509 Punkte im Vergleich zu 549) (vgl. Wendt/ Schwippert 2017: 224).³⁴ Dies entspräche ungefähr einem Leistungszuwachs von einem Schuljahr (vgl. Wendt/ Schwippert 2017: 224). In nur drei Staaten, die ebenfalls an der Untersuchung teilgenommen haben, fiel der Leistungsunterschied signifikant höher

31 Das Merkmal sozioökonomischer Status ist nach Ergebnissen der Studien ebenfalls entscheidend (vgl. z. B. Wendt/ Schwippert 2017: 220).

32 „Der Begriff „Schüler mit Migrationshintergrund“ steht bei PISA für Schüler, deren beide Eltern im Ausland geboren sind“ (OECD 2019: 1f.).

33 Insgesamt lagen die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesekompetenz bei 498, im Bereich Mathematik bei 500 und im Bereich Naturwissenschaften bei 503 Punkten, was über dem OECD-Durchschnitt ist.

34 Seit 2001 beteiligt sich Deutschland an der Studie IGLU mit internationalem Namen „Progress in International Reading Literacy Study“ (PIRLS) (vgl. Bos et al. 2017: 13). Insgesamt nahmen 208 Schulen und 4.277 Schülerinnen und Schüler (davon 19% mit Migrationshintergrund, d. h. beide Elternteile sind im Ausland geboren) an der Erhebung teil (vgl. Hußmann et al. 2017: 62).

aus, während in 20 Teilnehmer-Staaten der Unterschied signifikant geringer war (vgl. Wendt/ Schwippert 2017: 224).

Neben diesen Befunden bezüglich Lesekompetenzen wurde Bildungsungleichheit zusätzlich hinsichtlich naturwissenschaftlicher Fächer belegt. So ergab eine latente Profilanalyse, die die Ergebnisse der TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study) mit denen der IGLU-Untersuchung im Jahr 2011 kreuzt, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit 36% in den untersten Leistungstypen zu finden sind und nur mit 1% in der obersten Leistungsstufe (vgl. Bos et al. 2012: 249). Auch der IQB-Ländervergleich 2018 in der Sekundarstufe I zeigt, dass in allen Kompetenzbereichen der getesteten Fächer Mathematik, Biologie, Chemie und Physik „zuwanderungsbedingte Disparitäten“ zu verzeichnen sind (Henschel et al. 2019: 302).

Zusätzlich zu diesen Leistungsstudien können Statistiken zur Beteiligung an weiterführenden Schulen Aufschluss über Bildungschancen im Kontext sprachlich-kultureller Vielfalt geben. Aktuelle deutschlandweite Statistiken zeigen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Hauptschule besuchen (57%) (vgl. Statistisches Bundesamt 2021: 108). Im Vergleich dazu liegt der Anteil an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Gymnasien bei (30%) (vgl. Statistisches Bundesamt 2021: 108).

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen zeigt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die weiterführenden Schulen ebenfalls, dass überdurchschnittlich viele die Schulform Hauptschule besuchen (vgl. IT.NRW 2019: 18). Über die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen verfügen über eine Zuwanderungsgeschichte (53,4%), d. h. sie sind im Ausland geboren und zugewandert oder mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren oder ihre Familiensprache ist nicht Deutsch (vgl. IT.NRW 2019: 18). An Gymnasien haben 27,9% der Schülerinnen und Schüler eine Zuwanderungsgeschichte, an Gesamtschulen sind es 40,7% (vgl. IT.NRW 2019: 18). Diese Daten unterstreichen „die unterschiedlichen Bildungschancen, die Kinder mit und ohne Zuwanderungsgeschichte im nordrhein-westfälischen Bildungssystem haben“ (IT.NRW 2019: 18).

Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen die Bildungsungleichheit im Kontext sprachlich-kultureller Vielfalt auf. Um dieser Bildungsungleichheit entgegenzuwirken, wurden in den letzten Jahrzehnten verstärkt Unterrichtskonzepte und -methoden entwickelt, die das folgende Kapitel in den Fokus nimmt.

3.3 Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule – Konzepte und Methoden

Die Vorbereitung von Lehrkräften auf sprachlich-kulturell vielfältige Klassen spielt angesichts der dargestellten Multilingualität und der Bildungsungleichheit im Kontext sprachlich-kultureller Vielfalt eine entscheidende Rolle. Dazu können den angehenden Lehrerinnen und Lehrern entsprechende Konzepte und Methoden bereits

im Rahmen ihres Studiums vorgestellt werden, die im Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt umgesetzt werden können. Die Begriffe *Sprachbildung*, *Sprachförderung*, *sprachsensibler Unterricht* und *Bildungssprache* sind dabei grundlegend und werden daher im Folgenden eingeführt. Anschließend werden beispielhaft die Konzepte *Scaffolding* und *Language Awareness* dargestellt, die besonders weitreichend im aktuellen Forschungsdiskurs berücksichtigt werden.

3.3.1 Sprachbildung, Sprachförderung, sprachsensibler Unterricht und Bildungssprache – Begriffsbestimmungen

Becker-Mrotzek und Roth bemerken einen begrifflichen Wandel bezüglich der Verwendung der Begriffe Sprachbildung und Sprachförderung:

„Konnte man vor einigen Jahren noch von „Sprachförderung“ sprechen, wenn man von pädagogischer Unterstützung aller Kinder sprach, so ist das heute nicht mehr ohne Weiteres möglich. Der Ausdruck wird in einigen Kreisen in starker Nähe zur sonderpädagogischen Förderung gesehen und ist darüber negativ besetzt“ (Becker-Mrotzek/ Roth 2017: 16).

So ist die genaue Definition, die dieser Arbeit zugrunde liegt, im Folgenden zu klären. Es wird sich der Abgrenzung nach Becker-Mrotzek und Roth, die sich dabei auf ein Gutachten im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“ (Schneider et al. 2012) beziehen, angeschlossen:

„Sprachliche Bildung ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen“ (Schneider et al. 2012: 23, Hervorhebung im Original).

Der Begriff Sprachbildung wird also dann genutzt, wenn Kinder und Jugendliche im Elementarbereich oder im Unterricht integriert sprachlich unterstützt werden, was die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen verdeutlicht. Sprachliche Förderstrategien können auch im Rahmen sprachlicher Bildung Anwendung finden, jedoch für alle Kinder und Jugendlichen. Sprachförderung ist demgegenüber explizit auf bestimmte Gruppen mit sprachlichen Defiziten ausgerichtet:

„Sprachförderung bezeichnet in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt wurden. Die Maßnahmen können in der Schule unterrichtsintegriert oder additiv erfolgen. Sprachförderung ist häufig ausgerichtet auf bestimmte Adressatengruppen

und basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen, wie z. B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung erfolgt oftmals in der Kleingruppe, aber nicht zwingend, und hat kompensatorische Ziele. Dabei bezeichnet Sprachförderung in Abgrenzung zur Lese- und Schreibförderung die Förderung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten, etwa des Wortschatzes oder der Grammatik. Diese Fähigkeiten werden sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen benötigt. Lese- und Schreibförderung bezeichnet in Abgrenzung zur Sprachförderung die gezielte Förderung der handlungsbezogenen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens“ (Schneider et al. 2012: 23, Hervorhebung im Original).

Sowohl sprachliche Bildung als auch Sprachförderung gehören zum Aufgabengebiet der Regellehrkräfte, während erst die ausgewiesene Sprachtherapie, die bei einem diagnostisch abgesicherten klinischen Befund einsetzt, Aufgabe von Fachleuten, wie Sprachtherapeuten ist:

„Sprachtherapie wird nur bei Vorliegen eines diagnostisch abgesicherten klinischen Befundes eingesetzt. Die diagnostische Abklärung und die Therapie gehören nicht zu den Aufgaben von Erzieherinnen und Lehrkräften, sondern sind Aufgabe von Fachleuten (Kinderärztinnen, Sprachtherapeuten, Logopädinnen)“ (Schneider et al. 2012: 23, Hervorhebung im Original).

Zwischen sprachlicher Bildung und Sprachförderung zu unterscheiden, ist demzufolge in Abhängigkeit vom Kontext wichtig, da verschiedene Aufgabenbereiche voneinander abgegrenzt und klar definiert werden. Die Regellehrkraft ist dafür verantwortlich, einen sprachbildenden Unterricht zu gestalten, so dass alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, ihre sprachlichen Fähigkeiten – hier steht vor allem die Bildungssprache im Vordergrund – zu entwickeln. Zusätzlich dazu integriert die Regellehrkraft gezielte Sprachfördermaßnahmen, die auf die Förderung bestimmter sprachlicher Schwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind. Ein *sprachsensibler Unterricht* umfasst beide Bereiche. Der Begriff *sprachsensibler Fachunterricht* ist vor allem durch Josef Leisen im Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer geprägt worden (vgl. Leisen 2010). In dieser Arbeit wird der Begriff jedoch allgemein als ein *sprachbildender* und zugleich *sprachfördernder* Unterricht in allen Fächern im oben beschriebenen Sinne gemeint. Weitere Begriffe, die in Zusammenhang mit dem Begriff *sprachsensibler Unterricht* gesehen werden können, sind der *bildungssprachförderliche Unterricht* (vgl. Gogolin et al. 2011b), der *sprachaufmerksame Unterricht* (vgl. Schmolzer-Eibinger et al. 2013), der *sprachintensive Unterricht* (vgl. Kurtz et al. 2014), der *sprachbewusste Unterricht* (vgl. Tajmel/ Hägi-Mead 2017) und der *sprach- und fachintegrierte Unterricht* (vgl. Kniffka/ Roelcke 2016). Diese werden an dieser Stelle nicht detailliert definiert und differenziert, auch wenn gewisse Unterschiede in der Akzentuierung und Ausdifferenzierung zu erkennen sind. So formulieren Woerfel und Giesau treffend:

„Neben *sprachsensibler* Unterricht werden auch die Begriffe *sprachbewusster* sowie *sprachaufmerksamer* Unterricht verwendet, oftmals synonym. Auch wenn sich die theoretischen Konzepte in gewissen Aspekten unterscheiden, ähneln sich die Ziele für die Unterrichtspraxis: Über die Formulierung eines sprachlichen Lernziels und den damit verbundenen Hilfestellungen sollen das fachliche Lernziel leichter erreicht und so langfristig die bildungssprachlichen Kompetenzen fachübergreifend ausgebaut werden“ (Woerfel/ Giesau 2018: 1, Hervorhebung im Original).

Hier beziehen sich Woerfel und Giesau auf die Begriffe sprachbewusster und sprachaufmerksamer Unterricht, doch treffen die beschriebenen Ziele auch auf die weiteren, oben genannten Begriffe zu.

Um einen sprachsensiblen Unterricht konzipieren zu können, müssen sprachliche Aspekte differenziert betrachtet werden: unterschiedliche Varietäten wie *Alltagssprache*, *Bildungssprache*, *Schulsprache* und *Fachsprache* bedürfen unterschiedlicher sprachlicher Fähigkeiten und des Wissens darüber, in welchem Kontext welche sprachliche Varietät zu verwenden ist. Der bereits angesprochenen Bildungssprache kommt dabei eine besondere Rolle zu, da der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen erheblich länger andauert als der Erwerb alltagssprachlicher Kompetenzen:

„Studien, in denen die Erwerbsdauer bildungssprachlicher Kompetenzen untersucht wurde, gehen von ca. fünf bis acht Jahren aus, die Kinder und Jugendliche brauchen, um bildungssprachliche Kompetenzen in der Zweitsprache zu erwerben. Im Vergleich dazu benötigt der Erwerb alltagssprachlicher Kompetenzen (CUMMINS nennt sie Basic Interpersonal Communication Skills, kurz: BICS) in der Zweitsprache etwa sechs Monate bis zwei Jahre. Dies kann erklären, warum Kinder und Jugendliche, für die Deutsch die Zweitsprache ist, sich häufig mündlich in Alltagssituationen fließend verständigen, aber (noch) nicht die sprachlichen Anforderungen der Bildungseinrichtungen erfüllen können“ (Gogolin/ Lange 2011: 111).

Zusätzlich ist problematisch, dass die Verwendung der Bildungssprache häufig von Lehrkräften vorausgesetzt wird, ohne Offenlegung der sprachlichen Anforderungen oder gar eine systematische Vermittlung (vgl. u. a. Feilke 2012: 4, Gantefort/ Roth 2010: 575). So könne Bildungs- bzw. Schulsprache „auch als ‚Geheimsprache‘ der Bildungs- und Lebenschancen zuteilenden Institution Schule bzw. als ihr eigentliches, aber geheimes Curriculum“ angesehen werden (Vollmer/ Thürmann 2010: 109). Doch sind „Bildungs- und Schulerfolg [...] nur dann möglich, wenn man Bildungssprache verstehen und angemessen verwenden kann“, schlussfolgert Schmörlzer-Eibinger (2013: 25). Gogolin und Duarte bezeichnen Bildungssprache vor dem Hintergrund der Debatte zur Erhöhung des Bildungserfolgs von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache daher als „Leitbegriff der PISA-Ära“ (Gogolin/ Duarte 2016: 484).

Der Begriff Bildungssprache gilt als Pendant zu englischen Begriffen wie *academic discourse* oder *academic language* (vgl. u. a. Cummins 2000, Gibbons 2009), da eine direkte Übersetzung des Begriffs *academic* im Deutschen auf den Kontext

der Hochschule begrenzt ist, während dieser im Englischen allgemeiner gefasst ist (Goglin/ Lange 2011: 110). Im Rahmen des Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) wurde der Begriff Bildungssprache in Anschluss an die Definition von Habermas (1977) aufgegriffen (vgl. Goglin et al. 2011a):

„In der Öffentlichkeit verständigt sich ein Publikum über Angelegenheiten allgemeinen Interesses. Dabei bedient es sich weitgehend der Bildungssprache. Die Bildungssprache ist die Sprache, die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierten, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, daß [sic!] sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können“ (Habermas 1977: 39).

Die Definition Habermas' zeigt die Schnittstellen der Bildungssprache zum einen zu den spezifischen Fachsprachen, insofern dass ein *Fachliches einbeziehender Wortschatz* verwendet wird, der nicht ausschließlich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bzw. Fachexpertinnen und -experten offensteht. Zum anderen wird die Schnittstelle zur Schulsprache deutlich, denn denjenigen, die sich durch die Schulbildung ein *Orientierungswissen verschaffen*, steht das Register der Bildungssprache offen. So wird der Zusammenhang zwischen Bildungssprache und Schulsprache betont.

Sowohl Fachsprache als auch Schulsprache werden hier entsprechend als Schnittmenge von Bildungssprache verstanden:

„Unter Fachsprache versteht man erneut eine Teilmenge von Bildungssprache: nämlich eine spezielle Ausprägung von Sprache, die zur effizienten und präzisen Kommunikation unter Fachleuten dient. Dabei geht es meist um berufsspezifische Sachbereiche und Tätigkeitsfelder bzw. die ‚Jargons‘ der akademischen Fächer. Bildungssprache enthält fachsprachliche Elemente, und zwar vor allem im Bereich der Terminologie – dem besonderen Wortschatz der Unterrichtsfächer“ (Lange/ Goglin 2010: 12).

Fachsprachliche Begriffe und Formen können ebenfalls Teil von Schulsprache sein, denn diese soll letztlich in den einzelnen Unterrichtsfächern zu einer Fachsprache hinführen. In Anschluss an englischsprachige Konzepte wie *schooled language* oder *language of schooling* (vgl. Schleppegrell 2001, Schleppegrell 2004) wird der Begriff Schulsprache definiert als „auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu *didaktischen Zwecken gemachte* Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen“ (Feilke 2012: 5, Hervorhebung im Original). Mit dem Hinweis auf die Spracherwartungen, die mit Schulsprache einhergehen, betont Feilke den wichtigen Aspekt der sprachlichen Anforderungen, die oft nicht explizit vermittelt, sondern implizit erwartet werden. Ein Beispiel dafür ist die „Erwartung, Zusam-

menhänge in ganzen Sätzen zu formulieren“ (Feilke 2013: 117). Dahinter steht die bildungssprachliche Funktion der Explizitheit, die im Unterricht erworben werden soll, denn:

„Der Schüler *soll* sich willkürlich immer verhalten können, *als ob* er sich in einer solchen schriftlichen Kommunikationssituation befinde, die es notwendig macht, alle für das Verständnis des Textes relevanten Informationen sprachlich zu explizieren“ (Feilke 2013: 117, Hervorhebung im Original).

Dies ist in der konkreten kommunikativen Situation, in der sich der Schüler befindet, meist nicht erforderlich, wird aber aufgrund des institutionellen Rahmens implizit gefordert. Schulsprache ist somit ausschließlich in der Institution Schule verortet als ein „Instrument der Erziehung zur Bildungssprache“ (Feilke 2013: 117). Textarten wie die Erörterung existieren beispielsweise aus rein schulischen Zwecken, denn die Erörterung bezieht sich zwar auf die bildungssprachliche Handlung des Erörterns, welche auch außerhalb der Schule vorhanden ist, doch sie ist eine didaktische Gattung, „die bestimmte Fähigkeiten stützen und ihre Entwicklung fördern“ soll (Feilke 2013: 117).

Bildungssprache wird nach der Functional Grammar des britisch-australischen Linguisten Halliday als ein sprachliches Register verstanden, welches Halliday definiert als „set of meanings that is appropriate to a particular function of language, together with the words and structures which express these meanings“ (Halliday 1978: 195).³⁵

Morek und Heller plädieren anstelle des Begriffs Register für die Verwendung des Terminus „bildungssprachliche Praktiken“, da die Bezeichnung Register nahelege, „es gäbe ein abgrenzbares, kontextspezifisches Repertoire sprachlicher Mittel auf Ebene des Sprachsystems (ein sog. „Register“), das sich vor allem durch spezifische lexikalische und syntaktische Strukturen auszeichnet“ (Morek/ Heller 2019: 1). Unter bildungssprachlichen Praktiken verstehen sie:

„die (vorzugsweise in Bildungsinstitutionen) situierten, mündlichen wie schriftlichen sprachlich-kommunikativen Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung, die stets auch epistemische Kraft entfalten (können) und zugleich bestimmte bildungsaffine Identitäten indizieren“ (Morek/ Heller 2012: 92).

Bildungssprache hat damit unter anderem auch eine sozial-symbolische Funktion, so dass eine bloße Offenlegung der geforderten bildungssprachlichen Mittel nicht

35 Hallidays Register-Theorie enthält die drei Kontextvariablen ‚field of discourse‘, als sprachliches Handlungsfeld, ‚mode of discourse‘, als Modalität des Diskurses, und ‚tenor of discourse‘, als Rollenbeziehung zwischen den Kommunikationspartnerinnen und -partnern (vgl. Halliday/Hasan 1989: 29 ff.). Entsprechend dieser drei Variablen werden von den Kommunikationspartnerinnen und -partnern die lexikalischen und grammatischen Elemente gewählt (vgl. Gibbons 2006: 271).

ausreicht, damit sich diese Schülerinnen und Schüler zu eigen machen, „weil sie möglicherweise indexikalisch sind für Identitäten, die mit der eigenen nicht kompatibel erscheinen“ (Morek/ Heller 2012: 95). Damit verweisen sie auf Bildungssprache als kulturelles Kapital im Sinne der Soziologie Bourdieus (vgl. Bourdieu 1974: 192 ff.). Bildungssprachliche Kompetenzen werden in diesem Sinne „sozial vererbt und eben gerade nicht primär schulisch erworben“ (Feilke 2013: 119, Hervorhebung im Original). Mithilfe von Bildungssprache können Angehörige privilegierter gesellschaftlicher Gruppen, ihren eigenen gesellschaftlichen Status zeigen und sich gegenüber anderen Gruppen abgrenzen (vgl. Gantefort 2013: 72). Dieser sozial-strukturelle Aspekt findet sich auch in Basil Bernsteins schichtspezifischen Studien wieder, die einen Zusammenhang zwischen sprachlicher Sozialisation und Bildungserfolg aufzeigten (Bernstein 1964). Bernstein unterscheidet in seinen Arbeiten zwischen einem elaborierten Sprachcode, der schul- und bildungsrelevante Merkmale umfasst und vor allem bürgerlich-bildungsorientierten Familien offensteht, und einem restringierten Sprachcode, der kontextabhängige, situationsgebundene, sprachliche Mittel bezeichnet und bildungsfernen Familien zuzuordnen ist (vgl. Bernstein 1964: 65 f.). Bernstein zufolge ist der restringierte Code durchaus der „Mittelschicht“ zugänglich, jedoch bleibt der elaborierte Code der „Arbeiterschicht“ vorenthalten:

„Very broadly, then, children socialized within middle-class and associated strata can be expected to possess both an elaborated and a restricted code while children socialized within some sections of the working-class strata, particularly the lower working class, can be expected to be limited to a restricted code. As a child progresses through a school it becomes critical for him to possess, or at least to be oriented toward, an elaborated code if he is to succeed“ (Bernstein 1964: 66 f.).

Eine weitere Grundlage, auf der die Definition von Bildungssprache im Sinne des Modellprogramms FörMig aufbaut, bieten die Arbeiten des kanadischen Bilingualismusforschers Jim Cummins, der Ende 1970er Jahre eine konzeptionelle Unterscheidung zwischen den Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) und der Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) vornahm (zusammenfassend Cummins 2017).

„The distinction between basic interpersonal communicative skills (BICS) and cognitive academic language proficiency (CALP) was introduced by Cummins (1979, 1981a) in order to draw educators’ attention to the timelines and challenges that second-language learners encounter as they attempt to catch up to their peers in academic aspects of the school language. BICS refer to conversational fluency in a language, while CALP refers to students’ ability to understand and express, in both oral and written modes, concepts and ideas that are relevant to success in school“ (Cummins 2017: 60).

Die basalen, kontextgebundenen, zwischenmenschlichen Sprachfähigkeiten (BICS) können der Alltagssprache, also einem konzeptionell mündlichen Sprachregister, zugeordnet werden, während CALP eine kognitiv anspruchsvolle, kontextreduzier-

te, akademische Sprachfähigkeit bezeichnet, die der konzeptionellen Schriftlichkeit zuzuordnen wäre. CALP kann als Äquivalent zur Bildungssprache gesehen werden. Die Unterscheidung zwischen mündlicher und schriftlicher Konzeption bezieht sich auf die Dimensionen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit: Konzeption und Medium (vgl. Koch/ Oesterreicher 1986). Während das Medium eine dichotome Dimension darstellt, zeigt die Konzeption ein Kontinuum auf. Das Medium kann entweder mündlich (phonisch) oder schriftlich (grafisch) sein, also z. B. entweder ein Gespräch oder ein Text z. B. ein Zeitungsartikel. Die Konzeption hängt jedoch in keiner Weise vom Medium ab, medial mündliche Kommunikationsformen können genauso konzeptionell mündlich sein – z. B. ein privates Gespräch unter Freunden – wie konzeptionell schriftlich – z. B. ein Vortrag in der Schule. Medial schriftliche, aber konzeptionell mündliche Kommunikation findet sich demgegenüber zum Beispiel in Handy-Nachrichten an Freunde, während ein Zeitungsartikel sowohl medial als auch konzeptionell schriftlich ist. Der Grad an konzeptioneller Schriftlichkeit oder Mündlichkeit hängt vom jeweiligen Kontext und Sprachgebrauch ab. Bildungssprache weist einen hohen Grad konzeptioneller Schriftlichkeit auf.³⁶

Es bestehen einige sprachtheoretische und sprachwissenschaftliche Darstellungen von Bildungssprache als Register, die linguistische Merkmale auf lexikalisch-semantic, syntaktischer und diskursiver Ebene beschreiben.³⁷ Becker-Mrotzek und Roth weisen darauf hin, dass noch nicht von einer zufriedenstellenden Befundlage bezüglich der Aneignung von Bildungssprache gesprochen werden könnte (vgl. Becker-Mrotzek/ Roth 2017: 23). Dies betrifft vor allem die Frage, „welche speziellen (bildungssprachlichen) Merkmale Hürden für Kinder bilden, die das Deutsche als Zweitsprache erwerben und ebenso für Kinder aus bildungsbenachteiligten deutschsprachigen Familien“ (Becker-Mrotzek/ Roth 2017: 23). Die entscheidende Rolle von Bildungs- bzw. Schulsprache in Bezug auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache ist, wie bereits beschrieben, unbestritten. Konzepte für einen sprachsensiblen Unterricht haben daher häufig insbesondere den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen zum Ziel.

Im wissenschaftlichen Diskurs des deutschsprachigen Raums zu Konzepten für einen sprachsensiblen Unterricht wird auf das Konzept des Scaffolding sehr häufig rekurriert (z. B. sprachsensibler Fachunterricht nach Leisen (2010), Durchgängige

36 Morek und Heller kritisieren in Bezug auf die starke Betonung der konzeptionellen, nicht aber medialen Schriftlichkeit von Bildungssprache die Herangehensweise der meisten Arbeiten zu bildungssprachlichen Merkmalen, dass diese hauptsächlich an medial schriftlichen Materialien dargestellt werden, während kontrastierend medial mündliche Interaktionen für Alltagssprachliche Merkmale gegenübergestellt werden (vgl. Morek/ Heller 2012: 90 f.). Das Medium, in welchem die bildungssprachlichen Merkmale realisiert werden, sollte den Autorinnen zufolge stärkere Berücksichtigung finden (vgl. Morek/ Heller 2012: 91).

37 Zur detaillierten Darstellung siehe bspw. Gogolin/ Lange 2011, Morek/ Heller 2012, Feilke 2012, Gantefort 2013, Gogolin/ Duarte 2016.

Sprachbildung nach Gogolin/ Lange (2010), Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP) nach Vogt (2010)), so dass dieses im Folgenden näher dargestellt wird. Diese auf die Entwicklung der Unterrichtssprache fokussierte Perspektive wird im daran anschließenden Kapitel (3.4.3) um eine auf den Einbezug der Erstsprachen fokussierte Perspektive ergänzt.

3.3.2 Scaffolding

Scaffolding ist ein Konzept, welches die *sprachlichen Fähigkeiten* von Schülerinnen und Schülern systematisch innerhalb des *Fachunterrichts* aufbaut und dabei Erkenntnisse aus Textlinguistik, Zweitspracherwerbsforschung und Unterrichtsforschung nutzt (vgl. Kniffka/ Neuer 2008: 128, siehe auch Gibbons 2015). Der Begriff des Scaffolding stammt aus der Entwicklungspsychologie (vgl. Wood/ Bruner/ Ross 1976) und bedeutet aus dem Englischen übersetzt „Baugerüst“. Die Metapher des Baugerüsts soll anzeigen, dass vorübergehende Hilfestellungen als stützendes Gerüst eingesetzt werden bis das Kind selbst dazu fähig ist, die geforderte Handlung durchzuführen. Pauline Gibbons nutzte die entwicklungspsychologische Perspektive als Grundlage für die Weiterentwicklung eines Konzepts der Zweitsprachendidaktik (vgl. Gibbons 2002, 2006, 2009, 2015, Hammond/ Gibbons 2005). Nach Vygotsky sind dann Lernzuwächse zu erwarten, wenn sich die Lernenden in der sogenannten „Zone der nächsten Entwicklung“ („Zone of proximal development – ZPD“) befinden, das heißt, dass sie über ihren momentanen individuellen Lernstand hinaus gefordert sind und die nötige Unterstützung erhalten (vgl. Vygotsky 1978: 86).

„This sociocultural approach to learning recognizes that with assistance, learners can reach beyond what they can do unaided, participate in new situations, and take on new roles. [...] This assisted performance is encapsulated in Vygotsky’s notion of the zone of proximal development, or ZPD, which describes the ‘gap’ between what learners can do alone and what they can do with help from someone more skilled. This situated help is often known as ‚scaffolding‘“ (Gibbons 2009: 15).

Die psychologische Theorie des sozialen Lernens nach Vygotsky verbindet Gibbons mit der linguistischen Register-Theorie (Halliday/ Hasan 1989), so dass sie auf ein Sprachmodell zurückgreift, „das die Beziehung zwischen Kontext und Bedeutung thematisiert und sich daher nicht nur auf die grammatikalische Kompetenz bezieht“ (Gibbons 2006: 289). Demzufolge verändern sich die sprachlichen Merkmale eines geschriebenen oder gesprochenen Textes, „wenn Sprache zunehmend kontextreduziert gebraucht wird und sich den geschriebenen Formen annähert“ (Gibbons 2006: 271). Unterricht sollte so gestaltet werden, dass die jeweiligen Registerwechsel von Alltagssprache und Bildungssprache unterstützt und die Schülerinnen und Schüler bewusst an kontextreduzierte und fachsprachliche Formen herangeführt werden (vgl. Quehl 2010: 29).

Scaffolding weist drei Hauptcharakteristika auf: Zum einen ist Scaffolding eine *temporäre* Hilfe, um Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, neue Konzepte („concepts“), besseres Verständnis („level of understanding“) und neue Sprache („new language“) zu entwickeln (vgl. Gibbons 2009: 15). Zum anderen ermöglicht es Schülerinnen und Schülern zu verstehen, *wie etwas zu tun ist* (und nicht nur *was zu tun ist*), so dass sie besser in der Lage sind, Aufgaben selbständig zu absolvieren (vgl. Gibbons 2009: 15). Darüber hinaus ist Scaffolding *zukunftsorientiert*, denn „in Vygotsky’s words, what a learner can do with support today, he or she will be able to do alone tomorrow“ (Gibbons 2009: 15).

„Dies setzt voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer das sprachliche und fachliche Potential ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen können. Konkret bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen und fachlichen Anforderungen konfrontiert werden, die vom Schwierigkeitsgrad her ein wenig über dem bereits erreichten Kompetenzniveau angesiedelt sind. Scaffolding bedeutet dann, dass die Lücke, die zwischen dem, was ein/e Lerner/in bereits kann, und dem, was mit Unterstützung möglich ist, durch eine entsprechende Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion überbrückt wird“ (Kniffka 2010a: 1).

Diese Unterrichtsplanung bzw. -interaktion bezeichnet Gibbons als Makro-Scaffolding oder *designed-in Scaffolding* bzw. Mikro-Scaffolding oder *interactional Scaffolding* (vgl. Hammond/ Gibbons 2005: 12 ff., Gibbons 2009: 153 ff.).

Makro-Scaffolding besteht aus den drei Bausteinen (1) Bedarfsanalyse, (2) Lernstandsanalyse und (3) Unterrichtsplanung, während Mikro-Scaffolding den Baustein (4) Unterrichtsinteraktion umfasst (vgl. Kniffka 2010a: 2). Bei der Bedarfsanalyse (1) werden die sprachlichen Anforderungen des fachlichen Unterrichtsinhalts ermittelt, das heißt die für den fachlichen Inhalt erforderlichen Materialien, wie zu lesende Texte, werden auf besondere Schwierigkeiten, wie komplexe Verweisstrukturen oder neue Fachtermini, oder sich wiederholende grammatische Phänomene hin überprüft (vgl. Kniffka 2010a: 2). Zusätzlich zur Erfassung des Bedarfs ist es erforderlich, den Lernstand der Klasse zu erheben (2) und mit den sprachlichen Anforderungen der jeweiligen Unterrichtsreihe zu vergleichen, wobei die Rücksprache mit anderen Kolleginnen und Kollegen gegebenenfalls angebracht ist (vgl. Kniffka 2010a: 2). Die Planung des Unterrichts stellt den dritten Baustein des Makro-Scaffolding dar und wird von Hammond und Gibbons mit folgenden Punkten beschrieben (vgl. Hammond/ Gibbons 2005: 13 ff., vgl. auch Kniffka 2010a: 3):³⁸

38 Hammond und Gibbons stellen in ihrem Beitrag Ergebnisse aus ihrer Forschung, welche an verschiedenen Universitäten mit einem Team aus 30 Forscherinnen und Forschern, ESL Beratern und Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt wurde, gebündelt im Scaffolding-Konzept dar (vgl. Hammond/ Gibbons 2005: 7).

1. Fachliches und sprachliches Vorwissen und Vorerfahrung: „the extent of students’ prior knowledge of specific curriculum content, and their knowledge of English relevant to that curriculum content“ (Hammond/ Gibbons 2005: 14)
2. Auswahl der Aufgaben: „A further important feature of all class programs was that teachers not only developed clear and explicit program and unit goals, but that they shared these with students.“ (Hammond/ Gibbons 2005: 14)
3. Sequenzierung der Aufgaben: „The careful planning of task sequences enabled students to move step-by-step towards more in-depth understandings of challenging concepts“ (Hammond/ Gibbons 2005: 15)
4. Variierende Strukturierung der Lern- und Arbeitsformen: „Through the use of different participant structures, teachers were able to provide different levels of support for different groups of students and were also able to ‘push’ their students to engage with increasingly complex concepts and understandings.“ (Hammond/ Gibbons 2005: 16)
5. Nutzung verschiedener (zusätzlicher) semiotischer Systeme (siehe auch „Wechsel der Darstellungsformen“ nach Leisen (2010)): „These sources included the use of different modes of language to build up a particular concept (for example, through the use of spoken language accompanying action, oral reflection on what was learned, student-written notes and blackboard writing), as well as the use of *additional semiotic systems*. (...) these additional sources of meaning included wall charts, graphs, maps, photographs, diagrams, pictures and mathematical notation.“ (Hammond/ Gibbons 2005: 16, Hervorhebung im Original)
6. Vermittelnde Texte und Lerngegenstände: „By these, we mean texts or artefacts that were pivotal across sequences of lessons in that, in some way they structured or mediated the learning and became an important point of reference across a unit of work.“ (Hammond/ Gibbons 2005: 17)
7. Metalinguistische und metakognitive Bewusstheit: „That is, teachers taught the content of their lessons (science, maths, literature etc) but, in addition, they focused systematically on the language related to that content, so that students’ English language learning needs were addressed in the context of the construction of curriculum content.“ (Hammond/ Gibbons 2005: 18)

Das interaktionale Scaffolding befindet sich auf der Mikro-Ebene und setzt am konkreten Unterrichtsgeschehen an. Vor allem ist hier zu betonen, dass das klassische Schema „Initiation-Response-Evaluation“ (Mehan 1979), also *Frage durch die Lehrkraft, Antwort durch eine Schülerin oder einen Schüler und Bewertung durch die Lehrkraft*, abgelöst wird durch eine Unterrichtsinteraktion, in der sich die Gesprächspartner aufeinander beziehen, so dass „eine aktive und fragende Lernhaltung und damit die kognitive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler“ entsteht (Fürstenau 2009: 71). Folgende Aspekte sind dabei zu berücksichtigen (siehe Abb. 7).

Zusammengefasst ist die Interaktion nach dem Prinzip des Scaffolding dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrkraft aktiv zuhört und gegebenenfalls paraphrasiert, den Schülerinnen und Schülern mehr Planungszeit für die Antworten zugesteht,

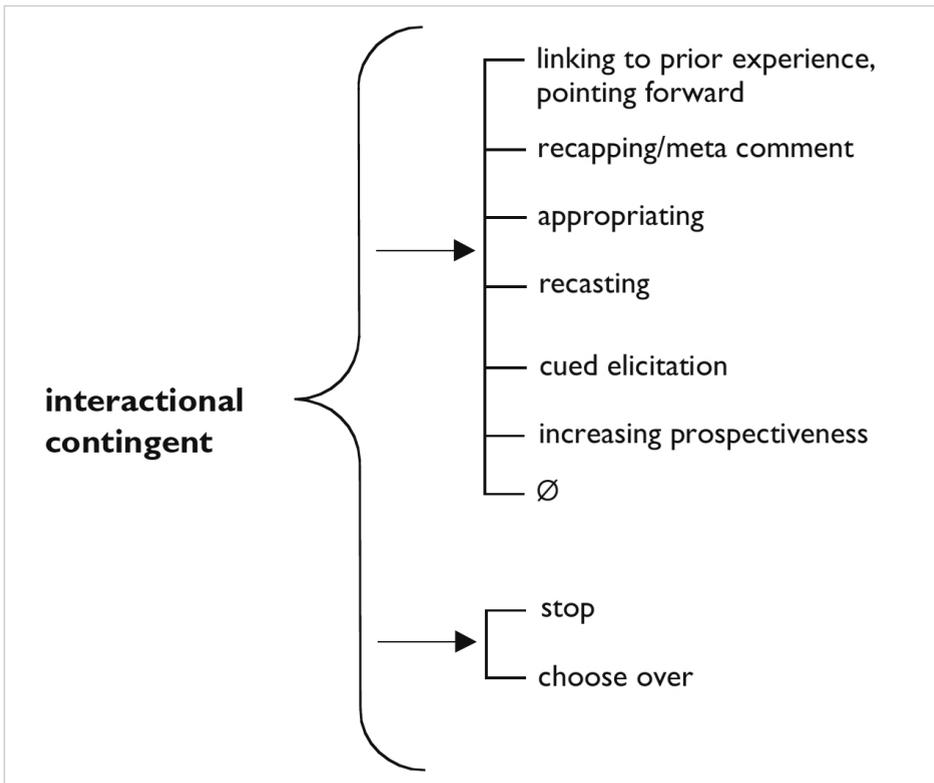


Abb. 7: Mikro-Scaffolding nach Hammond/ Gibbons (2005: 21)

Interaktionsmuster variiert und grundsätzlich verlangsamt sowie Schüleräußerungen in einen größeren konzeptuellen Zusammenhang bringt (vgl. Kniffka 2010a: 3 f., vgl. auch Hammond/ Gibbons 2005: 21 ff.).

Zusätzlich zu diesem Modell von Makro- und Mikro-Scaffolding schlägt Gibbons eine Umkehrung traditioneller Unterrichtsreihenfolgen von *Input*, *Übung* und *Anwendung* vor, was das Erlernen bildungssprachlicher Kompetenz besonders begünstigt (vgl. Gibbons 2006: 289).³⁹ Häufig beginnt eine Unterrichtsreihe zu neuen sprachlichen Mitteln mit dem neuen Wortschatz oder grammatikalischem Input durch die Lehrkraft, die anschließend im Rahmen von weniger angeleiteten Übungen von den Schülerinnen und Schülern angewendet werden sollen (vgl. Gibbons 2006: 289). Gibbons betont jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler mehr vollbringen müssen, als neue sprachliche Mittel zu lernen, denn sie konstruieren gleichzeitig neues fachliches Wissen sowie Formen des Denkens und Sprechens während

³⁹ Die Grundlage dieser Überlegungen bildet eine Studie zu einer Unterrichtseinheit zum naturwissenschaftlichen Thema Magnetismus in einer Klasse in Sydney, in der bis auf zwei Kinder „alle Schüler/innen aus Familien, in denen eine andere als die englische Sprache gesprochen wird“, kamen (Gibbons 2006: 270).

des individuellen Lernprozesses (vgl. Gibbons 2006: 289). So führe die Umkehrung der traditionellen Unterrichtsabfolge („Input-Übung-Anwendung“), wie sie es vorschlägt, dazu, dass zunächst die vorhandenen Sprachkompetenzen genutzt werden können, um sich dem fachlichen Inhalt zu nähern, und darauf aufbauend in den folgenden Phasen die Konzentration auf das neue sprachliche Wissen erfolge (vgl. Gibbons 2006: 289):

„Diese Reihenfolge ermöglichte es den Kindern, auf ihrem vorhandenen Verständnis und ihrer Sprache aufzubauen und frühere Lernprozesse mit aktuellem Lernen zu verknüpfen; mit dem Effekt, dass sie sich erfolgreich den angestrebten Texten näherten, statt mit ihnen zu beginnen“ (Gibbons 2006: 289).

In einer ersten Phase erhalten die Schülerinnen und Schüler dementsprechend die Möglichkeit, kontextgebundene, alltagssprachliche Formen zu nutzen, was z. B. in Kleingruppenarbeiten an konkretem Anschauungsmaterial wie einem Experiment erfolgen kann (vgl. Gibbons 2006: 275). Dabei ist entscheidend, dass eine „wirklich kommunikative Situation“ geschaffen wird, indem jede Gruppe unterschiedliche, aber miteinander zusammenhängende Beobachtungen machen kann, die im Anschluss der gesamten Klasse erklärt werden sollen (vgl. Gibbons 2006: 276). Auf diese Weise ist ein realer Kommunikationsanlass geboten, der die Schülerinnen und Schüler dazu bringt, sich über die Beobachtungen auszutauschen und das Gesehene zu explizieren, um es später den Mitschülerinnen und Mitschülern der anderen Gruppen beschreiben zu können. Dabei wird jedoch zunächst weitestgehend darauf verzichtet den fachsprachlichen Wortschatz einzuführen, um einen Austausch in gewohnten sprachlichen Formen zuzulassen. In der zweiten Phase („angeleitete Berichten“) können sich die Schülerinnen und Schüler nicht mehr unmittelbar auf konkrete Gegenstände beziehen, was eine mehr kontextentbundene Sprache verlangt und durch die Lehrkraft unterstützt wird, indem diese neue lexikalische Mittel einführt, die zur fachsprachlicheren Formulierung der Erfahrungen führen (vgl. Gibbons 2006: 276).⁴⁰ Das angeleitete Berichten führt dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler im mündlichen Medium konzeptionell schriftlicher Formen bedienen müssen, die sie schließlich für die Produktion eines Textes nutzen können. Der Wechsel von mündlicher zu schriftlicher Sprache wird somit geübt und der Zugriff zur Bildungssprache wird erleichtert (vgl. Gibbons 2015: 87). Die zweite Phase stellt folglich einen Übergang zur dritten Phase und damit eine „Brücke dar zum Schreiben, bei dem es sich um die abschließende und in sprachlicher Hinsicht

40 Das „Einführen von Schlüsselbegriffen“ kann der Phase des „angeleiteten Berichtens“ als ein weiterer expliziter Schritt vorausgehen (vgl. Gibbons 2015: 86, 1. Auflage 2002: 45). Der Dreischritt ist jedoch im deutschsprachigen Raum üblich (vgl. bspw. Kniffka/ Neuer 2008, Quehl 2010, Quehl/ Trapp 2013, Wildemann/ Fornol 2017, Jeuk 2018). Dies könnte daran liegen, dass Gibbons sich im deutschsprachigen Beitrag auf die drei Phasen beschränkt (vgl. Gibbons 2006: 276 f.).

am stärksten kontextreduzierte Aktivität der Abfolge“ handelt (Gibbons 2006: 275). Gibbons‘ Scaffolding-Dreischritt besteht zusammenfassend in den Phasen *Anwenden*, (*angeleitetes mündliches*) *Berichten* und *Schreiben*.

Gebele und Zepter schlagen für den sprachsensiblen Unterricht in inklusiven Lernsituationen eine graduelle Abstufung der Unterstützungsangebote vor und greifen dabei die Metapher des *Baugerüsts* bzw. des *Bauens in die Höhe* auf:

„Im folgenden Modellvorschlag unterscheiden wir drei Grundtypen von Unterstützung bzw. Herausforderung: (a) das Fassadengerüst, (b) die Leiter und (c) die Hebebühne: Das Fassadengerüst steht für eine vergleichsweise starke bzw. intensive Form des Scaffolding, bei dem der Lernende überdies in relativ moderatem Tempo voranschreitet. Die Spracharbeit setzt ‚bottom up‘ bei alltagssprachlichen Formen und/oder Formen ‚Leichter Sprache‘ an. Die Hebebühne repräsentiert dagegen eine sehr leichte Form des Scaffolding, der Lernende wird mit ihr quasi ‚direkt nach oben gefahren‘ und von Anfang an ‚top down‘ mit dem Lernziel konfrontiert und herausgefordert. Die Instruktion regt hier eine unmittelbare Auseinandersetzung mit bildungs- und fachsprachlichen Formen an. Die Leiter symbolisiert schließlich einen Mittelweg zwischen starker Unterstützung und starker Herausforderung“ (Gebele/Zepter 2016: 122 f.).

Die Autorinnen tragen mit den unterschiedlichen Abstufungen der Unterstützungsangebote dem Umstand Rechnung, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlich schnell und auf unterschiedliche Weise lernen (vgl. Gebele/ Zepter 2016: 121 f.).

Grundsätzlich bezieht sich der Ansatz Scaffolding auf die Aspekte, dass Sprachlernen und Fachlernen miteinander verbunden ist sowie dass das Sprachlernen von den Lehrkräften bewusst expliziert und angeleitet wird, so dass eine schrittweise Annäherung an die geforderte Bildungssprache durch passende Unterstützungsmaßnahmen ermöglicht wird.

Wie und aus welchen Gründen im (Fach-)Unterricht auch auf die Sprachen der Schülerinnen und Schüler über die Unterrichtssprache hinaus eingegangen werden sollte, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

3.3.3 Language Awareness

Neben der Forderung der Umsetzung sprachlicher Bildung und Förderung in jedem Fach, wird bildungspolitisch seit Jahren postuliert, dass Mehrsprachigkeit als Potential betrachtet werden soll (siehe bspw. den Nationalen Integrationsplan NIP 2007, KMK 2013). Konkret wird in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz 2013 die „Nutzung der mehrsprachigen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht“ unter dem Aspekt „Schule ist zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen“ aufgeführt (KMK 2013: 8 f.). Der Kernlehrplan des Faches Deutsch für die Sekundarstufe I an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen geht explizit darauf ein, dass die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler genutzt

werden soll, denn „Kinder und Jugendliche anderer Herkunftssprachen können aus ihren Erfahrungen der Mehrsprachigkeit einen Beitrag zur vertieften Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit leisten“ (MSW NRW 2019: 9). In der Primarstufe wird in den Fächern Deutsch und Englisch der Einbezug der Sprachen der Schülerinnen und Schüler expliziert (vgl. MSW NRW 2021: 12, 17, 37, 42).

Für die unterrichtliche Nutzung und Anerkennung der Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler sprechen, gibt es verschiedene Argumente. Eine wichtige Erkenntnis besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler erfolgreicher in der Schule sind, wenn ihre Erstsprache neben der Zweitsprache, die Unterrichtssprache ist, weiterentwickelt wird (vgl. Reich/ Roth 2002: 42, siehe auch Siebert-Ott 2003). Eine Studie von Jochen Rehbein (2011) zur Nutzung von Familiensprachen in Gruppenarbeiten als Arbeitssprache zeigte, dass dadurch ein „kollektives Probehandeln“ in einem „mehrsprachig konstituierten Handlungsraum“ ermöglicht wird, „in dem sie laut nachdenken, sich wechselseitig korrigieren, sich bestätigen, etwas vorschlagen und kommentieren, etwas erläutern und sich gegenseitig evaluieren können in jener Sprache, die ihnen für die Kommunikation die passendste ist, ohne dass sie sanktioniert oder korrigiert werden“ (Rehbein 2011: 227 f.). Die Ergebnisse einer Studie zur Nutzung mehrsprachiger Lernangebote im Mathematikunterricht belegten zudem, dass sich bei deutsch- und türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern durch die gemischtsprachliche Verwendung beider Sprachen der größte Lernzuwachs einstellt (vgl. Schüler-Meyer et al. 2018: 173).

Zusätzlich würde durch die Einbeziehung von Sprachen in den Unterricht eine Wertschätzung dieser erfolgen, was für die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler motivierend wirken kann (vgl. Gürsoy 2010: 2). Sprachen sind ein wichtiger Teil unserer Identität und Kultur.⁴¹ Doch das Prestige der „Migrationssprachen“ ist eher gering:

„Demgegenüber haben außerhalb der Familien und der jeweiligen Sprachcommunities die mit der Migration von Gastarbeitern, Flüchtlingen und Aussiedlern seit 1949 in die Bundesrepublik gekommenen MIGRATIONSSPRACHEN insgesamt gesellschaftlich geringer anerkannten Status und sind gegenüber anderen allochthonen Sprachen, insbesondere den klassischen Schulfremdsprachen (wie etwa Englisch, Französisch, Spanisch) weniger angesehen“ (Kameyama/ Özdil 2017: 73, Hervorhebung im Original).

So kann das aktive Einbeziehen der Migrationssprachen dazu führen, dass sich ablehnende Einstellungen gegenüber diesen Sprachen hin zu einer wertschätzenden Einstellung sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern entwickeln.

41 Siehe dazu z. B. Krumm (2020).

Einen ganzheitlichen, sprachdidaktischen Ansatz zum Einbezug von Sprachen bietet bspw. das britische Konzept *Language Awareness*.⁴² Dieses wurde in den 1990er Jahren in Deutschland bekannt und verfolgt Zielsetzungen auf mehreren Ebenen (Gürsoy 2010: 2, siehe auch Luchtenberg 2017: 151):

- a. „Kognitive Ebene: Eine stärkere Gewichtung von Regeln, Mustern und Konzepten der Sprache(n) im Deutsch-, Fremdsprachen-, Herkunftssprachen- und Fachunterricht soll metasprachliches Wissen entwickeln und Sprachsensibilisierung stärken,
- b. Affektive Ebene: Emotionale Einstellungen zu Sprache(n) und Sprachenvielfalt, Freude im Umgang mit Mehrsprachigkeit, Bildung einer positiven Einstellung von (Herkunfts-)Sprachen und zu ihren Sprechern, aber auch zur (deutschen) Grammatik,
- c. Soziale Ebene: Die Rolle der Sprache und der sozialen Akzeptanz in Schule und Gesellschaft (Bsp. *Ist das Türkischverbot in Schulen eine Menschenrechtsverletzung?*),
- d. Machtebene: Sprachmanipulation bzw. Sprachmissbrauch in der Politik, Werbung und in den Medien.“⁴³

Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass hier alle drei Komponenten von Einstellungen sowohl der Schülerschaft als auch der Lehrpersonen angesprochen sind: Einstellungen werden auf kognitiver Ebene durch metasprachliche Kommunikation und Erweiterung des Wissens über Sprache(n) und der Sprachbewusstheit (weiter-)entwickelt.⁴⁴ Die affektive Komponente wird beeinflusst, indem positive Aspekte von

42 Luchtenberg sieht Parallelen zwischen dem *Language Awareness*-Ansatz und dem Lernbereich „Reflexion über Sprache“, wobei sie zu bedenken gibt, dass in den Lehrplänen und Sprachbüchern eher die Anteile der klassischen Sprachlehre dominierten, während pragmatisch-semantische, sprachkundliche und gesellschaftsbezogene bzw. -kritische Fragen aufgrund der Konzentration auf die kommunikative Handlungsfähigkeit im Deutschen zurückgedrängt wurden (vgl. Luchtenberg 2017: 153).

43 Die Zielsetzungen wurden aus dem Englischen übernommen und übersetzt. Ursprünglich beschrieben Garrett und James folgende Ebenen: „*Affective*: to form attitudes and to awake and develop attention, sensitivity curiosity, interest and aesthetic response (Donmall, 1985). *Social*: to foster better relations among all ethnic groups (Donmall 1985). *Power*: to give the individual control over language and language learning for the achievement and expression of, as well as sensitivity to, identity and purpose. *Cognitive*: to improve intellectual functioning. *Performance*: to improve proficiency“ (Garrett/James 1995: 310, Hervorhebung im Original).

44 Sprachbewusstheit ist ein Begriff der unterschiedlich definiert und von anderen Begriffen abgegrenzt wird (vgl. Wildemann/ Bien-Miller/ Akbulut 2020: 119). Andresen und Funke definieren Sprachbewusstheit folgendermaßen: „Als Sprachbewusstheit wird die Bereitschaft und Fähigkeit bezeichnet, sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu richten“ (Andresen/ Funke 2006: 439). Sprachbewusstheit

Mehrsprachigkeit und Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler sprechen oder mit denen sie im Alltag in Kontakt kommen, in den Fokus rücken. Auf konativer (verhaltensbezogener) Ebene wird Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern bewusst, wie die Sprachenvielfalt aktiv im Unterricht einbezogen und genutzt und dadurch wertgeschätzt und anerkannt werden kann. So adressiert Language Awareness nicht nur die Adressatengruppe der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die der Lehrkräfte, die für die Wichtigkeit und Sinnhaftigkeit des Einbeziehens von Sprachenvielfalt im (Fach-)Unterricht sensibilisiert werden, was im Kontext der Lehrerbildung von Relevanz ist. Gürsoy betont, dass neben den ganzheitlichen Zielsetzungen zusätzlich ein ganzheitlicher Sprachbegriff zugrunde liegt, der Sprache nicht auf grammatisches Wissen oder Wortschatzwissen reduziert (vgl. Gürsoy 2010: 2).

„Im Vordergrund steht ein umfangreicher und weitreichender Begriff von Sprache, der auch soziokulturelle, pragmatische und interkulturelle Aspekte wie Höflichkeit und Grußformeln / Sprechakte umfasst, aber auch sprachkulturelle Zuschreibungen und nonverbale Kommunikation, Mediensprache, Sprachmanipulation, sprachliche Diskriminierung usw.“ (Gürsoy 2010: 2).

Die Umsetzung des Konzepts Language Awareness findet sich in verschiedenen interkulturellen Ansätzen in Deutschland, wie z. B. dem Begegnungssprachenansatz, der an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen 2003 eingeführt wurde (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder 2003), oder dem Ansatz der interkulturellen sprachlichen Bildung (vgl. Luchtenberg 2017: 154).⁴⁵

Als Beispiel für einen für den Deutschunterricht zugeschnittenen Ansatz wird hier die Didaktik der Sprachenvielfalt nach Oomen-Welke angeführt (vgl. Oomen-Welke 2017a, siehe auch *Der Sprachenfächer*: Oomen-Welke 2010 und *Kultur der Mehrsprachigkeit*: Oomen-Welke 2019). Den Ausgangspunkt des Konzepts bildet eine Studie, die im Rahmen des Projekts „Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit bei Kindern und Jugendlichen in der mehrsprachigen Gesellschaft“ unter anderem das Sprachwissen und die Spracheinstellungen von Schülerinnen und Schülern untersucht hat (vgl. Oomen-Welke 2017a: 496). Ergebnis der Studie war, dass vor allem die mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen (46 von insgesamt 138 Interviewten) besonderes Interesse zeigten und mehr als die einsprachigen Präkonzepte zu Sprachen und Sprachenlernen konstruierten (vgl. Oomen-Welke 2017a: 503). „Wenn im Deutschunterricht daran angeknüpft wird, sehen sie ihre eigenen Bedürfnisse und Überlegungen ernst genommen und wichtig, was wiederum

wurde als fachlicher Terminus zur Abgrenzung von Alltagssprachlichen Begriffen wie Sprachbewusstheit eingeführt (vgl. Oomen-Welke 2006: 453). Der Diskurs über Language Awareness nimmt ein ganzheitliches Verständnis von Sprachbewusstheit ein und es werden neben linguistisch-kognitiven Aspekten, motivationale, emotionale und soziale Aspekte einbezogen (vgl. Wildemann/ Bien-Miller/ Akbulut 2020: 119).

45 Einige konkrete Anregungen finden sich bspw. in Schader (2012) oder Gürsoy (2010).

Motivation und Beteiligung stärkt“ (Oomen-Welke 2017a: 503). Für Schülerinnen und Schüler ist das Einbeziehen verschiedener Sprachen somit motivierend und gewinnbringend. Doch äußern Lehrkräfte häufig Bedenken über vorbereitungsbedingte Arbeitsüberlastung, fehlende aber erforderliche Sprachenkenntnisse und Befürchtung unbemerkter Fehler (vgl. Oomen-Welke 2017b: 622). So schlägt Oomen-Welke den „vielsprachigen Deutschunterricht“ als „Sensibilisierungsprogramm für Lehrpersonen“ in progressiven Schritten „vom anfänglichen Zulassen anderer Sprachen bis zum Philosophieren über Sprache mit Kindern und Jugendlichen“ vor (Oomen-Welke 2017b: 622 f.). Die ersten vier Schritte bezeichnet Oomen-Welke als das „Eintauchen in „das Sprachliche Universum““: (1) Andere Sprachen zulassen, (2) Sprachaufmerksamkeit erkennen, (3) Vorschläge der Kinder aufgreifen, (4) Andere Sprachen einbeziehen – die darauffolgenden Schritte gehen schließlich auf die Themenfelder „sprachvergleichende Arbeiten“ und „Wissen über die Sprachen der Welt“ ein (Oomen-Welke 2017b: 623 f.). Bewusst soll zunächst grundsätzlich und eher passiv damit begonnen werden, andere Sprachen als Deutsch im Unterricht zuzulassen und mit Interesse wahrzunehmen, anstatt die Verwendung zu sanktionieren. So sollen die Lehrkräfte allmählich ihre Bedenken ablegen und den Nutzen erkennen. Aktiver wird die Lehrperson, wenn sie die Sprachvergleiche der Kinder aufgreift und als Unterrichtsvorschläge betrachtet. Nachdem dadurch gelernt wurde, die Schülerinnen und Schüler als Experte für ihre Sprache anzuerkennen und die Kontrolle teils abzugeben, fragt die Lehrerin oder der Lehrer im 4. Schritt selbst nach Sprachvarianten der Kinder wie z. B. internationale Wörter oder Höflichkeitsausdrücke (vgl. Oomen-Welke 2017b: 624). Das Sensibilisierungsprogramm basiert dabei „auf der Haltung, den Äußerungen der Lernenden Sinn zuzutrauen und vor ihren Sprachen keine Angst zu haben“ (Oomen-Welke 2017b: 622). Meines Erachtens bietet dieser kleinschrittige, progressive Aufbau einen weiteren wichtigen Vorteil neben der Heranführung der Lehrkräfte an die Einbeziehung anderer Sprachen im Deutschunterricht, denn so werden auch die Schülerinnen und Schüler nach und nach an diese neue Art des Unterrichts gewöhnt, die angesichts der sehr verbreiteten ausschließlich die deutsche Sprache fokussierende und akzeptierende Unterrichtsweise erst einmal lernen müssen, dass weitere Sprachen innerhalb des Deutschunterrichts von Interesse sind. Die meisten Schülerinnen und Schüler werden möglicherweise bereits verinnerlicht haben, dass ihre Familiensprachen keinen unterrichtlichen Wert und in der Schule keinen Platz haben (vgl. Schader 2012: 23).

Verschiedenste Argumente und Studien sprechen dafür, dass die Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht einbezogen werden sollten. Aktuell ist dies jedoch selten der Fall. Auf Grundlage eines narrativen Reviews der Forschungslage zu Einstellungen und Handlungsweisen von Lehrkräften hinsichtlich des Einbezugs von Mehrsprachigkeit im Unterricht kommen Stefanie Bredthauer und Hilke Engfer zu dem Schluss, dass Lehrpersonen Mehrsprachigkeit grundsätzlich sehr offen gegenüber stehen, jedoch „gravierende Vorbehalte“ bezüglich der „Durchführbarkeit mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente“ hegen: die große sprachliche Vielfalt in

den Klassen, eigene fehlende sprachliche Kompetenzen in den Sprachen, zu große Gruppengrößen, Zeitmangel (vgl. Bredthauer/ Engfer 2018: 8).⁴⁶ Auch die fehlende Ausbildung wird von einem Großteil der Lehrkräfte bemängelt (vgl. Bredthauer/ Engfer 2018: 5). Diese Ergebnisse spiegeln sich ebenfalls in Bredthauers explorativen Studie mit Lehramtsstudierenden, die über Erfahrungen in ihren Praxissemestern berichten, wider (Bredthauer 2018a: 560). Lehrerinnen und Lehrer sollten daher bereits in der Phase der Lehrerausbildung mit Konzepten und Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik vertraut gemacht werden, um die Konzepte und Methoden zum Einbezug der verschiedenen Sprachen in den Klassen zu vermitteln. Einen Vorschlag dazu bietet das Seminarkonzept „Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sprachunterricht“ (vgl. Bredthauer 2018a: 561 f.).⁴⁷

3.4 Zusammenfassung

In diesem theoretischen Kapitel wurde das Themen- und Handlungsfeld sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule beleuchtet. Die sprachliche Dimension wird als Teilaspekt kultureller Vielfalt verstanden. Weitere kulturelle Aspekte können in Schule und Unterricht ebenfalls eine Rolle spielen, weshalb in der Interviewstudie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern freigestellt war, auch über andere kulturelle Aspekte als Sprache zu sprechen. Jedoch liegt der Fokus dieser Arbeit auf Sprache, einerseits aufgrund der sprachdidaktischen Perspektive, andererseits aufgrund der Relevanz sprachlicher Kompetenzen für Chancengleichheit und Bildungserfolg. Daher wird der Begriff sprachlich-kulturelle Vielfalt verwendet, der zum einen die Sprache als wesentlichen Faktor explizit anführt und zum anderen die Kultur als weiterführende Rolle miteinbezieht.

Sprachlich-kulturelle Vielfalt ist Normalität in Deutschland und auch an Deutschlands Schulen. 36% der Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund und sprechen meist zusätzlich zu Deutsch mindestens eine weitere Sprache (vgl. Statistisches Bundesamt 2021: 109). Über alle Schulformen hinweg sind mehrsprachige Schülerinnen und Schüler vertreten, was zeigt, dass der Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt unabhängig von der Schulform ein relevantes Thema ist, vor allem wenn man bedenkt, dass sprachliche Kompetenzen für den Bildungserfolg entscheidend sind, wie die einschlägigen Leistungsstudien immer wieder zeigen. So wurde in der durchgeführten Interviewstudie darauf geachtet, dass verschiedene Schulformen vertreten sind. Den Fragen, ob und inwiefern die inter-

46 Zu Mehrsprachigkeitsdidaktik und dem aktuellen Forschungsstand bzgl. Mehrsprachigkeitsdidaktik siehe auch Bredthauer (2018b).

47 Das Seminar wurde im Wintersemester 2016/17 an der Universität zu Köln im Rahmen des DaZ-Moduls einmalig angeboten (vgl. Bredthauer 2018a: 561). Genaue Informationen zum grundsätzlichen Aufbau und Inhalt des DaZ-Moduls in NRW und an der Universität zu Köln siehe Kapitel 4.2 und 4.2.3. Die Interviews der hier vorliegenden Studie wurden nicht im Anschluss an dieses Seminar geführt.

viewten Studierenden die Relevanz des Umgangs mit sprachlich-kultureller Vielfalt erkennen und ob Unterschiede bezogen auf die Schulform bestehen, wurde dabei nachgegangen. Die angesprochenen Leistungsstudien ergaben dabei auch Zusammenhänge zwischen sprachlichen Kompetenzen und vermeintlich „spracharmen“ Fächern wie Mathematik und naturwissenschaftliche Fächern, so dass nicht nur Lehramtsstudierende des Faches Deutsch interviewt wurden, sondern Studierende verschiedener Fächer miteinbezogen worden sind. Die Frage, ob die Interviewten die Relevanz eines sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern sehen oder eher dem Deutschunterricht zuschreiben, ist hier von Interesse. Scaffolding bietet dazu ein breit angelegtes Konzept für alle Fächer und Schulformen, was dadurch sehr nutzbar auch als Input in der Lehrerbildung ist, jedoch muss es bezüglich der konkreten Inhalte in den Fächern spezifiziert werden, was wiederum eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt. Zudem bieten mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte Ansatzpunkte zur Einbeziehung von Sprachen in den Unterricht. Ob und inwiefern die Interviewten auf Scaffolding, Language Awareness oder andere Konzepte eingehen, ist ebenfalls von Interesse, da die thematisierten Handlungsansätze die konative Einstellung der interviewten Studierenden zeigen. Die hier aufgeworfenen Fragen betreffen vor allem das Themen- und Handlungsfeld der sprachlichen Bildung und Förderung im Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen.

Die dargestellten Entwicklungslinien pädagogischer Ansätze zum Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt allgemein zeigen darüber hinaus, wie Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache insgesamt wahrgenommen wurden. Die Ansätze reichen seit den 1950er Jahren von einer Defizitorientierung über die Differenzorientierung bis hin zur Ressourcenorientierung. Welche Einstellungen die Lehramtsstudierenden, die an der Interviewstudie teilgenommen haben, bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache (und deren Erstsprachen) zeigen, ist neben den Einstellungen zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen ein weiteres Erkenntnisinteresse.

Der Schritt zu einer gesetzlich vorgegebenen hochschulischen Bildung für Lehramtsstudierende in Bezug auf den Umgang mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt in Unterricht und Schule ist maßgeblich für die Professionalisierung der zukünftigen Lehrkräfte. Die Frage, ob und wie die hier skizzierten Themen- und Handlungsfelder von den Studierenden, die das dafür vorgesehene Modul durchlaufen haben, wahrgenommen werden, soll im Rahmen der Interviewstudie untersucht werden. Bevor das Forschungsdesign sowie die Ergebnisse der Studie vorgestellt werden, ist jedoch ein Blick in die curricularen Rahmenbedingungen des Moduls sowie die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes wichtig.

4 Entwicklung pädagogischer Professionalität im Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt – Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung

Die empirische Studie dieser Forschungsarbeit fokussiert die Hochschullehre im Bereich Deutsch als Zweitsprache und damit die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenzimmer. Es sollen Einstellungen von Lehramtsstudierenden einerseits in Bezug auf einen sprachsensiblen Unterricht sowie Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und andererseits hinsichtlich des Moduls, welches die Studierenden auf diesen Bereich vorbereiten soll, erhoben werden. Dieses Kapitel nimmt daher die institutionellen Rahmenbedingungen und Anforderungen an das Modul in Nordrhein-Westfalen in den Blick.

Im Folgenden wird zunächst rückblickend die Entwicklung des Themenbereichs Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung in Deutschland dargestellt (4.1). Anschließend erfolgt eine Beschreibung der aktuellen Ausgangslage in Nordrhein-Westfalen, welches als eines der ersten Länder das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DaZ-Modul) gesetzlich eingeführt hat (4.2). In der vorliegenden empirischen Untersuchung wurden die lehrerbildenden Universitäten Siegen, Dortmund und Köln ausgewählt, so dass hierzu die jeweiligen Curricula des DaZ-Moduls analysiert und genau beschrieben werden (4.2.1–4.2.3). Das Kapitel schließt mit einem Fazit der Curricula-Analyse (4.2.4).

4.1 Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung in Deutschland

Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer unabhängig von Fach oder Schulform auf den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen im Rahmen der Lehrerbildung vorbereitet werden müssen, wie es Krüger-Potratz treffend formuliert:

„Ziel [...] muss es im vorschulischen wie im Schulbereich sein, neben der Ausbildung von Expert/innen allen pädagogischen Fachkräften Grundkenntnisse in Sprachdiagnostik und -förderung zu vermitteln und sie durch Fortbildung weiter zu qualifizieren“ (Krüger-Potratz 2017: 391 f.).

Die Notwendigkeit der Implementierung des Themenbereichs in die Lehrkräftebildung wird immer wieder betont (siehe Müller 1975, Steinmüller 1984, Baur/ Kis 2002, Rösch 2009, 2010, 2012, Apeltauer/ Baur/ Roche 2010, Baur/ Scholten-Akoun 2010, Michalak 2012, Krüger-Potratz 2017, Baumann 2017, Gebele/ Zepter 2018). Auch in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) hieß es bereits 1971:

„Die Lehrerbildung soll in Zukunft durch entsprechende Angebote die besondere Aufgabe des Unterrichts für ausländische Schüler berücksichtigen“ (KMK 1971: Pkt. 5.1, zitiert nach Puskeppelit/ Krüger-Potratz 1999: 44).

Die Bezeichnung „ausländische Schüler“ hat sich seitdem geändert, nicht aber die Forderung, die die Aussage enthält (dazu auch Baumann 2017: 10 f.). Seit den 1970er Jahren lässt sich somit der Beginn der Forderungen einer Ausbildung von Lehrkräften in Bezug auf sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache ausmachen, die letztlich jedoch sehr unterschiedlich und „je nach der vorherrschenden politischen Sicht auf Migration und Bildung und in den Hochschulen abhängig vom Engagement wie auch von den Kompetenzen und Interessen einzelner Lehrender“ umgesetzt wurden (Krüger-Potratz 2017: 285). Zunächst entwickelten sich vor allem Fortbildungsmaßnahmen, die teils für Lehramtsstudierende geöffnet wurden bzw. aus denen sich schließlich auch Angebote für angehende Lehrkräfte ergaben. In den 1980er Jahren wurden schließlich Zusatz- oder Vertiefungsstudiengänge zu den Themen *Deutsch als Zweitsprache* und *interkulturelle Pädagogik* angeboten, doch in der regulären Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer fehlten weitgehend Inhalte zu diesen Themen, was sich Ende der 1990er Jahre schließlich zumindest abhängig von Bundesland und Hochschule änderte (vgl. Krüger-Potratz 2017: 386). Immer häufiger wurde das Thema Deutsch als Zweitsprache in die Grundausbildung integriert. 1996 wurde in der Kultusministerkonferenz beschlossen, das Thema „interkulturelle Bildung“ als „gewissenhafte Wahrnehmung des allgemeinen Erziehungsauftrags der Schule“ anzuerkennen (KMK 1996: Pkt. 2, zitiert nach Puskeppelit/ Krüger-Potratz 1999: 62). Anfang 2000 entwickelte sich ein kritischer Diskurs über die „Vernachlässigung der Sprachförderung für Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die fehlende Verbindung von DaZ und Fachunterricht und die unzureichenden Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für DaZ-Lehrkräfte“ (Krüger-Potratz 2017: 387) – ausgelöst vor allem durch die kritischen Ergebnisse der ersten PISA-Studie (vgl. dazu Kapitel 3.3.3). Diese Kritik fand in den Beschlüssen der Folgejahre der KMK Berücksichtigung (vgl. KMK 2002, 2004, 2006, 2008, 2013, siehe auch den Nationalen Integrationsplan NIP 2007 bzw. den Nationalen Aktionsplan NAP 2011). Die Begriffe „Deutsch als Zweitsprache“ sowie „Verbindung von Sprach- und Sachlernen“ und „sprachliche Bildung“ wurden erstmals im Bericht „Zuwanderung“ 2002 verwendet (vgl. KMK 2002). Zudem wurde in der Neufassung 2006 eine Kultur der Anerkennung und des gleichberechtigten Miteinanders als Ziel gesetzt (vgl. KMK 2006: 3). Weiter heißt es:

„Kulturelle Unterschiede müssen ernst genommen und ausgehalten werden, die Zugewanderten müssen sich mit der aufnehmenden Gesellschaft auf gleicher Augenhöhe begegnen können“ (KMK 2006: 3).

2008 wird allgemeiner, jedoch ausschließlich im Kompetenzprofil der Grundschulbildung ein „förderorientierter respektvoller und anerkennender Umgang mit allen

Kindern, dem eine wertschätzende Haltung für Diversität sowie eine differenzierte Wahrnehmung individueller Weltzugänge zugrunde liegt“, konkretisiert (KMK 2008: 64).

2013 zeigt die Neufassung des Berichts von 1996 „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ die angestrebte Einstellung unter dem Titel „Schule nimmt Vielfalt als Potenzial wahr“ auf. An verschiedenen Punkten des Berichts wird dabei die sprachlich-kulturelle Vielfalt fokussiert, indem unter anderem eine „Wertschätzung und Anerkennung der herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit“ gefordert wird (KMK 2013: 7) sowie Schule als „zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen“ (KMK 2013: 8) verstanden wird.

In dem Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie der KMK „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ wird die Ebene der Einstellung explizit angesprochen:

„Die für den Lehrerberuf benötigten Kompetenzen schließen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein, die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssen“ (HRK/ KMK 2015: 3).

Einstellungen werden hier als Teilkomponente von Lehrkompetenz einbezogen und es wird darauf hingewiesen, dass sich die Entwicklung dieser durch Reflexion und Praxiserfahrung vollzieht. Diversität wird hier als „Realität und Aufgabe jeder Schule“ betrachtet, wobei die Dimensionen Behinderung, Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente aufgelistet werden und „die lehramtsbezogenen Studiengänge für alle Schularten und Schulstufen in Kooperation die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf einen konstruktiven und professionellen Umgang mit Diversität vorbereiten“ sollen (HRK/ KMK 2015: 2).

Die Empfehlung der KMK „Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken“ widmet sich den Themen sprachlicher Bildung sowie Sprachförderung ausführlich und betont die Relevanz bildungssprachlicher Kompetenzen in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler (vgl. KMK 2019: 2 ff.). In dem Beschluss werden zehn Grundsätze zur Stärkung und Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen formuliert und erläutert, worunter auch der Grundsatz „Für die sprachliche Bildung und Sprachförderung wird Mehrsprachigkeit als Ressource verstanden; entsprechende Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden erkannt und angemessen genutzt“ fällt (KMK 2019: 5). Hervorgehoben wird zusätzlich der hohe Stellenwert der Vermittlung von Konzepten zu Sprachbildung und -förderung als Bestandteil aller Phasen der Lehrerbildung (vgl. KMK 2019: 9).

Dass (sprachlich-kulturelle) Diversität als Normalität angesehen wird, auf die alle Lehrkräfte unabhängig von Fach oder Schulform vorbereitet werden müssen,

wird somit bildungspolitisch kommuniziert. Wie die aktuelle Lage an den lehrerbildenden Hochschulen in Deutschland diesbezüglich aussieht, wurde in einer 2013 durchgeführten (Baumann/ Becker-Mrotzek 2014) und 2015 aktualisierten (Baumann 2017) Studie analysiert. Zudem wird hier auf eine Studie des Sachverständigenrats (SVR) und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Morris-Lange/ Wagner/ Altinay 2016) Bezug genommen. Insgesamt ist das Ausbildungsangebot bezüglich der Vorbereitung auf sprachlich-kulturell heterogene Klassenzimmer sehr unterschiedlich (vgl. Morris-Lange/ Wagner/ Altinay 2016: 12). 2015 sind in zehn Ländern *Sprachbildung* und *Deutsch als Zweitsprache* in Gesetzen und (Ver-)Ordnungen enthalten: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein und Niedersachsen (vgl. Baumann 2017: 16). Zusätzlich verpflichten teils die Universitäten in Bundesländern ohne gesetzliche Vorgaben ihre Studierenden zu Studienanteilen zum Thema Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, wie z. B. in Koblenz-Landau (beide Standorte), Mainz und Trier (vgl. Baumann 2017: 20). Trotzdem sind Studierende an „25 von 70 untersuchten lehrerausbildenden Hochschulen [...] weder dazu verpflichtet, noch haben sie die Möglichkeit, sich umfassend auf den Unterricht in heterogenen Schulklassen vorzubereiten“ (Morris-Lange/ Wagner/ Altinay 2016: 11).

Immer öfter gelten Vorgaben, wenn diese gemacht werden, nicht nur für das Fach Deutsch, sondern darüber hinaus für alle Fächer. In Baden-Württemberg, Bayer, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Schleswig-Holstein werden alle Fächer einbezogen, teils jedoch nicht für alle Lehramtstypen, wohingegen Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen ausschließlich für das Fach Deutsch Vorgaben machen (vgl. Baumann 2017: 17). Obligatorische Studienanteile sind laut der Studie häufiger vertreten als fakultative, was „die Bedeutung, die dem Themenfeld in der Ausbildung inzwischen beigemessen wird“ noch einmal unterstreicht (Baumann/ Becker-Mrotzek 2014: 45). Die weitaus größten Studienanteile werden beim Lehramtstyp Grundschule verlangt:

„In 69 Prozent aller Studiengänge des Grundschullehramts müssen die Studierenden bei Wahl des Fachs Deutsch Seminare, Vorlesungen, Übungen etc. wie z. B. *Deutsch als Zweitsprache* (Frankfurt) oder *Umgang mit Heterogenität* (Dresden) besuchen; in 63 Prozent der Fälle, wenn sie nicht das Fach Deutsch wählen“ (Baumann 2017: 20, Hervorhebung im Original).

Der Umfang der Studienanteile variiert dabei über alle Lehramter und Fächer hinweg sehr stark. Bspw. müssen an der Universität Koblenz im Grundschullehramt 19 Leistungspunkte erworben werden, wenn das Fach Deutsch studiert wird, aber lediglich 8 bei anderen Fächern, in Landau werden lediglich 3 Leistungspunkte als verpflichtend angegeben (vgl. Baumann/ Becker-Mrotzek 2014: 22). Beim Gymnasiallehramt ist es dahingegen an der Universität in Landau obligatorisch, im Falle des Faches Deutsch 24 Leistungspunkte zu erwerben, bei der Belegung anderer

Fächer sind es immerhin noch 7 Leistungspunkte (vgl. Baumann/ Becker-Mrotzek 2014: 32). Die meisten verpflichtenden Leistungspunkte verlangt laut Analyse von Baumann und Becker-Mrotzek die Universität Koblenz mit 30 Leistungspunkten für das Lehramt Sekundarstufe I und Gymnasium, allerdings nur bei der Fächerwahl Deutsch (vgl. Baumann/ Becker-Mrotzek 2014: 29, 32). Über alle Lehrämter und Fächer hinweg sind an der Universität Duisburg-Essen die meisten obligatorischen Studienanteile zu absolvieren: im Grundschullehramt unabhängig der Fächerwahl 19 Leistungspunkte, im Lehramt Sekundarstufe I 27 Leistungspunkte im Fach Deutsch und 22 Leistungspunkte bei anderen Fächern, im Gymnasiallehramt sind es 28 Leistungspunkte im Fach Deutsch und 12 Leistungspunkte in anderen Fächern und im Berufsschullehramt 22 Leistungspunkte im Fach Deutsch und 6 Leistungspunkte in anderen Fächern (vgl. Baumann/ Becker-Mrotzek 2014: 22 ff.).⁴⁸

Für die zweite Phase der Lehrerausbildung, das Referendariat, zeigt sich, dass nur etwa in jedem zweiten Bundesland Regelungen in Bezug auf kulturelle Vielfalt bestehen, zum Thema Sprachbildung als Querschnittsaufgabe aller Lehrkräfte sogar noch seltener (vgl. Morris-Lange/ Wagner/ Altinay 2016: 14).

In Bezug auf Fortbildungen ist eine Analyse der aktuellen Angebote aufgrund der unterschiedlichen staatlichen und nichtstaatlichen Anbieter sehr schwierig (vgl. Krüger-Potratz 2017: 391, Morris-Lange/ Wagner/ Altinay 2016: 18).

„Die Inhaltsanalyse der Fortbildungskataloge in den 16 Bundesländern deutet allerdings darauf hin, dass Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz mit wenigen Ausnahmen nach wie vor eine untergeordnete Rolle im Fortbildungsangebot spielen. Wenn Lehrkräfte die passende Fortbildung im Länderkatalog finden, handelt es sich hierbei zudem meist um kurze Input-Veranstaltungen, die nur punktuell besucht werden und einen erfolgreichen Transfer in den Schulalltag kaum möglich erscheinen lassen“ (Morris-Lange/ Wagner/ Altinay 2016: 22 f.).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass noch nicht alle Lehrkräfte aller Fächer und Schulformen auf den Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen vorbereitet werden. Es gibt weiterhin Hochschulen, an denen es keinerlei Möglichkeit zur Vorbereitung gibt (vgl. Morris-Lange/ Wagner/ Altinay 2016: 11). Jedoch ist eine positive Entwicklung zu verzeichnen: an immer mehr Universitäten werden auch über das Fach Deutsch hinaus Angebote für Studierende zum Thema Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache eingeführt und es existieren immer mehr Landesvorgaben zu verpflichtenden Studienanteilen. Diese führen nach Baumann und Becker-Mrotzek bei möglichst konkreter Formulierung zu Umfang und Inhalt am ehesten zu einer Umsetzung an Hochschulen (vgl. Baumann/ Becker-Mrotzek 2014: 43 f.).

48 Dies hängt nicht zuletzt mit dem von der Stiftung Mercator geförderten Projekt „proDaZ“ an der Universität Duisburg-Essen zusammen, welches die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in allen drei Phasen der Aus- und Fortbildung in Bezug auf sprachliche und fachliche Bildung zum Ziel hat und somit den in NRW gesetzlich geforderten Umfang deutlich erweitert (vgl. Benholz/ Frank 2014: 2).

Die Gesetzgebung im Land Nordrhein-Westfalen zum Leistungsbereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ für alle Lehramtsstudierenden unabhängig von Schulform und Fach hat zu einer entsprechenden flächendeckenden Implementierung zumindest des Mindestanteils an Leistungspunkten geführt. Dies wird im Folgenden genauer beschrieben.

4.2 Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen – eine Analyse der Curricula

Das Lehrerausbildungsgesetz fordert seit 2009 verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden Leistungen im Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) (LABG 2009 §11(7)).⁴⁹ Die Lehramtszugangsverordnung schreibt dazu einen Mindestumfang von sechs Leistungspunkten vor, was verglichen mit den weiteren für alle Lehrämter zu absolvierenden Bereichen den kleinsten Anteil darstellt (vgl. MSW NRW 2009 §2-5). Inhaltlich sollen dabei „Grundkompetenzen in der Förderung von Schülerinnen und Schülern in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung“ erworben werden (MSW NRW 2009 §10). Somit wurde auf politischer Ebene anerkannt, dass die Aufgabe sprachlicher und interkultureller Bildung allen Lehrkräften unabhängig von Fach und Schulform zukommt (vgl. Gantefort/ Michalak 2017: 62, Döll/ Hägi-Mead/ Settineri 2017: 203).

Seitdem hat sich das Lehrerausbildungsgesetz vor allem in Bezug auf das Thema Inklusion als Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer weiterentwickelt. So ist mit der Änderung von 2016 folgender Abschnitt hinzugekommen und auch im aktuellen Lehrerausbildungsgesetz von 2020 beibehalten worden (vgl. LABG Änderung 2016: Pkt. 3aa), bb), §2):

„Dabei sind die Befähigung zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem sowie die Befähigung zur Kooperation untereinander, mit den Eltern, mit anderen Berufsgruppen und Einrichtungen besonders zu berücksichtigen. Die Ausbildung soll die Befähigung schaffen und die Bereitschaft stärken, die individuellen Potenziale und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler zu erkennen, zu fördern und zu entwickeln“ (LABG 2020: §2).

Der „Umgang mit Vielfalt“ – was die sprachlich-kulturelle Dimension, wie bereits dargestellt, miteinschließt – wird hier spezifiziert „mit Blick auf ein inklusives Schulsystem“. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Inklusion und Deutsch als Zweitsprache bzw. Sprachförderung immer häufiger zusammengedacht werden (vgl. z. B. HRK/ KMK 2015). Hier ist die Gefahr zu bedenken, dass damit eher sonderpädagogische

49 Die Vorgaben sollten spätestens 2011 an allen lehrerbildenden Institutionen umgesetzt worden sein.

Themen fokussiert werden und die Aufgabe der Sprachbildung in den Hintergrund rückt:

„Es geht künftig deshalb darum, immer wieder zu betonen, dass Sprache zwar ein Teil inklusiver Bildung sein muss, Sprachförderung in der Kombination von sprachlichem und fachlichem Lernen aber gezieltes Wissen und Lehrkompetenzen erfordert, für die speziell ausgebildet werden muss“ (Baumann 2017: 13).

Nun obliegt die Ausgestaltung des Leistungsbereichs „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ den Universitäten, wobei ein Vorschlag zur „inhaltlichen Füllung“ in Form eines Konzepts für ein Modul „Deutsch als Zweitsprache“ von Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Universitäten in Nordrhein-Westfalen formuliert wurde (Baur et al. 2009: 1). Die Autorinnen und Autoren betonen zum Umfang von sechs Leistungspunkten, dass dieser „für diesen äußerst relevanten Studienbereich als zu gering“ angesehen wird und legen in der Modulbeschreibung daher zwei Module im Gesamt-Umfang von 12 Leistungspunkten fest (Baur et al. 2009: 1).⁵⁰ Das erste Modul soll im Bachelor und das zweite Modul im Master angesiedelt sein, die jeweils möglichst schulformspezifisch, im Master auch fachspezifisch anzubieten sind. Folgende Kompetenzen stehen im Konzept des ersten Moduls im Vordergrund:

„Den Verstehens- und Verarbeitungsschwierigkeiten auf der Seite der Schülerinnen und Schüler soll die Einsicht in das zweitsprachliche Schülerhandeln auf der Seite des Lehrpersonals begegnen. Deshalb sollen die Studierenden Kompetenzen entwickeln, die ihnen helfen, Schülerinnen und Schüler angemessen einzuschätzen, die Notwendigkeit von Interventionen zu erkennen, eine gezieltere Wissensvermittlung zu unterstützen sowie eine Unterrichtsplanung zu erstellen, in der auch (fach-)sprachlich individualisiert und differenziert wird“ (Baur et al. 2009: 4).

Im darauffolgenden Modul sollen diese Kompetenzen vor allem mit Bezug auf das Praxissemester ausgebaut werden. Nachfolgende Themenbereiche werden dabei vorgeschlagen, die vertieft werden können:

- „Verfahren zur Erfassung von Sprachstand und Sprachentwicklung in den verschiedenen sprachlichen Teilfertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben)
- Entwicklung und Erprobung von Verfahren der Intervention, von Sprachfördermaterialien, Sprachförderkonzepten oder von auf das Thema abzielenden Schulprogrammen
- Evaluation von Programmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit
- Linguistische Beschreibung von Familiensprachen als Lernvoraussetzung

50 Der sehr geringe Umfang wird immer wieder von Seiten der Wissenschaft kritisiert (vgl. Gantefort/ Michalak 2017: 65, Döll et al. 2017: 212, Michalak 2014: 302, Benholz/ Frank 2014, Ohm 2009: 35).

- Konzepte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Familiensprachen
- Analyse von gesprochenen und geschriebenen Schülertexten
- Mehrsprachigkeit und Gesellschaft“ (Baur et al. 2009: 11)

Interessant ist, dass eine anerkennende, wertschätzende Einstellung in dem Konzept keine Erwähnung findet, obwohl ein wertschätzender Umgang mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt in den Beschlüssen der KMK – wie zuvor beschrieben – als grundlegend erachtet wird. Wie die Lehramtsstudierenden eine solche Einstellung entwickeln können, wenn entsprechende Inhalte dazu nicht vermittelt werden, ist fraglich.

Ein weiteres Curriculum liegt mit der Adaption des European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (ECC IALT) für Nordrhein-Westfalen vor, welches den Fokus auf die Bildungssprache der Schule legt und neben den sprachlichen Fächern, insbesondere auch die Sachfächer berücksichtigt (vgl. ECC IALT 2010: 7).⁵¹ Das Kerncurriculum bezieht Einstellungen neben Fähigkeiten und Wissen/ Kenntnissen explizit mit ein, wobei die „Anerkennung der Mehrsprachigkeit“ als ein zugrundeliegendes Prinzip beschrieben wird (ECC IALT 2010: 17). Unter den Bereich Einstellungen werden folgende Aspekte gefasst:

- „Sprechen als soziale Handlung auffassen, die systematisch Bedeutungen erzeugt; Sprache wird also auch von der Seite ihres Funktionierens, Handelns und Wirkens her aufgefasst und verwendet, nicht primär von der Seite ihrer Form (Grammatik, Wortschatz)“
- „prinzipiell sensibel für die sprachliche Verarbeitung von (Unterrichts-)Gegenständen“
- „offen für kreative Lösungen durch die Schülerinnen und Schüler“
- „bereit, herkunftssprachliche Kompetenzen als Ressourcen im Prozess des Aufbaus der Bildungssprache anzuerkennen und so weit möglich einzubeziehen“
- „sensibel für Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern“
- „bereit und in der Lage, sie zu unterstützen, wenn es deren Bedürfnisse oder die Sachlage von Unterrichtsgegenständen erfordert“ (ECC IALT 2010: 24)

In dem ECC-Konzept wird grundlegend zwischen Studierenden des Faches Deutsch oder eines anderen Sprachfachs und Studierenden der Sachfächer unterschieden, da erstere „in der Regel über ein linguistisches Grundwissen verfügen“ (ECC IALT 2010: 33). So wird in der Beschreibung der angestrebten Kompetenzen für Studierende der Sachfächer u. a. „allgemeines sprachwissenschaftliches Minimalwissen“ sowie „Grundwissen zum (Zweit-)Spracherwerb“ und „hinsichtlich der fachsprachlichen Merkmale und -varietäten für mindestens eines ihrer Unterrichtsfächer“ aufgeführt (ECC IALT 2010: 33). Für Studierende des Faches Deutsch (und anderer

51 Das zugrundeliegende Modell des ECC IALT wurde bereits in Kapitel 2.3 vorgestellt.

Sprachfächer) wird ein „breites sprachwissenschaftliches Wissen“, „ein vertieftes Wissen hinsichtlich der Merkmale und Varietäten von Fachsprachen allgemein“ angestrebt (ECC IALT 2010: 34). Zusätzlich sollen diese Studierende eine Beratungsfunktion für ihre Kolleginnen und Kollegen einnehmen können (vgl. ECC IALT 2010: 34). Diese Berücksichtigung des Vorwissens der Studierenden soll vor allem bei der Vorlesung zu einer Unterteilung führen, wobei eine Differenzierung auch über empfohlene vorlesungsbegleitende Tutorien erfolgen kann (vgl. ECC IALT 2010: 35). Das an die Vorlesung anschließende Seminar soll die Studierenden „fallbezogen in die sprachensible Vermittlung von Fachinhalten an Lerner/innen des Deutschen als Zweitsprache“ einführen, wobei „vom Prinzip der Komplementarität von Diagnostik und Förderung ausgegangen“ wird (ECC IALT 2010: 35). Das Seminar ist so konzipiert, dass Kleingruppen schulformspezifisch gebildet werden und mit einer ausgesuchten Partnerschule bzw. Lehrkraft zusammengearbeitet wird (vgl. ECC IALT 2010: 35).

Insgesamt sollen sich die Lehrveranstaltungen neben den Grundlagen des IALT-Curriculums an folgenden elementaren Prinzipien orientieren: Praxisorientierung, Interdisziplinarität, Reflexivität, Kontrastivität, Forschendes Lernen, Dokumentation und Teamorientierung (vgl. ECC IALT 2010: 35 f.).

Ein Vorschlag für die konkrete Umsetzung des IALT-Curriculums im Rahmen des DaZ-Moduls liegt exemplarisch für die Universität zu Köln vor (vgl. ECC IALT 2010: 42 f.). Hierzu sind wiederum Einstellungen der Studierenden als learning outcome explizit aufgeführt, denn Studierende:

- „betrachten Sprache als soziale Handlung, die interaktiv wirksame Bedeutungen erzeugt und somit zu kultureller und gesellschaftlicher Partizipation führt
- reflektieren auf dem Weg zu einem „reflective practitioner“ ihre eigene Sprachbiographie, ihre Lernerfahrungen und die gesellschaftlichen Bedingungen für Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit
- verfügen über sprachliche Sensibilität, kulturelle Empathie und Offenheit
- würdigen die Mehrsprachigkeit als Ressource für ein Lernen unter Zweisprachigkeitsbedingungen
- begreifen die Koordination von sprachlichem und fachlichem Lernen als kooperativen Prozess zwischen Lehrer/innen und als Bereicherung der Schüler/innen“ (ECC IALT 2010: 43).

Wie das Modul an den jeweiligen Hochschulen in Nordrhein-Westfalen gestaltet wird und ob diese sich an den vorliegenden Konzepten orientieren, obliegt diesen selbst, so dass hier eine große Vielfalt zu bemerken ist. Es zeigt sich, dass nur einzelne Universitäten wie z. B. Duisburg-Essen bei den Schulformen Grundschule und Haupt-/ Real-/ Gesamtschule mehr als sechs Leistungspunkte für das DaZ-Modul als verpflichtend für Studierende ansetzen. Wie genau das Modul ausgestaltet ist, wird hier anhand einer Curricula-Analyse des Moduls der Universität Siegen, der

Technischen Universität Dortmund sowie der Universität zu Köln dargestellt, die auch in der Stichprobe der zugrundeliegenden empirischen Studie enthalten sind.

Bei allen drei Universitäten wird das Modul mit sechs Leistungspunkten studiert.⁵² Die Module sind daher vergleichbar, wobei das Kölner DaZ-Modul insofern einen Kontrast bietet, als dass das Modul dort im Rahmen des Master-Studiums und mit dem Praxissemester verzahnt angeboten wird.

4.2.1 Das DSSZ-Modul der Universität Siegen

Die Universität Siegen ist eine der wenigen nordrhein-westfälischen lehrerbildenden Hochschulen, die das Modul nach der gesetzlichen Ausdrucksweise „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) benannt hat.⁵³ Das Modul wird von allen Lehramtsstudierenden im Umfang von sechs Leistungspunkten (LP) verpflichtend studiert und enthält eine Vorlesung „Deutsch als Zweitsprache und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ (3 LP) sowie ein Seminar „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern“ (1 LP), was inhaltlich auf der Vorlesung aufbaut. Das Modul wird durch ein Portfolio (2 LP) als Prüfungsleistung abgeschlossen und wird nicht benotet.⁵⁴ Der Studienverlaufsplan sieht das Studium des DSSZ-Moduls im Bachelor für das 5. (Vorlesung) und 6. (Seminar) Fachsemester vor, es kann jedoch auch schon als sogenannter ‚fast track‘ im 4. bzw. 5. Fachsemester belegt werden.⁵⁵ Die Studierenden haben demzufolge das Praxissemester noch nicht durchlaufen. Zugeordnet ist das Modul dem Germanistischen Seminar. Das Ziel des Moduls ist folgendermaßen beschrieben:

„Das Studium des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ soll angehende Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer auf den professionellen Umgang mit der Realität der Mehrsprachigkeit an den Schulen vorbereiten“ (FSB Siegen 2014: 3).

Es soll dabei auch einen „Beitrag zur Entwicklung sprachlicher Sensibilität, kultureller Offenheit und Empathie bei den Schülerinnen und Schülern leisten“ (FSB

52 Eine Ausnahme bildet das Studium für Haupt-/ Real-/ Sekundar- und Gesamtschule in Dortmund, bei dem neun Leistungspunkte erworben werden.

53 Wie zuvor beschrieben wird das Modul üblicherweise Deutsch-als-Zweitsprache-Modul, also DaZ-Modul genannt, was in dieser Forschungsarbeit übernommen wird.

54 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass an der Siegener Hochschule sowie an vielen weiteren vor der Einführung des Gesetzes ein Zusatzstudium „Deutsch als Zweitsprache“ studiert werden konnte, welches jedoch nach der verpflichtenden Einführung des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ aus finanziellen Gründen abgeschafft wurde (dazu auch ECC IALT 2010: 31).

55 Es liegt bereits ein Beschluss vor, das DSSZ-Modul an der Universität Siegen in den Master zu verlegen. Zum Zeitpunkt der Durchführung dieser Forschungsarbeit wurde das Modul jedoch im Rahmen des Bachelor-Studiums absolviert.

