

Individuelle Voraussetzungen und fachliche Kompetenzen Lehramtsstudierender für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht

Ana da Silva, Sabine K. Lehmann-Grube, Markus Dresel, Kristina Peuschel

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Silva, Ana da, Sabine K. Lehmann-Grube, Markus Dresel, and Kristina Peuschel. 2022. "Individuelle Voraussetzungen und fachliche Kompetenzen Lehramtsstudierender für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht." In Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien, edited by Christiane Fäcke and Sara Vali, 69-91. Berlin: Peter Lang.
<https://www.peterlang.com/document/1188346>.

Ana da Silva, Sabine K. Lehmann-Grube,
Markus Dresel & Kristina Peuschel
(Universität Augsburg)

Individuelle Voraussetzungen und fachliche Kompetenzen Lehramtsstudierender für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht¹

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund des aktuellen Mehrsprachigkeitsdiskurses in der Lehrkräftebildung werden in diesem Beitrag Ergebnisse einer empirischen Studie über Kompetenzen Lehramtsstudierender für den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen im Unterricht berichtet, in der auch Zusammenhänge mit ihren individuellen Voraussetzungen in den Blick genommen wurden. Qualitative Analysen zeigten sehr unterschiedliche, z.T. differenzierte Vorstellungen der Lehramtsstudierenden über die Bedeutung von Herkunftssprachen im Unterricht. Quantitative Analysen deuteten darauf hin, dass eigene Mehrsprachigkeit der Lehramtsstudierenden eine Ressource für ihre Kompetenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit darstellen kann.

Schlüsselwörter Umgang mit Herkunftssprachen, Lehramtsstudierende, Kompetenzen, Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Studienmotivation, eigene Mehrsprachigkeit

Abstract: The discourse about multilingualism increasingly focusses (prospective) teachers' competencies to include heritage languages in class and, thus, to stimulate the multilingual development of second language learners as a general resource. Against this backdrop, the paper presents results of an empirical study on preservice teacher students' competencies to educate second language learners incorporating questions about the teacher students' individual prerequisites. Qualitative analyses revealed the variety of students' notions why to incorporate their future pupils' heritage languages in class. Quantitative analyses confirmed the assumption that multilingual (prospective) teachers may reach higher competence scores to deal with the multilingualism of pupils.

1 Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1809 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Keywords: Appreciating heritage languages, preservice teacher students, competencies, attitudes, self-efficacy, study motivation, teacher students' multilingualism

1. Einleitung

Die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich Sprachbildung, Sprachförderung und Umgang mit Mehrsprachigkeit ist einer von vier Kompetenzbereichen im Projekt „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ (LeHet) der Universität Augsburg, das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) vom BMBF gefördert wird. In diesem Kontext wurden im Wintersemester 2019/2020 in einer Kooperation mit dem Projekt DaZKom-Transfer² erstmals individuelle Voraussetzungen und DaZ-Kompetenzen von Studierenden erfasst und in Beziehung zueinander gesetzt. Im vorliegenden Beitrag wird vor dem Hintergrund des aktuellen Mehrsprachigkeitsdiskurses in der Lehrkräftebildung der Frage nach professionellen Kompetenzen, die für einen ressourcenorientierten Umgang mit vorhandener, d.h. lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Unterricht erforderlich sind, nachgegangen. Im Fokus steht die Dimension Mehrsprachigkeit des DaZKom-Tests (Ehmke et al. 2018), der, erweitert um biographische, lern- und unterrichtsbezogene Variablen (vgl. Voss 2019), das zentrale Erhebungsinstrument der vorliegenden Untersuchung bildet. Untersuchungsleitend sind hierbei die Fragen danach, welches Verständnis die Befragten von der Bedeutung von Herkunftssprachen und Mehrsprachigkeit im Unterricht haben, wie sie mit Mehrsprachigkeit umgehen würden und in welchen Zusammenhängen ihr Verständnis und ihr Umgang mit Mehrsprachigkeit mit ihren individuellen Voraussetzungen und bisherigen Lerngelegenheiten steht. Die Implikationen der Ergebnisse werden anschließend im Hinblick auf den Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Rahmen der Lehrkräfteprofessionalisierung diskutiert.

2. Lehrkräftebildung und Mehrsprachigkeit

2.1 Forschungsstand

Ein wesentliches Heterogenitätsmerkmal in schulischen Lehr-Lernprozessen stellen die Kompetenzen der Schüler*innen in der Schul- und Bildungssprache

2 Leuphana Universität Lüneburg (Leitung: Prof. Dr. Timo Ehmke), Universität Bielefeld (Leitung: Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Prof. Dr. Udo Ohm, Dr. Anne Köker), Universität Bremen (Leitung: Prof. Dr. Andrea Daase)

Deutsch sowie die individuelle Mehrsprachigkeit der Schüler*innen und Lehrer*innen dar. Sprachliche Vielfalt sowie gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit gelten zunehmend als Normalfall (Busch 2017) und sind Ausgangspunkt der Überlegungen zur sprachlich-fachlichen Bildung und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache (im Folgenden DaZ). Diese sind zu einem wichtigen Querschnittsthema der Lehrkräftebildung avanciert und erfordern eine gewisse theoretische Multiperspektivität (Peuschel 2020: 431).

Insgesamt gelten der förderliche Umgang mit der vorhandenen Mehrsprachigkeit von Schüler*innen sowie die Fähigkeit, additiv und/oder integrativ schulsprachliche Deutschkompetenzen zu entwickeln, als wichtige Teilbereiche des professionellen Handelns von Lehrer*innen. Während der Bereich der Sprachförderung und Sprachbildung seit mehreren Jahren Gegenstand der Lehrkräftebildung ist und zahlreiche Forschungs- und Entwicklungsprojekte sowohl empirische Befunde bereithalten als auch konzeptionelle und praxisorientierte Vorschläge unterbreiten, ist der Bereich der expliziten Adressierung von Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht zu einem großen Teil noch den Fremdsprachenfächern und dem Fach Deutsch als Zweitsprache überlassen. Hier wurden und werden eine Vielzahl didaktisch-methodischer Vorschläge zur fachintegrierten Nutzung von Mehrsprachigkeit als einer breiten Ressource sowie zur expliziten Förderung der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen als Ergänzung zur Entwicklung der notwendigen Deutschkompetenzen vorgelegt (z.B. Bredthauer 2018, Erfurt et al. 2013). In der Breite der Fächer und Fachdidaktiken fokussieren, wenn auch mit einer gewissen Zurückhaltung, einzelne Ansätze und Studien das mehrsprachige Fachlernen (z.B. Roll et al. 2019). Internationale Forschungsbefunde zum kompetenten Umgang mit Zweitsprachlernenden im Fachunterricht konstatieren beispielsweise ein geringes Selbstwirksamkeitserleben von Fachlehrkräften in Bezug auf die Förderung Zweitsprachlernender (Ross 2014). „Die Analyse individueller Personenmerkmale und die Nutzung institutioneller Lerngelegenheiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache befindet sich noch in den Anfängen“ (Ehmke / Lemmrich 2018: 213). Die Praxis von Sprachförderung und Sprachbildung hingegen ist schon sehr weit entwickelt (vgl. Peuschel / Burkard 2019). Die curriculare Entwicklung im Kontext sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Lehrkräftebildung hat hier eine etwas andere Geschwindigkeit. So gibt die Kultusministerkonferenz (KMK 2019: 5) explizit zwar vor, Mehrsprachigkeit als Ressource zu verstehen, gleichzeitig steht aber die Förderung der Bildungssprache Deutsch immer noch im Vordergrund.

