

# Sprachbezogene Überzeugungen als Aspekt der fachunterrichtsrelevanten DaZ-Kompetenz

## Dokumentation und Reflexion einer Lerngelegenheit in der ersten Phase der Lehrkräftebildung

Damaris Borowski<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Universität Bielefeld*

*\* Kontakt: Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,  
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache  
Universitätsstraße 25, 33501 Bielefeld  
Mail: damaris.borowski@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** Im Beitrag wird der Einsatz von Fallvignetten in einem Seminar zum sprachsensiblen Fachunterricht, das im Sommersemester 2020 für angehende Lehrkräfte an der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen durchgeführt wurde, dokumentiert und auf der Grundlage des Strukturmodells von DaZ-Kompetenz zum Reflexionsgegenstand gemacht. Als Teil einer Lerngelegenheit in der ersten Phase der Lehrerbildung zielen die im Seminar eingesetzten Fallvignetten auf die inhaltlichen Facetten „Sprachliche Vielfalt in der Schule“ und „Umgang mit Heterogenität“ innerhalb des DaZKom-Modells ab. Der Einsatz von Fallvignetten zur Vermittlung und Reflexion von DaZ-relevanten Inhalten wurde durch verschiedene Beiträge zum Projekt „BeliefsMatter“ angeregt. Ziel dieser Auseinandersetzung im Rahmen der Lehrveranstaltung war die Förderung von sprachbezogenen Überzeugungen, die einer fachunterrichtsrelevanten professionellen DaZ-Kompetenz entsprechen. Insbesondere sollten in Bezug auf sprachliche Vielfalt im Fachunterricht sprachensible Überzeugungen gefördert werden.

**Schlagwörter:** Überzeugung; Sprachenvielfalt; Reflexion; Mehrsprachigkeit; Sprachsensibilität; Fachunterricht



## 1 Stichwortartige Übersicht

In diesem Beitrag wird der Einsatz von Fallvignetten in einem Seminar zum sprachsensiblen Fachunterricht, das für angehende gymnasiale Lehrkräfte durchgeführt wurde, dokumentiert und reflektiert. Als Teil einer Lerngelegenheit zielen die im Seminar eingesetzten Fallvignetten auf die inhaltlichen Facetten „Sprachliche Vielfalt in der Schule“ und „Umgang mit Heterogenität“ innerhalb des DaZKom-Modells ab. Ziel dieser Auseinandersetzung im Rahmen der Lehrveranstaltung war die Förderung von sprachbezogenen Überzeugungen (*beliefs*), die einer fachunterrichtsrelevanten professionellen DaZ-Kompetenz entsprechen. Insbesondere sollten in Bezug auf sprachliche Vielfalt im Fachunterricht sprachensible Überzeugungen gefördert werden.

## 2 Rahmenbedingungen

Der hier beschriebene Einsatz von Fallvignetten in einem Seminar für Lehramtsstudierende ist Teil des Forschungsprojektes „BeliefsMatter“, das derzeit durchgeführt wird. Vor diesem Hintergrund wird der Einsatz der Fallvignetten zunächst im Forschungsprojekt verortet. Es folgt die Verortung des Seminars in den gymnasialen Lehramtsstudiengängen der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen. Die Darstellung der Rahmenbedingungen schließt mit einem Einblick in die linguistischen Vorkenntnisse der Studierenden, die an der Studie teilnahmen.