Siegen 2014: 3). Denn „die Bereitschaft, die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler – einschließlich der inneren Mehrsprachigkeit – als Ressource zu betrachten und ihr bei der Gestaltung des Unterrichts und im Schulalltag mit sprachlicher Sensibilität, kultureller Empathie und Offenheit zu begegnen“, wird als Voraussetzung für die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts gesehen (FSB Siegen 2014: 3). Dies schließt unmittelbar an die im IALT-Curriculum geforderten Kompetenzen an (vgl. ECC IALT 2010: 43).

Inhaltlich sollen die Lehramtsstudierenden durch die Vorlesung folgende Kompetenzen entwickeln:

- „haben einen Überblick über Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sowie Sprachen und Sprachgebrauch in Einwanderungsgesellschaften
- verfügen über ein Grundwissen über Spracherwerbsprozesse bei einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen (Deutsch als Erst- und Zweitsprache) und sind in Grundzügen mit den Möglichkeiten kontrastiver Sprachbetrachtung vertraut
- haben einen Überblick über sprachliche Varietäten und sprachliche Variation im Deutschen, insbesondere kennen sie Merkmale mündlicher Alltagskommunikation und Merkmale standardsprachlich und fachsprachlich geprägter Kommunikation
- haben einen Überblick über didaktisch-methodische Prinzipien, Vorgehensweisen und Arbeitsformen eines sprachsensibel gestalteten Unterrichts
- verfügen über Kenntnisse und Fertigkeiten zur Analyse von Unterrichtskommunikation speziell im Hinblick auf Möglichkeiten zur Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen
- verfügen über anwendbares sprachliches Wissen als Basis für eine fachbezogene Analyse von Unterrichtskommunikation und die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts“ (Modulhandbuch Siegen: 1)

Die Vorlesung wird einerseits als Präsenzveranstaltung angeboten, andererseits findet eine Online-Vorlesung statt, die als E-Learning-Angebot konzipiert ist. Die Vermittlung der Inhalte wird durch eine abschließende Klausur überprüft.

Die Seminare werden nach Primarstufe und Sekundarstufe unterteilt und fokussieren teilweise zusätzlich ein bestimmtes Fach wie Mathematik. Die Inhalte der Seminare sind folgende:

- „Merkmale fachsprachlich geprägter Unterrichtskommunikation und die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen im Fachunterricht einschließlich der für die jeweiligen Unterrichtsfächer typischen fachsprachlichen Handlungen wie Beschreiben, Berichten, Erklären usw. (Vertiefung)
- Zielsetzungen, didaktisch-methodische Prinzipien, Vorgehensweisen, Arbeitsformen eines sprachsensibel gestalteten Fachunterrichts (Vertiefung)
- Gängige Verfahren zur Sprachstandsfeststellung (Überblick)

- Analyse von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien (vor dem Hintergrund der curricularen Anforderungen) im Hinblick auf ihre fachsprachlichen Anforderungen
- Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung der curricularen fachsprachlichen Anforderungen und der fachsprachlichen Voraussetzungen der Lerngruppe“ (Modulhandbuch Siegen: 2)

Zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviewstudie wurden im Rahmen des Projektes *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: Aufgaben entwickeln, Kompetenzen bewerten und beurteilen, Perspektiven für das weitere Lernen entwickeln* (Ako) Lernarrangements entworfen und in den Seminaren des Moduls implementiert, um das Modul weiterzuentwickeln (vgl. Decker/ Kaplan/ Siebert-Ott 2019). Diese Lernarrangements wurden teilweise in den Interviews thematisiert, so dass das Projekt sowie die Arrangements im Folgenden näher erläutert werden.

4.2.2 Exkurs: Das Projekt *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: Aufgaben entwickeln, Kompetenzen bewerten und beurteilen, Perspektiven für das weitere Lernen entwickeln* (Ako)

Das Projekt Ako gehört zu den 15 vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache bundesweit an 26 Hochschulen geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekten.⁵⁶ Das Projekt ist ein Lehr-/Lernforschungsprojekt, in dem zwei Lernarrangements (*Märchen* und *Mathebrief*) entwickelt wurden, um diese in den Seminaren des DSSZ-Moduls in besonderer Weise zu behandeln. Dies soll die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer darauf vorbereiten, Schülerinnen und Schüler – insbesondere solche mit Zuwanderungsgeschichte mit bildungssprachlichem Förderbedarf – sprachlich zu fördern und dabei sprachliches und fachliches Lernen zu verbinden. Lernarrangements werden definiert als „inhaltliche und/oder systematische An- und Zuordnung von Themen, Aufgaben und Materialien im Unterricht, die auf einen definierten Lernfortschritt ausgerichtet sind“ (QUA-LiS NRW 2011). Das Lernarrangement *Märchen* zielt auf die Entwicklung der Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern ab, wobei alle vier Kompetenzbereiche des Faches Deutsch einbezogen werden (vgl. MSW NRW 2021).⁵⁷ Einen motivationalen Einstieg bildet die Lernaufgabe *Märchen aus aller Welt*, bei der die Schülerinnen und Schüler durch mitgebrachte und vorhandene märchenhafte Re-

56 Projektlaufzeit: 01.01.2014 bis 31.12.2016, Projektleitung: Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott, Kooperationspartnerin: apl. Prof. Dr. Kirsten Schindler (Universität zu Köln). Weitere Informationen unter: <https://www.uni-siegen.de/phil/ako/> (25.03.2022).

57 Detaillierte Informationen zum Lernarrangement *Märchen* sind in Decker/ Kaplan/ Siebert-Ott (2019) veröffentlicht. Die Materialien sind entnommen aus Biedermann et al. (2010).

quisiten in die Welt der Märchen eintauchen und sich im Stuhlkreis über Märchen austauschen, so dass das Vorwissen aktiviert wird.⁵⁸ Daran schließt sich eine Einzelarbeit an, in der die Schülerinnen und Schüler, wenn gewünscht mithilfe unterstützender Impulse wie Bildern, Figuren oder Formeln, ein eigenes Märchen verfassen. Dabei expliziert die Lehrkraft den Schreibprozess: erstens ist eine Planungsphase vorgesehen, in der die Kinder den Text planen, die Materialien erkunden und sich austauschen können, woraufhin zweitens die Märchen verfasst werden und drittens erfolgt die Überarbeitung nach der Erarbeitung der Textsorte. Die Schülerinnen und Schüler können so zunächst nach ihren eigenen Vorstellungen, welche Merkmale ein Märchen haben sollte, – aber mit Unterstützung nach Bedarf – einen Text verfassen. Im Sinne des Scaffolding-Ansatzes (siehe auch Kapitel 3.4.2) findet so zunächst eine Anwendung statt, ohne umfangreichen vorausgehenden Input (vgl. Gibbons 2006: 275). Ob der Text konzeptionell mündlich oder schriftlich formuliert ist, ist dabei erst einmal nicht bedeutsam. Die Lernaufgabe wird situiert, indem die Lehrkraft einen realen Schreib Anlass gibt, wie z. B. ein Märchenbuch für die Schulbibliothek (vgl. auch Baumann/ Becker-Mrotzek 2010). Anschließend erfolgt in der Lernaufgabe drei „Textsorte Märchen kennenlernen“ der Input, der in Kleingruppenarbeiten mit unterschiedlichen Themen wie typische Märchen-Merkmale oder Schreibtipps selbständig erarbeitet und mit Plakaten präsentiert wird. Mit Lernaufgabe vier wird der Wortschatz explizit durch spielerische Impulse erweitert, wie z. B. durch ein Märchensprache-Memory. So können sich die Schülerinnen und Schüler mit den inhaltlichen und sprachlichen Anforderungen der Textsorte Märchen vertraut machen und die Märchensprache mündlich anwenden.⁵⁹ In Lernaufgabe fünf wird das eingangs verfasste Märchen wieder aufgegriffen, denn die Schülerinnen und Schüler sollen nun in Einzelarbeit ihr Märchen überarbeiten, umschreiben, ergänzen oder vollkommen neu schreiben und können dabei die gelernte Märchensprache konzeptionell und medial schriftlich anwenden. Die Lehrkraft hat durch die ersten Fassungen einen Eindruck der Lernausgangssituation und kann gezielt unterschiedliche Hilfsmöglichkeiten anbieten. Die Lernaufgabe sechs beinhaltet schließlich eine Rückmeldung durch andere. Z. B. können Schreibkarussells gebildet werden, in denen die Schülerinnen und Schüler die Märchen in kleinen Teams auf bestimmte, zuvor im Klassenverband festgelegte Kriterien hin überprüfen (vgl. Biedermann et al. 2010: 97 f.).

Das zweite im Projekt Ako entwickelte Lernarrangement *Mathebrief* verbindet die beiden Fächer Mathematik und Deutsch, wobei das sprachliche und fachliche Lernziel darin besteht, die Textsorte Mathebrief kennen zu lernen, „Rechenwege,

58 Wenn die Kinder selbst Märchen aus anderen Ländern thematisieren und darauf eingehen, kann an dieser Stelle bereits ein interkultureller Austausch stattfinden. Dies kann je nachdem in den weiteren Lernaufgaben aufgenommen oder neu eingebracht werden.

59 Ähnlich wie im Scaffolding-Ansatz bildet diese Phase die Brücke zur Schriftsprache (vgl. Gibbons 2006: 275, siehe auch Kapitel 3.4.2).

-verfahren und mathematische Zusammenhänge schriftlich und für andere nachvollziehbar zu beschreiben und dadurch mathematische Bewusstheit zu entwickeln“ (Decker/ Kaplan 2019: 131, vgl. auch Schmidt-Thieme 2006). Bei einem Mathebrief handelt es sich um eine Verknüpfung der Textsorte Brief und einer mathematischen Aufgabe:

„Mathematische Brieffreundschaften ähneln klassischen Brieffreundschaften: Je zwei Kinder aus zwei verschiedenen Klassen schreiben sich Briefe, stellen sich vor, befragen einander und gehen in ihren Briefen auf die Fragen des Partners oder der Partnerin ein. Zusätzlich lösen sie in jedem Brief eine mathematische Aufgabe, die ihnen von der Partnerklasse gestellt wurde“ (Roos 2013: 36).

Wie das Lernarrangement Märchen enthält auch das Arrangement Mathebrief sechs Lernaufgaben. Der motivationale Einstieg besteht darin, dass ein realer Schreib Anlass gegeben wird, in dem die Schülerinnen und Schüler eine Partnerklasse, mit der die mathematische Brieffreundschaft geschlossen werden soll, auswählen und kontaktieren. Das Vorwissen über Briefe wird in einem Austausch im Stuhlkreis erfragt (Lernaufgabe 1), woraufhin in Gruppenarbeiten in Lernaufgabe zwei die Textsorte Mathebrief unter bestimmten Aspekten pro Gruppe mit Beispielbriefen und Tippkarten eigenständig erarbeitet wird und die Ergebnisse der Klasse präsentiert werden – ähnlich der ersten und zweiten Phase der Scaffolding-Methode.⁶⁰ In Einzelarbeit bearbeiten die Schülerinnen und Schüler anschließend eine mathematische Aufgabe, über die sie sich nachfolgend in Rechenkonferenzen austauschen, um sicher zu stellen, dass jeder die Aufgabe verstanden und bearbeitet hat (Lernaufgabe 3). Das Verbalisieren der Bearbeitung der Aufgabe bildet das sprachliche Fundament zur schriftlichen Darstellung des Lösungsweges neben den zuvor erarbeiteten Formulierungen in den Beispiel-Mathebriefen. Das Verfassen der eigenen Mathebriefe erfolgt in Lernaufgabe vier, wobei die Lehrkraft eine Phase der Planung explizit angibt und Hilfestellung durch Tippkarten und ähnliches bereithält. Nachdem die Briefe verfasst wurden, werden diese in einem Stuhlkreis vorgelesen und es wird reflektiert, ob man die Beschreibung des Lösungsweges nachvollziehen kann, ob typische Merkmale der Textsorte beachtet wurden und welche positiven Aspekte hervorzuheben sind (Lernaufgabe 5). Die Überarbeitung der Briefe auf Grundlage der Reflexion findet schließlich in Lernaufgabe sechs in Einzelarbeit statt. Ein Austausch untereinander ist möglich.

Diese beiden Lernarrangements wurden in den Seminaren des DSSZ-Moduls an der Universität Siegen in besonderer Weise implementiert. Dabei knüpft Ako inhaltlich und methodisch an das BMBF-geförderte Projekt *Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter*

60 Materialien wie die Tippkarten stellt das Projekt PIKAS unter folgender Webseite zur Verfügung: <https://pikas.dzlm.de/material-pik/herausfordernde-lernangebote/haus-8-unterrichts-material/kommunikation-f%C3%B6rdern/gel%C3%B6sc-0> (25.03.2022).

besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen (AkaTex) an.⁶¹ Hier sind die akademischen Textkompetenzen im weiteren Sinne bedeutsam, denn diese werden definiert als „die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Schülertexte fachlich und pädagogisch-didaktisch zu rezipieren, fördernd zu beurteilen und zu benoten“ (Siebert-Ott et al. 2015: 2).⁶² Im Mittelpunkt des Projekts Ako stehen entsprechend die Entwicklung akademischer Textkompetenzen im weiteren Sinne und damit vor allem die Analyse und fördernde Beurteilung von authentischen Schülertexten (vgl. auch Siebert-Ott et al. 2015, Bayrak et al. 2017, Decker/ Kaplan/ Siebert-Ott 2019). Vor allem die Beurteilung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache stellt für Lehrkräfte eine besondere Herausforderung dar (vgl. Kaplan 2019: 141). In den Seminaren des DSSZ-Moduls werden zunächst die einzelnen Lernaufgaben der Lernarrangements präsentiert und kritisch reflektiert. Im Rahmen der Vorstellung der Lernaufgaben wird dazu ein authentischer Schülertext gereicht, den die Lehramtsstudierenden analysieren und fördernd beurteilen. Das Lernarrangement Märchen wird begleitet von dem Schülertext „Die Fliegende Stad“ (Kniffka 2010b: 219), während der authentische Mathebrief aus einer Erprobung von Roos und Schäfer stammt (vgl. Roos/ Schäfer 2011: 9). Zur Beurteilung der Lernertexte entwerfen die Studierenden einerseits einen textsortenspezifischen Kriterienkatalog und andererseits einen fördernden Lehrerkommentar (vgl. Decker/ Kaplan/ Siebert-Ott 2019: 305, Decker/ Kaplan 2019: 133 f.).⁶³ Dabei werden die Vor- und Nachteile beider Beurteilungsformen nicht nur, aber auch im Kontext von Deutsch als Zweitsprache kritisch reflektiert. Insgesamt sollen die Lernarrangements Möglichkeiten eines sprachsensiblen Unterrichts aufzeigen, während die Analyse und Beurteilung der authentischen Schülertexte die Studierenden für die Wichtigkeit der Beurteilung von Schülertexten sensibilisieren sollen (vgl. Decker/ Kaplan 2019: 136).

Um die Arbeit mit den Lernarrangements in den Seminaren des DSSZ-Moduls an der Universität Siegen wissenschaftlich zu erforschen, wurde eine Begleitstudie mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Seminare durchgeführt, in der unter anderem die Lernarrangements thematisiert wurden (vgl. Decker/ Kaplan/ Siebert-Ott 2019: 310 ff.).

4.2.3 Das DaZ-Modul der Technischen Universität Dortmund

Das DaZ-Modul an der Technischen Universität Dortmund ähnelt dem Aufbau des Siegener Moduls. Zunächst sind eine Vorlesung (2 LP) und anschließend ein Semi-

61 Weitere Informationen zum Projekt unter: <http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/> (25.03.2022).

62 Akademische Textkompetenzen im engeren Sinne sind hingegen solche, die die Rezeption und Produktion wissenschaftlicher Texte betreffen (siehe Decker 2016).

63 Zum Vergleich der Textsorten Kriterienkatalog und Lehrerkommentar siehe Decker/ Kaplan (2019).

nar (2 LP) zu studieren, wobei diese Lehrveranstaltungen nach Studienverlaufsplan im 4. und 5. Bachelor-Semester vorgesehen sind. Die Studierenden der Schulform Haupt-/ Real-/ Gesamtschule (HRGe) sind dazu verpflichtet, ein weiteres Seminar (2 LP) zu belegen. Eine Klausur wird als abschließende benotete Prüfungsleistung gestellt und bei Studierenden der Schulformen Grundschule, sonderpädagogische Förderung, Berufskolleg sowie Gymnasien/ Gesamtschule mit 2 LP kreditiert, bei Lehramtsstudierenden an Haupt-/ Real- und Gesamtschulen mit 3 LP. Im Unterschied zu Siegen wird grundsätzlich sowohl in der Vorlesung als auch in den Seminaren jeweils nach Teilnehmenden, die Deutsch oder sprachliche Grundbildung studieren, und solchen, die dies nicht studieren, unterschieden.⁶⁴ Das Modul ist an der Technischen Universität Dortmund der Kulturwissenschaft zugeordnet. In den Fachspezifischen Bestimmungen ist das folgende Ziel des Moduls genannt:

„Durch den erfolgreichen Abschluss des Moduls Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte haben die Kandidaten und Kandidatinnen bewiesen, dass sie Problemlagen, die aus Mehrsprachigkeit und Interkulturalität entstanden sind, identifizieren können und wissen, wie angemessene Förderung zu initiieren bzw. zu realisieren ist“ (FSB TU Dortmund: 1).

Die Vorlesung für Studierende, die nicht Deutsch oder sprachliche Grundbildung studieren, soll laut Modulhandbuch eine „Einführung in die relevanten sprachlichen Dimensionen: Sprache, Mehrsprachigkeit, Bilingualismus, kulturelle Identität“ geben und dabei u. a. die „Notwendigkeit von ‚Deutsch als Zweitsprache‘ in allen Fächern“ vermitteln (Modulhandbuch TU Dortmund: 2 und 9). In der Vorlesung für Deutsch-Studierende sind hier Inhalte zu „Migrationsgeschichte, individuelle[r] und gesellschaftliche[r] Mehrsprachigkeit in Deutschland, Erst- und Zweitspracherwerb, Bilingualismus“ genannt (Modulhandbuch TU Dortmund: 6 und 13).

In dem Seminar „Förderung von sprachlichem und fachlichem Lernen“ steht die „Relevanz von Sprache und schulischer Fachsprache für Lernprozesse und die Entwicklung von Sprachfähigkeit im rezeptiven und produktiven Bereich“ im Mittelpunkt (Modulhandbuch TU Dortmund: 10). Hier sind Inhalte vorgesehen wie bspw. die „Relevanz von schulischer Fachsprache für die Entwicklung/Förderung elaborierter Sprachfähigkeiten im rezeptiven und produktiven Bereich von Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ und die „Erarbeitung von Strategien zur Verbesserung des Leseverständnisses von schulischen Fachtexten“ (Modulhandbuch TU Dortmund: 2 und 10).

Das zweite Seminar, welches stattdessen gewählt werden kann, beschäftigt sich mit „Literatur und Medien im interkulturellen Unterricht“ und beinhaltet dem Titel entsprechend kulturelle Themen, wie „Theorien und Analysen zur Konstruktion

64 Im Folgenden wird diese Unterscheidung von Deutsch und sprachlicher Grundbildung nicht weiter fortgeführt, sondern die Studierenden werden zusammenfassend bezeichnet als Studierende, die das Fach Deutsch studieren.

kultureller Identität“ und „Verfahren kultureller Stereotypisierung“ (Modulhandbuch TU Dortmund: 2 und 10). Hier wird auf die kulturelle Vielfalt eingegangen, wenn es heißt, die Studierenden können:

- „kulturelle Stereotypisierungen erkennen und Strategien für die interkulturelle Kommunikation mit Schülern und Eltern entwickeln
- die kulturelle Vielfalt in ihrer Produktivität beschreiben und für die Lehr-Lernarrangements nutzen“ (Modulhandbuch TU Dortmund: 3).

Die Studierenden können zwischen den beiden Seminaren wählen, d. h. es wird lediglich ein inhaltlicher Schwerpunkt, je nachdem welches Seminar ausgesucht wird, vertieft. Im Fall des Studiums der Schulform HRGe müssen beide Seminare belegt werden.

4.2.4 Das DaZ-Modul der Universität zu Köln

Das DaZ-Modul in Köln ist im Gegensatz zu Siegen und Dortmund im Rahmen des Master-Studiums mit dem Praxissemester verzahnt. So ist die Vorlesung im 1. Semester angesiedelt, anschließend wird das Praxissemester absolviert und im 3. Semester folgt das Seminar. Die Studierenden sollen unabhängig von Unterrichtsfach oder Schulform für den Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht qualifiziert werden (vgl. Gantefort/ Michalak 2017: 64). Das Modul ist verortet im Sonderforschungszentrum Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sowie in den Fachdidaktiken (Baumann 2017: 22). Die Vorlesung (2 LP) soll vor allem Grundlagenwissen aus den Bereichen „Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft“, „Erst- und Zweitspracherwerb“, „Sprachen im Bildungssystem“, „Sprache als Medium des Lehrens und Lernens“ und „Sprachlernförderlicher Unterricht“ vermitteln (Gantefort/ Michalak 2017: 65). Dabei bearbeiten die Studierenden E-Learning-Einheiten zu den Inhalten der Vorlesung (vgl. Gantefort/ Michalak 2017: 65). Die Vorlesung wird mit einem kurzen Test abgeschlossen (vgl. Modulbeschreibung Köln: 2).

Im Rahmen des vertiefenden, möglichst fachspezifisch ausdifferenzierten Seminars (2 LP) sollen die Studierenden vertiefend und auf die Erfahrungen im Praxissemester zurückgreifend lernen, „Unterricht nicht nur in allgemeiner Hinsicht, sondern entsprechend fachlicher Anforderungen sprachsensibel zu gestalten.“ (Gantefort/ Michalak 2017: 66). Die Seminare fokussieren dabei inhaltlich sehr unterschiedliche Aspekte von „Spielend Lernen – Sprachförderpotentiale von Spielen im Fachunterricht“ über „Diagnostik von Lesekompetenz in fachlichen Kontexten in der Primarstufe“ bis hin zum etwas allgemeiner konzipierten Seminar „Sprachförderung in heterogenen Lerngruppen“. Die Beschreibung des letztgenannten Seminars beinhaltet dabei einzig explizit die Thematisierung der Frage „Wie lässt sich

Mehrsprachigkeit als Bereicherung für den Unterricht nutzen?“⁶⁵ Zur Einstellungsebene, die in der Modulkonzeption der Universität zu Köln im Rahmen des IALT-Curriculums aufgeführt wird (vgl. ECC IALT 2010: 42f.), findet sich kein weiterer Bezug.

Das Modul wird durch ein Portfolio (2 LP) abgeschlossen, welches Vorlesung, Praxissemester und Seminar verbindet (vgl. Modulbeschreibung Köln: 1). Die Verbindung wird dadurch gewährleistet, dass die Studierenden eine Reflexionsaufgabe zu schulpraktischen Erfahrungen im Praxissemester bearbeiten:⁶⁶

„So sollen sie einerseits den Umgang mit Mehrsprachigkeit auf der institutionellen Ebene beobachten und zum anderen die Sprachsensibilität der von ihnen selbst gestalteten Lehr-Lernsequenzen vor dem Hintergrund der Modulinhalte reflektieren. Die Studierenden arbeiten dabei idealtypisch die sprachlichen Anforderungen der fachlichen Anteile der Unterrichtsinhalte heraus, sie analysieren die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden und formulieren Überlegungen zu einer sprachsensiblen Gestaltung des Unterrichts“ (Gantefort/ Michalak 2017: 66).

Das Portfolio dient als Grundlage für die Vergabe der Modulnote, die mit einer Gewichtung von 1/20 der Leistungspunkte in die Endnote im Master eingeht (vgl. Modulbeschreibung Köln: 2).

Das Modul wird derzeit im Rahmen eines durch Mittel zur Qualitätsverbesserung in der Lehre geförderten Projekts „DaZ-Modul: Fachsprache und Sprachförderung“ weiterentwickelt, wobei in Zusammenarbeit mit den Didaktiken der Fächer Mathematik, Sozialwissenschaften, Geografie, Geschichte und Naturwissenschaften Lehr-Lernformate entwickelt wurden, die DaZ-bezogene Inhalte möglichst fachspezifisch vermitteln (siehe Seminarbausteine in Gantefort/ Michalak 2017: 67f.).

4.2.5 Zusammenfassung der Curricula-Analyse

Die folgende Darstellung zeigt zusammenfassend den Aufbau der drei untersuchten Module (siehe Tab. 2).

Die Curricula-Analyse ergibt, dass in den drei untersuchten Modulen die Vermittlung von Grundlagenwissen über sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule fokussiert und eine Sensibilisierung bzw. Vorbereitung der Studierenden hinsichtlich sprachsensibler Unterrichtsgestaltung als Ziel formuliert wird.⁶⁷ Ob und inwiefern

65 Die Seminarbeschreibung ist entnommen aus: <https://klips2.uni-koeln.de/co/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=107013&pSpracheNr=1> (25.03.2022).

66 Die Reflexionsaufgabe ist online einsehbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Lehre/DaZ-Modul_-_Reflexionsaufgabe_zum_Praxissemester__neu_.pdf (25.03.2022).

67 Die Curricula-Analyse wurde entsprechend dem Zeitpunkt der Interviewstudie durchgeführt und bezieht sich daher auf den Stand der jeweiligen Module im Sommersemester 2015, Wintersemester 2015/16 und Sommersemester 2016. Dadurch dass sich der Bereich

Tab. 2: Aufbau der untersuchten DaZ-Module

	DSSZ-Modul der Universität Siegen	DaZ-Modul der Technischen Universität Dortmund	DaZ-Modul der Universität zu Köln
Fachsemester	<ul style="list-style-type: none"> • 5. bis 6. Bachelor-Fachsemester oder im fast track 4. bis 5. Fachsemester 	<ul style="list-style-type: none"> • 4. bis 5. Bachelor-Fachsemester 	<ul style="list-style-type: none"> • 1. und 3. Master-Fachsemester (2. Semester = Praxissemester)
Verteilung der Leistungspunkte (LP)	<ul style="list-style-type: none"> • 3 LP: Vorlesung mit Klausur • 1 LP: Seminar • 2 LP: Modulabschluss: <i>Portfolio</i> (unbenotet) • Gesamt: 6 LP 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 LP: Vorlesung • 2 LP: Seminar (bei HRGe weiteres Seminar mit 2 LP) • 2 LP (bei HRGe 3 LP): Modulabschluss: <i>Klausur</i> (benotet) • Gesamt: 6 LP (9 LP bei HRGe) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 LP: Vorlesung mit Test • 2 LP: Seminar • 2 LP: Modulabschluss: <i>Portfolio</i> (benotet) • Gesamt: 6 LP
Fakultätsverortung	<ul style="list-style-type: none"> • Germanistisches Seminar 	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturwissenschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Fachdidaktiken
Differenzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung der Seminare nach Primar- und Sekundarstufe, teils fachspezifisch 	<ul style="list-style-type: none"> • Grundsätzliche Differenzierung nach Deutsch-Studierenden und Studierenden anderer Fächer 	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichst fachspezifische Differenzierung der Seminare

sich die Studierenden selbst als sensibilisiert bzw. vorbereitet ansehen, ist eine der Forschungsfragen der empirischen Studie. Die Module sind gleichermaßen so aufgebaut, dass zunächst eine Vorlesung Grundlagen vermittelt, woraufhin ein Seminar diese Inhalte vertieft. An den Universitäten Dortmund und Köln sind die Module benotet, während Siegen keine Noten vergibt. Die DaZ-Module in Siegen und Köln werden durch die Prüfungsform Portfolio abgeschlossen. Im Kontrast dazu wird in Dortmund eine Klausur als abschließende Prüfungsleistung verlangt. Alle drei Module sind an verschiedenen Fakultäten verortet, was die Interdisziplinarität des Fachgebiets Deutsch als Zweitsprache unterstreicht.⁶⁸ Interessant ist, dass die Tech-

Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung noch im Aufbau befindet, ist eine Weiterentwicklung und dadurch Änderung der hier beschriebenen Inhalte durchaus möglich. Bspw. wurde im Wintersemester 2016/17 an der Universität zu Köln ein Seminar mit dem Titel „Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht“ angeboten, welches den Fokus auf den Einbezug der mehrsprachigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler setzte (vgl. Bredthauer 2018: 1, siehe Seminarbeschreibung unter: <https://klips2.uni-koeln.de/co/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=127777&pSpracheNr=1> (25.03.2022)).

68 Die Interdisziplinarität des Bereichs Deutsch als Zweitsprache betonen u. a. auch Becker-Mrotzek und Roth, so ist „Deutsch als Zweitsprache als spezifisches interdisziplinäres

nische Universität Dortmund dem Studiengang der HRGe einen besonderen Stellenwert zuteilt, indem dort mehr Leistungspunkte erbracht werden müssen als bei den anderen Schulformen. Die Auswertung der Interviews bezogen auf die unterschiedlichen Schulformen könnte Aufschluss darüber geben, ob und inwiefern sich die Interviewten in ihren Einstellungen unterscheiden, z. B. wenn diese HRGe oder das sonderpädagogische Lehramt studieren. Das Modul der Universität zu Köln ist außerdem in Kontrast zu den Modulen an der Technischen Universität Dortmund und der Universität Siegen im Master angesiedelt, so dass erstens die Lehramtsstudierenden bereits weiter fortgeschritten sind und zweitens eine Verzahnung mit dem Praxissemester vorliegt, in dem weitere Erfahrungen im Bereich sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule gesammelt werden können. Diese Aspekte werden bei der Datenauswertung ebenfalls berücksichtigt. Dass Erfahrungen (verhaltensbezogene Antezedenzen von Einstellungen) eine Grundlage von Einstellungen darstellen, wurde bereits im Rahmen der Darstellung der Merkmale von Einstellungen thematisiert (2.1).⁶⁹

Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen zur Aneignung der fachlichen Inhalte eines jeden (Fach-)Unterrichts steht im Mittelpunkt aller drei Module. Der Fokus liegt demzufolge auf Schülerinnen und Schülern mit bereits vorhandenen Deutschkenntnissen. Das Expertenwissen, welches erforderlich ist, um neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit geringen Deutschkenntnissen zu unterrichten, kann an den jeweiligen Universitäten als Zusatzstudiengang/ -zertifikat erworben werden.⁷⁰ Dementsprechend stehen auch in den Interviews Schülerinnen und Schüler mit bereits vorhandenen Deutschkenntnissen im Mittelpunkt. Insgesamt wird im Rahmen des DaZ-Moduls für alle angehenden Lehrkräfte die Herausforderung, die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache im Regelunterricht zu vermitteln, thematisiert. Dass Mehrsprachigkeit als Ressource anerkannt und genutzt werden sollte, wie es im ECC IALT (2010) und auch in den aktuellen Beschlüssen der KMK (2008, 2013, 2018, 2019) und HRK/KMK (2015) verankert ist, findet sich lediglich an der Universität Siegen explizit in den Fachspezifischen Bestimmungen sowie in der Seminarbeschreibung eines Se-

Arbeitsfeld, das schwerpunktmäßig sprachdidaktische Expertise mit Elementen aus der Sprachlern- wie Zweitspracherwerbsforschung und der sich interkulturell verstehenden Erziehungswissenschaft bearbeitet“, zu verstehen (Becker-Mrotzek/ Roth 2017: 29).

69 Die detaillierte Begründung und Beschreibung der Auswahl der in der Stichprobe enthaltenen Interviewpartnerinnen und -partner ist Gegenstand des Kapitels 7.1.

70 An der Universität Siegen kann das weiterbildende Studienangebot *DaZSi* studiert werden (<https://www.uni-siegen.de/phil/germanistik/studium/daz/> (25.03.2022)), vgl. auch Decker/ Sonntag/ Siebert-Ott 2019), an der Technischen Universität Dortmund das *DaF/ DaZ Zertifikat* (http://www.germanistik.tu-dortmund.de/cms/de/Studium/DaF_DaZ-Zertifikat/index.html (25.03.2022)) und an der Universität zu Köln der Weiterbildungsstudiengang *Deutsch als Zweitsprache* (<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/lehre/weiterbildungsstudium-daz/> (25.03.2022)).

minars an der Universität zu Köln. Das Ergebnis, dass die inhaltliche Ausgestaltung der Module vor allem die Herausforderungen und nicht die Chancen, die sprachlich-kulturelle Vielfalt mit sich bringen kann, fokussiert, spiegelt sich ebenfalls in der Curricula-Analyse von Putjata, Olfert und Romano wider (Putjata et al. 2016: 42).

Die Gesetzgebung hat dazu geführt, dass flächendeckend alle angehenden Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen Veranstaltungen zum Thema Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen besuchen. Die Untersuchung des DaZ-Moduls kann aufschlussreiche Hinweise zur Weiterentwicklung geben. Die empirische Studie dieser Forschungsarbeit zeigt Ergebnisse zur Einstellung der interviewten Lehramtsstudierenden in Bezug auf das Modul, zu hilfreichen Inhalten sowie zu Verbesserungsvorschlägen auf. Zunächst wird jedoch der aktuelle Stand der bisherigen Forschung zu Einstellungen angehender und praktizierender Lehrkräfte hinsichtlich sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule sowie des DaZ-Moduls dargestellt.

5 Stand der Forschung zu Einstellungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule

Einstellungen zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen sind aktuell häufig Gegenstand empirischer Forschung, obgleich die verwendeten Begriffe für Einstellungen sehr variieren bzw. nicht definiert werden, so dass die Frage nach dem dahinterstehenden Konzept offenbleibt (siehe Kapitel 2.2). Die verschiedenen Begrifflichkeiten wie Überzeugungen oder Sichtweisen werden hier dem Wortlaut der Autorinnen und Autoren der Studien entsprechend übernommen. Die Darstellung der Studien erfolgt chronologisch. Es lassen sich sowohl Studien zu Einstellungen von praktizierenden als auch von angehenden Lehrkräften in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer finden. Zugunsten einer besseren Übersichtlichkeit wird hier zunächst auf die Ergebnisse aktueller Forschung im Hinblick auf *angehende Lehrkräfte* (5.1), was sowohl Lehramtsstudierende als auch Referendare umfasst, eingegangen. Studien, die explizit das *DaZ-Modul* fokussieren, werden aufgrund des zweiten Erkenntnisinteresses gesondert betrachtet (5.2). Anschließend folgt eine Darstellung des Forschungsstands bezüglich *praktizierender Lehrkräfte* (5.3). Ein vergleichendes Resümee ist Inhalt des Kapitels 5.4.

5.1 Einstellungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenzimmer

In einer qualitativen Längsschnittstudie interviewte Dorothea Bender-Szymanski im Rahmen des Projekts „Lernen durch Kulturkontakt“ 20 Studienreferendarinnen und -referendare jeweils vor und nach dem zweijährigen Referendariat (vgl. Bender-Szymanski 2001: 66 f.). Die Autorin deckte zwei verschiedene Verarbeitungsmodi kulturbezogener Erfahrungen auf: die synergieorientierte Verarbeitung, bei der sich um wechselseitige Verständigung und Annäherung an den Interaktionspartnerinnen und -partner bemüht wird, und die ethnoorientierte Verarbeitung, die für die Erwartung einer Anpassung des fremdkulturellen Gegenübers an das eigenkulturelle Normen- und Regelsystem steht (vgl. Bender-Szymanski 2001: 71). Dabei sind „kognitive Irritationen als Ausgangsbedingung für Veränderungen“ ausschlaggebend:

„Die Referendare wurden zur Auseinandersetzung mit unerwarteten, Befremden, Ärger, Wut, Empörung, Erstaunen oder Überraschung auslösenden Verhaltensweisen fremdkultureller Schüler herausgefordert“ (Bender-Szymanski 2001: 71).

Wie diese Irritationen auslösenden Erfahrungen, wie massive Unterrichtsstörungen oder gezielt gegen die Lehrerinnen gerichtetes „Macho-Verhalten“ letztendlich ver-

arbeitet wurden, zeigt sich auf die zwei verschiedenen Arten – synergieorientiert oder ethnoorientiert (vgl. Bender-Szymanski 2001: 71). Während die synergieorientierte Verarbeitung einen konstruktiven Weg hin zur Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz darstellt, impliziert eine Ethnoorientierung, dass sich aus Sicht der Referendarinnen und Referendare die Schülerinnen und Schüler in ihrem Verhalten ändern müssten, diese jedoch als änderungsresistent wahrgenommen werden (vgl. Bender-Szymanski 2001: 94). Die Einschätzung der Selbstwirksamkeit zur Lösung der Kulturkonflikte fällt bei den ethnoorientiert verarbeitenden Referendaren gering aus, so dass die Bewältigung der Konflikte auf (schul-)politische Ebene verschoben oder auch die Exklusion Anpassungsunfähiger aus der Residenzkultur vorgeschlagen wird (vgl. Bender-Szymanski 2001: 94).

Im Gegensatz zu Bender-Szymanski interviewten Hallitzky und Schiessleder (2008) Lehramtsstudierende in einer querschnittlich angelegten Studie. Dabei standen zwei Fragestellungen im Mittelpunkt der Untersuchung:

„Welche Probleme sehen die Studierenden im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität? Welche Kompetenzen bringen Studierende ihrer eigenen Einschätzung nach mit?“ (Hallitzky/ Schiessleder 2008: 267).

Probleme im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wurden den Ergebnissen zufolge sehr häufig genannt, während die Möglichkeit der Bereicherung nur wenige Male thematisiert wird (vgl. Hallitzky/ Schiessleder 2008: 268).

„Die Studierenden fühlen sich den besonderen Anforderungen im Umgang mit Heterogenität überwiegend nicht gewachsen und hegen Ängste in Bezug auf ihre Kompetenzen, Kinder mit defizitären sprachlichen Fähigkeiten angemessen zu fördern. Im Bereich sozialer Integration befürchten die Studierenden – empirischen Studien zufolge nicht unbegründet (Lüdecke 2007, Derman-Sparks 2001) – überwiegend Konflikte zwischen den Schülern, insbesondere Vorurteile und Hänseleien“ (Hallitzky/ Schiessleder 2008: 268).

Auf die Frage nach den eigenen Kompetenzen wurden häufig eher Werthaltungen und Persönlichkeitseigenschaften wie Offenheit und Toleranz genannt und kaum fachliche und pädagogische Kompetenzen formuliert (vgl. Hallitzky/ Schiessleder 2008: 269). So plädieren die Autoren dafür, dass der Ausbildung von Professionswissen mehr Raum gegeben werden müsse, wobei sie zusätzlich betonen, dass Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstreflexive Fähigkeiten für die Aktivierung des Professionswissens eine wichtige Rolle spielen (vgl. Hallitzky/ Schiessleder 2008: 269). Die Studie verzeichnet insgesamt eher kritische Befunde bezüglich der Vorstellungen von Lehramtsstudierenden im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität.

Ebenfalls eher kritisch sind die Ergebnisse einer Studie, die im Rahmen des Projekts „Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache für Kinder und Jugendliche mit

Migrationshintergrund“ erhoben wurden. In dem Projekt wurden 32 Lehramtsstudierende interviewt, die als Förderlehrkräfte im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht Erfahrungen sammeln konnten und bis dahin einzelne Seminare im Bereich Deutsch als Zweitsprache besucht hatten (vgl. Michalak 2010: 151). Diese fühlten sich vor allem in der Anfangsphase der Arbeit als Förderlehrkraft überfordert (vgl. Michalak 2010: 151). So berichtet Michalak:

„Nach ihren Praxiserfahrungen bemerkten alle Befragten, dass sie durch das Studium nicht ausreichend auf den Umgang mit Heterogenität im Unterricht vorbereitet sind“ (Michalak 2010: 153).

Eine quantitativ ausgerichtete Studie von Gebauer, McElvany und Klukas (2013) zeigt hingegen sehr positive Einstellungen der befragten Lehramtsstudierenden. In der Studie wurden 235 Fragebögen zu den kognitiven, affektiven und behavioralen Einstellungen sowie der intrinsischen Motivation von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft erhoben. Es wurde zwischen Leistungsheterogenität sowie sozialer und ethnischer/kultureller Heterogenität unterschieden, wobei sprachliche Heterogenität nicht als Abgrenzungsmerkmal miteinbezogen wurde (Gebauer/ McElvany/ Klukas 2013: 199 f.). Die Studie ergab, dass die Befragten heterogene Lerngruppen als einen Mehrwert ansehen und sich als kompetent einschätzen, mit heterogenen Lerngruppen umzugehen (vgl. Gebauer/ McElvany/ Klukas 2013: 210). 20 bis 27 Prozent der Lehramtsstudierenden zeigen jedoch negative affektive Einstellungen gegenüber heterogenen Klassen (vgl. Gebauer/ McElvany/ Klukas 2013: 206). Außerdem werden zusätzliche Kosten mit Heterogenität verbunden:

„Gleichzeitig vertraten aber auch viele zukünftige Lehrpersonen die Einstellung, dass mit Heterogenität in kultureller, leistungsbezogener oder sozialer Hinsicht substantielle Kosten sowohl für die unterrichtenden Lehrkräfte als auch für die Klassen verbunden sind“ (Gebauer/ McElvany/ Klukas 2013: 210).

Es wurden höherer Arbeitsaufwand, keine Möglichkeit zur optimalen Förderung, Schwächung des Gesamtleistungsniveaus als negative Aspekte bei einer heterogenen Schülerschaft genannt (vgl. Gebauer/ McElvany/ Klukas 2013: 205).

Der in kultureller Hinsicht heterogenen Lerngruppe wurde der größte Mehrwert zugeschrieben und sie bringt laut Studie die meiste intrinsische Motivation für die Lehramtsstudierenden:

„Vor allem von kulturell heterogenen Lerngruppen erwarten die Lehramtsstudierenden, dass sie unter anderem eine Bereicherung ihres beruflichen Alltags sein werden, für ihre Unterrichtsplanung und -durchführung interessant sein und Spaß beim Unterrichten machen werden“ (Gebauer/ McElvany/ Klukas 2013: 207 f.).

Bezüglich der Frage, ob die Studierenden sich hinsichtlich ihres Sachwissens über Heterogenitätsformen und deren Umgangsweisen im Unterricht gut ausgebildet

fühlen, zeigt sich, dass vor allem das Sachwissen zu kultureller Heterogenität signifikant geringer eingeschätzt wird als das Sachwissen über leistungsbezogene und soziale Heterogenität (vgl. Gebauer/ McElvany/ Klukas 2013: 208). Insgesamt wird deutlich, dass sich die angehenden Lehrkräfte nicht gut vorbereitet fühlen, vor allem bezogen auf den praktischen Umgang (vgl. Gebauer/ McElvany/ Klukas 2013: 210).

Hachfeld, Schroeder, Anders, Hahn und Kunter (2012) befragten 433 Lehramtsstudierende, die Teil der Stichprobe des Projektes COACTIV-R waren (vgl. Hachfeld et al. 2012: 109).⁷¹ Die Studie untersucht, welche Rolle der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund spielen. 60 der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer wurden dabei der Gruppe der Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund zugeordnet.⁷² Den Ergebnissen zufolge zeigen Lehramtsanwärterinnen und -anwärter mit Migrationshintergrund signifikant mehr Enthusiasmus für das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und mehr Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Hachfeld et al. 2012: 112). Jedoch wird kein signifikanter Unterschied bezogen auf Vorurteile über schulbezogene Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund deutlich – beide Gruppen lehnten negative Aussagen dazu eher ab (vgl. Hachfeld et al. 2012: 114). Bei beiden Gruppen war die Zustimmung zu Aussagen multikultureller Überzeugungen sehr hoch, wobei der Wert bei Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund signifikant höher lag (vgl. Hachfeld et al. 2012: 115). Multikulturelle Überzeugungen werden in Abgrenzung zu egalitären Überzeugungen wie folgt definiert:

„Lehrende mit stärker ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen sind bereit, sich auf die unterschiedlichen Wertesysteme verschiedener Kulturen einzulassen, ohne dabei notwendigerweise ihr eigenes Wertesystem aufzugeben. Darüber hinaus versuchen Lehrende mit multikulturellen Überzeugungen kulturelle Vielfalt und damit verbundene unterschiedliche Bedeutungs- und Kommunikationsmuster für die Gestaltung ihres Unterrichts zu berücksichtigen (Hachfeld et al., 2011). Im Gegensatz dazu teilen Lehrkräfte mit egalitären Überzeugungen die Meinung, dass der kulturelle Hintergrund der Schüler(innen) kaum eine Rolle für die Lehr- und Lernprozesse spielt und man stattdessen auf Gemeinsamkeiten der Schüler(innen) fokussieren sollte (Hachfeld et al., 2011). Für den Umgang mit interkulturellen Situationen haben sich in verschiedenen Studien multikulturelle Überzeugungen als besonders förderlich herausgestellt (vgl. Burkard & Knox, 2004; Plaut, Thomas & Goren, 2009; Vorauer, Gagnon & Sasaki, 2009; Wolsko, Park, Judd & Wittenbrink, 2000)“ (Hachfeld et al. 2012: 107).

71 Das Projekt COACTIV sowie die Studie COACTIV-R wurde bereits in Kapitel 2.3 umrissen. Dabei wurden die entwickelten Kompetenzmodelle fokussiert.

72 23 gaben an, nicht in Deutschland geboren zu sein, 12 gaben an, zwei nichtdeutsche Elternteile zu haben und 25 gaben an, mind. ein nichtdeutsches Elternteil zu haben (vgl. Hachfeld et al. 2012: 109).

Weitere Vergleichsanalysen ergaben schließlich einen bereits vermuteten Zusammenhang zwischen multikulturellen Überzeugungen und Enthusiasmus sowie Selbstwirksamkeitserwartung, so dass letztlich nicht der Migrationshintergrund ausschlaggebend für höheren Enthusiasmus und Selbstwirksamkeitserwartung ist, sondern die starken multikulturellen Überzeugungen (vgl. Hachfeld et al. 2012: 114). Außerdem wurde vergleichend analysiert:

„Je stärker multikulturell die Überzeugungen der Lehramtsanwärter(innen) ausgeprägt waren, desto weniger stimmten sie mit Aussagen überein, dass Schüler(innen) mit Migrationshintergrund schulisch weniger motiviert sind – unabhängig von ihrem Hintergrund“ (Hachfeld et al. 2012: 114).

Das Vorurteil, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund über weniger Motivation verfügen, korreliert dementsprechend mit den Überzeugungen hinsichtlich der Art und Weise, mit dem kulturellen Hintergrund im Unterricht umzugehen.

Binanzer, Gamper und Köpcke (2015) fokussieren in ihrer Studie den sprachlichen Aspekt und vergleichen das linguistische und didaktisch-methodische Wissen und die Einstellungen gegenüber einer multikulturellen und multilingualen Schülerschaft von drei verschiedenen Gruppen mittels eines Fragebogens. Die Stichprobe (n = 101) setzt sich zusammen aus Studierenden, die das Fach Germanistik studieren und an einem DaZ-spezifischen Seminar teilnehmen (DaZ-Gruppe) (n = 23), Studierenden aller Fächer, die ein Seminar zum Thema „grundlegende Qualifikationen zu einem berufsbezogenen Umgang mit Sprache im Rahmen fachübergreifender Bildungsarbeit“ besuchen (n = 38), sowie Studierenden, die das Fach Germanistik belegen (n = 40) (Binanzer/ Gamper/ Köpcke 2015: 299). Die erste Gruppe erzielte wenig überraschend im Vergleich am meisten Punkte beim spezifischen Wissen über Deutsch als Zweitsprache, jedoch stellten die Autoren auch bei dieser Gruppe Wissenslücken fest, die grundlegende Bereiche zu Deutsch als Zweitsprache betreffen (vgl. Binanzer/ Gamper/ Köpcke 2015: 304). Hinsichtlich des Bereichs Methodik zu Deutsch als Zweitsprache sollten die Studierenden ihre Kompetenzen selbst einschätzen, wobei diese überwiegend angaben, nur teils bzw. gar nicht über didaktisch-methodische Kompetenzen zu verfügen (vgl. Binanzer/ Gamper/ Köpcke 2015: 304):

„Obwohl in allen drei Gruppen bereits das Orientierungspraktikum von einem Großteil bzw. in der DaZ-Gruppe von allen Studierenden absolviert wurde, scheinen die Studierenden wenig Wissen zur konkreten methodischen Umsetzung ihres Fachwissens zu haben. Diese Ergebnisse unterstützen unsere Forderung, dass Theorie und Praxis enger miteinander verknüpft werden müssen und dass den Studierenden konkreter aufgezeigt werden muss, wie linguistisches Fachwissen methodisch-didaktisch angemessen vermittelt werden kann“ (Binanzer/ Gamper/ Köpcke 2015: 309).

In Bezug auf die Einstellungen der Lehramtsstudierenden bejahen alle drei Gruppen die positiven Aussagen zu Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache deutlich: 89,9%, 79,7%, 81,9%, doch widersprechen sich diese Antworten mit denen zu den negativ konnotierten Items (vgl. Binanzer/ Gamper/ Köpcke 2015: 306). Die Mittelwerte bei tendenzieller Bejahung liegen dort bei 50,4%, 58,7% und 57,5% (vgl. Binanzer/ Gamper/ Köpcke 2015: 307). Also zeigen sich auch bei der DaZ-Gruppe immerhin bei der Hälfte der Studierenden negative Einstellungen zu Mehrsprachigkeit. Besonders deutlich wird es bei einzelnen Items, wie z. B. bei der Aussage, dass im Unterricht ausschließlich Deutsch gesprochen werden sollte. Zu 85,5%, 79,5% und 77,5% bejahen die Befragten dieses Item, was auf eine zwiespältige Einstellung hindeutet (vgl. Binanzer/ Gamper/ Köpcke 2015: 308).

Im Rahmen des umfangreichen Projektes „Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache“ (DaZKom) wurden mehrere Studien zu Überzeugungen von Lehramtsstudierenden durchgeführt, die im Folgenden skizziert werden.⁷³ Die Studie des DaZKom-Projektes erfasste zunächst die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden mit einer typenbildenden Herangehensweise (n=427) (Hammer/ Fischer/ Koch-Priewe 2016). Der Fragebogen enthielt Items zu den drei Bereichen *Sprachsensibilität im Fachunterricht*, *Zuständigkeit für Sprachförderung* und *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit*. Die Typologie umfasst schließlich die Typen *erfahrungsarmer Fachorientierter* (14,8%), der den Fokus eher auf das Fachliche und nicht auf das Sprachliche legt, *naiver Beschützer* (28,3%), der über mehr Praxiserfahrung verfügt und sich für Sprachförderung zuständig fühlt, jedoch eher vor sprachlicher Komplexität beschützt als die Kompetenzen fördert, und *bewusster Unterstützer* (59,9%), der die höchste Ausprägung aller drei Bereiche verzeichnet und die meiste Praxiserfahrung besitzt (vgl. Hammer/ Fischer/ Koch-Priewe 2016: 163 f.). Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass Studierende mit Praxiserfahrungen positiver zu Mehrsprachigkeit eingestellt waren als solche ohne Praxiserfahrungen (vgl. Hammer/ Fischer/ Koch-Priewe 2016: 166).

Bei der darauffolgenden weiteren Erhebung von 627 Fragebögen wurde keine Zuordnung zu Typen vorgenommen, sondern die Ergebnisse bezüglich der drei operationalisierten Bereiche *Sprachsensibilität im Fachunterricht*, *Zuständigkeit für Sprachförderung* und *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit* beschrieben (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018).⁷⁴ Die Stichprobe umfasst 14 deutsche Universitäten aus neun Bundesländern mit Bachelorstudierenden vom ersten bis zum sechsten Semester (70,5%) sowie 29,5% Masterstudierenden zwischen dem ersten und vierten Semester (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 161). Dabei wurde analysiert, dass die Items zu *Sprachsensibilität im Fachunterricht* größtenteils positiv (zwischen 60 und 96%) beantwortet wurden, wobei die Autorinnen und Autoren vermuten, dass

73 Die chronologische Reihenfolge der aufgeführten Studien in diesem Kapitel wird hier zugunsten der Beschreibung der DaZKom-bezogenen Studien unterbrochen.

74 Das dreidimensionale Modell wird genauer in Kapitel 2.3 beschrieben.

„die verschiedenen Sprachregister der Alltags-, Bildungs-, und Fachsprache eine Problematik für die Studierenden darstellen“ (Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 171). Außerdem fühlten sich die Studierenden zuständig für Sprachförderung in ihren Fächern, was ein sehr positives Ergebnis darstellt (bis zu 94% Zustimmung) (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 166). Die Autoren bemerken hier jedoch einschränkend, dass „die Studierenden recht allgemeinen Aussagen, die nicht zum Handeln verpflichten, eher zustimmen, als Aussagen, die konkretes Handeln betreffen“ (Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 171). In dem Bereich Wertschätzung der Mehrsprachigkeit ergab sich ein sehr heterogenes Bild mit Antworten meist in der Mitte der Antwortskala, was zeigt, dass die Überzeugungen nicht eindeutig sind (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 172).

Eine weitere Stichprobe (n = 161) wurde bezüglich der drei Skalen *Sprachgebrauch zu Hause* ($\alpha = 0,84$), *Mehrsprachigkeit im Fachunterricht* ($\alpha = 0,87$) und *Zuständigkeit für Sprachförderung im Fachunterricht* ($\alpha = 0,78$) befragt (vgl. Fischer/ Ehmke 2019: 433). Dabei sollten Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen von Lehramtsstudierenden und deren Personenmerkmalen sowie Lerngelegenheiten aufgedeckt werden. Die Lerngelegenheiten wurden erfasst, indem nach der Thematisierung bestimmter Bereiche in der Lehramtsausbildung gefragt wurde. Die Bereiche umfassen „(a) Unterschiede zwischen mündlich und schriftlich geprägter Sprache, (b) Sprachliche Anforderungen verschiedener Darstellungsformen, (c) Erwerb von Bildungssprache, (d) Migration und Mehrsprachigkeit, (e) Sprachliche Vielfalt in der Schule, (f) Sprachförderung und (g) Unterstützung des sprachlichen Lernprozesses durch Scaffolding“ (Fischer/ Ehmke 2019: 443). Die Zusammenhangsanalysen zu den Personenmerkmalen ergaben, dass weibliche Studierende positiver eingestellt sind als die männlichen Befragten, dass Deutschstudierende positivere Überzeugungen zeigen als Studierende anderer Fächer, wobei Mathematikstudierende signifikant negativere Überzeugungen vertreten, und dass ein Zusammenhang zwischen positiven Antworten und dem Besuch fakultativer Veranstaltungen besteht (vgl. Fischer/ Ehmke 2019: 451). Studierende, die fakultativ Seminare zum Thema DaZ besuchten, waren positiver eingestellt als Studierende, die verpflichtende Seminare diesbezüglich belegten. Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass „die wichtigsten Prädiktoren für Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität [...] die Semesterzahl und die Lerngelegenheiten der Studierenden“ sind (Fischer/ Ehmke 2019: 450). Je länger studiert wurde und je mehr Lerngelegenheiten die Studierenden während des Studiums bezogen auf DaZ hatten, desto positiver fallen die Überzeugungen aus (vgl. Fischer/ Ehmke 2019: 451). Die Beschäftigung mit dem Thema hat an sich also einen wichtigen Anteil daran, sprachlich-kulturell heterogenen Klassen gegenüber positiv eingestellt zu sein.

Die Frage, ob ein Seminar positive Auswirkungen auf die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden haben kann, wurde im Rahmen einer Erhebung untersucht, in der 27 Lehramtsstudierende in einem Prä-Post-Design den DaZKom-Fragebogen zu Überzeugungen vor und nach Besuch eines Seminars im Rahmen des DaZ-Mo-

duls der Universität zu Köln ausfüllten (vgl. Fischer/ Lahmann 2020: 121). Die Auswertung belegt signifikante Veränderungen bezogen auf die Skalen *Responsibility for Language Facilitation* sowie *Valuing Multilingualism* (vgl. Fischer/ Lahmann 2020: 124). Keine Signifikanz zeigte sich hinsichtlich der Skala *linguistic responsiveness*, wobei zumindest ein mittlerer Effekt besteht (vgl. Fischer/ Lahmann 2020: 122). Diese Ergebnisse können als Indiz dafür gesehen werden, dass Lerngelegenheiten zu sprachlich-kultureller Vielfalt Überzeugungen von Lehramtsstudierenden positiv beeinflussen können. Dabei ist jedoch die geringe Größe der Stichprobe einschränkend zu berücksichtigen (vgl. Fischer/ Lahmann 2020: 127).

In einer Fragebogenstudie von Bello, Leiss und Ehmke (2017) wurden die diversitätsbezogenen Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte verglichen (n = 493). Dabei zeigte sich eine höhere Ausprägung im Antwortverhalten der Studierenden mit Migrationsgeschichte als bei ihren Kommilitonen ohne Migrationsgeschichte bezüglich der Berücksichtigung der migrationsbezogenen Heterogenität der Schulklasse (vgl. Bello/ Leiss/ Ehmke 2017: 177). Trotzdem sind auch die Antworten der angehenden Lehrkräfte ohne Migrationsgeschichte eher positiv, denn auch sie geben an, „sich für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte einsetzen und bei der Gestaltung ihres Unterrichts die migrationsbezogene Heterogenität der Schulklasse einbeziehen zu wollen“ (Bello/ Leiss/ Ehmke 2017: 177).

Ein kritischeres Bild ergibt sich durch eine Erhebung von Fragebögen (n = 318) und sogenannten „DaZ-Biografien“ (n = 32) von Döll, Hägi-Mead und Settinieri (2017), die das DaZ-Modul in Paderborn in den Fokus nehmen. In den DaZ-Biografien wurden die Studierenden gebeten, ihre gesammelten Erfahrungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache vor und während des Studiums sowie nach Abschluss des DaZ-Moduls darzustellen (vgl. Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2017: 210). Bei der qualitativen Auswertung der DaZ-Biografien wird eher eine Defizitorientierung und eine „einseitige Orientierung an sprachlicher Korrektheit“ deutlich (Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2017: 212). In 30 von 32 untersuchten Fällen zeigte sich deutlich ein ausländerpädagogisches Paradigma, welches sich in einer stark deutschbezogenen Defizitorientierung äußere sowie in kompensatorischen Maßnahmen, die eine monolinguale Orientierung fokussieren (vgl. Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2017: 212). Migrationspädagogische Einstellungen, bei denen Hybridität und Mehrfachzugehörigkeit anerkannt werden, waren kaum enthalten (vgl. Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2017: 205). Die Autorinnen betonen, dass viele Studierende erst durch das DaZ-Modul auf die diesbezüglichen Themen aufmerksam wurden und befürchten, dass durch das DaZ-Modul „problem- und defizitorientierte Sichtweisen auf Migration und Mehrsprachigkeit überhaupt erst konstruiert“ werden könnten (Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2017: 213). Trotzdem zeigt die Untersuchung, dass durch das Modul grundsätzlich das Interesse an dem Thema geweckt wird und die Einschätzung der Relevanz des Themas erhöht werden kann (vgl. Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2017: 208). Jedoch fühlen sich die Studierenden überwiegend noch nicht gänzlich

vorbereitet (vgl. Döll/ Hägi-Mead/ Settineri 2017: 211). Eine funktionale Perspektive auf Sprache und eine wertschätzende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit als curriculares Ziel wurden den Autorinnen zufolge durch den Besuch des Moduls nicht ausgebildet (vgl. Döll/ Hägi-Mead/ Settineri 2017: 213).

Das Projekt „Einstellungen angehender LehrerInnen zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht“ nutzt explizit das Konzept der Einstellungen und definiert den Begriff dementsprechend ähnlich der hier vorliegenden Studie (siehe dazu Kapitel 2.3 und Ricart Brede 2019a). In dem Projekt werden Lehramtsstudierende am Ende ihres Bachelorstudiums fokussiert, so dass sich die Befragten jeweils im 5. oder 6. Bachelorsemester befinden, wobei an fünf deutschen Standorten in vier Bundesländern (n=655) (vgl. Maak/ Ricart Brede 2019: 25 f.). Der eingesetzte Fragebogen enthält sowohl geschlossene als auch offene Fragen, wobei das Konzept „Kultur der Mehrsprachigkeit“ nach Oomen-Welke (z. B. 1997, 2017)⁷⁵ in Fragebogenitems umgewandelt wurde und sechs Items betrifft, wie z. B. „Spontan von den DaZ-SchülerInnen eingebrachte Sprachvergleiche zwischen dem Deutschen und ihren jeweiligen Muttersprachen (wie z. B. Arabisch) sollten von der Lehrperson im Fachunterricht systematisch aufgegriffen werden“ (Born et al. 2019: 64). Zwei Items wurden dem Konzept monolingualer Habitus (Gogolin 1994) zugeordnet: „DaZ-SchülerInnen sollten im Fachunterricht die Möglichkeit haben, sich untereinander von Zeit zu Zeit etwas in ihrer Muttersprache mitzuteilen“ und „In der Schule sollte (auch auf dem Pausenhof) nur die deutsche Sprache erlaubt sein, damit mehrsprachige Kinder leichter Deutsch lernen“ (Born et al. 2019: 64). Beide Konzepte hängen miteinander zusammen, denn es wurde erhoben, dass je mehr die Studierenden dem Konzept der Kultur der Mehrsprachigkeit zustimmen, desto weniger sie Aussagen des monolingualen Habitus zustimmen (vgl. Born et al. 2019: 69). Außerdem ergibt die Analyse der Daten, dass bei Studierenden, die bereits DaZ-Veranstaltungen besucht haben, die Zustimmung zu Items der Kultur der Mehrsprachigkeit höher und die Zustimmung zu Items des monolingualen Habitus geringer ist als bei Studierenden, die noch keine Veranstaltungen dazu belegt haben (vgl. Born et al. 2019: 70). Dieses Ergebnis könnte ein Indiz für eine erfolgreiche Sensibilisierung der Studierenden sein (vgl. Born et al. 2019: 71). Allerdings wird seitens der Autoren betont, dass die Erhebung „Mängel in der Itemformulierung“ aufweist und damit überarbeitet werden müsste (Born et al. 2019: 71). Eine weitere Fragestellung des Projekts betrifft die Vorbereitung auf den Umgang mit sprachlich-kulturell heterogenen Klassen durch das Studium. Am Ende des Bachelor-Studiums fühlen sich die Studierenden überwiegend (eher) weniger gut auf den Unterricht mit DaZ-Schülern und DaZ-Schülerinnen vorbereitet (vgl. Ricart Brede 2019b: 162). Interessant ist der Hinweis, „dass Skalen von verschiedenen Personen unterschiedlich ‚gelesen‘ werden, was zum einen an persönlichen Antworttendenzen (bspw. an

75 Das Konzept wird hier auch im Rahmen des Kapitels Language Awareness (3.4.3) vorgestellt.

unterschiedlich ausgeprägten Tendenzen ‚zur Mitte‘), aber auch an unterschiedlichen Wissensbeständen liegen kann“ (Ricart Brede 2019b: 163). Dabei wird auf ein Beispiel verwiesen, in dem eine Studierende aus Afghanistan die Frage, wie gut sie sich auf den Unterricht mit DaZ-SchülerInnen vorbereitet fühlt, zunächst auf der Skala von null bis sechs – sechs ist die höchste Stufe – eine vier ankreuzt. Dies begründet sie damit, dass sie fünf Sprachen beherrsche, während sie nach dem Seminar feststellt, „dass es nicht nur auf die Sprachkompetenz ankommt, sondern auch auf weitere Kompetenzen, unter anderem auf Diagnosekompetenz“ und dann eine drei angibt (Ricart Brede 2019b: 163). Dies wirkt nach der quantitativen Auswertung wie eine negative Entwicklung, doch zeigt die qualitative Auswertung der Begründung, dass die Studierende durch die Beschäftigung mit dem Thema eine andere Sicht entwickelt hat. Die Analyse der weiteren Begründungen der Studierenden ergibt, dass 70% der Angaben auf die universitäre Lehre zurückgehen (vgl. Ricart Brede 2019b: 166). Am häufigsten wurde genannt, dass die Anzahl der Lehrveranstaltungen ausschlaggebend für die Einschätzung der Vorbereitung war (vgl. Ricart Brede 2019b: 165). Im Durchschnitt hatten die Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung ein bis zwei Lehrveranstaltungen besucht, jedoch gaben fast die Hälfte der Befragten an, noch gar keine Lehrveranstaltung zum Thema Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit belegt zu haben (vgl. Ricart Brede 2019b: 167). Dies ist überraschend, da die Befragung am Ende des Bachelor-Studiums stattfand, so dass die Studierenden bereits einen erheblichen Anteil ihrer universitären Lehrerausbildung abgeschlossen haben.

Zusammenfassend zeigt sich bezüglich der Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen ein heterogenes Bild: Während die quantitativ ausgerichteten Studien im Rahmen des DaZKom-Projektes sowie von Bello/Leiss/ Ehmke (2017), Gebauer/ McElvany/ Klukas (2013) und Hachfeld et al. (2012) eher positive Ergebnisse verzeichnen – die Ergebnisse der quantitativen Studie von Binanzer/ Gamper/ Köpcke (2015) sind nicht eindeutig –, werden in den qualitativen Studien von Döll, Hägi-Mead und Settinieri (2017), Michalak (2010) sowie Halitzky und Schiessleder (2008) eher kritische Tendenzen deutlich. Die Frage, ob das jeweilige Erhebungsinstrument mit den Ergebnissen zusammenhängt, könnte hier aufgeworfen werden.

Wenn erhoben wurde, ob die Studierenden sich selbst auf den Umgang mit sprachlich-kulturell diversen Klassen vorbereitet fühlen und als kompetent einschätzen, ist das Ergebnis stets eher negativ (Michalak 2010, Gebauer/ McElvany/ Klukas 2013, Binanzer/ Gamper/ Köpcke 2015, Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2017, Ricart Brede 2019b). Die Forschung zu Einstellungen angehender Lehrkräfte zum DaZ-Modul im Speziellen stellt das folgende Kapitel vor.

5.2 Einstellungen angehender Lehrkräfte in Bezug auf das DaZ-Modul

Eine weitere Fragestellung der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf die Bewertung des DaZ-Moduls der Lehramtsstudierenden. Zur Evaluation ausgewiesener DaZ-Module an lehrerbildenden Universitäten in Deutschland liegen bisher noch wenig Studien vor. Hier werden die Ergebnisse zweier Untersuchungen genauer beschrieben.

Zunächst soll auf eine recht umfangreiche Studie von Paetsch, Wagner und Darsow (2017) hingewiesen werden, die im Rahmen des vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache geförderten Berliner Projekts „Sprachen – Bilden – Chancen“ durchgeführt wurde. Diese evaluiert das DaZ-Modul der drei Berliner Universitäten mithilfe einer Fragebogenerhebung (n = 286) in Bezug auf die Zufriedenheit der Studierenden, positive Aspekte sowie Verbesserungsvorschläge (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 136).⁷⁶ Insgesamt bewerten die Studierenden das Modul durchschnittlich positiv. 80% der Befragten gaben an, dass sie zufrieden bzw. eher zufrieden waren (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 137). In der Stichprobe sind sowohl Bachelor-Studierende (67%) als auch Master-Studierende (33%) enthalten, jedoch zeigten sich keine Unterschiede bei dem Vergleich der Ergebnisse (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 133 und 137). Die allgemeine Zufriedenheit mit dem Modul wurde darüber hinaus noch mit verschiedenen Merkmalen korreliert, um die Vorhersagbarkeit der Zufriedenheit genauer zu untersuchen. Dabei stellten sich signifikante Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Modul-Zufriedenheit und der Lehrqualität der Veranstaltung sowie der strukturellen Ausgestaltung des Moduls und dem Praxisbezug bzw. der Nutzbarkeit heraus (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 138). Die individuellen Merkmale Angemessenheit des Anforderungsniveaus sowie Fachinteresse stehen ebenfalls signifikant in Zusammenhang mit der Zufriedenheit der Studierenden, so dass insgesamt festzuhalten ist, dass diese fünf Bereiche gute Prädiktoren für die Modul-Zufriedenheit darstellen (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 138). Die weiteren untersuchten individuellen Merkmale Lernmotivation, Erwerb von Fachwissen und das angegebene Vorwissen zeigten keine signifikanten Zusammenhänge (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 137). Bei der Angabe von positiven Aspekten im Rahmen der Befragung wurden vor allem folgende Bereiche genannt: Praxisbezug, Fachbeispiele, Texte von Lernenden analysieren (n = 62); Atmosphäre im Seminar (n = 42); Aktivierung, verschiedene Lehrformen, wie Diskussionen (n = 23); Methoden kennenlernen (n = 10) (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 140). Interessant ist, dass auch bei den Verbesserungsvorschlägen der stärkere Praxisbezug am häufigsten angegeben wurde, nämlich 39

76 Alle drei Universitäten boten das DaZ-Modul verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden im Umfang von sechs Kreditpunkten mit zwei Lehrveranstaltungen an. Ab dem Wintersemester 2015/16 wurde der Umfang auf 10 Kreditpunkte erhöht und das Modul wurde in Sprachbildungsmodul umbenannt (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 132 f.).

Mal (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 141). Die Strukturierung der Veranstaltung wurde 21 Mal bemängelt und ebenfalls 21 Mal wurden eine bessere Didaktik bzw. andere Lehrformen zur Verbesserung vorgeschlagen (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 141). Zusätzlich zur quantitativen Befragung führten Paetsch, Wagner und Darsow qualitative Interviews (n = 20) durch, in denen vertiefende und ergänzende Hinweise zur Verbesserung der DaZ-Module erhoben werden sollten (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 142). Dabei nannten mehrere Studierende, dass sie sich „eine Vergrößerung des Umfangs und eine stärkere Gewichtung der DaZ-Module in der Lehrkräfteausbildung, um Inhalte vertiefen zu können und die Lücke zwischen Bachelor- und Master-Modul zu verkleinern, bspw. durch ein größeres Lehrangebot, mehr Leistungspunkte oder einen eigenen Lehrstuhl DaZ“ wünschen (Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 143). Bezogen auf das DaZ-Modul im Master wurde der Praxisbezug positiv hervorgehoben, nämlich dass konkret Verfahren und Maßnahmen der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung vermittelt und eingeübt wurden, wie z. B. „die sprachliche Entlastung von Texten, die sprachensible Gestaltung von Arbeitsblättern und Aufgabenstellungen, das Erstellen von Paralleltexten und das ressourcenorientierte Korrigieren“ (Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 144). Sowohl im Bachelor- als auch im Master-Modul wurde von einzelnen Interviewten die Arbeit mit authentischen Schülertexten hervorgehoben (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 144). Insgesamt stimmen die Ergebnisse der Interviewstudie mit der quantitativen Befragung überein (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 144). Als aus der Studie resultierende Handlungsempfehlungen geben die Autoren an, dass vor allem der Praxisbezug für die Studierenden explizit sichtbar gemacht werden sollte und dass auf die Passung des Anforderungsniveaus geachtet werden sollte, zum Beispiel indem mehr fachspezifische Lehrveranstaltungen angeboten oder eine stärkere Binnendifferenzierung verfolgt werden könnte (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 146).

Die zweite Untersuchung wurde bereits weiter oben unter der Darstellung des Forschungsstandes bezüglich der Einstellung von Studierenden zu sprachlich-kulturell heterogenen Klassen referiert (vgl. Kapitel 5.1). Döll, Hägi-Mead und Settineri (2017) fokussierten das Paderborner DaZ-Modul, welches durch die Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen ähnlich gestaltet ist, wie die Module der hier vorliegenden Studie, nämlich im vierten und fünften Semester angesiedelt und mit einer Vorlesung und einem Seminar sowie einer Modulabschlussprüfung mit insgesamt sechs Leistungspunkten kreditiert (vgl. Döll/ Hägi-Mead/ Settineri 2017: 206).

„Zwei Aussagen bringen die Ansichten eines Großteils der befragten Studierenden zur Evaluation des DaZ-Moduls auf den Punkt: „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ (AIA20, 15) und „Durch das DaZ-Modul habe ich somit einen recht guten ersten Eindruck dessen bekommen, was auf mich zukommen wird in meiner Arbeit als Lehrerin, jedoch bezieht sich dieses hauptsächlich auf die Theorie und nicht auf die Praxis“ (ARI23, 3)“ (Döll/ Hägi-Mead/ Settineri 2017: 211).

Diese Aussagen zeigen, dass die Studierenden auf das Thema DaZ aufmerksam wurden, sich jedoch noch nicht gänzlich vorbereitet fühlen (vgl. Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2017: 213). Durch das Modul wird das grundsätzliche Interesse am Thema sowie die beigemessene Relevanz dessen messbar erhöht (vgl. Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2017: 208). Die Auswertung der von den Studierenden formulierten Verbesserungsmöglichkeiten ergab, dass „eine stärkere Gewichtung des Praxisbezugs, z. B. durch Unterrichtsbeispiele“, „eine Verknüpfung mit konkreten fachdidaktischen Inhalten“, „eine stärkere Aufnahme der DaZ-Thematik auch innerhalb ihrer jeweiligen Fachdidaktiken“, „mehr DaZ-Inhalte im Studium“, „mehr Didaktik, aber auch mehr linguistisches Wissen“ sowie „Eigenaktivität“ gewünscht wird, womit gemeint ist, dass einerseits Inhalte möglichst selbst erarbeitet werden sollen und andererseits Übungen wie das „Prinzip Seitenwechsel“ (Tajmel 2013) besonders einprägsam waren (Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2017: 211).

Die wenigen Studien zeigen, dass die Erforschung des DaZ-Moduls ein Desiderat darstellt. Die bisherige Forschung lässt erkennen, dass die Studierenden das DaZ-Modul durchaus positiv und als wichtig bewerten. Es wird sich eine Vergrößerung des Umfangs gewünscht und die Verknüpfung von Theorie und Praxis spielt aus Sicht der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer eine wichtige Rolle.

5.3 Einstellungen praktizierender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenzimmer

Neben der Forschung zu Einstellungen von Lehramtsstudierenden und angehenden Lehrkräften soll an dieser Stelle auch auf die Forschung im Bereich praktizierender Lehrkräfte eingegangen werden, da diese bereits über Erfahrungen im Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Klassenzimmer verfügen und somit möglicherweise andere Ergebnisse aufgedeckt werden.

Im Jahre 1994 hat Ingrid Gogolin ihre Habilitationsschrift „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ veröffentlicht und damit eine weitreichende These aufgestellt: Bis heute existiert in den sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen ein monolinguales Selbstverständnis, welches Gogolin mithilfe von Bourdieus Konzept des Habitus greifbar macht (vgl. Gogolin 1994: 3). Ein Habitus besteht aus Denk- und Handlungsmustern – ähnlich dem Konzept von Einstellungen –, die jedoch stark im Unterbewusstsein verankert sind (vgl. Kapitel 2.1):

„Die im Habitus liegenden Praktiken und Praxisformen ermöglichen es ihren Inhabern, unvorhergesehenen und fortwährend neuartigen Situationen entgegenzutreten. Zugleich impliziert das Konzept die Tendenz des Habitus zur Stabilisierung seiner selbst, auch unter veränderten Bedingungen“ (Gogolin 1994: 31).

Der monolinguale Habitus, der sich in der Berufsgruppe der Lehrkräfte herausgebildet hat, entwickelte sich laut Gogolin im nationalstaatlich verfassten deutschen Bildungswesen im Verlauf des 19. Jahrhunderts und steht für die Einstellung, dass

Schule einsprachig deutsch sein muss und die deutsche Sprache das einzige Medium der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte sein sollte (vgl. Gogolin 1994: 3). Gogolin zeigt in ihrer Studie,

„daß [sic!] der an Monolingualität ausgerichtete sprachliche <Habitus> (Bordieu) der Lehrerschaft keineswegs überwunden ist: Die im 19. Jahrhundert grundgelegten Überzeugungen leben kräftig fort. Wohl aber gibt es durchaus Zeichen dafür, daß [sic!] manches im Wandel begriffen ist – ergo ist nicht ausgeschlossen, daß [sic!] es zu zukunftssträchtigen Lösungen für die sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft doch noch kommt“ (Gogolin 1994: 4).

Somit ist kein strikt monolingualer Habitus in der Studie, die eine Kombination aus Fragebogen- (n=179) und Interviewerhebung (n=9) bildet, vertreten. Doch bedürfe es Gogolin zufolge „unbedingt der öffentlichen Stützung, der Eingriffe in bestehende Strukturen: der bildungspolitischen Absicherung von Aktivitäten, administrativer Hilfe für die Schule und gewiß [sic!] auch der erziehungswissenschaftlichen Betreuung und Begleitung“ (Gogolin 1994: 265). Die Veränderung eines berufstypisch verinnerlichten Habitus ist nämlich nicht ohne weiteres zu bewerkstelligen, da dieser – wie schon erwähnt – unbewusst im Handeln und Denken der Personen verankert ist und daher „tiefgreifende Erschütterungen seiner Existenzbedingungen“ nötig sind (Gogolin 1994: 39).

In einer explorativen, qualitativen Studie (n=9) haben Allemann-Ghionda, Auernheimer und Grabbe (2006) Grundschullehrkräfte zum Thema Beurteilung von Schülerinnen und Schülern interviewt und dabei festgestellt, dass häufig Vorurteile gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund geäußert werden, z. B. diese seien oft verhaltensgestört oder der sprachliche Hintergrund stelle eine Behinderung auf dem Weg zur Lernzielerreichung dar (vgl. Allemann-Ghionda/ Auernheimer/ Grabbe 2006: 256, 260).

„Besonders auffällig war, dass die beteiligten Lehrpersonen nur stereotype, kaum reflektierte, nur negative Vorstellungen über Migrantenkinder und Mehrsprachigkeit äußerten“ (Allemann-Ghionda/ Auernheimer/ Grabbe 2006: 262).

Darüber hinaus schätzen die interviewten Lehrkräfte einsprachig deutsche Kinder häufiger gymnasial ein als ihre mehrsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler, wohingegen der umgekehrte Trend bei der Hauptschule der Fall ist (vgl. Allemann-Ghionda/ Auernheimer/ Grabbe 2006: 257). Eine Tendenz, das Elternhaus bei der Empfehlung zu einer weiterführenden Schule als ausschlaggebend zu betrachten, sehen die Autoren ebenfalls als kritisch. So führen sie als Beispiel ein Zitat einer Lehrkraft über einen Jungen aus einer Sinti-Familie an:

„Er ist ein auffallend hoch begabter Junge, hat neun Geschwister und lebt in verwahten Familienverhältnissen. Er wird von seinen Mitschülern und deren Familien er-

nährt. Er könnte das Gymnasium mit Leichtigkeit schaffen, aber durch seine Familie hat er keine Chance“ (Allemann-Ghionda/ Auernheimer/ Grabbe 2006: 257).

Die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache sollte nach Ansicht der Autorinnen und Autoren daher stärker in die Curricula der Lehrerbildung verankert werden (vgl. Allemann-Ghionda/ Auernheimer/ Grabbe 2006: 263).

Doris Edelmann untersuchte in ihrer Interviewstudie mit Züricher Grundschullehrkräften deren Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen (vgl. Edelmann 2007). Dazu interviewte sie insgesamt 40 Lehrpersonen, wovon 15 nach eigenen Angaben einen Migrationshintergrund aufweisen, was laut Edelmann fast einer Vollerhebung mehrsprachiger Lehrkräfte in Zürich entspricht (vgl. Edelmann 2007: 111). Die daraus resultierenden Ergebnisse münden in einer Typologie von sechs Typen. Der abgrenzend-distanzierte Typus beschreibt dabei Lehrpersonen, die den kulturellen Hintergrund ihrer Schülerinnen und Schüler in keiner Weise berücksichtigen und sich an den Werten und Normen der Mehrheitsgesellschaft orientieren (vgl. Edelmann 2007: 188). Sprachförderung wird nicht als eigene Aufgabe angesehen (vgl. Edelmann 2007: 138). Als stillschweigend-aner kennend werden diejenigen charakterisiert, die „mögliche Differenzen und Gemeinsamkeiten unausgesprochen“ lassen, jedoch die Heterogenität aller Schülerinnen und Schüler anerkennen (Edelmann 2007: 188). Sprachförderung wird von dieser Gruppe als wichtig für den Schulerfolg wahrgenommen, jedoch vor allem als Herausforderung erlebt (vgl. Edelmann 2007: 146 f.). Die mitgebrachten Sprachen werden als Ressource anerkannt, doch spielen sie im Unterricht keine Rolle (vgl. Edelmann 2007: 147). Der individuell-sprachorientierte Typus fokussiert vor allem auf die Sprachenvielfalt, die als positiv hervorgehoben und explizit im Unterricht einbezogen wird (vgl. Edelmann 2007: 153 und 156). Sprachförderung wird ebenfalls als wichtige Aufgabe beschrieben, wobei dieser Typus als individuell eingestuft wird, da Lehrkräfte dieses Typs ihren Unterricht sehr individualisierend gestalten und kaum ein pädagogischer Austausch mit anderen Lehrpersonen oder Teamteaching stattfindet (vgl. Edelmann 2007: 157). Der kooperativ-sprachorientierte Typus ist dahingegen „in ein innovatives Team eingebunden, das sich in einem ständigen fachlichen Austausch mit der sprachlichen Heterogenität auseinandersetzt und kontinuierlich weiterqualifiziert“ (Edelmann 2007: 161, Hervorhebung im Original). Hervorzuheben ist, dass jede Lehrperson, die als sprachorientiert gilt, mindestens eine Zusatzqualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache besitzt (vgl. Edelmann 2007: 192). Bei den zwei weiteren Typen individuell-synergieorientiert und kooperativ-synergieorientiert wird auch der kulturelle Hintergrund der Schülerinnen und Schüler als Ressource gesehen und miteinbezogen, wobei der individuelle Typus keine Unterstützung durch Teamarbeit erfährt und daher Eigeninitiative und persönliches Engagement sehr ausgeprägt sind (vgl. Edelmann 2007: 189). Beim kooperativ-synergieorientierten Typus zeichnet sich die Schulkultur „durch eine intensive und engagierte Team-

arbeit im Zusammenhang der kulturellen Heterogenität“ aus (Edelmann 2007: 179, Hervorhebung im Original).

Edelmann betont die Wichtigkeit der persönlichen Einstellungen der Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Berücksichtigung der kulturellen Heterogenität der Klassen (vgl. Edelmann 2007: 229).

„Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Kontext der migrationsbedingten Heterogenität die Auseinandersetzung mit den Widersprüchen zwischen Beachtung und Nichtbeachtung der Differenz das pädagogische Handeln maßgeblich prägt. Ein reflexiver Umgang mit dieser ‚Dialektik der Differenz‘ stellt daher ein zentrales Element der pädagogischen Professionalität im transnationalen sozialen Raum dar, weshalb es als bedeutende Aufgabe der Lehrer/-innenbildung zu verstehen ist, *allen* Lehrpersonen entsprechende Kompetenzen zu vermitteln“ (Edelmann 2007: 230, Hervorhebung im Original).

Eine interessante Studie veröffentlichte Alexandra Wojnesitz (2010) in Bezug auf Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in Schulen. Sie befragte 86 Schülerinnen und Schüler (davon 47 mit anderer Erstsprache als Deutsch) und 32 Lehrerinnen und Lehrer an vier Gymnasien in Wien zu ihren Sprachen und zum Umgang mit Sprachen in der Schule. Zudem führte sie ergänzend Interviews (16 Schülerinnen und Schüler sowie 8 Lehrerinnen und Lehrer bzw. Direktorinnen und Direktoren), um die Ergebnisse zu illustrieren:

„Die Interviews dienen der Illustrierung und >Belebung< der quantitativen Daten, die zwar objektiv zu sein scheinen, aber nichts über die Lebenswirklichkeit der befragten Personen aussagen, die in unserem Forschungszusammenhang am interessantesten ist“ (Wojnesitz 2010: 134).

Bei der Frage nach Vor- und Nachteilen von Mehrsprachigkeit ergab die Studie, dass die Lehrkräfte vor allem die Möglichkeit des Sprachvergleichs als positiv wahrnehmen, jedoch wurde auch zu 18,8% angegeben, dass Mehrsprachigkeit keine Vorteile mit sich bringe (vgl. Wojnesitz 2010: 163). Auf der anderen Seite sehen ca. zwei Drittel der Lehrerinnen und Lehrer bestimmte Nachteile in Bezug auf Mehrsprachigkeit, wie z. B. fehlende Deutschkenntnisse oder Gruppenbildung (vgl. Wojnesitz 2010: 164).

Wojnesitz zufolge fühlen sich drei Viertel der befragten Lehrkräfte durch die Verwendung der anderen Sprachen der Schülerinnen und Schüler in der Schule gestört, wobei z. B. die Befürchtung genannt wird, dass sich in dem Fall negativ über die Schule oder die Lehrkraft geäußert werden könnte und die Autorität der Lehrkraft untergraben würde (vgl. Wojnesitz 2010: 178). An zwei der vier untersuchten Schulen bestehen explizit oder unausgesprochen Verbote der Erstsprache (vgl. Wojnesitz 2010: 209). Sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erstsprache sehen den Gebrauch anderer Sprachen in ihrer Gegenwart als Bedrohung an (vgl. Wojnesitz 2010: 180). So ist es außerdem nicht verwunderlich, dass

mehrsprachige Schülerinnen und Schüler äußern, ihren Erstsprachen würde wenig Wertschätzung entgegengebracht (vgl. Wojnesitz 2010: 176).

Ob das Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht Berücksichtigung findet, wird unterschiedlich beantwortet:

„Was die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit im Unterricht betrifft, sind Schüler/innen und Lehrer/innen unterschiedlicher Meinung. Während fast die Hälfte der Jugendlichen die Behandlung solcher Themen >selten oder nie< wahrnimmt, wollen fast 60% der Pädagog/inn/en diese >manchmal< im Unterricht bearbeitet haben“ (vgl. Wojnesitz 2010: 191).

Ob die Lehrkräfte bei dieser Frage etwas mehr angeben als der Realität entspricht oder ob die Schülerinnen und Schüler das Thema im Unterricht nicht wahrnehmen, obwohl dieses behandelt wird, kann nicht geklärt werden.

Göbel, Vieluf und Hesse (2010) führten im Zuge der DESI-Studie eine Befragung von 440 Lehrpersonen der ca. 11.000 Schülerinnen und Schüler, die an der DESI-Studie teilnahmen, zum Thema Sprachentransferunterstützung durch⁷⁷:

„Sprachentransferunterstützung bezeichnet das Aufgreifen von Fremdsprachen sowie der Herkunftssprachen der Lernenden und das Vergleichen dieser Sprachen mit der Zielsprache des Unterrichts. Die Sprachentransferunterstützung wurde aus Lehrerperspektive und getrennt für den Deutsch- und den Englischunterricht erhoben. Weiterhin wurden sowohl die Einstellung zum Sprachentransfer als auch das tatsächliche Aufgreifen der Herkunftssprachen und anderer Fremdsprachen im Unterricht sowie Sprachentransfer im Hinblick auf Lexik und Pragmatik erfasst“ (Göbel/ Vieluf/ Hesse 2010: 108).

Die Studie ergab, dass die Lehrkräfte die Unterstützung von Sprachentransfer im Unterricht im Mittel als sinnvoll erachten, jedoch den Einsatz entsprechender Strategien eher ablehnen (vgl. Göbel/ Vieluf/ Hesse 2010: 108 f.). Spezifisch für die Lehrkräfte des Faches Deutsch zeigt sich, dass Mehrsprachigkeit zur Transferunterstützung überwiegend im Gymnasium eingesetzt wird und vor allem dann, wenn der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch höher ist (vgl. Göbel/ Vieluf/ Hesse 2010: 117).

Eine problembehaftete Wahrnehmung der Heterogenität in Schulklassen wurde in einer 2010 veröffentlichten Studie von Kampshoff und Walther deutlich (Kampshoff/ Walther 2010: 401 f.). In ihrer Fragebogenstudie an oberösterreichischen und bayrischen Grundschulen befragten Kampshoff und Walther insgesamt 121 Lehrkräfte, die die Heterogenität ihrer Klassen als überwiegend anspruchsvoll einschätzten (vgl. Kampshoff/ Walther 2010: 404, 406). Die Einstellung bezüglich der

77 Die Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) erfasst und wertet die sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe, den Unterricht und professionelle Leitvorstellungen sowie kooperative Praktiken von Fachkollegien der Fächer Deutsch und Englisch aus (vgl. Klieme 2008: 1).

Heterogenität wurde als ambivalent charakterisiert, da die Lehrerinnen und Lehrer sowohl angaben, dass diese abwechslungsreich und schön sei, jedoch auch belastend (vgl. Kampshoff/ Walther 2010: 406). Dabei waren es vor allem die bayrischen Lehrkräfte, die heterogene Klassen eher als Belastung empfanden, was jedoch laut der Autorinnen aufgrund der kleinen Stichprobe der bayrischen Befragten (98 österreichische und nur 23 bayrische Lehrpersonen) mit Vorsicht zu interpretieren ist (vgl. Kampshoff/ Walther 2010: 409). Insgesamt gaben die Lehrerinnen und Lehrer an, das Gefühl zu haben, „nicht allen Kindern in heterogenen Klassen gerecht werden zu können“ und dass „Kinder mit Migrationshintergrund in heterogenen Klassen zurückstehen“ (Kampshoff/ Walther 2010: 410).

Wischmeier (2012) kam in ihrer Fragebogenstudie (n = 115) zu dem Ergebnis, dass die Befragten keine höhere Belastung durch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Unterricht empfinden, wie es bei Kampshoff und Walther teils verzeichnet wurde (vgl. Wischmeier 2012: 181). Jedoch zeigt sich, dass die befragten Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund überwiegend eine geringere Leistungserwartung entgegenbringen (vgl. Wischmeier 2012: 181).

Den Ergebnissen einer Fragebogenstudie von Becker-Mrotzek et al. (2012) zufolge sehen die Lehrkräfte grundsätzlich „Sprachfördermaßnahmen als fächerübergreifende, eben nicht nur auf den Deutschunterricht beschränkte Aufgabe an“ (Becker-Mrotzek et al. 2012: 9). Doch findet eher keine konkrete Umsetzung im Unterricht statt. 61% der Befragten geben an, dass sie selbst keine Sprachförderung in ihrem Unterricht durchführen (Becker-Mrotzek et al. 2012: 8). Die befragten Lehrpersonen geben an, sich nicht auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet zu fühlen. 66% fühlen sich weniger gut oder schlecht vorbereitet (Becker-Mrotzek et al. 2012: 7).

Ebenfalls in einer Fragebogenstudie (n = 229) untersuchte Linda Riebling (2013) die Einstellungen und berichteten Handlungsweisen von Lehrpersonen zu Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Riebling entwickelte eine Typologie vier verschiedener Handlungstypen, die von explizit sprachorientiert, also sprachliche Förderung miteinbeziehend (n = 6), über entlastend sprachorientiert (n = 73), bis hin zu ausschließlich entlastend (n = 20) reichen (vgl. Riebling 2013: 166 ff.). Der vierte Typ beschreibt darüber hinaus Lehrkräfte, die wenig sprachorientiert sind, d. h. ihren Unterricht weder sprachlich fördernd noch entlastend gestalten, sondern die sprachliche Dimension gar nicht berücksichtigen (vgl. Riebling 2013: 168). Dieser ist mit Abstand am häufigsten vertreten (n = 96) (vgl. Riebling 2013: 168). Die zweitgrößte Gruppe, die entlastend Sprachorientierten, sowie die ausschließlich Entlastenden, stehen dafür, dass vor allem sprachliche Vereinfachung, anstatt sprachförderliche Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden (vgl. Riebling 2013: 167 f.). Ein Viertel aller Befragten verzichtet gänzlich auf den Einsatz von Texten, da diese zu schwer verständlich seien (vgl. Riebling 2013: 168). Interessant ist im Vergleich dazu die Einstellung der Lehrkräfte zu Sprachbildung grundsätzlich. Hier zeigt sich eine sehr hohe Sensibilität der Lehrkräfte, denn fast alle Lehrkräfte

stimmen der Aussage zu, dass jeder Fachunterricht zugleich auch Sprachunterricht und Sprachbildung Aufgabe des Fachunterrichts ist. Fachunterricht berge ein hohes Sprachlernpotenzial und Sprachbildung führe zu einem verbesserten Unterrichtserfolg und Wissenserwerb, so die Lehrpersonen (vgl. Riebling 2013: 130).

„Insgesamt sprechen die Ergebnisse der Auswertung für eine hohe ‚Sensibilität‘ der Lehrkräfte für die Aufgabe der Sprachbildung in allen Fächern. Die hohe Zustimmung zu den Items [insgesamt sind es nur 7] der Skala wirft allerdings die Frage auf, inwieweit das Ergebnis durch Tendenzen zur Selbstdarstellung im Sinne der sozialen Erwünschtheit beeinflusst ist. Nicht zuletzt aufgrund der öffentlichen Aufmerksamkeit, die das Thema Sprachbildung erfährt, kann angenommen werden, dass die Tendenz, die Selbstdarstellung mit sozial erwünschten Eigenschaften in Übereinstimmung zu bringen, bei der Beantwortung der Fragen eine Rolle spielt“ (Riebling 2013: 130).

Da sich die Ergebnisse bezüglich der sprachbildenden Unterrichtsplanung so erheblich von der Einstellung zu Sprachbildung unterscheiden, ist hier tatsächlich die Aussagekraft in Frage zu stellen, denn 96 der 229 befragten Lehrkräfte berücksichtigen – wie schon erwähnt – die sprachliche Dimension in ihrer Lehrplanung gar nicht, während weitere 93 ihren Unterricht vor allem sprachlich vereinfachen. Nur sechs Lehrpersonen gestalten ihren Unterricht sprachfördernd. Zu klären wäre, ob die Aufgabe der Sprachbildung aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer mit sprachlicher Vereinfachung gleichzusetzen ist. In Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Fachunterricht ergibt die Studie, dass alle Typen die Sprachen der Schülerinnen und Schüler unberücksichtigt lassen (vgl. Riebling 2013: 174). Zudem ist darauf hinzuweisen, dass die meisten Lehrkräfte ihre Kenntnisse in den Bereichen der sprachlichen Bildung (eher) niedrig einschätzen (vgl. Riebling 2013: 128). Dieses Ergebnis ist wenig überraschend, wenn man hinzuzieht, dass sich über die Hälfte der Befragten gar nicht mit den Themen interkulturelle Bildung, sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache im Studium, in der Weiterbildung oder eigeninitiativ befasst haben (vgl. Riebling 2013: 127).