Auch die Forschung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht und den lehrer*innenseitigen Kompetenzen verweist nach wie vor häufig auf

Monolingualität als Normalvorstellung (vgl. Born et al. 2019, Gogolin / Duarte 2018: 69). So schienen z.B. die von Panagiotopoulou / Rosen (2016) befragten mehrsprachigen Lehramtsstudierenden ihre mehrsprachige Praxis selbst nicht grundsätzlich als Ressource, sondern im Gegenteil Sprachentrennung als besondere Errungenschaft wahrzunehmen. Einen wesentlichen Beitrag zur theoretischen und empirischen Modellierung von professionellen Kompetenzen angehender Fachlehrkräfte in Bezug auf DaZ-relevante Fähigkeiten und Wissensressourcen durch Mehrsprachigkeit leistet unter anderem das DaZKom-Modell (vgl. Ehmke et al. 2018). Die in diesem Strukturmodell enthaltenen Dimensionen Fachregister, Mehrsprachigkeit und Didaktik mitsamt den Subdimensionen und Facetten bilden die Grundlage für die Operationalisierung von Items in der Entwicklung des DaZKom-Tests, mit dem die Kompetenzen angehender Lehrkräfte zur Durchführung sprachlich förderlichen Fachunterrichts erfasst werden können (Ohm 2018: 74 ff., 83 ff.). Auch der Begleitband zur Plurilingualität des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Council of Europe 2020) und der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (RePa; siehe die deutsche Fassung von Meißner / Schröder-Sura 2009) geben wichtige Hinweise auf verschiedene Dimensionen von Mehrsprachigkeit im Unterricht in der Migrationsgesellschaft. Auf Grund der breiten empirischen Validierung wird im Folgenden auf das DaZKom-Modell Bezug genommen, und es werden auf dieser Basis die individuellen Voraussetzungen Lehramtsstudierender untersucht.

2.2 Professionelle Kompetenzen für den Umgang mit Mehrsprachigkeit und die Dimension „Mehrsprachigkeit“ im DaZKom-Test

Die Dimension Mehrsprachigkeit bildet, wie erwähnt, eine von drei Dimensionen des DaZKom-Modells. Operationalisiert wurde sie mittels Items im Spektrum des sprachsensiblen Fachunterrichts mit Fokus auf Mathematik und Schüler*innen im DaZ-Erwerb bzw. mehrsprachige Schüler*innen (vgl. z.B. Ohm 2018). Unterteilt ist diese Dimension in die Subdimensionen Zweitspracherwerb und Migration und darin wiederum in weitere Facetten. Erfasst werden sowohl Fachwissen als auch fachdidaktisches Wissen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. Darüber hinaus reflektieren einige der Bewertungskriterien für die Test-Antworten verschiedene Überzeugungen zum Einbezug von Herkunftssprachen in den Fachunterricht. Damit werden in dieser Dimension, im Unterschied zum Fachregister und der Didaktik, mehrere Komponenten grundlegender Kompetenzmodelle adressiert. Im Diskurs über die

Bedeutung und den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen (nicht nur im Unterricht) werden auch verschiedene Aspekte inter- und intra-kulturellen kooperativen Lernens (Borsch 2019, Pries / Maletzky 2018, Thomas et al. 2005) sowie affektive (Hu 2019) und kognitive (Bredthauer 2018, Gürsoy 2010) Faktoren betrachtet. Diese sind nicht zuletzt im Zuge machtkritischer Positionierungen (Dirim 2015, Mecheril 2016) zu betrachten. In diesem Zusammenhang sind auch grundsätzliche Annahmen zur Funktionalität von Herkunftssprachen im Kontext mehrsprachigen Lernens von zentraler Bedeutung (Niedrig 2015, Oomen-Welke 2010, Schnitzer 2020).

2.3 Determinanten der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften

In Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke 2012) unterscheidet Voss (2019) institutionelle (z.B. DaZ-Studium) und individuelle Einflussfaktoren (z.B. Vorwissen und Motivation) auf den Erwerb professionellen Lehrkraftwissens. Zusammenhänge mit DaZ als Studienfach wurden in einer Längsschnittstudie in der Berliner Lehrkräftebildung (vgl. Paetsch et al. 2019) und in den Validierungsstudien des DaZKom-Tests, in denen zusätzlich Lerngelegenheiten erhoben wurden (Ehmke / Lemmrich 2018), belegt. In den Validierungsstudien zeigten darüber hinaus das Geschlecht (weibliche Studierende hatten im Mittel etwas höhere Ausprägungen), bessere Abiturnoten und Deutsch als Erstsprache positive Zusammenhänge mit den DaZ-Kompetenzen.

Motivationale Grundlagen der Kompetenzentwicklung können in Anlehnung an Eccles / Wigfield (2002) als komplexes Zusammenspiel von Wert-Aspekten, z.B. Einstellungen zur Heterogenität der Ein- und Mehrsprachigkeit von Lerngruppen, und Erfolgserwartungen, z.B. sprachsensibel unterrichten zu können, konzipiert werden. Einstellungen werden hier, der Definition von Eagly / Chaiken (1993) folgend, als mentale Tendenz zu einer (positiven oder negativen) Bewertungsreaktion auf einen Einstellungsgegenstand verstanden und konzeptuell von „Überzeugungen als implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen“ (Baumert / Kunter 2006: 497) unterschieden. Einstellungen gegenüber sprachlicher Heterogenität wurden bislang vor allem als Ergebnis von Lernprozessen untersucht, z.B. als Unterschiede eines eher monolingualen Habitus Lehramtsstudierender ohne DaZ als Studienfach gegenüber einem eher multilingualen Habitus Studierender mit DaZ als Studienfach (z.B. Born et al. 2019). Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Bandura 1997) für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität wurden bislang v. a. deskriptiv ermittelt, z.B. als Überzeugung, das eigene Unterrichtsfach sprachbasiert unterrichten zu können (Park et al. 2016) oder Zweitsprachlernende

fördern zu können (Ross 2014), aber auch als Gefühl, darauf (unzureichend) vorbereitet zu sein (Banilower 2013). Belegt sind Zusammenhänge von Selbstwirksamkeitserwartungen mit Wohlbefinden, Stress-Resilienz und Burnout von Lehrkräften (vgl. Daumiller 2019) und mittelhohe Zusammenhänge mit Einstellungen gegenüber heterogenen Lerner*innengruppen (z.B. Park et al. 2016). Eine Studie von Ross (2014) ergab andererseits keine Zusammenhänge mit Lerngelegenheiten.