### 2.1 Verortung der Lerngelegenheit im Forschungsprojekt „BeliefsMatter“

Im Forschungsprojekt „BeliefsMatter“ werden Überzeugungen über Mehrsprachigkeit als Teil der professionellen DaZ-Kompetenz von Lehrkräften in den Blick genommen. Überzeugungen bzw. *beliefs* von Lehrkräften sind insbesondere wegen ihrer handlungsleitenden Wirkung von hoher Relevanz für den Unterrichtsalltag (vgl. Fischer, 2018, S. 35–37; Helmke, 2015, S. 115) und werden als Aspekt der professionellen Kompetenz grundsätzlich als erlern- und veränderbar verstanden (Baumert & Kunter, 2011). Es wird allerdings davon ausgegangen, dass gewisse Überzeugungen – sogenannte „core beliefs“ – eine sehr hohe Resistenz gegenüber Veränderungen haben (vgl. Ricart Brede, 2019, S. 31–32). Eine Auseinandersetzung mit dieser Eigenschaft zentraler Überzeugungen findet in Kapitel 4.4 statt. Hachfeld und Syring (2020, S. 680) sprechen in ihrem Review von einer Renaissance der „Forschung zu migrationsbezogenen Überzeugungen und ihren Auswirkungen auf das Lehren und Lernen“ im Schulkontext. Sie erkennen in aktuellen Studien eine „Differenzierung zwischen migrationsbezogenen und sprachbezogenen Überzeugungen“ (Hachfeld & Syring, 2020, S. 680). Einen Überblick über Studien zu sprachbezogenen Überzeugungen als Teil der professionellen DaZ-Kompetenz gibt beispielsweise Borowski (2021). Da Überzeugungen also höchst relevant und zudem erlernbar sind, ist es wichtig, in der Lehrkräftebildung im Bereich DaZ gezielt auch in Bezug auf diesen Kompetenzaspekt eine Professionalisierung anzustreben (vgl. Fischer & Ehmke, 2019; Ricart Brede, 2019).

Das Forschungsinteresse des Projektes „BeliefsMatter“ hat sich in der Lehrpraxis entwickelt, konkret bei der Durchführung von Lehrveranstaltungen für angehende und bereits berufstätige Lehrkräfte (Studium und Weiterbildung). Im Rahmen einer qualitativen Interventionsstudie wird der übergeordneten Frage nachgegangen, welchen Einfluss die Wahrnehmung einer spezifischen Lerngelegenheit auf Überzeugungen über Mehrsprachigkeit von angehenden Lehrkräften hat. Die Ergebnisse der Studie sollen für die Qualifizierung von Lehrkräften nutzbar gemacht werden und Lehrenden in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung zugutekommen.

Im Rahmen der Studie wurden im Sommersemester 2020 in einem Seminar zum sprachsensiblen Fachunterricht Fallvignetten, die auf sprachbezogene Überzeugungen

abzielen, als Teil einer Lerngelegenheit eingesetzt. Bei den Fallvignetten handelt es sich um vier kurze Texte, die Unterrichtssituationen, in denen Mehrsprachigkeit eine Rolle spielt, knapp skizzieren. Wie in Kapitel 3.3 genauer beschrieben wird, handelt es sich um eine leicht angepasste Version der Fallvignetten, die bei Maak und Ricart Brede (2019b, Anhang I, S. 315 ff.) zu finden sind. Zu Beginn der Lehrveranstaltung verfassten die teilnehmenden Studierenden ( $n = 30$ ) in Einzelarbeit schriftliche Reflexionen zu vier Fallvignetten (zur Aufgabestellung vgl. Kap. 3.2). Die Studierenden wurden gebeten, die Reflexionen in elektronischer Form an die Seminarleitung zu schicken und sie selbst bis zum Ende des Seminars nicht mehr anzuschauen. Gegen Ende des Seminars verfassten die Studierenden erneut schriftliche Reflexionen zu denselben Fallvignetten (ohne zuvor die zu Beginn geschriebenen Reflexionen einzusehen) und schickten sie wiederum an die Seminarleitung. Zum Abschluss des Seminars trafen sich alle Teilnehmenden zu einem Einzelgespräch online mit der Seminarleitung. In diesen Gesprächen verglichen die Teilnehmenden ihre schriftliche Reflexion zu den Fallvignetten vom Anfang des Seminars mit ihrer Reflexion am Ende des Seminars. Sie wurden gebeten, aus ihrer Sicht Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Reflexionen zu beschreiben und mögliche Gründe dafür zu nennen. Die abschließenden Einzelgespräche mit den Studierenden wurden über den Konferenzdienst DFNconf geführt und aufgezeichnet. DFNconf wurde von der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFN) speziell für wissenschaftliche Zwecke entwickelt und bietet einen geschützten Meetingraum, bei dem alle Rechte der Person unterliegen, die den Raum erstellt hat. Von den aufgezeichneten Einzelgesprächen wurden durch Aylin El Damhougi und Helena Sailer (Studentinnen der Universität Tübingen) in einem halbautomatisierten Verfahren mithilfe der Software Amberscript Transkriptionen erstellt. Derzeit werden die Daten (schriftliche Reflexionen und Transkripte der Einzelgespräche) mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) ausgewertet. Für die computergestützte Umsetzung der Inhaltsanalyse wird das Softwareprogramm ATLAS.ti genutzt. Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse können die 60 schriftlichen Reflexionen wie auch die 30 Interviews systematisch analysiert werden, wobei sowohl ein induktives als auch ein deduktives Vorgehen möglich ist. Durch die computergestützte Umsetzung können darüber hinaus ohne großen Aufwand quantitative Auswertungen in die Analyse einbezogen werden, was den möglichen Erkenntnishorizont deutlich erweitert.