Eine Online-Befragung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland bestätigt ebenfalls, dass aktuell unterrichtende Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung nicht auf den Unterricht mit sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet wurden:

„Fast jede/r dritte Lehrer_in (73,2%) wurden im Studium auf den Unterricht mit mehrsprachigen Schüler_innen nicht vorbereitet. Streng genommen müsste der Wert auf 97,1% erhöht werden, weil selbst diejenigen, die eine sprachensible Ausbildung erfahren haben, häufig ihre Unzufriedenheit über die praktische Nützlichkeit, die Tiefe und Effektivität dieser Ausbildung zum Ausdruck bringen. Lediglich sieben von 246 Lehrkräften bestätigen die Frage nach der Vorbereitung für den Unterricht mit mehrsprachigen Schüler_innen mit einem eindeutigen Ja“ (Ekinci/ Güneşli 2016: 75 f.).

Dieses Ergebnis ist alarmierend, da gerade bei den jüngeren Lehrkräften Inhalte zu diesem Thema bereits im Studium verankert sein müssten (vgl. Baumann 2017), doch auch diejenigen mit wenigen Dienstjahren (1–3 Jahre) geben zu über 50% an, dass keine entsprechenden Inhalte im Rahmen der Ausbildung gelehrt wurden. Die Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich zudem häufig überlastet (42,9%) oder überfordert und überlastet (52,1%), „vor allem diejenigen mit vier bis sechs Jahren Lehrerfahrung haben den größten Unterstützungsbedarf“ (Ekinçi/ Güneşli 2016: 78). Hier wird deutlich, dass aktuell eine durch Migration bedingte sprachliche Heterogenität als Belastung wahrgenommen wird, wie schon Kampshoff und Walther (2010) in ihrer qualitativen Studie erhoben haben. Auch bei der Frage, ob die Lehrkräfte sich selbst als kompetent einschätzen, migrationsbedingt mehrsprachige Klassen zu unterrichten, ist das Ergebnis ernüchternd. Durchschnittlich über 50% der Befragten fühlten sich nicht kompetent, während durchschnittlich ein Drittel angab, ihre Kompetenz diesbezüglich nicht selbst einschätzen zu können (vgl. Ekinçi/ Güneşli 2016: 81).

Das Landauer Projekt „MehrSprachen im Deutschunterricht – eine Interventionsstudie zur Förderung von Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit in der Grundschule“ fokussierte unter anderem die Überzeugungen und motivationalen Orientierungen von Lehrkräften (Bien-Miller et al. 2019: 144). Dazu wurden im Vorfeld Expertendiskussionen mit zwei Seminarleitungen, vier Schulleitungen sowie sechs Lehrkräften durchgeführt, um „kollektive Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht und zu mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern, sowohl mit familiärem Migrationshintergrund als auch neu Zugewanderten ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen, sowie Erfahrungen, die die beteiligten Bildungsakteure mit dieser Zielgruppe gesammelt haben, zu erheben“ (Bien-Miller 2019: 148). Die Ergebnisse der Studie deuten auf äußerst positive Einstellungen der Teilnehmenden hin. Auf der Ebene der Klasse bzw. Schülerinnen und Schüler wurde inhaltsanalytisch ausgewertet, dass die Sprache(n) und kulturellen Prägungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden sollten, positive Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu Sprachen, vor allem zu den Herkunftssprachen und zum Deutschen, relevant sind sowie Erfolgserlebnisse für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler notwendig sind (vgl. Bien-Miller et al. 2019: 151 ff.). Auf der Ebene der Lehrkräfte stellten die Befragten heraus, dass es erforderlich ist, „defizitorientierte Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit abzulegen“ (Bien-Miller et al. 2019: 153), und dass „ein erfolgreicher Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität wertschätzender Einstellungen zu mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von dem Niveau ihrer Sprachkompetenz sowie der Bereitschaft und Motivation für eine bestmögliche Förderung“ bedarf (Bien-Miller et al. 2019: 154). Des Weiteren wurde herausgestellt, dass Professionswissensbestände im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* benötigt werden, die das *Know That* sowie das *Know How* betreffen (vgl. Bien-Miller et al. 2019: 155). Auf der unterrichtlichen bzw. konzeptuellen Ebene wird der Situationsbezug im Unterricht, die Funk-

tionalität bezogen auf die Berücksichtigung und Nutzung von Mehrsprachigkeit, der Erwerb von Strategie- bzw. Problemlösewissen durch Schülerinnen und Schüler sowie die Nutzung von Herkunftssprachen als Ressource für sprachvergleichende Reflexionen als wichtig thematisiert (vgl. Bien-Miller et al. 2019: 155 ff.). Die Ergebnisse zur geplanten Interventionsstudie liegen derzeit noch nicht vor.

Im Rahmen einer Fragebogenstudie, die 2020 veröffentlicht wurde, wurden Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nichtdeutschen Erstsprachen im Unterricht erhoben (vgl. Lange/ Pohlmann-Rother 2020). Dabei sind 123 Lehrkräfte an Grundschulen aus einem Schulamtsbezirk in Bayern befragt worden (vgl. Lange/ Pohlmann-Rother 2020: 50). Die Auswertung ergab:

„, dass die Frage danach, ob Erstsprachen im Unterricht einen Platz haben (sollten), unter den befragten Grundschullehrkräften insgesamt umstritten ist. Allerdings zeigt der Mittelwert eine deutliche Tendenz hin zu einer positiven Haltung gegenüber dem Einbezug von Erstsprachen“ (Lange/ Pohlmann-Rother 2020: 53).

Grundsätzlich sehen die Befragten zu 74,6% eine lernunterstützende Funktion von nichtdeutschen Erstsprachen im Unterricht (vgl. Lange/ Pohlmann-Rother 2020: 54). Ängste vor Kontrollverlust, wenn andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden, hegen fast die Hälfte der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer (vgl. Lange/ Pohlmann-Rother 2020: 57). Dass es negative Auswirkungen auf das Klassenklima haben könnte, wenn nichtdeutsche Sprachen im Unterricht verwendet werden, wird häufig befürchtet (vgl. Lange/ Pohlmann-Rother 2020: 54). Es stimmen jedoch knapp 60% der Lehrkräfte dem Einsatz von nichtdeutschen Lernmaterialien für mehrsprachige Kinder zu (vgl. Lange/ Pohlmann-Rother 2020: 54).

Insgesamt zeigen sich beim Überblick über die Forschung zu praktizierenden Lehrkräften eher negative Bewertungen der sprachlich-kulturellen Vielfalt in Schulklassen (Allemann-Ghionda/ Auernheimer/ Grabbe 2006, Kampshoff/ Walther 2010, Ekinci/ Güneşli 2016) und eine Belastung bzw. Überforderung im Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenzimmer (Hallitzky/ Schiessleder 2008, Kampshoff/ Walther 2010, Ekinci/ Güneşli 2016). Neuere Studien weisen jedoch eher auf positive Einstellungen hin (Bien-Miller et al. 2019, Lange/ Pohlmann-Rother 2020). Teilweise geht aus den Studien hervor, dass ein Bewusstsein für die Wichtigkeit eines sprachsensiblen Unterrichts und der Thematisierung von Mehrsprachigkeit vorhanden ist (Becker-Mrotzek 2012, Riebling 2013, Bien-Miller et al. 2019, Lange/ Pohlmann-Rother 2020), doch fühlen sich die Lehrkräfte nicht kompetent bzw. vorbereitet, um mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt umzugehen (Hallitzky/ Schiessleder 2008, Becker-Mrotzek 2012, Riebling 2013, Ekinci/ Güneşli 2016).

5.4 Zusammenfassung

Die Darstellung des Forschungsstandes zeigt eine Vielzahl an verschiedenen angelegten Untersuchungen mit diversen Schwerpunkten. Die meisten Studien fokussieren

die sprachliche Heterogenität vor allem im Kontext eines mehrsprachigkeitsdidaktischen Paradigmas, welches der Frage nachgeht, ob Mehrsprachigkeit im Unterricht bzw. in der Schule einbezogen, gefördert und wertgeschätzt wird (Gogolin 1994, Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2016, Bello/ Leiss/ Ehmke 2017, Born et al. 2019, Bien-Miller et al. 2019, Lange/ Pohlmann-Rother 2020). Das Projekt DaZKom (Hammer/ Fischer/ Koch-Priewe 2016, Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018, Fischer/ Ehmke 2019, Fischer/ Lahmann 2020) sowie die Studie von Riebling (2013) befassen sich explizit mit dem Aspekt sprachlicher Bildung und Förderung migrationsbedingt heterogener Klassen, wobei die Wertschätzung bzw. Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit miteinbezogen wird. Die Studien, die sich mit Einstellungen zu sprachlicher Vielfalt und Mehrsprachigkeit beschäftigen, ergeben, dass die Lehrkräfte allgemeinen, positiven Äußerungen zu diesen Aspekten zustimmen (kognitive bzw. affektive Einstellung), jedoch Aussagen zur praktischen Umsetzung sprachlicher Förderung und mehrsprachigkeitsdidaktischer Methoden (konative – handlungsbezogene Einstellung) eher auf Ablehnung hindeuten, so dass die positiven Ergebnisse relativiert werden (Göbel 2010, Riebling 2013, Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018). Wobei außerdem kritisch zu betrachten ist, dass Aussagen entsprechend eines monolingualen Habitus nach wie vor getroffen werden (Wojnesitz 2010, Binanzer/ Gamper/ Köpcke 2015, Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2016, Born et al. 2019). Den kulturellen Fokus setzen Bender-Szymanski (2001), Edelmann (2007) – die auch auf sprachliche Förderung eingeht – und Hachfeld et al. (2012). Während die qualitativen Untersuchungen von Bender-Szymanski und Edelmann Aussagen bezüglich der Häufigkeiten offenlassen, wird bei Hachfeld et al. (2012) deutlich, dass multikulturelle Einstellungen von Lehramtsstudierenden überwiegen.

Interessant ist, dass die Studien, die praktizierende Lehrkräfte befragten eher negative Einstellungen aufdeckten (Gogolin 1994, Allemann-Ghionda 2006, Kampshoff/ Walther 2008, Wojnesitz 2010, Ekinci/ Güneşli 2016), mit Ausnahme der Befragungen von Bien-Miller, Wildemann, Andronie und Krzyzek (2019) sowie Lange und Pohlmann-Rother (2020), bei der positive Tendenzen erkennbar waren. Sich noch in der Ausbildung befindliche Lehramtsstudierende zeigten im Gegensatz dazu eher positive Einstellungen, wobei zu bemerken ist, dass diese vor allem in den quantitativen Untersuchungen zu finden sind (Hachfeld et al. 2012, Gebauer/ McElvany/ Klukas 2013, Binanzer/ Gamper/ Köpcke 2015, Hammer/ Fischer/ Koch-Priewe 2016, Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018). Die qualitativen Studien, die jedoch in Unterzahl sind, ergaben überwiegend negative Bewertungen sprachlich-kultureller Heterogenität von Schulklassen bei Studierenden (Hallitzky/ Schiessleder 2008, Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2016).

Kritisch zu betrachten ist, dass quantitative Forschungsdesigns deutlich überwiegen. Zu wünschen wäre eine ausgewogenere Verteilung der Ansätze, da durch den Einsatz qualitativer Forschungsmethoden ein anderer Zugang zum Forschungsgegenstand möglich ist, der die Hintergründe der Ergebnisse besser beleuchten kann und eher auf ein „verstehendes Erklären“ als eine Überprüfung von vorab angenom-

menen Thesen abzielt (vgl. Kruse 2015: 44 f.). Dieses Ziel verfolgt die vorliegende Untersuchung.

Es existieren einige Studien, die explizit mit einem theoretischen Konzept, wie Einstellungen/ Überzeugungen arbeiten (Gogolin 1994, Gebauer/ McElvany/ Klukas 2013, Hachfeld et al. 2012, Hammer/ Fischer/ Koch-Priewe 2016, Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018, Fischer/ Ehmke 2019, Maak/ Ricart Brede 2019, Fischer/Lahmann 2020). Der Großteil nutzt jedoch undifferenzierte, nicht oder sehr knapp definierte Begriffe (Bender-Szymanski 2001, Edelmann 2007, Hallitzky/ Schiessleder 2008, Wojnesitz 2010, Göbel 2010, Kampshoff/ Walther 2010, Becker-Mrotzek et al. 2012, Binanzer/ Gamper/ Köpcke 2015, Bello/ Leiss/ Ehmke 2015, Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2016, Ekinci/ Güneşli 2016). Diese Studien wurden dennoch miteinbezogen, da sie Parallelen zu dem hier verwendeten Konzept der Einstellungen aufweisen. Die vorliegende Untersuchung versucht, durch eine systematische Darstellung der zugrundeliegenden Annahmen über Einstellungen eine fundierte Grundlage der Bearbeitung der Forschungsfragen zu leisten.⁷⁸

In Bezug auf die Vorbereitung angehender wie praktizierender Lehrpersonen zeigt sich in älteren, aber auch in sehr aktuellen Studien, dass diese sich nicht ausreichend auf den Umgang mit sprachlich-kulturell heterogenen Klassen vorbereitet fühlen und eine fehlende Ausbildung dieser Kompetenzen kritisieren (Hallitzky/ Schiessleder 2008, Michalak 2010, Becker-Mrotzek et al. 2012, Riebling 2013, Ekinci/ Güneşli 2016, Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2017, Ricart Brede 2019b). Ob sich diese Tendenz auch bei Studierenden abzeichnet, die ein systematisch aufgebautes Modul zum Thema Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache durchlaufen haben, will die vorliegende Studie erheben.

78 Siehe dazu die theoretische Beschreibung des Konstrukts Einstellung in Kapitel 2 sowie die Ausführungen zur Durchführung der Untersuchung in Kapitel 7.

6 Zwischenfazit

In Teil I der Dissertation wurden die theoretischen Grundlagen zum Forschungsgegenstand *Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer sowie das DaZ-Modul* behandelt. Die explizite Darstellung des zugrundeliegenden Konzepts *Einstellung im Kontext von Lehrprofessionalität* bietet eine fundierte und explizit offen gelegte Basis für die empirische Studie. Die vertiefende Auseinandersetzung und konkrete Anwendung sollen dabei der Entwicklung theoretischer Grundlagen in Bezug auf die Forschung zu Einstellungen als Komponente professioneller Lehrkompetenz nutzen. Einstellung wird definiert als zusammenfassende, individuelle Bewertung eines Objekts, welche sich aus kognitiven Grundlagen (Überzeugungen), affektiven Grundlagen (Emotionen) und verhaltensbezogenen Grundlagen (vergangenes Verhalten sowie Konation) zusammensetzen kann. Im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften gewinnen Einstellungen immer mehr Beachtung, wie die dargestellten Modelle zeigen.

Das Themen- und Handlungsfeld *sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule*, welches im Mittelpunkt der problemzentrierten Interviews steht, wurde beleuchtet. Zentrale Begriffe wurden bestimmt, Entwicklungslinien pädagogischer Ansätze, aktuelle Zahlen und Daten bezüglich des Bildungserfolgs von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache sowie Konzepte zur sprachlichen Bildung vorgestellt. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der sprachdidaktischen Perspektive, wobei der kulturelle Aspekt mitgedacht wird, so dass der Begriff sprachlich-kulturelle Vielfalt Verwendung findet. Sprachlich-kulturelle Vielfalt ist Normalität in Deutschlands Klassenzimmern unabhängig der verschiedenen Schulformen. Doch nach wie vor sind Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache weniger bildungserfolgreich als ihre einsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler, was die Beschreibung der aktuellen Leistungsstudien sowie aktueller Schulstatistiken verdeutlicht. Wie herausgearbeitet wurde, spielen bildungssprachliche Anforderungen und Kompetenzen dabei eine entscheidende Rolle. Die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts, der Sprachbildung und Sprachförderung berücksichtigt, kann einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen leisten. So nehmen die Sensibilisierung und Vorbereitung von angehenden Lehrkräften in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer einen immer größer werdenden Stellenwert ein.

In Nordrhein-Westfalen sowie in vielen anderen Bundesländern in Deutschland werden daher Lehrveranstaltungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache angeboten. Durch eine *Curricula-Analyse der DaZ-Module* an den Universitäten Siegen, Dortmund und Köln konnten die spezifischen Rahmenbedingungen und institutionellen Vorgaben aufgezeigt werden. Der Aufbau der Module ist dabei sehr ähnlich, denn jeweils wird eine Grundlagen vermittelnde Vorlesung sowie ein darauf aufbauendes und vertiefendes Seminar angeboten. Ein gewisser Kontrast bezüglich der Einbet-

tung in das Studium bietet jedoch das DaZ-Modul der Universität zu Köln. Dieses wird im Gegensatz zu den Modulen in Siegen und Dortmund im Rahmen des Masters absolviert. Die Fokussierung der empirischen Studie auf das DaZ-Modul in Nordrhein-Westfalen stellt in der bisherigen Forschungslandschaft ein Desiderat dar. Hier können wichtige Erkenntnisse zur Weiterentwicklung und Professionalisierung der Lehrerbildung gewonnen werden.

Schließlich wurde der *aktuelle Stand der Forschung* zu Einstellungen angehender und praktizierender Lehrkräfte hinsichtlich sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule abgebildet. Interessant ist vor allem das Ergebnis, dass Lehramtsstudierende eher positive Einstellungen zeigten, während bei praktizierenden Lehrkräften Tendenzen negativer Einstellungen erfasst wurden, wobei möglicherweise auch die methodische Herangehensweise im Zusammenhang mit den Ergebnissen stehen könnte. Dass sich praktizierende wie angehende Lehrpersonen nicht ausreichend auf den Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule vorbereitet fühlen, ergeben fast alle Studien, die dieser Frage nachgegangen sind. Inhalt des Teils II ist nun die Darstellung der in dieser Forschungsarbeit durchgeführten empirischen Studie, die an die hier referierten Aspekte anknüpft.

Teil II – Die empirische Studie

Dieser Teil der Dissertation umfasst die Darstellung des Forschungsdesigns, der Durchführung und der Ergebnisse der empirischen, qualitativen Untersuchung. Zunächst werden grundlegend die Zielsetzung und Methode in Kapitel 7 vorgestellt. Anschließend folgt die detaillierte Beschreibung der Vorgehensweise bei der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der empirischen Daten (Kapitel 8). Die Ergebnisse, die in dieser Interviewstudie aufgedeckt wurden, sind Gegenstand der Kapitel 9 und 10, wobei Kapitel 9 die Ergebnisse bezüglich des ersten Erkenntnisinteresses fokussiert und Kapitel 10 die Ergebnisse zu Erkenntnisinteresse zwei in den Blick nimmt. Was genau diese beiden Zielsetzungen der empirischen Studie beinhalten, wird im nachfolgenden Kapitel thematisiert.

7 Zielsetzung und Methode

Die im vorangegangenen theoretischen Teil der Dissertation beschriebenen Grundlagen zu Einstellungen und Modellen professioneller Lehrkompetenz sowie die sich aus der Darstellung des Themen- und Handlungsfelds *sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule* ergebenden Fragen werden in diesem Kapitel herangezogen und mit dem Erkenntnisinteresse der Studie in Beziehung gesetzt. So ist es vor allem bei qualitativer Forschung, die das Verstehen des Forschungsgegenstandes zum Ziel hat, zentral, das eigene Vorverständnis darzulegen und zu reflektieren (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022: 27). Auch zur Wahl und Reflexion der methodischen Herangehensweise sind die theoretischen Grundlagen zu berücksichtigen.

7.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen der empirischen Studie

Der Kern und damit das Haupterkenntnisinteresse der vorliegenden Dissertation besteht in der Erhebung der Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule. Dabei werden die aktuellen Modelle professioneller Lehrkompetenz einbezogen. Ein für diese Arbeit sehr relevantes Konzept besteht in dem *Inclusive Academic Language Teaching-Curriculum* (IALT-Curriculum), da dieses – wie bereits in Kapitel 4.2 beschrieben – einen Vorschlag zur Weiterentwicklung der Lehreraus- und -fortbildung bietet, welche auf eine inklusive Förderung der Bildungssprache abzielt und konkret eine Adaption für Nordrhein-Westfalen formuliert. Das bereits vorgestellte normative Kompetenzmodell des IALT-Curriculums knüpft an das Verständnis von Kompetenz an, welches von der OECD und der Europäischen Union entwickelt wurde (vgl. ECC IALT 2010: 22).⁷⁹

79 Die drei Dimensionen professioneller Kompetenz sowie der Bereich der Einstellungen sind in Kapitel 2.3 genauer dargestellt.

Dieses umfasst die drei Dimensionen Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen. Der hier fokussierte Bereich der Einstellungen wird im Rahmen des IALT-Curriculums weiter ausgeführt, denn es soll ein „Bewusstsein der Rolle von Sprache und Kultur beim Lehren und Lernen in ethnisch und sprachlich heterogenen Lerngruppen“ entwickelt werden, was die Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen betrifft (ECC IALT 2010: 12). In Bezug auf den Unterricht wird weiter spezifiziert:

„der Fokus liegt also auf einem sprachaufmerksamen und -förderlichen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler, der alle Fächer umfasst und eine kognitiv anspruchsvolle, abstrakte und treffende Bedeutungen erzeugende Sprache anzielt, mit der fachliche Inhalte auf dem jeweiligen Differenzierungsniveau informativ und kommunikativ verfügbar werden“ (ECC IALT 2010: 18).

So ist die Einstellung zur Gestaltung des Unterrichts in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen in dieser empirischen Studie von Interesse, das heißt es wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern Lehramtsstudierende die sprachlich-kulturelle Vielfalt der Klasse im Hinblick auf Sprachförderung und Sprachbildung berücksichtigen wollen. Zum anderen soll laut IALT-Curriculum „eine freundliche und unterstützende Haltung gegenüber benachteiligten Gruppen und Respekt vor sprachlicher und kultureller Andersartigkeit“ entwickelt werden, was bezogen auf eine sprachlich-kulturell vielfältige Klasse die Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache betrifft (ECC IALT 2010: 12). Dabei soll angehenden Lehrkräften ein wertschätzender Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit vermittelt werden (vgl. ECC IALT 2010: 17). Diese Ausführungen münden hier in der Ausdifferenzierung des allgemeinen Erkenntnisinteresses *Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule* in zwei Fragestellungen:

1. *Welche Einstellungen haben die interviewten Studierenden in Bezug auf den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen?*
2. *Welche Einstellungen haben die interviewten Studierenden in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache?*

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurde ein systematisch-methodischer Zugang gewählt, um die Einstellungen der Studierenden zu erfassen und zu vergleichen: die qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2022). Letztendlich soll eine Typologie zu den Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer auf Grundlage der empirisch erhobenen Daten entstehen. Dementsprechend lautet die dritte Fragestellung des ersten Erkenntnisinteresses der Untersuchung:

3. *Welche unterschiedlichen Typen von Lehramtsstudierenden lassen sich hinsichtlich der Einstellung zu sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenzimmer identifizieren?*

Die daran anschließende zweite Zielsetzung bezieht sich auf das in Nordrhein-Westfalen für alle Lehramtsstudierende verpflichtende Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DaZ-Modul).⁸⁰ Das Modul soll – wie bereits dargestellt – für den Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen sensibilisieren und darauf vorbereiten (vgl. Kapitel 4). So wird im Rahmen dieser Studie erhoben, wie Studierende das DaZ-Modul der verschiedenen Universitäten *Technische Universität Dortmund*, *Universität zu Köln* und *Universität Siegen* bewerten. Diesbezüglich sollen die Zufriedenheit mit dem DaZ-Modul, die selbst eingeschätzte Vorbereitung durch das DaZ-Modul sowie positive Aspekte und Verbesserungsvorschläge erhoben werden. Folgende Fragestellungen werden daher verfolgt:

4. *Wie zufrieden sind die Studierenden mit dem DaZ-Modul?*
5. *Inwiefern haben die Studierenden das Gefühl, durch das DaZ-Modul auf den Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen vorbereitet zu sein?*
6. *Welche Aspekte des DaZ-Moduls erachten die Studierenden als positiv?*
7. *Welche Verbesserungsvorschläge äußern die Studierenden für die Weiterentwicklung des DaZ-Moduls?*

Abschließend sollen beide Erkenntnisinteressen in Beziehung gesetzt werden und somit eine Zusammenhanganalyse der Typologie der Einstellungen der Lehramtsstudierenden in Bezug auf sprachlich-kulturell vielfältige Klassen mit den Bewertungen des DaZ-Moduls vorgenommen werden. Dementsprechend wird der Frage nachgegangen, *welche Typen* von Lehramtsstudierenden das Modul *wie* bewerten. Die Forschungsfrage hierzu lautet explizit:

8. *Wie fällt der Vergleich zwischen den verschiedenen Typen von Lehramtsstudierenden und den Bewertungen der DaZ-Module aus?*

Letztlich sollen die Ergebnisse dazu dienen, Schlussfolgerungen für die Lehre ziehen zu können und zur Weiterentwicklung des Forschungsbereichs *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* beitragen.

7.2 Forschungsdesign der empirischen Studie

Das Design der empirischen Studie ist qualitativ ausgerichtet, um ein möglichst tiefgehendes Verständnis des Forschungsgegenstandes zu erhalten. Es sollen induktiv neue Erkenntnisse durch die Erforschung des Untersuchungsgegenstandes gene-

80 Die vorliegende Studie ist in diesem Punkt im Bereich der Hochschulforschung anzusiedeln, da sie ein Modul verschiedener Universitäten in den Blick nimmt und somit mit kontrastierender Fallauswahl arbeitet (vgl. Wilkesmann 2019: 95). So sind die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt ein hochschulpolitisches Thema, welches sich nach Wilkesmann vorzugsweise im Rahmen problemzentrierter Interviews bearbeiten lässt (vgl. Wilkesmann 2019: 96).

riert werden. So steht die Rekonstruktion der sozialen Wirklichkeit als Paradigma qualitativer Sozialforschung im Vordergrund:

„Es zielt primär auf eine verstehend-interpretative Rekonstruktion sozialer Phänomene in ihrem jeweiligen Kontext ab, wobei es vor allem auf die Sichtweisen und Sinngebungen der Beteiligten ankommt, also darauf, was ihnen wichtig ist, welche Lebenserfahrungen sie mitbringen und welche Ziele sie verfolgen“ (Döring/ Bortz 2016: 63).

Im Folgenden werden zentrale Prinzipien sowie Gütekriterien qualitativer Sozialforschung beschrieben, die dieser Forschungsarbeit zugrunde liegen.

7.2.1 Qualitative Sozialforschung – zentrale Prinzipien und Gütekriterien

Qualitative Sozialforschung umfasst unterschiedlichste Wissenschaftstheorien, Forschungsstrategien und Denkstile, wie die Dialektik oder den Poststrukturalismus (vgl. Döring/ Bortz 2016: 63). So wird beispielsweise von Jo Reichertz betont, dass „sich im Laufe der letzten Jahrzehnte das Feld der ‚Qualitativen‘ so stark ausdifferenziert hat, dass es nicht mehr angemessen ist, alle ‚qualitativen‘ Methoden und Methodologien als eine Einheit mit einem gemeinsamen Fundament darzustellen“ (Reichertz 2016: V). Aus seiner Sicht existiert keine gemeinsame Schnittmenge qualitativer Sozialforschung mehr (vgl. Reichertz 2016: 24, Reichertz 2007: 197). Reichertz sieht vor allem zwei zu differenzierende Forschungspraxen: die qualitative und die interpretative Sozialforschung (vgl. Reichertz 2016: V). Ob diese beiden Ansätze tatsächlich kein gemeinsamer Nenner verbindet, ist eine Frage, die im wissenschaftlichen Diskurs kontrovers diskutiert, jedoch an dieser Stelle nicht weiterverfolgt wird. Vielmehr ist Anliegen dieses Vorhabens, die Prinzipien der hier zugrundeliegenden Forschungspraxis darzulegen und die Beachtung dieser im Rahmen der Datenerhebung und -auswertung in der Dokumentation aufzuzeigen. In einschlägigen Werken zu qualitativer Sozialforschung werden teils unterschiedliche, teils sehr ähnliche Prinzipien vorgestellt und kontrovers diskutiert (vgl. Misoch 2019: 25 ff., Strübing 2018: 21 ff., Döring/ Bortz 2016: 64 ff., Lamnek/ Krell 2016: 33 ff., Flick 2014: 26 ff., Helfferich 2011: 21 ff.).

Siegfried Lamnek und Claudia Krell fassen in ihrer Darstellung sechs Prinzipien für das qualitative Paradigma zusammen, die als wesentlich für diese Arbeit angesehen und daher befolgt werden (Lamnek/ Krell 2016: 33):

- „Offenheit
- Forschung als Kommunikation
- Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand
- Reflexivität von Gegenstand und Analyse
- Explikation und
- Flexibilität“

Das Prinzip der Offenheit betont die Haltung des Forschenden, „so offen wie möglich gegenüber neuen Entwicklungen und Dimensionen zu sein, die dann in die Formulierung der Hypothesen einfließen können“ (Lamnek/ Krell 2016: 34). Hier wird deutlich, dass keine Hypothesen prüfende Vorgehensweise, die der quantitativen Methodologie entspricht, vollzogen wird, sondern Hypothesen generiert werden und somit offen an das Untersuchungsfeld herangetreten wird. Nicola Döring relativiert das Prinzip der Offenheit als eine „reflektierte Offenheit“, denn „jeder Wahrnehmungsakt bei einer teilnehmenden Feldbeobachtung oder jeder Kommunikationsakt bei einem Leitfaden-Interview setzt erkenntnistheoretisch auf Seiten der Forschenden bestimmte theoretische Vorannahmen voraus“ (Döring/ Bortz 2016: 66).⁸¹ Eine absolute, theoriefreie Offenheit ist aus diesem Grund nicht möglich. So sollten jedoch die Vorannahmen und theoretischen Konzepte, die vorab bestehen, reflektiert und bewusstgemacht werden. Andreas Witzel und Herwig Reiter beschreiben dies als „sensitising knowledge“, also sensibilisierendes Wissen, welches entscheidend ist für die Problemzentrierung bei den Interviews (Witzel/ Reiter 2012: 39 f.).

Das Prinzip Forschung als Kommunikation bezieht sich auf den Umstand, dass in der quantitativen Forschung die Interaktion zwischen Forschenden und Beforschten als „Störgröße auf das Resultat der Untersuchung gilt, die durch Verfeinerung der Methode und durch Standardisierung beseitigt werden soll“ (Lamnek/ Krell 2016: 34). Kommunikation ist jedoch ein notwendiger und wichtiger Bestandteil der Forschung und wird als solcher im Forschungsprozess bewusst anerkannt, denn durch die direkte Interaktion von Forschenden und Beforschten kann erst eine Rekonstruktion der Sichtweisen der Beforschten stattfinden.

Die qualitative Methodologie ist zudem als Kommunikationsprozess zu begreifen, so dass das Prinzip des Prozesscharakters von Forschung und Gegenstand hervorzuheben ist (vgl. Lamnek/ Krell 2016: 35). Das Forschen an sich ist ein Prozess und insofern entwickelt sich in diesem Prozess ein Verständnis für den Untersuchungsgegenstand. Döring formuliert dieses Prinzip als „Zirkularität und Flexibilität des Forschungsprozesses zwecks Annäherung an den Gegenstand“, wobei Zirkularität eine „flexible Adjustierung des Vorgehens“ meint, bei der man sich „spiralförmig dem Gegenstand annähert“ (Döring/ Bortz 2016: 67, Hervorhebung im Original). Der Begriff Zirkularität verweist dabei auf die Vorgehensweise des hermeneutischen Zirkels, nach dem der Text durch eine schrittweise Annäherung interpretiert und verstanden wird (vgl. Döring/ Bortz 2016: 67).

Die Reflexivität von Gegenstand und Analyse ist letztlich eine Forderung an die qualitative Forschung, was voraussetzt, dass „eine reflektierte Einstellung des Forschers wie auch die Anpassungsfähigkeit seines Untersuchungsinstrumentariums“

81 Nicola Döring wird hier ohne Jürgen Bortz genannt, da dieser zwar in der Neuauflage als Mitautor aufgeführt wird, inhaltlich jedoch Nicola Bortz verantwortlich ist, da Jürgen Bortz verstorben ist (vgl. Döring/ Bortz 2016: VI f.).

besteht (Lamnek/ Krell 2016: 36). Vor allem ist hier der Anspruch an den Forschenden von Bedeutung, seine Handlungen und Beobachtungen zu reflektieren. Diese werden ebenfalls als Daten betrachtet, die in die Forschung miteinfließen (vgl. Flick 2014: 29).

Mit Explikation ist gemeint, dass die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses so weit wie möglich offengelegt werden sollten, d. h. die Regeln, nach denen erhoben und ausgewertet wird, sollten möglichst genau expliziert werden. Dies sichert vor allem die Nachvollziehbarkeit und somit die Intersubjektivität der Forschungsergebnisse, welche als wichtige Gütekriterien qualitativer Forschung gelten (vgl. Lamnek/ Krell 2016: 37).

Die Flexibilität als Prinzip qualitativer Sozialforschung führen Lamnek und Krell als expliziten Punkt auf, wobei hier jedoch starke Parallelen zu dem zu Beginn beschriebenen Prinzip der Prozessualität bestehen, denn die Forschenden sollen während des Forschungsprozesses flexibel in Bezug auf neue Schritte bleiben, die aufgrund neuer Erkenntnisse erfolgen können (vgl. Lamnek/ Krell 2016: 37). Lamnek und Krell betonen hier noch einmal den Gegensatz zum quantitativen Paradigma, in dem das gesamte Forschungsvorhaben vorab festgelegt und in der Weise durchgeführt wird, ohne auf neue Aspekte, die während der Durchführung entdeckt worden sind, reagieren zu können. Inwiefern diese Inflexibilität tatsächlich auf quantitative Forschungsarbeiten zutrifft oder ob nicht auch in diesem Paradigma das methodische Vorgehen verändert werden könnte, soll hier nicht geklärt werden. Wie zuvor schon erwähnt, fasst Döring das Prinzip des Prozesscharakters von Forschung und Gegenstand und die Flexibilität zu einem Prinzip der „Zirkularität und Flexibilität des Forschungsprozesses“ zusammen, was aus den genannten Gründen sinnvoll erscheint (Döring/ Bortz 2016: 67).

Die dargestellten sechs Prinzipien – wobei das dritte und sechste Prinzip unter einem Deckmantel gesehen werden können – beschreiben die dieser Forschungsarbeit zugrundeliegenden methodologischen Kernpunkte und verweisen zugleich in einigen Aspekten auf die Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Die Beachtung von Gütekriterien ist für qualitative wie für quantitative Studien entscheidend für die Qualität der Forschung:

„Um die Qualität des Weges zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung durch bestimmte Methoden feststellen zu können, sind generelle Kriterien nötig, die die verschiedenen Aspekte aller Methoden vor einem bestimmten wissenschaftstheoretischen Hintergrund erfassen und untereinander vergleichbar machen. Diese Kriterien dienen als Zielvorgaben und Prüfsteine einer beliebigen angewandten Forschungsmethode, an denen der Grad der Wissenschaftlichkeit dieser Methode gemessen werden kann“ (Lamnek/ Krell 2016: 141).

Wie genau der Grad der Wissenschaftlichkeit der angewandten Methoden gemessen werden sollte, ist allerdings nicht ganz unstrittig. Der wissenschaftliche Diskurs bezüglich der Gütekriterien qualitativer Forschung wird im Gegensatz zur quanti-

tativen Forschung sehr kontrovers geführt. Nach Döring können mehr als einhundert verschiedene Kriterienkataloge zur Güte von qualitativen Forschungsarbeiten aufgezählt werden (vgl. Döring/ Bortz 2016: 107).⁸² Da es sinnvoll erscheint, an den wissenschaftlichen Ansprüchen der spezifischen Methode anzusetzen, um eine in sich konsistente Durchführung des Forschungsvorhabens zu gewährleisten, sollen die Gütekriterien, die im Rahmen der verwendeten Methoden beschrieben sind, berücksichtigt werden. Zusätzlich werden diese mit den gängigsten Kriterien qualitativer Sozialforschung in Beziehung gesetzt, so dass ein Vergleich der verschiedenen Ansätze möglich ist. Witzel formuliert keine explizit für die Erhebungsmethode *problemzentriertes Interview* geltenden Gütekriterien (vgl. Witzel 1982, 2000, Witzel/ Reiter 2012). Kuckartz und Rädiker beschreiben jedoch bei der Darstellung der hier angewandten qualitativen Inhaltsanalyse Kriterien, die nicht nur für die Analyse der Daten zu beachten sind:

„Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Auditierbarkeit etc. sind Gütekriterien, die nicht nur die inhaltsanalytische Auswertungstechnik betreffen, sondern als Gütekriterien für das gesamte Forschungsprojekt gelten“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 237).

Darüber hinaus werden die Kriterien Bestätigbarkeit, Auditierbarkeit, Übertragbarkeit und Passung als für die Güte einer Studie grundlegend beschrieben (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 235). Ähnliche Qualitätskriterien referiert Döring mit vier Kriterien der Glaubwürdigkeit nach Lincoln und Guba (1985): Vertrauenswürdigkeit, Übertragbarkeit, Zuverlässigkeit und Bestätigbarkeit (vgl. Döring/ Bortz 2016: 108).

Zu betonen ist, dass die klassischen Kriterien zur Studiengüte quantitativer Forschung – Objektivität, Reliabilität und Validität – kaum mit der qualitativen Herangehensweise zu vereinen sind:

„Die Eignung dieser drei Gütekriterien für die Qualitätssicherung qualitativer Forschung ist umstritten, weil sich diese ‚klassischen‘ Kriterien nicht direkt und unhinterfragt auf qualitative Forschung übertragen lassen. Dies liegt darin begründet, dass diese Daten einer anderen Handlungs- und Erkenntnislogik entstammen, bewusst anhand flexibler und sensibler Methoden Subjektives messen wollen und bei qualitativer Forschung der Forschende selbst zum zentralen Erhebungsinstrument wird“ (Misoch 2019: 245).

Qualitative Forschung zielt auf das Sinnverstehen ab und nicht auf die Überprüfung von Theorien mithilfe standardisierter Testverfahren. Kuckartz und Rädiker

82 Ähnlich der Beantwortung der Frage nach den Prinzipien qualitativer Sozialforschung wird auch die Diskussion über Gütekriterien qualitativer Sozialforschung kontrovers geführt (vgl. Misoch 2019: 245 ff., Przyborski 2018: 107 ff., Strübing 2018: 204 ff., Döring/ Bortz 2016: 106 ff., Flick 2014: 487 ff.).

setzen – ähnlich wie viele andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – an den Gütekriterien quantitativer Forschung an und stellen die genannten Punkte diesen gegenüber. Das quantitative Kriterium der Objektivität, welches darauf zielt, dass die Ergebnisse unabhängig von den Testenden und den Rahmenbedingungen der Durchführung sein müssen, wird hier durch das Kriterium der Bestätigbarkeit ersetzt (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 235). Bestätigbarkeit wird dann erreicht, wenn das Studienergebnis „nicht durch Vorurteile, Interessen, Perspektiven der einzelnen Forschenden vorbestimmt ist“ (Döring/ Bortz 2016: 110). Die Ergebnisse lassen sich, so könnte man es umformulieren, in den empirischen Daten bestätigen. Dabei spielt der Aspekt der Intersubjektivität eine zentrale Rolle, das heißt „der übereinstimmende Nachvollzug mehrerer Forscher/innen in Bezug auf einen *Erkenntnisprozess*“ (Kruse 2015: 55, Hervorhebung im Original). Intersubjektivität kann dabei ausschließlich durch Explikation und Dokumentation sichergestellt werden, was auf das zuvor dargelegte Prinzip der Explikation nach Lamnek und Krell verweist (vgl. Lamnek/ Krell 2016: 37). Bezogen auf die Erhebung der Daten erläutert Hellferich zum Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit: Für die Interviewsituation bedeutet dies z. B.,

„dass die Regeln des Interviewverhaltens geklärt, festgehalten und überprüft werden und dass Verabredungen für den Umgang mit schwierigen Interviewsituationen getroffen werden“ (Hellferich 2011: 156 f.).

Die Reliabilität, also die methodische Replizierbarkeit der Forschungsergebnisse, stellen Kuckartz und Rädiker den Kriterien Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit und Auditierbarkeit gegenüber (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 235). In diesem Zusammenhang unterscheiden die Autoren zwischen interner und externer Studiengüte. Die genannten Bereiche betreffen die interne Studiengüte und werden durch Regelmäßigkeit, Nachvollziehbarkeit und Offenlegung des Forschungsprozesses erfüllt. Dementsprechend muss sowohl die Phase der Datenerhebung als auch die Phase der Datenauswertung genau dokumentiert und reflektiert werden, um die Güte wissenschaftlicher Forschung zu gewährleisten. Hier spiegelt sich das Kriterium der methodischen Kontrolle über Reflexivität nach Hellferich wider, denn die genaue Reflexion der Forschenden über den Einfluss des Vorwissens sowie des Erhebungskontextes ist hier entscheidend (vgl. Hellferich 2011: 156).

Die externe Studiengüte betrifft die Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit der Studie, d. h. die Frage, inwiefern die Ergebnisse verallgemeinerungsfähig sind und Ansprüchen der Repräsentativität genügen, wie es in der quantitativen Forschung postuliert wird. In der qualitativen Forschung kann jedoch keine Repräsentativität gefordert werden, da die Problematik besteht, dass durch die tiefgreifende, umfassende Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld und den erhobenen Daten keine Möglichkeit einer repräsentativen Stichprobe und dementsprechenden Fallanzahl besteht. So werden jedoch eine authentische und umfassende Repräsen-

tation eines Falltypus und ein gewisser Grad an Verallgemeinerbarkeit, der über die untersuchten Fälle hinausgeht, angestrebt (vgl. Kruse 2015: 57).

Die beschriebenen Gütekriterien liegen dieser Forschungsarbeit zugrunde und wurden während des Forschungsprozesses sowie bei der Dokumentation der Datenerhebung und -auswertung so gut wie möglich beachtet. Die Berücksichtigung der Kriterien wird bei der Beschreibung der Durchführung der empirischen Studie in Kapitel 8 dargelegt.

Nachdem die Prinzipien und Gütekriterien der vorliegenden Arbeit nun genauer skizziert wurden, sollen die konkret angewendeten Methoden beschrieben werden. Um ein möglichst natürliches Gespräch zu ermöglichen, aber gleichzeitig auch die interessierenden Fragestellungen zu fokussieren, wurde die Erhebungsmethode *problemzentriertes Interview* nach Andreas Witzel und Herwig Reiter (2012) gewählt, welches Thema des Kapitels 7.2.2 ist. Gegenstand des anschließenden Kapitels (7.2.3) ist die Datenauswertung mithilfe der Methode *qualitative Inhaltsanalyse* nach Kuckartz und Rädiker (2022), welche zum Teil computerunterstützt mit dem Datenanalyseprogramm MAXQDA erfolgte.

7.2.2 Erhebungsmethode *problemzentriertes Interview* nach Witzel und Reiter (2012)

In dieser Forschungsarbeit wird das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode zur Erfassung der Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf den Umgang mit einer sprachlich-kulturell heterogenen Schulklasse verwendet. Das problemzentrierte Interview wurde 1982 von Andreas Witzel entwickelt und zielt darauf ab, soziale Problemstellungen zu erforschen (vgl. Witzel/ Reiter 2012: 4). Mit Problemzentrierung ist demnach nicht im wörtlichen Sinne ein Problem, welches z. B. die Interviewten haben, sondern die Fragestellung, das Forschungsinteresse, welches vor der Erhebung der Interviews feststeht, gemeint.

Der Grad an Strukturierung der Interviewsituation kann als halbstrukturiert bis unstrukturiert eingestuft werden, da ein Leitfaden zugrunde liegt, der jedoch eher im Hintergrund als Orientierung für die Interviewerin bzw. den Interviewer dient und das Interview nicht grundsätzlich vorstrukturiert (vgl. Döring/ Bortz 2016: 358). Im Gegensatz dazu ist das narrative Interview eine unstrukturierte Interviewtechnik, die ohne Leitfaden auf eine reine Erzählung der Interviewten abzielt (vgl. Lamnek/ Krell 2016: 342). Die Methode des problemzentrierten Interviews verknüpft narrative und nachfragende Elemente innerhalb des Interviews, was als sehr vorteilhaft für die vorliegende Forschungsfrage angesehen wird. Sabina Misoch beschreibt diese Kombination treffend:

„Beim PZI [problemzentrierten Interview] wird dem erzählenden Subjekt Raum für die eigenen (Teil-)Narrationen gegeben und gleichzeitig hat der Forscher die Möglichkeit der Fokussierung mittels entsprechender Nachfragetechniken während des

Interviewprozesses (im Gegensatz zum narrativen Interview, siehe Kap. 3.1)“ (Misoch 2019: 77).

Der Leitfaden, der beim problemzentrierten Interview zum Einsatz kommt, enthält offene Fragen, die ein bestimmtes Problem bzw. Thema behandeln. Ganz deutlich ist festzuhalten, dass dabei kein Abfragen von Informationen, keine Befragung angestrebt wird. Im Gegenteil ist eine offene Grundhaltung bei der Gesprächsführung unverzichtbar, die dazu führen kann, dass Fragereihenfolge und -formulierungen des Leitfadens abgewandelt werden. Narrative Anteile sind während des Interviews gewollt und erwünscht. Diese werden durch eine einleitende, offene Frage zu Beginn des Gesprächs angeregt, was Witzel bzw. Witzel und Reiter als „erzählgenerierende Kommunikationsstrategie“ bzw. „narration-generating opening question“ bezeichnen (Witzel 2000: 6, Witzel/ Reiter 2012: 78). Anschließend werden durch „allgemeine Sondierungen“ die thematischen Aspekte, die die Interviewpartnerin oder der Interviewpartner anspricht, aufgegriffen, so dass der rote Faden weitergesponnen wird und ein möglichst natürlicher, nicht durch Themenwechsel oder -sprünge gekennzeichnete Gesprächsverlauf entsteht (Witzel 2000: 7). So wird ein natürlicher Gesprächsfluss ermöglicht und ein Frage-Antwort-Spiel vermieden:

„The interview or topical guide does not have the purpose of establishing a question-answer-scheme for working off a list of issues with open questions. Instead, in the sense of a road map, the interview guide should establish a thematic frame supporting the researcher/interviewer *qua* well-informed traveler in his purpose of problem centring“ (Witzel/ Reiter 2012: 32, Hervorhebung im Original).

Die oder der Interviewende soll demnach die Interviewte bzw. den Interviewten als eine Art Reisebegleitung in seinen Ausführungen unterstützen. Dabei achtet die Interviewerin bzw. der Interviewer stets darauf, ob und welche Fragen des Leitfadens bereits selbst von der oder dem Befragten thematisiert wurden. Wenn im Hauptteil des Interviews ein für das Erkenntnisinteresse relevantes Thema nicht angesprochen bleibt, werden sogenannte ad-hoc-Fragen bzw. „ad-hoc-questions“ im Anschluss gestellt (Witzel/ Reiter 2012: 78):

„Ad-hoc-Fragen werden notwendig, wenn bestimmte Themenbereiche, die auch die Vergleichbarkeit der Interviews sichern, von den Interviewten ausgeklammert wurden. Sie ergeben sich aus Stichworten im Leitfaden oder können auch einzelne standardisierte Fragen beinhalten, die zur Vermeidung des Frage-Antwort-Spiels im Hauptteil des Interviews am Ende des Gesprächs gestellt werden“ (Witzel 2000: 7).

Eine weitere Technik des problemzentrierten Interviews ist die „verständnisgenerierende Kommunikationsstrategie“, bei der Äußerungen der bzw. des Interviewten zurückgespiegelt werden (vgl. Witzel 2000: 7). Dies dient der Verständnissicherung sowie der Anregung zur Selbstreflexion. Die bzw. der Interviewende kann Paraphrasen des Gesagten als Frage einwerfen, um zu klären, ob die Aussagen im gemeinten

Sinne verstanden wurden. Dies kann bei widersprüchlichen Äußerungen sehr hilfreich sein.

Witzel selbst, aber auch weitere Autorinnen und Autoren weisen darauf hin, dass die passende Verwendung der verschiedenen Kommunikationsstrategien höchst anspruchsvoll ist und die Interviews möglichst von der oder dem Forschenden selbst durchgeführt, also nicht an Hilfskräfte oder Umfrage-Institut abgegeben werden sollten (vgl. Misoch 2019: 77, Maus 2018: 39, Witzel 2000: 8). Die Erhebung aller Interviews, die für dieses Dissertationsvorhaben erhoben und ausgewertet wurden, wurden von meiner Person durchgeführt, so dass ich Sorge dafür trage, die beschriebenen Strategien situationsangemessen und für die Klärung der Forschungsfrage sinnvoll einzusetzen. Die Vorteile des problemzentrierten Interviews fasst Eva Maus folgendermaßen zusammen:

„So haben die Probandinnen und Probanden ausdrücklich die Möglichkeit, neue Aspekte des Problems aufzubringen und auch (relevante) Nachbarthemenbereiche zu erörtern. Ein sehr offener Umgang mit dem Leitfaden kann zudem dabei helfen, Vertrauen auf- und Unsicherheiten abzubauen. Auf diese Weise können Erkenntnisse, die nicht durch die vorangegangene theoretische Analyse nahegelegt wurden, entdeckt werden“ (Maus 2018: 39).

Nach jedem Interview können neue Erkenntnisse und Modifizierungen des eigenen Konzepts aufkommen, was die Prozesshaftigkeit des methodischen Vorgehens unterstreicht. Zudem ist die Offenheit des Interviews einer Vertrauensschaffung zuträglich, gerade bei sensiblen Themen wie dem Umgang mit einer sprachlich-kulturell vielfältigen Klasse.

Zum Abschluss eines Interviews kann ein Kurzfragebogen ausgefüllt werden, der zum Beispiel demografische Daten wie Alter, Geschlecht und ähnliches erfasst (vgl. Witzel/ Reiter 2012: 91f.). Dieser Kurzfragebogen stellt einen quantitativen Moment des problemzentrierten Interviews dar, der zwischen den beiden Polen quantitativ und qualitativ vermittelt (vgl. Lamnek/ Krell 2016: 349). Er dient vor allem dazu, wichtige zusätzliche Informationen über die Interviewten zu erheben, die jedoch nicht Teil der inhaltlichen Fragen des Interviews sind und somit auch nicht in das Gespräch selbst mitaufgenommen werden müssen.

Die Auswertung problemzentrierter Interviews geben Witzel und Reiter nicht ausdrücklich vor:

„The interpretive paradigm does not suggest a method of choice for the analysis of interview data. This applies also to the PCI [Problemcentred Interview]. In principle, PCIs can be analysed using the whole spectrum of available techniques for text analysis“ (Witzel/ Reiter 2012: 99).

In dieser qualitativen Studie wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) mit dem Ziel einer Typenbildung grundlegend als Auswertungsmethode des empirischen Materials genutzt. Einzelfallanalysen werden zusätzlich zur

kategorienbasierten Auswertung als Sicherung der Ergebnisse durchgeführt. Die Auswertungsmethode wird im Folgenden beschrieben.

7.2.3 Auswertungsmethode *qualitative Inhaltsanalyse* nach Kuckartz und Rädiker (2022)

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine der populärsten und zugleich kontrovers diskutiertesten Methoden qualitativer Sozialforschung (vgl. Schreier 2014: 2). Als Vorreiter ist Siegfried Kracauer (1952) zu nennen, der eine erste Erweiterung zur bis dahin üblichen quantitativen Inhaltsanalyse vorschlug.⁸³ Philipp Mayring, der als bekanntester Vertreter der qualitativen Inhaltsanalyse gilt, veröffentlichte erst drei Jahrzehnte später sein erstes Methodenlehrbuch zur qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1982). Es entstanden seitdem zahlreiche verschieden ausgelegte Vorgehensweisen, die unter dem Begriff qualitative Inhaltsanalyse gefasst wurden (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 37; siehe dazu Schreier 2014). So betont Margit Schreier:

„Die‘ qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht, und es besteht kein Konsens darüber, was qualitative Inhaltsanalyse ausmacht“ (Schreier 2014: 2).

Wichtig ist demnach grundsätzlich zu klären, welche Definition qualitativer Inhaltsanalyse der hier vorgestellten Forschungsarbeit zugrunde liegt. Dazu wird die nachfolgende, von Kuckartz und Rädiker formulierte Definition herangezogen, da die von diesen Autoren ausführlich beschriebene Methode der qualitativen Inhaltsanalyse in dieser Arbeit Verwendung findet:

„Unter qualitativer Inhaltsanalyse wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden. Es werden nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte analysiert. Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutsame Material codiert wird. Die Kategorienbildung kann deduktiv, induktiv oder deduktiv-induktiv erfolgen. Die Analyse geschieht primär qualitativ, kann aber auch quantitativ-statistische Auswertungen integrieren; sie kann sowohl kategorienorientiert als auch fallorientiert erfolgen“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 39).

Grundsätzlich sind Textverstehen und -interpretation – also eine hermeneutische Vorgehensweise – wesentliche Ansprüche der qualitativen Inhaltsanalyse, die sich nicht mehr wie in der klassischen Inhaltsanalyse auf manifeste Inhalte beschränkt

83 Bei der klassischen, quantitativen Inhaltsanalyse, die im englischsprachigen Raum als „Content Analysis“ bezeichnet wird, vollzieht sich eine automatische Codierung mittels eines Diktionärs, die einer menschlichen Verstehens- und Interpretationsleistung der qualitativen Inhaltsanalyse gegenübersteht (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 44).

(vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 43).⁸⁴ Dieser Punkt sei betont, da häufig die irrtümliche Schlussfolgerung vom Begriff *Inhaltsanalyse* auf eine Beschränkung der inhaltlichen, manifesten Aspekte gezogen wird. Zudem ist der zentrale Aspekt der Kategorienbildung hervorzuheben. Das auf Basis der Daten entwickelte Kategoriensystem kann als „Herzstück“ der qualitativen Inhaltsanalyse angesehen werden und unterscheidet sich dementsprechend von anderen qualitativen Verfahren, die weniger kategorienbasiert vorgehen (vgl. Schreier 2014: 3). Wie genau die Kategorien entwickelt werden bleibt nach Kuckartz und Rädiker den Forschenden überlassen. Die Kategorien können induktiv, also am Material gebildet werden, sie können vorab festgelegt sein, was der deduktiven Kategorienbildung entspricht oder es kann eine Kombination aus beiden Vorgehensweisen angewendet werden (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 70 ff.). Wichtig ist, dass das gesamte Datenmaterial und nicht lediglich ein Teil des Materials als Grundlage zur Datenauswertung dient, was vor allem aus zeitlichen Gründen schwierig zu realisieren sein kann. Doch kann das Aussortieren von Teilen des Datenkorpus dazu führen, dass manche relevanten Aspekte nicht aufgedeckt werden. Folgende Darstellung zeigt den grundsätzlichen Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Abb. 8).

In dieser Darstellung wird deutlich, dass die Datenauswertung kein rein linearer Prozess ist, sondern „Codieren in mehreren Zyklen stattfinden kann“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 106). Die einzelnen Bereiche der Analyseabfolge sind nicht unbedingt voneinander trennbar, sondern gehen ineinander über, so dass zwar eine regelgeleitete Vorgehensweise besteht, die den Prozess nachvollziehbarer macht, jedoch ist eine Offenheit inbegriffen, die es ermöglicht, einen Schritt zurück zu gehen. Die Regelgeleitetheit kann trotzdem als „Inflexibilität im Anschluss an die Festlegung eines Ablaufschemas empfunden werden“ (Heins 2018: 310). Die Einhaltung und Absprache von Regeln bei der Vorgehensweise der Datenanalyse sollte m. E. jedoch jeder empirischen Studie zugrunde liegen und ist selbst bei der sehr offenen *Grounded Theory* mit den verschiedenen Auswertungsschritten offenes, axiales und selektives Codieren gegeben (Strauss/ Corbin 1996).

Kuckartz und Rädiker differenzieren drei Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse, die in dieser Forschungsarbeit angewendet wurden und daher nun vorgestellt

84 Nach wie vor ist die Annahme, dass mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausschließlich manifeste Inhalte ausgewertet werden und kein Interesse an dem latenten, dahinterliegenden Sinn besteht, in der qualitativen Sozialforschung – vor allem bei Forschenden des rekonstruktiven Paradigmas – verbreitet (vgl. Meuser 2018: 121, Strübing 2018: 104, Reichertz 2016: 228). Wobei Meuser die „stärker an hermeneutischen Vorgehensweisen orientierte Variante der Inhaltsanalyse“ nach Kuckartz und Rädiker (2022) anerkennt (Meuser 2018: 121). Doch gerade die Erfassung von Einstellungen ist ein sehr interpretativer Vorgang, der sowohl die manifesten, als auch die latenten Inhalte aufgreifen muss, so dass die Hermeneutik eine große Rolle spielt. In der hier vorliegenden Studie konnte die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse mit den verschiedenen Techniken nach Kuckartz und Rädiker (2022) dabei entsprechend genutzt werden.

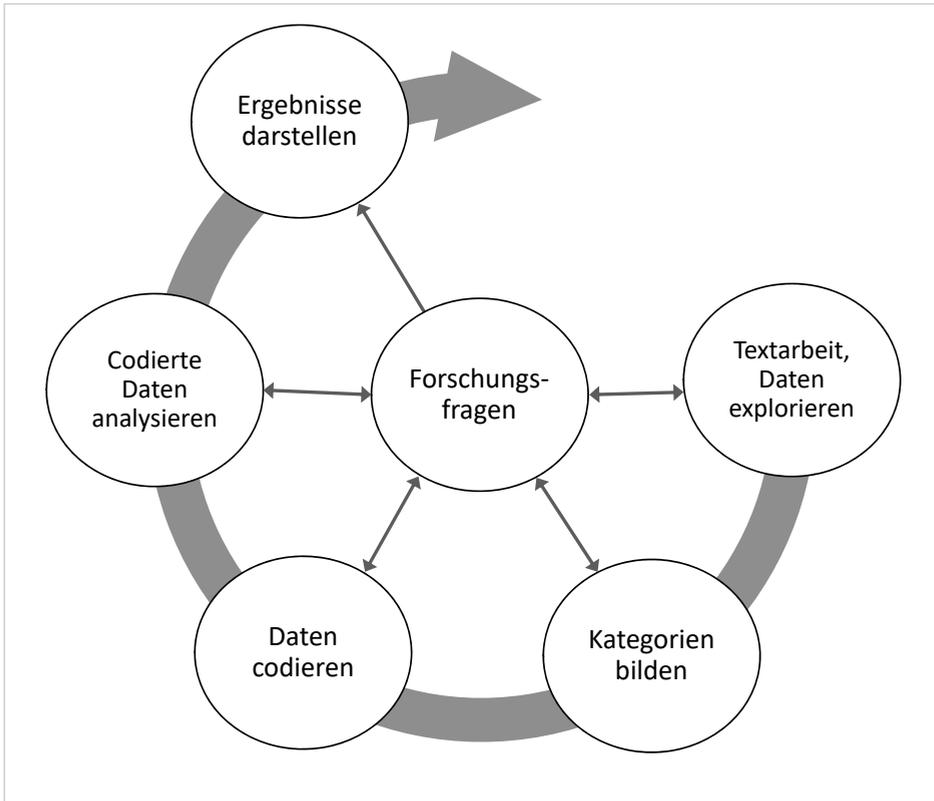


Abb. 8: Allgemeines Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalysen (Kuckartz/ Rädiker 2022: 106)

werden: die inhaltlich strukturierende, die evaluative und die typenbildende Inhaltsanalyse.

7.2.3.1 Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse kann als „die zentrale Variante qualitativer Inhaltsanalyse gelten“ (Schreier 2014: 8). Bei dieser Form der Analyse steht das Bilden von *thematischen* Kategorien im Zentrum, die die Forschungsfragen in den Daten aufgreifen. Dabei wird das Datenmaterial anhand eines Kategoriensystems codiert, so dass die für das Forschungsinteresse bedeutsamen Aussagen gebündelt werden können und eine Generierung von Thesen auf Grundlage des Datenmaterials erfolgen kann. Das Kategoriensystem entsteht durch die Bildung von Haupt- und Subkategorien, die deduktiv auf der Grundlage des theoretischen Vorwissens basieren oder induktiv aus den Daten selbst generiert werden. Häufig findet sich eine Kombination aus deduktiver (A-priori-Kategorien) und induktiver (Kategorienbildung am Material) Vorgehensweise:

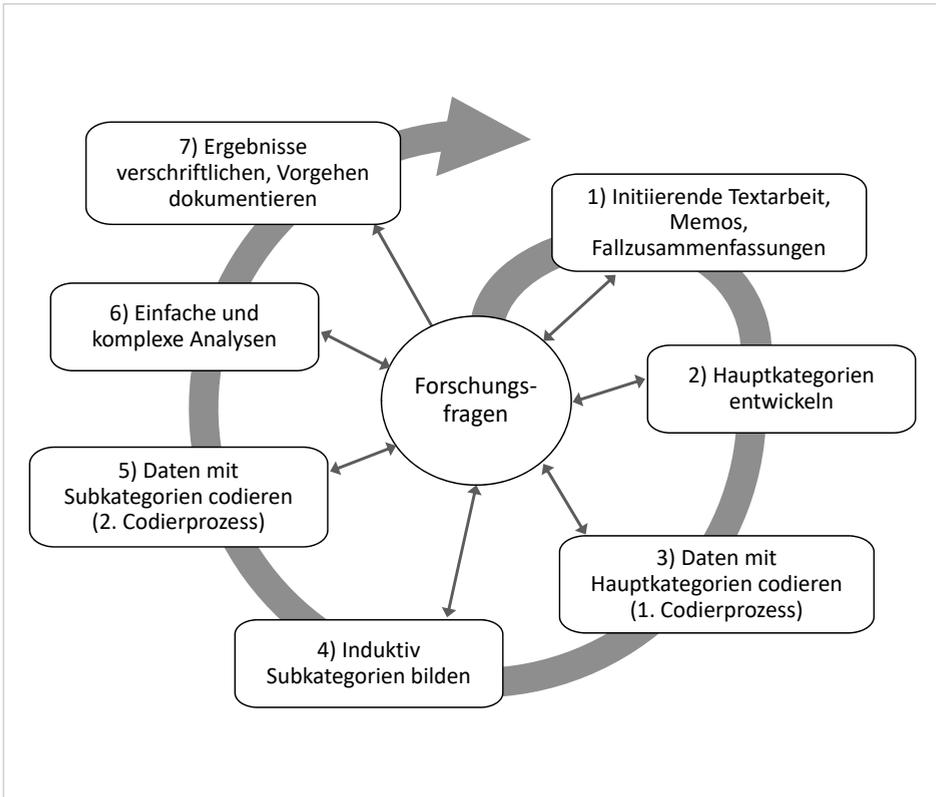


Abb. 9: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz/ Rädiker 2022: 132)

„Die Mischung von deduktiver A-priori-Kategorienbildung und induktiver Kategorienbildung am Material geschieht nahezu ausschließlich in einer Richtung: Es wird mit deduktiven Kategorien begonnen und im zweiten Schritt folgt die Bildung von Kategorien bzw. Subkategorien am Material, weshalb auch von *deduktiv-induktiver Kategorienbildung* gesprochen werden kann“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 102).

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse kann anhand des folgenden Schaubilds genauer beschrieben werden (siehe Abb. 9).

Zunächst wird bei der initiierenden Textarbeit (1) aus hermeneutisch-interpretativer Perspektive das Datenmaterial sorgfältig gelesen und zu verstehen versucht. „Auswertungsideen, die sich spontan ergeben, werden in Form von Memos festgehalten“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 133). Nach der Auseinandersetzung mit einem Text wird jeweils eine kurze Fallzusammenfassung geschrieben, um die wichtigsten Aussagen festzuhalten (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 124 ff.). Anschließend erfolgt die Entwicklung thematischer Hauptkategorien (2). Hauptkategorien sind Kategorien der „obersten Ebene“ des hierarchischen Kategoriensystems, zu denen verschiedene Subkategorien zugeordnet werden (Kuckartz/ Rädiker 2022: 62). So ist

beispielsweise *Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache* eine Hauptkategorie und die verschiedenen Subkategorien wie *Erfahrungen im Praktikum* oder *Erfahrungen durch Nachhilfe* werden dieser Kategorie untergeordnet. Das Präfix „Haupt“ soll jedoch nicht implizieren, dass es sich um besonders wichtige Kategorien handelt (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 62). Bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse bestehen die Hauptkategorien aus *Hauptthemen*, die sich häufig aus der Forschungsfrage bzw. aus dem Datenmaterial ableiten lassen und somit deduktiv gebildet werden. Das gesamte Material wird so zunächst anhand thematischer Hauptkategorien codiert (3). Teilweise können dabei innerhalb einer Textstelle mehrere Kategorien angesprochen werden, so dass diese auch mehreren Kategorien zugeordnet werden (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 134). Durch diese erste Codierung des gesamten Materials lässt sich ein Überblick über die angesprochenen Themen und mögliche Ausdifferenzierungen gewinnen. Das darauffolgende induktive Bestimmen von Subkategorien am Material (4) ist ein „aktiver Konstruktionsprozess, der theoretische Sensibilität und Kreativität erfordert“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 82). Dabei wird das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet und paraphrasiert, um auf diese Weise thematische Kategorien zu bilden, die bestimmte Inhalte, Argumente oder Denkfiguren umfassen (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 56). Sequenzen in den Daten, die denselben Inhalt o. ä. ansprechen, werden mit derselben thematischen Kategorie betitelt, so dass ein Vergleich der Aussagen möglich wird. Die so entstandenen Subkategorien werden in einer Liste aufgeführt, um relevante Dimensionen und ggf. Subkategorien zu allgemeineren, abstrakteren Subkategorien zusammenzufassen (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 138). Diese werden definiert und mit Zitaten aus dem Datenmaterial veranschaulicht, welches die nächste Phase der Auswertung einleitet, nämlich das Codieren des Materials mit den ausdifferenzierten Subkategorien (5). Dies stellt nach dem Codieren der Daten mit den Hauptkategorien die zweite große Phase der Codierung dar. Dabei ist besonders wichtig zu reflektieren, ob die ausdifferenzierten Kategorien tatsächlich genau zum Datenmaterial passen und ob „Präzisierungen und Erweiterungen der Subkategorien notwendig sind“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 142). Gegebenenfalls muss eine Modifizierung der Kategorien erfolgen. Der nächste Schritt besteht in der Analyse von Kategorien und Zusammenhängen (6). Dementsprechend findet die Auswertung und Reflexion der entwickelten Kategorien statt und vor allem wird nun nach Zusammenhängen und Differenzen in den Hauptkategorien, aber auch in den Subkategorien gesucht. Ziel ist es, Erkenntnisse bezogen auf die interessierenden Forschungsfragen systematisch aufzudecken und diese entsprechend mithilfe von Tabellen, Diagrammen oder sogenannten Concept-Maps, die Zusammenhänge zwischen Codes und Subcodes grafisch darzustellen, zu visualisieren (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 147 ff.). Die letzte Phase der Analyse besteht in der Beschreibung der Ergebnisse (7), wobei die gewonnenen Erkenntnisse verschriftlicht werden und auf dabei auf die vorangegangenen Analyseschritte, vor allem auf die in Phase 6 erstellten Visualisierungen zurückgegriffen wird (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 154).

Das durch eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse entstandene Kategoriensystem zeigt, auf welche Themen die Interviewten wie eingegangen sind und fasst vor allem vergleichbare Aussagen übersichtlich zusammen. Im Gegensatz dazu wird bei der nachfolgend beschriebenen Technik eine Bewertung der Inhalte angestrebt.

7.2.3.2 Evaluative Inhaltsanalyse

Folgendes Zitat kann den Kern der evaluativen Inhaltsanalyse beschreiben:

„Anders als bei der inhaltlich strukturierenden Variante steht bei der evaluativen strukturierenden Inhaltsanalyse die *Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten* durch die Forschenden im Mittelpunkt: Das qualitative Material wird – in der Regel fallbezogen – bewertet und es werden Kategorien gebildet, deren Ausprägungen meist ordinaler Art sind“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 157, Hervorhebung im Original).

Das Verfahren der evaluativen Inhaltsanalyse bezeichnet Mayring als skalierend strukturierende Inhaltsanalyse, da das Material in Bezug auf bestimmte Aspekte mithilfe von Skalen eingeschätzt wird (vgl. Mayring 2015: 107). Mit der Bezeichnung evaluativ wird jedoch eher der Aspekt der Bewertung, der Evaluation des Materials betont. Das Bewerten der Inhalte der Daten stellt einen anspruchsvollen Prozess dar, der hohe Kompetenzen beim Verstehen und Interpretieren seitens der Forschenden erfordert, denn hier müssen nicht nur thematische Zuordnungen und Sortierungen, wie es bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse der Fall ist, durchgeführt, sondern genaue Einschätzungen der im Material enthaltenen Aussagen vorgenommen werden, welche den Grad an Ausprägung betreffen. So werden evaluative Kategorien festgelegt, die eine definierte Zahl von Ausprägungen besitzen und anhand derer die Daten bewertet werden (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 56). Die Ausprägungen sind meist ordinaler Art, können jedoch auch einer Intervall- oder Nominalskala entsprechen (vgl. Schreier 2014: 9). Aufgrund des hohen Interpretationsgrades sollte bei der evaluativen Inhaltsanalyse mit zwei voneinander unabhängigen Codierenden gearbeitet werden, wobei Kuckartz und Rädiker im Fall von Qualifikationsarbeiten empfehlen, zumindest teilweise eine Kontrollanalyse durch eine weitere Person einzusetzen (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 175). Nachfolgende Abbildung verdeutlicht den Ablauf der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Abb. 10).

Der erste Schritt besteht wie in allen drei Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse in der initiierenden Textarbeit (1) (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 159, vgl. auch Kapitel 7.2.3.1). Anschließend erfolgt die Festlegung der Bewertungskategorie(n) (2). Hierbei muss geklärt werden, bei welchen Kategorien es zur Klärung der Forschungsfrage zielführend ist, eine skalierende Einschätzung vorzunehmen. Eine vorhergehende inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse kann als Vorarbeit

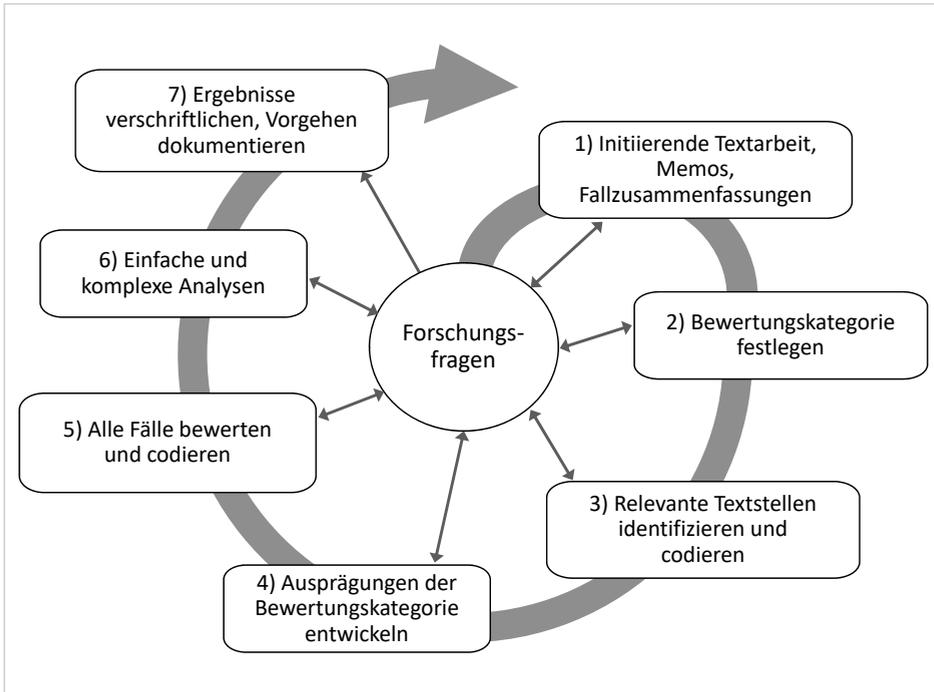


Abb. 10: Ablaufschema einer evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz/ Rädiker 2022: 159)

für die evaluative Inhaltsanalyse nützlich sein (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 175). Eine thematische Kategorie oder auch mehrere thematische Kategorien könnten in dem Fall bewertend betrachtet werden, so dass die darunterfallenden Textstellen evaluativ zu analysieren sind. Der dritte Schritt, das Identifizieren und Codieren der für die Bewertungskategorie relevanten Textstellen (3), fällt bei einer Kombination aus inhaltlich strukturierender und evaluativer Inhaltsanalyse weg (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 161). Auf Grundlage einer fallbezogenen Zusammenstellung der codierten Segmente für jede Bewertungskategorie kann die zentrale Arbeit der evaluativen Inhaltsanalyse beginnen, nämlich die Entwicklung der Ausprägungen der Bewertungskategorien (4). Es müssen verschiedene Ausprägungen einer Bewertungskategorie benannt und den Textstellen probeweise zugeordnet werden (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 161). Nach dieser Probe kann es notwendig sein, die Definitionen und Ausprägungen zu verändern, da diese zu allen Interviews passen müssen. Drei Ausprägungen sind dabei mindestens zu unterscheiden: hohe Ausprägung der Kategorie, geringe Ausprägung der Kategorie und nicht zu klassifizieren (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 161). Letztgenannte Ausprägung ist solchen Fällen vorbehalten, in denen keine zuverlässige Zuordnung erfolgen kann (z. B. aufgrund zu geringer Informationen). Hier sei darauf hingewiesen, dass nach Kuckartz und Rädiker die Bewertungen auf der Grundlage des gesamten Falls getroffen werden, also ganzheitlich orientiert sind, um alle die Kategorie betreffenden Textstellen ein-

zubeziehen und nicht selektiv vorzugehen, sondern den Kontext miteinbeziehen zu können (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 174). Anschließend folgt – ähnlich der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse – die Bewertung und Codierung des gesamten Materials (5). Bei Zweifelsfällen, bei denen eine Zuordnung nur schwer zu treffen ist, werden Memos verfasst, die die getroffene Einschätzung begründen (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 167). Die bewertenden Kategorien mit den entsprechenden Ausprägungen sowie der Prozess ihrer Bildung werden abschließend dargestellt und dokumentiert – einfache kategorienbasierte Auswertung (6). Es kann darüber hinaus noch eine statistische Auswertung einzelner Kategorien von Interesse sein, bei der die Häufigkeiten der Ausprägungen analysiert werden (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 168). Außerdem kann eine verbal-interpretative Auswertung einzelner Kategorien erfolgen, so dass je nach Ausprägung gezeigt wird, „was auf welche Art und Weise mit welchen Argumenten (z. B. zum Thema Verantwortung) gesagt wird“ oder welche allgemeinen oder außergewöhnlichen Aussagen gemacht wurden (Kuckartz/ Rädiker 2022: 168). Komplexe qualitative und quantitative Zusammenhangsanalysen (7) wie tabellarische Fallübersichten oder vertiefende Einzelfallanalysen gehen über einzelne Kategorien fokussierende Auswertungen hinaus und werden genutzt, um Muster und Regelmäßigkeiten zu erkennen und ggf. erklären zu können (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 169).

Die Auswertung evaluativer Kategorien ermöglicht es, das vorhandene empirische Datenmaterial in Bezug auf bestimmte, für das Forschungsvorhaben relevante Aspekte einzuschätzen, was vor allem für die Analyse von Einstellungen ein sehr passendes Verfahren darstellt, denn die Ausprägungen können sich aus der Valenz der Einstellung ergeben, wie Schreier schreibt:

„Ausprägungen resultieren dagegen in der Regel sachlogisch aus der Dimension selbst: Eine Einstellung beispielsweise kann positiv oder negativ und ggf. ambivalent oder neutral sein; in jede der beiden Richtungen kann die Ausprägung hoch, mittel oder niedrig sein“ (Schreier 2014: 9 f.).

7.2.3.3 Typenbildende Inhaltsanalyse

Die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse baut häufig auf einer inhaltlich strukturierenden und/oder evaluativen Analyse auf und ist dabei komplexer und methodisch anspruchsvoller als diese Herangehensweisen (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 176). Schreier stellt treffend fest:

„Bei genauerer Betrachtung handelt es sich bei der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse nicht um *ein* Verfahren, sondern um eine Kombination zweier Methoden: der qualitativen Inhaltsanalyse und der Typenbildung“ (Schreier 2014: 15, Hervorhebung im Original).

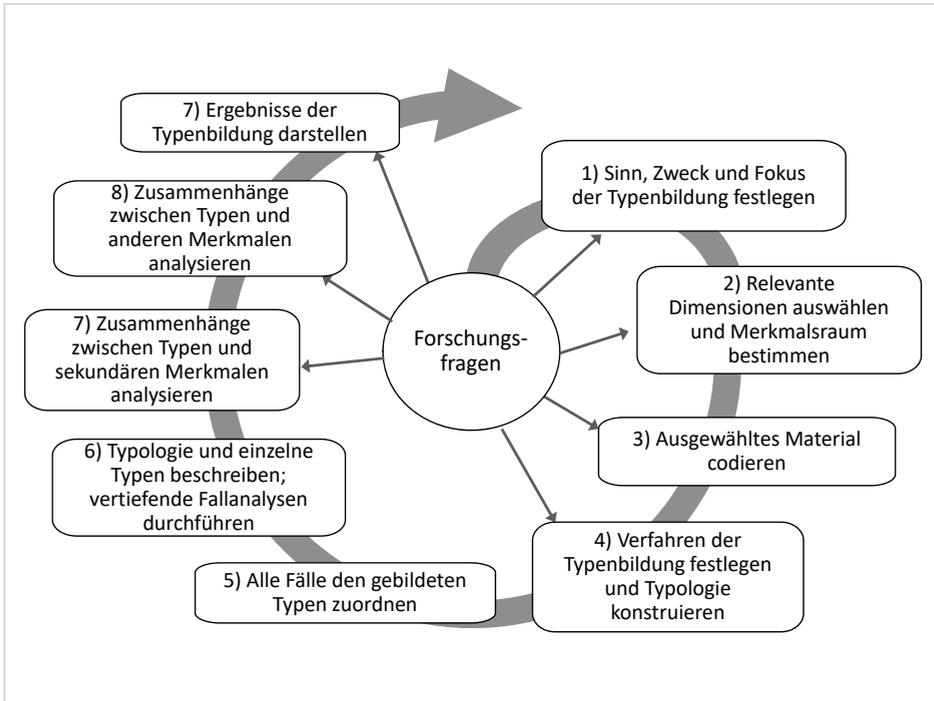


Abb. 11: Ablaufschema der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz/ Rädiker 2022: 186)

Die Typenbildung ist eine der zentralsten Methoden qualitativer Sozialforschung und hat das Ziel, durch Fallkontrastierung und Fallvergleiche ähnliche Fälle zu einem Typen zu gruppieren, der sich in bestimmter Weise von anderen Fällen und damit anderen Typen unterscheidet (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 179). Die Gruppierung der ähnlichen Fälle zu einem Typen wird auch als interne Homogenität auf der Ebene des Typs benannt, während die externe Heterogenität die Verschiedenheit der Typen auf der Ebene der Typologie bezeichnet (vgl. Kelle/ Kluge 2010: 85). Die Gesamtheit der so gebildeten Typen wird als Typologie bezeichnet.⁸⁵

Wie bei den zuvor vorgestellten Basismethoden der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) wird auch hier ein Schaubild zu den einzelnen Auswertungsphasen gegeben (siehe Abb. 11).

Das Bestimmen von Sinn, Zweck und Fokus der Typenbildung (1) stellt dabei den ersten Schritt dar, um eine der Forschungsfrage entsprechende sinnvolle Typenbildung durchführen zu können. Daraufhin werden relevante Dimensionen und ein Merkmalsraum (2) bezogen auf die Forschungsfrage bestimmt, der die Merkmale umfasst, die als Grundlage für die Typenbildung dienen sollen. Dabei ist zwischen primären und sekundären Merkmalen zu unterscheiden:

⁸⁵ Für eine umfassende Darstellung der Methode der Typenbildung siehe Kelle/ Kluge (2010) und Kluge (1999).

„Primär nennt man solche Merkmale, die konstitutiv für die Typenbildung sind und den Merkmalsraum bilden, als sekundär werden Merkmale bezeichnet, die nicht in die Typenbildung einbezogen sind“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 187).

Sekundäre Merkmale stellen alle vorliegenden Informationen dar, die nicht Teil des Merkmalsraums und der Typenbildung sind (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 192). Bei der Bestimmung des Merkmalsraums, also der Merkmale und deren Ausprägungen, lässt sich auf thematische oder evaluative Kategorien zurückgreifen, wenn eine inhaltlich strukturierende oder evaluative Inhaltsanalyse bereits durchgeführt wurde (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 189). Die Merkmale werden ausgewählt und mithilfe einer mehrdimensionalen Kreuztabelle dargestellt, die die Merkmale sowie die Merkmalsausprägungen umfasst, um einen Überblick über die potenziellen Kombinationsmöglichkeiten zu erhalten (vgl. Kelle/ Kluge 2010: 97).

Tab. 3: Darstellung eines Merkmalsraums mit Merkmalen, Merkmalsausprägungen sowie Merkmalskombinationen – eigene Darstellung (vgl. Kelle/ Kluge 2010: 96)

Merkmal A	Merkmal B	
	Merkmalsausprägung B1	Merkmalsausprägung B2
Merkmalsausprägung A1	Merkmalskombination A1, B1	Merkmalskombination A1, B2
Merkmalsausprägung A2	Merkmalskombination A2, B1	Merkmalskombination A2, B2

Die verschiedenen Merkmalskombinationen können als Grundlage für die Typen genutzt werden, die schließlich entwickelt werden sollen. Im dritten Schritt wird das Material entsprechend der festgelegten Merkmale codiert bzw. recodiert (3). Bei der letztendlichen Typenbildung gibt es drei verschiedene Herangehensweisen: die merkmalshomogene monothetische Typenbildung, die Typenbildung durch Reduktion und die merkmalsheterogene polythetische Typenbildung (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 190). Kennzeichnend für eine merkmalshomogene monothetische Typenbildung, bei der relativ wenige Merkmale und Ausprägungen vorhanden sind, ist die identische Ausprägung der Merkmale innerhalb eines Typs, d. h. die Typen sind intern absolut gleich (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 181). Die Typenbildung durch Reduktion zielt hingegen darauf ab, die merkmalshomogenen Typen auf eine handhabbare Anzahl zu verringern (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 182). Letztlich wird dabei der Merkmalsraum so reduziert, dass sich die gebildeten Typen zusammenfassen lassen.

„Die beiden vorgenannten Formen der Typenbildung werden in der Literatur auch als ‚künstliche Typologien‘ bezeichnet, weil sie ohne direkte Bezugnahme auf die empirische Existenz nur aus der Kombination von Merkmalen bzw. Merkmalsausprägungen *konstruiert* werden können“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 183, Hervorhebung im Original).

Die Bildung merkmalsheterogener polythetischer Typen, die induktiv aus den empirischen Daten heraus entwickelt werden, ergibt demgegenüber eine natürliche

Typologie (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 183 f.). Die Typen einer natürlich gebildeten Typologie sind fast immer polythetisch, das heißt die Merkmale ähneln sich besonders, sind aber nicht völlig gleich (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 184). Es muss somit zunächst entschieden werden, welches Verfahren der Typenbildung angewendet werden soll, woraufhin die Konstruktion der Typologie (4) beginnen kann. Die Anzahl der Typen hängt dabei von der Anzahl an Merkmalen und Merkmalskombinationen ab (siehe Tabelle 1). Je mehr Merkmale und Merkmalsausprägungen, desto mehr Merkmalskombinationen sind möglich. Aber man sollte auch auf die „Kommunizierbarkeit der Typologie innerhalb der Scientific Community und die praktische Relevanz der Studie“ achten (Kuckartz/ Rädiker 2022: 190). Entsprechend ist eine Modifizierung der Merkmale bzw. Merkmalsausprägungen möglich. Die Zuordnung aller Fälle der Studie zu den gebildeten Typen (5) folgt der Konstruktion der Typologie, wobei alle Fälle genau einem Typen zugeordnet werden müssen (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 191). In Zweifelsfällen muss demnach genau reflektiert und gerechtfertigt werden, warum eine Zuordnung zu dem Typ als passender erscheint. Ein zentraler Schritt bildet nach der Konstruktion die genaue Beschreibung der entwickelten Typologie (6). Dabei dienen vertiefende Einzelfallinterpretationen dazu, einen für den bestimmten Typen repräsentativen Fall genau darzustellen (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 191 f.). Bei der Analyse der Zusammenhänge zwischen Typen und sekundären Informationen (7) sowie weiteren Kategorien (8) werden nun die sekundären Merkmale, die nicht Teil des Merkmalsraumes sind, relevant (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 192). Hier werden Relationen zwischen den primären, für die Typenbildung konstitutiven Merkmalen und den sekundären Informationen analysiert. Häufig werden dabei sozio-demographische Daten verglichen, es können aber auch thematische oder bewertende Kategorien miteinbezogen werden. Dies dient dem Verstehen des Forschungsgegenstandes und dem Klären der Forschungsfragen, die über die Typenbildung hinausgehen.

Die Darstellung der Ergebnisse der Typenbildung (9) erfolgt nach Kuckartz und Rädiker folgendermaßen (Kuckartz/ Rädiker 2022: 194 f.):

- „die Beschreibung der Zielsetzung der Typenbildung,
- die Darstellung des Merkmalsraums und der empirischen Grundlage in den Daten (auf welche Kategorien bezieht man sich, wie wurden diese gebildet etc.),
- die Darstellung des Verfahrens der Typologiekonstruktion,
- die detaillierte Beschreibung der Typologie, der einzelnen Typen und ihrer wechselseitigen Angrenzung und
- die Angaben über die Häufigkeit der einzelnen Typen im untersuchten Sample,
- die Resultate der oben beschriebenen Analysen, etwa die Verteilung sozio-demographischer Merkmale pro Typ,
- Überlegungen in Bezug auf die Möglichkeit der Verallgemeinerung der Ergebnisse.“

Diesen Punkten folgt die Ergebnisdarstellung dieser Forschungsarbeit in den Kapiteln 9 und 10. Die genaue Durchführung der hier beschriebenen Erhebungs- und Auswertungsmethoden ist Gegenstand des folgenden achten Kapitels.

8 Durchführung der empirischen Studie

Im vorliegenden Kapitel wird konkret dargestellt, wie die empirische Studie angelegt ist, welche Schritte bei Erhebung sowie Auswertung erfolgten und wie die Ergebnisse aus den Daten generiert wurden, um den Forschungsprozess möglichst nachvollziehbar und glaubwürdig offenzulegen.

8.1 Die Stichprobe

Die Auswahl der Stichprobe basiert auf dem Verfahren des qualitativen Samplings, wobei die „*theoretische Relevanz* des jeweils ausgesuchten Falls, die nur nach Maßgabe von theoretischen Überlegungen bestimmt werden kann“, ausschlaggebend ist (Kelle/ Kluge 2010: 40, Hervorhebung im Original). Dabei soll gewährleistet werden, dass alle aus theoretischen Vorüberlegungen resultierenden Merkmale in der Stichprobe enthalten sind. Dieses Vorgehen ist bei qualitativen Forschungsdesigns üblich, da keine repräsentative Stichprobe aufgrund der kleineren Fallauswahl gezogen werden kann (vgl. Kruse 2015: 241). Um einen Vergleich der Fälle bezogen auf die Forschungsfragen zu ermöglichen, ist es wichtig, Merkmale festzulegen, in denen alle Fälle übereinstimmen und die aus dem theoretischen Rahmen resultieren (vgl. Kelle/ Kluge 2010: 108). Als wichtigstes Merkmal ist das Absolvieren eines Lehramtsstudiums mit verpflichtendem DaZ-Modul zu nennen. Die Interviewten sollten alle Lehramtsstudierende sein, die dieses Modul bereits besucht hatten, um die Ausgangssituation vergleichbar zu halten. So wurde die Stichprobe auf das Land Nordrhein-Westfalen beschränkt, in dem das DaZ-Modul gesetzlich verankert ist.⁸⁶ In den drei Universitäten in Siegen, Dortmund und Köln wird das Modul jeweils in vergleichbarer Weise angeboten, wobei es in Siegen und Dortmund am Ende des Bachelors und in Köln zu Beginn des Masters und mit Verknüpfung mit dem Praxissemester verortet ist.⁸⁷ Diese beiden Aspekte, die in Kontrast zu den Modulen der Universitäten Dortmund und Siegen stehen, stellen sich möglicherweise als relevant für die Einstellungen der Studierenden heraus, so dass dies bei der Auswertung der Interviews berücksichtigt wird. In qualitativen Studien werden Fälle außerdem „aus einer ‚Grundgesamtheit‘ ausgewählt, die gekennzeichnet ist durch die *Heterogenität des Untersuchungsfeldes*“ (Kruse 2015: 241, Hervorhebung im Original). Um möglichst unterschiedliche Variablen in der Stichprobe zu erhalten, wurde darauf geachtet, dass verschiedene Lehramtsformen wie Grundschule, Haupt-/ Real-/ Sekundar-/ und Gesamtschule oder Gymnasium/Gesamtschule enthalten sind, denn – wie bereits ausführlich in Kapitel 3.3 dargelegt – sind Schülerinnen und Schüler mit

86 Hierbei wurde darauf geachtet, dass der Abschluss des Moduls nicht weit zurückliegt, so dass im Interview auf die verschiedenen Inhalte eingegangen werden konnte.

87 Zur genauen Darstellung der jeweiligen Module siehe Kapitel 4.

Deutsch als Zweitsprache in jeder Schulform vertreten, so dass der Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt unabhängig von der Schulform relevant ist. Andere Merkmale wie Ein- oder Mehrsprachigkeit, Geschlecht und Fächerkombination waren davon abhängig, wer sich letztlich zu einem Interview bereit erklärt hat. Ich habe nicht vorab festgelegt, wie viele Interviews erhoben werden sollen, sondern habe die Datenerhebung abgeschlossen, als sich eine aus meiner Sicht angemessene Sättigung an Merkmalen ergeben hat. Beispielsweise habe ich an der Universität zu Köln weitere Interviews ein Semester nach der Haupterhebung durchgeführt, da die Stichprobe bezogen auf diesen Standort fast ausschließlich Studierende des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung enthielt und mit einer weiteren Erhebung Lehrämter anderer Schulformen hinzukommen konnten. Zudem konnte so sichergestellt werden, dass nicht ausschließlich die Kohorte, die erstmals das DaZ-Modul durchläuft, interviewt wird, denn zuvor der Fall.⁸⁸ Die Stichprobe umfasst letztendlich 40 Interviews, was über den Umfang einer explorativen Studie deutlich hinausgeht und eine umfassende, empirische Grundlage zur Theoriebildung, die in diesem Fall eine Typologie darstellt, bietet.

Die Stichprobe setzt sich aus mehrheitlich einsprachigen ($n=36$), weiblichen ($n=34$) Lehramtsstudierenden zusammen. Als mehrsprachige Studierende werden diejenigen Interviewten bezeichnet, die eine andere Sprache als Deutsch als erste Sprache oder simultan zum Deutschen erworben haben. Dieser Kategorie entsprechen 4 der interviewten Lehramtsstudierenden. Das Merkmal der Mehrsprachigkeit wurde aus dem Grund erhoben, dass von Interesse ist, ob und inwiefern sich die Äußerungen der mehrsprachigen Interviewten von denen der einsprachigen unterscheiden. Das Merkmal Fach bzw. Fächerkombination wurde ebenfalls erhoben, da nach aktuellen Leistungsstudien Sprache in jedem Fach relevant für den Bildungserfolg ist und somit sprachliche Kompetenzen auch in Fächern wie Mathematik eine erhebliche Rolle spielt. Die Frage, ob die Interviewten die Relevanz eines sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern sehen oder eher dem Deutschunterricht zuschreiben, wird dabei verfolgt. Hier ist festzustellen, dass insgesamt 32 Interviewte sprachliche Grundbildung oder das Fach Deutsch studieren und lediglich 8 Studierende andere Fächerkombinationen wie Mathematik und Geografie belegen. Bei der Kategorie Lehramt überwiegt die Grundschule ($n=20$), gefolgt von Gymnasium/Gesamtschule ($n=9$) und Sonderpädagogische Förderung ($n=8$).⁸⁹ Lediglich 3 Stu-

88 Da das DaZ-Modul der Universität zu Köln im Master angesiedelt ist, fand dieses im Wintersemester 2015/16 zum ersten Mal statt. An den Universitäten Siegen und Dortmund wurde das Modul bereits seit 2012 im Bachelor implementiert.

89 Hier ist zu klären, dass der Studiengang *Lehramt für Sonderpädagogische Förderung* ausschließlich an der Technischen Universität Dortmund sowie der Universität zu Köln angeboten wird. An der Universität Siegen kann jedoch ein Zusatzstudiengang belegt werden, wenn Lehramt an Grundschulen oder Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschulen studiert wird (<https://www.uni-siegen.de/zlb/studieninformationen/studiengaenge/sonderpaedagogische-foerderung.html?lang=de> (25.03.2022)). Die hier vorliegende

dierende des Lehramts an Haupt-/ Real-/ Sekundar- und Gesamtschulen waren für ein Interview bereit und kein Studierender des Lehramts an Berufskollegs. Folgende Tabelle zeigt die Stichprobe mit den Merkmalen Lehramt und Standort im Detail:

Tab. 4: Stichprobe mit den Merkmalen *Lehramt und Standort*

Lehramt an/für	Standort			
	Siegen	Dortmund	Köln	Gesamt
Grundschule	12	5	3	20
Haupt-/ Real-/ Sekundar-/ Gesamtschule	2	1	0	3
Gymnasium/ Ge- samtschule	2	3	4	9
Sonderpädagogi- sche Förderung	0	2	6	8
Gesamt	16	11	13	40

8.2 Der Leitfaden

Die Entwicklung des Leitfadens erfolgte auf Grundlage der Forschung bis zum Zeitpunkt der Interviewerhebung 2015, die im ersten Teil dieser Dissertation vorgestellt wurde, sowie basierend auf drei Gruppendiskussionen, die in Seminaren des DaZ-Moduls der Universität Siegen durchgeführt wurden, um einen ersten Einblick in den Untersuchungsbereich zu erhalten. Zu beachten ist bei der Erhebungsmethode *Gruppendiskussion*, dass die Teilnehmenden sich nicht als Einzelindividuen, sondern beziehend auf ihre Zugehörigkeit zu der sozialen Gruppe, in der sie sich befinden, äußern (vgl. Witzel 1985: 241). In dem Fall besteht die soziale Gruppe aus den teilnehmenden Lehramtsstudierenden des Seminars „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern“. Die Äußerungen, die in dieser Konstellation getätigt werden, zeigen somit, welche Einstellungen im Rahmen dieser konkreten Gruppe ausgehandelt werden. Ein Vorteil, den die Methode der Gruppendiskussion bietet, ist, „daß [sic!] dem Forscher durch seine Teilnahme ermöglicht wird, erste Erfahrungen mit dem Forschungsfeld zu machen, ohne daß [sic!] er gezwungen ist, vollständige Klärungen der Sachverhalte, etwa mittels Sondierungen, zu vollziehen“ (Witzel 1985: 241). So konnten die Ergebnisse dieser ersten Erfahrungssammlung der Entwicklung des Leitfadens der Einzelinterviews dienen, einerseits im Hinblick auf inhaltliche Aspekte und andererseits bezüglich der Formulierung der Fragen, die weder in eine bestimmte Richtung zur Antwort drängen noch zu vage ausfallen sollten. Zusätzlich konnten die Ergebnisse Impulse zur Reflexion und Weiterentwicklung des Seminars geben.