Untersucht wurden auch Zusammenhänge der Entwicklung objektiv erfassten Professionswissens mit Berufswahlmotiven, die allerdings klein ausfielen (König / Rothland 2017) oder nicht nachweisbar waren (Dörrenbächer-Ulrich et al. 2019). Zusammenhänge objektiv erfasster Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften mit ihrer Lernmotivation für die Aneignung spezifischer Inhalte und Fähigkeiten wurden bislang kaum untersucht. Dabei belegen Untersuchungen mit Schüler*innen und mit Studierenden anderer Fächer deren Bedeutung. So fanden z.B. Thomas et al. (2018) in einer Studie auf der Grundlage der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci / Ryan 1985), in der fünf motivationale Regulationsstufen unterschieden werden, positive Zusammenhänge intrinsischer Motivation (Spaß am Studium, das Lernen genießen und spannend finden) und identifizierter Regulation (Tätigkeit als wichtig erachten, kompetenter werden, selbstgesteckte Ziele verwirklichen) mit den Studiennoten und einen negativen Zusammenhang der Noten mit externaler Regulation (einen akademischen Grad erlangen, gut bezahlte Arbeit und einen angesehenen Beruf bekommen).

3. Fragestellungen der Untersuchung professioneller Kompetenzen für den Umgang mit Mehrsprachigkeit

Auf der Basis des hier umrissenen Forschungsstandes wurden in Analysen einer Augsburger Erhebung mit dem DaZKom-Test (Paper-Pencil) spezifische Aspekte von Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium und bei Lehramtsstudierenden fokussiert. Dabei wurden individuelle Voraussetzungen und DaZ-Kompetenzen Lehramtsstudierender erfasst und in Beziehung zueinander gesetzt. Folgende Fragestellungen waren untersuchungsleitend:

- (1) Welche Verständnisweisen von Herkunftssprachen und Mehrsprachigkeit sowie deren Bedeutung und Funktionen im Unterricht zeigen sich?
- (2) Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Kompetenz für den Umgang mit Mehrsprachigkeit und institutionellen sowie individuellen Determinanten der Kompetenzentwicklung?

Diesen Fragen wird in Form qualitativer (Frage 1) und quantitativer (Frage 2) Analysen nachgegangen.

4. Untersuchungsmethodik: Stichprobe, Instrumente, Durchführung

Im Rahmen einer längerfristig angelegten Längsschnittstudie wurden zu Beginn des Wintersemesters 2019/2020 die Kompetenzen Studierender für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität sowie einige nach dem Modell von Voss (2019) mit der Kompetenzentwicklung in Zusammenhang stehende Begleitvariablen erhoben. Die Erhebungen wurden in Seminaren des Projekts „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ (LeHet) und in einer Einführungsvorlesung für die Studiengänge DaZ/DaF vor Ort in der Präsenzzeit durchgeführt. Im Rahmen des Einführungsmoduls Psychologie für Lehramtsstudierende wurde die gleiche Erhebung als Onlineumfrage durchgeführt.

4.1 Stichprobe

Insgesamt nahmen 286 Studierende an der Untersuchung teil, fast die Hälfte davon besuchten die Einführungsvorlesung Methodik und Didaktik des Faches DaZ/DaF, sodass zusammen mit den Studierenden aus der Einführungsvorlesung Psychologie viele Erstsemester mit geringen Studienerfahrungen und Lerngelegenheiten beteiligt waren. Dies spiegelt sich auch im durchschnittlichen Alter und Fachsemester. Fast zwei Drittel studierten zum Zeitpunkt der Erhebung DaZ als Unterrichts-, Erweiterungs- oder Didaktikfach für Lehramt oder DaZ/DaF als Hauptfach im Bachelor; Masterstudierende waren kaum vertreten (vgl. Tabelle 1). Um den sprachlichen Hintergrund zu erfassen, wurde in der DaZ/DaF-Einführungsvorlesung die subjektiv wahrgenommene Sprachlichkeit erfragt (ich bin ... monolingual / bilingual / multilingual), in den anderen Veranstaltungen wurde dagegen – eher sprachbiographisch – nach den vorrangigen Sprachen zu Hause gefragt. Trotz der Unterschiede aus fachlicher Sicht des Mehrsprachigkeitsdiskurses wurden die Angaben für eine grobe Stichprobenbeschreibung hier zusammengefasst:

Tabelle 1: Demographische Angaben der Studierenden

| | | | |
|--------------------|---------------------------|-------------------------|------|
| N | 286 | | |
| Alter | $M = 21.7$ ($SD = 3.9$) | | |
| Weiblich | 86 % | | |
| letzte Deutschnote | $M = 2.3$ ($SD = 0.9$) | Erstsprache Deutsch | 70 % |
| Fachsemester | $M = 2.9$ ($SD = 2.4$) | Andere Erstsprache | 7 % |
| DaZ/DaF-Studium | 62 % | Bilingual (Deutsch + X) | 13 % |
| Grundschule | 51 % | Multilingual | 6 % |
| Hauptschule | 23 % | Keine Angabe | 9 % |
| Realschule | 7 % | | |
| Gymnasium | 8 % | Türkisch | 7 % |
| Bachelor | 7 % | Englisch | 4 % |
| Master | 2 % | Russisch | 2 % |

4.2 Instrumente

Die Kompetenzen für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität wurden mit dem DaZKom-Test (Ehmke et al. 2018) erhoben, der offene und geschlossene Items zu den drei Kompetenzdimensionen Fachregister, Didaktik und Mehrsprachigkeit enthält. Im vorliegenden Beitrag berücksichtigen wir für die quantitativen Analysen die Summenscores auf der Dimension Mehrsprachigkeit, für die qualitativen Analysen die offenen Antworten auf eine zentrale Frage (Erläuterung s. u.) zum Umgang mit Herkunftssprachen im Unterricht.

Für die Determinanten der Kompetenzentwicklung (Voss 2019) wurden demographische und studiengangbezogene Informationen erhoben, u.a. zur eigenen Mehrsprachigkeit. Weiterhin wurden bisherige Lerngelegenheiten bezüglich DaZ-Unterricht innerhalb und außerhalb des Studiums ($\alpha = .56-.91$;³ Ehmke / Lemmrich 2018), die aktuelle Lernmotivation für Studieninhalte über sprachliche Heterogenität ($\alpha = .85-.93$; Adaption von Thomas et al. 2018), Einstellungen zur Heterogenität der Ein- und Mehrsprachigkeit zukünftiger Lerngruppen ($\alpha = .68-.90$; Adaption von Lehmann-Grube et al. im Druck) sowie Selbstwirksamkeitserwartungen für den Umgang mit sprachlich heterogenen Schulklassen erfragt ($\alpha = .88$; Adaption der Skala von Schmitz / Schwarzer 2000).