Für das Projekt „BeliefsMatter“ wurde bei der Ethikkommission der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Tübingen (zuständig für Forschungsprojekte im Kontext Lehrkräftebildung) ein Ethikantrag gestellt und positiv beurteilt. Die Studierenden wurden zu Beginn des Seminars umfassend über das Forschungsinteresse und das Vorgehen der Studie informiert. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig und das Einverständnis konnte noch bis zum Ende der Datenaufbereitung widerrufen werden. Es liegen schriftliche Einverständniserklärungen von den Studienteilnehmenden vor, die die anonymisierte Veröffentlichung der Daten auch im Kontext dieses Beitrags umfassen.

## 2.2 Verortung der Lerngelegenheit in den Lehramtsstudiengängen

Das Seminar, in dem die Fallvignetten eingesetzt wurden, konnte von Studierenden der gymnasialen Lehramtsstudiengänge aller Fachrichtungen als Teil ihres bildungswissenschaftlichen Studiums belegt werden. Die Tabellen 1 und 2 auf der folgenden Seite veranschaulichen den Aufbau und die Verteilung der Leistungspunkte (LP) in diesen Studiengängen.

*Tabelle 1:* Studiengang Bachelor of Education an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen (Übertragung aus „Leitfaden für das Gymnasiale Lehramt“, Tübingen School of Education, 2021, S. 6)

Fachstudium			Bildungswissenschaftliches Studium (BWS)
<b>Hauptfach 1</b>	<b>Hauptfach 2</b>	optional: <b>Erweiterungsfach</b>	<b>Bildungswissenschaften</b>
Fachwissenschaft: 72 LP	Fachwissenschaft: 72 LP	Fachwissenschaft	12 LP
+ Fachdidaktik: 9 LP	+ Fachdidaktik: 9 LP	+ Fachdidaktik	inkl. Orientierungspraktikum
Bachelorarbeit: 6 LP			

Der Bachelor of Education setzt sich zusammen aus zwei gleichwertigen Hauptfächern (je 81 LP), der Bachelorarbeit (sechs LP), dem bildungswissenschaftlichen Studium (12 LP), einem dreiwöchigen Orientierungspraktikum und einem optionalen Erweiterungsfach (s. Tab. 1).

*Tabelle 2:* Studiengang Master of Education an der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen (Übertragung aus „Leitfaden für das Gymnasiale Lehramt“, Tübingen School of Education, 2021, S. 6)

Fachstudium			Bildungswissenschaftliches Studium (BWS)
<b>Hauptfach 1</b>	<b>Hauptfach 2</b>	optional: <b>Erweiterungsfach</b>	<b>Bildungswissenschaften</b>
Fachwissenschaft: 22 LP	Fachwissenschaft: 22 LP	Fachwissenschaft	33 LP
+ Fachdidaktik: 6 LP	+ Fachdidaktik: 6 LP	+ Fachdidaktik	+ Schulpraxissemester: 16 LP
Masterarbeit: 15 LP			

Der Master of Education setzt sich zusammen aus zwei gleichwertigen Hauptfächern (je 28 LP), der Masterarbeit (15 LP), dem bildungswissenschaftlichen Studium (33 LP), dem zwölfwöchigen Schulpraxissemester (16 LP) und einem optionalen Erweiterungsfach (s. Tab. 2). Im Master ist der Anteil an Leistungspunkten, die in den beiden Fächern erbracht werden, deutlich geringer; der Anteil, der im bildungswissenschaftlichen Studium erbracht wird, dagegen deutlich höher.