Stichprobe enthält lediglich ein Interview mit einer Lehramtsstudierenden, die an der Universität Siegen *Lehramt an Grundschulen mit integrierter Förderpädagogik* studiert.

Nach der Erhebung und Auswertung der Gruppendiskussionen konnte ein erster Leitfaden entwickelt werden, der durch Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftlern der Universität Siegen intern validiert wurde.⁹⁰ Im Anschluss daran fand eine Pilotierung der Studie im Sommersemester 2014 und Wintersemester 2014/15 durch die Erhebung von 7 Interviews mit Lehramtsstudierenden der Universität Siegen statt. Nach Auswertung und Reflexion dieser Interviews begann die Haupterhebung dieser Forschungsarbeit, deren Durchführung in Kapitel 8.3.1 genau beschrieben wird. Dem Anspruch der Prozesshaftigkeit und Offenheit qualitativer Sozialforschung folgend wurden die Fragen noch während des Prozesses der Haupterhebung reflektiert und teilweise erweitert oder angepasst, aufgrund neuer Erkenntnisse, die während der Durchführung aufgedeckt wurden. Diese Vorgehensweise entspricht – wie bereits in Kapitel 7.2.1 beschrieben – der qualitativen Methodologie, die das Forschen als Prozess hervorhebt, bei dem eine „flexible Adjustierung des Vorgehens“ möglich ist, um sich dem Gegenstand anzunähern (Döring/ Bortz 2016: 67). Auf einen wesentlichen Aspekt soll hier genauer eingegangen werden, denn zunächst wurde in den ersten Interviews als thematischer Einstieg und erzählgenerierende Fragestellung nach den Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache gefragt. Dies stellt einen klassischen Frageimpuls dar, der eine eigenständige ausführliche Erzählung der interviewten Person bewirken soll. In einer ersten Reflexion über die geführten Interviews wurde jedoch festgestellt, dass ein konkreterer Einstieg mithilfe eines Schülertextes die Möglichkeit bietet, dass das interessierende Themen- und Handlungsfeld mit den verschiedenen Facetten aufgespannt wird und die Interviewten einen direkteren Zugang finden können. So wurde ein authentischer Schülertext ausgewählt, der im Interview gelesen und analysiert wird (vgl. Kniffka 2010: 219). Diese Vorgehensweise führte zum intendierten Ziel, dass über konkrete Herausforderungen und Chancen gesprochen wurde, so dass der Einstieg mit einem Schülertext beibehalten wurde. Die erzählgenerierende Frage nach den Erfahrungen der Interviewten wurde anschließend gestellt. Durch den offenen Umgang mit dem Leitfaden konnten so erkenntnisreichere Interviews geführt werden, was der Klärung der Forschungsfragen zuträglich war. Trotzdem ist zu betonen, dass die ersten Interviews im Wesentlichen mit den weiteren vergleichbar sind und eine Typenbildung auch auf Grundlage dieser stattgefunden hat.

Grundsätzlich setzt sich der Leitfaden aus den folgenden Themenschwerpunkten zusammen:

- Allgemeine Daten wie Alter, Studienfächer und Sprachbiographie
- Thematischer Einstieg mithilfe eines konkreten Schülertextes
- Praxiserfahrungen mit sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen und Lerngelegenheiten im Rahmen des Studiums

⁹⁰ An dieser Stelle möchte ich mich für die sehr hilfreiche und produktive Unterstützung bedanken.

- Vorstellungen über den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen
- Zuständigkeit für Sprachförderung
- Handlungsansätze zur Gestaltung des Unterrichts in sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen
- Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Kultur
- Spontane Einfälle zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache und zu Lehrerinnen und Lehrern mit Deutsch als Zweitsprache
- Bewertung des DaZ-Moduls
- Abschluss des Interviews⁹¹

Um einen unbeschwerten Gesprächseinstieg zu schaffen, wurden zunächst allgemeine Daten wie Alter und Studiengang sowie die Sprachbiographie erfragt. Dies stellt einen Kontrast zum Ablauf des üblichen problemzentrierten Interviews dar, bei dem mit einem Kurzfragebogen gearbeitet wird (vgl. Witzel/ Reiter 2012: 91f.). Meines Erachtens ist jedoch ein Kurzfragebogen eher nicht förderlich für eine persönliche Interviewsituation, die sich vom Ausfüllen eines Fragebogens maßgeblich unterscheidet. Vielmehr bietet das Fragen nach unkomplizierten Daten zu Beginn des Interviews den Vorteil, dass sich die Kommunikationspartner in die Kommunikationssituation einfinden und sich aneinander gewöhnen können, ohne bereits kognitiv anspruchsvollere oder sensible Themen anzusprechen. In diesen allgemeinen Fragen ist auch die Frage nach den Sprachen der Interviewperson enthalten, so dass hier ein thematischer Übergang zur spezifischen Biografie von mehrsprachigen Studierenden entstehen kann, was ein Kurzfragebogen nicht ohne weiteres gewährleistet.

Der Einstieg in den thematischen Teil des Interviews fand – wie oben schon kurz angesprochen – anhand eines konkreten Schülertextes „die Fliegende Stadt“ (Kniffka 2010: 219) statt. Dieser wurde von den Interviewpartnerinnen und -partnern zunächst gelesen und kurz analysiert, um anschließend über Stärken und Förderbedarfe, die durch den Text erkennbar sind, zu sprechen. Der Vorteil der Einbindung des Materials besteht darin, dass die Studierenden über einen konkreten Fall sprechen können und es leichter fällt, bestimmte Aspekte zu thematisieren. Anschließend wurden die Erfahrungen zum Thema *sprachlich-kulturell heterogene Klassen* erfragt, da Erfahrungen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Einstellungen spielen (vgl. Blömeke et al. 2008: 220, Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 156). Die Frage nach den Praxiserfahrungen stellt eine erzählgenerierende Fragestellung dar, die dazu dient, ein zu enges Frage-Antwort-System zu vermeiden (vgl. Witzel 2000: 6). Hier erzählten die Studierenden über ihre eigene Schulzeit, Praktika oder über das Praxissemester und beschrieben, inwiefern die Lehrkräfte auf die sprachlich-kulturelle Heterogenität eingegangen sind und wie sie selbst dazu

91 Der Leitfaden sowie die Weiterentwicklung mit den genauen Fragen befindet sich im Anhang.

stehen. Je nachdem welche Punkte von den Interviewten genannt wurden, konnten unterschiedliche Themen angesprochen werden. Hier ist die Offenheit des problemzentrierten Interviews ein großer Vorteil. Der Leitfaden dient als Stütze, um alle interessierenden Themen anzusprechen, soll aber keinesfalls eine Reihenfolge oder einen genauen Wortlaut vorgeben.⁹² So konnten verschiedene Aspekte thematisiert werden, wie die *Vorstellungen über den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen*, welche die affektive/kognitive Einstellung betreffen und Aufschluss darüber geben können, ob die Relevanz eines sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern gesehen wird und wie hoch Enthusiasmus und Selbstwirksamkeitserwartung ausfallen, welche als „entscheidende Voraussetzungen für die Bereitschaft zu handeln“ gelten (Baumert/ Kunter 2011: 31, vgl. auch Hachfeld et al. 2012). Diesen Themenkomplex betrifft ebenso die Frage nach der *Zuständigkeit für Sprachförderung*, welche die Dimension der Didaktik im DaZKom-Modell widerspiegelt (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 158). Die *Handlungsansätze zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen* sollten einen Hinweis darauf geben, ob und inwiefern die Interviewten einen sprachsensiblen Unterricht gestalten wollen und auf Sprachförderkonzepte wie Scaffolding (vgl. Kapitel 3.4.2) eingehen, was die konative Einstellung zeigt. Dabei wurde zudem der Aspekt *Sprachsensibilität im Fachunterricht* der zweiten Dimension des DaZKom-Modells berücksichtigt (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 159). Die dritte Dimension *Mehrsprachigkeit* wurde vor allem mit dem Thema der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Kultur einbezogen und zielt auf Handlungsansätze zum Einbezug der Erstsprachen und Kulturen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht sowie auf Bewertungen des Gebrauchs der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler in der Schule ab (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 159). Dies kann Aufschluss darüber geben, ob nach wie vor ein monolingualer Habitus (vgl. Gogolin 1994) vertreten ist. Bei Interviews mit mehrsprachigen Studierenden wurde zusätzlich auf die besondere Situation eingegangen, indem beispielsweise danach gefragt wurde, ob aus Sicht der Interviewpartnerin oder des Interviewpartners die weitere Sprache im Unterricht einen Nutzen bringt und welche Rolle die weitere Sprache für die Studierenden selbst in ihrem Beruf spielt. Eine wichtige Frage im Leitfaden betraf spontane Einfälle zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch zu Lehrerinnen und Lehrern mit Deutsch als Zweitsprache. Hier wurde der affektive Teil der Einstellungen eher angesprochen und es wurden eher spontane, unreflektierte Antworten gegeben. Die Rolle von Vorurteilen, welche Hachfeld et al. (2012) in ihrem adaptierten Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften mit Fokus auf das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund aufzeigen, wurde im Rahmen dieser Frage einbezogen.

92 Die Fragen sind im Leitfaden zwar genau vorformuliert, um im Interview eine mögliche Formulierung vorbereitet zu haben, sie können jedoch individuell an den Gesprächsverlauf angepasst werden.

Der zweite Teil des Interviews besteht schließlich aus Fragen zum DaZ-Modul der jeweiligen Universität. In diesem Teil des Interviews geht es um die Einstellung zu dem Modul insgesamt (Zufriedenheit), um die Vorbereitung durch das Modul und auch um Wünsche, also Verbesserungsvorschläge für die Weiterentwicklung des Moduls. Es hat sich als sehr sinnvoll herausgestellt, diesen Themenblock erst am Ende des Interviews anzusprechen, da dies der vorrangige Grund für das Zustandekommen des Interviews aus Sicht der Studierenden war, so dass die Studierenden hier sehr interessiert und kommunikativ waren, obwohl das Interview bereits einige Zeit in Anspruch genommen hat. Die Fragen zum DaZ-Modul knüpfen an eine Erhebung der Modulzufriedenheit des Berliner Projekts „Sprachen – Bilden – Chancen“ sowie an eine Untersuchung des Paderborner DaZ-Moduls an (vgl. Paetsch/Wagner/ Darsow 2017, Döll/ Hägi-Mead/ Settineri 2017).

Den abschließenden Teil der Interviews bildet die Frage, wie sich die Interviewten die Schule vorstellen, in der sie später arbeiten wollen. Die Antworten darauf, so wurde angenommen, könnten indirekt noch weitere Aspekte aufdecken, die im Verlauf des bisherigen Gesprächs nicht thematisiert worden sind. Außerdem wird jede interviewte Person gefragt, warum sie sich für das Interview gemeldet hat, um etwas über die Gründe zur Bereitschaft zum Interview der Teilnehmenden zu erfahren.

8.3 Interviewerhebung und -aufbereitung

Im Folgenden werden Informationen zur Interviewerhebung, also der Planung, Organisation und Durchführung der Interviews sowie eine Beschreibung der Interviewaufbereitung gegeben, um den Gütekriterien Nachvollziehbarkeit und Glaubwürdigkeit bezüglich der Erhebung gerecht zu werden.

8.3.1 Durchführung der Interviewerhebung

Die Interviewerhebung fand im Zeitraum von einem Jahr zwischen Ende des Sommersemesters 2015 und Ende des Sommersemesters 2016 statt. Im Sommersemester 2015 wurden die ersten zehn Interviews an der Universität Siegen geführt. Die Haupterhebung von 26 Interviews fand im Wintersemester 2015/2016 statt. Im Sommersemester 2016 wurden weitere vier Interviews an der Universität zu Köln erhoben, um die Stichprobe sinnvoll zu ergänzen.

Zur Planung und Organisation der Interviewerhebung besuchte ich jeweils eine Sitzung in insgesamt 11 Seminaren – darunter ein Kompaktseminar – zum Ende der Vorlesungszeit, um einen persönlichen Kontakt zu den Studierenden herzustellen und E-Mail-Adressen zu erfragen. Da die Interviews auf Freiwilligkeit basierten, war es sehr wichtig, die Bereitschaft der Studierenden zu wecken, sich Zeit für ein persönliches Gespräch zu nehmen. Es stellte sich als sehr sinnvoll heraus, dass die Studierenden eine Person mit meinem Namen und meinem Vorhaben verbinden konnten, was einige Studierende im Nachhinein als positiv betonten. Auch die Er-

wählung meines Dissertationsvorhabens und der maßgebliche Anteil zum Gelingen des Vorhabens durch die Beteiligung der Studierenden an der Studie, war ein entscheidender Faktor, der die Bereitschaft zur Teilnahme erhöhte. Zusätzlich trug das Hervorheben, dass das Thema der Interviews das DaZ-Modul sein wird und die Interviews der Studierenden zur Weiterentwicklung des Moduls verhelfen, nach Aussagen der Interviewten zur Teilnahmebereitschaft bei. Insgesamt haben sich zunächst über 80 Studierende des Lehramtes aller Schulformen in die Mail-Listen eingetragen und damit die Bereitschaft für ein Interview gezeigt. Im Anschluss an die Erfragung der Mail-Adressen nahm ich Kontakt zu den einzelnen Interessenten auf, um einen Termin zu vereinbaren. Letztlich erwies es sich als sehr schwierig einen konkreten Termin zu vereinbaren, zumal nicht selten überhaupt keine Reaktion auf meine Mails – auch bei mehrmaligem Nachfragen – erfolgte. Positiv ist anzumerken, dass die Studierenden, stand der Termin erst fest, auch erschienen sind. Motivation zur Teilnahme an der Studie war nach Aussage der Interviewten vorrangig das Interesse an dem Thema *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* sowie einen Beitrag zum Gelingen meiner Dissertation leisten zu wollen. Einige gaben an, das Gespräch als Reflexion der Inhalte des Moduls und ihres Wissens bzw. Könnens nutzen zu wollen.

Die Interviews fanden an den jeweiligen Standorten in Seminarräumen oder im Fall von Interviews an der Universität Siegen in meinem Büroraum statt.⁹³ Damit wurde sichergestellt, dass eine ungestörte, ruhige Atmosphäre herrschte, die ein offenes Gespräch ermöglichte. Da zum Teil sehr private, sensible Themen und Erfahrungen mitgeteilt wurden, war dies ein sehr wichtiger Aspekt.⁹⁴ Auch die Versicherung der Anonymisierung und vertraulichen Behandlung der Daten, die jeweils vor Beginn der Interviews erfolgte, trug zum Aufbau einer Vertrauensbasis bei. Die Konservierung der verbalen Daten wurde mithilfe eines Audio-Aufnahmegerätes sichergestellt. Dieses wurde während der Interviewdurchführung in die Mitte der beiden Kommunikationspartner gelegt. Vorab wurde über die Aufnahme des Interviews informiert und das Einverständnis eingeholt. Auch wenn die Gefahr einer „Verzerrung des Interviews“ durch eine Verunsicherung der Interviewten oder mögliches weniger spontanes Antwortverhalten besteht, überwiegen die Vorteile einer Audio-Aufzeichnung, da nur so eine Offenlegung des Erhebungsprozesses und eine wissenschaftliche, nachvollziehbare Auswertung realisierbar ist (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 198). Für die Studiengüte der Forschungsarbeit ist eine Aufnahme daher unerlässlich, zumal eine Interviewführung die volle Aufmerksamkeit auf das Gespräch und die interessierenden Fragen beansprucht, so dass m. E. keine

93 An dieser Stelle möchte ich mich explizit für die Unterstützung der Modulbeauftragten und Seminarleiterinnen und -leiter bedanken, ohne die es mir nicht möglich gewesen wäre, die Studie durchzuführen.

94 Siehe zum Einfluss des Interviewwortes Misoch (2019: 222 f.).

Möglichkeit einer Mitschrift besteht, ohne die Qualität der Interviews erheblich zu beeinträchtigen.

Die Interviews wurden alle von meiner Person durchgeführt, so dass ich verantwortlich dafür bin, die für die Methode des problemzentrierten Interviews typischen Kommunikationsstrategien situationsangemessen, dem Gesprächsverlauf dienlich und für die Klärung der Forschungsfrage sinnvoll einzusetzen. Im Folgenden sollen hier exemplarisch einige Beispiele aus den geführten Interviews herangezogen werden, um den Umgang mit den Strategien nachvollziehbar zu machen. Als Beispiel für die erzählgenerierende Kommunikationsstrategie wird die Frage nach den Erfahrungen der Interviewten aus einem Interview zitiert:

I: „und, äh, im Praktikum? Haben Sie da irgendwie Erfahrungen gemacht mit Schülern mit Deutsch als Zweitsprache oder wie war da so die Klasse?“ (JB S Gr)

Diesem Erzählimpuls folgten die Studierenden mit einer Schilderung ihrer Praktikumserfahrung, wobei es unterschiedlich war, wie detailliert eigenständig beschrieben wurde und inwiefern Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache thematisiert worden sind. In dem zitierten Interview erzählte die befragte Person, dass vor allem in der ersten Klasse Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache aufgefallen sind:

„mh, ja, ich habe ein Praktikum hinter mir, da waren auch Kinder mit (.) ja, wie sagt man? Mit Migrationshintergrund, also mit, ähm, nicht so guten Deutschkenntnissen (lacht) und, ähm, (--) da ist es mir schon aufgefallen und, äh, ich habe mich auch gefragt, wie man damit umgeht, aber, ähm, (--) bin da also (--) bin da auch nicht weiter darauf eingegangen im Praktikum, weil ich mich auf andere Sachen eher konzentriert habe, aber das ist mir in meiner Praktikumsklasse aufgefallen (.) vor allen Dingen in der ersten Klasse. Ich war in der ersten und in der dritten Klasse und in der/ vor allen Dingen in der ersten Klasse waren da ein paar Kinder, die auch wirklich nicht so gut Deutsch sprachen, aber in der dritten Klasse war es zum Beispiel nicht mehr so der Fall“ (JB S Gr).

An die Erzählsequenz anschließend folgten Fragen, die den roten Faden weiterspinnen mit dem Ziel, den gewünschten Grad der Detaillierung der angesprochenen Thematik zu erreichen (vgl. Witzel 2000: 7).

I: „ähm, wie fanden Sie das, äh, dann als/ also die Erfahrung (.), äh, in der ersten Klasse?“

B: „ähm“

I: „also Sie sagten das/ da haben Sie jetzt erstmal nicht so weiter darüber nachgedacht. Ist ja auch der Praktikumssituation wahrscheinlich geschuldet, aber wie/ wie ist Ihnen das aufgefallen so?“ (JB S Gr)

Auf diese Frage hin antwortete JB S Gr mit einer weiteren Spezifizierung, wie die sprachlichen Probleme aufgefallen sind:

B: „ähm, also ich habe/ hatte auch immer viel Kontakt mit den Schülern also, weil, ähm, (.) ich auch immer rumgegangen bin und mit denen gesprochen habe und dadurch habe ich dann halt gemerkt, dass, äh, ja, bei den einen sind sprachliche Probleme da, bei den anderen eher nicht und, ähm, (--) ja, ich habe/ also, was ich mich dabei gefragt habe, das ist ja klar, wie geht man damit um? Aber, ähm, (--), ähm, (.) ja, wie gesagt also ich bin da nicht darauf weiter eingegangen so“ (JB S Gr).

Dieses ausführlichere Beispiel soll zeigen, wie bei der erzählgenerierenden Kommunikationsstrategie vorgegangen wurde. Verständnissichernde Fragen wurden ebenfalls Witzels Methode folgend angewendet, um konkretere Antworten zu erhalten und die Sicht der Interviewpartnerinnen und -partner zu verstehen:

B: „aber letztendlich (.) also würde ich auf jeden Fall die Kinder nicht irgendwie anders behandeln“

I: „was heißt, nicht anders behandeln?“

B: „(--), ja, also (.) ich würde jetzt nicht sofort sagen irgendwie, äh, die brauchen irgendwie besonders/ besondere Aufgaben oder weiß ich nicht oder, ähm, ja gut die brauchen sicherlich mehr Unterstützung, aber, ähm, (.) so jetzt anders behandeln in/ in/ (--) ja, so, ähm, also im Sinne von, ähm, andere Aufgaben geben oder, ähm, leichtere Aufgaben geben, das würde ich jetzt nicht machen“ (JB S Gr).

Ad-hoc-Fragen, die Themen betreffen, die im Interviewverlauf von dem Interviewten selbst nicht angesprochen wurden, werden zudem gestellt, um die Vergleichbarkeit der Interviews zu gewährleisten (vgl. Witzel/ Reiter 2012: 78). Hier kann als Beispiel die Frage nach der Vorbereitung durch das Modul angegeben werden:

I: „fühlen Sie sich denn, ähm, durch das Modul ein bisschen vorbereiteter auf den Unterricht in heterogenen Klassen?“

B: „also, ähm, (.) ich fühle mich jetzt nicht <<zögernd> konkret mit (.) mit, ähm, Praxis (.), ähm, (.) Hilfen so bereichert, aber man hat Anregungen bekommen, über die man halt vorher noch gar nicht nachgedacht hat“ (JH D GymGe).

Diese Frage ist für die Vergleichbarkeit der Interviews unerlässlich und wurde daher stets explizit gestellt, wenn sie nicht vorab im Verlauf thematisiert wurde.

Zusammenfassend ist zu betonen, dass die verschiedenen Kommunikationsstrategien, die Witzel und Reiter (2012) für das problemzentrierte Interview formulieren, eine konkrete Anleitung und Unterstützung bei der Interviewführung bieten und bei der praktischen Durchführung sehr hilfreich waren. Die gewissenhafte Umsetzung der Erhebungsmethode trägt erheblich dazu bei, die Forschungsfragen unter wissenschaftlichen Bedingungen zu bearbeiten und fundierte Erkenntnisse aus den Daten generieren zu können.

8.3.2 Anonymisierung der Daten

„Qualitative Daten enthalten in der Regel sehr sensible Informationen, die leicht einen Rückschluss auf konkrete Personen erlauben. Daraus ergibt sich zwingend die Notwendigkeit der Anonymisierung“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 204).

Die Anonymisierung der Interviews wurde einerseits durch die Bezeichnung der Audio-Dateien und andererseits durch die Bezeichnung der Transkripte sowie der Verschlüsselung der Namen, die gegebenenfalls innerhalb der Interviews genannt worden sind, durchgeführt. Die Bezeichnung der Audio-Dateien sowie Transkripte folgte jeweils demselben Schlüssel:

1. Initialen des Interviewten: z. B. HM (Hanna Müller)
2. Universität: S = Siegen, K = Köln, D = Dortmund
3. Studiengang:
 - Gr = Grundschule
 - HRGe = Haupt-/ Real-/ Sekundar-/ Gesamtschule
 - GymGe = Gymnasium/ Gesamtschule
 - Sopäd = Sonderpädagogische Förderung
4. Fächer: nD = studiert nicht Deutsch als Fach⁹⁵
5. Mehrsprachigkeit: m = mehrsprachig (wenn kein m, dann einsprachig)

Mit der Aufnahme der jeweiligen Universität konnte das Interview direkt zugeordnet werden, was die weitere Analyse erleichterte. Des Weiteren war der Studiengang, also die gewählte Schulform, relevant sowie, ob die Studierenden Deutsch als Fach belegten oder nicht. Eine spezifischere Unterscheidung der Fächerkombination wurde nicht vorgenommen, kann aber dem Transkriptkopf des jeweiligen Interviews entnommen werden. Zudem sollten die Interviews direkt erkennbar sein, bei denen eine mehrsprachige Person interviewt wurde, so dass die Kennzeichnung m für mehrsprachig erfolgte. Ein Beispiel für die Bezeichnung eines Interviews mit einem mehrsprachigen Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung, der an der Universität Siegen studiert und nicht das Fach Deutsch belegt, wäre somit: HM S Sopäd nD m. Ein Beispiel für eine Anonymisierung eines einsprachigen Grundschullehramtsstudierenden der Universität zu Köln wäre dahingegen: HM K Gr. So konnte einerseits die Anonymität der Interviewten sichergestellt werden und andererseits ermöglichen die Abkürzungen ein schnelles Erkennen der merkmalsrelevanten Dimensionen für die weitere Auswertung.

⁹⁵ Es wurde festgehalten, ob in der studierten Fächerkombination der Interviewten das Fach Deutsch enthalten ist, um bei der Auswertung Vergleiche zu ermöglichen. Eine Aufteilung in philologische Fächer und nicht philologische Fächer ist nicht erfolgt.

8.3.3 Transkription der Daten

Der Grad an Genauigkeit, mit der Betonung, Lautstärke, Atmen, gedehntes Sprechen, Pausen, Überlappungen und vieles mehr in der Transkription berücksichtigt werden, sollte oder muss mit Bedacht gewählt werden, um die Forschungsfrage bearbeiten zu können, denn:

„Erstens bindet eine zu genaue Transkription von Daten häufig Zeit und Energie, die sich sinnvoller in ihre Interpretation stecken lassen. Zweitens werden Aussage und Sinn des Transkribierten in der Differenziertheit der Transkription und der resultierenden Unübersichtlichkeit der erstellten Protokolle gelegentlich eher verstellt als zugänglich“ (Flick 2014: 380).

So sind die Transkriptionskonventionen dieser Forschungsarbeit grundsätzlich an denen des Minimaltranskriptes des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) (Selting et al. 2009) orientiert, jedoch zugunsten der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse in einigen Punkten angepasst und an das semantisch-inhaltliche Transkriptionssystem (Dresing/ Pehl 2018), welches auch von Kuckartz und Rädiker vorgeschlagen wird, angelehnt (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 200 f.). Dabei wird wörtlich transkribiert, Wortverschleifungen und -reduktionen werden an das Schriftsprachliche angenähert (bspw. wird „hamma“ zu „haben wir“) und Dialekte möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt (vgl. Dresing/ Pehl 2018: 21). Im Vordergrund stand bei der Transkription, dass die Bedeutung, der Sinn, den die Interviewten intendiert haben, vom Analysierenden verstanden werden kann.

Die Transkription konnte mithilfe von vier studentischen Hilfskräften durchgeführt werden, die durch eine Schulung, mithilfe eines Manuals zu Transkriptionsregeln und einer Probetranskription angeleitet wurden. Alle Interviews wurden mit dem Transkriptionsprogramm f4 transkribiert und anschließend als Word-Datei gespeichert. Allgemeine Daten wie Alter und Geschlecht, die zu Beginn des Interviews erfragt wurden, sind jeweils im Transkriptionskopf eingefügt und wurden nicht transkribiert.

Der Transkriptionskopf wurde stets gleich aufgebaut und beinhaltet folgende allgemeine Daten: Code (Anonymisierung), Interviewdatum, Interviewort, Interviewdauer, Interviewer/in, Transkribierende/r. Anschließend wurden die folgenden Metadaten des Interviewten aufgenommen: Alter, Geschlecht, Sprachen (Erstsprache, Zweitsprachen, Fremdsprachen), Beruf, Semester, Studienfächer, Lehramt und Zusatz (zusätzliche Informationen zur interviewten Person, die angesprochen worden sind).

Sprachpausen wurden transkribiert, wobei die Pausen geschätzt wurden – (.) = bis ca. 0,5 Sek., (–) = ca. 0,5–0,8 Sek., (– –) = ca. 0,8–1,0 Sek. Überlappungen sind durch eckige Klammern gekennzeichnet. Großbuchstaben kennzeichnen besonders betonte Äußerungen („Ich mag das GAR nicht“). Wort- oder Satzabbrüche sind mit / gekennzeichnet, wie zum Beispiel „der ist nicht schl/ nicht schlecht“. Ein- und

Ausatmen wurde nicht berücksichtigt. Die Transkribierenden haben Merkmale der Interviewsituation mitaufgenommen, die das Interviewgespräch beeinflussten, wie zum Beispiel eine Unterbrechung durch das Hereinkommen eines Studierenden. Fragende Regebeiträge, bei denen die Stimmlage zum Ende der Äußerung ansteigt, wurden am Satzende mit einem Fragezeichen kenntlich gemacht, wie zum Beispiel auch bei Refrainfragen wie „ne?“ oder „woll?“. Redebeiträge begleitende Äußerungen der Interviewerin, wie ein zustimmendes „mhm“ oder „aha“ oder „ja“ wurden nicht transkribiert, sofern sie nicht zu einem inhaltsbezogenen Themenwechsel im Interviewgespräch führten.

Es wurden keine Redebeiträge transkribiert, die keinen Bezug zur übergeordneten Fragestellung haben, wie einleitende Floskeln über das Wetter. Es wurde mit Bedacht vorgegangen und eher zu viel als zu wenig transkribiert, um keine bedeutenden Abschnitte zu übersehen.

Insgesamt bot das verwendete semantisch-inhaltliche Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2018) eine gute Grundlage für die Auswertung. Da die Audioaufnahmen, während der ersten Auswertungsphasen zusätzlich angehört wurden, konnten auch Intonationen, Sprecherpausen etc. noch einmal nachempfunden werden. So konnte das Verständnis der Interviewaussagen sehr gut gefördert werden.

Alle Transkripte befinden sich im Anhang der Dissertation. Die Transkripte wurden zur Auswertung in ein qualitatives Datenanalyse-Programm importiert, welches nachfolgend genauer beschrieben wird.

8.4 Datenanalyse mit qualitativer Datenanalyse-Software

In dieser Forschungsarbeit wurde mit einem Datenanalyse-Programm gearbeitet, welches erhebliche Vorteile für die Auswertung der großen Datenmenge bietet, wie Kuckartz ebenfalls hervorhebt:

„Mit den neuen Techniken computergestützter Analyse, angefangen von unterschiedlichen Verfahren des Codierens und Wiederfindens, des Linking, Summarizing und Memoing bis hin zur komplexen Modellbildung und Visualisierung sind der qualitativen Datenanalyse machtvolle Instrumente zur Erhöhung der Qualität in die Hand gegeben: Die wesentlich größere Nähe zu den Daten, die bessere Nachvollziehbarkeit, Transparenz und Dokumentation sind geeignet, die Glaubwürdigkeit qualitativer Analyse und damit auch ihre allgemeine Wertschätzung in der Scientific Community zu steigern“ (Kuckartz 2018: 6 f.).

Vor allem die Vereinfachung, Erleichterung und Unterstützung in Bezug auf das Codieren, Vergleichen und Wiederfinden von Textstellen, aber auch beim Benennen bzw. Umbenennen und Strukturieren von Hauptkategorien und Subkategorien sind hier besonders zu betonen (siehe dazu auch Rädiker/ Kuckartz 2019). So konnte selbst bei der großen Datenmenge von 40 Interviews ein Überblick über die Daten, Kategorien und Interpretationen erhalten bleiben.

Im Folgenden soll die durchgeführte Datenauswertung genau beschrieben werden, um eine möglichst transparente Darstellung der einzelnen Schritte und Interpretationen zu gewährleisten. Die gesamte Analyse wurde von meiner Person durchgeführt, allerdings wertete eine weitere Person einige Fälle exemplarisch aus, um die Übereinstimmung zu prüfen (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 175). Als Mittel zur transparenten, nachvollziehbaren Datenanalyse wurde die qualitative Datenanalyse-Software MAXQDA verwendet. Vor allem bei der ersten Sichtung des Datenmaterials sowie der Kategorienbildung zur inhaltlich strukturierenden und evaluativen Inhaltsanalyse bietet das Programm einige Vorteile, die bei der Darstellung der Vorgehensweise bei der Analyse (8.4.1, 8.4.2 und 8.4.3) aufgezeigt werden. Anschließend erfolgt eine Zusammenfassung der Berücksichtigung der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung in dieser empirischen Studie in Kapitel 8.4.4 sowie eine kritische Reflexion der Erhebungs- und Auswertungsmethode in Kapitel 8.5.

8.4.1 Durchführung der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse

In der ersten Phase der inhaltlich strukturierenden Datenauswertung habe ich das gesamte Material hermeneutisch-interpretativ gesichtet, d. h. die Transkripte sorgfältig gelesen und ein erstes Verständnis entwickelt. Dabei hörte ich die Audio-Dateien zusätzlich erneut an, um die verbalen Äußerungen mit Intonation und nicht nur in Textform zu erfassen. Jeder Fall stand für sich und wurde zunächst nicht systematisch verglichen. Das Erstellen kurzer Beschreibungen der Fälle war dabei hilfreich, um die wichtigsten Aussagen und auch interessante für den Fall einzigartige Besonderheiten aufzuzeigen. Diese konnten in MAXQDA direkt an das entsprechende Transkript geheftet werden, was die Übersichtlichkeit unterstützte. Daran anschließend habe ich vor allem deduktiv auf Grundlage des Leitfadens und theoretischen Vorwissens thematische Hauptkategorien gebildet (Phase 2). Kuckartz und Rädiker merken zu diesem Schritt an:

„Für die Hauptthemen gilt, dass sie häufig mehr oder weniger direkt aus der Forschungsfrage abgeleitet werden können und sie bereits bei der Erhebung der Daten leitend waren“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 133).

Dies trifft auch auf diese Forschungsarbeit zu. In Phase drei wurde schließlich zunächst ein Teil des Datenmaterials codiert, d. h. es wurden jeweils die Textstellen, die den thematischen Hauptkategorien entsprechen, also das spezifische Thema betreffen, markiert und der Kategorie zugeordnet. Dieser Vorgang wird durch das Analyse-Programm erheblich erleichtert, da es nicht mehr nötig ist, neben jede Textstelle die Kategorie zu schreiben, denn durch das Markieren der Textstelle und das Hinzufügen dieser in die Kategorie, zeigt das Programm die entsprechende Kategorie neben der Textstelle an. Das folgende Schaubild kann dies verdeutlichen (siehe Abb. 12).

Auf der linken Seite befindet sich das Codesystem mit den verschiedenen Kategorien und auf der rechten Seite das Transkript. Dieser Ausschnitt bezieht sich auf



Abb. 12: Ausschnitt aus dem Datenanalyse-Programm MAXQDA

Erfahrungen, die die Interviewte FL S Gr im Rahmen ihres Praktikums erlebt hat, so dass die Textstelle der Hauptkategorie *Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache* zugeordnet ist. Dies wird links neben dem Transkript angezeigt. Die vertikale Linie links neben dem Ausschnitt deutet an, wo die mit dem Code markierte Textstelle beginnt und endet, was sehr zur Übersichtlichkeit beiträgt. Ich habe dabei stets eher umfassendere Markierungen vorgenommen, also bspw. den gesamten Redebeitrag zu einem Thema und nicht nur einen Satz, um sicherzustellen, dass das Relevante im Sinnzusammenhang als Codierung erfasst wird.

Nachdem (bzw. auch während) ein Teil des Datenmaterials auf diese Weise mit den Themenkategorien codiert wurde, erfolgte eine Reflexion, ob die gebildeten Hauptkategorien alle Interviews abbilden und den übergeordneten Fragestellungen entsprechen oder umbenannt bzw. verändert werden müssen. Das Umbenennen von Kategorien wird durch MAXQDA erheblich erleichtert, da man in dem Codesystem die Kategorie jederzeit umändern kann und die Bezeichnungen automatisch in allen Transkripten angepasst werden. Ein Kritikpunkt ist hier jedoch, dass die Zeichenanzahl, die für eine Kategorienbezeichnung zur Verfügung steht, sehr begrenzt ist, wodurch man auf Abkürzungen oder Ähnliches zurückgreifen muss. Durch die durchgehende Reflexion der gebildeten Kategorien konnte eine möglichst präzise Passung zum Datenmaterial gewährleistet werden. Dieses Vorgehen deutet in dem Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker der Pfeil zwischen Forschungsfrage und Phase zwei, also der Entwicklung der thematischen Hauptkategorien, an (vgl. Abbildung 2 in Kapitel 7.2.3.1).

Die Hauptkategorien

Die nachfolgenden Hauptkategorien zeigen das Ergebnis dieser Auswertung und bilden – wie zuvor erklärt – die oberste Ebene des Kategoriensystems:⁹⁶

- Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen
- Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache
- Einstellung zum DaZ-Modul

⁹⁶ Die genauen Definitionen der Kategorien befinden sich im Anhang und werden in Kapitel 9 näher beschrieben.

- Erfahrung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in der Praxis
- Lerngelegenheiten im Studium zum Thema Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache im Studium
- Beurteilung des Schülertextes
- Einstellung zu Lehrerinnen und Lehrern mit Deutsch als Zweitsprache

Die ersten drei Hauptkategorien spiegeln die Forschungsfragen (vgl. Kapitel 7.1) unmittelbar wider. Neben diesen für den Untersuchungsgegenstand der Einstellung wesentlichen Hauptkategorien haben sich vor allem die Erfahrungen und Lerngelegenheiten der Lehramtsstudierenden als interessant herausgestellt. Die Erfahrungen beziehen sich konkret auf Situationen im Rahmen ihrer Praktika, Praxissemester oder ähnlichem, in denen die Interviewten Kontakt mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache hatten. Die Hauptkategorie Lerngelegenheiten umfasst alle im Rahmen des Studiums besuchten Lehrveranstaltungen oder auch einzelne Sitzungen, in denen der Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache thematisiert wurde. Der Schülertext „die Fliegende Stadt“ wurde – wie in Kapitel 8.2 beschrieben – zu Beginn eines Interviews besprochen und die Studierenden haben diesen analysiert und beurteilt. Die Äußerungen diesbezüglich habe ich der Hauptkategorie Beurteilung des Schülertextes zugeordnet.⁹⁷ Zusätzlich zu den Einstellungen der Lehramtsstudierenden zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache wurden die Einstellungen zu Lehrkräften mit Deutsch als Zweitsprache erhoben. Diese Kategorie bezieht sich auf die Frage, was die Interviewten mit Lehrenden verbinden, die die deutsche Sprache als Zweitsprache erworben oder gelernt haben.

Codierung der gesamten Interviewdaten

Nach der Überprüfung und Modifizierung habe ich im dritten Schritt der Analyse das gesamte Material codiert, also jede Textstelle in jedem Transkript einer thematischen Kategorie zugeordnet. Auch in dieser Phase reflektierte ich die Passung zwischen Kategorien und Material. Im Anschluss daran ging es um die Ausdifferenzierung dieser Hauptkategorien, denn letztendlich sollen die Codierungen dazu verhelfen, das Gesagte der Interviewten widerzuspiegeln, was ein detailliert ausdifferenziertes Kategoriensystem voraussetzt. Zu diesem Vorgang soll an dieser Stelle etwas genauer auf den Aufbau des Kategoriensystems dieser Forschungsarbeit eingegangen werden. Innerhalb der Hauptkategorien wurden verschiedene thematische (und evaluative) Dimensionen erfasst.⁹⁸ Diese Dimensionen stellen noch keine Subkategorien in dem Sinne dar, dass sie die unterste Ebene des Kategorien-

97 Die Ergebnisse bezogen auf die Kategorie Beurteilung des Schülertextes finden sich in Kaplan (2019).

98 Auf die evaluativen Kategorien wird genauer im nachfolgenden Kapitel eingegangen.

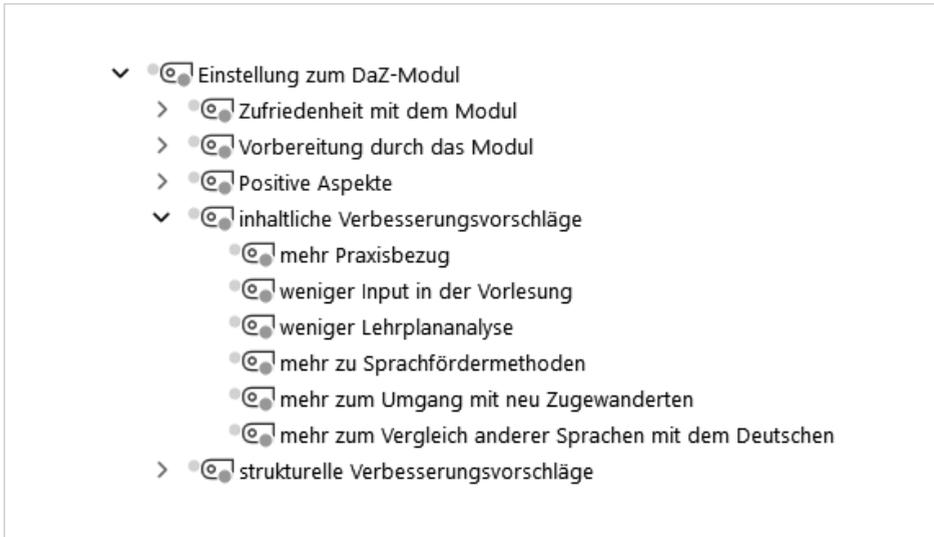


Abb. 13: Hauptkategorie Einstellung zum DaZ-Modul mit den verschiedenen Dimensionen sowie den Subkategorien der Dimension inhaltliche Verbesserungsvorschläge

systems betreffen, sondern sind an der mittleren Ebene anzusiedeln. Sie unterteilen eine Hauptkategorie in verschiedene Teilaspekte und dienen der Übersichtlichkeit, denn sie fassen letztlich die Subkategorien zu einer Dimension einer Hauptkategorie zusammen. So wurde z. B. die Hauptkategorie *Einstellung zum DaZ-Modul* in die Dimensionen *Zufriedenheit mit dem Modul*, *Vorbereitung durch das Modul*, *positive Aspekte* und *Verbesserungsvorschläge* unterteilt.⁹⁹ Dadurch konnten die verschiedenen Bereiche und somit die die verschiedenen Bereiche betreffenden Textstellen unterschieden und übersichtlich kategorisiert werden. Die Subkategorien sind schließlich an der untersten Ebene des Kategoriensystems angesiedelt und spiegeln das Gesagte der Interviewten wider, wie z. B. bei der Dimension *inhaltliche Verbesserungsvorschläge* die Subkategorie *mehr Praxisbezug*. In MAXQDA werden diese Ebenen ebenfalls sichtbar (siehe Abb. 13).

Kuckartz und Rädiker bezeichnen diese Dimensionen/Kategorien auf der mittleren Ebene bereits als Subkategorien, bzw. unterscheidet er nicht zwischen Dimensionen und Subkategorien (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 138 f.). Meines Erachtens ist eine Unterscheidung aus den oben dargestellten Gründen jedoch sinnvoll. Sie stellen die Ebene zwischen Hauptkategorie und Subkategorie dar und sollten dementsprechend auch eine andere Bezeichnung als Subkategorien haben, um bei der Beschreibung des Kategoriensystems unterscheiden zu können. Daher folgt die hier durchgeführte Auswertung sowie deren Darstellung folgender Logik: Hauptkategorien stellen die oberste Ebene der Auswertung dar. Thematische oder evaluative

99 Die Dimensionen *Zufriedenheit mit dem Modul* sowie *Vorbereitung durch das Modul* wurden evaluativ ausgewertet (vgl. Kapitel 8.4.2).

Dimensionen beziehen sich auf die mittlere Ebene des Kategoriensystems. Thematische oder evaluative Subkategorien betreffen die unterste Ebene des Systems.¹⁰⁰

Entwicklung thematischer Dimensionen

Zur Entwicklung der Dimensionen sowie der Subkategorien in Phase vier konnte die Funktion von MAXQDA genutzt werden, eine tabellarische Darstellung aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen zu erstellen. Um bei dem Beispiel der Kategorie *Einstellung zum DaZ-Modul* zu bleiben, zeigt folgende Abbildung einen Ausschnitt einer Tabelle mit den in dieser Kategorie codierten Textstellen (siehe Abb. 14).

Eine solche Tabelle ist sehr umfangreich, so dass an dieser Stelle nur ein kurzer Ausschnitt gezeigt werden kann, um einen Eindruck zu vermitteln. Auf dem oberen Fenster wird die Textstelle angezeigt, die gerade ausgewählt ist. In dem unteren Bereich werden alle Textstellen aufgelistet, die mit der gleichen Kategorie codiert sind. In diesem Ausschnitt sieht man entsprechend vier Codings im Interview ES S Gr und vier Codings im Interview FB D HRGe (siehe Spalte 2 in Abbildung 3), die der Kategorie *Einstellung zum DaZ-Modul* zugeordnet sind. In MAXQDA werden alle Kategorien als Code bezeichnet (siehe Spalte 3). Außerdem werden noch weitere Informationen angegeben, wie die Dokumentengruppe (Spalte 1) sowie Anfang und Ende der Textstelle (Spalten 4 und 5). Mithilfe dieser Liste konnte ich erste Dimensionen unterteilen, indem ich jede Textstelle gelesen und entsprechend dem Inhalt eine Dimension zugeordnet habe. Nach dieser Zuordnung sieht die Tabelle bspw. so aus (siehe Abb. 15).

Die markierte Textstelle, die oben im Fenster zu sehen ist, ist nun in der Dimension *Positive Aspekte* mit der Subkategorie *Hör- und Leseverstehen* codiert. Auch alle anderen Textstellen, die hier in der Liste aufgeführt sind, sind nun weiteren Dimensionen und Subkategorien zugeordnet.

Ich habe nicht ausschließlich diese Coding-Listen als Analysegrundlage verwendet, denn in einer Tabelle zu einer Hauptkategorie sind eben lediglich Textstellen einsehbar, also Teile der Transkripte, und es besteht keine Möglichkeit weitere Äußerungen vor oder nach der Textstelle miteinzubeziehen oder gar den gesamten Fall zu betrachten. Dies birgt die Gefahr, dass der Kontext nicht berücksichtigt werden kann, so dass ich zusätzlich zu dieser kategorienfokussierten Analyse fallbezogen vorgegangen bin, d.h. ich habe die Interviews als Ganze nochmals betrachtet, die Transkripte sorgfältig gelesen und codiert. Die tabellarische Sichtung der Textstellen

100 Kuckartz und Rädiker unterscheiden neben thematischen Kategorien noch zwischen Fakten-Kategorien, analytischen, natürlichen, formalen und evaluativen Kategorien (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 56f.). Im Rahmen dieser Arbeit sind vorrangig thematische oder evaluative Kategorien gebildet worden. Letztere werden im Anschluss an dieses Kapitel näher erläutert (Kapitel 8.4.2).

B: ja | wie gesagt | also die seminarthemen | jetzt zuletzt mit dem ähm hörverstehen | leseverstehen | mit den kompetenzen | mit den verschiedenen lesekompetenzen | die man erwerben kann | also das fand ich spannend | äh weil ich dann erstmal wusste | wo kann es überhaupt hapern? | ähm (.)

Kom...	Dokumentgruppe	Dokumentname	Code	Anfang	Ende
<input type="radio"/>	Siegen SS 15	ES S Gr	Einstellung zum DaZ-Modul	95	96
<input type="radio"/>	Siegen SS 15	ES S Gr	Einstellung zum DaZ-Modul	98	100
<input type="radio"/>	Siegen SS 15	ES S Gr	Einstellung zum DaZ-Modul	103	106
<input type="radio"/>	Siegen SS 15	ES S Gr	Einstellung zum DaZ-Modul	83	94
<input type="radio"/>	Dortmund WS 15-16	FB D HRGe	Einstellung zum DaZ-Modul	375	378
<input type="radio"/>	Dortmund WS 15-16	FB D HRGe	Einstellung zum DaZ-Modul	379	386
<input type="radio"/>	Dortmund WS 15-16	FB D HRGe	Einstellung zum DaZ-Modul	387	391
<input type="radio"/>	Dortmund WS 15-16	FB D HRGe	Einstellung zum DaZ-Modul	394	406

Abb. 14: Ausschnitt einer Coding-Liste im Analyse-Programm MAXQDA

hörverstehen | leseverstehen | mit den kompetenzen | mit den verschiedenen lesekompetenzen | die man erwerben kann | also das fand ich spannend | äh weil ich dann erstmal wusste | wo kann es überhaupt hapern?

Kom...	Dokumentgruppe	Dokumentname	Code
	Siegen SS 15	ES S Gr	Einstellung zum DaZ-Modul\Positive Aspekte\Schülertexte analysieren und bewerten
	Siegen SS 15	ES S Gr	Einstellung zum DaZ-Modul\Positive Aspekte\Praxisorientierung
	Siegen SS 15	ES S Gr	Einstellung zum DaZ-Modul\Positive Aspekte\Seminar
	Siegen SS 15	ES S Gr	Einstellung zum DaZ-Modul\inhaltliche Verbesserungsvorschläge\weniger Lehrplananalyse
	Dortmund WS 15-16	FB D HRGe	Einstellung zum DaZ-Modul\Positive Aspekte\Praxisorientierung
	Dortmund WS 15-16	FB D HRGe	Einstellung zum DaZ-Modul\Positive Aspekte\Stolpersteine der dt. Sprache
	Dortmund WS 15-16	FB D HRGe	Einstellung zum DaZ-Modul\Positive Aspekte\Kulturbezogene Inhalte
	Dortmund WS 15-16	FB D HRGe	Einstellung zum DaZ-Modul\Positive Aspekte\Hör- und Leseverstehen

Abb. 15: Ausschnitt einer ausdifferenzierten Coding-Liste im Analyse-Programm MAXQDA

ermöglicht es auf der anderen Seite, Aussagen direkt vergleichen zu können, um Ähnlichkeiten oder Unterschiede, aber auch Besonderheiten zu entdecken. So ist aus meiner Sicht eine Kombination aus beiden Vorgehensweisen besonders fruchtbar, indem zunächst die Subkategorien mithilfe einer tabellarischen Zusammenstellung der eine Hauptkategorie betreffenden Textstellen vergleichend entwickelt werden und anschließend eine Überprüfung und ggf. Modifizierung durch die Durchsicht der einzelnen Transkripte fallbezogen erfolgt.

Induktive Kategorienbildung

Auf diese Weise entwickelte ich auf Basis der Interviewdaten entsprechende Dimensionen und Subkategorien. Dieses Vorgehen entspricht der induktiven Kategorienbildung (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 82 f.). Thematische Subkategorien habe ich dabei häufig als In-vivo-Codes im Sinne der Grounded Theory (Strauss/ Corbin 1996) codiert. In-vivo-Codes werden als „natürliche Kategorien“, die den genauen Wortlaut in einem Interview aufgreifen, bezeichnet (Kuckartz/ Rädiker 2022: 57). Diese wurden vor allem dann gebildet, wenn es sich um besonders prägnante Begriffe oder Formulierungen handelt, die ein bestimmtes, in der Erhebung aufgefallenes Phänomen repräsentieren. Zum Beispiel wurde die Kategorie *bemerkenswerte Leistungen* als In-vivo-Code aus den Interviewdaten generiert und bezieht sich auf folgende Aussage einer Interviewten:

„wie an dem Text jetzt zum Beispiel auch finde ich, das oft, dass das auch bemerkenswerte Leistungen sind, wenn man zwei Sprachen lernt, also ich finde ich/ ich habe/ denke oft, dass ich nicht weiß, ob ich das so schnell könnte“ (LW D Gr).

Hier wird von der Interviewten mit Bezug auf den zuvor besprochenen Schülertext „die Fliegende Stadt“ (vgl. Kapitel 8.2) positiv bemerkt, dass der Erwerb zweier Sprachen eine bemerkenswerte Leistung darstellt.¹⁰¹ Um einen Eindruck davon zu erhalten, wie ich die In-vivo-Codes in MAXQDA erstellt habe, ist der nachfolgend dargestellte Ausschnitt hilfreich (siehe Abb. 16).

Die zuvor zitierte Textstelle ist auf der rechten Seite zu sehen, die Klammer zeigt an, dass diese Textstelle mit der Subkategorie *in-vivo: bemerkenswerte Leistungen* codiert ist und auf der linken Seite wird die Kategorie innerhalb des Kategoriensystems angezeigt. In dieser Darstellung ist ausschließlich die Dimension *wertschätzend* sichtbar, in der der In-vivo-Code verortet ist. Diese Dimension befindet sich unter der Hauptkategorie *Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache*. Durch die Darstellung wird außerdem deutlich, wie viele weitere In-vivo-Codes allein unter der Dimension zu finden sind.

¹⁰¹ Der Fall LW D Gr wird im Rahmen der Charakterisierung des Typs *sprachorientiert, wertschätzend* detailliert dargestellt (Kapitel 9.2.6).

Liste der Codes

Code	Anzahl
wertschätzende Bewertungen zu SuS mit ...	69
in-vivo: Kompetenz, zwei Sprachen s...	1
in-vivo: in ihrer kultur wertschätzen w...	2
in-vivo: stolz ist auf seine Mutterspra...	2
in-vivo: Horizont erweitern	1
in-vivo: mehr Talent	1
in-vivo: pro Multikulti	2
in-vivo: versteckte Kompetenzen	5
in-vivo: bemerkenswerte Leistungen	3
in-vivo: gemischte Sprache	1

Textauszug: halt wie an dem text jetzt zum beispiel auch finde ich das oft dass das auch bemerkenswerte leistungen sind wenn man zwei sprachen lernt | also ich finde ich/ ich habe/ denke oft dass ich nicht weiß ob ich das so schnell könnte

..in-vivo: bemerkenswerte Leistungen

Abb. 16: In-vivo-Code im Analyse-Programm MAXQDA

Zirkuläre Analyse

In Phase fünf soll das Codieren des gesamten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem erfolgen. Hier ist jedoch hervorzuheben, dass die Phasen vier bis sechs in der hier dargestellten Datenanalyse nicht voneinander getrennt und nacheinander stattgefunden haben, denn dadurch, dass ich die Kategorien am Material entwickelt habe, konnte ich nicht zuerst die Subkategorien bestimmen und anschließend das Datenmaterial codieren. Bei der Entwicklung der Kategorien sind immer wieder neue Codes durch Analyse weiterer Interviews entstanden, die ich im Nachhinein zusätzlich bei den anderen Interviews nachcodiert habe. Außerdem reflektierte und überprüfte ich durchgehend, ob die Kategorien und ihre Bezeichnungen passen. Dieser zirkuläre Prozess wird in der aktuellen Darstellung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse kaum wiedergegeben (vgl. Abbildung 2 in Kapitel 7.2.3.1). Hier könnte ein Pfeil, der zurück von Phase 5 zu Phase 4 leitet, angedeutet werden, ähnlich wie es in dem Schaubild der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse der 3. Auflage von Kuckartz der Fall war (vgl. Kuckartz 2018: 100).

Auf das Kategoriensystem wird im Rahmen der Darstellung der Durchführung der evaluativen Inhaltsanalyse genauer eingegangen, da hier eine Kombination aus inhaltlich strukturierender und evaluativer Inhaltsanalyse stattgefunden hat. Durch das Verfahren der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse wurden die Daten thematisch ausgewertet und es ist ein erstes Kategoriensystem entstanden. Da bereits zu Beginn der Analyse feststand, dass diese auf eine Typenbildung abzielt, die neben der inhaltlichen Strukturierung auf einer evaluativen Auswertung basieren soll, habe ich nicht alle thematischen Dimensionen inhaltlich strukturierend ausdifferenziert, sondern für die evaluative Herangehensweise vorbereitet. Diese steht im Mittelpunkt des nächsten Kapitels.

8.4.2 Durchführung der evaluativen Inhaltsanalyse

Das thematische Kategoriensystem, welches die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse hervorgebracht hat, konnte als Grundlage für die Auswahl und Bestimmung der evaluativen Kategorien dienen. So habe ich zunächst Kategorien, die sich für die Forschungsfragen als besonders relevant herausstellten, zur Bewertung und Zuordnung zu passenden Ausprägungen ausgewählt (Phase 1). Um zu klären, *welche Einstellungen Lehramtsstudierende bezogen auf den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen haben* – Forschungsfrage 1 – wurden sowohl die affektiven/kognitiven als auch die konativen Einstellungen zum Unterricht evaluativ analysiert. Dabei wurden die affektive und die kognitive Komponente der Einstellung zusammengefasst ausgewertet, da diese Komponenten vorwiegend als Kombination in Interviews aufzufinden waren, wie zum Beispiel diese Äußerung einer Studierenden zeigt:¹⁰²

102 Zu den verschiedenen Komponenten von Einstellungen vgl. Kapitel 2.1.1.

„also da denke ich eigentlich nur Hilfe (.), weil, äh, äh, weil ich halt nicht so weiß, äh, was ich jetzt, äh, so anstellen <<lachend> würde mit denen> (lacht) naja und es ist halt ein hoher Anspruch, der an uns irgendwie gelegt wird, den ich auch an mich selbst irgendwie so stelle, dass die, ähm (.) ja, bei mir sitzen und, ähm, ordentlich die deutsche Sprache lernen, um irgendwie später auch eine vernünftige Ausbildung und so machen zu können, weil die Sprache ist halt schon auch einfach ein Indikator dann um/ für den Bildungserfolg nachher und wenn sie das nicht lernen früh genug, ne? Wenn die zu mir in die Klasse kommen, fände ich es so ein bisschen (.) ja, es tut mir dann halt leid für die“ (VM K Gr).

Die Studierende äußert zunächst eine gefühlsmäßige, affektive Einschätzung: „Da denke ich eigentlich nur Hilfe“. Anschließend beschreibt sie jedoch Überlegungen und Gründe, warum sie „Hilfe denkt“, so dass die kognitive Komponente zum Tragen kommt. Diese Kombination aus zunächst affektivem Gefühlsausbruch und anschließender kognitiver Begründung und Ausführung lässt sich überwiegend in den Interviews finden. Bei der Auswertung der Interviews fällt es sehr schwer beide Komponenten zu trennen und es ist m. E. nicht zielführend für das Forschungsanliegen, eine genaue Abgrenzung des affektiven und kognitiven Anteils vorzunehmen.¹⁰³ Deshalb wurde bei der Auswertung der Daten auf diese Aufteilung verzichtet. Die Unterteilung der affektiven/kognitiven Komponente und der Konation wird jedoch vollzogen, denn so lässt sich unterscheiden, welche affektiv/kognitiv gespeisten Einstellungen die Studierenden zu sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen haben und zusätzlich, ob Handlungsansätze zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen und zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache vorhanden sind.

Die zweite Forschungsfrage betreffend wurde bewertet, *welche affektiven/kognitiven und konativen Einstellung die Interviewten zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache haben*. Zudem wurden bezogen auf die Forschungsfragen vier und fünf zu den *Einstellungen zum DaZ-Modul* die Zufriedenheit mit dem Modul sowie die Vorbereitung durch das Modul evaluativ ausgewertet.¹⁰⁴ Für jede Bewertungskategorie habe ich entsprechend der dritten Phase des Ablaufschemas der evaluativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker die relevanten Textstellen

103 Damit soll nicht gesagt sein, dass es grundsätzlich nicht möglich ist kognitive und affektive Anteile zu trennen. Es wurde lediglich für die Bearbeitung der Forschungsfragen als nicht zielführend eingeschätzt.

104 Es wurde davon abgesehen, diese Hauptkategorie in die verschiedenen Einstellungsarten zu unterteilen. Zur Erläuterung: Die Einstellungen zum DaZ-Modul basieren vor allem auf einer kognitiven Grundlage. Affektive Äußerungen sind teilweise zu finden, vor allem bei den Kategorien *Zufriedenheit mit dem Modul* und *Vorbereitung durch das Modul*. Konative Äußerungen sind eher selten vorhanden, da es hier um die Bewertung des Moduls geht, welches in der Vergangenheit liegt. Handlungsabsichten der Lehramtsstudierenden spielen somit bei der Bewertung des Moduls keine Rolle.

identifiziert, um diese im Anschluss einschätzen und die Anzahl an Ausprägungen festlegen zu können (Phase 4).¹⁰⁵

Die Ausprägungen der evaluativen Kategorien

Die Ausprägungen repräsentieren die Valenz, also die Wertigkeit der Einstellung der Interviewten. Beispielsweise sind die Ausprägungen in Bezug auf die Zufriedenheit mit dem DaZ-Modul in *sehr zufrieden*, *eher zufrieden*, *eher unzufrieden* und *unzufrieden* unterteilt. Auf Grundlage der Äußerungen der Lehramtsstudierenden wurden Ausprägungen definiert, die die Valenz am deutlichsten widerspiegeln. Hier war es erneut sinnvoll, nicht ausschließlich auf Grundlage der zusammengestellten Textstellen zu bewerten, sondern zusätzlich die vollständigen Transkripte durchzusehen und die Zusammenhänge mitzuberücksichtigen, was im fünften Schritt des Ablaufschemas der evaluativen Inhaltsanalyse erfolgte. Außerdem habe ich eine weitere Person für eine Kontrollanalyse einiger Fälle hinzugezogen, die vor allem bei widersprüchlichen und schwierig einzuordnenden Aussagen hilfreich war. Bei Widersprüchen innerhalb eines Falles wurde so vorgegangen, dass die Ausprägung, die im Interview überwiegt, entsprechend zugeordnet wurde.

Das Kategoriensystem

Die Bewertung der Aussagen in den Interviews stellte sich vor allem bezogen auf die ersten beiden Forschungsfragen als äußerst diffizil heraus, da häufig nicht eindeutig Stellung bezogen wird, stets der Kontext miteinbezogen werden muss und hauptsächlich nicht einzelne Äußerungen im Interview, sondern mehrere an unterschiedlichen Zeitpunkten getätigte Aussagen berücksichtigt werden müssen. Trotzdem konnte schließlich ein gut strukturiertes und nachvollziehbares Kategoriensystem entwickelt werden, was die Aussagen der Interviewten widerspiegelt und die Einstellungen zusammenfasst. Folgende Abbildung zeigt das Kategoriensystem in MAXQDA mit den Hauptkategorien und den zugehörigen thematischen und evaluativen Dimensionen (siehe Abb. 17).¹⁰⁶

105 Der zweite Schritt, nämlich das Identifizieren und Codieren der für die Bewertungskategorie relevanten Textstellen, fällt bei einer vorherigen inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse weg, da diese bereits identifiziert und codiert worden sind.

106 Wie bereits erwähnt, ist die Zeichenanzahl zur Bezeichnung der Kategorien in MAXQDA sehr begrenzt, so dass hier auf Abkürzungen und Verkürzungen der Kategorien zurückgegriffen werden musste. Beispielsweise ist die Kategorie *affektive/kognitive Einstellung zum Unterricht* verkürzt, denn wie aus der Hauptkategorie ersichtlich geht es um den Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen. Dies trifft auf die Dimensionen *Bewertungen zum Unterricht* sowie *konative Einstellung zum Unterricht* ebenfalls zu. Bei der Kategorie *Wahrnehmung der Relevanz der Thematik* ist die spezifische Thematik *Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen* gemeint. Grundsätzlich gliedern

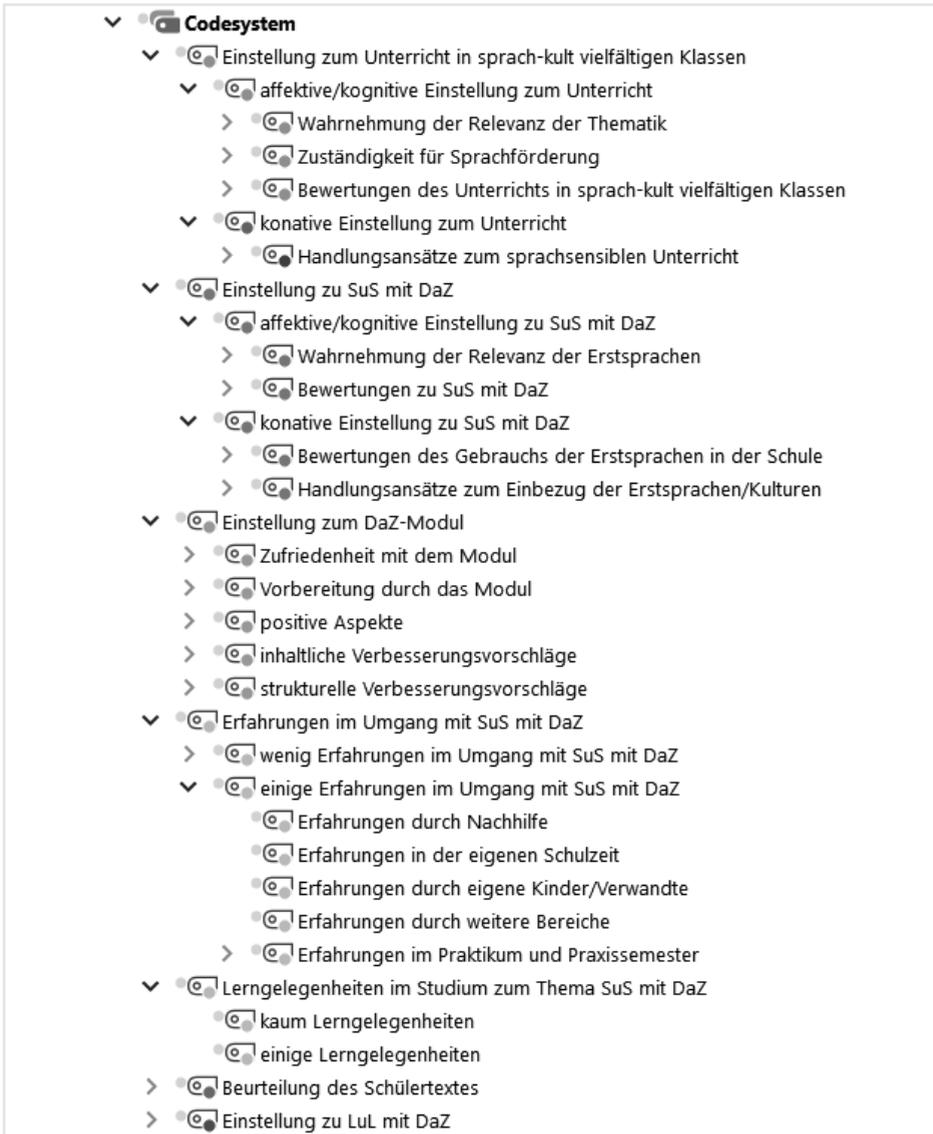


Abb. 17: Das Kategoriensystem im Datenanalyse-Programm MAXQDA

Die Pfeile nach rechts deuten an, dass unter der jeweiligen Dimension weitere Subkategorien hinterlegt sind, die angezeigt werden, wenn man auf den Pfeil klickt. Zur übersichtlichen Darstellung wurden hier die Subkategorien nicht angegeben. Auf die

sich die zwei Hauptkategorien in die Dimensionen *affektive/kognitive Einstellung* sowie *konative Einstellung* bezogen auf das konkrete Einstellungsobjekt. Diese werden ausführlich in der Ergebnisdarstellung definiert und erläutert. Folgende Abkürzungen wurden verwendet: sprach.-kult. = sprachlich-kulturell, SuS mit DaZ = Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache.

Definition der Hauptkategorien und Dimensionen sowie auf die Subkategorien und Ausprägungen wird im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 9 und 10 eingegangen. Dies soll lediglich einen Einblick in das Kategoriensystem geben. Das gesamte Kategoriensystem mit Definitionen aller Hauptkategorien, Dimensionen, Subkategorien und Ausprägungen findet sich im Anhang. Einen Einblick in die Dimensionen, Subkategorien und Ausprägungen der Hauptkategorie *Einstellung zum DaZ-Modul* kann folgende Abbildung geben (siehe Abb. 18).

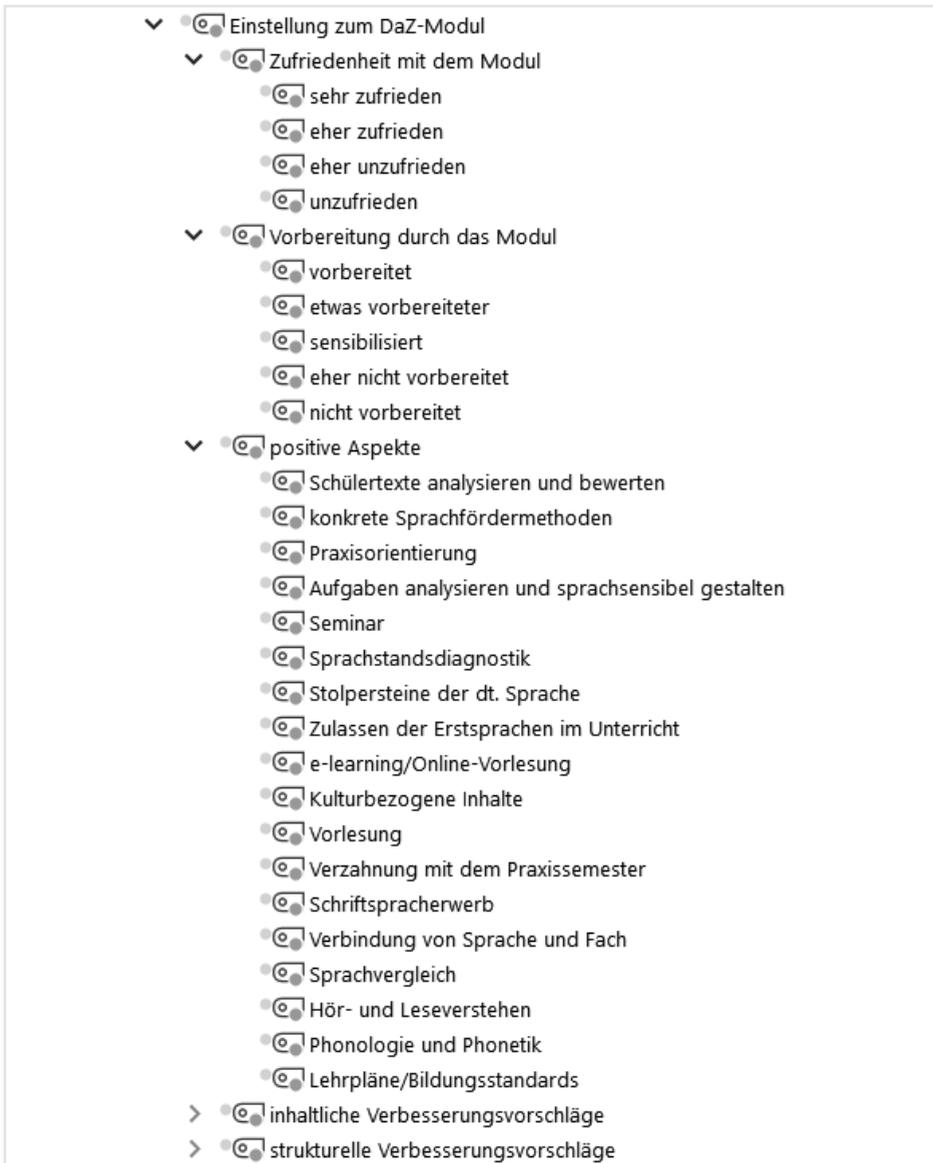


Abb. 18: Thematische und evaluative Kategorien sowie Subkategorien und Ausprägungen der Hauptkategorie *Einstellung zum DaZ-Modul*

In dieser Darstellung wird die Komplexität und der Umfang des Kategoriensystems etwas ersichtlicher, denn dies ist lediglich eine der insgesamt sieben Hauptkategorien. Jeder Hauptkategorie sind mehrere thematische oder evaluative Kategorien untergeordnet, die teils nochmals in thematische oder evaluative Subkategorien differenziert sind und schließlich Ausprägungen oder In-Vivo-Codes enthalten.¹⁰⁷ Bei der Bezeichnung habe ich möglichst Formulierungen gewählt, die nah an dem Gesagten der Interviewten orientiert sind.

Beispiel einer codierten Textstelle

Die Codierung mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem soll hier detaillierter dargestellt werden (siehe Abb. 19).

Wie man an den Kategorien auf der linken Seite des Ausschnitts erkennen kann, ist diese Textstelle mehrfach codiert. Dass mehrere Kategorien innerhalb einer Textstelle codiert wurden, ist sehr häufig der Fall, da selbst in kurzen Äußerungen verschiedene Bereiche enthalten sein können. Zunächst referiert die Interviewte in dem hier beispielhaft ausgewählten Abschnitt eine in einem Seminar des Moduls behandelte Fördermethode, den Mathebrief. Dies habe ich einerseits unter der thematischen Dimension *positive Aspekte zur Einstellung zum DaZ-Modul* unter *konkrete Sprachfördermethoden* codiert, da die Interviewte diese als „gar nicht schlecht“ bewertet. Ebenfalls darunter fielen die Verweise auf die im Seminar behandelten Sprachförderspiele „Puzzle“ und „Memory“, die als „ganz gut“ eingeschätzt wurden. Beides habe ich andererseits der thematischen Dimension *Handlungsansätze* zugeordnet, denn diese Methoden werden als Antwort auf die Frage, wie der oder die Interviewte im Fach Mathematik sprachlich fördern würde, genannt. Der gesamte Abschnitt wurde mit der Ausprägung *sprachorientiert* in der evaluativen Kategorie *konative Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen* bewertet, da die Interviewte verschiedene konkretere Methoden nennt, wie sie im Fach Mathematik sprachlich fördern würde.¹⁰⁸ Der Handlungsansatz, ein Vokabelheft anzulegen mit Begriffen und passenden, verständlichen Erklärungen, wurde der thematischen Dimension *Handlungsansätze* unter der Subkategorie *Wortschatzförderung* zugeordnet. Dieser kurze Ausschnitt macht deutlich, wie komplex die Auswertung der Interviews ist und wie viele Kategorien innerhalb einer kurzen Antwort angesprochen werden können. So kommt eine mehrfache Codierung sehr häufig vor. Die Möglichkeit in MAXQDA den Kategorien unterschiedliche Farben zu geben, ist dabei äußerst vorteilhaft, um die Übersichtlichkeit zu unterstützen.

107 Wie bereits beschrieben handelt es sich bei In-vivo-Codes, um besondere Kategorien, die die Formulierungen der Interviewten aufgreifen. Um diese auf den ersten Blick ersichtlich zu gestalten, wurden sie mit „in-vivo“ gekennzeichnet (vgl. Abbildung 16).

108 Vgl. Kapitel 9.1.1 zur Erläuterung der Kategorie *sprachorientiert* und Kapitel 9.3.1 zur Darstellung der Kategorie *Handlungsansätze*.

The screenshot shows a document browser interface with a list of codes on the left and a transcript snippet on the right. The codes are:

- ..Mathebrief
- ..konkrete Sprachfördermethoden
- ..Wortschatzförderung
- ..konkretere Handlungsansätze
- ..Sprachförderspiele
- ..konkrete Sprachfördermethoden

 The transcript snippet is:

93 B: da finde ich diese mathebriefe gar nicht schlecht [lacht] | also ähm das oder halt so eine art vokabular so eine art vokabelheft anlegen oder so | dass äh das man halt diese wörter halt hat und diese erklärungen die das kind verstehen kann dazu gibt | da kann man ja auch so puzzle rausmachen ich weiß nicht wenn man halt das wort hat oder memory oder was auch immer das hatten wir ja auch dass hat mir tatsächlich gefallen [lacht] | ähm also da muss man halt so ein bisschen spielerisch vor allem in der grundschule drangehen glaube ich

Abb. 19: Ausschnitt aus dem Dokument-Browser in MAXQDA, der das Transkript sowie die zugeordneten Codes anzeigt

Insgesamt wurden 356 Kategorien (Codes) gebildet und 2.108 Codings vergeben, also Textstellen mit Kategorien codiert. Im nachfolgenden Kapitel wird dargestellt, wie diese Codierung die Typenbildung unterstützt hat und wie genau bei der Entwicklung der Typen vorgegangen wurde.

8.4.3 Durchführung der typenbildenden Inhaltsanalyse

Das Datenmaterial wurde vor der Typenbildung mithilfe der inhaltlich strukturierenden und der evaluativen Inhaltsanalyse codiert, so dass die Typen auf Basis der bereits durchgeführten Kategorisierung entwickelt wurden, was nach Kuckartz und Rädiker eine mögliche Vorgehensweise darstellt (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 185 f.). Die Durchführung der typenbildenden Inhaltsanalyse orientiert sich dabei wie bei der Durchführung der zuvor dargestellten Analysen ebenfalls an dem Ablaufschema nach Kuckartz und Rädiker (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 186). In Schritt eins habe ich den Zweck der Typenbildung formuliert, welcher darin besteht, die Einstellungen der interviewten Lehramtsstudierenden in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule prägnant und greifbar aufzuzeigen. Die verschiedenen Typen, die aus den Interviewdaten durch Fallkontrastierung und Fallvergleiche generiert werden, sollen Erkenntnisse über die aktuell bestehenden Tendenzen, wie angehende Lehrkräfte sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule bewerten und wie sie mit dieser Vielfalt umgehen möchten, aufdecken. Diese Erkenntnisse können einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften und Weiterentwicklung der Lehrerbildung leisten.

Der Merkmalsraum

Die Bestimmung des Merkmalsraums (Phase 2) ergab sich aus diesem formulierten Zweck der Typenbildung, denn die Auswahl der relevanten Merkmale des Merkmalsraums fiel sachlogisch auf die Hauptkategorien zu den Einstellungen der Interviewten.¹⁰⁹ Dementsprechend stellen die für den Merkmalsraum relevanten Hauptkategorien die folgenden Merkmale dar: *Einstellungen zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen* sowie *Einstellungen zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache*. Übertragen auf die Kreuztabelle nach Kelle und Kluge (2010) entspricht der Merkmalsraum folgender zweidimensionaler Darstellung:

109 Kuckartz und Rädiker bzw. auch Kelle und Kluge verwenden neben Merkmal den Begriff Dimension als Bezeichnungen, für die Charakteristika, die den Merkmalsraum darstellen (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 187 f., Kelle/ Kluge 2010: 85). Da in dieser Arbeit der Begriff Dimension bereits explizit definiert ist als Kategorie der mittleren Ebene des Kategoriensystems, wird in Bezug auf den Merkmalsraum ausschließlich der Begriff Merkmal verwendet, welcher nicht vorherbestimmt, ob sich dieses auf eine Hauptkategorie oder Dimension auf der mittleren Ebene des Kategoriensystems bezieht.

Tab. 5: Merkmalsraum mit den Merkmalen Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen und Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache

Merkmal A: Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen	Merkmal B: Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache	
	Merkmalsausprägung B1	Merkmalsausprägung B2
Merkmalsausprägung A1	Merkmalskombination A1, B1	Merkmalskombination A1, B2
Merkmalsausprägung A2	Merkmalskombination A2, B1	Merkmalskombination A2, B2

Da diese Merkmale bereits bei der inhaltlich strukturierenden und evaluativen Inhaltsanalyse im Datenmaterial codiert wurden, musste dieses nicht erneut recodiert werden, so dass die dritte Phase der typenbildenden Inhaltsanalyse wegfiel. Jedoch habe ich das Material noch einmal auf Konsistenz hin überprüft. Zur Bestimmung des Verfahrens der Typenbildung (Phase 4) ist zu erklären, dass die Typen aus den Einstellungen der Interviewten heraus gebildet werden sollten. Daher habe ich die Merkmalsausprägungen induktiv entwickelt. Die Typenbildung ist demzufolge als natürlich zu charakterisieren:

„Als ‚natürliche Typologien‘ bezeichnet man hingegen solche, die induktiv aus den empirischen Daten gebildet werden, d. h. die Forschungsteilnehmenden werden so zu Typen gruppiert, dass die einzelnen Typen intern möglichst homogen und extern möglichst heterogen sind. So gebildete Typen sind faktisch fast immer polythetische, d. h. die zu einem Typ gehörenden Individuen sind bezüglich der Merkmale des Merkmalsraums nicht alle völlig gleich, sondern einander nur besonders ähnlich“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 183 f.).

Die Typologie dieser Forschungsarbeit ist den Ausführungen Kuckartz‘ und Rädikers folgend polythetisch, d. h. die Interviewten sind sich bezüglich der oben genannten Merkmale innerhalb eines Typs besonders ähnlich, aber nicht identisch. Darüber hinaus sind die Übergänge zwischen den verschiedenen Typen fließend. Die Typologie, so könnte man es anders ausdrücken, stellt ein Kontinuum dar, in dem die Einstellungen der Interviewten angeordnet sind und je nach Ausprägungen dem einen oder anderen Typ entsprechen.

Die Merkmalsausprägungen

Um die Merkmalsausprägungen induktiv zu entwickeln, wurde auf die Strategie der Erarbeitung und systematischen Gruppierung von Fallzusammenfassungen der Interviews zurückgegriffen, welche sich nach Kuckartz und Rädiker für die Bildung komplexer polythetischer Typen gut eignet (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 183 f.). Ich habe für jedes der 40 Interviews eine Fallzusammenfassung, die auf die ausgewählten Merkmale hin fokussiert, erstellt.¹¹⁰ So konnten die Fälle in Bezug auf Ähnlich-

¹¹⁰ Alle Fallzusammenfassungen können im Anhang eingesehen werden.

keiten und Kontraste hin geordnet werden, um eine Grundlage für die Entwicklung der Typologie zu schaffen (Phase 5).

Nach dieser ersten Gruppierung entstanden 16 verschiedene Typen, die hier kreuztabellarisch dargestellt sind:

Tab. 6: Kreuztabellarische Darstellung der Merkmale mit Merkmalsausprägungen

Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen	Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache		
	Problembezogen	Positiv	Wertschätzend
Unsicher	Unsicher, problembezogen	Unsicher, positiv	Unsicher, wertschätzend
Kritisch	Kritisch, problembezogen	Kritisch, positiv	Kritisch, wertschätzend
Konstruktiv	Konstruktiv, problembezogen	Konstruktiv, positiv	Konstruktiv, wertschätzend
Sprachorientiert	Sprachorientiert, problembezogen	Sprachorientiert, positiv	Sprachorientiert, wertschätzend

Es wurden drei Merkmalsausprägungen des Merkmals *Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache* unterschieden und vier Ausprägungen des Merkmals *Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen*. Da sich die Merkmalsausprägungen in mancher Hinsicht jedoch sehr ähnelten und die Kombination dieser Merkmale eine relativ hohe Anzahl an Typen (insgesamt 16) ergibt, wurde diese erste Typologie weiterentwickelt. Dabei stellte die Diskussion und Reflexion der Typenbildung mit verschiedenen Sprachdidaktikerinnen und Sprachdidaktikern der Universität Siegen eine erhebliche Hilfe dar.¹¹¹ Zur Weiterentwicklung wurden die Merkmalsausprägungen sowie die zugeordneten Interviews noch einmal in Gänze überprüft und verglichen. Dabei konnte ich feststellen, dass die Merkmalsausprägung *unsicher*, die Zweifel von Interviewten, dass sie selbst einen sprachsensiblen Unterricht gestalten können, umfasst, starke Überschneidungspunkte mit der Ausprägung *kritisch* hat. Diese Ausprägung spiegelt die Einstellung wider, dass von manchen Interviewten in Frage gestellt wird, ob ein sprachsensibler Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen möglich ist. Jedoch äußerten die Studierenden, die diese Einstellung vertraten, gleichermaßen Unsicherheit, wie sie einen sprachsensiblen Unterricht gestalten können, so dass die Merkmalsausprägung *unsicher* ebenfalls passte. So wurde die Ausprägung *kritisch* zu der Ausprägung *unsicher* zusammengefasst. Eine weitere Modifizierung bezog sich auf die Merkmalsausprägung *positiv* des Merkmals *Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache*, da diese mit der Ausprägung *wertschätzend*

111 An dieser Stelle möchte ich mich ausdrücklich für die Unterstützung meiner Kolleginnen und Kollegen bedanken.

zend in hohem Maße übereinstimmte. Eine positive Einstellung bedeutet, dass sich die Interviewten grundsätzlich wertschätzend gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache äußerten. Im Gegensatz zu den Fällen, die der Merkmalsausprägung *wertschätzend* zugeordnet waren, nutzten die Lehramtsstudierenden der Merkmalsausprägung *positiv* eher vage, allgemeine Formulierungen vor allem hinsichtlich des Einbezugs der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Dieser Ausschnitt zeigt beispielsweise eine eher positive, aber vage Einstellung und ist bezogen auf die Frage, ob die Interviewte die Erstsprachen im Unterricht thematisieren würde:

„also wenn ich weiß, dass, ähm, der Schüler da kein Problem mit hat, dass der eigentlich dem offen gegenüber steht, eigentlich schon“ (MG K GymGe nD).

In dem Zitat wird deutlich, dass die Lehramtsstudierende die Erstsprachen im Unterricht grundsätzlich berücksichtigen würde, sie äußert sich jedoch sehr zurückhaltend und bleibt auch in weiteren Formulierungen eher wenig konkret. Da die Fälle, die zur Ausprägung *positiv* zugeordnet wurden, ebenfalls eine wertschätzende Einstellung zeigen, die sich lediglich darin unterscheidet, dass sie eher vage bleibt, wurden die Merkmalsausprägungen *positiv* und *wertschätzend* zu einer Ausprägung verbunden.¹¹²

Die endgültigen Merkmalsausprägungen des Merkmalsraums sowie die Kombinationen, die sich aus diesen Merkmalsausprägungen ergeben, können folgender Tabelle entnommen werden:

Tab. 7: Kreuztabellarische Darstellung der Merkmale mit Merkmalsausprägungen nach der Überarbeitung

Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen	Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache	
	Problembezogen	Wertschätzend
Unsicher	Unsicher, problembezogen	Unsicher, wertschätzend
Konstruktiv	Konstruktiv, problembezogen	Konstruktiv, wertschätzend
Sprachorientiert	Sprachorientiert, problembezogen	Sprachorientiert, wertschätzend

Die Bezeichnung der Typen erfolgte bei der Entwicklung der Typologie parallel und wurde stets reflektiert und angepasst, um die prägnantesten und treffendsten Begriffe zu wählen. Dies stellte sich als ein außerordentlich anspruchsvoller Prozess heraus, da die Vielzahl an Einstellungen und verschiedenen Aspekten, die im Hinblick auf die Einstellungen eine Rolle spielen, eine große Spanne an möglichen

¹¹² Zu der Unterscheidung zwischen vage wertschätzend und konkret wertschätzend siehe Kapitel 9.4.2.

Bezeichnungen bedingt. Auch darauf wird im Rahmen der Ergebnisdarstellung in Kapitel 9 näher eingegangen.

Beschreibung der Typologie

Nachdem die Phase der Zuordnung aller Fälle zu den gebildeten Typen abgeschlossen war, wurden – ebenfalls angelehnt an Kuckartz' und Rädikers Vorgehensweise – alle Fälle „in Bezug auf die Nähe bzw. Distanz zum Zentrum des jeweiligen Typs“ geordnet (Kuckartz/ Rädiker 2022: 184). Die auf diese Weise entstandene Grafik wird in Kapitel 9.3 vorgestellt und zeigt konkret ein Kontinuum der Typologie, in der jedes einzelne Interview an einer bestimmten Stelle verzeichnet ist, die aufzeigt, wie stark die Einstellung, die der jeweilige Typ repräsentiert, ausgeprägt ist. Der Typologiekonstruktion und der Zuordnung der Fälle schließt sich nach Kuckartz die Beschreibung der Typologie, der einzelnen Typen sowie vertiefter Einzelfallinterpretationen an (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 191f.). Hier sei konkreter auf die Einzelfallinterpretationen eingegangen, die in dieser Arbeit durchgeführt wurden. Dabei können grundsätzlich zwei Strategien verfolgt werden: die repräsentative Fallinterpretation sowie die Konstruktion eines Modellfalls (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 191f.).

„Die repräsentative Fallinterpretation wählt einen möglichst geeigneten Einzelfall, einen ‚Prototypen‘, für die Interpretation aus und stellt diesen stellvertretend („repräsentativ“) für alle Forschungsteilnehmenden dieses Typs in der gebotenen Ausführlichkeit dar“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 191).

Im Gegensatz dazu werden bei der Konstruktion eines Modellfalls geeignete Textsegmente aus verschiedenen Transkripten zusammengestellt, wobei „lediglich einschlägige Textsegmente nach dem Kriterium der Plausibilität für den zu beschreibenden Typ ausgewählt und fallübergreifend montiert“ werden (Kuckartz/ Rädiker 2022: 192). Ich habe mich für die repräsentative Einzelfallinterpretation entschieden, da für mich nicht nur im Vordergrund stand, die Typologie besonders anschaulich beschreiben zu können, sondern einerseits das Typische des Typs in den Einzelfällen aufzudecken und andererseits Widersprüche und Inkonsistenzen zu erkennen, die wiederum diskutiert und reflektiert werden können. Als Grundlage für die Auswahl der repräsentativen Fälle konnte die Anordnung aller Fälle hinsichtlich der Nähe bzw. Distanz zu den Typen genutzt werden. Die vertiefenden Einzelfallinterpretationen sind Gegenstand des Kapitels 9.2.

Die Analyse der Zusammenhänge zwischen den Typen und sekundären Merkmalen in Phase 7 des Ablaufschemas der typenbildenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker vollzog sich vor allem in Bezug auf die achte Forschungsfrage der empirischen Untersuchung: *Wie fällt der Vergleich zwischen den verschiedenen Typen von Lehramtsstudierenden und den Bewertungen der DaZ-Module aus?* Die Ergebnisse werden diesbezüglich in Kapitel 10.5 genau beschrieben. Weitere Zusam-

menhänge sind im Anschluss an die detaillierten Typbeschreibungen (Kapitel 9.2.1–9.2.6) abgebildet.¹¹³

Abschließend ist zu betonen, dass die Entwicklung der Typologie eine herausfordernde Aufgabe darstellt, da einerseits eine genaue und differenzierte Auswertung der verschiedenen Einstellungen erfolgen und andererseits eine nicht zu unübersichtliche, überkomplexe Typologie entstehen soll. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurde eine relativ geringe Anzahl an Typen entwickelt, die jedoch in der Ergebnisdarstellung detailliert beschrieben und ausdifferenziert sowie mit besonders relevanten Kategorien in Beziehung gesetzt werden.

8.4.4 Berücksichtigung der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

Die Beachtung von Gütekriterien ist für qualitative wie für quantitative Studien entscheidend für die Qualität der Forschung (vgl. Lamnek/ Krell 2016: 141). Die Daten qualitativer Forschung sind jedoch – anders als es bei quantitativer Forschung postuliert wird – stets kontextabhängig und Interviews können nicht auf identische Weise wiederholt werden (vgl. Helfferich 2011: 155, Misoch 2019: 256). Durch die Regelgeleitetheit der Interviewerhebung und die Offenlegung der Vorgehensweise sowie die Reflexion während des Erhebungsprozesses wurden die Gütekriterien zur internen Studiengüte (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 237) jedoch berücksichtigt. Der Leitfaden wurde mit Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftlern der Universität Siegen intern validiert. Dem Anspruch der Prozesshaftigkeit und Offenheit qualitativer Sozialforschung folgend wurden, wie bereits in Kapitel 8.3.1 beschrieben, die Fragen teilweise erweitert oder die Formulierungen angepasst, aufgrund von neuen Erkenntnissen, die während des Prozesses der Erhebung entdeckt wurden.

Auch bei der Auswertung der Daten lässt sich nicht mit quantitativen Gütekriterien arbeiten, denn es kann zumindest bei der Konstruktion des Kategoriensystems keine Reliabilität eingefordert werden:

„Weil die Kategorienbildung aber nun von der individuellen Kategorienbildungskompetenz und dem aktiven Tun abhängig ist, lässt sich für den Akt der Konstruktion eines Kategoriensystems keine intersubjektive Übereinstimmung, keine Reliabilität, postulieren“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 122).

Die gesamte Auswertung der dieser empirischen Studie zugrundeliegenden Daten wurde von meiner Person durchgeführt. Einige Interviews wurden zusätzlich stich-

113 Zur ergänzenden Überprüfung der Auswertung wurde in manchen Fällen zusätzlich eine lexikalische Suche bestimmter Begriffe wie „schwierig“ oder „nicht leistbar“ durchgeführt. Dabei wurde stets der Kontext miteinbezogen, um den Sinngehalt zu berücksichtigen. Dieses Vorgehen war sehr hilfreich, vor allem bei schwierig einzuordnenden Fällen.

probenhaft von einer weiteren Person ausgewertet und diskutiert. Dies hatte vor allem den Zweck, die daraus resultierende Typenbildung und damit die Anwendung der Kategorien zu überprüfen, wobei die Forderung nach einer Übereinstimmung der Codierenden in dem Fall sehr wohl gerechtfertigt und wichtig ist (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 82). Bei nicht übereinstimmender Auswertung wurde der Fall diskutiert und die kritischen Punkte besprochen, um eine Einigung zu erwirken. Durch die Verwendung von MAXQDA konnte die Auswertung sehr transparent und nachvollziehbar dokumentiert und reflektiert werden, was die interne Studiengüte erhöht (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 238). Die Typologie wurde außerdem mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universität Siegen diskutiert und auf dieser Grundlage weiterentwickelt.

Die externe Studiengüte betrifft die Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit der Studie, d. h. die Frage, inwiefern die Ergebnisse verallgemeinerungsfähig sind und Ansprüchen der Repräsentativität genügen. Dies wird genauso wie bei quantitativer auch bei qualitativer Forschung gefordert, jedoch nicht in gleicher Weise umgesetzt (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 251 f.). Anstatt großer Fallzahlen und Zufallsstichprobe, die bei quantitativen Studien üblich sind, wurde durch das Verfahren des qualitativen Samplings (vgl. Kapitel 8.1) eine sorgfältige Fallauswahl getroffen. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse mit Sprachdidaktikerinnen und Sprachdidaktikern der Universität Siegen reflektiert, was als „peer debriefing“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 251) oder auch als „kollegiale Validierung“ (Kruse 2015: 57) bezeichnet wird und die Verallgemeinerbarkeit der empirischen Befunde erhöht.

Insgesamt wurde bei jeder Phase der Datenerhebung und -auswertung genau reflektiert, wie die Studiengüte erhöht und „die Qualität des Weges zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung“ sichergestellt werden kann (Lamnek/ Krell 2016: 141).