3 Das Cronbachs Alpha der Skala DaZ-Unterrichtserfahrungen war mit .56 unbefriedigend. Die Interpretation der Ergebnisse sollte entsprechend vorsichtig erfolgen.

4.3 Analysen

Die qualitativen Analysen der offenen Antworten wurden als basiswissengeleitete offene Kodierung (Früh 2001) durchgeführt, d.h. in den Antworten wurden Elemente aufgespürt, die mit theoretischen Modellen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit vereinbar sind bzw. dort beschriebenen Formen entsprechen. Anschließend wurden die Antworten von einer weiteren Person erneut kodiert und die Übereinstimmung der Kodierungen je Kategorie berechnet (32–89 %; Total = 65 %; vgl. Mayring, 2015). Für die quantitativen Analysen wurden bivariate Korrelationskoeffizienten (Zusammenhänge mit Lerngelegenheiten, Motivation, Einstellungen und Selbstwirksamkeit) sowie eine univariate Varianzanalyse (Zusammenhang der Kompetenzen mit dem individuellen Sprachhintergrund) gerechnet. Fehlende Werte der Begleitvariablen (je Variable bis 20 %) wurden vor den Analysen mit dem *Expectation Maximization Algorithmus* (EM-Schätzer; vgl. Peugh / Enders 2004) geschätzt und ersetzt.⁴ Fehlende Werte der Test-Items wurden als Nullwerte behandelt.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der qualitativen und dann die Ergebnisse der quantitativen Analysen berichtet.

5.1 Ergebnisse der qualitativen Analysen – Dimension Mehrsprachigkeit

Beim Item „Herkunftssprachen 2“ der Dimension Mehrsprachigkeit im DaZKom-Test wird als Stimulus folgendes Unterrichtsszenario präsentiert (sinngemäß): Im Mathematikunterricht an einer Gesamtschule mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund sprechen die Lernenden nicht nur in den Pausen, sondern auch innerhalb von Gruppenarbeitsphasen manchmal in ihren Herkunftssprachen, in den häufigsten Fällen Türkisch und Arabisch, um mit Mitschüler*innen des gleichen sprachlichen Hintergrunds zu kommunizieren. Die Testteilnehmenden sollen nun mögliche Gründe für den Einbezug von Herkunftssprachen in den Fachunterricht nennen. In ihren Antworten reflektierten die Studierenden über unterschiedliche Aspekte von Mehrsprachigkeit, die auch in theoretischen Konzepten zu finden sind. Zu diesen Aspekten werden nachfolgend jeweils theoretische

4 40 Fälle wurden aus den bivariaten Korrelationen ausgeschlossen, da sie mehr als 50 % fehlende Werte in den Begleitvariablen zeigten.

Grundlagen erläutert und anschließend Auszüge aus dem Datenkorpus präsentiert, die auf eine entsprechende Verständnisweise deuten. Die Belege wurden zeichengenau übernommen inkl. Fehlern in Zeichensetzung, Rechtschreibung und Grammatik.

5.1.1 *Herkunftssprachen im Kontext interkulturellen, intrakulturellen und kooperativen Lernens*

Laut Pries / Maletzky (2018: 55) beinhaltet Interkulturalität „im weitesten Sinn einen Interaktionskontext, bei dem Personen mit unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit interagieren, sowie das Ergebnis dieser Interaktionen.“ Es kommt zu kulturellen Überschneidungssituationen. Die sich hieraus ergebende interkulturelle Kommunikation und das damit verbundene interkulturelle Lernen ist durch Wechselseitigkeit in den Beziehungen gekennzeichnet (Thomas et al. 2005: 46). Wie anhand des Belegs (1) zu beobachten ist, wurde der Einbezug von Herkunftssprachen in den Fachunterricht in einigen Fällen entsprechend damit begründet, dass Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund sich besser miteinander verständigen können:

- (1) fördern der Kommunikation unter den Schülern; alle sehen, dass Kommunikation trotz Verständnisschwierigkeiten gut möglich ist

Die sich hier abzeichnende Wechselseitigkeit ist jedoch nicht mit Gleichheit und Gleichwertigkeit gleichzusetzen: In vielen Fällen zeichnet sich ein soziales bzw. institutionell bedingtes Machtgefälle zwischen Angehörigen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten ab (Mecheril 2016). Dieses äußerte sich in den Antworten beispielsweise darin, dass interkulturelles Lernen als einseitiges Lernen dargestellt wurde. Es wurde z.B. hervorgehoben, worin die Vorteile interkultureller Begegnungen für Schüler*innen ohne mehrsprachigen Hintergrund liegen könnten:

- (2) Ein Grund wäre damit die anderen Kinder ohne Migrationshintergrund von Anfang an lernen, was kulturelle Vielfalt bedeutet, und dass auch sie daran teilhaben können, auch wenn sie keinen Migrationshintergrund haben. (...)

Darüber hinaus lassen sich in zahlreichen Begründungen Hinweise auf kooperative Lernformen (Borsch 2019) erkennen: Die Schüler*innen mit Migrationshintergrund könnten sich gegenseitig mittels gemeinsamer Herkunftssprache helfen, indem sie sich über fachliche Inhalte austauschen:

- (3) Anderen Kindern der gleichen Herkunftssprache kann bei Verständnisproblemen geholfen werden (...)

5.1.2 Herkunftssprachen und Affektivität

Jeuk (2018: 37 ff.) zufolge bilden Motivation, Fähigkeit und Gelegenheit die zentralen Einflussfaktorenbündel für den Zweitspracherwerb. Unter „Motivation“ subsumiert er zahlreiche affektive Faktoren wie z.B. Interessen, emotionale Beziehungen zu L1-Sprechenden, individuelle Lernerfahrungen etc. Aus den Antworten der Studierenden ging die Einschätzung hervor, dass durch die Verwendung von Herkunftssprachen im Fachunterricht affektive Bedürfnisse wie beispielsweise der Wunsch nach Wohlbefinden im Klassenverbund oder nach Wertschätzung des sprachlich-kulturellen Hintergrunds von mehrsprachigen Lernenden erfüllt würde:

- (4) Zunächst einmal ist es Aufgabe, Motivation und Begeisterung bei den SuS auszulösen. Bevor sie also abgeschreckt werden, da sie die deutsche Sprache scheinbar nicht so gut lernen, sollen sie lieber ihrer Freude in der eigenen Sprache ausdrücken können.
- (5) Die Kinder fühlen sich wohl und finden sich schneller in der Klassengemeinschaft ein.

Hierbei zeichnet sich jedoch ab, dass der Ausdruck von Wertschätzung, Akzeptanz und/oder Toleranz teils einseitig „von oben herab“ gedacht wurde, das das „Sich-Einfinden-in-die-Klassengemeinschaft“ Integration nicht als Gemeinschaftsaufgabe aller Beteiligten in den Blick nimmt.