8.5 Diskussion der angewandten Erhebungs- und Auswertungsmethode

Der Grund, warum das Forschungsdesign qualitativ ausgerichtet ist, betrifft vor allem den Punkt, dass für die hier interessierenden Forschungsfragen mithilfe qualitativer Interviews validere Daten erhoben werden konnten, als es möglicherweise bei quantitativen Erhebungsmethoden der Fall gewesen wäre, wie es Kuckartz und Rädiker (2022) mit Bezug auf Hopf et al. (1995) beschreibt:¹¹⁴

114 Hopf, Rieker, Sanden-Marcus und Schmidt führten eine qualitative Studie zu Familie und Rechtsextremismus durch und argumentierten gegen eine Fragebogenerhebung: „vorfixierte Antwortkategorien würden die Gefahr mit sich bringen, subjektive Bedeutungen zu verdecken“ (Hopf et al. 1995: 22). Das qualitative Interviewverfahren „sollte den Befragten deshalb ausreichend Gelegenheit bieten, in selbstgewählten, dem alltäglichen Sprachgebrauch möglichst nahen Formulierungen auf Erfahrungen, Meinungen und Gefühle einzugehen.“ (Hopf et al. 1995: 22). Es sollten Möglichkeiten verschiedener, eigener Äußerungen komplexer Argumentationen und Empfindungen gegeben werden,

„Standardisierte Fragebögen mit vorgegebenen Antwortkategorien sind, so argumentieren Hopf et al. 1995 überzeugend, häufig ungeeignet, um die Komplexität der Fragestellung einzufangen. Man will die Befragten in ihren eigenen Worten und Nuancierungen sprechen lassen und ihre Äußerungen dann aus der Perspektive der Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler bewerten. Dieses Vorgehen verspricht validere Informationen und Daten als ein standardisiertes Instrumentarium“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 175).

So wird mithilfe der Erhebungsmethode qualitatives Interview eine differenzierte, ausführliche Beschreibung individueller Meinungen und Eindrücke ermöglicht, die zum Beispiel zur Sammlung detaillierter Verbesserungsvorschläge hilfreich ist. Vor allem ist die Methode des Interviews sehr gut einsetzbar, um die verschiedenen Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule zu erheben und miteinander zu vergleichen, da dieses Thema ein äußerst sensibles ist. Viele Vorurteile, aber auch Ängste und Unsicherheiten könnten damit verbunden sein, so dass Antworten gemäß der sozialen Erwünschtheit gegeben werden könnten. Dies stellt ein häufiges Problem vor allem bei sozial kritischen Themen und Einstellungen dar:

„Motiviert durch die Furcht vor sozialer Verurteilung neigt man zu konformem Verhalten und orientiert sich in seinen Verhaltensäußerungen an verbreiteten gesellschaftlichen Normen und Erwartungen“ (Döring/ Bortz 2016: 437).

Das Interview als Methode bietet hier einen geschützten Raum, in dem sich zwei Personen austauschen können, ohne dass dies Konsequenzen für die interviewte Person hat. So können Antworten gemäß der sozialen Erwünschtheit reduziert werden. Es wird ein Vertrauensverhältnis aufgebaut, in dem sich die Interviewten öffnen können, was in einer Fragebogenerhebung beispielsweise nicht gewährleistet werden kann. Durch die größere Natürlichkeit der Interviewsituation im Vergleich zur standardisierten Befragung können sich zudem wesentlich authentischere Informationen ergeben. Trotzdem kann an diesem Punkt nicht überprüft werden, ob Antworten gemäß der sozialen Erwünschtheit gegeben wurden. Bei der Auswertungsmethode ist kritisch anzumerken, dass im Gegensatz zu Techniken wie dem offenen, selektiven und axialen Kodieren der Grounded Theory (Strauss/ Corbin 1996) der Blick stark auf Kategorien gelenkt wird. Diese stehen im Mittelpunkt der Analyse (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 43) und auch das Analyse-Programm MAXQDA begünstigt diese Fokussierung. Vorteilhaft ist dabei, dass sehr strukturiert und übersichtlich gearbeitet werden kann und auch bei einer umfassenden Datenmenge der Überblick gewährleistet ist. Außerdem wurde immer wieder reflektiert, was genau hinter den Kategorien steht und was genau in den Interviews zu den betreffenden

so dass die Interviewten Raum für „Ambivalenzen sowie für widersprüchliche und unfertige Gedanken“ erhielten (Hopf et al. 1995: 22). Dies trifft auch auf die vorliegende Studie zu.

Kategorien gesagt wurde. Auch widersprüchliche Aussagen sollten nicht aus dem Fokus geraten. Dies wurde – wie in Kapitel 8.4.1 genau dargestellt – bei der Analyse berücksichtigt und umgesetzt. Betont werden muss an dieser Stelle, dass die Charakteristika der qualitativen Inhaltsanalyse, die in Kapitel 7.2.3 beschrieben wurden, zur Beantwortung der hier fokussierten Fragestellungen sehr passend sind und diese Methode daher ausgewählt wurde (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 42 f.). Die kategorienbasierte Vorgehensweise ermöglichte eine zielgerichtete Auswertung, die trotz der Menge an Daten eine Übersichtlichkeit bewahrte. Ohne diese Strukturierung wäre es kaum möglich gewesen, alle Fälle miteinander zu vergleichen und in Beziehung zu setzen. Das Befolgen der klar festgelegten Regeln bei den Analyseschritten zeigte den Vorteil, dass systematisch und methodisch fundiert gearbeitet wurde. Dabei wurde das gesamte Material ausgewertet und nicht nur ein Teil, um jeden Fall als Ganzes zu betrachten und keine Textstellen aus dem Zusammenhang zu reißen. Die auf der Hermeneutik basierende Interpretation der Daten war vor allem für die evaluative Auswertung und letztlich für die Typenbildung unverzichtbar. Schließlich stellt der Anspruch der qualitativen Inhaltsanalyse, dass wissenschaftliche Gütekriterien eingehalten werden, um die Qualität der Forschung zu sichern, einen wichtigen Aspekt dar, der in dieser Arbeit stets beachtet wurde.

Zuletzt sei auf den bereits angesprochenen Punkt eingegangen, dass die qualitative Inhaltsanalyse ausschließlich zur Auswertung manifester Inhalte herangezogen werden könne (vgl. Meuser 2018: 121, Strübing 2018: 104, Reichertz 2016: 228). Dies kann im Rahmen dieser Studie nicht bestätigt werden. Es ist zu resümieren, dass der Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse, welche im Sinne Kuckartz und Rädiker (2022) mit einem stärkeren Akzent auf hermeneutische Interpretation latenter Sinnstrukturen angewendet wurde, eine gute Grundlage für die Analyse der Daten geboten hat. Vor allem der Vorgang der evaluativen und typenbildenden Inhaltsanalyse stellte einen hochgradig interpretativen Prozess dar, bei dem eine bloße Auswertung der manifesten Inhalte nicht zielführend gewesen wäre. Ob eine andere methodische Herangehensweise wie die dokumentarische Methode oder auch die neu entwickelte Methode der fokussierten Interviewanalyse (Kuckartz/ Rädiker 2020) einen Mehrwert oder abweichende Ergebnisse erbracht hätte, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

9 Typologie der Einstellung von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule – Erkenntnisinteresse 1

In diesem Kapitel der Dissertation steht das Haupterkenntnisinteresse der empirischen Forschungsarbeit im Fokus. Im Folgenden werden die Ergebnisse hinsichtlich der *Typologie der Einstellung der interviewten Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule* vorgestellt und mit dem im theoretischen Teil referierten bisherigen Forschungsstand verglichen. In Kapitel 9.1 wird zunächst der Merkmalsraum beschrieben, der zur Typenbildung führt und zwei Merkmale enthält, die sich auf die ersten zwei Forschungsfragen beziehen: Die *Einstellung von Lehramtsstudierenden zum Unterricht* (9.1.1) und die *Einstellung von Lehramtsstudierenden zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache* (9.1.2). Die sich daraus ergebende Typologie wird im Anschluss daran detailliert anhand von Einzelfalldarstellungen pro Typ dargestellt (9.2). Es folgt in Kapitel 9.3 eine Auseinandersetzung mit weiteren ausgewählten Kategorien sowie ein Vergleich der Ergebnisse mit dem Forschungsstand (9.4). Die Zusammenfassung der Typologie schließt die Darstellung der Ergebnisse zum ersten Erkenntnisinteresse ab (9.5).

9.1 Der Merkmalsraum

Zweck der Typenbildung ist eine übersichtliche und prägnante Darstellung der erfassten Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Die entwickelten Typen basieren dabei auf den in Kapitel 8 dargestellten empirischen Daten und der Theorie zu Einstellungen, die in Kapitel 2 vorgestellt wurde. Dieser Theorie folgend sind die Einstellungen im Hinblick auf eine affektive/kognitive sowie eine konative Komponente unterteilt worden. Zudem wurden bei der Entwicklung der Typologie die ersten zwei Forschungsfragen als Basis verwendet: *welche Einstellungen haben die interviewten Studierenden in Bezug auf den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen* und *welche Einstellungen haben die interviewten Studierenden in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache*. Das unterrichtliche Merkmal bezieht sich darauf, ob und inwiefern aus Sicht der Lehramtsstudierenden fachliche Inhalte sprachbildend und sprachfördernd – also sprachsensibel – vermittelt werden sollen und können. Dies stellt das erste Merkmal des Merkmalsraums dar. Zum anderen bezieht sich ein zweites Merkmal konkret auf die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und geht der Frage nach, welche Einstellungen die interviewten Lehramtsstudierenden gegenüber dieser Schülergruppe zeigen. Diese beiden Merkmale werden als primär bezeichnet, da sie der Typenbildung unmittelbar zugrunde liegen. Daraus ergibt sich ein zweidimensionaler Merkmalsraum für die Typologie von Einstellun-

gen der Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Wie diese beiden primären Merkmale als Grundlage für die Typologiekonstruktion zu charakterisieren sind, wird in den folgenden Kapiteln spezifiziert.

9.1.1 Erstes Merkmal: Einstellung von Lehramtsstudierenden zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen

Wie bereits beschrieben erfasst das erste primäre Merkmal des Merkmalsraums die Einstellungen der interviewten Lehramtsstudierenden in Bezug auf den Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen. Zu diesem Merkmal passend wurden folgende Kategorien entwickelt:

- Wahrnehmung der Relevanz der Thematik *Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen*
- Zuständigkeit für Sprachförderung
- Bewertungen des Unterrichts in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen
- Handlungsansätze zum sprachsensiblen Unterricht

Die ersten drei Kategorien betreffen die affektive/kognitive Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen. Die beschriebenen Handlungsansätze, die die Studierenden beabsichtigen, in ihrem Unterricht anzuwenden, zeigen die konative Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen.

In der Kategorie *Wahrnehmung der Relevanz der Thematik Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen* wurde erfasst, ob und inwiefern die Interviewten das Thema für ihre berufliche Ausbildung und spätere berufliche Ausübung als grundsätzlich wichtig erachten. Dies kann in allen analysierten Fällen bestätigt werden. Keine Interviewten äußern, dass sprachlich-kulturelle Vielfalt im Schulalltag keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt. In 5 der 9 Interviews mit Studierenden des Lehramts an Gymnasien und Gesamtschulen zeichnet sich ab, dass die Relevanz – vor allem vor dem Modul – als nicht so hoch eingeschätzt wird, wie zum Beispiel an dieser Antwort auf die Frage nach der Wichtigkeit des Themas deutlich wird:

„also man kann schon sagen, dass es sicherlich für die meisten, die Gymnasiallehramt studieren, weniger relevant ist als für die anderen Schulformen“ (KB K GymGe nD).¹¹⁵

Etwas später in demselben Interview ist auf die Frage nach der Bewertung des DaZ-Moduls jedoch auch für das Gymnasium die Relevanz als hoch bewertet worden:

¹¹⁵ Bezüglich der hier zitierten Ausschnitte der Interviews ist zu betonen, dass jeder Fall insgesamt betrachtet wird und die verschiedenen Ausprägungen über das Interview hinweg an verschiedenen Stellen zum Ausdruck kommen. Die Zitate können dementsprechend nur einen kleinen Eindruck vermitteln und dienen der Illustration.

„ich finde es auch sehr gut, dass es das für alle gibt, ähm, ja, weil ich finde es ist halt ein ganz umfassendes Problem. Man weiß nie, in welche Situation man gerät auch als Gymnasiallehrer nicht und auch aufgrund des/ ja genau, der Bedeutung für bildungspolitische Diskussionen hat, ist auch wichtig, dass es für alle ist“ (KB K GymGe nD).

Damit zusammenhängend wurde ausgewertet, ob und inwiefern Sprachförderung Aufgabe aller Fächer ist. Überwiegend stimmen die Interviewten darin grundsätzlich überein, dass Sprachförderung zum Aufgabenbereich einer Lehrkraft in allen Fächern gehört, doch werden dabei häufig Einschränkungen beschrieben, die bei der Auswertung berücksichtigt wurden:

Tab. 8: Inhaltlich strukturierende Auswertung der Einstellung zur Zuständigkeit für Sprachförderung

Einstellung zur Zuständigkeit für Sprachförderung	Fälle
Sprachförderung ist Aufgabe aller Fächer	16
Sprachförderung ist Aufgabe aller Fächer, aufgrund der Aufgabe Fachbegriffe zu vermitteln	5
Sprachförderung ist Aufgabe aller Fächer, aber vor allem des Faches Deutsch	12
Sprachförderung ist Aufgabe des Faches Deutsch	3
Nicht klassifizierbar ¹¹⁶	4
Gesamt	40

Für 16 der 40 interviewten Lehramtsstudierenden gilt Sprachförderung in allen Fächern als Aufgabe der Lehrkraft, und zwar ohne Einschränkung (40%). Für 5 der Studierenden bedeutet Sprachförderung vordergründig die Vermittlung von Fachbegriffen, was entsprechend in allen Fächern eine wichtige Aufgabe sei (12,5%). In 12 Interviews wurde zwar deutlich, dass Sprachförderung in allen Fächern Thema sei, jedoch vor allem der Deutschunterricht für Sprachförderung zuständig wäre (30%). Fasst man diese zustimmenden Aussagen zusammen, zeigen sich ähnlich positive Ergebnisse wie in vorherigen Studien (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2012: 9, Riebling 2013: 211, Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 166). In lediglich 3 Interviews ist ausschließlich dem Fach Deutsch die Aufgabe eines sprachsensiblen Unterrichts zugeordnet worden (7,5%).

Bei der Auswertung der affektiven/kognitiven Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen war auffällig, dass viele Interviewte immer wieder thematisierten, ob grundsätzlich eine sprachensible Gestaltung des Regelunterrichts möglich ist, also ob eine sprachliche Differenzierung und Förderung innerhalb des regulären (Fach-)Unterrichts zu bewerkstelligen ist. Die Studierenden stellen in Frage, dass dieser aus ihrer Sicht hohe Anspruch umsetzbar ist, und fühlen sich teils nicht in der Lage, einen sprachsensiblen Unterricht, der auf die Bedarfe der verschiedenen Schülerinnen und Schüler abgestimmt ist, zu gestalten. Ähnlich

¹¹⁶ In vier Interviews konnte keine Einschätzung aufgrund zu geringer Informationen erfolgen, was bei qualitativen Forschungsdesigns der Fall sein kann (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 161 f.).

der Studie von Hallitzky und Schiessleder spielen Ängste, die Schülerinnen und Schüler nicht angemessen fördern zu können, in diesen Interviews eine entscheidende Rolle (vgl. Hallitzky/ Schiessleder 2008: 268). Entsprechende Aussagen sind der Ausprägung *unsicher* zugeordnet (18 Fälle).¹¹⁷ Eine unsichere affektive/kognitive Einstellung wird dementsprechend definiert als eine Gesamtbewertung, die kritisch ist und zweifelnd, ob grundsätzlich sprachsensibler Unterricht möglich ist oder ob die Interviewten selbst einen sprachsensiblen Unterricht gestalten können, wie dieses Beispiel zeigt:

„also da denke ich eigentlich nur Hilfe, (.) weil, äh, äh, weil ich halt nicht so weiß, äh was ich jetzt äh so anstellen <<lachend> würde mit denen> (lacht). Naja, und es ist halt ein hoher Anspruch, der an uns irgendwie gelegt wird, den ich auch an mich selbst irgendwie so stelle, dass die, ähm, (.) ja bei mir sitzen und ähm ordentlich die deutsche Sprache lernen, um irgendwie später auch eine vernünftige Ausbildung und so machen zu können, weil die Sprache ist halt schon auch einfach ein Indikator dann um/ für den Bildungserfolg nachher und wenn sie das nicht lernen früh genug, ne? Wenn die zu mir in die Klasse kommen, fände ich es so ein bisschen (.) ja es tut mir dann halt leid für die“ (VM K Gr).

Dieser Ausschnitt beginnt mit einem emotionalen Ausbruch, der die Unsicherheit bzw. die Überforderung der Studierenden zum Ausdruck bringt. Sie thematisiert den hohen Anspruch bzw. die Verantwortung, die sie als Lehrkraft für die Zukunft ihrer Schülerinnen und Schüler empfindet. Sie versteht den wichtigen Stellenwert der Sprache für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler, doch fühlt sie sich nicht in der Lage, die nötige Unterstützung zu leisten. Das Gefühl der Überforderung wird von Studierenden mit unsicherer Einstellung häufig ausgedrückt, was vergleichbar mit der Befragung von Ekinci und Güneşli scheint (vgl. Ekinci/ Güneşli 2016: 78). Zudem fühlten sich die befragten Lehrkräfte nach Ekinci und Güneşli ebenfalls nicht kompetent, eine sprachlich heterogene Klasse zu unterrichten (vgl. Ekinci/ Güneşli 2016: 81).

Demgegenüber zeigen viele Studierende eine starke Bereitschaft, die Herausforderung eines sprachsensiblen Unterrichts zu meistern. Sprachliche Heterogenität und die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts werden dabei als Herausforderung wahrgenommen, die diese Studierende gerne annehmen wollen, so dass eine positive Grundhaltung im Vordergrund steht. Diese Ausprägung ist als *konstruktive* Einstellung charakterisiert (13 Fälle). Auch wenn teilweise gesagt wird, dass diese Aufgabe schwierig sei, überwiegt vor allem der Wille sprachbildend und sprachfördernd zu unterrichten:

117 An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Typologie ein Kontinuum darstellt und ein Fall einer Ausprägung zugeordnet wird, je nachdem, welche Ausprägung überwiegend auf den einzelnen Fall zutrifft, d. h. die Übergänge zwischen den verschiedenen Typen sind fließend und die Fälle sind dem Zentrum des Typs unterschiedlich nah oder fern (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 184). Dies wird in Kapitel 9.3 näher erläutert.

„also, ähm, ich möchte es hinbekommen, weil sonst ist es für mich persönlich doof, für die Schüler natürlich und, äh, das ist dann, glaube ich, für keinen von beiden befriedigend und von daher (.) ja, werde ich meine Energie darauf äh ja dafür einsetzen, um das hinzubekommen“ (JB D Gr).

Bei der Auswertung der konativen Einstellung zum Unterricht ist aufgefallen, dass deutliche Unterschiede in den Formulierungen sowie in der Quantität der Handlungsansätze zu erkennen sind. Viele Studierende konnten lediglich vage Ansätze berichten, wie zum Beispiel:

„ähm, (.) individuelle f/ individuell fördern also gegebenenfalls auch mal eine Einzelaufgabe mitgeben, ähm, (.) wenn sich das zeitlich einrichten ließe, wäre das sehr schön“ (SS S GymGe nD).

Individuelle Förderung und das Mitgeben von Einzelaufgaben sind grundsätzlich Möglichkeiten der Sprachförderung, jedoch sind diese mit Vagheitskennzeichen wie dem Konjunktiv und dem Adverb „gegebenenfalls“ versehen. Zudem folgten keine weiteren, konkreteren Ausführungen. Die Antworten sind häufig von relativierenden Adverbien wie „irgendwie“ oder „vielleicht“ sowie Modalverben im Konjunktiv wie „könnte“ und mit unsicheren Aussagen wie „ich weiß nicht“ durchsetzt, während andere konkreter auf mehrere, unterschiedliche Methoden und Möglichkeiten zur Sprachförderung eingegangen sind. Dies führte zur Unterscheidung der Kategorien *konkretere Handlungsansätze* und *wenig konkrete Handlungsansätze*. Wenn die Studierenden eine unsichere Einstellung zeigten, ging dies in fast allen Fällen einher mit wenig konkreten Handlungsansätzen für eine sprachliche Förderung im Regelunterricht.¹¹⁸ Bei einer konstruktiven Einstellung gab es einerseits Studierende, die nur sehr vage Handlungsansätze, die über eine allgemeine Beschreibung nicht hinausgehen, beschreiben konnten. Hier wurde häufig auch von den Interviewten selbst bemerkt, dass sie in dieser Hinsicht noch kaum Ansätze haben, wie zum Beispiel diese Antwort auf die Frage, wie sprachlich schwächere Schülerinnen und Schüler gefördert werden könnten, zeigt:

„ja, das ist eine gute Frage. Wie gesagt wieder so ein, ja, praktischer Teil, wo ich mir noch nicht wirklich so richtige Gedanken darübergemacht habe. (.) Also das kann ich jetzt gerade nicht wirklich beantworten“ (MB S Gr).

Andererseits konnten einige Studierende mehrere konkretere Handlungsansätze nennen. Folgender Ausschnitt zeigt beispielhaft, dass konkretere Fördermöglichkeiten formuliert wurden:

¹¹⁸ Die Fälle, in denen die Interviewten mehrere, etwas konkretere Handlungsansätze hatten, aber die unsichere Einstellung sehr stark ausgeprägt war, wurden dem unsicheren Typ zugeordnet.

„dann wirklich natürlich ähm (.) eigene Aufgaben noch dazu entwickeln, so dass dann gerade diese sprachsensiblen Aufgaben, die wir jetzt auch im Seminar hatten, fand ich richtig gut, diesen Ansatz [...] Also, ähm (.) man muss halt schauen, dass (.) man differenziertes Arbeitsmaterial auch für die Kinder hat und dann auch (.) in manchen Punkten, wenn man merkt die Kinder sind noch nicht so weit wie andere, dass dann auch, äh, komplett anderes Material reingereicht wird, würde ich sagen, dass dann halt, äh, Defizite erstmal aufgearbeitet werden, bevor dann weitergegangen wird und, ähm (.) ich finde es halt auch wichtig, dass immer wirklich viel gesprochen wird und ich glaube da muss man als Lehrer sich auch zurücknehmen, dass man selber nicht so viel spricht und dann eher mal die Kinder auch, ähm (.) lässt und, ähm (.) womit ich auch gute Erfahrungen gemacht habe ist, dass man denen vielleicht auch so einen (.) Katalog an, ähm, Formulierungshilfen auch gibt, wenn zum bei/ ich habe einmal mit Kindern Argumentationen geschrieben, ähm, also (.) die mussten argumentieren, ob sie lieber ein Buch oder ein Spiel für ihre Klassen haben (.) wollen und, ähm, dann ging es halt darum auch, dass sie das überarbeiten und in der/ ähm, zu der Überarbeitung habe ich noch so einen (.) Katalog halt reingegeben, ähm (.) ja wie sie zusammenfassen, wie die, die (.) ähm, eigenen Argumente stützen und, äh, Gegenargumente, ähm (.) stützen und das hat eigentlich auch ganz gut geholfen. Ich denke, wenn man dann schaut, welchen Kindern das/ also welche Kinder das gerade brauchen, die noch nicht so ein Repertoire haben an Formulierungen, dann, ähm, ja, ist das ganz gut, wenn man denen sowas an die Hand gibt, damit die sich nicht so verloren fühlen auch und so eine <<betont> Sicherheit> vielleicht auch einfach bekommen und sich mehr trauen (.), weil die können ja ganz tolle Ideen haben, aber wenn sie das nicht formulieren können, ist schlecht (lacht)“ (RM S Gr).

Allgemein nennt die Studierende die Aufgabe als Lehrkraft sprachensible Aufgaben zu entwickeln und den Kindern differenziertes Arbeitsmaterial zur Verfügung zu stellen. Des Weiteren sollten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, Defizite gezielt aufzuarbeiten und häufig mündlich zu kommunizieren. Konkreter geht die Interviewte auf Formulierungshilfen als Unterstützungsmöglichkeit für schriftliche Arbeiten ein, welche sie aufgrund eigener Erfahrungen als hilfreich zur Sprachförderung schätzen gelernt hat. Die Studierende ist nicht gänzlich sicher, legt häufig kurze Pausen ein und nutzt oft die Verzögerungspartikel „ähm“ sowie das unpersönliche „man“. Trotzdem wird hier deutlich, dass mehrere Handlungsansätze vorhanden sind und beschrieben werden können.¹¹⁹

119 Verzögerungspartikel und kurze Pausen gehören zum mündlichen Sprachgebrauch und werden je nach Person unterschiedlich häufig verwendet. So nutzen auch als sprachorientiert eingestufte Studierende diese Mittel. Man-Konstruktionen und die Verwendung des Konjunktivs sind Mittel, die ebenfalls als Zeichen von Unsicherheit gewertet werden können, jedoch sprechen die Lehramtsstudierenden von zukünftigen Handlungsansätzen, die sie selbst noch nicht vollzogen haben, was diese Ausdrucksweise unterstreicht. Sie beschreiben mögliche Handlungsweisen, wie sie mit der sprachlich-kulturell heterogenen Klasse umgehen würden und nutzen passend dazu völlig nachvollziehbar Formu-

In Anlehnung an Edelmann (2007) und Riebling (2013) wurden Fälle, in denen die Studierenden konkrete Handlungsansätze nennen konnten, als *sprachorientiert* eingestuft (9 Fälle). Zu betonen ist an dieser Stelle, dass hier ausschließlich Aussagen über beabsichtigte zukünftige Handlungsweisen der sich noch in der Ausbildung befindlichen Lehramtsstudierenden getroffen werden, in den Studien von Edelmann und Riebling jedoch Selbstauskünfte von Lehrkräften über ihre aktuelle Unterrichtspraxis erhoben wurden.¹²⁰ Trotzdem ist der Begriff meines Erachtens passend, da eine sprachorientierte Einstellung auch in Handlungsabsichten deutlich werden kann. Der Begriff sprachorientiert soll zum Ausdruck bringen, dass die interviewten Studierenden in ihrem Regelunterricht sprachlich fördern wollen und konkrete Handlungsansätze dazu formulieren. Die Unterscheidung zwischen Lehramtsstudierenden, die willens sind, einen sprachsensiblen Unterricht zu gestalten, und somit eine konstruktive Einstellung haben und denjenigen, die darüber hinaus konkrete Möglichkeiten zur sprachlichen Förderung angeben können, erscheint für die Interpretation und die Zusammenhangsanalysen zum DaZ-Modul sehr sinnvoll. So können für die Weiterentwicklung des Moduls interessante Aspekte aufgedeckt werden.

Insgesamt wurden sehr viele verschiedene Ansätze für eine sprachliche Förderung von den Studierenden beschrieben. Auf die Analyse dieser wird im Anschluss an die Typbeschreibungen eingegangen. Interessant ist, dass grundsätzlich alle Interviewten die Wichtigkeit des Themas *Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen* wahrnehmen und überwiegend Sprachförderung in allen Fächern als Aufgabe sehen. Die induktive Analyse der Daten zeigt, dass fast die Hälfte der 40 interviewten Studierenden eine unsichere affektive/kognitive Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen haben und zweifeln, ob grundsätzlich

lierungen, die dieser hypothetischen Situation entsprechen. Es kann darüber hinaus ein Zeichen dafür sein, dass die Studierenden alle noch etwas unsicher sind und eben noch keine erfahrenen, seit Jahren praktizierenden Lehrkräfte sind. Hier wäre ein direkter Vergleich zwischen Interviews mit Lehramtsstudierenden und Lehrkräften interessant. Die für die Auswertung entscheidende Frage ist, wie oft diese Mittel verwendet werden und ob diese darüber hinaus mit weiteren Kennzeichen für Unsicherheit bzw. Vagheit einhergehen, wie z. B. „vielleicht“, „irgendwie“, „glaube ich“, „keine Ahnung“, und wie konkret die Handlungsansätze beschrieben werden.

120 Edelmann nutzt den Begriff sprachorientiert als Bezeichnung für diejenigen Lehrkräfte, die in ihrem Unterricht sprachlich fördern und sprachliche Heterogenität als Ressource für die Klasse verstehen und bewusst einbeziehen (vgl. Edelmann 2007: 152). Sie fasst dabei die Bereiche Sprachförderung sowie Ressourcenorientierung unter dem Begriff sprachorientiert zusammen. Riebling verwendet den Begriff hingegen genau wie in dieser Studie ausschließlich für diejenigen, die ihren Unterricht sprachbildend oder sprachlich entlastend gestalten (vgl. Riebling 2013: 166 f.). Die Mehrsprachigkeit bleibt Rieblings Ergebnissen nach bei allen Handlungstypen unberücksichtigt (vgl. Riebling 2013: 174).

sprachsensibler Unterricht möglich ist oder ob sie selbst einen sprachsensiblen Unterricht gestalten können (18 Fälle). 13 Lehramtsstudierende zeigen eine positive Einstellung und starke Bereitschaft, die Herausforderung eines sprachsensiblen Unterrichts zu meistern und wurden entsprechend einer konstruktiven Einstellung zugeordnet, konnten jedoch kaum konkrete Handlungsansätze formulieren. Bei 9 der 40 angehenden Lehrkräfte war ebenfalls der Wille ausgeprägt, einen sprachsensiblen Unterricht zu gestalten, wobei zusätzlich konkrete Handlungsmöglichkeiten zur sprachlichen Förderung genannt wurden.

9.1.2 Zweites Merkmal: Einstellung von Lehramtsstudierenden zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache

Das zweite Merkmal des Merkmalsraums bezieht sich darauf, welche Einstellung die interviewten Lehramtsstudierenden im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache haben. Diesem Merkmal wurden folgende Kategorien zugeordnet:

- Wahrnehmung der Relevanz der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler
- Bewertungen zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache
- Bewertungen des Gebrauchs der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler in der Schule
- Handlungsansätze zum Einbezug der Erstsprachen und Kulturen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht

Die ersten zwei Kategorien betreffen die affektive/kognitive Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. Die Wahrnehmung der Relevanz der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler leitet sich aus der Einschätzung der Lehramtsstudierenden ab, inwiefern die Erstsprachen eine Rolle für sie, für die Mitschülerinnen und Mitschüler und für die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache selbst spielen. Bei den Bewertungen zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache wurde erfasst, welche affektiven/kognitiven Einstellungen die Interviewten zu der Frage nach spontanen Einfällen zu dieser Schülergruppe zeigen.

Die Kategorie zu den Bewertungen des Gebrauchs der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler beinhaltet Aussagen zur Frage, ob und mit welchen Begründungen die Studierenden der Verwendung dieser innerhalb und außerhalb des Unterrichts eher ablehnend oder offen gegenüberstehen. Dies spiegelt die konative Einstellung wider. Auch die letzte Kategorie der beschriebenen Handlungsansätze in Bezug auf eine aktive Berücksichtigung der Erstsprachen und Kulturen im Unterricht, zeigt die konative Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache.

Während der Auswertung der Interviews sind vor allem zwei Tendenzen bezüglich der Valenz der Einstellungen aufgedeckt worden. Zum einen beschreiben die

Interviewten mehrsprachige Schülerinnen und Schüler als bereichernd und möchten ihre Mehrsprachigkeit wertschätzen (25 Fälle):

„dass man die auch einfach nutzt als Ressource, um eben Verständnis zu wecken, dass man dann eben auch mal in der Muttersprache Texte ausgibt oder dass man, ähm, die muttersprachlichen Begriffe mit dazu nimmt, so dass sie eben die Möglichkeit haben, da auch die Verknüpfungen herzustellen, ähm, wenn man Kinder mit der gleichen Muttersprache in der Klasse hat, dürfen die die auch nutzen, um irgendwas (.) zu verstehen. Das ist natürlich schon mal schwierig durchzusetzen, dann kommt man wahrscheinlich (.) zwischendurch so an seine <<betont> Grenzen>, wenn man eben selber nicht so genau weiß, worüber sie sprechen, aber ich denke, dass es an vielen Stellen sinnvoll ist, das mit einzusetzen, als Ressource zu sehen und zu nutzen“ (AE K Gr).

Dieses Zitat zeigt eine grundsätzlich positive affektive/kognitive Einstellung hinsichtlich der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler. Es wird explizit gesagt, dass die Erstsprachen als Ressource gesehen und genutzt werden sollten, wobei zusätzlich konkrete Handlungsansätze vorgeschlagen werden, was die konative Einstellung betrifft.¹²¹ Die Studierende würde erstsprachliche Texte oder Begriffe hinzuziehen und den Schülerinnen und Schülern erlauben, ihre Erstsprachen zu nutzen, auch wenn die angehende Lehrkraft mögliche Schwierigkeiten darin sieht, dies in der Klasse durchzusetzen und dass sie die Sprachen selbst nicht spricht. Insgesamt wird eine wertschätzende, positive Einstellung deutlich. So ist eine Ausprägung des Merkmals *Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache als wertschätzend* bezeichnet und wurde 25 Fällen zugeordnet.

Zum anderen stehen häufig Probleme, die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache haben oder verursachen, im Mittelpunkt der Aussagen und es zeichnet sich eher eine problembezogene Valenz der Einstellung ab (15 Fälle). Solch eine Einstellung kann sich unter anderem in der Antwort auf die Frage, woran spontan bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache gedacht wird, zeigen, wie zum Beispiel „ja, eigentlich, dass es, äh, dass die viele Schwierigkeiten oft

121 Bei dem Merkmal *Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache* wurden aufgrund der Übersichtlichkeit der Typologie lediglich zwei Ausprägungen unterschieden, so dass die Typologie insgesamt sechs Typen umfasst. Ähnlich der konativen Einstellungskategorie des ersten Merkmals zum *Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen* hätten hier die unterschiedlich konkreten Handlungsansätze zu weiteren Unterteilungen der Typen führen können (konative Einstellung). Jedoch wurde darauf verzichtet, um eine „Überkomplexität“ der Typologie zu bewahren und nicht zu viele verschiedene Typen zu unterteilen (Kuckartz 2016: 50). Die Ausdifferenzierung der konativen Einstellung erfolgt in Kapitel 9.3.2. Die Ausprägungen *problembezogen* und *wertschätzend* wurden auf die Gesamtbewertung von affektiver/kognitiver sowie konativer Einstellung bezogen.

mit sich bringen“ (RM S Gr). Auch dem Einbezug der Erstsprachen im Unterricht steht diese Interviewte kritisch gegenüber:

„im Unterricht selber finde ich das eigentlich ehrlich gesagt <<zögernd> nicht so förderlich>, also (.) ja, diese Kinder sollen ja auch Deutsch lernen und dann, wenn sie dann immer wieder in ihre Wohlfühlsprache flüchten können, ist es vielleicht, ähm, nicht so gut“ (RM S Gr).

So ist die Gesamtbewertung auf Basis der affektiven/kognitiven und konativen Einstellung ausgewertet und die Fälle sind den Ausprägungen *wertschätzend* oder *problembezogen* zugeordnet worden.

9.1.3 Zum Zusammenhang beider Merkmale des Merkmalsraums

Die beiden Merkmale – *Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen* und *Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache* – hängen stark miteinander zusammen. Wenn man Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen als problematisch und anstrengend ansieht und eine unsichere Einstellung zeigt, da man sich nicht vorstellen kann, wie ein sprachsensibler Unterricht gestaltet werden kann, der auf die sprachlichen Bedarfe der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache ausgerichtet ist, dann spiegelt sich dies auch sehr häufig im zweiten Merkmal wider. Dies resultiert daraus, dass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache letztlich als die Ursache dafür gesehen werden können, dass die Notwendigkeit eines sprachsensibel gestalteten Unterrichts besteht. So wird diese Schülergruppe ebenfalls als schwierig und problematisch bewertet, denn gemäß der utilitaristischen Funktion von Einstellungen (vgl. Kapitel 2.1.2) werden Objekte als negativ bewertet, wenn diese negative Konsequenzen bedeuten (Haddock/ Maio 2014: 210). Dies ist jedoch nicht in jedem Interview der Fall, weshalb es sinnvoll erscheint, diese beiden Merkmale trotz der Nähe zueinander zu unterscheiden, denn in einigen Fällen der Stichprobe wurde zum Beispiel die Vielfalt als bereichernd beschrieben und die Berücksichtigung der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler als wichtig und bereichernd eingeschätzt, aber der sprachensible Unterricht gleichzeitig als schwierig und problematisch charakterisiert – daraus entstand der Typ *unsicher, wertschätzend*. Auf der anderen Seite zeigen manche interviewte Studierende eine konstruktive Einstellung und sind bestrebt, einen sprachsensiblen Unterricht zu gestalten, stellten jedoch gleichzeitig Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache als vor allem problematisch dar – entsprechend den Typen *konstruktiv, problembezogen* und *sprachorientiert, problembezogen*. Auf die Spezifika der einzelnen Typen wird in Kapitel 9.2 mithilfe der Beschreibung und Kontrastierung der Einzelfälle eingegangen.

Ähnlich verhält es sich bei der konativen Einstellung beider Merkmale. So kann das Zulassen der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler einerseits als Förderansatz betrachtet werden, der es denjenigen ermöglicht, die eine weitere Sprache

sprechen, sich bspw. untereinander auszutauschen und Verständnis zu einem Unterrichtsthema zu entwickeln (vgl. Rehbein 2011, Schüler-Meyer, Prediger, Wagner und Weinert 2018). Dieser Förderansatz wird entsprechend des Merkmals *Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen* der Ausprägung *konkret* zugeordnet. Andererseits kann das Zulassen der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler als Wertschätzung dieser betrachtet werden und würde zur Ausprägung *wertschätzend* des Merkmals *Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache* eingefügt.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Eindeutigkeit der Zuordnung zu den Ausprägungen. Es sei betont, dass keine Fälle vorliegen, in denen alle Aussagen ausschließlich einer Ausprägung zuzuordnen sind. Das heißt es liegt kein Interview vor, in dem sich ausschließlich unsicher, konstruktiv, sprachorientiert, problembezogen oder wertschätzend geäußert wird. Die Typologie stellt daher ein Kontinuum dar, in dem die Fälle unterschiedlich deutlich zu einem Typ passen. Es ist nachvollziehbar, dass die Studierenden nicht durchgehend eine eindeutige Einstellung vertreten, sondern in einigen Aspekten zwiespältig antworten. Dies bezeichnet man – wie in Kapitel 2.2 beschrieben – als ambivalente Einstellung (Haddock/ Maio 2014: 207, siehe auch Werth/ Denzler/ Mayer 2020: 243 ff.). Interessant ist, in welchen Punkten genau und aus welchen Gründen sich ambivalent geäußert wird. Hier hat die qualitative Forschung einen erheblichen Vorteil, wenn man bedenkt, dass im Rahmen von quantitativen Fragebogenstudien einzig durch das Ankreuzen einer Mittelkategorie eine ambivalente Einstellung sichtbar wird. Es bleibt im Falle einer quantitativen Erhebung unklar, inwiefern und warum der Befragte die Mittelkategorie wählt. Die Ambivalenz der Einstellung zeigt sich in dieser Interviewstudie als besonders auffällig und aufschlussreich und wird in der nachfolgenden Darstellung der Typen genauer thematisiert.

9.2 Charakterisierung der Typen

Die Charakterisierung der Typen erfolgt gemäß der typenbildenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker, so dass die einzelnen Typen der Typologie, ihre wechselseitige Abgrenzung sowie die Häufigkeit der einzelnen Typen angegeben werden (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 194 f.). Zudem erfolgt die Darstellung der verschiedenen Typen der Typologie hier anhand einer „repräsentativen Fallinterpretation“, wobei ein passender Einzelfall ausgewählt und „stellvertretend („repräsentativ“)“ beschrieben wird (Kuckartz/ Rädiker 2022: 191). Mithilfe dieser Vorgehensweise wird ein tiefergehender Einblick in das Typische des Typs gegeben, während gleichzeitig ein konkreter Fall herangezogen wird, dessen Besonderheiten aufgezeigt werden können.¹²² So schreiben Kuckartz und Rädiker:

¹²² Häufig wird bei Ergebnisdarstellungen ausschließlich auf kurze Zitate verschiedener Fälle zurückgegriffen, die besonders passend erscheinen (vgl. bspw. Edelmann 2006,

„Erst durch den Rückgriff auf den einzelnen Fall und den nur dort ermittelbaren subjektiven Sinn lassen sich Typen und Konstellationen verstehen und nachvollziehen, ansonsten bleiben sie recht blutleere gruppierende Konstruktionen“ (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022: 191).

Auf die sekundären Merkmale, wie zum Beispiel die *studierten Fächer, Schulformen* und den *sprachlichen Hintergrund der Interviewten*, wird an für die Einzelfälle relevanten Stellen eingegangen und abschließend werden diese kurz in Bezug zu dem jeweiligen Typ tabellarisch dargestellt.¹²³

9.2.1 Der unsichere, problembezogene Typ

Der unsichere, problembezogene Typ (11 Fälle) steht für die Fälle, die eine unentschlossene, zweifelnde affektive/kognitive Einstellung sowie eine wenig konkrete konative Einstellung hinsichtlich der Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts zeigen, kombiniert mit einer eher negativen Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache.

Grundsätzlich sind die interviewten Lehramtsstudierenden dieses Typs unsicher, ob die Gestaltung eines sprachsensiblen Regelunterrichts möglich ist oder ob sie selbst einen sprachsensiblen Unterricht gestalten können.¹²⁴ Repräsentativ für den unsicheren, problembezogenen Typen wird hier der Fall JB S Gr als Einzelfalldarstellung hinzugezogen. JB S Gr ist eine 21-jährige, weibliche Studierende, die an der Universität Siegen das Lehramt an Grundschulen im 5. Fachsemester studiert. Wie alle Lehramtsstudierenden dieser Schulform belegt sie die Fächer sprachliche Grundbildung und mathematische Grundbildung. Ihr drittes Fach ist Englisch. Auf die Frage, wie sich die Studierende Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen vorstellt, antwortet sie folgendermaßen:

Wojnesitz 2010). Die Einzelfalldarstellung hat jedoch den Vorteil, dass ein umfangreicher Eindruck des gesamten Falls entstehen und die Auswertungsweise nachvollzogen werden kann, weshalb diese Vorgehensweise hier bevorzugt wird.

123 Die für diese Forschungsarbeit relevantesten sekundären Merkmale stellen die Zufriedenheit mit und die Vorbereitung durch das DaZ-Modul dar, so dass die Ergebnisse diesbezüglich in einem separaten Kapitel vorgestellt und mit den primären Dimensionen verglichen werden (Kapitel 10).

124 Dass ein Unterschied besteht zwischen der Unsicherheit, ob grundsätzlich sprachsensibler Unterricht gestaltet werden kann, und der Unsicherheit, ob man sich selbst in der Lage fühlt, sprachsensiblen Unterricht zu gestalten, wird gesehen, jedoch wurden diese beiden Typen zur Bewahrung der Übersichtlichkeit der Typologie zusammengefasst. Die Unsicherheit bezieht sich in beiden Fällen auf die Möglichkeit, einen Unterricht sprachbildend und sprachfördernd gestalten zu können.

B: „<<überlegend> mhmh> (--) äh (lacht) das ist eine gute Frage“ I: (lacht) „ok, also noch nicht so richtig darüber nachgedacht vielleicht, oder?“ B: „(--) mh nö, eigentlich (--) also wüsste ich jetzt nicht genau (--) wie ich jetzt damit umgehen sollte“¹²⁵

Dies zeigt zunächst eine indifferente Einstellung, d. h. es wird deutlich, dass die Studierende noch keine Einschätzung abgeben kann, wie sie sich den Unterricht vorstellt. Im weiteren Verlauf erklärt die Befragte weiter, dass sie „die Kinder auf jeden Fall nicht irgendwie anders behandeln“ würde. Nach einer Nachfrage, was „nicht anders behandeln“ heißt, beschreibt sie:

„ich würde jetzt nicht sofort sagen irgendwie, äh, die brauchen irgendwie besonders/ besondere Aufgaben oder weiß ich nicht oder, ähm, ja gut, die brauchen sicherlich mehr Unterstützung aber, ähm, (.) so jetzt anders behandeln in, in/ (--) ja so, ähm, also im Sinne von, ähm, andere Aufgaben geben oder, ähm, leichtere Aufgaben geben, das würde ich jetzt nicht machen. Also ich würde erstmal schauen, wie die sich entwickeln und wenn man dann in konkreten Bereichen Defizite bemerkt, dann würde ich eher darauf eingehen aber sonst“.

Zum einen zeigt diese Antwort gewisse Handlungsansätze nämlich, dass die Studierende nicht grundsätzlich leichtere Aufgaben für bestimmte Schülerinnen und Schüler geben möchte, sondern bei Bedarf in konkreten Bereichen auf Defizite eingehen würde. Zum anderen wird eine Ambivalenz deutlich, dass sie die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nicht anders behandeln möchte, aber sieht, dass diese mehr Unterstützung brauchen. Insgesamt ist eine Wahrnehmung der Relevanz des Themas *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* zu erkennen, zugleich ist eingangs und auch in nachfolgenden Aussagen eine Unsicherheit, wie sie damit umgehen kann, auffällig, denn auf eine Nachfrage der Interviewerin: „wie würden sie dann darauf eingehen?“, folgt eine wenig konkrete Antwort, die die konative Einstellung deutlicher zeigt:

B: „dann würde ich, äh, mit individuellen Förderungsmaßnahmen darauf eingehen, denke ich. Also ich weiß nicht, es kommt ja auf die schule an, ob/ da gibt es ja dann immer Sprachförderunterricht und so was“

I: „also eher dann außerhalb des Regelunterrichts?“

B: „ja“

I: „den Sprachunterricht dann machen“

B: „ja“

Der unkonkrete Vorschlag, darauf mit „individuellen Förderungsmaßnahmen“ einzugehen, gefolgt von der unsicheren Aussage „ich weiß nicht“ sowie dem Ansatz, die Sprachförderung in einen Sprachförderunterricht auszulagern, spiegeln eine wenig konkrete konative Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen

125 Die Kürzel haben in jedem Transkript folgende Bedeutung: B: Befragte bzw. Befragter, I: Interviewerin.

Klassen wider. Daher ist eine Einordnung in die Ausprägung *unsicher* erfolgt. Auch die anschließenden Äußerungen zeigen eine unsichere Einstellung:

„ähm, ja, ich glaube es ist schon anders und, äh, ich glaube, es ist auch eine Herausforderung am Anfang, weil ich da auch noch nicht so viele Erfahrungen gemacht habe, auch durch die (.) Praktika. Na gut, ich habe die zwei gemacht und waren jetzt auch nicht so (.) weiß ich nicht (.) hilfreich.“

„ich könnte mir vorstellen, dass es im ersten Moment erstmal schwierig ist für einen, aber (--) ich glaube, man wächst auch irgendwie rein. <<lachend> Weiß ich nicht> (lacht)“

Der Mangel an Erfahrungen spielt für diese Studierende eine wichtige Rolle. Sie zeigt sich an dieser Stelle vage zuversichtlich, den Umgang mit der Herausforderung durch Praxiserfahrungen zu lernen, doch insgesamt überwiegt eine unsichere Einstellung.

Des Weiteren fällt die Valenz der Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache bei dem Typ *unsicher*, problembezogen eher ablehnend aus. Die Studierenden des unsicheren, problembezogenen Typs fokussieren vor allem die Probleme, die Nachteile, die mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache zusammenhängen. Eine Wertschätzung der Erstsprachen wird kaum sichtbar. Im Fall JB S Gr wird dies besonders an zwei Punkten deutlich: Zum einen bei der Frage nach spontanen Einfällen zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache:

„ja im ersten Moment verbinde ich erstmal etwas Negatives damit, weil ich habe immer die Sprache vor Augen“

Zum anderen sind für die Befragte die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler zunächst nicht als relevant anzusehen:

„(--) ähm, (---) also ich glaube, ähm, dass man im ersten Moment (--) nicht unbedingt sagen kann, dass es irgendwie sehr wichtig ist (--) also weiß ich nicht“ „weil es gibt so viele verschiedene Sprachen und äh (--) deswegen glaube ich nicht, dass das ein wichtig/ also ein wichtiger Aspekt ist zu wis/ oder zu wissen, was hat der für eine Erstsprache oder, äh, ja“

Erst nach einer direkten Nachfrage wird die Relevanz der Erstsprachen für die Kinder selbst thematisiert:

I: „und für das Kind selber?“

B: „(---) mh für das Kind selber <<überlegend> mhmh> ist vielleicht wieder ein bisschen anders, weil das greift vielleicht auch auf die Erstsprache wieder zurück und (.) ja, man kennt ja die ganzen Begriffe mit Transfer und so (--), aber puh kann ich jetzt nicht so was Genaueres zu sagen. Weiß ich jetzt nicht“

Eine Wertschätzung bleibt jedoch weiterhin nicht erkennbar. Der unsichere, problembezogene Typ schlägt dementsprechend überwiegend wenig konkrete Handlungsansätze zum Einbezug der Sprachen und Kulturen im Unterricht vor. JB S Gr findet es nach expliziter Nachfrage, ob sie die Sprachen bzw. Kulturen thematisieren würde, „schon interessant“ für die anderen Kinder und sie selbst, „wenn der Lehrplan es hergibt“. Konkret könne sie sich aber „nichts darunter vorstellen irgendwie“. Obwohl sie schließlich dazu noch ausführt, dass sie erlebt hat, wie eine Schülerin mit türkischem Migrationshintergrund ein Referat zu ihrer Religion gehalten hat:

„und, äh, also das klang von ihr halt auch (.) ganz/ also sie fand das, glaube ich, ganz (.) ganz schön, dass sie das machen (.) durfte, deswegen, äh, finde ich das, glaube ich, schon gut, wenn man die Kinder miteinbezieht“

An dieser Stelle wird zumindest deutlich, dass eine grundsätzliche Befürwortung der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit besteht, es bleibt jedoch sehr vage.

Dem Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht und auf dem Schulhof stehen die Interviewten des unsicheren, problembezogenen Typs häufig kritisch gegenüber. JB S Gr antwortet dazu ambivalent, denn ihre erste Einschätzung ist negativ, aufgrund der Gefahr der „Grüppchenbildung“ und des Aspekts, dass „man eine Zweitsprache halt auch in Kommunikation zusammen mit den, äh, mit den Mitschülern lernt“. Jedoch wendet sie schließlich ein, „man will ja auch nicht, dass sie ihre Erstsprache jetzt komplett verlieren oder gar nicht mehr sprechen dürfen“, was eine gewisse Wertschätzung erkennen lässt. Im Unterricht sollte man aber, so heißt es weiter, „darauf achten, dass die Gruppen immer so gemischt sind“ und sie würde das Unterhalten in den Erstsprachen im Unterricht „unterbinden“. Insgesamt sind in einzelnen Aussagen nach konkreten Nachfragen positivere Ansätze zu erfassen, doch überwiegend bleibt die Interviewte vor allem problembezogen.

Der Fall JB S Gr wurde hier detaillierter dargestellt, um den Typ unsicher und problembezogen näherzubringen. Die Studierende zeigt sich in dem Sinne unsicher bezüglich des Unterrichts in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen, als dass sie den Unterricht als schwierig bezeichnet und noch nicht weiß, wie sie damit umgehen soll. Daher wurde die affektive/kognitive Einstellung als unsicher ausgeprägt eingestuft und die konative Einstellung als wenig konkret. Zudem wurde sowohl die affektive/kognitive als auch die konative Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache als überwiegend problembezogen eingeschätzt. Dies ergibt die Einordnung zum unsicheren, problembezogenen Typ.

Der hier beschriebene Typ wurde aus den Daten heraus entwickelt und insgesamt 11 Fällen zugeordnet. Dies entspricht neben dem konstruktiv, wertschätzenden Typ, der die gleiche Anzahl an Fällen verzeichnet, den am häufigsten vertretenen Fall der Stichprobe. Bei der Analyse der sekundären Merkmale ist anzumerken, dass Lehrämter aller Schulformen enthalten sind, wobei die Schulform Grundschule mit 6 Fällen von insgesamt 20 überwiegend vertreten ist. Interessant ist, dass 2 der insgesamt lediglich 3 Lehramtsstudierenden des Lehramts an Haupt-/ Real-/ Sekun-

dar- und Gesamtschulen dem Typ unsicher, problembezogen zugeordnet wurden. Das Lehramt für Sonderpädagogische Förderung (1 Fall von 8) sowie Gymnasium/Gesamtschule (2 von 9 Fällen) sind eher selten vorzufinden. Die Hälfte der männlichen Interviewten (3 von 6 Fällen) zeigen Einstellungen gemäß dem unsicheren, problembezogenen Typ. Auffällig ist, dass lediglich 1 Fall von insgesamt 8 Studierenden, die nicht das Fach Deutsch belegen, eine problembezogene Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache aufweist. Die folgenden Tabellen geben die Zahlen zu den sekundären Daten wieder:

Tab. 9: Zusammenhangsanalyse zwischen dem Typ *unsicher, problembezogen* und den in der Stichprobe vertretenen studierten Schulformen

Lehramt an/für	Unsicherer, problembezogener Typ	Fälle insgesamt
Grundschule	6	20
Haupt-/Real-/ Sekundar-/ Gesamtschule	2	3
Gymnasium/Gesamtschule	2	9
Sonderpädagogische Förderung	1	8
Gesamt	11	40

Tab. 10: Zusammenhangsanalyse zwischen dem Typ *unsicher, problembezogen* und den sekundären Merkmalen *Geschlecht, Mehrsprachigkeit* und *Deutsch nicht als Fach studiert*

Weitere sekundäre Merkmale	Unsicherer, problembezogener Typ	Fälle insgesamt
Männliches Geschlecht	3	6
Mehrsprachigkeit	1	4
Deutsch nicht als Fach studiert	1	8
Gesamt	5	18

9.2.2 Der unsichere, wertschätzende Typ

Der unsichere, wertschätzende Typ (7 Fälle) unterscheidet sich vom unsicheren, problembezogenen Typ hinsichtlich der positiven Valenz der Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. Es wird eine Wertschätzung der Erstsprachen deutlich. Die Unsicherheit bezüglich des Unterrichts in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen ist beiden Typen gemein.

Repräsentativ für den unsicheren, wertschätzenden Typ wird hier der Fall JK D GymGe nD als Einzelfalldarstellung hinzugezogen. JK D GymGe nD ist weiblich, 22 Jahre alt und studiert die Fächer Musik und Englisch der Schulformen Gymnasium und Gesamtschule im 6. Semester ihres Bachelor-Studiums an der Technischen Universität Dortmund. Die Lehramtsstudierende hat die Relevanz des Themas *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* erkannt:

„ich finde es sehr wichtig, weil es ja auch/ es ist ja ein sehr aktuelles Thema und, ähm, (.) die, ähm, die Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund wird ja nicht abnehmen, ähm, (---) ja, weshalb es eben sehr wichtig ist, auf die/ auf/ ja, möglichst individuell dann auf die Klassen und auf die Schüler einzugehen und, ähm, ja auch den Hintergrund miteinzubeziehen und (--) ja dadurch eben bessere, bessere Bildungsmöglichkeiten zu schaffen“

Sie sieht die Relevanz einerseits aufgrund der aktuellen Entwicklungen und andererseits aufgrund der Aufgabe als Lehrkraft „bessere Bildungsmöglichkeiten zu schaffen“. Ein ihr wichtiger Handlungsansatz ist dabei, „möglichst individuell dann auf die Klassen und auf die Schüler einzugehen“. Jedoch wird im weiteren Verlauf sehr deutlich, dass die Interviewte ähnlich wie JB S Gr unsicher ist, wie sie einen Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen konkret gestalten kann:

„es sind ja nicht nur die Deutschlehrer, die dann später diese Klassen unterrichten, sondern es ist ja wirklich in jedem Unterricht und vielleicht wäre es auch sinnvoll, das auch irgendwie, ähm, in die Fachdidaktik jedes/, äh, von jedem Fach zu integrieren, weil, ähm, ich eben jetzt auch überhaupt keine Ahnung habe oder nirgendwo lerne, wie ich (.), ähm, ja mit diesen Klassen dann im Englischunterricht oder im Musikunterricht, ähm, Unterricht umgehe, weil es da einfach überhaupt nicht thematisiert wird und das DaZ-Modul das ist jetzt eben (.) ja, separiert davon und das dann später irgendwie alles zu, ähm, ja zu verbinden, ist (.) weiß ich jetzt noch nicht so genau, wie ich das später machen soll“

Vor allem bezogen auf ihre Fächer Englisch und Musik ist ihr unklar, wie sie mit der Heterogenität umgehen soll, so dass sie sich wünscht, dass das Thema mehr in die Fachdidaktiken integriert wird.

Auch ihre Antwort auf die Frage nach ihrer Vorstellung des Unterrichts in einer Klasse mit sprachlich-kultureller Vielfalt fällt unsicher aus:

„(--) ähm, (.) das ist auf jeden Fall eine extrem große Herausforderung (.) vor allem dadurch, dass man im Studium nicht wirklich auf diese Situation vorbereitet wird. Also man behandelt Theorien, ähm, aber es ist eben alles sehr theoretisch“

Nach einer konkreten Nachfrage nach den Handlungsansätzen zur Sprachförderung folgt zunächst eine längere Pause und erst ein Hinweis der Interviewerin: „Sie sagten ja auch, Sie hatten bei [Name DozentIn], ähm, so ein paar Methoden eben gele/ äh an die Hand bekommen im Blockseminar“, bringt die Studierende dazu, vage zu antworten:

„ja es gibt ja auf jeden Fall die Möglichkeit dann den, ähm, Schülern irgendwie Vokabeln, Vokabelhilfen zur Verfügung zu stellen und das Material eben so aufzubereiten, dass sie, ähm, entweder so damit umgehen können oder dass sie dann Hilfsmöglichkeiten, ähm, zu/ äh zur Hilfe/ zu Hilfe ziehen können (---) ja (---)“

Etwas konkreter stellt sich die Befragte die Möglichkeit der Verwendung der Erstsprachen als Arbeitssprache vor:

„(---) oder sonst so Sachen wie, ähm, also Gruppenarbeit ist ja auch immer gut und wenn man dann, ähm, mehrere Kinder mit Migrationshintergrund in einer Gruppe hat, ist es ja auch nicht schlimm, wenn die Arbeitssprache dann eben nicht Deutsch ist, sondern eine andere Sprache und, ähm, sie sich dann eben so absprechen können, dass dann die Präsentation der Ergebnisse nachher auf Deutsch stattfindet“

Bis auf diese Ausführung bleiben die Beschreibungen vage, so dass die konative Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen als wenig konkret eingestuft wird.

Zusätzlich werden Überforderung und Probleme im Zusammenhang mit dem Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache genannt:

„(--) auf jeden Fall, dass es oftmals als Problem angesehen wird dadurch, dass man eben diese große, ähm, Heterogenität dann in den Klassen hat (.) und dass man als Lehrer dann einfach überfordert ist, weil man nicht weiß, wie man mit der Situation umgeht, wie man die Schüler unterrichtet. Dann auch Überforderung dadurch, dass man kein entsprechendes Material hat, sich viel selbst zusammensuchen muss (.) ähm, ja (--) und dann man eben ziemlich unvorbereitet auf diese sis/ Situation ist und selbst gucken muss, dass man klarkommt“

Diese Antwort gibt die Studierende auf die Frage nach spontanen Einfällen zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache, so dass sie nicht ausschließlich positive Aspekte mit dieser Schülergruppe verbindet, wobei sie dabei vor allem auf das unterrichtliche Merkmal eingeht. Hier wird der Zusammenhang der beiden Merkmale des Merkmalsraums deutlich, denn es geht ihr vor allem um die Unsicherheit bzw. Überforderung, diese Schülergruppe zu unterrichten. Insgesamt wird JK D GymGe nD als wertschätzend eingeordnet, denn die wertschätzenden Äußerungen in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und ihre Erstsprachen überwiegen deutlich. Ähnlich den Ergebnissen der Studie von Kampshoff und Walther (2010) wird hier eine Ambivalenz in der Einstellung zu sprachlich-kultureller Vielfalt in Klassen deutlich, denn einerseits empfindet die Studierende den Unterricht als „eine extrem große Herausforderung“, während sie grundsätzlich eine Bereicherung in den Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache sieht.¹²⁶

Die Relevanz der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler sieht die Befragte sowohl für die anderen als auch für die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler selbst:

126 Den Ergebnissen von Kampshoff und Walther zufolge wird Heterogenität einerseits als anspruchsvoll und belastend, aber auch als schön wahrgenommen (vgl. Kampshoff/Walther 2010: 268).

„(.) ähm (---) ich finde es auf jeden Fall sinnvoll, um den Schülern einen möglichst breitgefächerten Eindruck in verschiedene Kulturen zu geben und eben dann auch dadurch dann, ähm, ja vielleicht Bildungsprozesse zu verursachen, dass sie eben, ähm, merken, dass es nicht nur eine Kultur gibt und dass das nicht alles so homogen ist, sondern dass es viele verschiedene, ähm, Sachen überall gibt und, ähm, (--) ja, dass sie dadurch dann auch lernen (--) , ähm, sich mit anderen Kulturen auseinanderzusetzen und sich auch darin zurechtzufinden“

„wenn man bereits eine Sprache irgendwie/ oder wenn man mehrere Sprachen erworben hat, dann fällt es einem irgendwann ja auch nicht mehr so, ähm, schwierig neue Sprachen zu erwerben oder man hat/ ähm, (.) ja hatte bereits einer zwei/ bei der zweiten Sprache dann schon, dass man von den/ ähm, von den Gegenständen oder von Wörtern schon ein Konzept im Kopf hat, so dass man dann nur noch das Wort und die Aussprache dazulernen muss, aber eben nicht den komplett neuen Begriff, wie das dann bei/ ähm, ja bei Kleinkindern ist, wenn die ihre Erst/ äh wenn die ihre Muttersprache erlernen“

Deshalb findet die Interviewte Herkunftssprachenunterricht sinnvoll, damit die Kinder die „Kultur, aus der sie, aus der sie kommen, nicht verlieren“. Auch sollte die Erstsprache in der Familie gesprochen werden, denn einerseits sei es sinnvoller, „als wenn seine Eltern dann versuchen mit ihm [dem Schüler] Deutsch zu sprechen, selbst die Sprache aber nicht vernünftig beherrschen“ und andererseits „für ihn und seine Identität“ wäre es „gut, wenn er beide Kulturen kennenlernt und, ähm, so seine/ seine Wurzeln, seinen Ursprung nicht, ähm, verliert“. Konkret würde die Studierende die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht – wie oben bereits angeführt – als Arbeitssprache miteinbeziehen und könnte sich vorstellen, bspw. türkische Liedtexte zu besprechen, wie im Rahmen eines Jeki-Unterrichts, den sie durchgeführt hatte:¹²⁷

„ich habe dann auch die, ähm, (.) beiden Mädchen gefragt, ob sie/ ob sie das vorlesen können und ob sie das/, ähm, ob sie das übersetzen können, was die dann auch getan haben (--) ja und ich glaube, das hat sie auch sehr motiviert, dass sie eben (.) das in einer anderen Sprache dann gesehen haben, was sie trotzdem kannten“

Einzig die Bewertung des Gebrauchs der Erstsprachen auf dem Schulhof fällt eher negativ aus:

I: „und wie ist das auf dem Schulhof? Wäre das auch ok, wenn die äh die Schüler eben da eine andere Sprache außer Deutsch sprechen?“

B: „(--) ähm (.) schwierig, , ähm, weil in so einer Situation kann das ja auch leicht zu Ausgrenzungen führen und ähm, wenn die Schüler wissen, dass sie keiner verstehen kann, wenn sie auf einer anderen Sprache reden, (.) ähm (.) passiert das ja leicht, dass

127 „Jeki“ bedeutet laut der Studierenden „Jedem Kind ein Instrument“.

irgendjemand vielleicht diskriminiert wird oder (.) dass sie über irgendwen lästern (.) deswegen fände ich das eher nicht so gut“

Die Studierende sieht jedoch insgesamt mehrere positive Aspekte, die mit der Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache einhergehen, so dass sie als wertschätzend eingeordnet wurde. Da die Unsicherheit in Bezug auf das Unterrichten an mehreren Stellen deutlich zum Vorschein kommt, wurde sie als unsicher eingestuft. Dieser Fall zeigt, dass es durchaus Studierende gibt, die trotz ihrer Bedenken, mit der sprachlich-kulturellen Heterogenität im Unterricht umzugehen, grundsätzlich eine wertschätzende, positive Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache aufweisen. Diese wurden als unsicherer, wertschätzender Typ zusammengefasst.

Der hier dargestellte Typ umfasst insgesamt 7 Fälle. Auffällig ist, dass über die Hälfte des vertretenen Lehramts an Gymnasien und Gesamtschulen (5 von 9 Fälle) dem unsicheren, wertschätzenden Typ zugeordnet wurde. Davon studieren 4 Interviewte andere Fächer als Deutsch, wobei noch eine Studierende des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung hinzukommt, die die Fächer Biologie und mathematische Grundbildung studiert. Das Lehramt an Haupt-/Real-/Sekundar-/Gesamtschulen ist nicht enthalten und lediglich ein Fall von der insgesamt 20 Mal vertretenen Schulform Grundschule zeigt eine unsichere Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen in Kombination mit einer wertschätzenden Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. Nachfolgend wird die Verteilung der Fälle dieses Typs tabellarisch dargestellt:

Tab. 11: Zusammenhangsanalyse zwischen dem Typ *unsicher, wertschätzend* und den in der Stichprobe vertretenen studierten Schulformen

Lehramt an/für	Unsicherer, wertschätzender Typ	Fälle insgesamt
Grundschule	1	20
Haupt-/Real-/Sekundar-/Gesamtschule	0	3
Gymnasium/Gesamtschule	5	9
Sonderpädagogische Förderung	1	8
Gesamt	7	40

Tab. 12: Zusammenhangsanalyse zwischen dem Typ *unsicher, wertschätzend* und den sekundären Merkmalen *Geschlecht, Mehrsprachigkeit* und *Deutsch nicht als Fach studiert*

Weitere sekundäre Merkmale	Unsicherer, wertschätzender Typ	Fälle insgesamt
Männliches Geschlecht	1	6
Mehrsprachigkeit	1	4
Deutsch nicht als Fach studiert	5	8
Gesamt	7	18

9.2.3 Der konstruktive, wertschätzende Typ

Der konstruktive, wertschätzende Typ (11 Fälle) steht für diejenigen, die eine positive, zuversichtliche affektive/kognitive Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen aufweisen. Es wird im Gegensatz zu den unsicheren Typen eine starke Bereitschaft deutlich, die Herausforderung der Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts anzunehmen und zu meistern. Der konstruktive, wertschätzende Typ kann jedoch kaum konkrete Handlungsansätze zur Sprachförderung im Regelunterricht nennen. Die Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache ist von Wertschätzung geprägt.

Zur näheren Erläuterung dieses Typs wird der Fall JCW K Sopäd m herangezogen. JCW K Sopäd m ist weiblich, 36 Jahre alt und studiert sprachliche Grundbildung und ästhetische Erziehung des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung mit Schwerpunkt geistige und emotionale/soziale Entwicklung. Sie befindet sich im 4. Master-Semester an der Universität zu Köln. JCW K Sopäd m ist eine der vier Interviewten, die mehrsprachig sind:

B: „ich war neun Jahre alt, als wir hierrübergekommen sind, habe drüben die erste und die zweite Klasse besucht und ja wir sprechen halt zuhause immer noch Polnisch. Also das ist halt ganz klar, komme ich zu Mama und Papa wird halt Polnisch gesprochen und nicht Deutsch. Ja, mein Sohn, äh, mit dem sprechen wir Deutsch, weil mein Mann halt nur Deutsch spricht, aber Oma und Opa sprechen halt viel Polnisch mit [Name des Sohnes], also er kann es halt noch nicht, aber er versteht es also, wenn die Oma was sagt“

I: „sie wollen das auch weiter/“

B: „das ist mir schon ganz wichtig. Also das ist meine Muttersprache“

Ihre konstruktive Einstellung steht stark in Zusammenhang mit ihrer eigenen schulischen Entwicklung, denn ihr Weg verlief von der Hauptschule, zum Fachabitur über zwei Ausbildungen und eine Arbeitsstelle in einer Kindertagesstätte hin zum Studium. Dazu erklärt sie:

„ich habe, ja, dann wirklich hier die dritte und die vierte Klasse dann gemacht. (.) Mir wurden ja die zwei Jahre quasi anerkannt. (.) Viele, die ich so aus Polen kenne, die wurden quasi [unv.] also zurückgestuft. Ich bin dann ganz normal in die dritte Klasse gekommen und ich glaube so diese zwei Jahre war ich so mega mit der Sprache beschäftigt, also ich glaube, meine Lehrerin konnte mir wirklich keine andere Empfehlung aussprechen, weil man nicht wirklich wusste, was kann die [eigener Name] eigentlich? Aber ich denke mal, (.) und das war für mich immer so ein Punkt, wo ich gedacht habe, (.) schade, weil man wirklich so den Schülern oft so einen Weg versperrt, weil man eben keine Möglichkeit hat herauszufinden, was kann die Person xy? Ist die wirklich nur auf einer Hauptschule gut aufgehoben oder hätte ich vielleicht auf eine Realschule, vielleicht auch ein Gymnasium geschafft? Dann wäre mein Werdegang auch ein ganz anderer und ich glaube ich würde nicht mit sechsunddreißig hier sitzen und mich von Dozenten unterrichten lassen, die vielleicht schon einen Doktor

haben. Das hätte ich vielleicht auch schon längst haben können, wenn ich nicht so einen schweren Weg gehabt hätte, sage ich jetzt mal“

Als Lehrkraft für Sonderpädagogik ist es ihr wichtig, zu hinterfragen:

„und gerade so diese benachteiligten Schüler, wo ich jetzt sagen kann so salopp, das sind einfach nun mal unsere Förderschüler. Nee, wer weiß, wie viele sind da vielleicht zu Unrecht oder vielleicht in der falschen Schule, wenn ich so an Autisten denke, in welcher Schule sind sie richtig?“

Das Thema *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* war ihr bereits präsent: „aufgrund meiner eigenen Geschichte ja schon immer“, jedoch wirft die Studierende ein:

„aber ich wusste halt nie (.) wie packe ich das an und auch jetzt muss ich ganz ehrlich sagen (.) ich habe so einen kleinen Einblick, aber ich müsste mich da unglaublich in DaZ reinlesen, ne? Also wir sind jetzt so die ersten mit der DaZ-Ausbildung, (.) toll (.), aber leider steht dahinter nicht viel Input von mir, also viel Inhalt, den ich so mitgenommen habe, weil es einfach so wenig war | ich wüsste wo (.) das ist schon mal super | also ich müsste jetzt nicht googeln, aber ich müsste mir ganz viel selbst aneignen (.) wo ich sagen hätte (.) das hätte man alles hier machen können“

JCW K Sopäd m fühlt sich noch unsicher bezüglich der Gestaltung des Unterrichts, was auch in dieser Aussage deutlich wird:

B: „ich glaube, man braucht sehr viel Kompetenz, die mir leider ein bisschen fehlt“

I: „inwiefern Kompetenz?“

B: „einfach so dieses, äh, worauf kommt es an, ne? Was ist denn/ was steckt hinter DaZ (.) so wirklich, ne? Den ersten Einblick hatte ich im Seminar, (.) das ist aber auch alles“

Daher kommt sie immer wieder auf das aus ihrer Sicht zu wenig umfangreiche Modul zu sprechen. Die Studierende zeigt gleichzeitig sehr klar, dass sie motiviert ist, den Schülerinnen und Schülern zu helfen: „ich möchte dem Schüler helfen, weil ich da so an meine eigene Biografie zurückdenke“. Aus diesem Grund wurde sie als konstruktiv eingeschätzt.

Insgesamt ist JCW K Sopäd m wertschätzend gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache und ihren Erstsprachen:

„also ich glaube, einfach so, dass so Sprachen generell, das ist einfach so eine Kompetenzerweiterung, also die man so mitnehmen kann und ich glaube einfach wirklich so eine Anerkennung dann zu sagen so, ne? Du sprichst Türkisch, (.) wir sind hier in Deutschland, wir sprechen Deutsch, äh, Deutsch ist auch wichtig, du lebst hier, aber vergiss auch deine Wurzeln nicht und schön ist es, wenn vielleicht die (.) Julia fünf, sechs, sieben Sachen aus der Klasse auf Türkisch schreiben und auch aussprechen kann“

An diesem Zitat wird deutlich, dass der Studierenden einerseits sehr wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler Deutsch lernen und ihnen die hohe Relevanz der deutschen Sprache klar ist, aber andererseits, dass die Erstsprachen eine Kompetenz darstellen, die anerkannt werden sollte.

Interessant ist, dass JCW K Sopäd m grundsätzlich positiv über andere Sprachen spricht, jedoch auch Vorurteile und Stereotype gegenüber bestimmten Schülergruppen äußert nach der Frage, ob sie Polnisch für ihren Unterricht nutzen würde:

„ja, also ich glaube für sich/ ja, also, wenn sich das ergeben würde, dass da wirklich so ein Schüler aus Polen ist oder so, dann ja. Nur witzig ist eigentlich immer so, dass so gerade die Ostländer, die sprechen ja dann schon Deutsch. Also man trifft es eher so bei den türkischen Kindern, die dann wirklich wenig können oder schlecht sprechen. Also ich finde so dem Osten hört man es an, (.) dann gibt es dieses gerollte r, (.) dann hört man das so, aber die sprechen eigentlich Deutsch und die Eltern sind auch sehr bemüht und man findet eher so dieses, (.) ich sage jetzt mal, nicht bemüht Sein (.) eher so (-) in dem südländischen Teil unserer Weltkugel, (.) dass denen das eigentlich so relativ egal ist“

Grundsätzlich würde JCW K Sopäd m dem Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht offen gegenüberstehen. So antwortet die Studierende auf die Frage, wie sie es fände, wenn die Schülerinnen und Schüler eine andere Sprache auf dem Schulhof oder im Unterricht sprechen:

B: „also ich glaube, damit habe ich kein Problem. Ich bin ja im Kindergarten so quasi groß geworden, auch jetzt im Praxissemester, also ich glaube“

I: „also da war das gang und gäbe im Kindergarten?“ B: „ja, ja, mich stört es nicht“

Allerdings würde sie die Schülerinnen und Schüler, wenn es private Gespräche sind, direkt ansprechen, um Ausgrenzungen zu vermeiden und „damit das nicht so überhandnimmt“.

Bezüglich der Berücksichtigung der Sprachen und Kulturen der Schülerinnen und Schüler möchte die Studierende zum Beispiel über einen kulturellen Tag „diese Kultur auch wirklich willkommen heißen“ und generelles „Interesse erwecken“, um zu schauen, „ist das Interesse da oder merke ich, gibt es Kinder, die darüber gar nicht sprechen wollen?“. Außerdem würde sie die Sprachen einbeziehen und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Sprachvergleiche ziehen:

„ich glaube, die Sprache, wirklich so wie ich gesagt habe, jetzt so die Tafel, ne? „Das ist so das deutsche Wort, wisst ihr wie das in Türkisch (.) oder auf Türkisch geschrieben wird?“ Paschtu oder was sprechen die alle? Wenn man dann wirklich zusammen, weiß ich nicht, (.) ich meine jede Klasse hat jetzt heutzutage einen PC da stehen, (.) ob man da gemeinsam googelt oder weiß ich nicht, (.) sich Wörterbücher besorgt oder irgendwelche Blätter mit dem türkischen Wort, dass man das auch wirklich übt. Das glaube ich schon, ich glaube ganz klein, (.) also ich glaube nicht, dass wir jetzt dann anfangen Türkisch und Paschtu zu sprechen, aber wirklich so die Dinge, die uns im

Alltag begegnen, (.) im Schulalltag, dass man da einfach weiß, hey, wie heißt das auf Türkisch? Ich meine, ne? Wenn man eine andere Sprache spricht, ist es nicht verkehrt, (.) es muss ja nicht immer nur das Englische sein, (.) was jetzt so als <<betont> die> Sprache, ne? Weltsprache favorisiert wird und auch anerkannt ist, ne?“

Die überwiegende positive, anerkennende Valenz der Einstellung der Studierenden in Kombination mit ihrer motivierten Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen führte zur Typzuordnung konstruktiv, wertschätzend.

Der konstruktive, wertschätzende Typ, welcher – wie bereits erwähnt – neben dem Typ unsicher, problembezogen den am häufigsten vertretenen Typ darstellt, umfasst 11 Fälle. Prozentual gesehen sind Studierende des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung mit 3 von 8 Fällen überwiegend enthalten. Von den 20 Interviewten, die Lehramt für Grundschule studieren, zeigen 5 eine konstruktive, wertschätzende Einstellung zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Haupt-/Real-/Sekundar-/Gesamtschule sowie Gymnasium/Gesamtschule sind lediglich jeweils einmal repräsentiert. 2 der 4 mehrsprachigen und 2 der 6 männlichen Befragten wurden außerdem dem Typ konstruktiv, wertschätzend zugeordnet. In der folgenden Übersicht werden die genauen Angaben zusammengefasst:

Tab. 13: Zusammenhangsanalyse zwischen dem Typ *konstruktiv, wertschätzend* und den in der Stichprobe vertretenen studierten Schulformen

Lehramt an/für	Konstruktiver, wertschätzender Typ	Fälle insgesamt
Grundschule	6	20
Haupt-/Real-/Sekundar-/Gesamtschule	1	3
Gymnasium/Gesamtschule	1	9
Sonderpädagogische Förderung	3	8
Gesamt	10	40

Tab. 14: Zusammenhangsanalyse zwischen dem Typ *konstruktiv, wertschätzend* und den sekundären Merkmalen *Geschlecht, Mehrsprachigkeit* und *Deutsch nicht als Fach studiert*

Weitere sekundäre Merkmale	Konstruktiver, wertschätzender Typ	Fälle insgesamt
Männliches Geschlecht	2	6
Mehrsprachigkeit	2	4
Deutsch nicht als Fach studiert	1	8
Gesamt	5	18

9.2.4 Der konstruktive, problembezogene Typ

Der konstruktive, problembezogene Typ (2 Fälle) hat ebenso wie der konstruktive, wertschätzende Typ eine positive affektive/kognitive Einstellung zum Unterricht

in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen. Zudem besteht eine eher negative, problembezogene Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache.

Repräsentativ für diesen Typ wird der Fall LS S Gr herangezogen. LS S Gr ist eine weibliche Grundschullehramtsstudierende, die neben sprachlicher und mathematischer Grundbildung evangelische Religionslehre studiert. Sie belegt das 6. Fachsemester ihres Bachelor-Studiums an der Universität Siegen und ist 25 Jahre alt. LS S Gr schätzt einen Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen zunächst als „ganz, ganz schwierig“ ein, denn:

„man will den Kindern, die vielleicht schon stark sind, nicht irgendwie den Wind aus den Segeln nehmen, indem man alles vereinfacht, aber man möchte aber auch nicht die Kinder demotivieren, die total schwach sind und, äh, da muss man irgendwie versuchen so (.), ähm, Lernmaterialien an die Hand geben, vielleicht auch unterschiedliche, (.) also in verschiedenen Leistungsstufen oder die Kinder das Lernmaterial so interpretieren lassen, dass sie das halt in Leistungsstufen anpassen können“

Die Studierende sieht demzufolge den Anspruch, der Heterogenität der Klasse gerecht zu werden, nennt aber direkt Lösungsversuche, konstruktiv mit der Situation umzugehen, wie das Differenzieren von Lernmaterialien.¹²⁸ Die Handlungsansätze bleiben jedoch auch in den knappen weiteren Aussagen dazu eher vage. Die konstruktive Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen wird auch an dieser Äußerung deutlich:

„ich habe leider auch die Erfahrung gemacht, dass viele Lehrer, gerade wenn die älteren Kaliber sind, nicht mehr so die Motivation haben die/ diese Kinder mitzuziehen, so nach dem Motto „ja die müssen das ja schon vorher können, bevor sie in die Schule kommen“, ähm, wissen aber dann den Hintergrund gar nicht, warum die nach Deutschland gekommen sind und ich habe halt auch mich mal durchge/ äh, reingelesen in das Thema, dass halt diese Kinder und diese, äh, Eltern gar nicht die m/ m/ finanziellen Möglichkeiten haben, sich Deutsch vernünftig anzueignen, weil so ein Deutschkurs kostet ja für die richtig viel Geld (--) und dann finde ich das immer, ja, ich finde das schade, dass man sagt, „nee, hab ich kein Bock, ist nicht meine Aufgabe“. Ich finde, doch, das ist die Aufgabe eines Lehrers jeden mitzuziehen, egal, woher er kommt und was er für eine Vorgeschichte hat“

Dieser Ausschnitt zeigt die grundsätzliche Motivation der Studierenden, sich um die Bedarfe aller Schülerinnen und Schüler zu kümmern.

Dass jedes Fach die Aufgabe hat, die Sprache der Kinder zu fördern, ist an folgender Antwort erkennbar:

¹²⁸ Ähnlich wie in der Studie von Kampshoff und Walther finden sich einige Aussagen der Lehramtsstudierenden hinsichtlich des Gefühls „nicht allen Kindern in heterogenen Klassen gerecht werden zu können“ (Kampshoff/ Walther 2010: 410).

„ich finde im Prinzip irgendwie alle (.) Fächer haben die Aufgabe, aber wenn man natürlich einen speziellen/ (--) die sch/ also Deutsch als Unterrichtsfach hat, aber man darf halt nicht vergessen, äh, dass das selbst auch in den/ äh, in Mathe oder in ähnlichem auch immer Sprache eine Rolle spielt und wir hatten auch ein Seminar, wo halt Kinder Aufgaben nicht beantworten konnten, nicht weil sie zu doof waren zu rechnen, sondern weil sie die Aufgabe nicht verstanden haben. Deshalb ist jedes Fach irgendwie sprach, äh, bezogen und sollte auch sprachsensibel angegangen werden, was manchmal auch, glaube ich, ein bisschen schwierig ist, weil man selber das vergisst, weil man selber ist ja in der Sprache einfach seit Jahren drinnen und sich das noch immer mal wieder zu/ (.) bewusst zu machen (.) so die kleine Herausforderung, glaube ich“

Das Fach Deutsch wird eingangs noch einmal explizit genannt, doch im weiteren Verlauf wird klar gesagt, dass jedes Fach sprachsensibel gestaltet werden sollte. Interessant ist auch die Reflexion, dass eine Herausforderung darin bestehe, sich die Relevanz „bewusst zu machen“.

In Bezug auf die Kategorie *Bewertungen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache* ist LS S Gr jedoch eher problembezogen. Auf die Frage nach spontanen Einfällen zu dieser Schülergruppe fällt ihre Antwort folgendermaßen aus:

„ähm, ja, leider <<lachend> Klischees muss ich ganz ehrlich gestehen>, also man denkt irgendwie an den äh türkisch stämmigen Jungen und das türkisch stämmige Mädchen, was gerade erst nach Deutschland gekommen/ was/ die Eltern können nicht so besonders gut Deutsch, weil es gerade erst/ weil sie gerade erst rübergekommen sind, meistens auch leider nicht so, ähm, finanziell so gut gestellt und deshalb auch nicht so die Möglichkeiten Deutsch vernünftig zu lernen. Aber das ist leider so ein Klischee, was sich aber leider auch oft be/ (.) bewahrheitet in der Praxis, also in den Schulen, wo ich bis jetzt war, war das leider bis jetzt immer so die/ also der <<betont> Hauptfall>, nicht, nicht alle, aber die meisten halt (--)“

Es werden eher negative Stereotype genannt, wobei sie fünf Mal mit dem Adverb „leider“ verdeutlicht, dass sie diese Einschätzung selbst bedauert. Trotzdem verweist sie darauf, dass sich die genannten Klischees oft in der Praxis bewahrheiten. Auf die Frage, ob sie die verschiedenen Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht miteinbeziehen würde, antwortet die Interviewte:

„ich würde das schon gerne, ja, aber dafür müsste ich <<lachend> die ja können. Das ist halt das Problem immer>“

Weiter führt LS S Gr aus, dass sie gerne Türkisch lernen würde, aber auch hier bleibt es bei negativen Assoziationen zu den Erstsprachen und dem Verhalten der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler:

„ja also Türkisch würde ich auf jeden Fall gerne lernen, weil ich halt auch gemerkt habe, dass die Kinder dann doch, (.) obwohl es ja bei den meisten Schulen die Regel gibt, auf dem Schulhof sprechen wir Deutsch, in das Türkische verfallen, wenn die sich gegenseitig beleidigen, damit die Lehrerin das ja eben <<betont> nicht> versteht, was gerade für eine Beleidigung gefallen ist oder dann behauptet, man hätte was ganz anderes gesagt, irgendwie hübsches Mädchen und man hat aber blöde Kuh gesagt oder sowas und da wäre schon <<lachend> manchmal ganz gut das zu verstehen>“

Eine Ambivalenz in ihrer Einstellung wird bei der Frage deutlich, ob die Schülerinnen und Schüler im Unterricht die Erstsprachen sprechen dürften:

„(--> das ist schwierig, weil, ähm, ich kenne das auch oft, dass dann andere Kinder, die die Sprache nicht können, glauben, die reden über sie, also das dann oft dieses Gerücht entsteht, ja, die lästern gerade über mich und reden deshalb in der Sprache oder sagen irgendwas Blödes über mich, deshalb [seufzt] | aber andererseits soll man ja auch nicht die anderen Sprachen so verteufeln. Also ich fände es schon gut, wenn Deutsch halt einfach die Hauptsprache ist, weil es ist/ wir sind ei/ nun mal in Deutschland und die sollen ja auch Deutsch vernünftig lernen, aber man kann ja auch schon mal so sagen, so, ähm, erklär uns mal die Aufgabe in deiner Sprache und über/ übersetz die wortwörtlich mal, also das hatten wir in Mathe halt mal gemacht, (.) wie das wortwörtlich übersetzt wird, damit man/ einem mal bewusst wird, wie die Grammatik einfach ganz anders aufgebaut ist in anderen Sprachen, wenn man es dann wortwörtlich übersetzt in das Deutsche kommt dann <<lachend> bisschen grammatikalisch Falsches manchmal raus>, dass man das dann, damit die Kinder trotzdem ihre Sprache gewürdigt fühlen (-->“

Zunächst wird die Gefahr der Ausgrenzung und Möglichkeit der Beleidigung angesprochen, jedoch folgt daraufhin der Einwand, dass „man ja auch nicht die anderen Sprachen so verteufeln“ soll, was eine gewisse Wertschätzung erkennen lässt. Anschließend wirft die Studierende wiederum ein, sie seien in Deutschland und „sollen ja auch Deutsch vernünftig lernen“. Zum Schluss führt sie dann aber noch die Möglichkeit des Sprachvergleichs zur Anerkennung der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler aus. Trotz dieser ambivalenten Aussagen zum Einbezug der Erstsprachen überwiegt, wenn alle Äußerungen berücksichtigt werden, eine Problembezogenheit.

Dem konstruktiven, problembezogenen Typ wurden lediglich 2 von den 40 Fällen zugeordnet. Dies kann bedeuten, dass eine positive, motivierte Grundhaltung, den Unterricht auf die sprachlich-kulturelle Vielfalt abzustimmen, überwiegend einhergeht mit einer eher positiven Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. Trotz der geringen Anzahl an vertretenen Fällen, ist dieser Typ in den empirischen Daten abgebildet und wurde somit in der Typologie entsprechend einbezogen. Bezüglich der sekundären Merkmale lässt sich zusammenfassen, dass neben dem Einzelfall LS S Gr, der hier vorgestellt wurde, der weitere

Fall AL K Sopäd ebenfalls weiblich und nicht mehrsprachig ist, jedoch Lehramt für Sonderpädagogische Förderung an der Universität zu Köln studiert.

9.2.5 Der sprachorientierte, problembezogene Typ

Der sprachorientierte, problembezogene Typ (2 Fälle) hat hinsichtlich des Merkmals *Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen* eine ebenfalls konstruktive affektive/kognitive Einstellung und kann darüber hinaus mehrere, konkretere Handlungsansätze zur sprachlichen Förderung im Regelunterricht beschreiben. Der Typ sprachorientiert, problembezogen ist dabei eher ablehnend im Hinblick auf das Merkmal *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* eingestellt.

Die 28-jährige Lehramtsstudierende MM K Sopäd wird hier als Beispielfall dargestellt. MM K Sopäd studiert im 4. Semester ihres Master-Studiums an der Universität zu Köln auf Lehramt für sonderpädagogische Förderung mit Schwerpunkt Lernen und geistige Entwicklung. Als Fächer belegt sie sprachliche Grundbildung und Sachunterricht mit den Schwerpunkten Geographie und Biologie. MM K Sopäd ist ebenso wie die zwei vorangegangenen Typen konstruktiv eingestellt. Die Antwort auf die Frage, wie wichtig sie das Thema *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* einschätzt, fällt folgendermaßen aus:

„ja total wichtig, ja, weil, ähm, (--) weil es diese Kinder definitiv in den Schulen gibt und die wird es jetzt im Rahmen dieser Flüchtlingskrise auf jeden Fall vermehrt geben. Es wird auf jeden Fall eine ganz große Herausforderung, ähm, das kann man als Lehrkraft nicht ignorieren oder irgendwie totschweigen auf jeden Fall, von daher ist es enorm wichtig, dass es ja auch nicht daran scheitern kann, dass die Kinder die Arbeitsaufträge nicht verstehen, um zum Beispiel eine Rechenaufgabe oder so durchzuführen und es ist auch, finde ich, die Gefahr, dass diese Kinder, die diese Sprachbarrieren haben oder die Sprache nicht können, schnell in so eine Sonderschule oder in eine Förderschule abgeschoben werden, aber eigentlich kognitiv in der Lage wären, dem Stoff in der Realschule oder im Gymnasium zu folgen. Das ist halt, finde ich, die Gefahr, dass diese Kinder dann auf solche Schulen abgeschoben werden und ja die sollen erstmal Deutsch lernen, ne? und dass die dann nicht ihrer/ ähm, (--) ja, dass die dann nicht so beansprucht werden, wie sie es eigentlich könnten, ne?“

Die Studierende nimmt den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen als große Herausforderung wahr, jedoch sieht sie, dass es die Aufgabe als Lehrkraft ist, sich dieser zu stellen. Weiter führt sie aus:

„aber ich denke die Gefahr besteht, weil es natürlich auch einfach ist zu sagen „so macht ihr jetzt erstmal hier ein bisschen Förderung“ und dann aber dabei vergisst, dass die eigentlich in der Lage wären, äh, gewisse Aufgaben zu erledigen auf jeden Fall, weil sie es kognitiv auf jeden Fall leisten könnten, ne?“

Diese Zitate zeigen, dass es MM K Sopäd sehr wichtig ist, die Schülerinnen und Schüler entsprechend zu fördern. Auf die Frage, wie sie die Schülerinnen und Schüler sprachlich fördern würde, antwortet die Befragte zunächst unsicher, da sie „noch nie in so einer Situation“ war und „kein Beispiel im Kopf“ hat. Doch anschließend überlegt sie:

„dann halt eine/ (.) eine/ ja, (.) eine Analyse durchführen so, wo ist Bedarf und wo ist kein Bedarf und, äh, (.) wie heterogen ist die Gruppe? Was mache ich in der Zeit mit den anderen? So was, wo, wo sind Schwächen? Ich meine, der eine kann dies besser, der andere kann das besser. Das finde ich total schwierig so zu sagen. Das müsste ich dann individuell entscheiden“

Außerdem beschreibt sie:

B: „also ich müsste auf jeden Fall gucken, dass ich differenziere zum Beispiel Arbeitsaufträge, ähm, bei Kindern, die jetzt nicht so gut Deutsch sprechen, zum Beispiel in einer einfachen Sprache zu formulieren oder unterstützend da Bilder hinzuziehe oder es vielleicht vorher vormache oder auch, ähm, äh, äh, Mutter/ also Kinder mit, mit, ähm, mit, ähm, Muttersprache Deutsch (.) mit Kindern mit anderer Muttersprache, äh, in Partnerarbeit zusammenarbeiten lasse“

I: „so was, dann, ja, ok“

B: „ja, dass ich dann halt der Stärken entsprechend die Arbeitsaufträge alleine formuliere so, ne? Und ja, dann gucke, was brauchen die? Oder wie muss ich es formulieren? Oder wie muss ich es gestalten, damit die den Arbeitsauftrag, äh, durchführen können, dass es jetzt nicht an der Barriere der deutschen Sprache scheitert. Zum Beispiel jetzt beim Experimentieren im Sachunterricht oder im Deutsch/ ach, im, im Sportunterricht, dass sie diese Übungen nicht durchführen können, weil sie mich nicht verstehen (.) dann muss ich halt gucken, dass ich es so gestalte, dass sie mich verstehen oder dass ich/ (.) dass die Schlagwörter schon mal können oder dass ich Schlagwörter vorher übersetzen lasse oder so (--“

I: „genau, ja, ok“

B: „ist auch eine Herausforderung für mich. Ich weiß es nicht, keine Ahnung, ich war noch nie in der Situation“

Die Lehramtsstudierende nennt das Differenzieren von den Stärken entsprechenden Arbeitsaufträgen, indem sie Hilfestellung durch Formulierungen in einer „einfachen Sprache“ sowie visuelle Unterstützung geben würde. Zudem hält sie die Sozialform der Partnerarbeit von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache für sinnvoll. Genauer überlegt sie, dass eine Bedarfs- und Lernstandsanalyse durchzuführen sei und bezieht dies auf die Fächer Sach- und Sportunterricht. Eine weitere Möglichkeit sieht sie in der Übersetzung bestimmter Schlagwörter. Insgesamt konnte MM K Sopäd mehrere, konkrete Handlungsansätze beschreiben, so dass sie trotz mancher Unsicherheit, wie die Einschätzung am Ende des Ausschnitts, als eher sprachorientiert eingestuft wurde.

Bezüglich des Merkmals *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* ist die Ausprägung *problembezogen* zugeordnet worden. MM K Sopäd antwortet auf die Frage zu spontanen Einfällen zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache knapp „Türken“ und „teilweise auch Benachteiligung“. Die Studierende würde grundsätzlich die Sprache aufnehmen, sieht jedoch die Problematik, dass sie selbst die Sprachen nicht spricht und nicht überprüfen könnte, ob die Übersetzung des Schülers oder der Schülerin korrekt wäre:

„also ich finde/ ich würde das gerne, äh, aufnehmen, aber das Problem ist, dass ich ja selber diese Sprachen auch gar nicht spreche und nicht beurteilen kann, wenn ich jetzt zum Beispiel mitintegriere und sage, „ja, wie heißt denn das auf deiner Sprache?“. Weiß ich ja gar nicht, ob das richtig ist und dem bin ich ja gar nicht gewachsen, weil ich ja nur Deutsch kann, ne? Ich könnte ein bisschen Englisch, aber, äh, pf, ich kann ja diese Sprachen überhaupt nicht abdecken und dementsprechend fände ich es halt schwierig und dann müsste ich auch gucken, sind das Kinder, die irgendwie gerade frisch nach Deutschland gekommen sind, wo das nötig ist oder sind das Kinder, die irgendwie zweisprachig aufgewachsen? Das müsste ich dann halt gucken, inwiefern ich da überhaupt drauf eingehen kann, ne? Und würde es natürlich unterstützen, wenn die dann auch Türkischunterricht haben, wie bei diesem türkischen Jungen, (--) aber ich fühle mich da jetzt nicht, äh, irgendwie, äh, vorbe/ also, was heißt vorbereitet? Aber nicht in der Lage da jetzt drauf einzugehen, weil (.) weiß was ich? Fünf, sechs verschiedene Sprachen, die die sprechen, ne?“

Die Befragte sieht keine Möglichkeit, die Sprachen ohne entsprechende Kenntnisse ihrerseits im Unterricht aufzugreifen und fühlt sich dem „nicht gewachsen“ und „nicht in der Lage da jetzt drauf einzugehen“. Das Aneignen der Grundlagen der Sprachen wäre aus ihrer Sicht nicht notwendig, da die Schülerinnen und Schüler „fließend Deutsch sprechen“:

B: „wenn ich jetzt an meine pra/ an meine Klasse im Praxissemester denke, dann müsste ich mir die, äh, Grundlagen von sechs, sieben Sprachen aneignen und (.) nee“

I: „wäre ein bisschen viel?“ B: „ja, das wäre zu viel und nein, das würde ich dann auch nicht machen, vor allem weil das ja alles, äh, Kinder sind, die die fließend Deutsch sprechen, ne?“

Eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler wird an keiner Stelle deutlich. Die Studierende sieht keinerlei Vorteile in der sprachlich-kulturellen Vielfalt und ihre Aussagen handeln fast ausschließlich von Problemen, die die Schülerinnen und Schüler selbst haben bzw. verursachen, wodurch MM K Sopäd als *problembezogen* eingeordnet wurde.

Auch dem Typ *sprachorientiert, problembezogen* wurden lediglich 2 der 40 Fälle zugeordnet, so dass im Umkehrschluss ein starker Zusammenhang zwischen konstruktiver affektiver/kognitiver konstruktiver Einstellung sowie konkreter konativer Einstellung und positiver Einstellung zu sprachlich-kultureller Vielfalt vermutet

werden kann. Die sekundären Merkmale der beiden Fälle des Typs sprachorientiert, problembezogen sind bezogen darauf, dass sie weiblich und nicht mehrsprachig sind, vergleichbar. Sie studieren jedoch unterschiedliche Lehrämter, nämlich Grundschule sowie Sonderpädagogische Förderung, und besuchen verschiedene Universitäten – die Universität zu Köln und die Universität Siegen.

9.2.6 Der sprachorientierte, wertschätzende Typ

Der sprachorientierte, wertschätzende Typ (7 Fälle) ist ebenso wie der zuvor dargestellte Typ sprachorientiert, problembezogen konstruktiv zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen eingestellt und nennt mehrere, konkrete Handlungsansätze zur unterrichtsintegrierten, sprachlichen Förderung. Im Gegensatz zum sprachorientierten, problembezogenen Typ zeigt dieser eine wertschätzende, positive Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache.

Repräsentativ für den sprachorientierten, wertschätzenden Typ wird der Fall LW D Gr herangezogen. LW D Gr ist 22 Jahre alt, weiblich und studiert an der Technischen Universität Dortmund Lehramt Grundschule im 6. Fachsemester mit den Fächern sprachliche Grundbildung, mathematische Grundbildung und Englisch. Auf die Frage nach der Vorstellung des Unterrichts in einer sprachlich-kulturell heterogenen Klasse reagiert die Studierende folgendermaßen:

„mh, ja, also eigentlich, äh, finde ich, wenn man das positiv umsetzt, kann das also sehr interessant sein, also für alle Kinder in der Klasse, also ich habe zum Beispiel auch schon so ein Seminar zu interkultureller, äh, Kinder- und Jugendliteratur, ähm, belegt und ich finde, das kann man total interessant einsetzen, also so Bücher, in denen es eben auch um diese ganzen Geschichten geht, wie kommt man aus Deutschland? Woher kommt man? Warum kommt man? Und da kann man halt die persönlichen Erfahrungen der Kinder dann ja auch miteinbeziehen und eigentlich finde ich das/ das/ ähm, also das mit der Sprachförderung macht mir schon noch ein bisschen Bauchschmerzen, weil ich eben Angst habe, dass ich/ also, dass ich aufgrund der Rechtslage immer wieder Rückschläge verpassen muss, die ich eigentlich nicht verpassen will, weil ich mich ja irgendwie mit den Noten nachher für irgendwas dafür rechtfertigen muss und aber sonst mit der/ kulturell finde ich das eigentlich für alle Kinder total schön, weil das/ weil man so viel mehr mitnimmt. Also ich war zum Beispiel selber auf so einer Dorfgrundschule und man nimmt halt eigentlich weniger mit, weil man, man hat nur das, was man selber auch zuhause hat, also die meisten Familien sind halt ähnlich und es ist eigentlich schöner für ein Kind, das stellt ja auch mehr realistisch die Gesellschaft dar, in dem die Kinder später leben“

Dieser Ausschnitt ist ein Beispiel für die enge Verknüpfung der beiden Merkmale des Merkmalsraums, denn die Studierende bezieht beide Aspekte mit ein. LW D Gr zeigt sich einerseits positiv gegenüber der sprachlich-kulturellen Vielfalt, die die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache mit sich bringen und stellt dar, wie sie diese in den Unterricht miteinbeziehen würde, was andererseits eine

positive, konstruktive Einstellung bezüglich des Unterrichts in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen ausdrückt. Zudem äußert die Befragte jedoch Bedenken hinsichtlich der Sprachförderung, konkret der Notwendigkeit der Bewertung von Leistungen dieser Schülerinnen und Schüler, so dass eine Unsicherheit erkennbar ist. Anschließend spricht sie sich noch einmal deutlich für eine vielfältige Klassenzusammensetzung aus, die die Gesellschaft realistisch abbilde und schöner für die Kinder sei. Obwohl sie zunächst eine unsichere Einstellung in Bezug auf Sprachförderung zeigt, beschreibt sie konkret mehrere Handlungsansätze zur sprachlichen Unterstützung der Schülerinnen und Schüler, weshalb LW D Gr bei der Auswertung als sprachorientiert eingestellt eingeschätzt wurde:

„ja, hm, also ich finde es auf jeden Fall total wichtig, ähm, da immer wieder drüber zu sprechen, zum Beispiel auch im Mathematikunterricht oder so immer wieder Wortspeicher so zu erstellen, also welche Wörter brauche ich, um Bestimmtes auszudrücken. Ich glaube, dass es, ähm, für alle Kinder, nicht nur für die Kinder mit Migrationshintergrund, wichtig ist, sondern das ist ja einfach diese Bildungssprache, die/ die man halt mit allen Kindern üben muss und dann ja, das finde ich halt wichtig, dass man immer wieder für ein neues Thema Begrifflichkeiten zusammensucht und zum Beispiel wenn ich jetzt übe, wie schreibe ich eine Zusammenfassung oder so, dass ich dann bestimmte Satzanfänge übe, die man benutzen kann und zum Beispiel dieses „ich war einmal“, was dann halt die Textsorte ausmacht, genau, dass man das mit allen Kindern macht und dass man vielleicht auch halt dieses Bewusstsein immer wieder schult, also dass die Kinder auch gegenseitig über ihre Texte sprechen und versuchen zu finden, was könnte man daran jetzt verbessern und so. Dass sie halt selber auch immer wieder darüber nachdenken, den Text zu überarbeiten und den nicht einfach so stehen zu lassen“

Hier werden der Wortspeicher als Beispiel für sprachliche Förderung im Mathematikunterricht sowie Formulierungshilfen bei Satzanfängen genannt. Zudem wird das Ziel beschrieben, ein Bewusstsein für die Überarbeitung von Texten zu schaffen, was ebenfalls einen wichtigen Bereich der Sprachkompetenz darstellt (vgl. Baurmann 2002). Die Interviewte drückt zudem den zentralen Stellenwert der Bildungssprache aus, die für alle Kinder relevant ist. Angesichts des Umstands, dass häufig die Bildungssprache von Lehrerinnen und Lehrern als selbstverständlich vorausgesetzt wird (vgl. Feilke 2012), zeigt die Aussage dieser Lehramtsstudierenden, dass sie gerade nicht davon ausgeht.

Die Beschreibungen zu den Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache sind von Verständnis und Wertschätzung geprägt, wie diese Erzählung einer Erfahrung aus ihrem Praktikum verdeutlicht:

„das hat mir halt leidgetan, weil mir da das so speziell aufgefallen ist, dass die Kinder eigentlich, ähm, ja, total viel können, zum Beispiel auch wenn die Eltern dann kamen, die <<betont>gar kein Deutsch konnten und die Kinder übersetzt haben und einem im Grunde bewusst war, die haben jetzt in dieser kurzen Schulzeit dann Ende der

ersten Klasse halt vielleicht im Kindergarten auch schon, aber schon so viel erworben und im Grunde schlägt sich das immer nur negativ in den Leistungen wieder, weil sie halt nicht auf dem Sprachstand der anderen sind und das muss unglaublich frustrierend eigentlich sein für so ein Kind“

Die Frage nach den spontanen Einfällen zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache beantwortet die Interviewte folgendermaßen:

„ähm, das, woran ich immer wieder denke, sind halt so versteckte Kompetenzen also, dass die Kompetenzen haben, also so kognitive, die sie aber nicht versprachlichen können also, dass es da schwierig ist, den eigentlichen Wissensstand, ähm, der Kinder zu erfassen. Dann halt auch daraus resultiert ja auch Unterforderung, dass man sich langweilt, weil man eigentlich nicht das sagen konnte, was man eigentlich sagen möchte und, ähm, aber auf der anderen Seite halt, wie an dem Text jetzt zum Beispiel auch, finde ich das oft, dass das auch bemerkenswerte Leistungen sind, wenn man zwei Sprachen lernt, also ich finde ich, ich habe/ denke oft, dass ich nicht weiß, ob ich das so schnell könnte also gerade fremde Kinder haben so eine innere Motivation, die das zum Teil <<betont>> extrem schnell gehen, dass man sich echt <<lachen>>umguckt“

Auch hier werden ausschließlich positive Aspekte mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache verknüpft. Die Berücksichtigung der Sprachen, die die Interviewte eingangs bereits ansprach, konkretisiert sie noch einmal auf die Frage, ob sie die Sprachen im Unterricht einbeziehen würde:

„ja auf jeden Fall. Ja, das finde ich auch total, ähm auch total interessant für die anderen Kinder also, wenn man halt immer wieder fragt, ja zum Beispiel, wenn man Geburtstagslieder singt oder so dann kann man ja auch fragen, wenn man ein polnisches Kind hat, singt das eigentlich zuhause auf Polnisch? Also man muss halt immer berücksichtigen, sprechen die überhaupt Polnisch? Ist ja auch die Frage so, ne? Das ist ja nicht immer unbedingt, ähm, aber das kann man ja erfragen und dann ist das ja schon schön für die anderen Kinder, das dann auch auf Polnisch singen zu können zum Beispiel“

Darüber hinaus erkennt LW D Gr Vorteile, die die Mehrsprachigkeit mit sich bringt, wenn die Erstsprache im Rahmen schulischer Angebote weiter gelernt wird:

„also wenn es möglich ist, ist das natürlich perfekt, weil gerade, das wurde ja auch viel in der Vorlesung besprochen, dass es halt eben total wichtig eigentlich auch für den Schriftspracherwerb ist, dass man eben, ähm, wenn man in der Muttersprache auch schreiben kann, viel besser über Sprache reflektieren kann und über bestimmte Textsorten und so“

Eine ambivalente Einstellung zeigt die Studierende genau wie die meisten anderen Interviewten in Bezug auf den Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht und auf dem Schulhof:

„mh, das finde ich schwierig, weil das halt auch schnell so zu Ausgrenzung führen kann, also man kann das ja auch benutzen, um, um über jemanden zu sprechen oder um, mh, sich bewusst in der Situation abzugrenzen und also ich finde, man sollte halt/ ähm, man sollte/ man sollte das in gewissen Situationen zulassen zum Beispiel, wenn der Unterrichtsstoff gerade vielleicht schwierig zu verstehen ist oder so, ähm, ja komplex ist, dass die Schüler sich dann vielleicht in ihrer Muttersprache darüber austauschen, um das Verständnis einfach nochmal zu sichern, aber ich finde in so Spielsituationen sollte man den Kindern bewusstmachen, dass das für die anderen Kinder natürlich ausgrenzend wirkt, wenn man/ wenn man dann eine Sprache benutzt, die sie nicht sprechen können“

Die Studierende möchte den Gebrauch der Erstsprachen, „um das Verständnis einfach noch mal zu sichern“ kontrolliert im Unterricht zulassen, jedoch Ausgrenzungen anderer Kinder vermeiden, was sie vor allem in Spielsituationen als kritisch sieht. In Spielsituationen auf dem Schulhof würde sie den Kindern bewusstmachen, dass es ausgrenzend wirkt, eine andere Sprache zu benutzen. Weiter führt sie aus, dass man nicht sagen kann „in deiner Muttersprache kannst du jetzt nicht sprechen“, man solle aber „einfach dieses Bewusstsein dafür schaffen, dass das halt die anderen Kinder ausgrenzt“. Die Ausführungen zeigen insgesamt eine deutliche Valenz der Einstellung hin zur Wertschätzung.

Insgesamt umfasst der sprachorientierte, wertschätzende Typ 7 Fälle. Darunter befinden sich weder männliche, noch mehrsprachige Studierende und lediglich eine Interviewte, die andere Fächer als Deutsch belegt. Diese studiert das Lehramt für Gymnasium/Gesamtschule. Überwiegend ist das sekundäre Merkmal Lehramt an Grundschulen enthalten (5 Fälle). Die nachfolgende Tabelle zeigt die Verteilung der studierten Schulformen:

Tab. 15: Zusammenhangsanalyse zwischen dem Typ *sprachorientiert, wertschätzend* und den in der Stichprobe vertretenen studierten Schulformen

Lehramt an/für	Konstruktiver, wertschätzender Typ	Fälle insgesamt
Grundschule	5	20
Haupt-/Real-/Sekundar-/Gesamtschule	0	3
Gymnasium/Gesamtschule	1	9
Sonderpädagogische Förderung	1	8
Gesamt	7	40

9.3 Zusammenfassende Darstellung der Typologie

Nachdem die einzelnen Typen detailliert vorgestellt wurden, erfolgt hier eine Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte. Die grafische Darstellung der Typologie

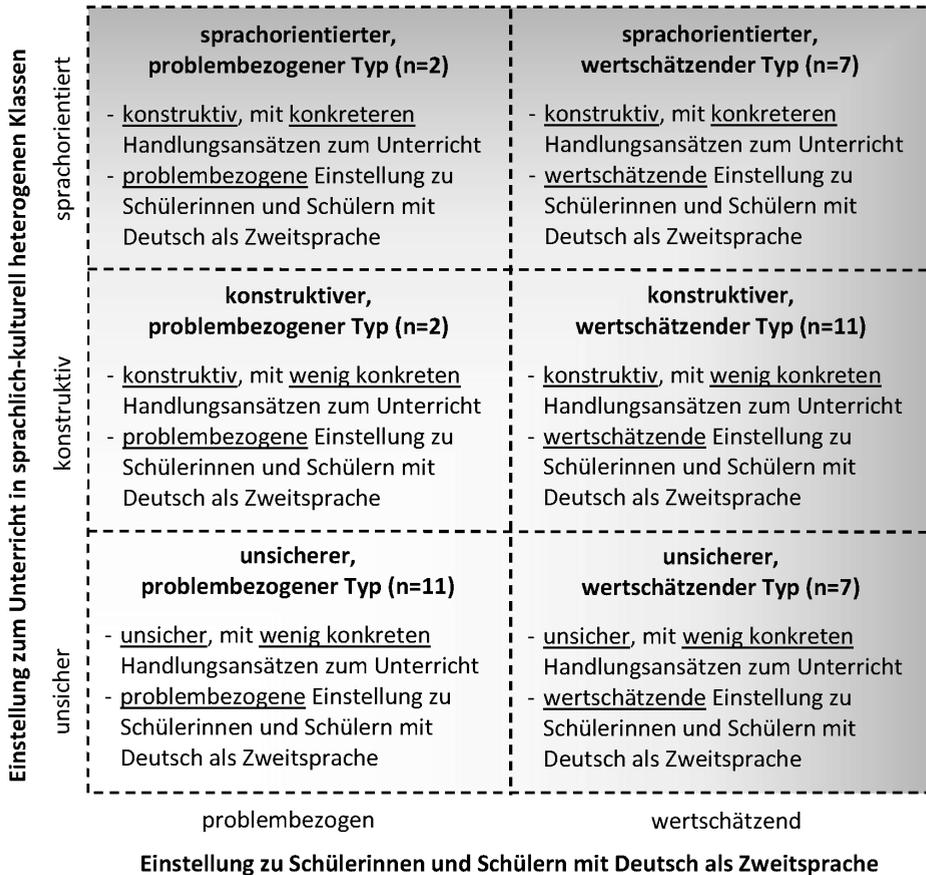


Abb. 20: Zweidimensionale Darstellung der Typologie von Einstellungen zu sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenzimmer

mit den sechs Typen, die sich aus der Kombination der Ausprägungen in den zwei Merkmalen ergeben, zeigt einen prägnanten Überblick (siehe Abb. 20).

Auf der x-Achse befindet sich das Merkmal *Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache* mit den beiden Ausprägungen *problembezogen* und *wertschätzend*. Auf der y-Achse wird das Merkmal *Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen* mit den drei Ausprägungen *unsicher*, *konstruktiv* und *sprachorientiert* aufgezeigt. Die Kombinationen aus beiden Merkmalen ergeben die sechs unterschiedlichen Typen. Diese sind durch Linien voneinander abgegrenzt, da jeder Typ für sich steht und die verschiedenen Einstellungen repräsentiert. Jedoch verdeutlichen die gestrichelten Linien, dass die Übergänge zwischen den Typen fließend sind. Es ist also keine strikte Trennung möglich. Der Farbverlauf vom Hellere ins Dunklere suggeriert auf der Ebene des Unterrichts in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen die Zunahme an konstruktivem und konkreterem Handlungswissen bis hin zur sprachorientierten Einstellung. Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache unterstreicht

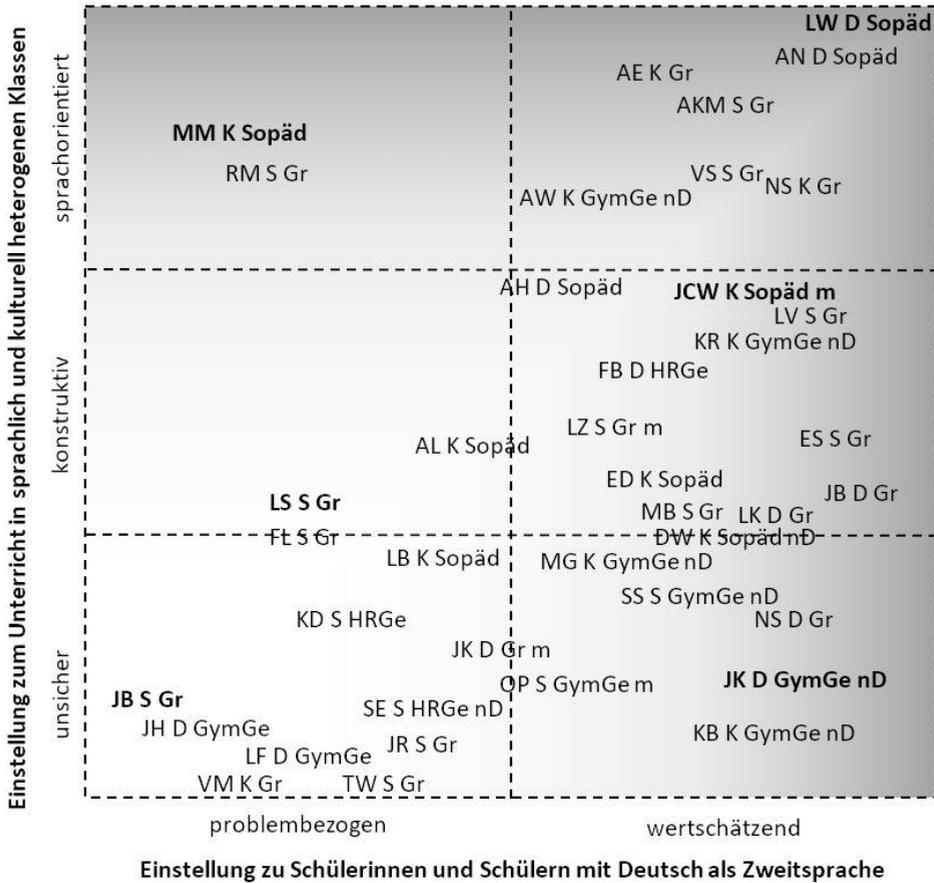


Abb. 21: Zuordnung der Fälle hinsichtlich der Nähe bzw. Distanz zum Zentrum des jeweiligen Typs (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 184) zur Typologie von Einstellungen zu sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenzimmer

der farbliche Verlauf den Zuwachs an Wertschätzung. Mithilfe dieser zweidimensionalen Darstellung wurden die untersuchten Fälle eingeordnet, und zwar nicht nur zu den einzelnen Typen, sondern auch bezüglich der Nähe bzw. Distanz zum Zentrum des jeweiligen Typs (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 184). Durch diese Zuordnung kann ein Eindruck über die Merkmale und Stärke der Ausprägungen der Einstellungen der 40 Interviewten gegeben werden.

Wie man auf den ersten Blick sieht, zeigen insgesamt lediglich 4 Fälle, also 10% der Stichprobe, die Kombination der Ausprägungen *konstruktiv* bzw. *sprachorientiert* und *problembezogen*. Hierauf wurde bereits in den Typbeschreibungen eingegangen (vgl. Kapitel 9.2). Die Grafik veranschaulicht, wo sich die Fälle in dem Kontinuum genau befinden, das heißt wie stark die Einstellung im einzelnen Fall ausgeprägt ist. So wurde der in Kapitel 9.2.4 beschriebene Fall LS S Gr als konstruktiv, problembezogen eingestellt ausgewertet. Dieser tendiert – wie in der Grafik zu sehen – hin zu der Ausprägung *unsicher*, was bedeutet, dass in dem Interview neben

den konstruktiven auch einige unsichere Äußerungen enthalten sind. Die konstruktive Einstellung überwiegt dabei, so dass LS S Gr im Kontinuum noch in diesem Bereich eingeordnet wurde. Die mittige Zuordnung zur Ausprägung *problembezogen* hinsichtlich des Merkmals *Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache* zeigt, dass die Aussagen der Studierenden dazu recht deutlich ausfielen. Demgegenüber ist der Fall AL K Sopäd noch *problembezogen* einsortiert, tendiert aber sehr zur Ausprägung *wertschätzend*, was verdeutlicht, dass einige Äußerungen der Studierenden als positiv in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache zu deuten sind, die Problembezogenheit jedoch überwiegt. Beide Fälle, die im Bereich *problembezogen, sprachorientiert* eingeordnet sind, zeigen wiederum eine starke Nähe zum Zentrum dieses Typs. Insgesamt wird deutlich, dass sich die häufigsten Einstellungen im wertschätzenden Bereich befinden (25 von 40 Fällen) und dass vor allem eine unsichere Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen mit einer problembezogenen Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache einhergeht (11 Fälle) – im Vergleich zu 2 Fällen mit der Kombination *konstruktiv, problembezogen* sowie *sprachorientiert, problembezogen*. Eine konstruktive bzw. sprachorientierte Einstellung korreliert hingegen eher mit einer Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache (11 konstruktiv, wertschätzend eingestellte Lehramtsstudierende, 7 sprachorientiert, wertschätzend eingestellte Lehramtsstudierende).

Nachfolgend werden die Merkmale jeden Typs noch einmal zusammenfassend dargestellt:

Der unsichere, problembezogene Typ (11 Fälle)

Merkmale *Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen*:

Die Unsicherheit, die Herausforderung des Unterrichts in einer sprachlich-kulturell heterogenen Klasse zu bewältigen, ist ausgeprägt (unsichere affektive/kognitive Einstellung). Es werden wenig konkretere Handlungsansätze für einen sprachsensiblen Unterricht genannt (wenig konkrete konative Einstellung).

Merkmale *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache*:

Es stehen vor allem Probleme, die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache haben oder verursachen, im Mittelpunkt und eine Wertschätzung wird kaum deutlich (problembezogene Einstellung).

Der unsichere, wertschätzende Typ (7 Fälle)

Merkmale *Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen*:

Die Unsicherheit, die Herausforderung des Unterrichts in einer sprachlich-kulturell heterogenen Klasse zu bewältigen, ist ausgeprägt (unsichere affektive/kognitive Ein-

stellung). Es werden wenig konkretere Handlungsansätze für einen sprachsensiblen Unterricht genannt (wenig konkrete konative Einstellung).

Merkmal Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache:

Es stehen vor allem positive Aspekte, die die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache mit sich bringen, im Mittelpunkt und eine Wertschätzung wird deutlich (wertschätzende Einstellung).

Der konstruktive, wertschätzende Typ (11 Fälle)

Merkmal Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen:

Der Wille, die Herausforderung des Unterrichts in einer sprachlich-kulturell heterogenen Klasse zu meistern, ist ausgeprägt (konstruktive kognitive Einstellung). Es werden wenig konkretere Handlungsansätze für einen sprachsensiblen Unterricht genannt (wenig konkrete konative Einstellung).

Merkmal Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache:

Es stehen vor allem positive Aspekte, die die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache mit sich bringen, im Mittelpunkt und eine Wertschätzung wird deutlich (wertschätzende Einstellung).

Der konstruktive, problembezogene Typ (2 Fälle)

Merkmal Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen:

Der Wille, die Herausforderung des Unterrichts in einer sprachlich-kulturell heterogenen Klasse zu meistern, ist ausgeprägt (konstruktive kognitive Einstellung). Es werden wenig konkretere Handlungsansätze für einen sprachsensiblen Unterricht genannt (wenig konkrete konative Einstellung).

Merkmal Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache:

Es stehen vor allem Probleme, die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache haben oder verursachen, im Mittelpunkt und eine Wertschätzung wird kaum deutlich (problembezogene Einstellung).

Der sprachorientierte, problembezogene Typ (2 Fälle)

Merkmal Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen:

Der Wille, die Herausforderung des Unterrichts in einer sprachlich-kulturell heterogenen Klasse zu meistern, ist ausgeprägt (konstruktive kognitive Einstellung). Es werden mehrere konkrete Handlungsansätze für einen sprachsensiblen Unterricht genannt (konkrete konative Einstellung).

Merkmal Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache:

Es stehen vor allem Probleme, die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweit-

sprache haben oder verursachen, im Mittelpunkt und eine Wertschätzung wird kaum deutlich (problembezogene Einstellung).

Der sprachorientierte, wertschätzende Typ (7 Fälle)

Merkmal *Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen*:

Der Wille, die Herausforderung des Unterrichts in einer sprachlich-kulturell heterogenen Klasse zu meistern, ist ausgeprägt (konstruktive kognitive Einstellung). Es werden mehrere konkrete Handlungsansätze für einen sprachsensiblen Unterricht genannt (konkrete konative Einstellung).

Merkmal *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache*:

Es stehen vor allem positive Aspekte, die die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache mit sich bringen, im Mittelpunkt und eine Wertschätzung wird deutlich (wertschätzende Einstellung).

Das folgende Kapitel beleuchtet interessante weitere Erkenntnisse, die während der Entwicklung und Auswertung der Typologie aufgedeckt wurden.

9.4 Darstellung weiterführender Analysen ausgewählter Kategorien

Die Auswahl der hier dargestellten Kategorien bezieht sich auf die besondere Relevanz für das Erkenntnisinteresse oder auf bedeutende weiterführende Erkenntnisse. Zunächst wird auf die konative Einstellung der interviewten Lehramtsstudierenden in Bezug auf einen sprachsensiblen Unterricht eingegangen (Kapitel 9.3.1). Anschließend befasst sich Kapitel 9.3.2 mit der konativen Einstellung zur Nutzung der Erstsprachen im Klassenzimmer und auf dem Schulhof. Im dritten Unterkapitel (9.3.3) werden die Ergebnisse einer Analyse der Zusammenhänge zwischen berichteten Erfahrungen sowie Lerngelegenheiten im Rahmen des Studiums und der entwickelten Typologie vorgestellt.

9.4.1 Konative Einstellung zum sprachsensiblen Unterricht

Die Handlungsansätze der interviewten Lehramtsstudierenden spielen eine besondere Rolle, da hier Handlungsabsichten, wie die angehenden Lehrkräfte ihren Unterricht in Zukunft gestalten wollen, deutlich werden. Die Aussagekraft ist dahingehend eingeschränkt, dass damit keine Schlussfolgerungen über tatsächliche Handlungen gezogen werden können. Trotzdem geben die Überlegungen der Befragten Aufschluss darüber, wie genau und wie konkret sie ihren Unterricht auf die Bedürfnisse einer sprachlich-kulturell vielfältigen Klasse abstimmen würden und ob und inwiefern sie sprachsensibel unterrichten würden. Hier wird entsprechend ausschließlich auf das erste Merkmal des Merkmalsraums der Typologie eingegangen, nämlich auf die *Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen*

Klassen. Das Kapitel ist so strukturiert, dass zunächst die konative Einstellung, also die Handlungsabsicht der Fälle mit unsicherer Einstellung beschrieben wird, gefolgt von der Darstellung der Fälle mit konstruktiver Einstellung. Abschließend werden die Handlungsansätze der Fälle mit sprachorientierter Einstellung dargelegt und verglichen.

Die Handlungsansätze wurden, wie in Kapitel 9.1.1 bereits beschrieben, in *konkreter* und *wenig konkret* differenziert, da bei der Analyse der konativen Einstellung deutliche Unterschiede in den Formulierungen der Handlungsansätze sichtbar wurden. Wenig konkret sind solche Handlungsansätze, die eher allgemein formuliert sind und nicht darauf schließen lassen, was oder wie genau gefördert werden soll, wie zum Beispiel dieser Ansatz:

„also ich würde sagen so differenzierte Aufgaben dann machen, dass die Schüler, die stärker sind, die (.) ähm schweren Aufgaben machen könnten und die Schüler, die nicht so stark sind, die etwas einfacheren, damit es halt nicht so auffällt jedem in der Klasse, dass derjenige jetzt schwächer ist oder so“ (SE S HRGe nD).

Der Lehramtsstudierende nennt den Handlungsansatz der Differenzierung von Aufgaben, was eine Möglichkeit der Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts darstellt (vgl. bspw. Emmermann/ Fastenrath 2018: 74). Jedoch ist die Aussage mit Vagheitsmarkierungen wie dem Konjunktiv und der Formulierung „oder so“ versehen und es folgen keine weiteren konkreteren Ausführungen, wie dies „schwächere“ Schülerinnen und Schüler fördern kann, so dass die Äußerung dem wenig konkreten Handlungsansatz *differenzieren* zugeordnet wurde.¹²⁹ Da der Interviewte keine weiteren Vorschläge einbringt, erfolgte die evaluative Auswertung, dass eine geringe und vage konative Einstellung vorliegt. Diese Ausprägung der evaluativen Kategorie *konative Einstellung zum sprachsensiblen Unterricht* beschreibt, dass wenige (max. 2) bzw. wenig konkrete Handlungsansätze genannt wurden. Im Gegensatz dazu wurde eine konkretere konative Einstellung in den Fällen evaluativ analysiert, wenn mehrere, konkretere Handlungsmöglichkeiten aufgeführt wurden (vgl. Kapitel 9.1.1).

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die konative Einstellung bezogen auf die unsicheren Lehramtsstudierenden:

129 Die Kategorie des Handlungsansatzes *differenzieren* nimmt die Formulierungen der Interviewten auf, die diesen Begriff verwenden. Exakter wäre die Bezeichnung der Binnendifferenzierung oder inneren Differenzierung, die sich auf Differenzierungsformen innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Lerngruppe bezieht (vgl. Emmermann/ Fastenrath 2018: 74). Die äußere Differenzierung meint im Kontrast dazu die Selektion der Lernenden wie es bspw. im vom Regelunterricht getrennt durchgeführten Förderunterricht der Fall ist.

Tab. 16: Evaluative Auswertung der konativen Einstellung im Hinblick auf die Fälle mit unsicherer Einstellung

Konative Einstellung zum sprachsensiblen Unterricht	Fälle mit unsicherer Einstellung
Geringe und vage konative Einstellung	8
Vage konative Einstellung	7
Konkretere konative Einstellung	3
Gesamt	18

Die Mehrzahl der Fälle mit unsicherer Einstellung nennen sehr wenig und darüber hinaus vage Handlungsansätze (8 Nennungen). 7 der insgesamt 18 unsicheren Interviewten äußern ein paar Vorschläge, diese sind dabei jedoch wenig konkret. Die 3 weiteren Studierenden können mehrere Handlungsmöglichkeiten aufzählen, diese sind teils vage, teils aber auch konkreter, so dass die evaluative Auswertung der konativen Einstellung eine Einordnung in die Ausprägung konkret ergeben hat. Trotzdem wurden diese Fälle bei der Bewertung des Merkmals *Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen* aufgrund gehäufte zweifelnder und kritischer Äußerungen, ob ein sprachsensibler Unterricht grundsätzlich möglich ist oder ob sie selbst in der Lage sind diesen zu gestalten, als unsicher eingestuft. Folgende Tabelle zeigt die verschiedenen wenig konkreten Ansätze:

Tab. 17: Inhaltlich strukturierende Auswertung der wenig konkreten Handlungsansätze der Fälle mit unsicherer Einstellung

Wenig konkrete Handlungsansätze	Fälle mit unsicherer Einstellung
Separater Förderunterricht	6
Visuelle Hilfen	6
Individuell fördern	5
Austausch mit anderen Schülerinnen und Schülern	5
Differenzieren	4
Sprachsensibel gestalten	1
Aufgabenvielfalt	1
Konstruktive Kritik	1
Nicht überfordern	1
Material aufbereiten	1
Fachlichen Umfang reduzieren	1
Mit Texten und Aufgaben sprachlich auseinandersetzen	1
Hilfestellung geben	1
Gesamt	34

Die Bezeichnung der Handlungsansätze gibt möglichst nah die Wortwahl der Interviewten wieder, weshalb hier keine fachsprachlichen Ausdrücke verwendet wurden.

Es fällt auf, dass am häufigsten der separate Förderunterricht genannt wurde, obwohl die Fragestellung eine im Regelunterricht integrierte Förderung implizierte.¹³⁰ Der Ansatz des Förderns außerhalb des regulären Unterrichts hängt häufig mit der Unsicherheit zusammen, ob ein sprachsensibler Unterricht als durchführbar angesehen wird:

„weil in der Klasse stelle ich mir das echt schwierig vor. Ich weiß nicht, wie das so machbar ist bei ganz vielen verschiedenen Kindern“ (JK D Gr m).

Außerdem nannten die Lehramtsstudierenden Unterstützungsmöglichkeiten auf visueller Ebene, wie Symbotle, die das Verständnis unterstützen sollen. Individuell auf sprachlich schwächere Schülerinnen und Schüler einzugehen oder in der Klasse differenzierte Aufgaben zu gestalten, sind ebenfalls häufige, allgemeine Überlegungen zur sprachlichen Förderung. Eher konkrete Handlungsansätze zeigt die nachstehende Auflistung:

Tab. 18: Inhaltlich strukturierende Auswertung der konkreteren Handlungsansätze der Fälle mit unsicherer Einstellung

Konkretere Handlungsansätze ¹³¹	Fälle mit unsicherer Einstellung
Texte/Aufgaben sprachlich vereinfachen	5
Wortschatzförderung	4
Erstsprache als Arbeitssprache nutzen lassen	2
Texte in den Erstsprachen geben/verfassen lassen	1
Lernstandsdiagnose	1
Klick-Hefte verwenden	1
Nicht zu schnell reden	1
Schüler-Redeanteile erhöhen	1
Leseförderung	1
Fehleranalyse	1
Formulierungshilfen	1
Gesamt	18

Als konkretere Handlungsansätze werden die Vorschläge bezeichnet, die expliziter auf bestimmte Sprachförderungsmethoden eingehen und darauf schließen lassen, was oder wie genau gefördert werden soll.

Am häufigsten wird die sprachliche Vereinfachung von Texten bzw. Aufgaben genannt, wobei anzumerken ist, dass dies auch als defensiver Ansatz (Leisen 2020)

130 Konkret lautete die Frage: Wie würden Sie sprachlich schwächere Schülerinnen und Schüler im Unterricht fördern?

131 Die Konkretisierung ist in den Begriffen als solches nicht immer sichtbar, jedoch wird von den Lehramtsstudierenden in diesen Fällen stets genauer ausgeführt, wie die sprachliche Förderung gestaltet werden soll.

bezeichnet wird, der keine aktive Sprachförderung darstellt. Konkretere Handlungsansätze zur Wortschatzförderung nennen vier Lehramtsstudierende, wie zum Beispiel dieser Ausschnitt zeigt, der auf die Wortschatzförderung mittels Sprachregistern verweist:

„deswegen müsste man da auch mit Sprachregistern oder so was arbeiten, dass die Kinder einen gewissen Wortschatz zu dem Thema haben“ (JK D Gr m).

Die Typen mit konstruktiver Einstellung charakterisiert, dass sie eine ausgeprägte Bereitschaft zeigen, die Herausforderung des Unterrichts in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen zu anzunehmen. Dabei können sie jedoch kaum konkretere Handlungsansätze nennen. Wie genau sie einen sprachsensiblen Unterricht gestalten können, ist ihnen noch nicht präsent. Dies zeigt auch die Übersicht über die evaluative Auswertung der konativen Einstellung:

Tab. 19: Evaluative Auswertung der konativen Einstellung im Hinblick auf die Fälle mit konstruktiver Einstellung

Konative Einstellung zum sprachsensiblen Unterricht	Fälle mit konstruktiver Einstellung
Geringe und vage konative Einstellung	6
Vage konative Einstellung	7
Konkretere konative Einstellung	0
Gesamt	13

Insgesamt ist kein Fall mit einer konkreteren konativen Einstellung enthalten, da ausschließlich vereinzelte, konkretere Handlungsansätze genannt werden können. Die Liste der vagen Handlungsansätze zeigt ein ähnliches Bild wie die Tabelle der Fälle mit unsicherer Einstellung:

Tab. 20: Inhaltlich strukturierende Auswertung der wenig konkreten Handlungsansätze der Fälle mit konstruktiver Einstellung

Wenig konkrete Handlungsansätze	Fälle mit konstruktiver Einstellung
Visuelle Hilfe	4
Individuell fördern	3
Differenzieren	3
Erstsprachen nutzen	3
Separater Förderunterricht	2
Musikalische Förderung	2
Sprachsensibel gestalten	1
Austausch mit anderen Schülerinnen und Schülern	1
Intensiver üben	1
Fehlertoleranz	1
Schriftimpulse	1

Wenig konkrete Handlungsansätze	Fälle mit konstruktiver Einstellung
Zusätzliche Übungen	1
Unterstützung der Eltern	1
Motivieren	1
Gesamt	25

Visuelle Hilfen, Differenzieren und individuell Fördern werden häufiger angesprochen, während 8 verschiedene Ansätze nur ein einziges Mal genannt wurden. Außerdem fällt auf, dass allgemein der Ansatz, Erstsprachen im Unterricht zu nutzen, angesprochen wird, jedoch nicht detaillierter erklärt wird, wie und wozu genau dies geschehen soll, wie an diesem Beispiel deutlich wird:

B: „und einfach diese Vielfalt, die man hat, als Chance nutzen, ähm, wie ich das dann mache, das ist eine gute Frage“ I: „muss man erst einmal drüber nachdenken“ B: „ich meine, es heißt ja auch immer in Vorlesungen nutzen sie die Chance, die sie haben, aber (.) die praktische Umsetzung, wie das dann geht, das fehlt dann halt immer so ein bisschen“ (JB D Gr).

Da die Lehramtsstudierenden mit konstruktiver Einstellung kaum konkretere Handlungsansätze formulieren konnten, fällt diese Liste entsprechend kürzer aus:

Tab. 21: Inhaltlich strukturierende Auswertung der konkreteren Handlungsansätze der Fälle mit konstruktiver Einstellung

Konkretere Handlungsansätze	Fälle mit konstruktiver Einstellung
Texte/Aufgaben sprachlich vereinfachen	3
Lernstandsdiagnose	3
Schüler-Redeanteile erhöhen	3
Expertenrallye	1
Leseförderung	1
Schreibmappe	1
Wochenplanarbeit	1
Gesamt	13

Vor allem das sprachliche Vereinfachen von Aufgaben oder Texten wird genannt, aber auch die Erfassung des Lernstands ist den Studierenden wichtig. Interessant ist dabei, dass der Begriff als solches kaum von den Interviewten verwendet wird, sondern meist alltagssprachliche Umschreibungen vorliegen, wie zum Beispiel:

„also ich glaube so generell wirklich so diese Themen einfach so. Ich glaube, man bekommt ja auch so ein Gefühl, wenn man so eine Klasse drei vier Jahre hat, (.) was können meine Schüler (.), ne? Wie ist das Sprechen? Wie ist das Schreiben? Wie ist das Le-

sen? Jetzt immer so salopp. (.) Gibt es da Unterschiede? Sprechen meine Schüler besser als sie schreiben oder lesen können? Woran liegt das das?“ (JCW K Sopäd m).

Bei der evaluativen Auswertung der konativen Einstellung sind die Fälle, die bereits einige konkretere Handlungsansätze für einen sprachsensiblen Unterricht nennen konnten, besonders aufgefallen, so dass diese in dem Typ sprachorientiert zusammengefasst wurden. Die Aufstellung der wenig konkreten Handlungsansätze ist deutlich kürzer als bei dem unsicheren und dem konstruktiven Typ. Es werden vor allem die gängigen Begriffe für sprachsensiblen Unterricht genannt, wie individuelle Förderung und differenzierte Arbeitsmaterialien:

Tab. 22: Inhaltlich strukturierende Auswertung der wenig konkreten Handlungsansätze der Fälle mit sprachorientierter Einstellung

Wenig konkrete Handlungsansätze	Fälle mit sprachorientierter Einstellung
Differenzieren	5
Individuell fördern	4
Visuelle Hilfe	4
Austausch mit anderen Schülerinnen und Schülern	2
Sprachsensibel gestalten	2
Separater Förderunterricht	1
Bildungssprache fördern	1
Defizite aufarbeiten	1
Fehlertoleranz	1
Gesamt	21

Die konkreteren Handlungsansätze zeigen hingegen, dass Wortschatzförderung, Formulierungshilfen, das sprachliche Vereinfachen von Texten/Aufgaben und die Lernstandsdiagnose häufiger thematisiert werden (jeweils 4 Nennungen):

Tab. 23: Inhaltlich strukturierende Auswertung der konkreteren Handlungsansätze der Fälle mit sprachorientierter Einstellung

Konkretere Handlungsansätze	Fälle mit sprachorientierter Einstellung
Formulierungshilfen	5
Wortschatzförderung	4
Texte/Aufgaben sprachlich vereinfachen	4
Lernstandsdiagnose	4
Erstsprache als Arbeitssprache nutzen lassen	3
Häufige Wiederholung	2
Texte in den Erstsprachen geben/verfassen lassen	2
Textsortenförderung	1
Textrückmeldung und -überarbeitung	1

Konkretere Handlungsansätze	Fälle mit sprachorientierter Einstellung
Schüler-Redeanteile erhöhen	1
Geschichten mit Sprachbausteinen	1
Mathebrief	1
Sprachförderspiele	1
Von Alltagsbegriffen zur Abstraktion	1
Gesamt	30

Auch die sprachorientierten Studierenden geben eher selten Fachbegriffe an. Diese Interviewte führt zum Beispiel den Begriff *Lernstandsdiagnose* passend an:

„ich glaube schon, dass ich, ähm, (.) also, dass man da gut mit umgehen kann, wenn man, ähm, den Unterricht gut vorbereitet, guckt, äh, genau, äh, plant, wie, ähm, (.) ja oder welcher Schüler braucht jetzt gerade welche Förderung also, dass man vorher genau schaut, äh, was, was können die Schüler wo nicht, also irgendwie so eine wie so eine Lernstandsdiagnose durchführt. Dann glaube ich, dass man damit auch gut, ähm, umgehen kann, gerade auch, wenn, wenn da jetzt verschiedene Sprachen dann da auch noch zusammenkommen“ (AN D Sopäd).

Weiter konkretisiert diese Studierende jedoch nicht, welche Diagnoseinstrumente aus ihrer Sicht sinnvoll wären. Lediglich zwei Diagnoseverfahren werden insgesamt genannt: die Hamburger Schreibprobe und die Profilanalyse nach Grießhaber.

Die Nutzung der Erstsprachen wird außerdem laut Auswertung vermehrt vorgeschlagen (3 Nennungen), aber im Gegensatz zu dem konstruktiven Typ wird genauer formuliert, wie diese konkret eingesetzt werden können:

„dass man die auch einfach nutzt als Ressource, um eben Verständnis zu wecken, dass man dann eben auch mal in der Muttersprache Texte ausgibt oder dass man, ähm, die muttersprachlichen Begriffe mit dazu nimmt, so dass sie eben die Möglichkeit haben da auch die Verknüpfungen herzustellen, ähm, wenn man Kinder mit der gleichen Muttersprache in der Klasse hat, dürfen die die auch nutzen um irgendwas (.) zu verstehen. Das ist natürlich schon mal schwierig durchzusetzen, dann kommt man wahrscheinlich (.) zwischendurch so an seine <<betont> Grenzen>, wenn man eben selber nicht so genau <<lachend> weiß worüber sie sprechen> aber ich denke, dass es an vielen Stellen sinnvoll ist das mit einzusetzen, als Ressource zu sehen und zu nutzen“ (AE K Gr).

Insgesamt werden deutlich mehr konkretere Ansätze genannt als es bei den unsicheren und konstruktiven Lehramtsstudierenden der Fall ist, nämlich 30 Ansätze bei 9 Fällen mit sprachorientierter Einstellung, im Vergleich zu 13 Ansätzen bei 13 Fällen mit konstruktiver Einstellung und 18 Ansätzen bei 18 Fällen mit unsicherer Einstellung. Dies ist der Typenzuordnung entsprechend nachvollziehbar.

Vergleicht man die Ergebnisse fällt auf, dass sehr viele verschiedene Vorschläge geäußert werden, die häufig wenig konkretisiert werden (80 wenig konkrete Handlungsansätze). Konkretere Handlungsansätze werden 61 Mal vorgeschlagen. Dies kann einerseits an der sehr offen gestellten Frage liegen, wie die Lehramtsstudierenden sprachlich schwächere Schülerinnen und Schüler im Unterricht fördern würden. Dadurch, dass keine genaueren Förderbereiche genannt wurden, mussten die Interviewten selbst wählen und Vorschläge formulieren, so dass die Antworten sehr viele verschiedene Bereiche beinhalten, je nach dem was die Interviewten für wichtig erachten. Es kann andererseits ein Indiz dafür sein, dass die Studierenden noch ausführlicher und konkreter auf den Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen vorbereitet werden müssen, als dies aktuell der Fall ist. Die vertiefte Vermittlung sprachsensibler Handlungsansätze für den Unterricht könnte dabei einen Schlüsselaspekt darstellen. Der hier vorgenommenen Kategorisierung lässt sich entnehmen, dass einige Studierende bereits konkretere Handlungsansätze für einen sprachsensiblen Unterricht haben, während sich andere kaum vorstellen können, wie sie einen Unterricht gestalten können, der auf eine sprachlich-kulturell heterogene Klasse zugeschnitten ist. Allgemein stimmen die befragten Lehramtsstudierenden vor allem darin überein, dass individuell gefördert bzw. differenziert werden sollte (24 Nennungen insgesamt). Grundsätzliche Unterstützung bieten nach überwiegender Antwort der Interviewten visuelle Mittel (14 Nennungen). Konkreter wird vor allem auf eine Text- bzw. Aufgabenvereinfachung im Sinne des defensiven Ansatzes nach Leisen (2020) oder der sprachlichen Entlastung (Riebling 2013) eingegangen (12 Nennungen).¹³² Eine separate Sprachförderung außerhalb des Regelunterrichts schlagen 9 Studierende vor. 6 dieser 9 Studierenden zeigen insgesamt eine unsichere Einstellung bezüglich des Unterrichts in einer sprachlich-kulturell heterogenen Klasse.

Die Kategorisierung der Handlungsansätze erfolgte wie in qualitativer Forschung üblich nah an der Formulierung der Interviewten, was verdeutlicht, dass wenig fachsprachliche Begriffe genannt wurden. Es wurde bspw. nicht ein einziges Mal die Methode Scaffolding benannt, obwohl eine Studierende die Vorgehensweise recht genau umschreibt:

„es ging einfach um drei Fachbegriffe und die Kinder waren 11 Jahre alt und deswegen bin ich von vorneherein von den einfachen Alltagsbegriffen hin zur Abstraktion mit mehreren Schleifen und immer wieder veranschaulichen, vom Haptischen zum Visuellen, Auditiven, alles mit drin also“ (AW K GymGe nD).

Sie spricht hier von einer Erfahrung in ihrem Praxissemester, bei der sie erst im Nachhinein bei der Bearbeitung der Aufgabe im Portfolio des Seminars an der Uni-

¹³² Rieblings Studie zufolge geben Zweidrittel der befragten Lehrkräfte an, gelegentlich oder öfter ihren Unterricht sprachlich zu entlasten, um mit der sprachlichen Heterogenität der Klasse umzugehen (vgl. Riebling 2013: 156).

versität zu Köln reflektiert hat, dass diese Gestaltung des Unterrichts sprachsensibel war. Die Erkenntnis, dass sehr selten Fachbegriffe genannt wurden, führt zu der Frage, ob die Gesprächssituation des Interviews, in der die Erklärung der Herangehensweise im Vordergrund stand, dazu beigetragen hat, dass eher Alltagssprachlich beschrieben und wenig fachsprachliche Formulierungen verwendet wurden oder ob die Fachbegriffe den Studierenden nicht präsent waren bzw. fachsprachliches Wissen nicht vorhanden.

Dass einige der befragten Lehramtsstudierenden bereits eine konkretere Vorstellung zur Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts beschreiben konnten, ist ein positives Ergebnis. Zu wünschen wäre, dass dies bei der Mehrheit der Studierenden der Fall gewesen wäre vor dem Hintergrund, dass sie bereits das vorbereitende Modul dazu abgeschlossen hatten.

9.4.2 Konative Einstellung zum Gebrauch der Erstsprachen in der Schule

Bei der Auswertung bezüglich des zweiten Merkmals des Merkmalsraums zu den Einstellungen zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache sind zwei Kategorien besonders ins Zentrum des Erkenntnisinteresses gerückt: die *Bewertungen des Gebrauchs der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler in der Schule* sowie die *Handlungsansätze zum Einbezug der Erstsprachen und Kulturen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht*. Diese beiden Kategorien beinhalten die konative Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache (vgl. Kapitel 9.1.2). Bei Betrachtung der Ergebnisse wird deutlich, dass ein monolingualer Habitus, dessen Bezeichnung 1994 Ingrid Gogolin prägte, auch noch rund 25 Jahre später in dieser durchgeführten Studie zu erkennen ist. Auffällig ist eine Ambivalenz in den Bewertungen zum Gebrauch sowie zum Einbezug der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler. Die Studierenden schwanken fast durchgehend zwischen den damit verbundenen Vor- und Nachteilen. Um dies genau zu beleuchten und die Vorgehensweise bei der Auswertung aufzuzeigen, wird die Analyse beider Kategorien im Folgenden detailliert dargestellt.

9.4.2.1 Einstellung zum Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht und auf dem Schulhof

Die Kategorie *Bewertungen des Gebrauchs der Erstsprachen in der Schule* wurde zur genaueren Analyse in die Bereiche Unterricht und Schulhof unterteilt. Die evaluative Auswertung der Einstellung zur Nutzung der Erstsprachen auf dem Schulhof ergab folgende Verteilung:

Tab. 24: Evaluative Auswertung der Einstellung zum Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler auf dem Schulhof

Einstellung zum Gebrauch der Erstsprachen auf dem Schulhof	Fälle
Zustimmend	7
Eher zustimmend	10
Eher ablehnend	9
Ambivalent	2
Nicht klassifizierbar	12
Gesamt	40

Weniger als die Hälfte der Befragten (42,5%) stimmen der Nutzung der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler auf dem Schulhof eher oder vollkommen zu. Die Unterscheidung zwischen zustimmend und eher zustimmend wurde vorgenommen, da sich einige Interviewte (10 Fälle) einschränkend positiv äußern, wie diese Antwort auf die Frage nach dem Gebrauch der Erstsprachen auf dem Schulhof zeigt:

„das finde ich okay, ich würde aber schon klar machen, dass eben, ähm, dass, ähm, [-] dass das, wie sagt man, also dass es nicht funktionalisiert werden soll, um über irgendwen schlecht zu sprechen. Das ist natürlich schwer zu kontrollieren so höchstens über Dritte, aber da muss man dann auch irgendwie, ja, an die Menschlichkeit appellieren oder mit den Schülern sowas halt thematisieren, eben halt zu sagen, egal in welcher Sprache, man beleidigt sich nicht und zeigt Respekt den anderen gegenüber. Vielleicht auch klar machen, wenn Sprachen gesprochen werden, die andere nicht verstehen, hat das auch direkt so einen Ausschlusscharakter. Einfach die Gefahren und Potentiale davon aufzeigen, dass auf jeden Fall thematisieren, aber verbieten würde ich das nicht“ (AW K GymGe nD).

Hier wird eine grundsätzlich zustimmende Einstellung deutlich, jedoch spricht die Lehramtsstudierende einige negative Aspekte an, die der Gebrauch der Erstsprachen bedingen kann und erklärt, dass sie diese „Gefahren“ thematisieren würde.

9 der 40 Lehramtsstudierenden sehen der Nutzung der Erstsprachen auf dem Schulhof eher kritisch entgegen (22,5%), während 30% ausschließlich auf die Verwendung im Unterricht eingehen und 5% gänzlich ambivalent antworten. Eine vollkommene Ablehnung ist in keinem Interview zu finden. Jedoch ist bei den Interviewten, die als eher ablehnend evaluativ ausgewertet wurden, eine kritische Einstellung ersichtlich:

„schwierig, ähm, weil in so einer Situation kann das ja auch leicht zu Ausgrenzungen führen und ähm, wenn die Schüler wissen, dass sie keiner verstehen kann, wenn sie auf einer anderen Sprache reden (.) ähm, (.) passiert das ja leicht, dass irgendjemand vielleicht diskriminiert wird oder (.) dass sie über irgendwen lästern, (.) deswegen fände ich das eher nicht so gut (.) also das ist auch schwierig, weil ich kann ja die/ ich

kann die Schüler auch schlecht zwingen, ähm, jetzt auf Deutsch weiterzureden (.)“ (JK D GymGe nD).

Die Lehramtsstudierende führt ebenfalls aus, dass sie Ausgrenzungen befürchtet und kommt deshalb zu dem Schluss, dass sie der Nutzung der Erstsprachen auf dem Schulhof eher nicht zustimmen würde, wobei sie abschließend anmerkt, dass sie die Schülerinnen und Schüler nicht zwingen könne, Deutsch zu sprechen. Trotzdem wird hier – im Gegensatz zu dem vorherigen Beispiel – insgesamt eine eher ablehnende Einstellung deutlich.

Welche Bedenken die Interviewten bezüglich der Nutzung der Erstsprachen seitens der Schülerinnen und Schüler hegen, kann nachfolgender Aufstellung entnommen werden:

Tab. 25: Inhaltlich strukturierende Auswertung der Begründungen gegen den Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler auf dem Schulhof

Begründungen gegen den Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler auf dem Schulhof	Nennungen
Möglichkeit der Ausgrenzung	7
Möglichkeit der Abschottung/ Grüppchenbildung	4
Für das Deutschlernen nicht förderlich	4
Keine Kontrolle des Gesagten	3
Möglichkeit von Beleidigungen	2
Gesamt	20

Am häufigsten werden Ausgrenzungen der anderen Schülerinnen und Schüler befürchtet (7 Nennungen). Dass die Lehrkräfte keine Kontrolle über das Gesagte haben, also nicht wissen, was genau gesagt wird, ist in diesem Zusammenhang für die Lehramtsstudierenden bedenklich (3 Nennungen). 4 Mal wird die Begründung genannt, dass sich die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler durch den Gebrauch ihrer Erstsprachen abschotten bzw. Grüppchen bilden könnten. Außerdem werden Beleidigungen befürchtet (2 Nennungen).

Begründungen für die Nutzung der Erstsprachen seitens der Schülerinnen und Schüler auf dem Schulhof sind folgende:

Tab. 26: Inhaltlich strukturierende Auswertung der Begründungen für den Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler auf dem Schulhof

Begründungen für den Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler auf dem Schulhof	Nennungen
Keine Möglichkeit der Kontrolle eines Verbots	6
Förderung des Wohlfühlens	4
Entlastende Zeit/ Freizeit	2
Deutschpflicht nicht hilfreich	1
Wichtigkeit des Austauschs untereinander	1

Begründungen für den Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler auf dem Schulhof	Nennungen
Wertschätzung der Erstsprachen	1
Teil der Identität	1
Gesamt	16

Mit 6 Nennungen wird am häufigsten angemerkt, dass eine Deutschpflicht nicht möglich bzw. nicht zu kontrollieren wäre, wie dieser Ausschnitt veranschaulicht:

„ich glaube, das kann man als Lehrer dann gar nicht so kontrollieren auf dem Schulhof, also da können, glaube ich, die Schüler machen, was sie wollen. Also da würde ich jetzt nicht sagen „hier wird Deutsch gesprochen““ (KR K GymGe nD).

Darüber hinaus erklären 4 Lehramtsstudierende, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf dem Schulhof wohlfühlen sollen und deshalb auch in ihren Erstsprachen sprechen können sollten. Ähnlich argumentieren zwei Interviewte, die die Unterrichtspause als entlastende Zeit bzw. Freizeit betrachten, in der die Schülerinnen und Schüler die Sprachen nutzen können, die sie möchten. Weitere Argumente sind, dass die Deutschpflicht nicht hilfreich ist, dass der Austausch untereinander wichtig ist sowie dass die Erstsprachen Teil der Identität sind und dadurch wertgeschätzt werden (jeweils 1 Nennung).

Folgende Übersicht zeigt die Einstellungen bezüglich der Nutzung der Erstsprachen im Unterricht:

Tab. 27: Evaluative Auswertung der Einstellung zum Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht

Einstellung zum Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht	Fälle
Zustimmend	7
Eher zustimmend	8
Eher ablehnend	8
Ablehnend	7
Ambivalent	6
Nicht klassifizierbar	4
Gesamt	40

Hier wurde die evaluative Kategorie *ablehnend* hinzugenommen, da sich einige (7 Fälle) deutlich gegen die Verwendung der Erstsprachen seitens der Schülerinnen und Schüler im Unterricht aussprechen (17,5%). Insgesamt äußern sich die Interviewten zu 37,5% eher ablehnend oder ablehnend. Diese Antwort einer Studierenden wurde beispielsweise als ablehnend ausgewertet:

B: „finde ich nicht gut. Würde ich nicht unterstützen“

I: „warum nicht?“

B: „weil die in der Schule sind, um die Sprache zu lernen und da sind ganz viele, die hören, wie ich spreche und die (.) das auch vielleicht/ ähm, ja, ich schätze schon, dass deutsche Schüler das dann auch direkt (-), ähm, korrigieren würden vielleicht also, dass die Schüler sich untereinander als (-) ja, Lehrkräfte schon fast sehen können, dass die voneinander profitieren können, weil eigentlich wollen die Schüler ja die deutsche Sprache lernen. Also ich denke, dass das sinnvoll wäre darauf zu achten, dass da wirklich auch dann nur Deutsch gesprochen wird“ (AL K Sopäd).

Hier wird die Begründung angeführt, dass zum Deutschlernen das Sprechen in den Erstsprachen hinderlich wäre. Aber zu gleichen Teilen (37,5%) antworten die interviewten Lehramtsstudierenden zustimmend oder eher zustimmend, wie diese Äußerung verdeutlicht:

„finde ich gut. Sollte so sein. Ich glaube, (.) dass das den Schülern helfen wird sich wohlzufühlen und anzukommen. Da muss man vielleicht auch gucken, bilden sich Gruppen und äh, spielen die gegeneinander oder harmoniert das, aber gerade was Unterrichtsinhalte angeht, wenn ich mir überlege im Englischunterricht früher, wenn ich eine Aufgabe nicht verstanden habe, dann habe ich die Nachbarin schon auf Deutsch gefragt, ob sie verstanden hat, was wir machen sollen und das hat mir dann weitergeholfen und ich konnte die Aufgabe dann lösen. Hätte ich das nicht gehabt, hätte ich dagesessen und hätte nichts schreiben können und wäre nur gefrustet gewesen“ (DW K Sopäd nD).

Die Interviewte spricht sich grundsätzlich für die Verwendung der Erstsprachen aus, jedoch fügt sie einschränkend hinzu, dass man beobachten müsse, ob sich dadurch Gruppen bilden. 15% der Studierenden haben eine gänzlich ambivalente Einstellung, das heißt dass in diesen Fällen gleichermaßen in beide Richtungen argumentiert wird und der Antwort keine Tendenz zur Ablehnung oder Zustimmung entnommen werden kann. Interessant ist die Erkenntnis, dass unabhängig von der letztendlichen Tendenz zur Ablehnung oder Zustimmung zum Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht über die Hälfte der Interviewten (55%) abwägende Überlegungen mitteilen, die die Aussage relativieren (8 eher ablehnend, 8 eher zustimmend und 6 ambivalent). Dieses Ergebnis zeigt, dass viele Lehramtsstudierende noch keine eindeutige Einstellung gebildet haben und sowohl Vor- als auch Nachteile in der Nutzung der Erstsprachen sehen. Die Begründungen wurden daher genau analysiert und aufgelistet. Nachfolgende Tabelle zeigt die Argumente gegen den Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht:

Tab. 28: Inhaltlich strukturierende Auswertung der Begründungen gegen den Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht

Begründungen gegen den Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht	Nennungen
Keine Kontrolle des Gesagten	17
Für das Deutschlernen nicht förderlich	14

Begründungen gegen den Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht	Nennungen
Möglichkeit der Ausgrenzung	8
Möglichkeit von Beleidigungen	7
Möglichkeit des Ausartens	5
Möglichkeit von Abschottung/ Grüppchenbildung	5
Keine Zeit im Unterricht	2
Fehlende eigene Sprachkompetenz	2
Deutsche Schule, deutsche Abschlüsse	1
Stigmatisierend	1
Hoher Vorbereitungsaufwand	1
Entwicklung der Gewohnheit, Deutsch zu sprechen	1
Im Fach Englisch auch Englischpflicht	1
Einschränkung der Motivation	1
Gesamt	66

In dieser Auflistung sind die Argumente aller Interviewten aufgeführt, also auch derjenigen, die eher zustimmend oder ambivalent eingestellt sind. Dabei wird am häufigsten die fehlende Kontrolle über das Gesagte der Schülerinnen und Schüler, die andere Sprachen als Deutsch nutzen, angesprochen (17 Nennungen). Mit 14 Nennungen wird ebenfalls sehr häufig genannt, dass die Verwendung der Erstsprachen als nicht förderlich für das Deutschlernen angesehen wird. Interessant ist, dass dieser Aspekt lediglich 3 Mal von Studierenden befürchtet wird, die insgesamt eher zustimmend antworten. Eher positiv eingestellte Interviewte geben mehrheitlich den Vorbehalt der fehlenden Kontrolle des Gesagten an (9 Nennungen). Diese Ursachen für eine negative Valenz der Einstellung lassen sich ebenfalls in weiteren Studien finden (vgl. Hallitzky/ Schiessleder 2008: 268, Wojnesitz 2010: 178, Oomen-Welke 2017b: 622, Bredthauer/ Engfer 2018: 8). Ein Beispiel für verschiedene Begründungen gegen den Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht findet sich in diesem Abschnitt:

„ja, das finde ich auch <<lachend> ganz schwierig> (.), ähm, (.) also ich/ was ich, äh, teilweise in/ das ist/ kann man auch nicht so pauschal sagen, aber teilweise, äh, habe ich das mitbekommen, dass wenn die, ähm, vor allem auch für, in den Förderstunden, wenn die Schüler untereinander in ihrer Erstsprache sprechen, lernen die nicht so viel Deutsch, wie wenn die, äh, zumindest versuchen alle auf Deutsch zu/ sich auch selbst zu erklären, weil, äh, das ist dann halt so, „ja, ich kann mich ja verständigen, warum soll ich Deutsch lernen“, also das schränkt auch so die Motivation ein wenig ein, würde ich sagen. (.) Ich sage mal, wenn jemand schon perfekt Deutsch kann und aber eben auch noch Türkisch (.) spricht, dann mh, (.) na, weiß ich nicht, dann ist das ok, weil es zumindest kein, äh, Sprachdefizit da, äh, äh, veranlasst, aber ich finde das eigentlich trotzdem (.) ich glaube, ich würde es in meinem Unterricht nicht gerne

wollen, (.) weil ich finde das ist einfach so auch unfair, unfreundlich den anderen Schülern gegenüber oder auch dem Lehrer selbst, ich meine, äh, wenn ich da zwei Schüler, die auf Türkisch sich unterhalten, äh, habe, ich verstehe ja kein Wort und die anderen Schüler auch nicht und wer weiß, was die dann da so reden“ (LF D GymGe).

Diese Lehramtsstudierende sieht dieses Thema als „ganz schwierig“ an und lehnt den Gebrauch der Erstsprachen mit der Begründung ab, dass die Schülerinnen und Schüler in dem Fall „nicht so viel Deutsch“ lernen, was die Motivation einschränken könnte. Schülerinnen und Schüler, die keinen „Sprachdefizit“ haben, würde sie ausklammern, wobei sie im Anschluss wiederum allgemein betont, dass die Verwendung der Erstsprachen sie selbst als Lehrkraft und andere Schülerinnen und Schüler, die die Sprachen nicht sprechen, ausgrenzt.

Die Begründungen für den Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht geben Aufschluss darüber, warum die Interviewten es für sinnvoll erachten die Sprachen im Unterricht zuzulassen, trotz der genannten Vorbehalte, die einige hegen:

Tab. 29: Inhaltlich strukturierende Auswertung der Begründungen für den Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht

Begründungen für den Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht	Nennungen
Hilfreich/ förderlich	9
Förderung des inhaltlichen Verständnisses	9
Gegen eine Deutschpflicht	5
Anerkennung der Identität/ Kultur/ Sprachen	4
Förderung des Wohlfühlens	4
Wertschätzung der Kulturen/ Sprachen	2
Bewusstsein schaffen für Ausgrenzungen	2
Erhalten der Mehrsprachigkeit	2
Förderung der interkulturellen Kompetenz	1
Gut für die Gemeinschaft	1
Sprachscheue ist unbegründet	1
Gesamt	40

Insgesamt wurden 40 Mal verschiedene positive Aspekte genannt, die das Zulassen der Erstsprachen im Unterricht bestärken. Hier fällt im Vergleich zu den Vorbehalten auf, dass diese weitaus häufiger thematisiert wurden (insgesamt 66 Nennungen). Allgemein beschreiben 9 Lehramtsstudierende, dass der Gebrauch der Erstsprachen seitens der Schülerinnen und Schüler im Unterricht als hilfreich bzw. förderlich angesehen wird. Vor allem wird spezifiziert, dass dadurch das Verständnis der Unterrichtsinhalte gefördert werden könnte (9 Nennungen). Grundsätzlich sprechen sich 5 Lehramtsstudierende gegen eine Deutschpflicht im Unterricht aus. Dieser Ausschnitt aus den Überlegungen einer Interviewten, die den Gebrauch insgesamt eher

positiv bewertet, kann einen Einblick in die Formulierungen positiver Aspekte geben, wobei die Lehramtsstudierende jedoch auch einen Aspekt zu bedenken gibt:

„dass man vielleicht den Schülern auch erlaubt mit anderen Schülern, die die gleiche Muttersprache haben, ähm, sich in einer Gruppe zusammen zu tun, damit das irgendwie leichter fällt sich auszutauschen. Kann man als Vorteil sehen für die, aber auch als Nachteil, weil, ähm, dann eben nur noch sich in der anderen Muttersprache unterhalten wird und dort ein bisschen vernachlässigt wird, aber wenn es um das wirkliche Verständnis oder gerade in Matheaufgaben, wenn es wirklich wichtig ist, dass man versteht, würde ich auch erlauben, dass man sich da in der Muttersprache kurz drüber austauschen kann und damit das nicht ganz ausgegrenzt wird, weil das ist ja auch ein Teil der Identität der Schüler und das sollte man schon akzeptieren und, und auch respektieren, dann mit in den Unterricht einfließen lassen, ja“ (KR K GymGe nD).

Die Interviewte wägt den positiven Aspekt ab, dass es den Schülerinnen und Schülern in der Erstsprache „leichter fällt sich auszutauschen“, gegen die Gefahr, dass die Erstsprachen aus ihrer Sicht zu gehäuft genutzt werden könnten. Weitere Argumente für den Gebrauch der Erstsprachen sieht sie in der Förderung des fachlichen Verständnisses sowie in darin, dass die Sprachen Teil der Identität der Schülerinnen und Schüler sind, sodass sie zu dem Schluss kommt, dass man sie „akzeptieren“ und „in den Unterricht einfließen lassen“ sollte.

Interessant ist, dass lediglich 7 Befragte aussagen, dass sie der Kommunikation in den Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler sowohl auf dem Schulhof als auch im Unterricht offen gegenüberstehen (17,5%), wie in dieser Antwort auf die Frage, wie der Gebrauch der Erstsprachen auf dem Schulhof oder im Unterricht gesehen wird:

„also ich persönlich finde es jetzt nicht schlimm, also ich weiß nicht, ob das ähm (--)
ähm richtig ist, also es sagen auch immer viele ja in Deutschland oder wenn man hier in der Schule sind, dann müssen wir auch verstehen, was die Schüler untereinander sagen. Da ist vielleicht auch etwas dran, je nach dem auch wenn die dann vielleicht irgendeinen anderen Schüler da beleidigen und dann man verst/ oder das nicht verstehen kann und so (.) aber ähm (.) ich finde ähm (.) dass die sich in der Sprache verständigen sollen, in der sie sich in dem Moment wohlfühlen und ich denke, wenn ich jetzt denen meine deutsche Sprache aufzwinge, dass die das auch nicht weiterbringt und nachher reden sie dann gar nicht mehr, vor allem wenn sie sich/ die/ vielleicht können sie sich auch einfach, mh, noch gar nicht verständigen im Deutschen, kann ich ja nicht sagen, „ja, ihr dürft euch jetzt in der Pause oder in meinem Unterricht nicht in der Sprache verständigen“. Dann sitzen sie vielleicht da und schweigen, weil sie die deutsche Sprache auch einfach noch nicht können oder nicht oder sich nicht trauen, die vielleicht auch zu sagen, also ich denke mal, da muss man erst mal vielleicht auch ein bisschen (.) Selbstbewusstsein in der Schule aufbauen“ (AN D Sopäd).

Zunächst antwortet die Lehramtsstudierende verhalten positiv und bedenkt, dass gesagt wird, in der Schule müsse man verstehen, was die Schüler untereinander sa-

gen sowie dass die Gefahr von Beleidigungen bestünde. Doch anschließend äußert sie, dass die Schülerinnen und Schüler die Sprache verwenden sollten, in der sie sich wohlfühlen und dass es nichts bringe, jemandem die deutsche Sprache aufzuzwingen. Bezogen auf den Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht zeigt die Lehramtsstudierende ebenfalls eine positive Einstellung:

„in konkreten, ähm, (.) Phasen vielleicht sagen, also so wie das auch oft als Beispiele genannt wurde, dass die vielleicht, genau das fand ich auch immer gut, in der Gruppe erstmal ihre, ähm, Aufgabe in ihrer (.) natürlichen Sprache, die sie anwenden wollen und wenn es gemischt ist, dann ist es halt eine gemischte Sprache, dass man nur sich den Inhalt klarmachen, worum es geht und dass man dann nochmal sagt „so und jetzt versucht das mal, was ihr erarbeitet habt, in der deutschen Sprache“ bei ma/ ich meine, sie müssen die deutsche Sprache ja auch lernen, schon alleine aus (.) <<zögernd> Bildungsgründen> oder um später, ähm, (.) vielleicht ja ein gewisses Bildungsniveau erreichen zu können, aber ich denke mal es geht nicht, also gerade am Anfang, ähm, geht es gar nicht anders als über die Herkunftssprache, denke ich, sich das/ darüber irgendwie versuchen zu kommen und das zu verknüpfen und sie sollen ja auch eigentlich zweisprachig bleiben, ne? Es soll ja nicht so sein, dass die nachher (.) ihre Sprache nicht mehr können, ne? Also das wäre ja auch schon schade (lacht) (.) ist ja schon eine Kompetenz zwei Sprachen sprechen zu können“ (AN D Sopäd).

In der letzten Äußerung wird die wertschätzende Einstellung der Interviewten hinsichtlich der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache besonders deutlich. Insgesamt steht die Studierende sowohl dem Gebrauch der Erstsprachen auf dem Schulhof als auch im Unterricht offen gegenüber.

Vergleicht man die Ergebnisse mit weiteren Studien fällt auf, dass deutlich mehr Befragte in diesen Studien den Gebrauch der Erstsprachen als kritisch ansehen. So lehnen über 50% der Stichprobe der DaZKom-Studie die Nutzung der Erstsprachen ab (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 172), während dies der Fragebogenstudie von Binanzer, Gamper und Köpcke zufolge sogar bei 85,5% der Befragten der Fall ist (vgl. Binanzer/ Gamper/ Köpcke 2015: 308). Diese Ergebnisse sind im Rahmen quantitativer Erhebungen entstanden. Dass in der hier vorliegenden Untersuchung in den qualitativen Interviews genauer nachgefragt bzw. ausführlicher geantwortet werden konnte, könnte eine Erklärung sein, warum die Ergebnisse abweichen. Antworten gemäß der sozialen Erwünschtheit können jedoch nicht ausgeschlossen werden.

Um die Ergebnisse mit den entwickelten Typen zu verknüpfen, wird nachfolgend die Einstellung zum Zulassen des Gebrauchs der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht auf die Typologie bezogen differenziert:

Tab. 30: Zusammenhangsanalyse der Typen mit den konativen Einstellungen zum Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht

Typ	Einstellung zum Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht		
	Eher zustimmend	Eher ablehnend	Ambivalent
Unsicher, problembezogen (n = 11)	2	5	1
Unsicher, wertschätzend (n = 7)	4	3	0
Konstruktiv, wertschätzend (n = 11)	5	4	1
Konstruktiv, problembezogen (n = 2)	0	1	1
Sprachorientiert, problembezogen (n = 2)	0	1	1
Sprachorientiert, wertschätzend (n = 7)	4	1	2
Gesamt (n = 40)	15	15	6

Es wird deutlich, dass vor allem der unsichere, problembezogene Typ ablehnende Fälle enthält, während der Typ *sprachorientiert, wertschätzend* die meisten zustimmenden Interviews umfasst, was zur Typologie passend erscheint. Betrachtet man ausschließlich das zweite Merkmal des Merkmalsraums der Typologie fällt auf, dass lediglich 2 der insgesamt 15 Lehramtsstudierenden mit problembezogener Einstellung der Nutzung der Erstsprachen im Unterricht eher zustimmen. Allerdings ist andererseits interessant, dass 8 der 25 Interviewten, die sich insgesamt wertschätzend gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache äußern, eine eher ablehnende Einstellung zum Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht zeigen. Dies kann dadurch erklärt werden, dass diese Lehramtsstudierenden auf die anderen Fragen in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, wie spontane Einfälle zu diesen oder die Frage nach dem Gebrauch der Erstsprachen auf dem Schulhof, wertschätzend geantwortet haben. Insgesamt überwiegt dementsprechend die wertschätzende Einstellung. Trotzdem ist der Umstand auffallend, dass eine wertschätzende Einstellung nicht unbedingt damit einhergeht, dass dem Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht zugestimmt wird. Die Bedenken und Vorbehalte diesbezüglich sind in diesen Fällen zu groß.

9.4.2.2 Einstellung zum Einbezug der Erstsprachen und Kulturen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht

Nach Analyse der Bewertungen zum aktiven Einbeziehen der Erstsprachen und Kulturen im Unterricht seitens der Lehrkraft stehen diesem insgesamt erheblich mehr Studierende positiv gegenüber (29 Fälle, 72,5%) als dem grundsätzlichen Zulassen der Erstsprachen im Unterricht (15 Fälle, 37,5%):

Tab. 31: Evaluative Auswertung der konativen Einstellung zum Einbezug der Erstsprachen und Kulturen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht¹³³

Einstellung zum Einbezug der Erstsprachen im Unterricht	Fälle
Eher ablehnend	9
Vage zustimmend ¹³⁴	16
Konkreter zustimmend	13
Nicht klassifizierbar	2
Gesamt	40

Von den 15 Lehramtsstudierende, die den Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht allgemein kritisch sehen, lehnen lediglich 9 davon den aktiven Einbezug der Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht ab. Ein Beispiel für eine eher negative Einstellung dazu verdeutlicht dieses Beispiel:

„sprachlich ist eben schwierig, also vor allem, weil man eben diese vielen Varietäten dann hat. Man hat halt nicht nur Türkisch, äh, Schüler dasitzen, sondern man hat eben dann aus der Türkei, aus Syrien, aus, ähm, Thailand, Amerika, ich weiß nicht woher noch Griechenland, ne? Und das macht das halt wirklich schwierig“ (LF D GymGe).

Die Begründung, dass aufgrund der vielen verschiedenen Sprachen ein Einbeziehen der Sprachen schwierig sei, wird häufig genannt, genauso wie die Problematik der eigenen fehlenden Kompetenzen in den Sprachen.¹³⁵ Dass sich hier weniger Studierende kritisch dazu äußern als bei der Frage zum grundsätzlichen Zulassen der Erstsprachen im Unterricht, könnte mit der direkten Frage zusammenhängen, ob und inwiefern diese die Erstsprachen, die in der Klasse vertreten sind, einbeziehen würden. Eine solche Frage zu verneinen, fällt eventuell aus Gründen der sozialen Erwünschtheit schwer.¹³⁶ Außerdem geben die Interviewten teilweise an, dass sie einen gezielten Einbezug der Sprachen im Unterricht wie z. B. Sprachvergleiche befürworten, aber das allgemeine Zulassen der Nutzung der Erstsprachen ablehnen, um den Gebrauch einzuschränken und die Kontrolle als Lehrkraft zu behalten. 6 der

133 2 der 40 Interviewten sind ausschließlich auf die Kulturen der Schülerinnen und Schüler eingegangen, weshalb insgesamt 38 Fälle in der Tabelle enthalten sind.

134 Eine vage Einstellung bedeutet hierbei, dass maximal ein Handlungsansatz beschrieben wurde, das heißt es wurde keine Unterteilung der Handlungsansätze in wenig konkret und konkreter vorgenommen wie es bei der Auswertung der konativen Einstellung zum sprachsensiblen Unterricht der Fall war.

135 Ähnliche Begründungen für Vorbehalte zum Einbezug der Erstsprachen zeigen sich in weiteren Studien (vgl. Oomen-Welke 2017b: 622, Bredthauer/ Engfer 2018: 8)

136 Diese Aussagen gemäß der sozialen Erwünschtheit bzw. Selbstdarstellungen, die den sozial erwünschten Einstellungen entsprechen, könnten nach Döring als „eine Art Zukunftsprognose“ gesehen werden, die anzeigt, „wie man sich in Zukunft vielleicht entwickelt“ (Döring/ Bortz 2016: 437).

15 Lehramtsstudierenden, die den Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht grundsätzlich ablehnen, halten den gezielten Einbezug der Erstsprachen für sinnvoll. 4 der Fälle können sogar konkretere Beispiele dazu angeben.

72,5% (29 der 40 Fälle) zeigen bei der Antwort auf die Frage nach der Berücksichtigung der Erstsprachen eine positive Valenz, wie dieses Beispiel veranschaulicht:

„erstmal dass jedes Kind, was Deutsch nicht als Muttersprache hat, auch irgendwie stolz ist auf seine Muttersprache (.) also, dass es nicht sagt, „oh, ich bin jetzt der einzige, der irgendwie, weiß ich nicht, Russisch spricht als Muttersprache“ und, äh, dass die sich halt nicht dafür schämen müssen, sondern dass sie merken, äh, das bringt mir auch was und, ähm, ich kann den anderen vielleicht auch noch was beibringen und halt auch für die anderen Kinder, die Deutsch als, äh, Erstsprache haben, dass man einfach/ (.) dass die mal so sehen/ (.) also einfach mal so den Horizont erweitern quasi, dass die einfach mal so ein bisschen gucken, wie ist es in anderen Sprachen? (.) Wie spricht man Sachen in anderen Sprachen aus? Ich glaube, das ist halt auch/ (.) also es ist wichtig, auch wenn man später Fremdsprachen lernt, dass man so ein bisschen ein Gefühl für Sprache und Aussprache vielleicht auch entwickelt“ (LV S Gr).

Die Studierende spricht verschiedene Aspekte an, aus welchen Gründen sie ein Einbeziehen der Erstsprachen für sinnvoll hält, zum einen für die Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch selbst, wie die Anerkennung der Kompetenz in diesen Sprachen. Zum anderen ist es aus Sicht der Interviewten von Vorteil für die Schülerinnen und Schüler, die keine weiteren Sprachen außer Deutsch sprechen, um ihren „Horizont zu erweitern“ und für alle zur Entwicklung der Sprachbewusstheit. Diese positiven Aspekte werden neben der Anerkennung der Identität und Kultur sowie Steigerung der Motivation und der Förderung von Toleranz und Offenheit häufig thematisiert.¹³⁷ Dabei ist es unterschiedlich, ob die interviewten Lehramtsstudierenden konkretere Handlungsmöglichkeiten zum Nutzen der Mehrsprachigkeit im Unterricht aufzeigen. 16 Studierende bleiben sehr vage in ihren Formulierungen, wie zum Beispiel diese Studierende:

„ähm, (---) ja (---) also, (--) also wie gesagt im Sinne der, äh, des Anerkennens der Identität, denke ich mal, ist, ist das für Kinder mit Sicherheit (.) wichtig (--) also, ich könnte jetzt kein genaues Beispiel <<lachend> nennen>, wie ich das machen würde, weil es geht ja nicht um ein Vorführen oder irgendwie hier du bist der andere oder so was, sondern darum, das zu nutzen und das interessant zu machen für andere Kinder, um vielleicht einfach so ein bisschen neugierig zu werden, aber wie gesagt, so konkret könnte ich das jetzt nicht formulieren, wie ich das genau machen würde“ (AH D Sopäd).

¹³⁷ Diese Begründungen für den aktiven Einbezug der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler lassen sich in verschiedenen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen finden (vgl. Gürsoy 2010, Oomen-Welke 2017a, vgl. Kapitel 3.4.3).

In 13 Fällen werden explizitere Handlungsansätze vorgeschlagen. Dementsprechend wollen 32,5% der Stichprobe die Sprachen in den Klassen aktiv miteinbeziehen und haben darüber hinaus Ideen zur Umsetzung.

Nachfolgende Aufstellung zeigt die konative Einstellung zum aktiven Einbeziehen der Erstsprachen bezogen auf die unterschiedlichen Typen:

Tab. 32: Zusammenhangsanalyse der Typen mit den konativen Einstellungen zum Einbezug der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht

Typ	Einstellung zum Einbezug der Erstsprachen im Unterricht		
	Eher ablehnend	Vage zustimmend	Konkreter zustimmend
Unsicher, problembezogen (n=11)	5	5	0
Unsicher, wertschätzend (n=7)	1	2	4
Konstruktiv, wertschätzend (n=11)	0	5	5
Konstruktiv, problembezogen (n=2)	2	0	0
Sprachorientiert, problembezogen (n=2)	1	1	0
Sprachorientiert, wertschätzend (n=7)	0	3	4
Gesamt (n=40)	9	16	13

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass kein Fall mit problembezogener Einstellung konkretere Vorschläge zur aktiven Berücksichtigung unterbreitet, sondern sich entweder vage positiv oder ablehnend äußert. Demgegenüber antwortet nur ein Interviewter mit wertschätzender Einstellung eher ablehnend, dieser ist im Kontinuum entsprechend sehr nah am Übergang zur Problembezogenheit (siehe Grafik der Zuordnung der Fälle hinsichtlich der Nähe bzw. Distanz zum Zentrum des jeweiligen Typs in Kapitel 9.5). Interessanterweise ist dieser Fall – OP S GymGe m – eine mehrsprachige Lehramtsstudierende, die zwar eine wertschätzende affektive/kognitive Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache zeigt, aber dem Einbezug der Erstsprachen dieser eher kritisch gegenübersteht. Konkretere Handlungsansätze schlagen vor allem die konstruktiven, wertschätzenden sowie die sprachorientierten, wertschätzenden Typen vor. Prozentual gesehen zeigt jedoch der sprachorientierte, wertschätzende Typ am häufigsten eine konkretere konative Einstellung, da über die Hälfte explizite Handlungsabsichten äußern.

Die konkreteren Handlungsansätze zur Berücksichtigung der Erstsprachen können folgender Tabelle entnommen werden:

Tab. 33: Inhaltlich strukturierende Auswertung der Handlungsansätze zum Einbeziehen der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler¹³⁸

Handlungsansätze zum Einbezug der Erstsprachen im Unterricht	Fälle
Erstsprachen als Arbeitssprache nutzen lassen	10
Sprachvergleiche	9
Begrüßungen/ Phrasen in anderen Sprachen	6
Lieder in anderen Sprachen singen	4
Texte in den Erstsprachen geben/ verfassen lassen	3
Gesamt	32

Insgesamt wird am häufigsten der Ansatz genannt, die Erstsprachen als Arbeitssprache nutzen zu lassen, gefolgt von der Möglichkeit, Sprachvergleiche zwischen verschiedenen Sprachen zu ziehen. Diese insgesamt 32 Mal genannten Handlungsansätze verteilen sich jedoch auf lediglich 13 Fälle. Sprachdidaktische oder mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte wie Language Awareness (Gürsoy 2010, vgl. Kapitel 3.4.3) werden ähnlich wie bei den Handlungsansätzen zum sprachsensiblen Unterricht nicht fachsprachlich bezeichnet, sondern alltagssprachlich umschrieben. Ein Beispiel für eine konkretere konative Einstellung gibt folgender Ausschnitt:

„also wenn, wenn wirklich doch viele andere Sprachen gesprochen werden, finde ich das auch gut, ne? Das finden Kinder ja auch einfach spannend also, wenn man sich mal vorstellt, dann wird so eine Klasse irgendwie mit Flaggen geschmückt und dann steht auf jeder in, äh, zig verschiedenen Sprachen „hallo“, „tschüss“, was weiß ich. Das finden Kinder ja total toll, also dann auch ein paar Wörter auf einer anderen Sprache zu lernen, auch wenn das jetzt nichts ist, was irgendwie langlebig ist, wo jetzt die Kinder irgendwie sprachlich profitieren, aber es ist halt (.) ja, wirklich diese Aufmerksamkeit schaffen und dieses, ähm, Wahrnehmen, es gibt noch etwas Anderes und die Sprachen sind auch da und wichtig und werden woanders jeden Tag gesprochen“ (LK D Gr).

Diese Lehramtsstudierende würde auch die Kulturen miteinbeziehen, z. B. religiöse Feste thematisieren und berichtet von einer Erfahrung in Australien:

„ähm, ja, weil es schön ist auch andere Sachen kennen zu lernen, also ich meine, es ist ja auch der Grund, weshalb viele ein Auslandssemester machen oder ein Jahr ins Ausland gehen in der Schule, wie ich es gemacht habe. Man lernt einfach komplett neue Lebensarten kennen. Also sind manchmal so Kleinigkeiten. Wir feiern Weihnachten am vierundzwanzigsten zwölften und das ist für uns der größte Tag und in Australien, da saß ich am vierundzwanzigsten abends da und denke, „hallo, Leute, es ist Heiligabend und es interessiert euch alle nicht“, weil alle natürlich sagen am fünf-

138 Aufgrund der sprachdidaktischen Ausrichtung dieser Arbeit werden hier ausschließlich die Handlungsansätze bezogen auf den Einbezug der Erstsprachen und nicht der Kulturen dargestellt.

undzwanzigsten ist Weihnachten und dann sitzt man da und denkt immer so, „es ist total frustrierend, dass es hier gar keinen interessiert so“ und also es sind so Kleinigkeiten, die die Unterschiede machen und das ist ja total spannend“ (LK D Gr).

Das Einbeziehen der Kulturen der Schülerinnen und Schüler befürworten 45% der Befragten und geben teilweise konkrete Ideen dazu an.¹³⁹

Zusammenfassend ergibt die Auswertung der konativen Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache, dass der Großteil der Interviewten dem Einbeziehen der Erstsprachen offen gegenüberstehen (72,5%). Dabei werden jedoch nach wie vor einige negative Aspekte befürchtet, die dazu führen, dass die angehenden Lehrkräfte vor allem dem allgemeinen Zulassen der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht kritisch (37,5%) oder ambivalent (15%) gegenüberstehen. Hier könnten eine Beschäftigung mit den Vor- und Nachteilen der Berücksichtigung der Erstsprachen und eine Vermittlung praktischer Handlungsansätze zur Umsetzung empfehlenswert sein – vor allem vor dem Hintergrund, dass von den 72,5% derjenigen, die die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler aktiv im Unterricht einbeziehen wollen, lediglich 32,5% konkretere Handlungsansätze dazu benennen können.¹⁴⁰ Dass grundsätzlich dem Einbeziehen der Erstsprachen zugestimmt wird, jedoch eine konkrete Umsetzung dazu fehlt, kann auch in weiteren Studien bestätigt werden (vgl. Göbel/ Vieluf/ Hesse 2010, Bredthauer/ Engfer 2018). Interessant ist zudem, dass die Valenz der Einstellungen der interviewten Lehramtsstudierenden sehr selten eindeutig ist. Sowohl die eher ablehnend eingestellten als auch die eher zugeneigt eingestellten Interviewten sehen mehr oder weniger ausgeprägt die Vor- und Nachteile, die damit einhergehen, wenn die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht oder auf dem Schulhof sichtbar werden. So ist die Möglichkeit zur Beeinflussung dieser Einstellungen im Rahmen der weiteren Ausbildung gegeben, da sie noch nicht so stark ausgeprägt sind und dadurch als eher veränderbar gelten als stark ausgeprägte Einstellungen.¹⁴¹

Im anschließenden Kapitel stehen die berichteten Erfahrungen in der Praxis sowie die beschriebenen Lehrgelegenheiten im Studium bezüglich des Themenfelds *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* im Fokus.

9.4.3 Berichtete Erfahrungen in der Praxis und Lerngelegenheiten im Studium

Erfahrungen werden – wie bereits im Kapitel zur Einstellungsdefinition (2.1) beschrieben – in der sozialpsychologischen Forschung häufig als eine Komponente

139 Auf den Einbezug der Kulturen wird aufgrund des sprachdidaktischen Schwerpunkts der Arbeit an dieser Stelle nicht weiter eingegangen.

140 Ein Sensibilisierungsprogramm wie es bspw. Oomen-Welke (2017b) vorschlägt, könnte hierbei eine mögliche Grundlage bieten. Vgl. dazu Kapitel 3.4.3.

141 Vgl. hierzu Kapitel 2.1.4 zur Veränderbarkeit von Einstellungen.

von Einstellungen, nämlich als vergangenes eigenes Verhalten miteinbezogen. Dabei geht es jedoch um Handlungen, die die Person selbst durchgeführt hat. In diesen hier zugrundeliegenden Erfahrungen wird vor allem über beobachtetes Verhalten im Kontext von Praktika und ähnlichem berichtet, so dass diese nicht unmittelbar als Einstellungskomponente zur Konstruktion der Einstellungstypen berücksichtigt wurden, sondern als sekundäres Merkmal erfasst sind. Es geht darum, ob und inwiefern sich die interviewten Studierenden bereits mit dem Thema *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* beschäftigt haben. Die Aussagen der Interviewten über ihre Erfahrungen und die Einschätzung dieser kann Aufschluss darüber geben, ob und inwiefern die Studierenden sprachlich-kulturelle Vielfalt und den Umgang mit dieser bisher wahrgenommen bzw. erlebt haben. Auch die Aussagen über bereits absolvierte Lehrveranstaltungen, die dieses Thema behandelt haben, können einerseits ein Hinweis darauf sein, wie präsent das Thema im Rahmen des Studiums ist, aber andererseits auch, ob die Studierenden diese Lerngelegenheiten im Studium als solche wahrgenommen haben.