Im Bereich der affektiven Faktoren finden auch Aspekte von Identifikation und Identität Erwähnung:

- (6) Sprache ist mehr als nur ein Mittel zur Verständigung. Sie stellt auch einen Teil der Identität dar, der kulturellen und familiären Vergangenheit.

Aus soziokultureller Sicht ist zu berücksichtigen, dass Sprachenlernende Mitglieder historisch gewachsener Gemeinschaften sind, deren Sprachgebrauch im Kontext dynamischer Identitätsaushandlung betrachtet werden muss (Hu 2019: 19). Einige Studierende zeigten in ihren Antworten eine große Sensibilität für den Zusammenhang von (Herkunfts-)Sprachen und Identität. Hierbei wird jedoch auch deutlich, dass essentialistische und somit starre Vorstellungen von Identität dominierten.

5.1.3 *Herkunftssprachen und Kognition*

Studierende zeigen häufig die Tendenz, fachlich-inhaltliches Verstehen auf Wort- bzw. Begriffsebene zu verorten, während Herausforderungen im syntaktischen und (kon)textuellen Bereich sowie Aspekte von (konzeptioneller) Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie spezifische Handlungsqualitäten von Sprache im Fach kaum identifiziert werden (vgl. Peuschel 2021: 173 ff.). Dies zeigte sich auch in den Antworten der vorliegenden Untersuchung: Wie der Beleg (7) beispielhaft illustriert, wurde der Einbezug von Herkunftssprachen häufig damit begründet, dass durch Übersetzen einzelner Wörter oder Begriffe ein schnelleres, einfacheres oder besseres Verständnis erzeugt werden könnte und durch Übertragung schließlich auch ein Zugang zur Zielsprache hergestellt würde:

- (7) Die Herkunftssprache kann verwendet werden, um schwer erklärbare Wörter zu übersetzen und Schülerinnen und Schülern mit geringeren Deutschkenntnissen die Bearbeitung von Aufgaben zu erledigen.

Im Zusammenhang mit kognitiven Vorteilen der Einbindung von Herkunftssprachen in den Unterricht wurde des Weiteren die Möglichkeit zum Sprachenvergleich genannt:

- (8) Vielfalt der Sprachen. Zwischen verschiedenen Sprachen gibt es manchmal Ähnlichkeiten, manchmal aber ganz Gegenteil. Da können die SuS, die verschiedene Herkunftssprachen benutzen, die verschiedenen Sprachen besser kennenlernen und auch vergleichen.

Eine solch kontrastive Sichtweise gilt als Grundelement mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze: Sprachenvergleiche dienen als eine Art Lernstrategie, um „Transferbasen in anderen gelernten Sprachen aufzuzeigen sowie das metasprachliche Bewusstsein zu fördern“ (Bredthauer 2018: 278).

5.1.4 *Herkunftssprachen als (initiale) Ressourcen*

Niedrig (2015: 83 ff.) unterscheidet im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Bildungssystem drei Typen: (1) „Mehrsprachigkeit als Durchgangsstadium mit dem Ziel der Einsprachigkeit: Reduktion von Komplexität“, (2) „Mehrsprachigkeit als Qualifikation und als Ziel von Bildung: ein Bildungsprodukt“ sowie (3) „Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt von Bildung: Bildung als sprachlicher Prozess“. Werden Herkunftssprachen in den Unterricht einbezogen, so weisen Studierende den Sprachen häufig die Funktion zu, als

Angangsbasis oder – im metaphorischen Sinne – als „Brücke“ für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch nutzbar gemacht werden zu können:

- (9) Um den Erwerb der Bildungssprache im Deutschen zu erleichtern. Da vielleicht das Verständnis für deutsche Fachbegriffe oft fehlt, können diese mithilfe der Herkunftssprache erläutert werden. Um so eine Brücke zwischen beiden Sprachen zu schaffen, und den Wortschatz und das Verständnis des Deutschen zu schulen.

Hierbei nimmt die Herkunftssprache eine dienende Position im sprachlichen Machtgefüge ein: Unter dem Zugeständnis, als „Mittel zum Zweck“ des Deutschlernens dienlich zu sein, erhält sie ihre Legitimation. Mit Blick auf Übertragungspotentiale von Wissens-elementen aus der Erst- in die zu erlernende Zweitsprache zeichnet sich zudem eine Nähe zu Cummins' (2000) Interdependenzhypothese ab. Derartige Begründungen für die Berücksichtigung von Herkunftssprachen entsprechen also Niedrigs Mehrsprachigkeitstyp (1). In den Antworten der Studierenden sind allerdings auch Begründungen zu finden, die dem Typ (2) entsprechen:

- (10) Herkunftssprachen sollten in den Fachunterricht einbezogen werden, da nur so Unterschiede (Grammatik: Verbstellung, Satzbau, etc.) zwischen L1 und L2 deutlich werden. Außerdem wird dadurch die Kompetenz in der L1 gefördert und die Kinder können auch in ihrer Erstsprache einen bestimmten Sachverhalt erklären. Gegebenenfalls ist die L1 sogar besser ausgebaut als die L2, somit fällt dem Schüler das Verständnis der Aufgabe bzw. des Sachverhalts leichter.

5.1.5 Ablehnung des Einsatzes von Herkunftssprachen im Unterricht

Einige Studierende halten den Einbezug von Herkunftssprachen auch für schlecht:

- (11) Es ist nicht gut, die Herkunftssprachen einzubeziehen, da die Unterrichtssprache Deutsch ist (...)

5.2 Ergebnisse der quantitativen Analysen

Die quantitativen Analysen zeigten, dass viele Studierende bislang wenig Lerngelegenheiten für DaZ-Themen, DaZ-Handlungen und praktische Erfahrungen mit mehrsprachigen Schüler*innen in schulischen und außerschulischen Kontexten hatten (Tabelle 2). Gleichwohl standen die universitären

Lerngelegenheiten in, wenn auch geringem, Zusammenhang mit den Testwerten in der DaZKom-Dimension Mehrsprachigkeit.⁵ Von den erhobenen Begleitvariablen zeigte die external regulierte Motivation einen negativen Zusammenhang mit den Codewerten für das Item, das auch im Fokus der qualitativen Analysen stand. Studierende, die angaben, sich mit DaZ-Themen eher deshalb auseinanderzusetzen, weil sie einen akademischen Grad, einen angesehenen Beruf und ein gutes Einkommen anstreben, zeigten hier geringere Leistungen im Test, d.h. ein geringeres Verständnis der Bedeutung von Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen im Fachunterricht.

Die meisten der Begleitvariablen standen untereinander in verschiedenen ausgeprägten Zusammenhängen. Die theoretisch zusammenhängenden Variablen, z.B. die Einstellungsfacetten untereinander sowie intrinsische und identifizierte Regulation auf der einen Seite gegenüber introjizierter und externaler Regulation auf der anderen Seite, korrelierten eher hoch ($> .60$). Zwischen verschiedenen motivationalen Aspekten (Einstellungen, Selbstwirksamkeit, motivationale Regulation) zeigten sich mittlere Zusammenhänge (.30–.59) und zwischen motivationalen Voraussetzungen und Lerngelegenheiten geringe bis mittlere (.16–.36) oder keine Zusammenhänge. Dabei bewerteten die Studierenden eine Heterogenität der Ein- und Mehrsprachigkeit in ihren zukünftigen Schulklassen leicht positiv (Valenz über dem Skalenmittel von 3.5), deren Nutzen für das Lernen und die Entwicklung der Schüler*innen neutral, die Kosten einer solchen Heterogenität für die Lehrkraft leicht negativ (Werte unter dem Skalenmittel bedeuten „höhere Kosten“). Die Studierenden äußerten im Mittel überraschend positive Selbstwirksamkeitserwartungen und schätzten ihre motivationale Regulation eher als identifiziert ein, d.h. sie gaben an, sich mit Themen rundum Zweitsprachlernende, Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen eher deshalb auseinanderzusetzen, weil sie es persönlich für wichtig erachteten (Skalenmittel = 4.5).

5 Aus statistischen Gründen kann eine Korrelation nicht hoch ausfallen, wenn eine der Variablen wenig Varianz (Ausprägungsunterschiede) zeigt.

Tabelle 2: Mittelwerte (*M*), Standardabweichungen (*SD*) und Korrelationen der Testwerte und Determinanten der Kompetenzentwicklung

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | |
|--|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---|
| <i>Kompetenzen^a</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (1) DaZKom <i>Mehrsprachigkeit</i> | 8.5 (2.3) | .53** | .14* | .13* | .05 | .03 | .03 | .07 | .03 | .00 | .00 | .04 | .02 | -.03 | -.03 | |
| (2) Herkunftssprachen (II) | 1.4 (0.8) | | -.09 | -.08 | -.08 | -.05 | -.09 | -.05 | -.10 | -.12 | -.09 | -.03 | .00 | -.12 | -.14* | |
| <i>Lerngelegheiten</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (3) Themen/Inhalte ^b | 1.9 (0.9) | | .83** | .34** | .27** | .33** | .36** | .36** | .36** | .18* | .22** | .27** | .22** | .12 | .21** | |
| (4) DaZ-Handlungen ^b | 1.4 (0.5) | | | .43** | .30** | .28** | .29** | .30** | .30** | .16* | .19** | .22** | .18** | .10 | .22** | |
| (5) DaZ-Unterrichtserfahrungen ^c | 1.3 (0.5) | | | | .40** | .13* | .18** | .17** | .17** | .06 | .21** | .19** | .18** | .09 | .13* | |
| (6) Außerschulische Erfahrungen ^c | 1.5 (0.7) | | | | | .26** | .29** | .30** | .30** | .01 | .23** | .24** | .27** | .13* | .09 | |
| <i>Einstellungen</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (7) Einstellungen Gesamt ^d | 3.4 (1.4) | | | | | | | .90** | .93** | .78** | .57** | .43** | .39** | .27** | .27** | |
| (8) Generelle Valenz ^d | 3.8 (1.6) | | | | | | | | .82** | .57** | .58** | .45** | .41** | .26** | .23** | |
| (9) Nützen für SuS ^d | 3.6 (1.5) | | | | | | | | | .59** | .54** | .41** | .39** | .28** | .25** | |
| (10) Kosten für Lehrkräfte ^d | 2.9 (1.2) | | | | | | | | | | .43** | .31 | .24** | .27** | .27** | |
| <i>Selbstwirksamkeitserwartung</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (11) Selbstwirksamkeit ^d | 3.9 (1.6) | | | | | | | | | | | .47** | .43** | .28** | .27** | |
| <i>Motivation</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (12) Intrinsische Motivation ^e | 4.3 (2.1) | | | | | | | | | | | | .80** | .41** | .33** | |
| (13) Identifizierte Regulation ^e | 4.9 (2.2) | | | | | | | | | | | | | .49** | .37** | |
| (14) Introjizierte Regulation ^e | 3.6 (2.9) | | | | | | | | | | | | | | .76** | |
| (15) Externale Regulation ^e | 3.2 (1.9) | | | | | | | | | | | | | | | – |

Anmerkungen. ^a *N* = 285, Summenscore bzw. Codewert 3-stufig (0–2). ^{b-c} *N* = 246. ^b 5-stufig. ^d 6-stufig. ^e 4-stufig. ^f 8-stufig. Nonparametrische Korrelationen (Spearman rho).
 ** *p* < 0.01. * *p* < 0.05.

Der Vergleich der individuellen Voraussetzungen hinsichtlich eigener Ein- oder Mehrsprachigkeit ergab, dass Studierende, die sich bzw. ihren Familienhintergrund als zwei- oder mehrsprachig angaben, höhere Kompetenzen für die Dimension Mehrsprachigkeit zeigten als einsprachig aufgewachsene Studierende ($F(1,259) = 5.121, p < .05, \eta^2 = .02$).

6. Diskussion der Ergebnisse mit Fazit und Ausblick

Der Beitrag verfolgt die Ziele, vor dem Hintergrund des aktuellen Mehrsprachigkeitsdiskurses in der Lehrkräftebildung das Verständnis Lehramtsstudierender für den Umgang mit Mehrsprachigkeit und den Einbezug von Herkunftssprachen in den Fachunterricht näher aufzuklären sowie Zusammenhänge ihrer Kompetenzen mit Lerngelegenheiten und individuellen Voraussetzungen zu ermitteln. Ausgangspunkt ist die Dimension Mehrsprachigkeit des DaZKom-Tests (Ehmke et al. 2018), mit der neben Wissen auch Überzeugungen erfasst und bewertet werden, insbesondere mit einer offenen Frage nach möglichen Gründen für den Einbezug von Herkunftssprachen in den Fachunterricht, die hier im Fokus qualitativer Analysen steht. In ihren Antworten reflektierten die Studierenden vielfältige Bedeutungen und Funktionen von Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen, die mit theoretischen Modellen vereinbar sind und z.T., aber nicht vollständig, auch in der Bewertungsanweisung des DaZKom-Tests durch Beispiele repräsentiert werden (zum Test vgl. Ehmke et al. 2018). Die Bedeutung und Funktionen, die die Studierenden als Gründe angaben, können in vier große Gruppen gegliedert werden:

- (1) Förderung interkulturellen Lernens, inter- und intrakultureller Kommunikation und Kooperation;
- (2) affektive und motivationale Funktionen, u.a. fachliche Beteiligung, soziale Einbindung und Wertschätzung sowie Respekt;
- (3) kognitiv-fachliche Ziele für DaZ-Lernende, z.B. durch Übersetzung von Fachtermini sowie für alle Schüler*innen durch Sprachvergleiche;
- (4) Herkunftssprachen als Ressource.