Zunächst wird hier auf die gesammelten Erfahrungen, die in den Interviews berichtet wurden, eingegangen. Dazu wurde evaluativ ausgewertet, wie viele Erfahrungen die Studierenden bereits gesammelt haben und entsprechend den Ausprägungen *wenig Erfahrungen gesammelt* und *bereits Erfahrungen gesammelt* zugeordnet:

Tab. 34: Evaluative Auswertung der berichteten Erfahrungen der interviewten Lehramtsstudierenden

Erfahrungen in der Praxis	Fälle
Wenig Erfahrungen	12
Einige Erfahrungen	28
Gesamt	40

In 12 Fällen (30%) sind insgesamt sehr wenig Erfahrungen bezüglich Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache berichtet worden. In diesen Berichten wurde deutlich, dass dieses Thema in den bereits absolvierten Praktika noch nicht präsent war und/oder eine sprachlich-kulturelle Heterogenität nicht wahrgenommen wurde. Eine Interviewte antwortete auf die Frage, ob sie vor dem DaZ-Modul Erfahrungen in Praktika oder ähnlichem gesammelt hat, folgendermaßen:

B: „nee, noch nicht“ I: „gar nicht?“

B: „gar nicht“

I: „ja, also und in Praktika? Wie war das da?“

B: (--) „nö, da war das eigentlich, da war das noch gar nicht so Deutsch als Zweitsprache“ (KD S HRGe).

Auch diese Antwort einer Interviewten fällt deutlich aus:

B: „nee, eher gar nicht“

I: „gar nicht ok. Wie kam das? Also wo haben Sie/ wo war das?“

B: „ähm, also ich komme aus einem kleinen Dorf und da habe ich erst mal die, äh, Praktika gemacht und (.) also in den Klassen, wo ich war, gab es halt nie Kinder, die Deutsch als Zweitsprache gelernt haben, und, ähm, hier musste ich ja jetzt mein Praxissemester machen, da war ich an der [Name]schule, da gibt es/ also, äh, da gibt es Kinder, die mit einem anderen, äh, ja kulturellen Hintergrund da in die Schule kommen, aber das ist denen sprachlich jetzt nicht anzumerken. Also ich hatte in der Parallelklasse ein Kind, äh, das kam aus China, weil der Vater hier als Diplomat oder so, äh, gearbeitet hat und, äh, ja, das sprach aber Deutsch so ganz normal, ohne irgendwelche Auffälligkeiten“ (VM K Gr).

Trotz der absolvierten Praktika sowie des Praxissemesters verfügt diese Studierende ihren Äußerungen zufolge kaum über Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache, wobei interessant ist, dass die Studierende zu unterscheiden scheint zwischen Kindern mit einem anderen „kulturellen Hintergrund“, denen dies sprachlich „nicht anzumerken“ ist, und „Kindern, die Deutsch als Zweitsprache gelernt haben“.

28 Interviewte (70%) haben bereits Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache gesammelt, vor allem im Rahmen der zu absolvierenden Praktika, wie dieses Beispiel zeigt:

„in meinem Praktikum wurde man damit ja auch schon konfrontiert, also da waren auch oft Kinder, die/ ähm, gerade an der emotional sozialen Entwicklungsschule waren schon die Schüler mit Migrationshintergrund sehr überrepräsentiert, also waren schon sehr viele“ (AN D Sopäd).

Weitere Situationen, von denen die interviewten Studierenden berichtet haben, sind Nachhilfestunden, Auslandsaufenthalte, die eigene Schulzeit oder das Praxissemester.

Die geschilderten Erfahrungen sind sehr unterschiedlich und wurden daher im Hinblick auf den beobachteten Umgang der Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache unterteilt. In 11 Interviews beschreiben die Studierenden, dass die Lehrkräfte keine sprachfördernden oder -bildenden Methoden angewandt hätten. Der nachfolgende Ausschnitt gibt eine sehr prägnante Erfahrung eines Studierenden wieder:

B: „das war mehr während meines Zivildienstes eigentlich und von der Praxis her ein Jahr lang, eigentlich super, ähm, da ist mir das aufgefallen, weil es da halt viele Schüler gab, wo wir teilweise nur über die große Schwester kommunizieren konnten mit der Lehrerin oder, ähm, einfach so fast dann komplett vom Unterricht ausgeschlossen waren, weil die einfach nichts verstanden haben, ähm, und die Lehrer da auch nicht wirklich Anstalten gemacht haben, ähm“

I: „also die sind da kaum drauf eingegangen?“

B: „nö, die sind da nicht drauf eingegangen, das ging dann nach dem Motto „frag später deine Schwester“ oder „du bist halt selber schuld, wenn du es nicht hinkriegst.“ Das fand ich dann schon krass“ (JB D Gr).

In einigen Fällen wird von einem separaten Sprachförderunterricht an der Schule berichtet (10 Fälle). Lediglich 7 Interviewte führen aus, dass eine sprachliche Förderung innerhalb des Regelunterrichts stattfand:

„ja, also in der einen Klasse, die ich hatte, da war es irgendwie/ da waren es wirklich nur so ein ganz paar, aber auf die wurde schon eingegangen, aber auch generell auf Kinder, die es halt schwerer hatten beim Spre/, äh, beim Sprechen und beim Lesen und Schreiben lernen (.) da wurde halt generell auf jedes Kind irgendwie ziemlich individuell eingegangen und dadurch ergibt sich das ja dann auch <<lachend> automatisch“ (LV S Gr).

Den Einbezug der Erstsprachen und Kulturen konnten 5 Interviewte in ihren Praktika beobachten.

Insgesamt wurden außerdem häufiger Erfahrungen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern, die noch kaum über Deutschkenntnisse verfügten, geschildert (13 Fälle), wie z. B.:

B: „momentan, also ich bin schon mit Flüchtlingen in Kontakt gekommen, ich mache momentan, ähm, ein Praktikum bei Speed4, ich weiß nicht, ob sie das kennen?“

I: „nee“

B: „also wir gehen in die Grundschulen hier in Siegen und, ähm, testen, wie sportlich die Kinder sind mit einem Parcours und sowas. Gut, da bin ich mit Flüchtlingen in Kontakt gekommen, da kamen die Lehrer auch direkt auf uns zu und sagten, „ja, da sind jetzt Flüchtlingskinder bei, die verstehen das nicht, dann brauchen Sie auch gar nicht so drauf zu achten, einfach machen“. Da habe ich dann auch gedacht, das kann nicht sein, also man kann die ja/ es waren/ die mussten uns vorher so Einverständniserklärungen von den Eltern so ausfüllen lassen, dass wir deren Daten auch benutzen dürfen und da waren halt auch teilweise Kinder dabei, die das nicht dann hatten von den Flüchtlingskindern und das ist dann halt echt blöd, wenn die dann da sitzen und nicht mitmachen können und das hatten wir letzte Woche erst, ähm, (.) also ich habe das dann so gemacht, wenn ich die in meiner Gruppe hatte, habe ich dann halt viel mehr gestikuliert, ich habe versucht, ne? hier, alles klar, Daumen hoch. Ich habe halt alles vorgemacht und habe versucht so gut wie möglich denen irgendwie zu erklären. Die Kinder haben es alle richtiggemacht. Ich glaube, die waren auch froh, dass sich mal jemand mit denen beschäftigt hat, weil wenn man schon direkt so eine Aussage kriegt, äh, ja, „da brauchen Sie eh nicht viel zu machen, die verstehen eh nichts“ ist es schon echt heftig“ (VS S Gr).

Die Studierende macht ihr Unverständnis über die Umgangsweise der Lehrkraft deutlich und erklärt, wie sie mit den Schülerinnen und Schülern mit wenig Deutschkenntnissen umgegangen ist.

Neben den Erfahrungen, die die Studierenden durch Praktika und ähnliches gesammelt haben, wurden zudem die Aussagen über bereits absolvierte Lehrveranstaltungen, die dieses Thema behandelt haben, ausgewertet. Diese können einerseits einen Hinweis darauf geben, wie präsent das Thema im Rahmen des Studiums ist,

aber andererseits auch, ob die Studierenden diese Lerngelegenheit im Studium als solche wahrgenommen haben.

Tab. 35: Evaluative Auswertung der berichteten Lerngelegenheiten der interviewten Lehramtsstudierenden¹⁴²

Berichtete Lerngelegenheiten im Studium	Fälle
Kaum Lerngelegenheiten	17
Einige Lerngelegenheiten	15
Gesamt	32

Insgesamt 17 Befragte gaben an, dass das Thema *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* noch nicht in anderen Lehrveranstaltungen Inhalt war:

„also in der Uni haben wir es sonst gar nicht gehabt eigentlich (.) ja und sonst, also ich meine im Praktikum merkt man/ ist das ja schon eigentlich immer Thema (.) also man hat ja immer Kinder mit Migrationshintergrund und ja, doch da ko/ da merkt man es schon eher, aber in der Uni habe ich es vorher eigentlich noch gar nicht gehabt“ (LV S Gr).

Dass fast die Hälfte (42,5%) der interviewten Lehramtsstudierenden angeben, dass sie noch kaum oder gar keine Lerngelegenheiten außerhalb des DaZ-Moduls hatten, ist doch erstaunlich und kritisch zu betrachten. 5 von diesen 17 Fällen haben nach eigenen Angaben darüber hinaus noch kaum Erfahrungen mit sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen in Praktika oder ähnlichen Situationen sammeln können.

Interessant ist, dass sich ein Zusammenhang zwischen den angegebenen Praxiserfahrungen bzw. Lerngelegenheiten im Rahmen des Studiums und den Einstellungstypen abzeichnet. Nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über die berichteten Erfahrungen und Lerngelegenheiten im Studium bezogen auf die verschiedenen Typen:

Tab. 36: Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse der Typen mit den berichteten Erfahrungen bzw. Lerngelegenheiten im Studium

Typ	Erfahrung		Lerngelegenheiten im Studium	
	Wenig Erfahrung	Bereits Erfahrung	Kaum Lerngelegenheiten	Einige Lerngelegenheiten
Unsicher, problembezogen (n=11)	4	7	6 (davon 3 mit wenig Erfahrung)	3
Unsicher, wertschätzend (n=7)	4	3	2 (davon 1 mit wenig Erfahrung)	3
Konstruktiv, wertschätzend (n=11)	1	10	6	3

142 In 8 Interviews wurde keine Angabe zu den bisherigen Lerngelegenheiten im Studium geäußert.

Typ	Erfahrung		Lerngelegenheiten im Studium	
	Wenig Erfahrung	Bereits Erfahrung	Kaum Lerngelegenheiten	Einige Lerngelegenheiten
Konstruktiv, problembezogen (n=2)	1	1	1 (zusätzlich wenig Erfahrung)	0
Sprachorientiert, problembezogen (n=2)	0	2	1	1
Sprachorientiert, wertschätzend (n=7)	1	6	1	5
Gesamt (n=40)	11	29	17	15

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die meisten Fälle des Typs unsicher, problembezogen wenige Praxiserfahrungen sowie kaum Lerngelegenheiten in diesem Bereich berichtet haben.¹⁴³ Dies wird von den Studierenden selbst an einigen Stellen thematisiert, wie dieses Beispiel einer unsicheren, problembezogenen Interviewten zeigt:

„ich glaube mir ist auch total bewusst, <<betont> wie viel Arbeit das sein wird> und ähm (.) ja, das wird schon aufwendig und das macht mir, muss ich ehrlich sagen, das macht mir auch ein bisschen <<betont> Angst>, da will ich gar nicht, äh, drüber schweigen, weil äh (.) ich glaube, das/ da sind/ ist so eine Frage, die sich jeder Student dann irgendwie stellt, ne? Weil einem die Erfahrung einfach erstmal noch fehlt, ne? Und wie gesagt, ich denke, dass die Erfahrung <betont> viel ausmacht> und wenn man die einfach noch nicht hat, hat man erstmal ein bisschen Schiss“ (TW S Gr).

Fast alle Lehramtsstudierenden des konstruktiven, wertschätzenden sowie des sprachorientierten, wertschätzenden Typs haben nach eigenen Angaben bereits Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache gesammelt. Der sprachorientierte, wertschätzende Typ enthält darüber hinaus lediglich einen Fall, in dem kaum Lehrveranstaltungen zu dem Thema *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* besucht wurden. Dies kann implizieren, dass erlebte Erfahrungen sowie die Beschäftigung mit dem Thema im Rahmen des Studiums dazu beitragen, eine konstruktive bzw. sprachorientierte und zusätzlich wertschätzende Einstellung zu sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenzimmer zu entwickeln.

Fischer und Ehmke kommen ihren Auswertungen folgend zu dem Schluss, dass „die wichtigsten Prädikatoren für Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität [...] die Semesterzahl und die Lerngelegenheiten der Studierenden“ sind (Fischer/ Ehmke 2019: 450). Die Semesterzahl ist der hier vorliegenden Studie zufolge nicht unbedingt ausschlaggebend. Es befinden sich zwar 3 der 7 sprachorien-

143 Häufig wurde zudem die fehlende Vorbereitung im Rahmen der universitären Ausbildung als Grund für die Unsicherheit genannt.

tierten, wertschätzenden Interviewten im 4. Semester ihres Master-Studiums, aber die anderen Typen enthalten ebenfalls mehrere Fälle, die bereits am Ende ihres Master-Studiums angekommen sind.¹⁴⁴ Hier lassen sich keine Tendenzen feststellen. Den Zusammenhang zwischen bereits besuchten Lehrveranstaltungen zum Thema *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* und einer wertschätzenden Einstellung wurde in der Studie von Born, Maak, Ricart Brede und Vetterlein ebenso aufgedeckt (Born et al. 2019: 70).

Die Rolle der gesammelten Erfahrungen in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache wurde außerdem im Rahmen einer Studie des Projekts DaZ-Kom betont (vgl. Hammer/ Fischer/ Koch-Priewe 2016: 166). Die berichteten Erfahrungen in der Praxis und Lerngelegenheiten im Studium zeigen rückblickend verschiedene interessante Aspekte. Das Ergebnis, dass fast die Hälfte (42,5%) aller Interviewten noch kaum Berührungspunkte mit dem Thema *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* in Lehrveranstaltungen berichten konnten, ist auffällig. Nachzuforschen wäre hier, ob die Lehramtsstudierenden sich nicht daran erinnern können oder ob das Thema tatsächlich im Rahmen des Studiums neben dem DaZ-Modul kaum Relevanz hat. Eine weitere wichtige Erkenntnis betrifft die Praxiserfahrungen. Viele Studierende konnten in ihren Praktika oder ähnlichen Situationen Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache sammeln (72,5%). Diese sind sehr unterschiedlich ausgefallen, aber vor allem sind die Beobachtungen der Interviewten aufgefallen, in denen kaum oder gar nicht auf die sprachlich-kulturelle Heterogenität der Klasse seitens der Lehrkraft eingegangen wurde. Dass die Interviewten dies wahrgenommen und als unpassend reflektiert haben, zeigt, dass eine Sensibilität für das Thema vorhanden ist und dass die Entwicklung hin zum sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern voranschreitet.

9.5 Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse der Typologie mit dem aktuellen Stand der Forschung

In diesem Kapitel sollen die Erkenntnisse der hier vorliegenden Interviewstudie zusammengefasst und mit denen der aktuellen Forschung – die in Kapitel 5 vorgestellt wurden – in Beziehung gesetzt werden. Der Merkmalsraum gibt dabei die Struktur des Kapitels vor, so dass zunächst auf das erste Merkmal *Einstellungen zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen* eingegangen wird. Im Anschluss daran folgt die Auseinandersetzung mit dem zweiten Merkmal *Einstellungen zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache*. Den Abschluss bildet ein Gesamtresümee, welches auf die Typologie im Vergleich zu weiteren Typologien blickt.

¹⁴⁴ 3 der 7 unsicheren, wertschätzenden Fälle befinden sich im Master, 2 der 11 unsicheren, problembezogenen Fälle, 3 der 11 konstruktiven, wertschätzenden Fälle, 1 der 2 konstruktiven, problembezogenen und 1 der 2 sprachorientierten, problembezogenen Fälle.

Wie bereits beschrieben, stimmen sehr viele interviewte Lehramtsstudierende überein, dass Sprachförderung zum Aufgabenbereich der Lehrkraft in allen Fächern gehört (82,5%), wobei dies lediglich für 40% ohne Einschränkung gilt. Manche scheinen ihren Ausführungen zufolge, Sprachförderung im Fachunterricht mit der Vermittlung von Fachbegriffen gleichzusetzen (12,5%). 30% der Befragten sehen den Deutschunterricht als hauptsächlich verantwortlich für die sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern. Insgesamt zeigen sich ähnlich positive Ergebnisse wie in vorherigen Studien (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2012: 9, Riebling 2013: 211, Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 166). Allerdings verdeutlichen die einschränkenden Aussagen der durchgeführten Untersuchung, dass es einerseits wichtig ist zu erforschen, was die (angehenden) Lehrkräfte unter Sprachförderung und Sprachbildung verstehen, denn die Vermittlung von Fachbegriffen betrifft nur einen Teil dieser Bereiche. Andererseits wird den weiteren Fächern eine weniger bedeutende Rolle zugeschrieben als dem Deutschunterricht.

Der Studie Rieblings zufolge wird deutlich, dass die Mehrzahl der befragten naturwissenschaftlichen Lehrpersonen zwar „eine positive Grundhaltung zur Aufgabe der Sprachbildung in allen Fächern zeigt“ (Riebling 2013: 129), jedoch richtet fast die Hälfte ihren Unterricht nicht sprachbildend aus (vgl. Riebling 2013: 168). Ähnliches zeigt sich in der im Auftrag des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache durchgeführten Studie von 2012, bei der 82% der Lehrkräfte angaben, dass Sprachförderung nicht nur Aufgabe des Deutschunterrichts sei, jedoch 61% aussagten, dass sie selbst keine Sprachförderung in ihrem Unterricht durchführen (Becker-Mrotzek et al. 2012: 8). Auch die Studie zu Lehramtsstudierenden von Fischer, Hammer und Ehmke stellt fest, dass diese zu 94% der Zuständigkeit für Sprachförderung zustimmen, dabei aber „recht allgemeinen Aussagen, die nicht zum Handeln verpflichten, eher zustimmen als Aussagen, die konkretes Handeln betreffen“ (Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 171). Diese Diskrepanz zwischen der Einstellung und der Handlungsebene spiegelt sich deutlich in der hier vorgestellten Studie wider. Wie bereits in Kapitel 9.3.1 dargelegt, können lediglich 22,5% der interviewten Lehramtsstudierenden mehrere, konkretere Handlungsmöglichkeiten angeben, wie sie ihren Unterricht sprachsensibel gestalten wollen, wobei sich ausschließlich eine einzige angehende Lehrperson darunter befindet, die nicht das Fach Deutsch studiert. 77,5% sind bezüglich der Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts unsicher und/oder konnten kaum konkretere Handlungsvorschläge dazu beschreiben. Allgemein ist die Einstellung vorhanden, dass Sprachförderung eine hohe Relevanz im (Fach-)Unterricht zukommt, jedoch fehlen praktische Handlungsansätze zur Umsetzung im Unterricht. Riebling zufolge wird der (naturwissenschaftliche) Unterricht aktuell häufig sprachlich entlastet (vgl. Riebling 2014: 156). In der hier vorgestellten Untersuchung finden sich 12 Fälle, in denen sprachliche Entlastung in Form von Vereinfachung der Aufgaben bzw. Texte vorgeschlagen wird.

Insgesamt wurde bei 18 der 40 Interviews (45%) analysiert, dass eine unsichere Einstellung bezüglich der Gestaltung eines Unterrichts, der auf die Bedarfe einer

sprachlich-kulturell heterogenen Klasse eingeht, überwiegt, was mit den Ergebnissen verschiedener Studien vergleichbar ist (vgl. Hallitzky/ Schiessleder 2008, Kampshoff/ Walther 2010, Ekinci/ Güneşli 2016).¹⁴⁵ Nach Hallitzky und Schiessleder fühlten sich die Interviewten der Herausforderung, Schülerinnen und Schüler mit sprachlichem Förderbedarf zu unterrichten, nicht gewachsen und hegten diesbezüglich Ängste (vgl. Hallitzky/ Schiessleder 2008: 268). Die unsicher eingestellten Studierenden der hier dargestellten Studie sind ebenfalls unsicher, wie ein sprachsensibler Unterricht gestaltet werden kann und zeigen entsprechende Bedenken. Negative Konsequenzen bezüglich des Unterrichts in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen wie ein hoher Arbeitsaufwand, fehlende Materialien, fehlende Zeit, hohe Anforderungen und zu große Klassen werden dabei von den hier interviewten Lehramtsstudierenden genannt, ähnlich der Studie von Gebauer, McElvany und Klukas (vgl. Gebauer/ McElvany/ Klukas 2013: 205). Trotzdem sehen einige dieser unsicheren Studierenden die Vielfalt durch Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in der Klasse als bereichernd an, was hier den Typ *unsicher, wertschätzend* repräsentiert (7 Fälle). Die Studie von Gebauer, McElvany und Klukas ergibt ebenfalls diese Verknüpfung von negativen Aspekten bezüglich des Unterrichts auf der einen Seite und der Bereicherung durch die Vielfalt auf der anderen Seite (Gebauer/ McElvany/ Klukas 2013: 207 f.). Mit dem Merkmal der unsicheren Einstellung geht außerdem einher, dass sich die angehenden Lehrkräfte nicht kompetent bzw. vorbereitet fühlen, um auf die Bedarfe einer sprachlich-kulturell vielfältigen Klasse einzugehen. Dieses Ergebnis findet sich in sehr vielen Studien sowohl zu Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern als auch praktizierenden Lehrkräften (vgl. Michalak 2010, Becker-Mrotzek 2012, Gebauer/ McElvany/ Klukas 2013, Riebling 2013, Binanzer/ Gamper/ Köpcke 2015, Ekinci/ Güneşli 2016, Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2017, Ricart Brede 2019b).

Bezüglich des Merkmals *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* zeichnet sich keine überwiegend negative Valenz in den durchgeführten Interviews ab, wie dies den Ergebnissen der Studie zum DaZ-Modul in Paderborn zufolge der Fall ist (vgl. Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2017). 62,5% der Stichprobe zeigen eine positive, wertschätzende Einstellung. Entsprechend überwiegt in 15 Fällen eine Problembezogenheit, was einen Anteil von 37,5% ergibt, also keine hohe Tendenz einer „problem- und defizitorientierten Sichtweise“ bestätigt (Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2017: 213). Trotzdem wäre zu wünschen, dass die Anzahl an Fällen mit problembezogener Einstellung nach Besuch des DaZ-Moduls geringer ausfallen würde. Negative, stereotype Vorstellungen über Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache wie z. B. die Bezeichnung als Problemkinder, mangelhafte Deutsch-

145 Bei weiteren 6 Interviews wurde ebenfalls häufiger Unsicherheit ausgedrückt, wie z. B. bei MM K Sopäd, die aufgrund ihrer konkreten Beschreibungen von Handlungsansätzen zur sprachlichen Förderung und Bildung trotzdem insgesamt als sprachorientiert eingestuft wurde (vgl. Kapitel 9.2.5).

kenntnisse, fehlende Motivation oder kulturelle Konfliktauslöser wurden in der hier zugrundeliegenden Studie vorgefunden. Ähnliche Aspekte nannten die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer weiterer Studien (vgl. Allemann-Ghionda/ Aurnheimer/ Grabbe 2006, Kampshoff/ Walther 2008, Wojnesitz 2010). Diese Fälle überwiegen jedoch nicht. Ein monolingualer Habitus (vgl. Gogolin 1994) zeigt sich zudem – wenn auch nicht mehrheitlich – in der hier durchgeführten Studie. Wie bereits in Kapitel 9.3.2 ausführlich dargestellt, lehnen 37,5% den Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht ab, während 22% die Verwendung dieser auf dem Schulhof kritisch betrachten. Lediglich 17,5% befürworten sowohl den Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht als auch auf dem Schulhof. Der DaZKom-Studie zufolge stimmten nur fast 50% der Befragten zu, „dass von den Herkunftssprachen Gebrauch gemacht werden sollte“ (Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 172). In der Fragebogenstudie von Binanzer, Gamper und Köpcke sind die Ergebnisse sogar noch deutlicher, denn bis zu 85,5% der Befragten bejahen das Item, dass im Unterricht ausschließlich Deutsch gesprochen werden sollte (vgl. Binanzer/ Gamper/ Köpcke 2015: 308). Es fällt auf, dass eher kritische Äußerungen bezüglich des Gebrauchs der Erstsprachen im Unterricht getroffen werden, während die Befragten allgemein übereinstimmen, dass die Sprachen der Schülerinnen und Schüler gewürdigt werden sollten (vgl. Fischer/ Hammer/ Ehmke 2018: 172, Binanzer/ Gamper/ Köpcke 2015: 306, Lange/ Pohlmann-Rother 2020: 54). Dieser Widerspruch kann hier aufgrund der qualitativen Daten etwas genauer untersucht werden. Die meisten Studierenden wollen die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler als wertvoll und wertschätzungswürdig anerkennen, jedoch hegen sie Vorbehalte, was die daraus entstehenden Konsequenzen in der konkreten Situation betrifft. Hier werden Probleme mit Ausgrenzungen und Beleidigungen, das Verlangsamten des Deutschlernens oder ein Kontrollverlust als Lehrkraft befürchtet.¹⁴⁶ Es überwiegen somit teils negative Bedenken, wodurch die positive affektive/kognitive Einstellung nicht in einer entsprechenden konativen Einstellung mündet. Interessant ist die Erkenntnis, dass fast in jeder Äußerung bezüglich des Gebrauchs der Erstsprachen im Unterricht und/oder auf dem Schulhof sowohl positive als auch negative Aspekte angeführt werden, was durch die qualitative Erhebung sehr deutlich zum Ausdruck kommt.¹⁴⁷ Unterschiedlich ist, welche Aspekte überwiegen und welche Schlussfolgerungen daraus folgen. Die Vorbehalte sind vielfältig und müssten systematisch in der Lehrerbildung diskutiert und behandelt werden, wenn eine Einstellungs-

146 Diese oder ähnliche Bedenken finden sich in weiteren Studien wieder (vgl. Hallitzky/ Schiessleder 2008: 268, Wojnesitz 2010: 178, Oomen-Welke 2017b: 622, Bredthauer/ Engfer 2018: 8, Lange/ Pohlmann-Rother 2020).

147 Dies könnte für weiterführende Fragebogenstudien bedeuten, dass ein Item nicht ausreicht, um die Einstellung zum Zulassen des Gebrauchs der Erstsprachen zu erfassen. Zudem ist zu reflektieren, ob sich hier Elemente einer wissenschaftstypischen „diskursiven Praxis“ zeigen, welche gegebenenfalls in qualitativen Studien deutlicher sichtbar werden als in quantitativen (vgl. hierzu z. B. Steinseifer/ Feilke/ Lehnen 2019).

änderung angestrebt wird.¹⁴⁸ Das Landauer Projekt „MehrSprachen im Deutschunterricht – eine Interventionsstudie zur Förderung von Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit in der Grundschule“ zielt dazu beispielsweise sowohl auf die Entwicklung fachlicher und fachdidaktischer Wissensbestände diesbezüglich als auch auf die Reflexion der Einstellungen ab – allerdings im Rahmen einer Fortbildung bereits praktizierender Lehrkräfte (vgl. Bien-Miller et al. 2019: 144).

72,5% der Stichprobe zeigen grundsätzlich eine positive Einstellung zum aktiven Einbeziehen der Sprachen in den Klassen, wobei sich jedoch 40% davon nur sehr vage dazu äußern. Die weiteren 32,5% haben konkretere Ideen zur Umsetzung. Vor allem Sprachvergleiche (9 Nennungen) und das Nutzen der Erstsprachen als Arbeitssprache (8 Nennungen) werden von den Studierenden als sinnvoll erachtet. Sprachvergleiche werden auch nach Wojnesitz von Lehrkräften als Vorteil von Mehrsprachigkeit wahrgenommen (vgl. Wojnesitz 2010: 163). Grundsätzlich sind die Studierenden den vorliegenden Ergebnissen zufolge mehrheitlich offen für den Einbezug der Sprachen, aber auch hier wird die Durchführbarkeit dabei ähnlich den Ergebnissen von Oomen-Welke (2017b) sowie Bredthauer und Engfer (2018) oft kritisch gesehen. Es lässt sich zusammenfassen, dass sowohl bezüglich des Gebrauchs der Erstsprachen in der Schule als auch der aktiven Berücksichtigung der Sprachen seitens der Lehrkraft einige Einwände bestehen, die die Studierenden daran hindern, eine offene und positive konative Einstellung gegenüber den Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler einzunehmen. So ist es wenig überraschend, dass praktizierende Lehrkräfte die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler gänzlich unberücksichtigt lassen (vgl. Riebling 2013: 174) und auch den Einsatz von Strategien wie die Sprachentransferunterstützung eher ablehnen (vgl. Göbel/ Vieluf/ Hesse 2010: 108 f.). Die Bedenken und Vorbehalte der angehenden sowie praktizierenden Lehrkräfte müssen ernst genommen und im Rahmen der Lehrerausbildung sowie Lehrerfortbildung kritisch reflektiert werden, um von einer kognitiv positiven Einstellung hin zu einer konkreten konativen Einstellung zu führen. Zudem sollten konkretere Handlungsansätze zur aktiven Berücksichtigung der Erstsprachen vermittelt werden, so dass in Zukunft nicht nur allgemein eine positive Einstellung zum Nutzen der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler eingenommen, sondern explizit im Unterricht entsprechend gehandelt wird.

Bezogen auf die gesamte Typologie können verschiedene Vergleiche zu weiteren Studien gezogen werden. Bender-Szymanskis Gegenüberstellung der beiden Verarbeitungsmodi Ethnozentrierung und Synergieorientierung kann in der Hinsicht verglichen werden, dass sich eine synergieorientierte Verarbeitung in einer konstruktiven, wertschätzenden Einstellung widerspiegelt, bei der ein lösungsorientierter, verständnisvoller Umgang deutlich wird (vgl. Bender-Szymanski 2001: 94). Der

148 So führt nicht die bloße Rezeption von Argumenten und Informationen zu einer Einstellungsänderung, sondern das aktive Nachdenken und das Entwickeln eigener Gedanken (vgl. Wänke/ Reutner/ Bohner 2011: 222, vgl. Kapitel 2.1.4).

Typ *unsicher, problembezogen* ähnelt einer ethnozentrischen Verarbeitung insofern, dass Probleme auf die Schülerinnen und Schüler bezogen werden (vgl. Bender-Szymanski 2001: 82 f.). Bender-Szymanski untersuchte allerdings Kulturkontakte bzw. -konflikte (vgl. Bender-Szymanski 2001: 62), was sich daher nur bedingt mit dieser Studie vergleichen lässt.

Auch Edelmanns Typologie enthält eine synergieorientierte Haltung, die ihren Ausführungen nach bedeutet, dass der kulturelle Hintergrund von den Lehrkräften berücksichtigt und miteinbezogen wird, was hier der wertschätzenden Einstellung entspricht (vgl. Edelmann 2007: 170). Bei dem sprachorientierten Typ wird die sprachliche Vielfalt positiv miteinbezogen sowie im Unterricht sprachlich gefördert (vgl. Edelmann 2007: 152). Diese beiden Aspekte spiegeln sich in dieser Studie im Typ sprachorientiert, wertschätzend wider. Eine Differenzierung nach individuellen und kooperativen Typen, die bei Edelmann vorliegt, wurde hier nicht vorgenommen. Einige Studierende äußern aber, dass ihnen der Austausch im Kollegium wichtig sei, wie z. B. dieses Zitat zeigt:

„doch also ich glaube schon, dass man das bewältigen kann, vielleicht auch mithilfe der Kollegen oder im Austausch der Kollegen, was die da so für Arbeitsmaterialien haben oder ähm man kann ja auch seine Ideen zeigen und sagen „so da, so und so, habe ich mir das gedacht. Was hältst du davon?“ Doch ich glaube schon, dass man das hinkriegen kann“ (LS S Gr).

6 Interviewte wünschen sich außerdem eine zusätzliche Lehrkraft in der Klasse, um besser auf die sprachliche Heterogenität eingehen zu können. Edelmanns abgrenzend-distanzierte Typ, der Sprachförderung nicht als eigene Aufgabe betrachtet und den kulturellen Hintergrund nicht berücksichtigt (vgl. Edelmann 2007: 138), bildet sich in den hier erfassten Daten eher nicht ab, denn es wird stets deutlich, dass die Interviewten Sprachförderung als eine wichtige Aufgabe ansehen. Trotzdem wird eine gewisse Nähe des Typs *unsicher, problembezogen* deutlich, da dieser Zweifel ausdrückt, einen sprachlich fördernden Unterricht gestalten zu können und keine Wertschätzung der vorhandenen Vielfalt erkennen lässt sowie häufig Vorbehalte bezüglich der Berücksichtigung der Kulturen und Sprachen der Schülerinnen und Schüler hegt. Der stillschweigend-ankennende Typ lässt sich mit dem unsicheren, wertschätzenden Typ insofern vergleichen, dass beide Sprachförderung als wichtig, jedoch als große Herausforderung, die kaum bewältigt werden kann, ansehen (vgl. Edelmann 2007: 146 f.). Die sprachlichen Hintergründe werden anerkannt, aber nicht aktiv thematisiert, was nicht zu allen unsicheren, wertschätzenden Lehramtsstudierenden dieser empirischen Studie passt, denn die meisten wollen die Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht einbeziehen.

Die Typologie nach Hammer, Fischer und Koch-Priewe (2016) lässt sich in verschiedener Hinsicht mit der hier entwickelten Typologie vergleichen. Der erfahrungsarme Fachorientierte fokussiert vordergründig das Fachliche und nicht das Sprachliche (vgl. Hammer/ Fischer/ Koch-Priewe 2016: 164), was in dem hier vor-

liegenden Datenkorpus nicht enthalten ist. Der unsichere, problembezogene Typ ist zwar kritisch, ob und inwiefern ein sprachsensibler Unterricht möglich ist, jedoch ist er sich der Aufgabe der Sprachförderung in allen Fächern bewusst. Ausschließlich 3 Interviewte der gesamten Stichprobe erklären, dass vor allem im Deutschunterricht und nicht in anderen Fächern sprachlich gefördert werden muss. Der erfahrungsarme Fachorientierte zeigt die geringste Wertschätzung der Mehrsprachigkeit (vgl. Hammer/ Fischer/ Koch-Prieue 2016: 164), was mit dem problembezogenen Typ verglichen werden kann. Den naiven Beschützer charakterisiert, dass er vor sprachlicher Komplexität schützen will und daher eher nicht die Kompetenzen sprachlich fördert (vgl. Hammer/ Fischer/ Koch-Prieue 2016: 164). Dies kann mit denjenigen verglichen werden, die das sprachliche Vereinfachen von Texten und Aufgaben als möglichen Handlungsansatz eines sprachsensiblen Unterrichts ansehen, was in 12 Interviews vorgeschlagen wird.¹⁴⁹ Der bewusste Unterstützer der Typologie nach Hammer, Fischer und Koch-Prieue verfügt über die meiste Praxiserfahrung und verzeichnet in den drei differenzierten Bereichen Zuständigkeit für Sprachförderung, Sprachsensibilität im Fachunterricht und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit die höchsten Werte (vgl. Hammer/ Fischer/ Koch-Prieue 2016: 164). Dieser Typ ist mit dem sprachorientierten, wertschätzenden Typ vergleichbar, der allerdings unabhängig von seinem Erfahrungsstand gebildet wurde. Hierzu zeigt sich in der Zusammenhangsanalyse der Typen mit den berichteten Erfahrungen, dass überwiegend, jedoch nicht alle Fälle mit sprachorientierter, wertschätzender Einstellung über Praxiserfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache verfügen (6 der 9 Fälle) (vgl. Kapitel 9.4.3). Zudem geben die interviewten Lehramtsstudierenden des Typs *sprachorientiert, wertschätzend* in 5 von 9 Fällen an, bereits Lehrveranstaltungen zum Thema *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* vor dem DaZ-Modul besucht zu haben (vgl. ebenfalls Kapitel 9.4.3).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine große Vielfalt von Einstellungen in den erhobenen Daten zu finden ist – neben vielen weiteren, interessanten Aspekten. Die Typologie bildet ein Spektrum ab von Unsicherheit, Überforderung und Ängsten bei der Vorstellung des Unterrichts in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen über konstruktive, lösungsorientierte Einstellungen, wobei darüber hinaus teilweise mehrere, konkretere Handlungsansätze für einen sprachsensiblen Unterricht angegeben werden. Bezogen auf die Einstellungen zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache spannt die Typologie einen Bogen zwischen einer Problembezogenheit, bei der vor allem negative Aspekte im Vordergrund stehen, bis hin zu einer Wertschätzung, die eine positive, anerkennende Valenz zum Ausdruck bringt. Typologien verfolgen den Zweck, ein dem Erkenntnisinteresse entsprechendes Ergebnis prägnant und übersichtlich darzustellen. Die Typologie ist

149 Die 12 Fälle sind verteilt auf den unsicheren (5 Fälle), den konstruktiven (3 Fälle) und den sprachorientierten Typ (4 Fälle).

daher vor allem eine Verdichtung der verschiedenen Einstellungen, welche den Anschein erwecken könnte, dass die Fälle eindeutig zu den einzelnen Ausprägungen der Merkmale zuzuordnen seien. Dies ist jedoch – wie zuvor bereits ausführlich dargestellt – nicht der Fall. Die häufige Ambivalenz in den Antworten der Interviewten wurde in vielerlei Hinsicht aufgedeckt und analysiert und soll keinesfalls durch die Darstellung der Typologie verdeckt werden. Die Entwicklung der Typologie hat jedoch den klaren Vorteil, die Masse an entstandenen Daten für die Beantwortung der Forschungsfragen zu interpretieren, zu systematisieren und schließlich prägnant zu illustrieren. Die dahinter verborgenen Indifferenzen, Ambivalenzen oder Unstimmigkeiten sollten dabei ebenfalls Berücksichtigung finden, um auch daraus Schlüsse für die weitere Forschung oder Weiterentwicklung der Lehrerbildung ziehen zu können.

Die Ergebnisse bezogen auf die Einstellungen zum DaZ-Modul werden nachfolgend in Kapitel 10 vorgestellt.

10 Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf das DaZ-Modul – Erkenntnisinteresse 2

Dieses Kapitel widmet sich dem zweiten Erkenntnisinteresse, nämlich den Einstellungen der Studierenden zum DaZ-Modul, welches sie kurz vor der Interviewerhebung abgeschlossen haben.¹⁵⁰ Das Kapitel gliedert sich in vier Bereiche. Zunächst wird die Zufriedenheit mit dem DaZ-Modul insgesamt beschrieben (10.1). Anschließend erfolgt die Darstellung der Einstellungen zur Vorbereitung durch das Modul (10.2). Kapitel 10.3 beleuchtet die Inhalte, die die Interviewten als hilfreich und sinnvoll bewertet haben, während in Kapitel 10.4 von den Lehramtsstudierenden genannte Verbesserungsvorschläge dargelegt werden. Zusätzlich werden die Auswertungen der Zusammenhangsanalysen der Typologie mit den Kategorien Zufriedenheit und Vorbereitung durch das Modul vorgestellt (10.5).

10.1 Zufriedenheit mit dem DaZ-Modul

Die Zufriedenheit mit dem DaZ-Modul wird hier definiert als die Einstellung der interviewten Studierenden zum Einstellungsobjekt DaZ-Modul (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 129). Zur Erhebung der Modulzufriedenheit haben die Befragten einerseits das Modul global bewertet. Andererseits wurde gezielt nach positiven bzw. sinnvollen Aspekten sowie Verbesserungsvorschlägen gefragt. Die Aussagen bezüglich der Bewertungskategorie *Zufriedenheit mit dem Modul* sind zur Analyse codiert, verglichen und den Ausprägungen *sehr zufrieden*, *eher zufrieden*, *eher unzufrieden* und *unzufrieden* im Sinne einer vierstufigen Ordinalskala evaluativ zugeordnet worden (vgl. Kapitel 7.4.2). Insgesamt wird häufig betont, dass es als wichtig angesehen wird, dass das Modul angeboten wird und dass es obligatorisch für alle Lehramtsstudierenden ist, um für das Thema sensibilisiert zu werden:

„also ich fand dieses Modul halt generell total wichtig und auch/ also ich fand es auch gut, dass es wirklich Pflicht ist, weil sonst hätte ich es vielleicht (.) selber muss man ja auch so ehrlich sein (.) vielleicht hätte ich es sonst auch nicht gemacht, weil ich gesagt hätte, ach, ich mache ja schon Deutsch und das wird schon alles nicht so anders sein, aber (.) ich finde es gut, dass es Pflicht ist und ich finde es auch/ also ich fand es wirklich ja wertvoll einfach (.) also man kann es wirklich einfach gebrauchen, ja (lacht)“
(LV S Gr).

Nachfolgender Auswertung ist die Verteilung der Fälle auf die Ausprägungen zu entnehmen:

150 Zur Gestaltung des DaZ-Moduls in NRW vgl. Kapitel 4.

Tab. 37: Evaluative Auswertung der Zufriedenheit der Interviewten mit dem DaZ-Modul

Zufriedenheit mit dem DaZ-Modul	Fälle
Sehr zufrieden	5
Eher zufrieden	21
Eher unzufrieden	6
Unzufrieden	8
Gesamt	40

Über die Hälfte der interviewten Lehramtsstudierenden sind nach der evaluativen Auswertung mit dem Modul eher zufrieden, das heißt diese äußern sich bis auf wenige Kritikpunkte positiv über die Inhalte und organisatorischen Aspekte (52,5%), wie dieses Beispiel zeigt:

„ich fand das gut, aber es könnte noch umfassender sein, also vielleicht ist ein Seminar zu wenig (.) da könnte ruhig noch ein zweites hinterher geschoben werden, also vor allem im didaktischen Bereich, weil ich finde, dass das insgesamt zu kurz gekommen ist an der Uni“ (AL K Sopäd).

Sehr zufrieden, also ohne Einschränkungen zu beschreiben, sind lediglich 12,5% der Stichprobe:

„mir hat das also ehrlich gesagt sehr gut gefallen. Ich fand es richtig sinnvoll. Das hat mir sogar Spaß gemacht, weil man endlich mal ein bisschen, ein bisschen, sage ich jetzt mal, sowieso aktiv werden konnte und natürlich, weil, äh, das wirklich <<betont> das> Problem ist, was wir angehen müssen und womit wir konfrontiert werden und was wir lernen müssen und da hatte man irgendwie natürlich direkt den Bezug zum späteren Beruf“ (TW S Gr).

Dass insgesamt 65% der Befragten sehr zufrieden oder eher zufrieden mit dem DaZ-Modul sind, stellt ein positives Ergebnis dar, welches grundsätzlich für die aktuelle Gestaltung des Moduls spricht. Mit 80% fiel die Bewertung der Modul-Zufriedenheit der quantitativen Befragung des Berliner Projekts „Sprachen – Bilden – Chancen“ etwas höher aus (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 137). Die Zusammenhangsanalysen zwischen der Modul-Zufriedenheit und den sekundären Merkmalen zeigen, dass alle Studierenden des Lehramts an Haupt-/Real- und Gesamtschulen sehr oder eher zufrieden sind (insgesamt 3 Fälle). Keine Studierende und kein Studierender des Lehramts für Gymnasium und Gesamtschule äußert sich sehr zufrieden, jedoch sind 5 der 9 Fälle der Ausprägung *eher zufrieden* zugeordnet worden (56%). 5 der 8 Lehramtsstudierenden für Sonderpädagogische Förderung sind sehr oder eher zufrieden mit der Ausgestaltung des Moduls (62,5%). Noch etwas höher liegt die Zufriedenheit bei den Grundschul-Lehramtsstudierenden mit 13 von 20 Fällen (65%). Interviewte, die nicht das Fach Deutsch oder sprachliche Grundbildung belegen, sind ebenfalls im Durchschnitt sehr oder eher zufrieden mit dem Modul (5 von 8 Fällen, 62,5%). Am zufriedensten zeigten sich die Siegener Lehramtsstudierenden

mit 72,5% Zuordnung zur Ausprägung *sehr* oder *eher zufrieden* (11 von 16 Fällen). Doch auch die Studierenden der Universität zu Köln (8 von 13 Fällen) und der Technischen Universität Dortmund (7 von 11 Fällen) sind mit über 60% sehr oder eher zufrieden. So ist entsprechend kein deutlicher Unterschied zwischen denjenigen, die das Modul im Rahmen des Bachelor-Studiums besuchten, und jenen, die dieses im Rahmen des Master-Studiums absolvierten, zu erkennen. Über 70% der Bachelor-Studierenden sind sehr oder eher zufrieden (19 von 27 Fällen), während mit über 60% etwas weniger Master-Studierende diesen Ausprägungen zugeordnet worden sind (8 von 13 Fällen). Interessant ist, dass 3 der 4 mehrsprachigen Interviewten unzufrieden sind und die vierte eher unzufrieden mit der Ausgestaltung des Moduls ist. Insgesamt äußern sich 35% eher unzufrieden oder unzufrieden. Als Beispiel der evaluativen Kategorie *eher unzufrieden* kann folgendes Zitat herangezogen werden:

I: „ok, ähm, jetzt zum DaZ-Modul. Wie finden sie das Modul?“

B: „zu kurz“ (lacht)

I: (lacht) „ok“

B: „ja also ich finde das sehr gut, dass wir das haben, ähm, ich hätte gerne noch ein weiteres Modul dazu oder ein weiteres Seminar, ähm, die Vorlesung fand ich nicht so hilfreich muss ich sagen, weil man die Vorlesung hatte, also ich glaube, man muss sehr unterscheiden, ob man Student ist, der schon sprachliches Hintergrundwissen hat, Deutsch studiert hat oder eben eine andere Sprache oder jemand wie ich, der naturwissenschaftlich orientiert ist und von Sprachen gar keine Ahnung hat. Für mich war das in der Vorlesung alles komplett neu. Ich habe mich mit der Thematik auch bewusst nie auseinandergesetzt vorher und das waren sehr, sehr viele Informationen, alle von vorne vorgetragen, mit wenig Interaktion, mit mal mehr mal weniger Praxisbezug und die Informationen sind bei mir gar nicht verankert. Die konnte ich im Prinzip für mich nicht nutzen, obwohl die Idee ja schon war, dass wir das im Praxissemester umsetzen, aber es war für mich faktisch unmöglich das irgendwie zu (.) kombinieren“ (DW K Sopäd nD).

Entsprechend dieses Ausschnitts wurden solche als eher unzufrieden evaluativ bewertet, die überwiegend kritische, aber mindestens einen positiven Aspekt enthalten, wie in diesem Fall die Einschätzung „ich finde das sehr gut, dass wir das haben“. Ein Beispiel für die Zuordnung zur Ausprägung *unzufrieden* zeigt diese Antwort einer Studierenden auf die letzte Frage des Interviews, warum sie sich für dieses gemeldet hatte:

„ähm, ich wollte mich erst nicht melden, weil ich halt so gedacht habe, so jetzt was soll ich da großartig erzählen? Ich habe ja eh nichts gemacht, äh, ich hatte dann gesehen, dass sich nur so wenige angemeldet hatten und ich dachte mir „ja, kannst du ja mal deinem Ärger ein bisschen Luft machen.“ Habe ich ein bisschen, also es ist schon so, dass mich das so ein bisschen, ähm, genervt hat, dass das immer nur so oberflächlich war und dass das, ähm, ja, es war oberflächlich, aber dafür auch sehr viel also, dass man wirklich nicht, äh, weiter tiefergehender mit beschäftigen konnte, ähm, ja, ich

bin jetzt auch mal gespannt auf mein Portfolio (lacht) aber ja, ich wollte einfach mal gucken, ob ich noch was dazu beitragen kann, dass sich das Modul vielleicht verändert oder dass man das nochmal überarbeitet“ (VS S Gr).

Die Motivation dieser Studierenden, an dem Interview teilzunehmen, liegt entsprechend an der Unzufriedenheit und dem Wunsch nach Veränderung des Moduls, vor allem bezüglich der Möglichkeit einer Vertiefung der gelehrteten Inhalte. Obwohl die Interviewte die Oberflächlichkeit des Moduls bemängelt, wurde sie aufgrund ihrer Antworten als sprachorientiert und wertschätzend eingeordnet. Aber auch in Bezug auf die Vorbereitung durch das Modul drückt die Befragte Zweifel aus, was im folgenden Kapitel näher beleuchtet wird.

10.2 Vorbereitung durch das DaZ-Modul

Die Auswertung bezüglich der *Vorbereitung durch das DaZ-Modul* erfolgte analog zu der Vorgehensweise bei der Analyse der Zufriedenheit. Es wurde erfasst, ob und inwiefern die interviewten Lehramtsstudierenden das Gefühl haben, durch die Lehrveranstaltungen im Rahmen des DaZ-Moduls auf den Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen vorbereitet zu sein. Wie zuvor angedeutet, antwortet die Studierende des Lehramts Grundschule VS S Gr auf die Frage, ob sie sich auf den Umgang mit sprachlich-kulturell diversen Klassen durch das Modul vorbereitet fühlt, kritisch:

„teils, ähm, ich habe auf jeden Fall Sachen kennengelernt zum Beispiel diese Fehleranalyse, Interferenz auf jeden Fall, das mir hilft, wo ich weiß, ok, wenn ich ein Kind habe, was halt nicht Deutsch als Muttersprache hat, dann kann ich nach diesen Fehlern suchen, die häufig auftreten, wenn man die Sprachen vergleicht, aber, ähm, jetzt zum Beispiel Differenzieren von Materialien, ähm, mit Materialien oder gezielte Förderung von Sprache, das hat mir irgendwie gefehlt, ähm, dadurch, dass es halt nur so einmal überflogen und angesprochen wurde und, äh, ja, ich bin froh, dass ich erst am Ende des Bachelors bin und noch nicht mit dem Master fertig bin, denn sonst würde ich mich vielleicht ein bisschen überfordert fühlen. Ich würde mir halt echt wünschen, wenn es wirklich mehr dazu geben würde, also man könnte das ins Deutschstudium halt integrieren oder halt nochmal irgendwie oder zwei Module draus machen oder so, dass man das wirklich tiefergehender, ja, tiefergehender behandelt, ja, das war das Wort“ (VS S Gr).

Hier nennt VS S Gr sowohl Aspekte, die sie hilfreich fand und gelernt hat, als auch Bereiche, die ihr „gefehlt“ haben, die „nur so einmal überflogen“ wurden. Sie schlägt vor, das Modul ins Deutschstudium zu integrieren oder zwei Module dazu anzubieten, damit das Thema „tiefergehender“ behandelt würde. Weiter führt sie aus:

„also, wenn das jetzt erst im Master wäre, äh, wäre das natürlich echt blöd, weil ich mich dann wirklich nicht ganz so vorbereitet fühlen würde. Ich weiß gar nicht im Master gibt es kein Modul dazu?“ (VS S Gr).

Diese Aussagen führten zur Kategorisierung in die Ausprägung *eher nicht vorbereitet*. Nachfolgende Tabelle zeigt die evaluative Auswertung der Einstellung zur Vorbereitung durch das DaZ-Modul mit den verschiedenen Ausprägungen:

Tab. 38: Evaluative Auswertung der Einstellung der interviewten Lehramtsstudierenden zur Vorbereitung durch das DaZ-Modul

Einstellung zur Vorbereitung durch das DaZ-Modul	Fälle
Vorbereitet	4
Etwas vorbereiteter	12
Sensibilisiert	11
Eher nicht vorbereitet	8
Nicht vorbereitet	3
Nicht klassifizierbar	2
Gesamt	40

Die Ausprägung *sensibilisiert* bezieht sich darauf, dass einige Studierende (27,5%) beschreiben, dass die Thematik durch das Modul „viel bewusster geworden“ ist:

„es war jetzt nie so, dass mir das so bewusst war das Thema, dass, ähm, man auch im Unterricht auch darauf reagieren muss und das auch für einen als Lehrer, äh, auch ein Thema ist, also das ist mir jetzt durch das Modul viel bewusster geworden“ (MG K GymGe nD).

In Abgrenzung zu den anderen Ausprägungen ist hierbei entscheidend, dass sich diese Studierenden zwar sensibilisiert fühlen, aber sie nicht das Gefühl haben, auf die Herausforderung, eine sprachlich und kulturell heterogen Klasse zu unterrichten, vorbereitet zu sein, wie diese Lehramtsstudierende bspw. beschreibt:

„ich habe da jetzt noch keine/ nicht das Gefühl, dass ich in irgendeiner Weise da eine besondere Kompetenz oder mich da verbessern konnte oder genau weiß/ auch nicht durch das Modul, also ich fühle mich sensibilisierter so und ich weiß, worauf ich zurückgreifen kann im Zweifel, aber wirklich, ähm, (.) souverän damit umzugehen, dafür bräuchte ich Zeit“ (AW K GymGe nD).

Auch diese Interviewte erwidert auf die Frage, ob sie sich durch das Modul vorbereiteter fühle:

„<<überlegend> mh>, sensibilisierter dafür würde ich das eher nennen, genau, dass man/ ähm, (.) und auch der (.) Blick hat sich dann so ein bisschen geändert. Dieses, dass man eben die Zweitsprache als Chance sieht und (.) ähm, wie sich das gegenseitig bedingt und, ähm, (--) genau, also das würde ich einfach sagen“ (LB K Sopäd).

Eine Sensibilisierung für das Thema findet statt und die Relevanz dieser für den zukünftigen Lehrberuf wird von den Befragten erkannt und als wichtig eingeschätzt. Ein Gefühl der Vorbereitung ist dabei jedoch nicht entstanden. Dies spiegelt sich ebenfalls in der Studie zum DaZ-Modul der Universität Paderborn wider (vgl. Döll/Hägi-Mead/ Settineri 2017: 213). Hierbei spielt aus Sicht vieler Studierender das Sammeln von Erfahrungen im Lehreralltag eine entscheidende Rolle, so dass fraglich ist, ob und inwiefern ein Gefühl der Vorbereitung im Rahmen der universitären Ausbildung überhaupt erlangt werden kann. Dies wird auch teilweise von den Interviewten selbst angesprochen:

„aber ich glaube, das ist ja oft an der Uni so, dass man einfach für Themen sensibilisiert wird, man weiß ok, da gibt es Probleme, darauf muss man achten, aber wie es dann wirklich in der Praxis umgesetzt wird, ist auch so ein bisschen/ liegt auch ein bisschen an einem selber so, ähm, beziehungsweise man kann sich dann halt gut informieren, also so Uni ist ja eher so das Hintergrundwissen, die Theorie und wenn es dann in die Praxis geht, hat man nochmal einen ganz anderen Blickwinkel darauf und muss halt schauen, wie man damit umgeht, ja“ (MG K GymGe nD).

Lediglich 4 Lehramtsstudierende, die angeben, durch das Modul sensibilisiert worden zu sein, erklären zudem, dass sie sich etwas vorbereiteter fühlen. Dementsprechend sind diese Fälle zur Ausprägung *etwas vorbereiteter* zugeordnet.

Zu 40% schätzen sich die Studierenden durch das Modul als vorbereitet oder etwas vorbereiteter ein. Die Abstufung zwischen *vorbereitet* und *etwas vorbereiteter* ist hier vorgenommen worden, da eine Unterscheidung beider Ausprägungen bei der Auswertung der Fälle als sinnvoll erscheint. In den meisten Fällen wird deutlich, dass sich die Interviewten etwas vorbereiteter fühlen, aber eben nicht weitergehend, wie dieses Beispiel veranschaulicht:

I: „fühlen sie sich jetzt besser vorbereitet durch das Modul?“

B: „(--) je/ ja, besser schon, gut nicht“ (JB D Gr).

Etwas genauer führt JB D Gr seine Einschätzung in diesem Ausschnitt aus:

„man kriegt wirklich einen Eindruck davon, was einen erwartet, wenn man dann halt mal so Schülertexte bekommt oder auch einfach Werkzeuge, um damit umzugehen äh, um das Ganze einschätzen zu können, wie man das bewerten soll, dass man halt nicht nur auf Defizite achtet“ (JB D Gr).

Hier zeigt sich, dass eine gewisse Vorbereitung durch das DaZ-Modul erfahren wurde, jedoch nicht das Gefühl, „gut“ vorbereitet zu sein, entstanden ist. Der Ausprägung *etwas vorbereiteter* wurden die meisten Fälle, nämlich 30%, zugeordnet, während 10% der Stichprobe sich selbst als vorbereitet ansehen, wie z. B. diese Lehramtsstudierende:

I: „fühlen sie sich vorbereitet durch das Modul?“

B: „ja, doch finde ich schon, also ich, ähm, (.) auch nicht nur für die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch generell für die anderen Kinder, das/ also, wie man das Deutsche/ also ich finde immer, das ist die, die Förderung der/ Deutschförderung, dass man noch einmal ganz speziell guckt. Ich finde schon, ich bin auch vorbereiteter ins Praxissemester gegangen, finde ich“ (NS K Gr).

22,5% der befragten Studierenden fühlen sich eher nicht vorbereitet, manche sogar unvorbereitet (0,75%), wie dieser Interviewte:

„ja, also ich stelle mir das öfter vor und ich fühle mich da einfach schlecht drauf vorbereitet, weil wir halt nicht so viel, ähm, darüber gelernt haben, also erst mal ich studiere ja auch noch Deutsch dabei, ähm, da habe ich eigentlich noch weniger gelernt als im Modul Deutsch als Zweitsprache, ähm, (.) ich finde es relativ schwierig, weil ich nicht weiß, ähm, worauf ich dann achten müsste“ (VM K Gr).

Diese Studierende äußert deutlich, dass sie sich schlecht vorbereitet fühlt. Sie relativiert diese Aussage bezogen auf das DaZ-Modul etwas dadurch, dass sie erklärt, im Rahmen des Deutsch-Studiums „noch weniger gelernt“ zu haben als im Modul. Trotzdem wird deutlich, dass sie kein Gefühl der Vorbereitung durch das Modul entwickeln konnte.

Die Analysen der Zusammenhänge zwischen der Einstellung zur Vorbereitung durch das Modul und den sekundären Merkmalen ergeben, dass sich ausschließlich Grundschul-Lehramtsstudierende vorbereitet fühlen. Die Interviewten dieses Studiengangs sind überwiegend in den Ausprägungen *vorbereitet* und *etwas vorbereiteter* vertreten (8 von 20 Fällen, 40%) sowie in der Ausprägung *sensibilisiert* (6 von 20 Fällen, 30%). Lediglich 4 der 20 Fälle, die Grundschullehramt studieren, sind eher nicht oder nicht vorbereitet (20%).¹⁵¹ Etwas vorbereiteter fühlen sich neben den Grundschul-Lehramtsstudierenden vor allem die Interviewten, die Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen studieren (4 von 9 Fällen, 44%), sowie diejenigen, die nicht das Fach Deutsch oder sprachliche Grundbildung belegen (4 von 8 Fällen, 50%). 5 der 8 Lehramtsstudierenden für Sonderpädagogische Förderung schätzen sich als eher nicht vorbereitet oder nicht vorbereitet ein (62,5%). 3 der 4 mehrsprachigen Befragten sind ebenfalls der Ausprägung *eher nicht vorbereitet* bzw. *nicht vorbereitet* zugeordnet (75%). Die Analyse der standortbezogenen Merkmale zeigt, dass vor allem die Siegener Studierenden vorbereitet oder etwas vorbereiteter sind (9 von 16 Fällen). Lediglich 3 der 16 Fälle fühlen sich eher nicht vorbereitet. 2 der 13 Interviewten, die an der Universität zu Köln studieren, und 5 der 11 Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Dortmund geben an, durch das Modul etwas vorbereiteter zu sein. Der Vergleich zwischen Master- und Bachelor-Studierenden ergibt, dass sich knapp 50% der Bachelor-Studierenden (13 von 27 Fällen) selbst als

151 2 der 20 Interviews mit Grundschul-Lehramtsstudierenden konnten bezüglich der Einstellung zur Vorbereitung durch das Modul nicht klassifiziert werden.

vorbereitet oder etwas vorbereiteter ansehen, während dies nur 3 der 13 Master-Studierenden so sehen (23%).

Zusammenfassend zeigt sich, dass bei 55% der Befragten eher kein Gefühl der Vorbereitung durch das Modul entstanden ist, wenn man diejenigen miteinbezieht, die sich ausschließlich sensibilisiert, aber nicht vorbereitet fühlen. Hervorzuheben ist, dass trotzdem die Mehrheit zufrieden mit der Gestaltung des Moduls ist (67,5%), was einen Hinweis darauf gibt, dass nicht unbedingt erwartet wird, dass eine Vorbereitung durch das Modul erfolgen soll. Fraglich bleibt, inwiefern sich angehende Lehrkräfte in der Phase des Bachelor- oder Masterstudiums vorbereitet fühlen können bzw. wie die Lehrveranstaltungen gestaltet werden müssen, um eine Einstellung des Vorbereitetseins entstehen zu lassen. Hier können vor allem die von den Befragten geäußerten Verbesserungsvorschläge Erkenntnisse bringen. Insgesamt wird deutlich, dass eine Sensibilisierung durch die Inhalte des Moduls stattgefunden hat, so dass dieses curriculare Lernziel als erreicht betrachtet werden kann (vgl. Kapitel 4.2). Ein interessantes Ergebnis ist, dass sich nur wenige Master-Studierende als vorbereitet einschätzen (23%), während diese mit über 60% eher zufrieden oder zufrieden mit der Gestaltung des Moduls sind. Weitere Erkenntnisse lassen sich aus den Auswertungen der positiven Aspekte und Verbesserungsvorschläge gewinnen, die in den nächsten beiden Kapiteln dargestellt werden.

10.3 Positive Aspekte des DaZ-Moduls

Die Studierenden wurden jeweils gefragt, was ihnen besonders geholfen hat bzw. was ihnen besonders gut gefallen hat. Die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden Auswertung können der folgenden Aufstellung entnommen werden:

Tab. 39: Inhaltlich strukturierende Auswertung der von den Studierenden genannten positiven bzw. hilfreichen Aspekte

Genannte positive bzw. hilfreiche Aspekte	Nennungen ¹⁵²
Schülertexte analysieren und bewerten	16
Praxisbezogene Inhalte ¹⁵³	14
Aufgaben analysieren und gestalten	13

152 Diese Zahl bezieht sich auf die Nennungen in verschiedenen Fällen. Es kann also sein, dass in einem einzigen Fall mehrfach darüber gesprochen wurde, dass besonders die praxisorientierte Gestaltung der Lehrveranstaltungen hilfreich war. Dies wurde jedoch in der Tabelle als eine Nennung zusammengefasst, um zu vermeiden, dass wiederholte Aussagen eines Interviewten die Auswertung beeinflussen.

153 Die Kategorie *Praxisbezogene Inhalte* umfasst grundsätzlich als Oberbegriff viele der genannten inhaltlichen Aspekte. Diese wurden jedoch getrennt aufgeführt, da es einen Unterschied darstellt, ob – wie im Fall der Kategorisierung durch den Code *Praxisbezogene Inhalte* – allgemein davon gesprochen wurde, dass die praktische Ausrichtung des Moduls positiv zu bewerten ist oder ob konkreter bspw. die Auseinandersetzung mit

Genannte positive bzw. hilfreiche Aspekte	Nennungen ¹⁵²
Konkrete Sprachfördermethoden	11
Seminar	7
Sprachstandsdiagnostik	6
Stolpersteine der deutschen Sprache ¹⁵⁴	6
Zulassen der Erstsprachen im Unterricht	5
E-Learning	5
Kulturbezogene Inhalte	4
Verzahnung mit dem Praxissemester	3
Vorlesung	2
Schriftspracherwerb	2
Verbindung von Sprache und Fach	2
Interferenz	2
Hör- und Leseverstehen	1
Phonologie und Phonetik	1
Bildungsstandards	1
Gesamt	101

Insgesamt werden 18 unterschiedliche Aspekte 101 Mal genannt, wobei lediglich in 8 Fällen die strukturelle Ausgestaltung des Moduls thematisiert wurde. Diesbezüglich bewerten 4 Studierende aus Köln und eine Studierende aus Siegen die Vorlesung in Form von E-Learning als positiv.¹⁵⁵ Zudem wird von 3 Kölner Studierenden die Verzahnung des Moduls mit dem Praxissemester als hilfreich bezeichnet. Sehr allgemeine Aspekte beinhalten die Kategorien *Praxisbezogene Inhalte* (13 Nennungen), *Seminar* (7 Nennungen) sowie *Vorlesung* (2 Nennungen), was bedeutet, dass der Aspekt generell positiv thematisiert wird, wie z. B. „also das Seminar fand ich schon sehr hilfreich“ (LV S Gr).¹⁵⁶ Am häufigsten geben die Interviewten das Analysieren und Bewerten von (authentischen) Schülertexten als positiven Aspekt an (16 Nennungen, 40%), wie dieses Zitat verdeutlicht:

„hilfreich fand ich in jedem Fall, die Texte zu analysieren, also wir haben ganz viel (-), ähm, ganz viele Texte angeguckt, die unsere Dozentin mitgebracht hat, die, die

Schülertexten als hilfreich beschrieben wurde, was entsprechend mit dem Code *Schülertexte analysieren und bewerten* kategorisiert wurde.

154 Diese Kategorie wurde als in-vivo-Code mit den exakten Worten einer Interviewten codiert.

155 An den Universitäten Siegen und zu Köln wurde die Vorlesung jeweils als E-Learning-Veranstaltung angeboten, während an der Technischen Universität Dortmund ausschließlich Präsenz-Lehre stattfand (vgl. Kapitel 4.2).

156 Teils wurde im Anschluss dann genauer beschrieben, was hilfreich war, was entsprechend in die weiteren Kategorien codiert wurde.

tatsächlich wirklich aus dem Leben waren <<lachend> sozusagen>, also die diese Schüler wirklich erarbeitet haben und die haben wir versucht zu analysieren und da auf spezifische Dinge hinzuweisen. Das fand ich schon ja eigentlich gut und sinnvoll“ (AL K Sopäd).

In diesem Zusammenhang wird von einigen Interviewten erklärt, dass dadurch eine Reflexion der eigenen Einstellung zum Umgang mit Fehlern stattgefunden hat:

B: „ähm, auch die Texte, die wir im Seminar bekommen haben von den Kindern, die zu analysieren und halt auch nicht nur zu sehen so, das ist falsch, das ist falsch, das ist falsch, sondern <<lachend> das kann das Kind schon>“

I: „also nicht nur die Schwächen, sondern auch die Stärken zu sehen?“

B: „genau, man, ne? hat ja als Lehrer gerne mal den Rotstift <<lachend> schon im Kopf>, dass man sich halt so ein bisschen davon löst und erstmal guckt, was ist überhaupt richtig und was ist toll, ne? ja“ (LS S Gr).

Außerdem bewerten die Befragten zu 35% allgemein die Praxisorientierung positiv (14 Nennungen). Häufig wird zudem das Analysieren und Gestalten von Aufgaben genannt (13 Nennungen, 32,5%), sowie die Beschäftigung mit konkreten Sprachfördermethoden (11 Nennungen, 27,5%):

„aber das Seminar war halt schon gut, weil das viel immer geguckt hat, warum ist die Wortschatzübung gut? und warum tre/ trainiert diese Übung jetzt überhaupt den Wortschatz oder eher nicht also, dass man da auch mal kritisch an Aufgaben aus Lehrbüchern rangeht und nicht denkt, wenn da jetzt steht, es wird das und das gefördert in der Übung drüber steht, dass das dann auch so ist, also dass man selber da auch mal so Kompetenz/ also seine eigene Kompetenz mal dran überprüft und guckt, ähm, vielleicht steht das zwar da und das hat irgendwer ja entworfen, aber nach meiner Meinung nach, äh, fördert das das eigentlich gar nicht oder setzt schon viel zu viel voraus für eine fünfte Klasse“ (AN D Sopäd).

Theoretischer ausgerichtete Inhalte wie die Sprachstandsdiagnose (6 Nennungen, 15%) oder Stolpersteine der deutschen Sprache (6 Nennungen, 15%) werden außerdem in einigen Fällen als positiv hervorgehoben. In 5 Fällen werden die Thematisierung und Diskussion des Zulassens der Erstsprachen im Unterricht als hilfreich betrachtet (12,5%).

Die konkrete Auseinandersetzung mit Schülertexten, Aufgaben und Sprachfördermethoden sind zusammenfassend die aus Sicht der Studierenden hilfreichsten Aspekte des DaZ-Moduls. Die Ergebnisse bezüglich positiver Aspekte der „Sprachen – Bilden – Chancen“-Studie lassen sich hier sehr gut vergleichen, denn demzufolge wurden ebenfalls die allgemeine Praxisorientierung, Fachbeispiele und Texte von Lernenden analysieren am häufigsten genannt (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 140).

10.4 Verbesserungsvorschläge zum DaZ-Modul

Die Darstellung der Auswertung der von den Lehramtsstudierenden genannten Verbesserungsvorschläge erfolgt aufgeteilt nach inhaltlichen sowie strukturellen Aspekten. Im Vergleich zu den von den interviewten Lehramtsstudierenden genannten positiven Merkmalen werden wesentlich weniger Verbesserungsvorschläge, die die inhaltliche Ausgestaltung des DaZ-Moduls betreffen, geäußert, wie die nachfolgende Auflistung zeigt:

Tab. 40: Inhaltlich strukturierende Auswertung der von den Studierenden genannten inhaltlichen Verbesserungsvorschläge

Inhaltliche Verbesserungsvorschläge	Nennungen ¹⁵⁷
Mehr Praxisbezug	19
Weniger Input in der Vorlesung	4
Weniger Lehrplananalyse	4
Mehr zu Sprachfördermethoden	4
Mehr zum Umgang mit neu Zugewanderten	3
Mehr zum Vergleich anderer Sprachen mit dem Deutschen	3
Gesamt	37

Der Stellenwert des Praxisbezugs wird hier noch einmal besonders deutlich, denn fast die Hälfte aller Interviewten schlagen allgemein einen stärkeren Bezug zur Praxis als Verbesserung vor (19 Nennungen, 47,5%), was sich mit den Ergebnissen der Berliner- sowie Paderborner DaZ-Modul-Befragungen ebenfalls deckt (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 141, vgl. Döll/ Hägi-Mead/ Settinieri 2017: 211). Die praktische Ausrichtung der Seminarinhalte durch die Anwendung von Sprachfördermethoden oder Analyse authentischer Schülertexte ist zwar häufig als positiv angemerkt worden (vgl. Kapitel 10.3), jedoch wünschen sich viele der interviewten Lehramtsstudierenden darüber hinaus weitere konkrete, praxisbezogene Inhalte. Vor allem die Lehramtsstudierenden für Sonderpädagogische Förderung sprechen sich den Zusammenhangsanalysen der hier vorliegenden Studie nach für mehr Praxisbezug aus (6 von 8 Fällen). Aber auch Grundschul-Lehramtsstudierende (7 von 20 Fällen) und Studierende des Lehramts an Gymnasien und Gesamtschulen (5 von 9 Fällen) und eine Befragte, die das Lehramt für Haupt-/Real- und Gesamtschulen studiert, (1 von 3 Fällen) sind vertreten. Außerdem empfinden alle 4 mehrsprachigen Interviewten eine stärkere Praxisorientierung als sinnvoll. Standortspezifisch sind fast die Hälfte aller Äußerungen bezüglich des Praxisbezugs den Dortmun-

157 Diese Zahl bezieht sich auf die Nennungen in verschiedenen Fällen. Es kann also sein, dass in einem einzigen Fall mehrfach darüber gesprochen wurde, dass besonders die praxisorientierte Gestaltung der Lehrveranstaltungen hilfreich war. Dies wurde jedoch in der Tabelle als eine Nennung zusammengefasst, um zu vermeiden, dass wiederholte Aussagen eines Interviewten die Auswertung beeinflussen.

der Studierenden zuzuordnen, denn 8 der insgesamt 11 Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Dortmund nennen diesen Verbesserungsvorschlag. Hinzu kommen 7 der 13 Kölner und 4 der 16 Siegener Befragten.

Konkrete Themen wie die Vertiefung konkreter Sprachfördermethoden (4 Nennungen), Vergleich anderer Sprachen mit dem Deutschen (3 Nennungen) und der Umgang mit neu Zugewanderten (3 Nennungen) werden eher selten benannt.¹⁵⁸ 3 Kölner und eine Dortmunder Studierende erachten den Input in der Vorlesung als zu umfangreich (4 Nennungen). Weniger Lehrplananalyse wünschen sich 4 Befragte, die alle Lehramt Grundschule an der Universität Siegen studieren.

Die meisten Punkte zur Verbesserung des Moduls beziehen sich auf die strukturelle Ebene, was folgender Tabelle zu entnehmen ist:

Tab. 41: Inhaltlich strukturierende Auswertung der von den Studierenden genannten strukturellen Verbesserungsvorschläge

Strukturelle Verbesserungsvorschläge	Nennungen¹⁵⁹
Umfangreicheres Modul	17
Modul vor oder während Praxissemester	11
Verzahnung mit Praxisphasen	9
Differenzierung in philologische und nicht philologische Studiengänge	8
Vorlesungsformat ändern	8
Schulformdifferenzierung	7
Fächerdifferenzierung	6
Prüfungsform Klausur ändern	6
Reflexionsaufgabe ändern	5
Seminare anstatt Vorlesung	4
Online-Vorlesungsformat ändern	4
Weniger Referate	2
Integration ins Deutschstudium	1
Integration in die Fachdidaktiken	1
Gesamt	89

158 Da das Modul explizit Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in den Blick nimmt, die bereits über sprachliche Fähigkeiten in der deutschen Sprache verfügen, werden Themen zu neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern im Rahmen des DaZ-Moduls nicht behandelt (vgl. Kapitel 4.2.5).

159 Diese Zahl bezieht sich auf die Nennungen in verschiedenen Fällen. Es kann also sein, dass in einem einzigen Fall mehrfach darüber gesprochen wurde, dass besonders die praxisorientierte Gestaltung der Lehrveranstaltungen hilfreich war. Dies wurde jedoch in der Tabelle als eine Nennung zusammengefasst, um zu vermeiden, dass wiederholte Aussagen eines Interviewten die Auswertung beeinflussen.

Der häufigste Aspekt betrifft eine Erweiterung des Umfangs des Moduls, welche 17 Interviewte als sinnvoll erachten (42,5%), was vor allem Grundschul-Lehramtsstudierende (8 Nennungen) und Studierende des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung (5 Nennungen) sind. 3 der 4 mehrsprachigen Befragten äußern zudem diesen Wunsch. Interessant ist, dass 8 der 13 Master-Studierenden der Universität zu Köln ein umfangreicheres Modul fordern, während es lediglich 9 der 27 Bachelor-Studierenden sind (4 Siegener und 5 Dortmunder Befragte). Überwiegend wird dazu kritisiert, dass durch die Kürze des Moduls kaum tiefergehendes, praktisches Anwendungswissen vermittelt werden konnte:

„ich finde es auch ehrlich gesagt sehr schade, dass wir in der Uni jetzt nur dieses DaZ-Modul haben, was aus der Vorlesung und aus dem Seminar besteht. Mehr ist das ja nicht, ne? Und, ähm, (.) ja, ich meine man kann ja irgendwie lernen, was ein Kind mit Migrationshintergrund ist, aber man hat ja nicht so dieses Praktische, wo man sagen kann, ja, man kann da so und so an die Sache herangehen. Das fehlt, das fehlt auf jeden Fall und ja, ich/ als Lehrer sollte man sich da auf jeden Fall auskennen und ja, die ganzen älteren Lehrer, die haben da ja schon gar nicht mehr die Chance eigentlich zu, es sei denn da irgendwelche Fortbildungen oder so, dass es da irgendwas gibt, aber, ähm, (.) ja, so ist das auf jeden Fall <<betont> sehr> wichtig, ja, das ist ein elementares Ding eigentlich in, in der Lehrerausbildung“ (JK D Gr m).

Der Interviewstudie, die im Rahmen des Berliner Projekts zusätzlich zur quantitativen Befragung durchgeführt wurde, zufolge wünschten sich auch dort mehrere Studierende eine Vergrößerung des Umfangs, um unter anderem Inhalte vertiefen zu können (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 143). „Mehr DaZ-Inhalte im Studium“ wurde ebenfalls als einer der Hauptbefunde des Paderborner Projekts aufgeführt (vgl. Döll/ Hägi-Mead/ Settineri 2017: 211).

Der zweithäufigste Aspekt wird ausschließlich von Interviewten der Universität zu Köln angesprochen, denn 27,5% der Stichprobe – 11 der insgesamt 13 interviewten Master-Studierenden, die das Modul in Verbindung mit dem Praxissemester besuchten – geben dabei als Verbesserungsvorschlag an, das Seminar vor oder während des Praxissemesters anzulegen, um die vertieften Inhalte des Seminars in der Praxis anwenden zu können, wie diese Studierende beschreibt:

„ähm (.) ich hätte mir gewünscht, dass das beides vor dem Praxissemester gewesen wäre ehrlich gesagt, weil es auch viele Sachen sind von den Vorlesungen die prakt/ die im Seminar jetzt noch einmal besprochen wurden (.) und das, das fand ich wirklich ein bisschen, ein bisschen doof, dass ich da oder wenn man Fragen hatte (.) jetzt das jeweils/ ja, die konnte man natürlich in der Vorlesung stellen (.) aber, dass quasi das Seminar als Vertiefung gilt (.) das wäre schon schön gewesen, wenn es im ersten Semester gewesen wäre“ (NS K Gr).

9 weitere Studierende wünschen sich grundsätzlich eine Verzahnung des DaZ-Moduls mit Praxisphasen (18%). Weitere Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf

die Differenzierung nach philologischen und nicht philologischen Studiengängen (8 Nennungen, 17,5%), nach Schulformen (7 Nennungen, 15%) und nach Fächern (6 Nennungen, 12,5%):

„das könnte man aber auch nochmal aufteilen in, ähm, weiß nicht, sprachsensibler naturwissenschaftlicher Unterricht und, ähm, sprachsensibler Deutschunterricht, weil hier waren wir in dem Seminar immer sehr unterschiedliche Studenten, also wir hatten Englischstudenten, Mathematikstudenten, Biologiestudenten, aber auch, ähm, reine Sprachstudenten, irgendwie Niederländisch und Englisch und dann alle Schulformen, ich glaube, Grundschule, ja, doch Grundschule war auch vertreten und dadurch ist es halt auch so allgemein geliebt das Seminar und, ähm, wenn man da vielleicht ein bisschen aufteilt und da spezieller werden kann, wäre es gut“ (MG K GymGe nD).

Den Vorschlag der Schulformdifferenzierung nennen hauptsächlich Studierende des Lehramts für Gymnasium und Gesamtschule, die nicht das Fach Deutsch studieren (3 Fälle), sowie des Lehramts für sonderpädagogische Förderung (3 Fälle). Eine Fächerdifferenzierung halten 4 Studierende des Lehramts Gymnasium und Gesamtschule, die nicht das Fach Deutsch studieren, und 2 Studierende des Lehramts für Grundschule für sinnvoll. Die Differenzierung in philologische und nicht philologische Studiengänge befürworten sowohl Grundschul-Lehramtsstudierende (4 Fälle), als auch Studierende des Lehramts für Gymnasium und Gesamtschule (3 Fälle – davon 2, die nicht Deutsch studieren) und für sonderpädagogische Förderung (1 Fall). Die weiteren Verbesserungsvorschläge betreffen vor allem das Vorlesungsformat, wobei entweder generell eine Überarbeitung des Formats angeregt (8 Nennungen, 18%) oder konkret der Vorschlag, anstatt einer Vorlesung ein oder mehrere Seminare anzubieten, unterbreitet wird (4 Nennungen, 12,5%). 4 Interviewte – 3 Lehramtsstudierende der Universität Siegen und eine Studierende der Universität zu Köln – äußern den Wunsch, das Online-Vorlesungsformat zu ändern (12,5%). Die Prüfungsform Klausur wird ausschließlich von Dortmunder Studierenden – 6 der insgesamt 11 Interviewten – kritisiert, obwohl an allen drei Standorten eine Klausur zu bestehen ist. Allerdings ist die Gewichtung der Klausur im Rahmen des Moduls der Technischen Universität Dortmund etwas stärker, da dies die Modulabschlussprüfung darstellt, während im Kölner und Siegener Modul die Vorlesung durch einen Test abgeschlossen wird (vgl. Kapitel 4.2.5). Die Gestaltung der Reflexionsaufgabe, die ausschließlich im Rahmen des DaZ-Moduls der Universität zu Köln zu bearbeiten ist, wird von 5 der 13 Kölner Interviewten thematisiert. Dabei merken die Studierenden einerseits an, dass die Zielgruppe, also Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, in der Praxissemester-Klasse nicht vorhanden gewesen sei oder dass die vertiefenden Inhalte des Seminars vor dem Praxissemester hätten vermittelt werden sollen, um auf die Reflexionsaufgabe vorbereitet zu werden.

Zusammengefasst beziehen sich die häufigsten Verbesserungsvorschläge auf die Aspekte *mehr Praxisbezug* (47,5%), *umfangreicheres Modul* (42,5%) sowie das *Modul vor das Praxissemester zu legen* (27,5%).

10.5 Zusammenhangsanalysen der Typologie der Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule mit den Einstellungen der Lehramtsstudierenden zum DaZ-Modul

Dieses Kapitel stellt die Ergebnisse des Vergleichs zwischen den aufgedeckten Typen und den Modul-Bewertungen der interviewten Lehramtsstudierenden vor. Es wird entsprechend der Frage nachgegangen, *welche Typen* von Lehramtsstudierenden das Modul *wie* bewerten. Dabei werden zum einen die Ergebnisse zur DaZ-Modul-Zufriedenheit in Beziehung zu den verschiedenen Typen gesetzt, um zu analysieren, ob bestimmte Typen überwiegend besonders zufrieden oder unzufrieden mit der Gestaltung und Durchführung des Moduls sind. Zum anderen werden die Bewertungen zur Vorbereitung durch das Modul mit den aufgedeckten Typen verglichen, so dass mögliche Tendenzen aufgezeigt werden können, ob sich bestimmte Typen besonders vorbereitet oder unvorbereitet durch das Modul fühlen. Zur näheren Erklärung werden die Interviews der Einzelfalldarstellungen zur Charakterisierung der Typen (Kapitel 9.2) herangezogen.

Nachfolgende Darstellung zeigt die Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse der Typen und der Modul-Zufriedenheit.

Tab. 42: Zusammenhangsanalyse zwischen den Typen und der Modul-Zufriedenheit

Typ	Zufriedenheit mit dem DaZ-Modul			
	Zufrieden	Eher zufrieden	Eher nicht zufrieden	Unzufrieden
Unsicher, problembezogen (n = 11)	2	5	1	3
Unsicher, wertschätzend (n = 7)	0	3	2	2
Konstruktiv, wertschätzend (n = 11)	2	8	0	1
Konstruktiv, problembezogen (n = 2)	1	1	0	0
Sprachorientiert, problembezogen (n = 2)	0	1	0	1
Sprachorientiert, wertschätzend (n = 7)	0	5	1	1
Gesamt (n = 40)	5	23	4	8

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Interviewten, die eher nicht zufrieden oder unzufrieden mit dem DaZ-Modul sind, eine unsichere Einstellung in Bezug auf den sprachsensiblen Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen haben. 8 der insgesamt 12 Lehramtsstudierenden mit einer eher nicht zufriedenen bzw. unzufriedenen Einstellung zum Modul sind dem Typ *unsicher, problembezogen* oder *unsicher, wertschätzend* zugeordnet (67%), während lediglich 4 Fälle den anderen Typen zugeteilt sind. Trotzdem zeigen sich die unsicheren Interviewten insgesamt nicht überwiegend unzufrieden, denn 10 der 18 Lehramtsstudierenden des unsicheren Typs sind den Ausprägungen *eher zufrieden* oder *zufrieden* zugeordnet. Die Lehramtsstudierende JB S Gr, deren Einzelfalldarstellung im Rahmen der Beschreibung des Typs *unsicher, problembezogen* erfolgte (vgl. Kapitel 9.2.1), zeigt insgesamt eine eher positive Valenz bei der Modul-Zufriedenheit:

B: „also ich kann nur sagen, dass das Seminar mir auf jeden Fall sehr gut gefallen hat, also da, ähm, (--) also da, ähm, also das fand ich wirklich ganz gut (--) und ja, gut die Vorlesung, die war so ein bisschen (--) also ich fand das Seminar auf jeden Fall besser wie die Vorlesung“ (lacht)

I: „weil es praxisnah war?“

B: „ja, weil es erstens genau erstens das und zweitens, äh, die, die Sachen die halt in der Vorlesung thematisiert wurden, hatte ich teilweise auch schon und dann, äh“

I: „durch Deutsch dann?“

B: „genau, durch (.) Deutsch und, ähm, aber ich kann mir vorstellen, dass es für andere interessant ist, die halt nicht Deutsch studieren“

I: „genau, ja, es ist ja, das muss man immer sehen, das ist ja eine Vorlesung für wirklich alle“

B: „ja, genau, weil da ja alle sitzen. Aber sonst, äh, hat mir das eigentlich gut gefallen“ (JB S Gr).

Die sprachorientierten und wertschätzenden Interviewten sind hingegen zu über 70% eher zufrieden mit dem DaZ-Modul, so auch der Fall LW D Gr, der als Einzelfalldarstellung der Typologie vorgestellt wurde (vgl. Kapitel 9.2.6):

I: „wie fanden sie das Modul insgesamt?“

B: „ja, also ich fand es, ähm, was ich gut daran fand, dass es einem so ein Hintergrundwissen wirklich geben hat, was ich vorher nicht hatte, zum Beispiel, ähm, also bestimmte Schwierigkeiten unserer Sprache herausgestellt hat, die mir jetzt vielleicht nicht so bewusst waren selber, ähm, ich fand es aber, ähm, schon zu theoretisch so insgesamt“ (LW D Gr).

LW D Gr bewertet das Modul insgesamt als „gut“ und hebt zum Beispiel die Beschäftigung mit bestimmten „Schwierigkeiten“ der deutschen Sprache hervor. Jedoch stellt sie kritisch fest, dass das Modul zu theoretisch war.

Keiner der sprachorientierten Lehramtsstudierenden antwortet, vollkommen zufrieden mit der Gestaltung des Moduls gewesen zu sein. 2 der konstruktiv, wert-

schätzend eingestellten Befragten bewerten das Modul hingegen als vollkommen gelungen, während zusätzlich 8 eher zufrieden mit dem Modul sind. Die beiden Fälle des konstruktiven, problembezogenen Typs geben an, eher zufrieden und zufrieden mit dem Modul gewesen zu sein. Entsprechend sind die Studierenden, die eine motivierte, zuversichtliche Einstellung in Bezug auf sprachsensiblen Unterricht zeigen, überwiegend eher zufrieden mit der Modulgestaltung. Hinsichtlich des Merkmals *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* lässt sich feststellen, dass problembezogen eingestellte Studierende mehrheitlich zufrieden oder eher zufrieden waren, denn 7 der 11 unsicheren, problembezogenen und 3 der 4 konstruktiven bzw. sprachorientierten, problembezogenen Fälle sind den Ausprägungen *eher zufrieden* oder *zufrieden* zugeordnet. MM K Sopäd, die sprachorientiert, problembezogen eingestellt ist, ist jedoch unzufrieden mit dem Modul, denn sie erwidert:

- I: „wie fanden sie jetzt das Modul dann dazu (.) das DaZ-Modul?“
 B: „ähm, unzureichend, also ich finde, dass, äh, dass das ein viel höheren Stellenwert haben muss, dass da viel mehr Seminare zu angeboten werden müssten“
 I: „allgemein jetzt für alle Lehramtsstudierenden?“
 B: „ja, auf jeden Fall, also auch für Sekundarstufe eins und zwei (.) auf jeden Fall und, ähm, (.) naja, weil es halt (--) wirklich ein ganz großer Punkt ist in der Schulpraxis und weil wir unzureichend, finde ich, darauf vorbereitet sind und, ähm, was ich auch schön gefunden hätte, wenn man mal praktische Sachen macht, also dass man wirklich mal in Klassen reingeht, wo Kinder mit Zweitsprache sitzen und, ähm, dass man mal irgendwelche Maßnahmen oder irgendwelche Methoden bei denen anwendet, um zu gucken, wie könnte ich es denn dann machen?“ (MM K Sopäd).

Hier wird deutlich, dass die Studierende das Modul als sehr wichtig einschätzt und sich eine Erweiterung des Umfangs wünscht. Konkret sollen aus ihrer Sicht mehr Seminare angeboten werden und eine Verknüpfung mit Praxisphasen erfolgen, um die Methoden anzuwenden.

Die Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse zwischen der Typologie und der Einstellung zur Vorbereitung durch das DaZ-Modul setzen sich folgendermaßen zusammen:

Tab. 43: Zusammenhangsanalyse zwischen den Typen und der Einstellung zur Vorbereitung durch das DaZ-Modul

Typ	Einstellung zur Vorbereitung durch das DaZ-Modul				
	vorbereitet	Etwas vorbereiteter	Sensibilisiert	Eher nicht vorbereitet	Nicht vorbereitet
Unsicher, problembezogen (n=11)	0	5	4	0	2
Unsicher, wertschätzend (n=7)	0	2	2	2	1

Typ	Einstellung zur Vorbereitung durch das DaZ-Modul				
	vorbereitet	Etwas vorbereiteteter	Sensibilisiert	Eher nicht vorbereitet	Nicht vorbereitet
Konstruktiv, wertschätzend (n=11)	2	4	2	3	0
Konstruktiv, problembezogen (n=2)	0	0	1	1	0
Sprachorientiert, problembezogen (n=2)	0	0	1	1	0
Sprachorientiert, wertschätzend (n=7) ¹⁶⁰	1	2	1	1	0
Gesamt (n=40)	3	13	11	8	3

Die 3 Studierenden, die sich nicht durch das Modul vorbereitet fühlen, haben entsprechend auch eine unsichere Einstellung zum sprachsensiblen Unterricht. Ein signifikantes Beispiel für eine Studierende mit unsicherer Einstellung, die sich selbst als unvorbereitet bezeichnet, ist der Fall JK D GymGe nD, der bereits ausführlich bei der Charakterisierung des Typs unsicher, wertschätzend dargestellt wurde (Kapitel 9.2.2). Die Interviewte berichtet Folgendes:

B: „das ist auf jeden Fall eine extrem große Herausforderung, (.) vor allem dadurch, dass man im Studium nicht wirklich auf diese Situation vorbereitet wird, also man behandelt Theorien, ähm, aber es ist eben alles sehr theoretisch“

I: „bezogen jetzt auf das DaZ-Modul oder auch/

B: „allgemein auf das ganze Studium, also auch auf das DaZ-Modul, aber in anderen, ähm, Fächern sieht das nicht anders aus (---) und (.) es gibt halt immer mal so ein paar Sachen, die man vielleicht später in der Praxis dann auch umsetzen kann, (.) aber die Ausbildung ist einfach zu theoretisch, als dass man dann später wirklich, ähm, nach dem Studium dann sicher in den Lehrerberuf gehen kann und dann (.) weiß, wie man, ähm, so eine Klasse unterrichtet“

I: <<zustimmend> mhmh> ja, ok also fühlen sie sich unvorbereitet?“

B: „ja“

Auf die direkte Nachfrage der Interviewerin, ob sie sich also unvorbereitet fühle, antwortet die Befragte deutlich mit einem „ja“. Ihre Antwort betont jedoch ebenso, dass sie sich allgemein durch das Studium, also nicht ausschließlich durch das DaZ-

¹⁶⁰ 2 der sprachorientierten, wertschätzenden Fälle konnten keiner Ausprägung zugeordnet werden.

Modul unvorbereitet fühlt und ihr die praktische Umsetzung der theoretischen Ausbildung fehlt.

Die Fälle mit konstruktiver, wertschätzender Einstellung berichten, eher vorbereitet oder vorbereitet zu sein (6 von 11 Fällen), wobei 2 angeben, sensibilisiert und 3 eher nicht vorbereitet zu sein (5 von 11 Fällen). Die 2 Lehramtsstudierenden, die eine konstruktive, problembezogene Einstellung zeigen, sind in den Ausprägungen *sensibilisiert* und *eher nicht vorbereitet* eingeordnet. Der im Rahmen der Darstellung der Typologie detailliert beschriebene Fall LS S Gr, der eine konstruktive, problembezogene Einstellung zeigt (vgl. Kapitel 9.2.4), erwidert bei der Frage nach der Vorbereitung bzw. Sensibilisierung durch das Modul, dass ihr das Modul die Augen geöffnet hat:

I: „zum Modul, hat sie das, äh, für das Thema dann noch mehr, ähm, sensibilisiert, oder?“

B: „ja, doch, also es hat noch mal so ein bisschen die Augen geöffnet, was man noch so für Möglichkeiten hat das anzugehen“ (LS S Gr).

Etwas später führt sie dazu noch weiter aus:

„was wir gemacht haben im Seminar mit den Aufgaben, dass wir die sprachsensibel formulieren sollen, da habe ich früher überhaupt nicht nachgedacht drüber, also das war für mich (.) für mich ist die Aufgabe klar, dann ist die für den Schüler auch klar, aber das stimmt/ das hat mir nochmal, ne? Kann ja gar nicht (.) ich bin ja viel weiter vom Denken her und von der Sprache her und dann muss man da sch/ (.) hat mir das schon ein bisschen die Augen geöffnet, dass man da mal darauf achten sollte, auch in Schulbüchern mal zu gucken, wie sind da die Aufgaben gestellt? Kann man die verstehen? Kann man die vielleicht auch falsch verstehen? Und dass man das dann auf jeden Fall bei der Besprechung von Aufgaben auch immer (--) miteinbezieht“ (LS S Gr).

Dies ist entsprechend als sensibilisiert codiert. Auf die Frage, ob sie sich vorbereiteter fühlt, antwortet die Studierende ausweichend:

I: „fühlen sie sich dadurch besser vorbereitet dann auch ein stückweit?“

B: „also, ähm, ich finde das total wichtig, weil es werden auch immer mehr Kinder und selbst die Kinder, die aus, äh, Deutschland kommen, (.) heißt nicht unbedingt, dass die sch/ sprachstark sind/ das, ne? Je nachdem wie der Familienhaushalt ist, (.) wenn es da nicht viele Bücher gibt oder die Eltern da nicht so Wert darauflegen, muss man die genauso mitziehen, also das ist ja (--) man sagt ja immer, es wären nur die Migrationskinder, aber das stimmt ja eigentlich überhaupt nicht“ (LS S Gr).

3 der 7 Studierenden mit sprachorientierter, wertschätzender Einstellung fühlen sich vorbereitet oder eher vorbereitet, 1 Fall ist ausschließlich sensibilisiert und 1 Fall schätzt sich als eher nicht vorbereitet ein. LW D Gr bewertet das Modul als gelungen und ist der Ausprägung *etwas vorbereiteter* zugeordnet, wie dieser Ausschnitt des Interviews verdeutlicht:

I: „fühlen sie sich denn jetzt ein bisschen vorbereiteter durch das Modul?“

B: „<<überlegend> mh>, ja das schon, also ich, ich habe das Gefühl, dass ich vielleicht besser vielleicht herausfinden kann, auf welchem Sprachstand das Kind gerade ist und, ähm, wo ich da jetzt in der Förderung ansetzen muss, was genau die Punkte sind, wo es hapert, also diese/ so ein bisschen so eine Diagnostik zu betreiben, glaube ich, dass ich das jetzt besser kann als vorher“ (LW D Gr).

Im Gegensatz dazu steht der Fall MM K Sopäd, der die sprachorientierten, problembezogenen Studierenden repräsentiert (vgl. Kapitel 9.2.5), der Folgendes bezüglich der Vorbereitung durch das Modul ausführt:

„wir sitzen irgendwann als Junglehrer vor dieser Klasse, sind da unzureichend darauf vorbereitet und ja dann mach mal, ne? Also das finde ich halt sehr schwierig. Daher finde ich so ein großes Gebiet, äh, unzureichend abgedeckt“ (MM K Sopäd).

Die Studierende fasst als Antwort auf die Frage, ob sie sich vorbereiteter durch das Modul fühle, zusammen:

„also vorbereitet nicht, aber auf jeden Fall haben wir einen ersten Einblick bekommen, wir wurden so ein bisschen sensibilisiert für das Thema, wir wussten, dass es da ganz viel Material gibt, dass man sich da sehr gut reinarbeiten kann, ähm, (--) ja, aber auch natürlich, dass das viel Arbeit werden kann (.), ne? und dass man/ ja, dass das einfach auch so ein ganz großes spek/ Spektrum ist, wo man sich/ (.) was einfach/ (.) ja, wo man sich reinarbeiten muss, ne?“ (MM K Sopäd).

Hier wird die Ausprägung sensibilisiert noch einmal sehr deutlich, denn MM K Sopäd fühlt sich, wie sie selbst erklärt, nicht vorbereitet, wurde aber „sensibilisiert für das Thema“. Der weitere Fall mit sprachorientierter, problembezogener Einstellung gibt an, eher nicht vorbereitet zu sein.

Es lassen sich insgesamt keine deutlichen Tendenzen bezüglich der Zusammenhänge zwischen Typ und DaZ-Modul-Bewertung ablesen. Sowohl die Zufriedenheit mit dem Modul als auch das Gefühl der Vorbereitung durch das Modul differieren unabhängig von den Einstellungen zum sprachsensiblen Unterricht und zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache.

10.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse bezüglich der Bewertung des DaZ-Moduls der interviewten Lehramtsstudierenden vorgestellt. Es zeigt sich, dass das Modul als wichtig angesehen wird und dass die Verpflichtung zur Teilnahme aller Lehramtsstudierenden als sinnvoll bewertet wird. In Bezug auf die Modul-Zufriedenheit ist festzuhalten, dass insgesamt 67,5% der Stichprobe eher zufrieden (55%) oder zufrieden (12,5%) mit der Gestaltung des Moduls waren. Dies liegt etwas unterhalb des Wertes, der im Rahmen des Projekts „Sprachen – Bilden – Chancen“ erhoben wurde (80%) (vgl. Paetsch/ Wagner/ Darsow 2017: 137). Vor allem die Grundschul-Lehr-

amtsstudierenden sind der hier vorliegenden Studie zufolge eher zufrieden bzw. zufrieden (14 von 20 Fällen, 70%). Diese Gruppe ist außerdem auch diejenige, die am häufigsten den Ausprägungen *vorbereitet* oder *etwas vorbereiteter* zugeordnet wurde (8 von 20 Fällen, 40%). Hervorzuheben ist zusätzlich, dass ausschließlich Studierende des Lehramts Grundschule angeben, dass sie sich durch das DaZ-Modul auf den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen vorbereitet fühlen (4 Fälle). Die Einstellung zur Vorbereitung durch das Modul fällt weniger positiv aus als die Modul-Zufriedenheit. Lediglich 40% der Stichprobe antworten, vorbereitet oder etwas vorbereiteter zu sein. 25% erklären, dass sie sensibilisiert wurden, jedoch kein Gefühl der Vorbereitung durch das Modul entstanden ist und 35% sind eher nicht oder nicht vorbereitet. Ein wesentlicher Unterschied ist zwischen Bachelor- und Master-Studierenden zu bemerken, denn während sich immerhin knapp 50% der Bachelor-Studierenden etwas vorbereiteter oder vorbereitet fühlen, sind es lediglich 23% der Master-Studierenden.

Die Auswertung der positiven Aspekte ergibt, dass vor allem praxisnahe Inhalte als hilfreich und sinnvoll beschrieben werden. So ist am häufigsten das Analysieren und Bewerten von (authentischen) Schülertexten angegeben worden (16 Nennungen, 40%). Mit 14 Nennungen wird allgemein die Praxisorientierung als positiv hervorgehoben (35%). Das Analysieren und Gestalten von Aufgaben wird zu 32,5% genannt (13 Nennungen), während konkrete Sprachfördermethoden ebenfalls recht häufig vertreten sind (11 Nennungen, 27,4%). Insgesamt werden viele positive Aspekte berichtet, wobei fast ausschließlich auf inhaltliche Punkte eingegangen wird (93 der 101 Nennungen). Entgegengesetzt verhält es sich bei den Verbesserungsvorschlägen, die überwiegend die strukturelle Ebene betreffen (89 der 125 Nennungen). Dabei ist inhaltlich mit deutlicher Mehrheit der Wunsch nach mehr Praxisbezug an erster Stelle (19 Nennungen, 47,5%). Interessant ist, dass dieser ebenfalls bei den hilfreichen Aspekten sehr häufig genannt worden ist. Die Interviewten nehmen die praktischen Elemente des DaZ-Moduls wahr, wünschen sich jedoch gleichzeitig eine Vergrößerung des praktischen Anteils. Es wird deutlich, dass im Kontext des Themenkomplexes des DaZ-Moduls eine Praxisorientierung für die Studierenden unerlässlich ist.¹⁶¹ Dazu passend schlagen einige Interviewte eine Umstrukturierung des Moduls vor, indem das Modul mit Praxisphasen – ob im Rahmen eines Projektes mit einer Schule, im Rahmen von Praktika oder des Praxissemesters – verzahnt werden könnte (9 Nennungen 22,5%). Die Verknüpfung des Moduls mit dem Praxissemester besteht bereits an der Universität zu Köln und wird von den Studierenden als sinnvoll beschrieben, doch hier wurde von 11 der 13 Kölner Interviewten der Wunsch geäußert, das vertiefende, praxisnahe Seminar vor das Praxissemester zu legen. Bei einer Verzahnung mit einer Praxisphase ist dementsprechend darauf

161 Unter anderen wies bereits Magdalena Michalak (2012) auf das „Theorie-Praxis-Dilemma“ hin, mit dem sie die „Diskrepanz zwischen erworbenem Wissen der Studierenden und dessen praktischer Umsetzung“ bezeichnet (Michalak 2012: 201).

zu achten, dass die praxisbezogenen Inhalte vor oder während der Praxisphase gelehrt würden. Ein weiteres wichtiges Ergebnis stellt der Wunsch der Erweiterung des Moduls dar. 17 der 40 interviewten Lehramtsstudierenden erachten den Umfang des Moduls mit zwei Lehrveranstaltungen in Anbetracht der Relevanz und Komplexität des Themas als zu gering.

Die Zusammenhangsanalysen zwischen der Typologie und den Modul-Bewertungen zeigen keine deutlichen Tendenzen, jedoch ist festzustellen, dass ausschließlich Studierende des Typs unsicher, wertschätzend mehrheitlich eher unzufrieden oder unzufrieden sind. Alle anderen Typen sind überwiegend eher oder vollkommen zufrieden. Zusätzlich sind 3 der 4 Interviewten, die sich nicht vorbereitet fühlen, unsicher bezüglich der Durchführbarkeit eines sprachsensiblen Unterrichts eingestellt.

Die Auswertung der Einstellungen zum DaZ-Modul zeigt insgesamt deutlich, dass aus Sicht der Interviewten eine Sensibilisierung für das Thema stattgefunden hat, welches eines der curricularen Ziele darstellt. Darüber hinaus soll das DaZ-Modul auf den Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen vorbereiten. Dieses Ziel kann nach den Ergebnissen dieser Studie eher nicht als erreicht betrachtet werden. Hier stellt sich die Frage, inwiefern das Modul bestehend aus zwei Lehrveranstaltungen die Möglichkeit bietet, ein Gefühl der Vorbereitung bei den Lehramtsstudierenden entstehen zu lassen. In diesem Zusammenhang ist der starke Wunsch der Studierenden nach einer Erweiterung des Moduls zu betonen. Die Weiterbildungsstudiengänge, die an den Universitäten diesbezüglich angeboten werden, können zwar ebenfalls einen Beitrag leisten, sind jedoch aufgrund ihrer Fokussierung auf neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler nur im Hinblick auf diese Zielgruppe in der Lage, auf den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen vorzubereiten (vgl. Kapitel 4.2.5). Die Zielgruppe, die in den DaZ-Modulen in den Blick genommen wird, nämlich Schülerinnen und Schüler, die bereits über sprachliche Fähigkeiten im Deutschen verfügen und noch Unterstützungsbedarf aufweisen (vgl. Kapitel 3.2.2), wird explizit curricular ausschließlich im Rahmen des DaZ-Moduls fokussiert.

11 Schluss

Einstellungen rücken aktuell immer stärker in den Fokus pädagogischer Forschung und werden nunmehr neben Wissen und Fähigkeiten als Teilaspekt professioneller Lehrkompetenz ernst genommen. Bezogen auf den Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt ist dabei die Frage zentral, welche Einstellungen (angehende) Lehrkräfte zu der vorhandenen Heterogenität haben. Inzwischen existieren zwar zahlreiche theoretische Konzepte, wie Lehrkräfte mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer umgehen „sollten“, die Lehramtsstudierenden im Laufe ihres Studiums vermittelt werden. Empirisch wurde jedoch bisher kaum erforscht, wie Lehramtsstudierende mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer umgehen „wollen“. Dabei entwickeln die angehenden Lehrkräfte bereits in ihrer Ausbildung verschiedenste Einstellungen zu diesem Themenbereich, wie die vorliegende Studie zeigen konnte. In diesem abschließenden Kapitel werden zunächst die wichtigsten Erkenntnisse der empirischen Studie noch einmal zusammengefasst sowie sich daraus ergebene Implikationen in Bezug auf die Lehrerbildung aufgezeigt (1.1). Anschließend erfolgt eine Reflexion der Untersuchung hinsichtlich weiterführender Forschungsmöglichkeiten (1.2).

11.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse und Implikationen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften im Rahmen der Lehre

Die durchgeführte qualitative Studie und die daraus entwickelte Typologie ergeben ein differenziertes Bild der Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Sechs verschiedene Typen konnten auf Grundlage der erhobenen Daten aufgedeckt werden, die ein Spektrum von Unsicherheit, Überforderung und Ängsten bei der Vorstellung des Unterrichts in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen über konstruktive, lösungsorientierte Einstellungen abdecken. Bezogen auf die Einstellungen zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache spannt die Typologie einen Bogen zwischen einer Problembezogenheit, bei der vor allem negative Aspekte im Vordergrund stehen, bis hin zu einer Wertschätzung, die eine positive, anerkennende Valenz zum Ausdruck bringt.

Die erhobenen Daten bieten somit eine große Vielfalt von unterschiedlichsten Einstellungen. Die aufgedeckten Typen stellen dabei eine Verdichtung dieser Vielfalt auf die vergleichbaren, gemeinsam geteilten Einstellungen dar, um diese prägnant und greifbar werden zu lassen und Verhaltenstendenzen im Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule aufzudecken. Die Ergebnisse können schließlich zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung und zur Professionalisierung der pädagogischen Kompetenz von Lehramtsstudierenden genutzt werden.

Ergebnisse und Implikationen bezüglich der Einstellungen zum sprachsensiblen Unterricht

Bezogen auf die Einstellungen der Lehramtsstudierenden zur Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen wurde erhoben, dass 82,5% der Interviewten Sprachförderung als Aufgabe einer jeden Lehrkraft unabhängig vom Unterrichtsfach ansehen. Eine grundsätzliche Sensibilität der zukünftigen Lehrkräfte für diese Aufgabe scheint demzufolge überwiegend vorhanden zu sein.

Jedoch zeigen insgesamt fast die Hälfte aller interviewten Lehramtsstudierenden (45%) eine unsichere Einstellung in Bezug auf den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen. Das heißt, sie sind unsicher und haben Bedenken, ob die Gestaltung eines sprachsensiblen Regelunterrichts möglich ist oder ob sie selbst einen sprachsensiblen Unterricht gestalten können. Dabei werden häufig negative Konsequenzen bezüglich des Unterrichtens in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen wie ein hoher Arbeitsaufwand, fehlende Materialien, fehlende Zeit, hohe Anforderungen und zu große Klassen von den hier interviewten Lehramtsstudierenden genannt. Mit dem Merkmal der unsicheren Einstellung geht außerdem einher, dass sich die angehenden Lehrkräfte eher nicht kompetent bzw. vorbereitet fühlen, auf die Bedarfe einer sprachlich-kulturell vielfältigen Klasse einzugehen. Die Fragen, wie man den Studierenden diese Unsicherheit nehmen kann und ob bzw. wie dies im Rahmen des Moduls möglich ist, drängen sich hier auf. Da das Modul in seinem gesetzlich festgelegten Umfang sehr eingeschränkt ist, können die relevanten Themen kaum umfassend vermittelt werden. Möglicherweise müssen hier weiterführende Lerngelegenheiten in Praxisphasen oder im Referendariat herangezogen werden, in denen die Lehramtsstudierenden das im DaZ-Modul erworbene Wissen praktisch umsetzen und die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts erproben können. Die Verknüpfung mit Praxisphasen innerhalb des Studiums scheint nach den vorliegenden Ergebnissen ein wichtiges Thema bezüglich der Vorbereitung der Studierenden zu sein, denn dies zählt zu den häufigsten vorgeschlagenen Verbesserungsmöglichkeiten aus Sicht der Befragten. Dabei könnten praktische Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache gesammelt und reflektiert werden. Eine Verzahnung von Theorie und Praxis, wie es bspw. Michalak (2012) vorschlägt, wäre hier eine Möglichkeit, die Inhalte des DaZ-Moduls praxisnah zu vermitteln. Dies könnte die Studierenden dabei unterstützen, mehr Sicherheit bezüglich der Durchführbarkeit eines sprachsensiblen Unterrichts in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen zu erlangen.

Etwas mehr als die Hälfte der Interviewten (55%) blickt im Gegensatz dazu positiv auf den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen und will konstruktiv mit der vorhandenen Vielfalt umgehen. Dabei können 22,5% von diesen Lehramtsstudierenden konkretere Handlungsansätze nennen, wie sie einen sprachsensiblen Unterricht gestalten würden, was – wie bereits beschrieben – eine

sprachorientierte Einstellung widerspiegelt. Das heißt sie können demnach über allgemeine Beschreibungen wie *individuell fördern* oder *Material differenzieren* hinaus konkreter formulieren, wie genau sie individuell fördern oder Material differenzieren würden. Auffällig war dabei, dass kaum Konzepte oder fachsprachliche Bezeichnungen für sprachensible Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts genannt wurden. Eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung des Moduls besteht darin, die konkreten Sprachfördermethoden vertiefter zu behandeln, um die Anzahl an Studierenden zu erhöhen, die auch auf der handlungsbezogenen Einstellungsebene einen sprachsensiblen Unterricht praktisch umsetzen können.

Ergebnisse und Implikationen bezüglich der Einstellungen zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache

Hinsichtlich des zweiten Merkmals des in der Analyse gebildeten Merkmalsraums besteht zu 62,5% der Stichprobe eine wertschätzende Einstellung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache und ihren weiteren Sprachen. Dies bedeutet, dass diese Lehramtsstudierenden mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer eher positive, bereichernde Aspekte verbinden. 37,5% nennen demgegenüber eher problembezogene Aspekte, die mit sprachlich-kultureller Vielfalt einhergehen können. Dabei wurden teils negative, stereotype Vorstellungen über Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache wie z. B. die Bezeichnung als Problemkinder, mangelhafte Deutschkenntnisse, fehlende Motivation oder kulturelle Konfliktauslöser formuliert. Offen bleibt hier die Frage, ob diese problembezogenen Einstellungen durch das Modul entstanden sein könnten oder ob diese bereits vor Besuch des Moduls existierten.

Ein interessanter Punkt betrifft die Berücksichtigung der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler in der Schule. Die meisten der interviewten Lehramtsstudierenden erachten die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler als bereichernd und wertvoll. Dementsprechend würden sie den Gebrauch der Sprachen grundsätzlich im Unterricht zulassen (62,5%) und die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler nutzen (72,5%). Diesbezüglich bestehen jedoch Vorbehalte auf der Umsetzungsebene, die von Problemen wie Ausgrenzungen, Verlangsamungen des Deutschlernens oder die fehlende Kontrolle über das Gesagte reichen. 72,5% der Interviewten äußern, dass sie sich vorstellen können, die Sprachen aktiv im Unterricht einzubeziehen, was im Unterschied zum allgemeinen Zulassen des Gebrauchs der Erstsprachen unter den Schülerinnen und Schülern den Vorteil mit sich bringt, dass der Einbezug vorab durch die Lehrkraft geplant und kontrolliert werden kann. 32,5% von diesen Lehramtsstudierenden können darüber hinaus konkretere Handlungsansätze zur Umsetzung nennen, wobei mehrheitlich Sprachvergleiche und die Verwendung der Erstsprachen als Arbeitssprache in Kleingruppen genannt werden. Trotzdem äußern auch in diesem Fall einige der befragten Studierenden Bedenken

bezüglich der Umsetzbarkeit, wie fehlende eigene Kompetenzen in den Sprachen oder ein zu hoher Arbeitsaufwand.

Es ist nunmehr durch verschiedene Studien belegt, dass die Nutzung der mehrsprachigen Kommunikationskompetenzen von Schülerinnen und Schülern das fachliche Lernen begünstigen kann (Gantefort/ Maahs 2020: 10). Die Bedenken und Vorbehalte der angehenden sowie praktizierenden Lehrkräfte, die Sprachen der Schülerinnen und Schüler in der Schule zuzulassen und zu nutzen, sind nachvollziehbar und müssen ernst genommen werden. Dazu erscheint es sinnvoll, die Ebene der Einstellungen konkret im Rahmen der Lehrerausbildung sowie Lehrerfortbildung zu thematisieren und kritisch zu reflektieren, so dass neben der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten dieser Aspekt professioneller Lehrkompetenz ebenso Berücksichtigung in der Lehre findet, wie es bereits einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fordern (vgl. dazu auch Gantefort/ Maahs 2020, Busse 2020). Das Landauer Projekt „MehrSprachen im Deutschunterricht – eine Interventionsstudie zur Förderung von Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit in der Grundschule“ zielt dazu beispielsweise sowohl auf die Entwicklung fachlicher und fachdidaktischer Wissensbestände als auch auf die Reflexion der Einstellungen ab – allerdings im Rahmen einer Fortbildung bereits praktizierender Lehrkräfte (vgl. Bien-Miller et al. 2019: 144). Im Rahmen des Seminars des DaZ-Moduls an der Universität Siegen wird aktuell ein Lernarrangement zur Reflexion von Einstellungen zu Sprachen in der Schule erprobt und wissenschaftlich begleitet.

Dass insgesamt die sprachlich-kulturelle Vielfalt der Schülerinnen und Schüler als wertvoll angesehen wird und die Studierenden diese im Unterricht nutzen wollen, ist ein Zeichen dafür, dass die Ressource Mehrsprachigkeit als solche erkannt wird. Wie diese konkret genutzt werden kann, bleibt für viele der Lehramtsstudierenden unklar, doch finden sich auch einige Handlungsansätze diesbezüglich. Hinsichtlich der Weiterentwicklung der Lehre im Bereich Deutsch als Zweitsprache könnte die Vermittlung konkreter Methoden zur aktiven Berücksichtigung der Erstsprachen im Unterricht zum Beispiel im Rahmen des DaZ-Moduls einen stärkeren Fokus einnehmen, so dass die grundsätzlich positiven Einstellungen zum Nutzen der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler in einer konkreten Umsetzung im Unterricht münden können.

Ergebnisse und Implikationen bezüglich der Einstellungen zum DaZ-Modul

Neben der Entwicklung der Typologie zu den Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Schule zielte dieses Forschungsvorhaben darauf ab, die Einstellungen zum DaZ-Modul, welches die interviewten Lehramtsstudierenden kurz zuvor absolvierten, zu erheben. Die Ergebnisse können dabei vor allem zur Weiterentwicklung der Lehre einen Beitrag leisten.

Die Analyse der Einstellungen zum DaZ-Modul zeigt, dass die Studierenden die Relevanz des Themas bzw. des Moduls erkennen und somit eine Sensibilisierung

stattgefunden hat, welche als das zentrale curriculare Ziel bezeichnet werden kann (vgl. Kapitel 4). Hervorzuheben ist diesbezüglich, dass 25% der interviewten Lehramtsstudierenden angeben, sensibilisiert worden zu sein, jedoch dabei nicht das Gefühl zu haben, auf den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen vorbereitet zu sein. Nach Auswertung der hier vorliegenden Daten fühlen sich immerhin 30% der Befragten etwas vorbereiteter und 10% vorbereitet, mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt in Schulklassen umzugehen. Hier stellt sich die Frage, ob und inwiefern es möglich ist, durch ein Modul bestehend aus zwei Lehrveranstaltungen ein Gefühl der Vorbereitung zu erreichen.

Die Ergebnisse bezüglich der Zufriedenheit mit dem Modul zeigen, dass die Interviewten überwiegend (67,5%) eher oder gänzlich zufrieden mit der inhaltlichen und strukturellen Gestaltung des Moduls sind. Interessant dabei ist vor allem der Vergleich der als positiv erachteten Aspekte mit den Verbesserungsvorschlägen der Lehramtsstudierenden. Es fällt auf, dass hinsichtlich der positiven Aspekte fast ausschließlich inhaltliche Punkte genannt wurden, was darauf schließen lässt, dass die inhaltliche Gestaltung des Moduls insgesamt aus Sicht der Studierenden sinnvoll und gewinnbringend ist. Die Verbesserungsvorschläge beziehen sich demgegenüber überwiegend auf die strukturelle Ebene, was impliziert, dass diesbezüglich das größte Potential zur Weiterentwicklung des Moduls aus Studierenden-Perspektive besteht. Am häufigsten wird dazu allgemein ein umfangreicheres Modul gewünscht. Fast die Hälfte (42,5%) äußert den Wunsch, dass das Modul grundsätzlich erweitert werden sollte. An dieser Stelle sei auf die Weiterbildungsstudiengänge der jeweiligen Universitäten verwiesen, die zwar einen Schwerpunkt auf den Unterricht von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern mit geringen Deutschkenntnissen legen, jedoch als eine Möglichkeit gesehen werden können, die Inhalte des Moduls zu vertiefen.¹⁶² Zudem wird von 22,5% der Interviewten der Verbesserungsvorschlag geäußert, das Modul mit Praxisphasen zu verzahnen, um die Umsetzung der Inhalte in der Praxis zu ermöglichen. Dies wird bereits im Rahmen des DaZ-Moduls der Universität zu Köln umgesetzt, da dieses mit dem Praxissemester verknüpft ist. Hierzu merken die Lehramtsstudierenden jedoch an, dass es sinnvoll sei, sowohl die Vorlesung als auch das Seminar vor oder während des Praxissemesters anzubieten, um alle Inhalte nutzen zu können. Dass die Verzahnung der Inhalte aus dem Modul mit passenden Praxisphasen eine Möglichkeit der Weiterentwicklung der Lehre im Bereich Deutsch als Zweitsprache darstellt, wurde bereits bezogen auf die Förderung einer konstruktiven Einstellung der Lehramtsstudierenden zum Unterricht in

162 An der Universität Siegen kann das weiterbildende Studienangebot *DaZSi* studiert werden (<https://www.uni-siegen.de/phil/germanistik/studium/daz/> (25.03.2022)), vgl. auch Decker/ Sonntag/ Siebert-Ott 2019), an der Technischen Universität Dortmund das *DaF/ DaZ Zertifikat* (http://www.germanistik.tu-dortmund.de/cms/de/Studium/DaF_DaZ-Zertifikat/index.html (25.03.2022)) und an der Universität zu Köln der Weiterbildungsstudiengang *Deutsch als Zweitsprache* (<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/lehre/weiterbildungsstudium-daz/> (25.03.2022)).

sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen aufgezeigt. An der Universität Siegen wird das Modul zu Beginn des Wintersemesters 2022/23 in den Master verlegt, so dass sich ebenfalls Möglichkeiten der Verknüpfung mit dem Praxissemester ergeben. Bezogen auf die positiven Aspekte des DaZ-Moduls werden vor allem die praxisnahen Inhalte als sinnvoll und hilfreich hervorgehoben. Explizit werden dazu unter anderem die Arbeit mit authentischen Schülertexten genannt (40%), das Analysieren und Gestalten von sprachsensiblen Aufgaben (32,5%) sowie die Beschäftigung mit konkreten Sprachfördermethoden (27,5%).

11.2 Reflexion der Untersuchung und Möglichkeiten weiterführender Forschung

Die durchgeführte Studie bietet eine umfassende Grundlage für weitere Forschungsmöglichkeiten, vor allem in Bezug auf die Überprüfung der hier aufgestellten Typologie im Rahmen quantitativer Erhebungen.

Weitergehende qualitative Analysen der bestehenden Daten könnten jedoch ebenfalls sehr interessant sein, wie z. B. eine systematische Analyse der von den Interviewten verwendeten Begrifflichkeiten, die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache beschreiben (vgl. hierzu auch Goltsev et al. i. V.). Ein relevanter Aspekt könnte darin liegen, dass mit der Formulierung *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache* häufig *neu Zugewanderte* verbunden werden, die noch kaum sprachliche Kenntnisse des Deutschen besitzen. Dies kann möglicherweise auf den Zeitraum der Interviewerhebung zurückzuführen sein, da im Zuge der Flüchtlingsbewegungen besonders viele neu Zugewanderte kamen, was den Diskurs über diese spezielle Situation stark in den Fokus der Öffentlichkeit rückte. So könnten auch die verwendeten sprachlichen Mittel und Formen des Bewertens in den Interviews durch eine linguistische Betrachtung von evaluativen Einstellungen analysiert werden (vgl. hierzu z. B. Hrnčal 2020).

Der Fokus dieser Studie liegt auf der individuellen Perspektive der angehenden Lehrkräfte. Eine systematische, institutionentheoretisch orientierte Perspektive auf die hier erhobenen Daten wäre zusätzlich eine durchaus vielversprechende Ergänzung zu der sprachdidaktischen, sozialpsychologischen Herangehensweise dieser Untersuchung (vgl. hierzu z. B. Habscheid et al. 2018, Becker-Mrotzek/ Vogt 2009). Dabei würden beispielsweise Fragen zur sozialen, institutionell vermittelten Ordnung der Schule in den Fokus rücken.

Auch kann die vorliegende empirische Studie zum Vergleich weiterer neu erhobener Daten genutzt werden. Da das Modul zum Zeitpunkt der Erhebung „noch in den Kinderschuhen“ (KB K GymGe nD) steckte, wie es eine der Interviewten formulierte, wäre eine Wiederholung der Studie eine sehr interessante Möglichkeit weiterführender Forschung. Hier würde sich die Frage stellen, inwiefern sich die aus den erhobenen Daten entwickelten Typen im Fall einer erneuten Erhebung widerspiegeln und welche Einstellungen die Interviewten bezüglich der Zufriedenheit mit

dem DaZ-Modul und der Vorbereitung durch das Modul zeigen würden. Ähnliche Fragestellungen könnten aufgegriffen werden, wenn die Studie an einer Universität mit deutlich umfangreichem Modul wiederholt würde. An der Universität Duisburg-Essen beispielsweise absolvieren die Lehramtsstudierenden vergleichsweise die meisten obligatorischen Studienanteile des DaZ-Moduls (vgl. Baumann/ Becker-Mrotzek 2014: 22 ff., vgl. auch Kapitel 4).

Zudem zeigt die hier vorgestellte empirische Studie einen Querschnitt der Einstellungen von Lehramtsstudierenden. Es wurden entsprechend einmalig Interviews mit den Teilnehmenden geführt. So könnten Ergebnisse einer Längsschnittstudie, in der zu mehreren Zeitpunkten wie zum Beispiel als Prä-Post-Follow-Up-Design vor und nach dem Besuch des DaZ-Moduls oder nach einiger Zeit in der Lehrpraxis Interviews erhoben würden, weitere wichtige Erkenntnisse über die Entwicklungen und Veränderungen der Einstellungen der Lehramtsstudierenden aufzeigen.

Ferner wäre ein Blick in die Unterrichtspraxis von hoher Relevanz. Einstellungen und Handlungen stehen zwar in engem Zusammenhang, doch lassen die hier erhobenen Einstellungen keinen direkten Schluss auf die zukünftige Unterrichtspraxis der Lehramtsstudierenden zu. Interessant wäre beispielsweise die Beobachtung von Unterricht im Rahmen des Praxissemesters oder des Referendariats. Ein Mixed-Methods-Ansatz, der Unterrichtsbeobachtungen mit Interviewerhebungen kombiniert, wäre ebenfalls denkbar, so dass der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Handlungen näher beleuchtet werden könnte.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2013): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Bd. 10. Baltmannsweiler: Schneider. 3–10.
- Ahrenholz, Bernt (2017): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 4. Auflage. Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Bd. 9. Baltmannsweiler: Schneider. 64–80.
- Ajzen, Icek (2005): Attitudes, personality and behavior. New York: Open University Press.
- Ajzen, Icek/ Fishbein, Martin (1980): Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior. London: Prentice-Hall.
- Ajzen, Icek/ Fishbein, Martin (2005): The influence of attitudes on behavior. In: Albarracín, Doloris/ Johnson, Blair T./ Zanna, Mark P. (Hrsg.): The handbook of attitudes. Mahwah: Erlbaum. 173–221.
- Allemann-Ghionda, Cristina (1994): Schule als Hüterin der Monokultur? Bildung im Europa der kulturellen Vielfalt. In: Rauchfleisch, Uwe (Hrsg.): Fremd im Paradies. Migration und Rassismus. Basel: Lenos. 175–189.
- Allemann-Ghionda, Cristina/ Auernheimer, Georg/ Grabbe, Helga (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Allemann-Ghionda, Cristina/ Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 51. Weinheim: Beltz. 250–266.
- Allport, Gordon W. (1935): Attitudes. In: Murchison, Carl (Hrsg.): A Handbook of Social Psychology. Worcester M. A.: Clark University Press. 798–844.
- Andresen, Helga/ Funke, Reinold (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Klotz, Peter/ Ossner, Jakob/ Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh. 438–451.
- Apeltauer, Ernst/ Baur, Rupprecht S./ Roche, Jörg (2010): Resolution zum Status und zur Entwicklung des Faches Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Deutschland. In: Baur, Rupprecht S./ Scholten-Akoun, Dirk (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektive. Universität Duisburg-Essen. 36–39. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-daf/prof._dr._rupprecht_s._baur_daz_in_der_lehrerbildung_juli_2010.pdf
- Auernheimer, Georg (2016): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 8., unveränderte Auflage. Darmstadt: WBG.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Publikation. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> (25.03.2022).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W.

- Bertelsmann Verlag. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (25.03.2022).
- Bachmann, Thomas/ Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/ Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles und Franke. 191–209.
- Bagozzi, Richard P./ Burnkrant, Robert E. (1979): Attitude Organization and the Attitude-Behavior Relationship. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 37(6). 913–929. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.6.913>
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumann, Barbara (2017): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Rosenberg, Peter/ Schroeder, Christoph/ Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Reihe Sprachliche Bildung. Bd. 2. Münster: Waxmann. 9–26.
- Baumann, Barbara/ Becker-Mrotzek, Michael (2014): *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 9(4). 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/ Baumert, Jürgen/ Blum, Werner/ Klusmann, Ute/ Krauss, Stefan/ Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. 29–53.
- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Gogolin, Ingrid/ Kuper, Harm/ Krüger, Heinz-Hermann/ Baumert, Jürgen (Hrsg.): *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. 277–338. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike/ Blum, Werner/ Klusmann, Uta/ Krauss, Stefan/ Neubrand, Michael (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Kunter, Mareike/ Baumert, Jürgen/ Blum, Werner/ Klusmann, Ute/ Krauss, Stefan/ Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. 7–26.
- Baur, Rupperecht S./ Becker-Mrotzek, Michael/ Benholz, Claudia/ Chlosta, Christoph/ Hoffmann, Ludger/ Ralle, Bernd/ Salek-Schwartz, Agnieszka/ Seipp, Bettina/ Özdil, Erkan (2009): Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Stiftung Mercator (Hrsg.). https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf (25.03.2022).
- Baur, Rupperecht S./ Kis, Marta (2002): *Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). 31. 123–150.
- Baur, Rupperecht S./ Scholten-Akoun, Dirk (2010): *Deutsch als Zweitsprache: Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft*. In: Baur, Rupperecht S./ Scholten-Akoun, Dirk (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektive*. Essen. 18–35.

- Baurmann, Jürgen (2002): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Friedrich Verlag.
- Bayrak, Cana/ Decker, Lena/ Kaplan, Ina/ Wahbe, Nadia (2017): Authentisches Lehr- und Lernmaterial für die Lehrerbildung. In: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.): Blick zurück nach vorn. Perspektiven für sprachliche Bildung in Lehrerbildung und Forschung. 41–43.
- Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Reihe Sprachliche Bildung. Bd. 1. Münster: Waxmann. 11–36.
- Becker-Mrotzek, Michael/ Hentschel, Britta/ Hippmann, Kathrin/ Linnemann, Markus (2012): Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt durch IPSOS (Hamburg) im Auftrag des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln: Mercator-Institut der Universität zu Köln.
- Becker-Mrotzek, Michael/ Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2., bearbeitete und aktualisierte Auflage. Germanistische Arbeitshefte 38. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783110231724>
- Bello, Bettina/ Leiss, Dominik/ Ehmke, Timo (2017): Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 35(1). 165–181. <https://doi.org/10.36950/bzl.35.2017.9480>
- Bender-Szymanski, Dorothea (2001): Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In: Auernheimer, Georg/ van Dick, Rolf/ Petzel, Thomas/ Wagner, Ulrich (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske + Budrich. 63–97. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80867-7_4
- Benholz, Claudia/ Frank, Magnus (2014): ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern Einblicke in ProDaZ-Tätigkeitsfelder. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/ude_prodaz_broschuere.pdf (25.03.2022).
- Bernstein, Basil (1964): Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. In: *American Anthropologist*. 66. 55–69. https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00030
- Berry, John W. (1997): Immigration, Acculturation, and Adaptation. In: *Applied Psychology: An International Review*. 46(19). 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Biedermann, Tanja/ Hochstetter, Franz/ Löffler-Moody, Birgit/ Szeitszam, Angelika/ Klar, Bernhard (2010): Modulare Förderung Deutsch. Starterkit: Märchen verfassen. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hrsg.). Online-Veröffentlichung. <https://de.scribd.com/doc/254188223/Starterkit-Maerchen-pdf> (25.03.2022).
- Bien-Miller, Lena/ Wildemann, Anja/ Andronie, Melina/ Krzyzek, Sebastian (2019): Handlungsrelevante Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit und deren Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrkräften. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Akbulut, Muhammad/ Bushati, Bora (Hrsg.): Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration. Münster: Waxmann. 143–161.
- Binanzer, Anja/ Gamper, Jana/ Köpcke, Klaus-Michael (2015): Linguistische und affektive Anforderungen an Lehramtsanwärterinnen und -anwärter. Untersuchungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Fischer, Christian/ Veber, Marcel/ Fischer-Ontrup, Chris-

- tiane/ Buschmann, Rafael (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Reihe Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung. Bd. 1. Münster: Waxmann. 293–320.
- Blömeke, Sigrid/ Müller, Christiane/ Felbrich, Anja/ Kaiser, Gabriele (2008): Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In: Blömeke, Sigrid/ Kaiser, Gabriele/ Lehmann, Rainer: Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann. 219–246.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Akkulturation. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto. 5.
- Born, Sebastian/ Maak, Diana/ Ricart Brede, Julia/ Vetterlein, Anja (2019): Kultur der Mehrsprachigkeit und monolingualer Habitus – zwei Seiten einer Medaille? In: Maak, Diana/ Ricart Brede, Julia (Hrsg.): Wissen, Können, Wollen – sollen?! Angehende LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit. Reihe Mehrsprachigkeit. Bd. 46. Münster: Waxmann. 29–38.
- Bos, Wilfried/ Valtin, Renate/ Hußmann, Anke/ Wendt, Heike/ Goy, Martin (2017): IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Hußmann, Anke/ Wendt, Heike/ Bos, Wilfried/ Bremerich-Vos, Albert/ Kasper, Daniel/ Lankes, Eva-Maria/ McElvany, Nele/ Stubbe, Tobias C./ Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. 13–28.
- Bos, Wilfried/ Wendt, Heike/ Ünlü, Ali/ Valtin, Renate/ Euen, Benjamin/ Kasper, Daniel/ Tarelli, Irmela (2012): Leistungsprofile von Viertklässlerinnen und Viertklässlern in Deutschland. In: Bos, Wilfried/ Tarelli, Irmela/ Bremerich-Vos, Albert/ Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. 227–260.
- Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bredthauer, Stefanie (2018a): „Aber diese verschiedenen Sprachen, die Teil der Klasse waren, wurden nie beachtet.“ – Grundlagen mehrsprachigkeitsdidaktischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung. In: die hochschullehre. 4. 553–568. http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_Bredthauer_Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf (25.03.2022).
- Bredthauer, Stefanie (2018b): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. In: DDS – Die Deutsche Schule. 110(3). 275–286. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102526&uid=frei (25.03.2022). <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.08>
- Bredthauer, Stefanie/ Engfer, Hilke (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? In: edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung. 1–20. https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf (25.03.2022).
- Bremerich-Vos, Albert (2021): Lehrerprofessionalität. Ansätze und Erkenntnisse für die Fächer Deutsch und Mathematik. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Budde, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 58(4). 522–540.

- Charta der Vielfalt e. V. (Hrsg.) (2017): Diversity als Chance. Die Charta der Vielfalt der Unternehmen in Deutschland. https://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/Studien_Publikationen_Charta/Charta_der_Vielfalt-O%CC%88H-2017.pdf (25.03.2022).
- Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters. 59–72. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Cummins, Jim (2017): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, V. Brian/ May, Stephen (Hrsg.): Literacies and Language Education. Encyclopedia of Language and Education. Volume 10. Third Edition. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9_6
- Dann, Hans-Dietrich/ Haag, Ludwig (2017): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. 89–120. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_4
- Daschner, Peter (2017): Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick. In: McElvany, Nele/ Jungermann, Anja/ Bos, Wilfried/ Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster: Waxmann Verlag. 1–2.
- Decker, Lena (2016): Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Bd. 10. Duisburg: Gilles & Francke.
- Decker, Lena/ Kaplan, Ina (2019): Beurteilung schriftlicher Schülerleistungen mithilfe der Textsorten Lehrerkommentar und Kriterienkatalog – Ein Vergleich. In: Kaplan, Ina/ Petersen, Inger (Hrsg.): Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern. Münster: Waxmann. 121–140.
- Decker, Lena/ Kaplan, Ina/ Siebert-Ott, Gesa (2019): Professionalisierung angehender Lehrkräfte im DSSZ-Modul – Lernarrangements und Begleitforschung im Rahmen des Projektes Ako. In: Ahrenholz, Bernt/ Jeuk, Stefan/ Lütke, Beate/ Paetsch, Jennifer/ Roll, Heike (Hrsg.): Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen. Berlin: De Gruyter. 301–318.
- Decker, Lena/ Sonntag, Katrin/ Siebert-Ott, Gesa (2019): Das weiterbildende Studienangebot „Deutsch lernen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern und Erwachsenen“ (DaZSi) der Universität Siegen. In: Schmörlzer-Eibinger, Sabine/ Akbulut, Muhammed/ Bushati, Bora (Hrsg.): Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Weiterbildung im Kontext von Flucht und Migration. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.1515/9783110570380-014>
- Dillon, William R./ Kumar, Ajith (1985): Attitude Organization and the Attitude-Behavior Relation_A Critique of Bagozzi and Burnkrants Reanalysis of Fishbein and Ajzen. In: Journal of Personality and Social Psychology. 49(1). 33–46. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.1.33>
- Döll, Marion/ Hägi-Mead, Sara/ Settinieri, Julia (2017): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Rosenberg, Peter/ Schroeder, Christoph/ Witte, Annika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann. 203–215.
- Döring, Nicola/ Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>

- Dudenredaktion (Hrsg.) (2015): Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Eagly, Alice/ Chaiken, Shelly (1993): *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth TX: Harcourt, Brace & Janovich.
- ECC IALT: European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (2010): Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen, Bundesrepublik Deutschland. <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf> (25.03.2022).
- Edelmann, Doris (2007): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Reihe Münchener Studien zur Erwachsenenbildung. Bd. 4. Zürich: LIT Verlag.
- Ehmke, Timo/ Hammer, Svenja (2018): Skalierung und dimensionale Struktur des DaZKom-Testinstruments. In: Ehmke, Timo/ Hammer, Svenja/ Köker, Anne/ Ohm, Udo/ Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann. 185–200.
- Ekinci, Yüksel/ Güneşli, Habib (2016): Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland. Eine empirische Studie. Frankfurt am Main: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06434-6>
- Emmermann, Ralf/ Fastenrath, Silke (2018): *Sprachsensibler Unterricht*. Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Fazio, Russell H. (1990): Multiple Processes by which Attitudes Guide Behavior: The Mode Model as an Integrative Framework. In: *Advances in Experimental Social Psychology*. 23. 75–109. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60318-4](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60318-4)
- Feilke, Helmuth (2012): *Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln*. In: *Praxis Deutsch* (233). 4–13.
- Feilke, Helmuth (2013): *Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen*. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Schramm, Karen/ Thürmann, Eike/ Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann. 113–130.
- Feilke, Helmuth/ Lehnen, Katrin/ Steinseifer, Martin (Hrsg.) (2019): *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: Synchron.
- Fischer, Nele (2018): *Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 1(18). 35–51. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art02d>
- Fischer, Nele/ Ehmke, Timo (2019): Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 22(2). 411–433. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>

- Fischer, Nele/ Hammer, Svenja/ Ehmke, Timo (2018): Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In: Ehmke, Timo/ Hammer, Svenja/ Köker, Anne/ Ohm, Udo/ Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann. 149–184.
- Fischer, Nele/ Lahmann, Cornelia (2020): Pre-service teachers' beliefs about multilingualism in school: an evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching. In: *Language Awareness*. 29(2). 114–133. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>
- Flick, Uwe (2014): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- FSB Siegen: Fachspezifische Bestimmung für das Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ) im Bachelorstudiengang für das Lehramt an Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Berufskollegs der Universität Siegen (2014). https://www.uni-siegen.de/start/news/amtliche_mitteilungen/2014/24_2014_fsb_modul_deutsch_ba_lehramt_dssz.pdf (25.03.2022).
- FSB TU Dortmund: Fächerspezifische Bestimmungen für das Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte für die Lehramter an Grundschulen, an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, an Gymnasien und Gesamtschulen, an Berufskollegs und für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung zur Prüfungsordnung für die Lehramtsbachelorstudiengänge an der Technischen Universität Dortmund. https://www.tu-dortmund.de/storages/tu_website/Dezernat_4/Dez._4.4/pruefungsordnungen/faecherspezifische-bestimmungen/2009/bachelor/fsb-deutsch-zuwanderungsgeschichte-ba-alle.pdf (25.03.2022).
- Fürstenau, Sara (2009): Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 61–84. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91724-5_4
- Fürstenau, Sara (2015): Sprachliche Bildung als Handlungsfeld der Interkulturellen Pädagogik. In: Fischer, Christian/ Veber, Marcel/ Fischer-Ontrup, Christiane/ Buschmann, Rafael (Hrsg.): *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann. 263–276.
- Fürstenau, Sara/ Yağmur, Kutlay (2003): Verteilung und Klassifizierung der Herkunftssprachen. In: Fürstenau, Sara/ Gogolin, Ingrid/ Yağmur, Kutlay (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxmann. 47–52.
- Gantefort, Christoph (2013): ‚Bildungssprache‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Michel, Ute/ Reich, Hans H. (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. FörMig Edition. Bd. 9. Münster: Waxmann. 71–105.
- Gantefort, Christoph/ Maahs, Ina-Maria (2020): Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. In: Kompetenzzentrum ProDaZ. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf. (25.03.2022).
- Gantefort, Christoph/ Michalak, Magdalena (2017): Zwischen Sprache und Fach – Deutsch als Zweitsprache im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln. In: Becker-Mrotzek,

- Michael/ Rosenberg, Peter/ Schroeder, Christoph/ Witte, Annika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann. 61–74.
- Gantefort, Christoph/ Roth, Hans-Joachim (2010): Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 13(4). 573–591. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0163-2>
- Garrett, Peter/ James, Carl (1995): Language Awareness: a way ahead. In: James, Carl/ Garrett, Peter (Hrsg.): Language Awareness in the Classroom. Second impression. London/New York: Longman. 306–318.
- Gasterstädt, Julia/ Urban, Michael (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. In: Empirische Sonderpädagogik. 1. 54–66.
- Gebauer, Miriam M./ McElvany, Nele/ Klukas, Stephanie (2013): Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In: McElvany, Nele/ Gebauer, Miriam M./ Bos, Wilfried/ Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 17. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 191–216.
- Gebele, Diana/ Zepter, Alexandra (2018): Lehrer(innen)-Professionalisierung für den Deutschunterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern: Praxisorientierte Lehr- und Lernformate an der Universität zu Köln. In: Gebele, Diana/ Zepter, Alexandra (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Baltmannsweiler: Schneider. 191–203.
- Gebele, Diana/ Zepter, Alexandra L. (2016): Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext. In: Gebele, Diana/ Zepter, Alexandra L. (Hrsg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS) (11). Duisburg: Gilles & Francke. 108–136.
- Georgi, Viola B. (2018): Diversity. In: Gogolin, Ingrid/ Georgi, Viola, B./ Krüger-Potratz, Marianne/ Lengyel, Drorit/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 61–66.
- Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul/ Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann. 269–290.
- Gibbons, Pauline (2009): English Learners. Academic Literacy, and Thinking. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2015): Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. Second Edition. Portsmouth: Heinemann.
- Göbel, Kerstin/ Vieluf, Svenja/ Hesse, Hermann-Günter (2010): Die Sprachtransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. In: Allemann-Ghionda, Cristina/ Stanat, Petra/ Göbel, Kerstin/ Röhner, Charlotte (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 55. Weinheim: Beltz. 101–122.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/ Dirim, Inci/ Klinger, Thorsten/ Lange, Imke/ Lengyel, Dorit/ Michel, Ute/ Neumann, Ursula/ Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim/ Schwippert, Knut (2011a): För-

- derung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. FörMig Edition. Bd. 7. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Hawighorst, Britta/ Bainski, Christiane/ Heintze, Andreas/ Rutten, Sabine/ Saalman, Wiebke (2011b): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/ Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg/ Brouër, Birgit/ Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Reihe Handbücher Sprachwissen. Bd. 21 Berlin: Walter de Gruyter. 478–499.
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sarah/ Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 107–128. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Hawighorst, Britta/ Bainski, Christiane/ Heintze, Andreas/ Rutten, Sabine/ Saalman, Wiebke (2011b): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.
- Goltsev, Evghenia/ Kaplan, Ina/ Maahs, Ina-Maria/ Olfert, Helena/ Triulzi, Marco/ Winter, Christina (Hrsg.) (i.V.): Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung?! – Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen Bedarfsorientierung und Etikettierung. Schwerpunkttheft des Journal for Educational Research Online (jero). Münster: Waxmann.
- Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. In: Kompetenzzentrum ProDaZ. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (25.03.2022).
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.): Max-Planck-Gesellschaft Jahrbuch 1977. München: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht. 36–51.
- Habscheid, Stephan/ Müller, Andreas P./ Thörle, Britta/ Wilton, Antje (Hrsg.) (2018): Handbuch Sprache in Organisationen. Berlin/ Boston: Walter De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296235-203>
- Hachfeld, Axinja/ Schroeder, Sascha/ Anders, Yvonne/ Hahn, Adam/ Kunter, Mareike (2012): Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 26(2). 101–120. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000064>
- Haddock, Geoffrey/ Maio, Gregory R. (2014): Einstellungen. In: Jonas, Klaus/ Stroebe, Wolfgang/ Hewstone, Miles (Hrsg.): Sozialpsychologie. 6. Auflage. Berlin/ Heidelberg: Springer. 197–230. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8_6
- Haddock, Geoffrey/ Zanna, Mark P. (1993): Predicting Prejudicial Attitudes: The Importance of Affect, Cognition, and the Feeling-Belief Dimension. In: Advances in Consumer Research. 20. 315–318.
- Hahn, Alois (1994): Die soziale Konstruktion des Fremden. In: Sprondel, Walter M. (Hrsg.): Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion: für Thomas Luckmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 140–166.
- Halliday, Michael A. K. (1978): Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A. K./ Hasan, Ruqaiya (1989): Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective. Second Edition. Victoria: Deakin University Press.

- Hallitzky, Maria/ Schiessleder, Martina (2008): Welche pädagogischen Leitbilder haben Lehramtsstudierende in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität? In: Ramseger, Jörg/ Wagener, Matthea (Hrsg.): *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: VS. 267–270. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3_53
- Hamburger, Franz (1983): *Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 18. Beiheft. 273–282.
- Hamburger, Franz (1994): *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft*. Reihe Migration und Kultur. Frankfurt am Main: Cooperative.
- Hammer, Svenja/ Fischer, Nele/ Koch-Priewe, Barbara (2016): *Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule*. *Die Deutsche Schule*. Beiheft 113. 149–174.
- Hammond, Jenny/ Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. 20(1). 6–30.
- Heins, Jochen (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen*. In: Jan M. Boelmann (Hrsg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 305–324.
- Heints, Detlef/ Müller, Jürgen/ Reiberg, Ludger (Hrsg.) (2006): *Mehrsprachigkeit macht Schule*. Duisburg: Gilles und Francke.
- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helmke, Andreas (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 6., überarbeitete Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Henschel, Sofie/ Heppt, Birgit/ Weirich, Sebastian/ Edele, Aileen/ Schipolowski, Stefan/ Stanat, Petra (2019): *Zuwanderungsbezogene Disparitäten*. In: Stanat, Petra/ Schipolowski, Stefan/ Mahler, Nicole/ Weirich, Sebastian/ Henschel, Sofie: *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Hofstede, Geert H. (2001): *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Second Edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Hopf, Christa/ Rieker, Peter/ Sanden-Marcus, Martina/ Schmidt, Christiane (1995): *Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim: Juventa.
- HRK/ KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und Hochschulrektorenkonferenz (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (25.03.2022).
- Hrncal, Christine (2020): *Bewertungsinteraktionen in der Theaterpause. Eine gesprächsanalytische Untersuchung von Pausengesprächen im Theaterfoyer*. Berlin/ Boston: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110664546>

- Huskinson, Thomas L.H./ Haddock, Geoffrey (2006): Individual Differences in Attitude Structure And The Accessibility Of The Affective And Cognitive Components Of Attitude. In: *Social Cognition*. 24(4). 453–468. <https://doi.org/10.1521/soco.2006.24.4.453>
- Hußmann, Anke/ Wendt, Heike/ Kasper, Daniel/ Bos, Wilfried/ Goy, Martin (2017): Ziele, Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2016). In: Hußmann, Anke/ Wendt, Heike/ Bos, Wilfried/ Bremerich-Vos, Albert/ Kasper, Daniel/ Lankes, Eva-Maria/ McElvany, Nele/ Stubbe, Tobias C./ Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. 29–78.
- IT.NRW: Information und Technik Nordrhein-Westfalen, Statistisches Landesamt (Hrsg.) (2019): NRW (ge)zählt: Angekommen in Nordrhein-Westfalen. Migration und Integration – Ergebnisse der amtlichen Statistik. Düsseldorf. <https://webshop.it.nrw.de/gratis/Z249%20201952.pdf> (25.03.2022).
- Jeuk, Stefan (2018): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Junker, Robin/ Zeuch, Nina/ Rott, David/ Henke, Ina/ Bartsch, Constanze/ Kürten, Ronja (2020): Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. In: *Empirische Sonderpädagogik*. 1. 45–63.
- Kameyama, Shinichi/ Özdil, Erkan (2017): Mehrsprachigkeit. In: Hoffmann, Ludger/ Kameyama, Shinichi/ Riedel, Monika/ Sahiner, Pembe/ Wulff, Nadja (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt. 71–90.
- Kampshoff, Marita/ Walther, Martina (2010): Einstellungen von Lehrer/innen gegenüber heterogenen Schulklassen. Ein Vergleich von oberösterreichischen und bayerischen Lehrkräften aus Schulen mit altersgemischten, Integrations- und ‚Migrationsklassen‘. In: *Erziehung und Unterricht*. 160(3–4). 401–414.
- Kaplan, Ina (2019): Beurteilungskompetenz von Lehramtsstudierenden in Bezug auf schriftliche Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Kaplan, Ina/ Petersen, Inger (Hrsg.): Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern. Münster: Waxmann. 141–158.
- Kelle, Udo/ Kluge, Susanne (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Kessler, Thomas/ Fritsche, Immo (2018): *Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93436-5>
- Kluge, Susanne (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97436-5>
- KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2002). Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2002/zuwander.pdf> (25.03.2022).
- KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (25.03.2022).

- KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2006). Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002. i. d. F. vom 16.11.2006. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf (25.03.2022).
- KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008. https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf (25.03.2022).
- KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2013). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 idF. Vom 5.12.2013. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (25.03.2022).
- KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2019): Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (25.03.2022).
- Kniffka, Gabriele (2010a): Scaffolding. In: Kompetenzzentrum ProDaZ. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (25.03.2022).
- Kniffka, Gabriele (2010b): Fehleranalyse. In: Stiftung Mercator (Hrsg.): Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende. Münster: Waxmann. 215–228.
- Kniffka, Gabriele/ Neuer, Birgit (2008): „Wo geht’s hier nach ALDI? – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer.“ In: Budke, Alexandra (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam: Universitätsverlag. 121–135. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/2265/file/PGF_27.pdf (25.03.2022).
- Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache – lehren und lernen. 3., aktualisierte Auflage. Reihe StandardWissen Lehramt. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838537306>
- Koch, Peter/ Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe_Sprache der Distanz_Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Deutschmann, Olaf/ Flasche, Hans/ König, Bernhard/ Kruse, Margot (Hrsg.): Romanistisches Jahrbuch. Bd. 36. Berlin: Walter de Gruyter. 15–43. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>
- Koch-Priewe, Barbara (2018): Das DaZKom-Projekt – ein Überblick. In: Ehmke, Timo/ Hammer, Svenja/ Köker, Anne/ Ohm, Udo/ Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann. 7–38.
- Köker, Anne/ Rosenbrock, Agyei/ Ohm, Udo/ Carlson, Sonja A./ Ehmke, Timo/ Hammer, Svenja/ Koch-Priewe, Barbara/ Schulze, Nina (2015): DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Koch-Priewe, Barbara/ Köker, Anna/ Seifried, Jürgen/ Wuttke, Eveline (Hrsg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Kempten: Klinkhardt. 177–205.

- Kopmann, Henrike/ Zeinz, Horst (2016): Einstellungen zur Inklusion in der Grundschule und pädagogisch-didaktische Orientierungen. In: Liebers, Katrin/ Landwehr, Brunhild/ Reinhold, Simone/ Riegler, Susanne/ Schmidt, Romina (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Jahrbuch Grundschulforschung 20. Wiesbaden: Springer VS. 75–80. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11944-7_11
- Krauss, Stefan/ Lindl, Alfred/ Schilcher, Anita/ Fricke, Michael/ Göhring, Anja/ Hofmann, Bernhard/ Kirchhoff, Petra/ Mulder, Regina H. (Hrsg.) (2017): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster: Waxmann.
- Kracauer, Siegfried (1952): The Challenge of Qualitative Content Analysis. *Public Opinion Quarterly*. 16. 631–642. <https://doi.org/10.1086/266427>
- Krüger-Potratz, Marianne (2017): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Krüger-Potratz, Marianne (2018): Interkulturelle Pädagogik. In: Gogolin, Ingrid/ Georgi, Viola, B./ Krüger-Potratz, Marianne/ Lengyel, Drorit/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 183–190.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Krumm, Hans Jürgen (2020): Mehrsprachigkeit und Identität. In: Gogolin, Ingrid/ Hansen, Antje/ McMonagle, Sarah/ Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_19
- Kuckartz, Udo (2016): Typenbildung und typenbildende Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In: Schnell, Martin W. / Schulz, Christian/ Kuckartz, Udo/ Dunger, Christine (Hrsg.): Junge Menschen sprechen mit sterbenden Menschen. Eine Typologie. Wiesbaden: Springer VS. 31–54. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12317-8_2
- Kuckartz, Udo/ Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Kunter, Mareike/ Pohlmann, Britta (2015): Lehrer. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin/ Heidelberg: Springer. 261–283. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_11
- Kurtz, Gunde/ Hofmann, Nicole/ Biermas, Britta/ Back, Tiana/ Haseldieck, Karen (2014): Sprachintensiver Unterricht. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LABG: Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. Lehrerausbildungsgesetz (LABG) (2009). <https://www.bzl.uni-bonn.de/dokumente/dokumente-1/lehrrausbildungsgesetz-labg> (25.03.2022).
- LABG: Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. Lehrerausbildungsgesetz (LABG) (2020). <https://bass.schul-welt.de/pdf/9767.pdf?20200526095152> (25.03.2022).
- LABG Änderung: Gesetz zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes (2016). <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMG16-185.pdf> (25.03.2022).
- Läge, Damian/ McCombie, Guido (2015): Berufsbezogene Lehrerberzeugungen als pädagogisches Bezugssystem erfassen: Ein Vergleich von angehenden und berufstätigen Lehr-

- personen der verschiedenen Schulstufen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*. 61(1). 118–143.
- Lamnek, Siegfried/ Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Lange, Imke/ Gogolin, Ingrid (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Formig Material Bd. 2*. Münster: Waxmann.
- Lange, Sarah Désirée/ Pohlmann-Rother, Sanna (2020): Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*. 10(43–60). <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef (2020): *Handbuch Lesen im Fachunterricht. Sachtexte sprachsensibel bearbeiten – Verstehendes Lesen vermitteln*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Löffler, Heinrich (2010): *Germanistische Soziolinguistik. Reihe Grundlagen der Germanistik*. Berlin: Erich Schmidt.
- Luchtenberg, Sigrid (2017): *Language Awareness*. In: Auernheimer, Georg/ Oomen-Welke, Ingrid (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion. Fremdwahrnehmung. Kulturtransfer*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Maak, Diana/ Ricart Brede, Julia (2019): Projektskizze. Hinweise zur Stichprobe, zur Datenerhebung und zur Datenaufbereitung im Projekt „Einstellungen angehender LehrerInnen zu Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Unterricht“. In: Maak, Diana/ Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – sollen?! Angehende LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit. Reihe Mehrsprachigkeit*. Bd. 46. Münster: Waxmann. 21–28.
- Maak, Diana/ Ricart Brede, Julia/ Born, Sebastian (2015): Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit erheben. Bericht über die Anlage eines Forschungsprojektes (mit Fragebogen). In: Rösch, Heidi/ Webersik, Julia (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik. Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*, 2014. Stuttgart: Fillibach bei Klett. 263–282.
- Massumi, Mona/ von Dewitz, Nora/ Griefsbach, Johanna/ Terhart, Henrike/ Wagner, Katarina/ Hippmann, Kathrin/ Altinay, Lale (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (25.03.2022).
- Maus, Eva (2018): *Problemzentrierte Interviews. Zwischen Offenheit und Theorie*. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 35–50.
- Mayerl, Jochen (2009): *Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens. Framing, Einstellungen und Rationalität*. Wiesbaden: VS.
- Mayring, Philipp (1982): *Grundlagen und Techniken qualitativer Inhaltsanalyse. Zur Begründung, Entwicklung und Veranschaulichung sozialwissenschaftlicher Interpretationstechniken*. Dissertation. München.

- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674420106>
- Meuser (2018): *Inhaltsanalyse*. In: Bohnsack, Ralf/ Geimer, Alexander/ Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4. Auflage. Opladen/ Toronto: Barbara Budrich. 120–122.
- Michalak, Magdalena (2010): *Zum Anforderungsprofil für Lehrkräfte in mehrsprachigen Klassen*. In: Stiftung Mercator (Hrsg.): *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende*. Münster: Waxmann. 141–158.
- Michalak, Magdalena (2012): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer. Lehrerbildung an den deutschen Hochschulen*. In: Winters-Ohle, Elmar/ Seipp, Bettina/ Ralle, Bernd (Hrsg.): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann. 198–203.
- Michalak, Magdalena (2014): *Das Lehrportfolio als Instrument professioneller Entwicklung im DaZ-Bereich. Zur Sprach.kom. Materialien DaF*. 89. 301–324.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003): *Begegnung mit Sprachen. Eine Handreichung*. Frechen: Ritterbach.
- Misoch, Sabina (2019): *Qualitative Interviews*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Berlin: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Modulbeschreibung Köln: *Modulbeschreibung des DaZ-Moduls der Universität zu Köln*. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Lehre/Modulbeschreibung_Deutsch_als_Zweitsprache.pdf (25.03.2022).
- Modulhandbuch Siegen: *Anhang: Modulhandbuch. Titel des Moduls Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte*. https://www.uni-siegen.de/zlb/formulareunddownloads/ordnungen-mhb-fsb/mhb/common/mhb_dssz-ba.pdf (25.03.2022).
- Modulhandbuch TU Dortmund: *Modulhandbuch der Technischen Universität Dortmund: Studienbereich Deutsch für Schüler/innen mit Zuwanderungsgeschichte – Deutsch als Zweitsprache*. <https://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/mp-studium/labg2009/DaZ-Modulhandbuch.pdf> (25.03.2022).
- Morek, Miriam/ Heller, Vivien (2012): *Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs*. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*. 57. 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Morek, Miriam/ Heller, Vivien (2019): *Bildungssprachliche Praktiken*. In: *Sprache im Fach*. München; Eichstätt. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61749/1/Morek_Heller_Bildungssprachliche_Praktiken.pdf (25.03.2022).
- Morris-Lange, Simon/ Wagner, Katarina/ Altinay, Lale (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. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf (25.03.2022).
- MSW NRW: *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): Lehramtszugangsverordnung – Verordnung über den Zugang zum nordrhein-*

- westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität.
- MSW NRW: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf (25.03.2022).
- MSW NRW: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2021): Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf (25.03.2022).
- Müller, Hermann (1975): Revidiert die Studiengänge! Lehrerbildung als Voraussetzung der Integration ausländischer Kinder. Materialien zur Politischen Bildung, 2. 48–52.
- NAP: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2011): Nationaler Aktionsplan Integration: Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/441026/136cdd0c82e45766265a0690f6534aa9/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei-data.pdf> (25.03.2022).
- Niederhaus, Constanze (2017): Akkulturation und Akkulturationsstrategien. In: Eberhardt, Alexandra/ Niederhaus, Constanze (Hrsg.): Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung. Ideen zur Gestaltung von Übungen, Seminaren und Vorlesungen. Stuttgart: Fillibach bei Klett. 58–60.
- NIP: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2007): Der nationale Integrationsplan: Neue Wege – Neue Chance. <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/Allg-Bildung/2007-10-18-nationaler-integrationsplan.pdf> (25.03.2022).
- OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development (2019): Ländernotiz. Programme für International Student Assessment (PISA). PISA 2018 Ergebnisse. http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018_CN_DEU_German.pdf (25.03.2022).
- OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung. <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (25.03.2022).
- Ohm, Udo (2009): Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerbildung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 14(2). <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/216/209> (25.03.2022).
- Oltmer, Jochen (2018): Kinder und Jugendliche auf der Flucht. Gewaltmigration und Aufnahme von Schutzsuchenden im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert. In: von Dewitz, Nora/ Terhart, Henrike/ Massumi, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung. Weinheim: Beltz Juventa. S. 41–58.
- Oomen-Welke, Ingelore (1997): Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), 21(1). 33–47.
- Oomen-Welke, Ingelore (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Klotz, Peter/ Ossner, Jakob/ Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh. 452–463.
- Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010): Der Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen.

- Oomen-Welke, Ingelore (2017a): Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 4. Auflage. Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Bd. 9. Baltmannsweiler: Schneider. 493–506.
- Oomen-Welke, Ingelore (2017b): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 4. Auflage. Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Bd. 9. Baltmannsweiler: Schneider. 617–632.
- Oomen-Welke, Ingelore (2019): „Kultur der Mehrsprachigkeit“ – wie es dazu kam und wie das Konzept sich entwickelt hat. In: Maak, Diana/ Ricart Brede, Julia (Hrsg.): Wissen, Können, Wollen – sollen?! Angehende LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit. Reihe Mehrsprachigkeit. Bd. 46. Münster: Waxmann.
- Oomen-Welke, Ingelore/ Dirim, Inci (2013): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Einleitung zu diesem Band. In: Mehrsprachigkeit in der Klasse. wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Stuttgart: Fillibach bei Klett. 7–24.
- Oser, Fritz (2009): Moral jenseits von organisierter Erlaubtheit – Zur inneren und äußeren Effizienz eines professionellen Ethos. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/ Beck, Klaus/ Sembill, Detlef/ Nickolaus, Reinhold/ Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz. 389–400.
- Ossner, Jakob (2006): Sprachdidaktik Deutsch. Reihe Standardwissen Lehramt. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838528076>
- Paetsch, Jennifer/ Wagner, Franze Sophie/ Darsow, Annkathrin (2017): Prädikatoren der Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit den Berliner Deutsch-als-Zweitsprache-Modulen: Ansatzpunkte für Veränderungsmaßnahmen in der Hochschullehre. In: Jostes, Brigitte/ Caspari, Daniela/ Lütke, Beate (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Reihe Sprachliche Bildung. Bd. 15. Münster: Waxmann. 127–150.
- Pajares, Frank M. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research. 62(3). 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Petersen, Inger (2019): Messung, Beurteilung und Förderung von Schreibkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache – ein Überblick. In: Kaplan, Ina/ Petersen, Inger (Hrsg.): Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern. Reihe Sprachliche Bildung. Bd. 6. Münster: Waxmann. 11–36.
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14850-0_6
- Prenzel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Puskeppeleit, Jürgen/ Krüger-Potratz, Marianne (1999): Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher, 1950–1999. Bd. 1. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik.
- Przyborski, Aglaja (2018): Gütekriterien. In: Bohnsack, Ralf/ Geimer, Alexander/ Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 4. Auflage. Opladen/ Toronto: Barbara Budrich. 107–111.

- QUA-LiS NRW: Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (2011): Lernarrangements. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/kompass/kompetenzorientierter-unterrichtdeutsch/lernarrangements/index.html> (25.03.2022).
- Quehl, Thomas (2010): Die Möglichkeiten des SCAFFOLDING. In: *Grundschulunterricht Deutsch*. 4. 28–32.
- Quehl, Thomas/ Trapp, Ulrike (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. *FörMig Material*. Bd. 4. Münster: Waxmann.
- Rädiker, Stefan/ Kuckartz, Udo (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Rehbein, Jochen (2011): ‚Arbeitsprache‘ Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule. Ein Plädoyer. In: Prediger, Susanne/ Özdil, Erkan (Hrsg.): *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann. 205–232.
- Reich, Hans H. (1994): Interkulturelle Pädagogik. Eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Pädagogik* 40(1). 9–27.
- Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand nationaler und internationaler Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reichertz, Jo (2007): Qualitative Sozialforschung. Ansprüche, Prämissen, Probleme. In: *EWE – Erwägen, Wissen, Ethik*. 18. Jg. (2). 195–208.
- Reichertz, Jo (2016): *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13462-4>
- Reusser, Kurt/ Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/ Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage. Münster: Waxmann. 642–661.
- Ricart Brede, Julia (2019a): Einstellungen – beliefs – Überzeugungen – Orientierungen. Zum theoretischen Konstrukt des Projektes „Einstellungen angehender LehrerInnen zu Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Unterricht“. In: Maak, Diana/ Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – sollen?! Angehende LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit. Reihe Mehrsprachigkeit*. Bd. 46. Münster: Waxmann. 29–38.
- Ricart Brede, Julia (2019b): „Kann man überhaupt vorbereitet sein?“. Zur Vorbereitung auf den Unterricht mit DaZ-SchülerInnen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. In: Maak, Diana/ Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – sollen?! Angehende LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit. Reihe Mehrsprachigkeit*. Bd. 46. Münster: Waxmann. 161–182.
- Riebling, Linda (2013): *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Reihe Interkulturelle Bildungsforschung*. Bd. 20. Münster: Waxmann.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 3., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr.
- Roos, Sabrina (2013): *Mathematische Brieffreundschaften. Kinder beurteilen eigene und fremde Texte. Grundschule Mathematik*. 39(13). 36–43.

- Roos, Sabrina/ Schäfer, Petra (2011): Ausgewählte Schülerdokumente aus der Erprobung. https://pikas.dzlm.de/pikasfiles/uploads/upload/Material/Haus_8_-_Guter_Unterricht/UM/Mathebriefe/Beispiele_aus_der_Erprobung.pdf (25.03.2022).
- Rösch, Heidi (2009): Ergebnisse und Folgen der PISA-Studie. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): *Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache – Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen*. Braunschweig: Schroedel. 8–10.
- Rösch, Heidi (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In: Arnold, Karl-Heinz/ Hauenschild, Katrin/ Schmidt, Britta/ Ziegenmeyer, Birgit (Hrsg.): *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Jahrbuch Grundschulforschung*. Bd. 14. Wiesbaden: VS. 145–150. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92475-5_27
- Rösch, Heidi (2012): Deutsch als Zweitsprache (DaZ): theoretische Hintergründe, Organisationsformen und Lernbereiche, Lehrerbildung. In: Matzner, Michael (Hrsg.): *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim: Beltz. 155–166.
- Rosenberg, Morris/ Hovland, Carl Iver (1960): Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: Hovland, Carl Iver/ Rosenberg, Morris (Hrsg.): *Attitude organization and change*. Fourth Printing. New Haven, CT: Yale University Press. 1–14.
- Roth, Hans-Joachim/ Bainski, Christiane/ Brandenburger, Anja/ Duarte, Joana (2012): Inclusive Academic Language Teaching. Das Europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE). In: Winters-Ohle, Elmar/ Seipp, Bettina/ Ralle, Bernd (Hrsg.): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung. Reihe Mehrsprachigkeit*. Bd. 35. Münster: Waxmann. 93–114.
- Rothweiler, Monika (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Steinbach, Markus (Hrsg.): *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart: Metzler. 103–135. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05042-7_4
- Ruberg, Christiane/ Porsch, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 63(4). 393–415.
- Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Schleppegrell, Mary Jane (2001): Linguistic features of the language of schooling. In: *Linguistics and Education*. 12(4). 431–459. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0)
- Schleppegrell, Mary Jane (2004): *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmidt-Thieme, Barbara (2006): ‚Lieber Squarry‘ Schüler reflektieren über Mathematik in Briefen. In: Rathgeb-Schnierer, Elisabeth (Hrsg.): *Wie rechnen Matheprofis? Ideen und Erfahrungen zum offenen Mathematikunterricht. Festschrift für Sybille Schütte zum 60. Geburtstag*. München: Oldenbourg. 211–224.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Schramm, Karen/ Thürmann, Eike/ Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann. 25–40.
- Schneider, Hansjakob/ Becker-Mrotzek, Michael/ Sturm, Afra/ Jambor-Fahlen, Simone/ Neugebauer, Uwe/ Efinger, Christian/ Kernen, Nora (2013): *Expertise. Wirksamkeit von Sprachförderung*. Windisch: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. <https://www.merca->

- tor-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final_03.pdf (25.03.2022).
- Schneider, Wolfgang/ Baumert, Jürgen/ Becker-Mrotzek, Michael/ Hasselhorn, Marcus/ Kammermeyer, Gisela/ Rauschenbach, Thomas/ Roßbach, Hans-Günther/ Roth, Hans-Joachim/ Rothweiler, Monika/ Stanat, Petra (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“. Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf> (25.03.2022).
- Schreier, Margit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum: Qualitative Sozialforschung. 15(1), Art. 18. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> (25.03.2022).
- Schüler-Meyer, Alexander/ Prediger, Susanne/ Wagner, Jonas/ Weinert, Henrike (2018): Bedingungen für zweisprachige Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 66. 161–175. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art09d>
- Seipp, Bettina/ Baumann, Barbara (2015): Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung in der Lehrerbildung – Spagat zwischen Hoffnung und Realität. In: Michalak, Magdalena (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 8–33.
- Selting, Marget/ Auer, Peter/ Barth-Weingarten, Dagmar/ Bergmann, Jörg/ Bergmann, Pia/ Birkner, Karin/ Couper-Kuhlen, Elizabeth/ Deppermann, Arnulf/ Gilles, Peter/ Günthner, Susanne/ Hartung, Martin/ Kern, Friederike/ Mertzluft, Christine/ Meyer, Christian/ Morek Miriam/ Oberzaucher, Frank/ Peters, Jörg/ Quasthoff, Uta/ Schütte, Wilfried/ Stukenbrock, Anja/ Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). In: *Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion*. Ausgabe 10. 353–404.
- Siebert-Ott, Gesa (2003). Schulerfolg und Mehrsprachigkeit eine unendliche Geschichte? – IZA (Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit). 3/4. 27–31.
- Siebert-Ott, Gesa (2006): Muttersprachendidaktik – Zweitsprachendidaktik – Fremdsprachendidaktik – Multilingualität. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Klotz, Peter/ Ossner, Jakob/ Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd. 1. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh. 30–41.
- Siebert-Ott, Gesa (2017): Spracherwerb: ein- und mehrsprachig. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Reihen Sprachliche Bildung. Bd. 1. Münster: Waxmann. 159–173.
- Siebert-Ott, Gesa/ Schindler, Kirsten/ Decker, Lena/ Fischbach, Julia/ Kaplan, Ina (2015): Modellierung und Erfassung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf die Textbeurteilungskompetenz (Fokus: Beurteilung von Schülertexten). In: *Ako Working Papers 1*. Siegen: Universität Siegen. https://www.uni-siegen.de/phil/ako/publikationen_vortraege/ako-workingpaper-neu-_11.2015.pdf (25.03.2022).
- Stanat, Petra/ Edele, Aileen (2015): Zuwanderung und soziale Ungleichheit. In: Reinders, Heinz/ Ditton, Hartmut/ Gräsel, Cornelia/ Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8_16
- Statistisches Bundesamt (2021): *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. <https://www.destatis.de>

- de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021.pdf;jsessionid = 5A60392BE922CFD0DE8EC97DE8E941BB.live732?__blob = publicationFile (25.03.2022).
- Steinmüller, Ulrich (1984): Sprachstanderhebungen und Sprachförderung bei ausländischen Schülern der Sekundarstufe. *Diskussion Deutsch*. 75. 77–90.
- Stroebe, Wolfgang (2014): Strategien zur Einstellungs- und Verhaltensänderung. In: Jonas, Klaus/ Stroebe, Wolfgang/ Hewstone, Miles (Hrsg.): *Sozialpsychologie*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer. 197–229. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8_7
- Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strübing, Jörg (2018): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110529920>
- SWK: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022): Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-Stellungnahme_Ukraine.pdf (25.03.2022).
- Tajmel, Tanja/ Hägi-Mead, Sara (2017): *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/ Rothland, Martin (Hrsg.) (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann.
- Thurstone, Louis Leon (1931): The Measurement of Social Attitudes. In: *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 26(3). 248–269. <https://doi.org/10.1037/h0070363>
- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Auflage. Tübingen: Francke.
- Trautwein, Caroline (2013): Lehrerbezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. 8(3). 1–14. <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/02>
- VERA: Vergleichsarbeiten in Klasse 3 (2017). Allgemeine Informationen und Ergebnisse des Durchgangs 2017 in Nordrhein-Westfalen. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW). Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zefp) – Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/vera3/mat_2017/Bericht_VERA3-2017.pdf (25.03.2022).
- Vogt, MaryEllen (2010): Making content comprehensible for English learners in the Mainstream Classroom: The SIOP® Model. In: Benholz, Claudia/ Kniffka, Gabriele/ Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster: Waxmann. 39–52.
- Vollmer, Helmut Johannes/ Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Schramm, Karen/ Thürmann, Eike/ Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann. 41–58.
- Vollmer, Helmut Johannes/ Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr. 107–132.

- Von Dewitz, Nora/ Massumi, Mona/ Griebßbach, Johanna (2016): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr. 2015. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Neu_zugewanderte_Kinder_Jugendliche_jungeErwachsene_final_screen.pdf (25.03.2022).
- Voss, Thomas/ Kleickmann, Thilo/ Kunter, Mareike/ Hachfeld, Axinja (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, Mareike/ Baumert, Jürgen/ Blum, Werner/ Klusmann, Ute/ Krauss, Stefan/ Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. 235–258.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Wänke, Michaela/ Reutner, Leonie/ Bohner, Gerd (2011): Einstellung und Verhalten. In: Bierhoff, Hans-Werner/ Frey, Dieter (Hrsg.): *Sozialpsychologie. Individuum und soziale Welt*. Wien, Paris, Oxford: Hogrefe. 211–232.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 17–31.
- Wendt, Heike/ Schwippert, Knut (2017): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Hußmann, Anke/ Wendt, Heike/ Bos, Wilfried/ Bremerich-Vos, Albert/ Kasper, Daniel/ Lankes, Eva-Maria/ McElvany, Nele/ Stubbe, Tobias C./ Valtin, Renate (Hrsg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. 219–234.
- Werth, Lioba/ Denzler, Markus/ Mayer, Jennifer (2020): *Sozialpsychologie – Das Individuum im sozialen Kontext. Wahrnehmen – Denken – Fühlen. 2., vollständig überarbeitete Auflage*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53897-5>
- Wildemann, Anja/ Fornol, Sarah (2017): *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. 2. Auflage*. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Wildemann, Anja/ Bien-Miller, Lena/ Akbulut, Muhammed (2020): Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit. Empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In: Gogolin, Ingrid/ Hansen, Antje/ McMonagle, Sarah/ Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. 119–123. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_17
- Wilkesmann, Uwe (2019): *Methoden der Hochschulforschung. Eine methodische, erkenntnis- und organisationstheoretische Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wischmeier, Inka (2012): „Teachers’ Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In: Wiater, Werner/ Manschke, Doris (Hrsg.): *Verstehen und Kultur*. Wiesbaden: Springer VS. 167–189. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94085-4_8
- Witzel, Andreas (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. M.: Campus.

- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. *FQS Forum Qualitative Social Research*, 1(1). Art. 22. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (25.03.2022).
- Witzel, Andreas/ Reiter, Herwig (2012): *The Problem-Centred Interview*. London: SAGE Publications.
- Woerfel, Till/ Giesau, Marlis (2018): *Sprachsensibler Unterricht*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachsensibler-unterricht/> (25.03.2022).
- Wojnesitz, Alexandra (2010): „Drei Sprachen sind mehr als zwei“. *Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Reihe Mehrsprachigkeit. Bd. 29. Münster: Waxmann.
- Wood, David/ Bruner, Jerome S./ Ross, Gail (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17. Great Britain: Pergamon Press. 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zajonc, Robert B./ Markus, Hazel (1982): Affective and Cognitive Factors in Preferences. In: *Journal of Consumer Research*. 9. 123–131. <https://doi.org/10.1086/208905>
- Zanna, Mark P./ Rempel, John K. (1988): Attitudes: A new look at an old concept. In: Bar-Tal, Daniel/ Kruglanski, Arie W. (Hrsg.): *The social psychology of knowledge*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 315–334.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/ Beck, Klaus/ Sembill, Detlef/ Nickolaus, Reinhold/ Mulder, Regina (Hrsg.) (2009): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Internetquellen

- <https://pikas.dzlm.de/material-pik/herausfordernde-lernangebote/haus-8-unterrichts-material/kommunikation-f%C3%B6rdern/gel%C3%B6st-0> (25.03.2022)
- <http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/> (25.03.2022)
- <https://www.uni-siegen.de/phil/ako/> (25.03.2022)
- <https://www.uni-siegen.de/phil/germanistik/studium/daz/> (25.03.2022)
- <https://www.uni-siegen.de/zlb/studieninformationen/studiengaenge/sonderpaedagogische-foerderung.html?lang=de> (25.03.2022)
- <https://klips2.uni-koeln.de/co/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=127777&pSpracheNr=1> (25.03.2022)
- https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Lehre/DaZ-Modul_-_Reflexionsaufgabe_zum_Praxissemester__neu_.pdf (25.03.2022)
- <https://klips2.uni-koeln.de/co/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=107013&pSpracheNr=1> (25.03.2022)
- http://www.germanistik.tu-dortmund.de/cms/de/Studium/DaF_DaZ-Zertifikat/index.html (25.03.2022)
- <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/lehre/weiterbildungsstudium-daz/> (25.03.2022)

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schematische Konzeption von Einstellungen nach Rosenberg/ Hovland (1960) – eigene, übersetzte Darstellung	23
Abb. 2: Theorie des geplanten Verhaltens („theory of planned behavior“, Ajzen 2005: 118) – eigene, übersetzte Darstellung	31
Abb. 3: Darstellung der IALT-Kompetenzen (ECC IALT 2010: 12)	37
Abb. 4: Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften mit Fokus auf das Professionswissen (Baumert/ Kunter 2006, 2011, 2013)	38
Abb. 5: Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften mit Fokus auf das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund (Hachfeld et al. 2012: 102)	40
Abb. 6: DaZKom-Modell (Köker et al. 2015: 184)	41
Abb. 7: Mikro-Scaffolding nach Hammond/ Gibbons (2005: 21)	72
Abb. 8: Allgemeines Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalysen (Kuckartz/ Rädiker 2022: 106)	142
Abb. 9: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz/ Rädiker 2022: 132)	143
Abb. 10: Ablaufschema einer evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz/ Rädiker 2022: 159)	146
Abb. 11: Ablaufschema der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz/ Rädiker 2022: 186)	148
Abb. 12: Ausschnitt aus dem Datenanalyse-Programm MAXQDA	166
Abb. 13: Hauptkategorie Einstellung zum DaZ-Modul mit den verschiedenen Dimensionen sowie den Subkategorien der Dimension inhaltliche Verbesserungsvorschläge	168
Abb. 14: Ausschnitt einer Coding-Liste im Analyse-Programm MAXQDA	170
Abb. 15: Ausschnitt einer ausdifferenzierten Coding-Liste im Analyse-Programm MAXQDA	171
Abb. 16: In-vivo-Code im Analyse-Programm MAXQDA	173
Abb. 17: Das Kategoriensystem im Datenanalyse-Programm MAXQDA	177
Abb. 18: Thematische und evaluative Kategorien sowie Subkategorien und Ausprägungen der Hauptkategorie Einstellung zum DaZ-Modul	178
Abb. 19: Ausschnitt aus dem Dokument-Browser in MAXQDA, der das Transkript sowie die zugeordneten Codes anzeigt	180
Abb. 20: Zweidimensionale Darstellung der Typologie von Einstellungen zu sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenzimmer	224
Abb. 21: Zuordnung der Fälle hinsichtlich der Nähe bzw. Distanz zum Zentrum des jeweiligen Typs (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022: 184) zur Typologie von Einstellungen zu sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenzimmer	225

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Anteil der im jeweiligen Jahr zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zwischen 6 und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr an der Gesamtzahl der 6- bis 18-Jährigen in Deutschland (vgl. von Dewitz/ Massumi/ Grießbach 2016: 12)	59
Tab. 2: Aufbau der untersuchten DaZ-Module	99
Tab. 3: Darstellung eines Merkmalsraums mit Merkmalen, Merkmalsausprägungen sowie Merkmalskombinationen – eigene Darstellung (vgl. Kelle/ Kluge 2010: 96)	149
Tab. 4: Stichprobe mit den Merkmalen <i>Lehramt und Standort</i>	154
Tab. 5: Merkmalsraum mit den Merkmalen Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen und Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache	182
Tab. 6: Kreuztabellarische Darstellung der Merkmale mit Merkmalsausprägungen	183
Tab. 7: Kreuztabellarische Darstellung der Merkmale mit Merkmalsausprägungen nach der Überarbeitung	184
Tab. 8: Inhaltlich strukturierende Auswertung der Einstellung zur Zuständigkeit für Sprachförderung	192
Tab. 9: Zusammenhangsanalyse zwischen dem Typ <i>unsicher, problembezogen</i> und den in der Stichprobe vertretenen studierten Schulformen	205
Tab. 10: Zusammenhangsanalyse zwischen dem Typ <i>unsicher, problembezogen</i> und den sekundären Merkmalen <i>Geschlecht, Mehrsprachigkeit</i> und <i>Deutsch nicht als Fach studiert</i>	205
Tab. 11: Zusammenhangsanalyse zwischen dem Typ <i>unsicher, wertschätzend</i> und den in der Stichprobe vertretenen studierten Schulformen	209
Tab. 12: Zusammenhangsanalyse zwischen dem Typ <i>unsicher, wertschätzend</i> und den sekundären Merkmalen <i>Geschlecht, Mehrsprachigkeit</i> und <i>Deutsch nicht als Fach studiert</i>	209
Tab. 13: Zusammenhangsanalyse zwischen dem Typ <i>konstruktiv, wertschätzend</i> und den in der Stichprobe vertretenen studierten Schulformen	213
Tab. 14: Zusammenhangsanalyse zwischen dem Typ <i>konstruktiv, wertschätzend</i> und den sekundären Merkmalen <i>Geschlecht, Mehrsprachigkeit</i> und <i>Deutsch nicht als Fach studiert</i>	213
Tab. 15: Zusammenhangsanalyse zwischen dem Typ <i>sprachorientiert, wertschätzend</i> und den in der Stichprobe vertretenen studierten Schulformen	223
Tab. 16: Evaluative Auswertung der konativen Einstellung im Hinblick auf die Fälle mit unsicherer Einstellung	230

Tab. 17: Inhaltlich strukturierende Auswertung der wenig konkreten Handlungsansätze der Fälle mit unsicherer Einstellung	230
Tab. 18: Inhaltlich strukturierende Auswertung der konkreteren Handlungsansätze der Fälle mit unsicherer Einstellung	231
Tab. 19: Evaluative Auswertung der konativen Einstellung im Hinblick auf die Fälle mit konstruktiver Einstellung	232
Tab. 20: Inhaltlich strukturierende Auswertung der wenig konkreten Handlungsansätze der Fälle mit konstruktiver Einstellung	232
Tab. 21: Inhaltlich strukturierende Auswertung der konkreteren Handlungsansätze der Fälle mit konstruktiver Einstellung	233
Tab. 22: Inhaltlich strukturierende Auswertung der wenig konkreten Handlungsansätze der Fälle mit sprachorientierter Einstellung	234
Tab. 23: Inhaltlich strukturierende Auswertung der konkreteren Handlungsansätze der Fälle mit sprachorientierter Einstellung	234
Tab. 24: Evaluative Auswertung der Einstellung zum Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler auf dem Schulhof	238
Tab. 25: Inhaltlich strukturierende Auswertung der Begründungen gegen den Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler auf dem Schulhof	239
Tab. 26: Inhaltlich strukturierende Auswertung der Begründungen für den Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler auf dem Schulhof	239
Tab. 27: Evaluative Auswertung der Einstellung zum Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht	240
Tab. 28: Inhaltlich strukturierende Auswertung der Begründungen gegen den Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht	241
Tab. 29: Inhaltlich strukturierende Auswertung der Begründungen für den Gebrauch der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht	243
Tab. 30: Zusammenhangsanalyse der Typen mit den konativen Einstellungen zum Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht	246
Tab. 31: Evaluative Auswertung der konativen Einstellung zum Einbezug der Erstsprachen und Kulturen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht	247
Tab. 32: Zusammenhangsanalyse der Typen mit den konativen Einstellungen zum Einbezug der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht	249
Tab. 33: Inhaltlich strukturierende Auswertung der Handlungsansätze zum Einbeziehen der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler	250
Tab. 34: Evaluative Auswertung der berichteten Erfahrungen der interviewten Lehramtsstudierenden	252

Tab. 35: Evaluative Auswertung der berichteten Lerngelegenheiten der interviewten Lehramtsstudierenden	255
Tab. 36: Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse der Typen mit den berichteten Erfahrungen bzw. Lerngelegenheiten im Studium	255
Tab. 37: Evaluative Auswertung der Zufriedenheit der Interviewten mit dem DaZ-Modul	266
Tab. 38: Evaluative Auswertung der Einstellung der interviewten Lehramtsstudierenden zur Vorbereitung durch das DaZ-Modul	269
Tab. 39: Inhaltlich strukturierende Auswertung der von den Studierenden genannten positiven bzw. hilfreichen Aspekten	272
Tab. 40: Inhaltlich strukturierende Auswertung der von den Studierenden genannten inhaltlichen Verbesserungsvorschläge	275
Tab. 41: Inhaltlich strukturierende Auswertung der von den Studierenden genannten strukturellen Verbesserungsvorschläge	276
Tab. 42: Zusammenhangsanalyse zwischen den Typen und der Modul-Zufriedenheit	279
Tab. 43: Zusammenhangsanalyse zwischen den Typen und der Einstellung zur Vorbereitung durch das DaZ-Modul	281

Marius Harring, Carsten Rohlfs,
Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.)

Handbuch Schulpädagogik

2. aktualisierte und erweiterte
Auflage, 2022, 1036 Seiten,
geb., 69,00 €, ISBN 978-3-8252-8796-2
E-Book: 68,99 €,
ISBN 978-3-8385-8796-7

utb.

Marius Harring | Carsten Rohlfs
Michaela Gläser-Zikuda (Hg.)

Handbuch Schulpädagogik

Die Institution Schule steht nicht erst in Folge internationaler Schulleistungsuntersuchungen wie kaum eine andere Einrichtung im Blickfeld des öffentlichen Interesses. Sie ist ein zentraler Lern- und Lebensraum von Kindern und Jugendlichen. Zugleich stellt sie aber auch einen Ort dar, der über die eigentliche Schulzeit hinaus wirkt und Lebenswege präformiert.

Das Handbuch Schulpädagogik verfolgt das Ziel, Schule aus einer interdisziplinären und internationalen Perspektive in ihren unterschiedlichen Facetten systematisch zu erfassen. Die thematisierten Dimensionen von Schule konturieren dabei ein breites Spektrum von historischen Entwicklungslinien und theoretischen Verortungen über zentrale Akteure und didaktische Grundfragen bis hin zu forschungsmethodischen Bezügen und Entwicklungspotenzialen im Bereich der Schulpädagogik.

utb.
www.utb.de

WAXMANN
www.waxmann.com

Martin Rothland (Hrsg.)

**Beruf
Lehrer/Lehrerin**
Ein Studienbuch

2. überarbeitete und erweiterte
Auflage, 2023, ca. 400 Seiten,
geb., 39,99 €, ISBN 978-3-8252-8821-1
E-Book: 38,99 €,
ISBN 978-3-8385-8821-6



Das Studienbuch bietet in zweiter, überarbeiteter und erweiterter Auflage einen forschungsorientierten Überblick zum Lehrer:innenberuf, der sich speziell an Lehramtsstudierende richtet. Die Konzeption und Struktur des Bandes schließt an die sechs Aufgabenfelder der KMK an: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und Weiterentwicklung der eigenen Schule. Darüber hinaus befassen sich die Autor:innen mit der Geschichte des Lehrer:innenberufs, den Charakteristika des Arbeitsplatzes Schule, dem Berufsbild in der Öffentlichkeit sowie den Themen Berufswahl, Berufsbiografien, Überzeugungen, Kooperation und Belastung von Lehrkräften sowie Inklusion, Digitalisierung und Forschungsorientierung im Lehrer:innenberuf.

utb.
www.utb.de

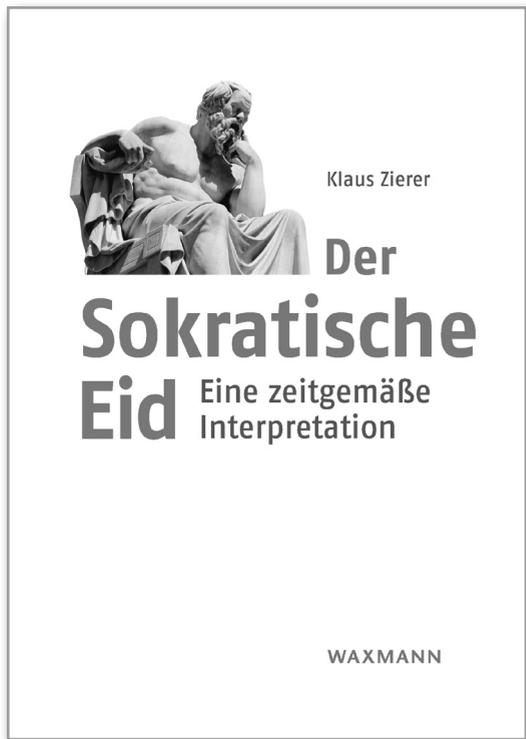
WAXMANN
www.waxmann.com

Klaus Zierer

Der Sokratische Eid

Eine zeitgemäße
Interpretation

2022, 86 Seiten, br., 19,90 €,
ISBN 978-3-8309-4597-0
E-Book: 18,99 €,
ISBN 978-3-8309-9597-5



.....

Wer ist eine gute Lehrperson? Trotz der zahlreichen Entwicklungen, die sich seit 1991 ereigneten, als Hartmut von Hentig den „Sokratischen Eid“ erstmals formulierte, bleibt die Aktualität dieser Frage unverändert. Denn unabhängig von neuen gesellschaftlichen Herausforderungen, neuen Ergebnissen der didaktisch-methodischen Forschung und neuen Zielperspektiven des Lehrerberufs ist und bleibt es vor allem die Haltung, die erfolgreiches Lehren ermöglicht. Deshalb soll mit Blick auf das Vorbild des Sokrates ein Berufseid für Lehrpersonen formuliert werden, der eine Haltung fixiert, die sich voll und ganz der erfolgreichen Bildung und dem Wohl der Kinder verschreibt. Auf diese Weise lotet Klaus Zierer im Rahmen dieser Publikation Prinzipien und Ziele des Lehrerberufs aus und formuliert theoretisch fundierte und empirisch abgesicherte Grundsätze erfolgreichen Lehrens.

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com