Als häufigsten Grund, Herkunftssprachen einzubeziehen, nannten die Studierenden die Förderung fachlichen Verständnisses, gefolgt von der Förderung des Sprachbewusstseins, die hier beide als kognitive Ziele eingestuft wurden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die gezielte Bezugnahme auf mehrsprachige Kompetenzen zu Sprachaufmerksamkeit, Sprach(lern)bewusstsein, Sprachsensibilisierung etc. aller Lernenden führt und nicht nur die Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache adressiert (vgl. Bredthauer 2018: 277 f., Gürsoy 2010, Oomen-Welke 2010).

Nahezu gleich häufig wurde begründet, die Herkunftssprache erleichtere die Kommunikation beim kooperativen Lernen zwischen Schüler*innen mit gleicher Sprache, oft gepaart mit gegenseitigem Helfen für vertieftes fachliches Verständnis. Mit Blick auf inter- und transkulturelle Lernprozesse könnten kooperative Lernformen (Borsch 2019) in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen in besonderer Weise dazu beitragen, individuelle Zugehörigkeitserfahrungen auszdifferenzieren und darüber hinaus den sozialen Zusammenhalt im Klassenverbund zu stärken. Dieses Potential kooperativen Lernens wurde in den Antworten nicht thematisiert. Stattdessen wurde der Einsatz der Herkunftssprache zur intrakulturellen Unterstützung von Lernenden durch Mitschüler*innen mit (vermeintlich) gleichem sprachlich-kulturellen Hintergrund fokussiert. Dabei werden Herkunftssprachen u. U. auf Symbole zur Veranschaulichung kultureller Andersartigkeit reduziert; Eigen- und Fremdpositionierungen bleiben in machtkritischer Hinsicht (Dirim 2015) unreflektiert und dichotome Zugehörigkeitsvorstellungen können determiniert werden (Mecheril 2016). Hieraus ergibt sich als Aufgabe für die Lehrkräftebildung, ein Verständnis für dynamische und hybride Identitäten, wie sie gerade durch Sprachaneignungserfahrungen entstehen können, in den Fokus zu rücken.

Zusammengenommen zeigt sich damit ein starker Fokus der Studierenden auf Fachlernen und Fachverständnis in ihren Begründungen, Herkunftssprachen einzubeziehen. Sofern (zukünftige) Lehrkräfte keine weiteren außerfachlichen Gründe sehen, würde dies bedeuten, dass Herkunftssprachen, außer für Sprachvergleiche z.B. im Fremdsprachenunterricht, in den Hintergrund rücken, sobald das fachliche Verständnis gesichert scheint. In der Lehrkräftebildung erfordert dies, die Sicht auf den Ressourcencharakter von Herkunftssprachen noch stärker auszuleuchten. Soll das mehrsprachige Potential von Lernenden nicht nur für die Aneignung der Zweitsprache genutzt, sondern dauerhaft gefördert werden, sollten Herkunftssprachen nicht auf eine initiale Funktion reduziert werden, wie vom Beschluss der KMK (2019) nahegelegt. Vielmehr gilt es, Mehrsprachigkeit nicht nur im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts als Bildungsziel zu setzen, sondern mehrsprachigen Lernenden Möglichkeiten zu bieten, auch ihre Herkunftssprachen kontinuierlich auszubauen. Das erst würde dazu beitragen, den monolingualen Habitus von Akteur*innen des Bildungssystems (vgl. Schnitzer 2020) in Bezug auf Herkunftssprachen zu überwinden. Die Antworten einiger Studierender lassen in diesem Sinne vielversprechende Perspektiven erkennen. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund könnte die Dimension Mehrsprachigkeit als eigenständiger inhaltlicher Kompetenzbereich anstatt ‚nur‘ als Dimension des Professionswissens im Kompetenzbereich DaZ (im Fachunterricht) aufgefasst werden.

Die Ergebnisse der quantitativen Analysen zeigten nur z.T. die erwarteten Zusammenhänge, nämlich zwischen Lerngelegenheiten und Kompetenzen für den Umgang mit Mehrsprachigkeit, die etwas niedriger ausfielen als die Zusammenhänge der Lerngelegenheiten mit den Gesamt-Testwerten in den Validierungsstudien des DaZKom-Tests (vgl. Ehmke / Lemmrich 2018). Dass die hier erstmalig in Beziehung zu DaZKom-Testwerten gesetzten Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen keine und lediglich externale motivationale Regulation einen schwachen Zusammenhang nur mit den Codewerten des im Fokus stehenden Items zu Herkunftssprachen zeigten, könnte daran liegen, dass viele Teilnehmer*innen zum Zeitpunkt der Erhebung noch ganz am Beginn des Studiums standen (42 % im ersten Fachsemester). Etliche Teilnehmer*innen äußerten während der Erhebung, sie wüssten noch nicht, wie ihre Lernmotivation für diese Inhalte sei, weil sie noch zu wenig Erfahrung damit hätten. Ob die inhaltlichen Kategorien für Gründe, Herkunftssprachen in den Unterricht einzubeziehen, differentielle Zusammenhänge mit diesen motivationalen Aspekten zeigen, kann angesichts der teilweise noch unbefriedigenden Intercoder-Übereinstimmung erst nach Präzisierung der Kategorien und Kodierungen analysiert werden. Nicht verschwiegen werden soll hier, dass Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und motivationale Regulation durchgängig Zusammenhänge mit der Dimension Didaktik und z.T. mit der Dimension Fachregister zeigten, die hier allerdings nicht im Fokus standen und deshalb auch nicht im Detail berichtet wurden. Die Unterschiede sprechen dafür, dass die Dimension Mehrsprachigkeit im Modell und im Test einer anderen Logik folgt als die anderen beiden Dimensionen. Der Befund höherer Kompetenzen zwei oder mehrsprachig aufgewachsener Lehramtsstudierender in der DaZKom-Dimension Mehrsprachigkeit deutet vor dem Hintergrund eher monolingualer Sozialisation auch dieser Studierender in ihren früheren schulischen Kontexten (Panagiotopoulou / Rosen 2016) auf verborgene, selbst nicht wahrgenommene Ressourcen dieser angehenden Lehrkräfte.

Literatur

- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Banilower, Eric R. (2013). *2012 National Survey of Science and Mathematics Education: Status of high school physics*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9/4, 469–520. DOI: 10.1007/s11618-006-0165-2.

- 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. Münster: Waxmann, 59–74.
- Borsch, Frank (2019). *Kooperatives Lernen: Theorie – Anwendung – Wirksamkeit*. 3., aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bredthauer, Stefanie (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die Deutsche Schule* 110/3, 275–286. DOI: 10.31244/ddds.2018.03.08.
- Busch, Brigitta (2017). *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: UTB.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online: <https://www.coe.int/lang-cefr> [01.11.2021].
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daumiller, Martin (2019). Motivation von Lehrkräften. *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–31. Online: https://content-select.com/index.php?id=bib_view&doi=10.3262%2FEEO21180403 [01.11.2021].
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Dirim, İnci (2015). Hochschuldidaktische Interventionen: DaZ-Lehrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In: Thoma, Nadja / Knappig, Magdalena (Hrsg.). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften – Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisier-tes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, 299–316.
- Dörrenbächer-Ulrich, Laura / Biermann, Antje / Brünken, Roland / Perels, Franziska (2019). Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden und Aspekte ihrer professionellen Kompetenz. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 51/1, 45–61. DOI: 10.1026/0049-8637/a000208.
- Eagly, Alice H. / Chaiken, Shelly (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eccles, Jacquelynne S. / Wigfield, Allan (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology* 53, 109–132.
- Ehmke, Timo / Hammer, Svenja / Köker, Anne / Ohm, Udo / Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.

- Ehmke, Timo / Lemmrich, Svenja (2018). Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz. In: Ehmke, Timo et al. (Hrsg.), 201–215.
- Erfurt, Jürgen / Leichsering, Tatjana / Streb, Reseda (Hrsg.). (2013). *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule*. Duisburg: Universitäts-Verlag Rhein-Ruhr.
- Früh, Werner (2001). Kategorienexploration bei der Inhaltsanalyse. Basiswissengeleitete offene Kategorienfindung (BoK). In: Wirth, Werner / Lauf, Edmund (Hrsg.). *Inhaltsanalyse. Perspektiven, Probleme, Potentiale*. Köln: Halem, 117–139.
- Gogolin, Ingrid / Duarte, Joana (2018). Migration und sprachliche Bildung. In: Gogolin, Ingrid / Georgi, Viola B. / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67–72.
- Gürsoy, Erkan (2010). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit* In: Kompetenzzentrum ProDaZ (Hrsg.). Duisburg: Universität Duisburg-Essen. Online: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> [01.11.2021].
- Helmke, Andreas (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 4. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hu, Adelheid (2019). Sprachlichkeit, Identität, Kulturalität. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 17–24.
- Jeuk, Stefan (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. 4. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf [01.11.2021].
- König, Johannes / Rothland, Martin (2017). Motivations that affect professional knowledge in Germany and Austria. In: Watt, Helen M. G. / Richardson, Paul W. / Smith, Kari (Hrsg.). *Global perspectives on teacher motivation*. New York, NY: Cambridge University Press, 162–188.
- Lehmann-Grube, Sabine K. / Hartinger, A. / Grassinger, Robert / Brandl-Bredenbeck, Hans Peter / Ohl, Ulrike / Riegger, Manfred / Dresel, Markus (im Druck). Einstellungen Lehramtsstudierender zu Heterogenität: Modell, Messinstrument und Ergebnisse der Validierung. In: Hartinger, Andreas / Dresel, Markus / Matthes, Eva / Nett, Ulrike E. / Peuschel, Kristina (Hrsg.).

- Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität. Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde.* Münster: Waxmann.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph / Schröder-Sura, Anna (2009). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht: RePa – Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen.* Online: https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf [01.11.2021].
- Mecheril, Paul (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.). *Handbuch Migrationspädagogik.* Weinheim: Beltz, 8–30.
- Niedrig, Heike (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hrsg.). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis.* Bielefeld: transcript, 69–86.
- Ohm, Udo (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In: Ehmke, Timo et al. (Hrsg.), 73–91.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010). Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore / Ulrich, Winfried (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache.* 2., korrig. u. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 479–492.
- Paetsch, Jennifer / Hammer, Svenja / Darsow, Annkathrin / Ehmke, Timo (2019). Preservice teachers' competency development and opportunities to learn in teaching multilingual learner in Germany. In: Hammer, Svenja / Viesca, Kara M. / Commins, Nancy L. (Hrsg.). *Teaching content and language in the multilingual classroom. International research on policy, perspectives, preparation and practice.* Abingdon, Oxon: Routledge, 124–142.
- Panagiotopoulou, Argyro / Rosen, Lisa (2016). Sprachen werden benutzt, „um sich gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen“: Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund plädieren für einsprachiges Handeln im schulischen Kontext. In: Geier, Thomas / Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.). *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung.* Wiesbaden: Springer VS, 169–190.
- Park, Jennifer / Chu, Hye-Eun / Martin, Sonya N. (2016). Exploring how Korean teacher's attitudes and self-efficacy for using inquiry and language based teaching practices impacts learning for culturally and linguistically diverse students: Implications for science teacher education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 12/7, 1799–1841. DOI: 10.12973/eurasia.2016.1536a.

- Peugh, James L. / Enders, Craig K. (2004). Missing data in educational research: A review of reporting practices and suggestions for improvement. *Review of Educational Research*, 74/4, 525–556. DOI: 10.3102/00346543074004525.
- Peuschel, Kristina (2020). Theorien sprachlicher Bildung in der heterogenen Schule. In: Harant, Martin / Philipp, Thomas / Küchler, Uwe (Hrsg.). *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen und Lehrerbildung*. Tübingen: Tübingen University Press, 423–434.
- Peuschel, Kristina (2021). Auf Sprache(n) eingehen mit sprachlich-fachlicher Bildung. In: Beck, Nina / Bohl, Thorsten / Meissner, Sibylle (Hrsg.). *Vielfältig herausgefordert: Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand; Diskurse und Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education (TüSE)*. Tübingen: Tübingen University Press, 169–178.
- Peuschel, Kristina / Burkard, Anne (2019). *Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Pries, Ludger / Maletzky, Martina (2018). Interkulturalität – Multikulturalität – Transkulturalität. In: Gogolin, Ingrid / Georgi, Viola B. / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 55–60.
- Roll, Heike / Bernhardt, Markus / Enzenbach, Christine / Fischer, Hans E. / Gürsoy, Erkan / Krabbe, Heiko / Lang, Martin / Manzel, Sabine / Ulucam-Wegmann, Isil (Hrsg.). (2019). *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen: Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster: Waxmann.
- Ross, Karen E. L. (2014). Professional development for practicing mathematics teachers: A critical connection to English language learner students in mainstream USA classrooms. *Journal of Mathematics Teacher Education* 17/1, 85–100. DOI: 10.1007/s10857-013-9250-7
- Schmitz, Gerdmarie / Schwarzer, Ralf (2000). Selbstwirksamkeit von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14/1, 12–25. DOI: 10.1024//1010-0652.14.1.12
- Schnitzer, Katja (2020). *Mehrsprachigkeit als Ressource: Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Thomas, Alexander / Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.). (2005). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. 2., überarb. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Thomas, Almut E. / Müller, Florian H. / Bieg, Sonja (2018). Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen im Studium (SMR-LS). *Diagnostica* 64/3, 145–155. DOI: 10.1026/0012-1924/a000201.
- Voss, Thamar (2019). Lehrkraftwissen und dessen Erwerb: Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? In: McElvany, Nele / Schwabe, Franziska / Bos, Wilfried / Holtappels, Heinz G. (Hrsg.). *Lehrerbildung: Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen*. Münster: Waxmann, 9–52.