Der Themenbereich „Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit“ fließt mit mindestens drei und maximal neun Leistungspunkten in das bildungswissenschaftliche Studium im Master of Education ein: Im Modul „Inklusion, Diversität und Heterogenität“ (9 LP) belegen alle Studierende die Pflichtvorlesung „Sprachliche Heterogenität“ (3 LP).

Darüber hinaus können Studierende zwei weitere Veranstaltungen (insgesamt 6 LP) zu dem genannten Themenbereich anrechnen lassen. Diese können im Modul „Vertiefung“ des bildungswissenschaftlichen Studiums aus 14 Wahlpflichtbereichen gewählt werden. Studierende, die Deutsch als eines ihrer Hauptfächer wählen, erbringen darüber hinaus bereits im Bachelor sechs Leistungspunkte im Bereich „Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit“. Daneben können Studierende im Bachelor und Master of Education die Zusatzqualifikation für Deutsch als Zweitsprache und sprachbildenden Unterricht „Sprachliche Heterogenität in der Schule“ (16 LP) absolvieren. Die Zusatzqualifikation setzt sich aus 13 Leistungspunkten für Lehrveranstaltungen zum Themenbereich und drei Leistungspunkten für einen Schulpraxiseinsatz (mindestens zehn Doppelstunden und ein Reflexionsportfolio) zusammen. Die oben bereits genannten Lehrveranstaltungen können Studierende sich zusätzlich zur Anrechnung im bildungswissenschaftlichen Studium auch für diese Zusatzqualifikation anrechnen lassen.

Das Seminar zum sprachsensiblen Fachunterricht, in dem die Fallvignetten eingesetzt wurden, ist im bildungswissenschaftlichen Studium im Wahlpflichtbereich „Inklusion, Diversität und Heterogenität“ angesiedelt. Die teilnehmenden Master-Studierenden konnten sich das Seminar hier mit drei Leistungspunkten anrechnen lassen. Die Bachelor-Studierenden konnten sich das Seminar als Vorleistung für den Master vormerken lassen. Im Seminar wurden keine benoteten Leistungen erbracht. Studierende, die die Zusatzqualifikation für Deutsch als Zweitsprache und sprachbildenden Unterricht anstrebten, konnten sich das Seminar zusätzlich oder ausschließlich für diese Qualifikation anrechnen lassen.

### 2.3 Linguistische Vorkenntnisse der Studierenden

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren die 30 Studienteilnehmenden in den gymnasialen Lehramtsstudiengängen der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen mit unterschiedlichen Fächerkombinationen (insgesamt 17 verschiedene Fächer) eingeschrieben. Die Studierenden hatten zu Beginn des Seminars zum Teil noch keine, zum Teil eine oder mehrere DaZ-Lehrveranstaltungen besucht. 13 Personen – also knapp die Hälfte – waren für die Zusatzqualifikation für Deutsch als Zweitsprache und sprachbildenden Unterricht (vgl. Kap. 2.2) angemeldet. Die Mehrheit der Seminarteilnehmenden (23) waren zu diesem Zeitpunkt im Master of Education eingeschrieben, nur sieben Personen waren noch im Bachelorstudium. Die Bachelor-Studierenden waren mindestens im vierten Semester. Die Master-Studierenden waren im ersten bis vierten Semester. Die Studierenden machen in den Einzelinterviews selbst Angaben zu ihrer Fächerkombination, dem jeweiligen Studiengang und den bereits besuchten DaZ-Lehrveranstaltungen. Diese Angaben sind in Tabelle 3 auf der folgenden Seite zusammengetragen.

Tabelle 3: Fächerkombinationen der Studienteilnehmenden (eigene Darstellung)

Fächerkombinationen	angestrebte Abschlüsse	DaZ Lehrveranstaltungen	Gruppenbeschreibungen
Spanisch + Italienisch	M.Ed.	1 VL + 1 S	<b>Gruppe 1:</b> 3 Personen mit 2 Fremdsprachen, 4 Personen mit 1 Fremdsprache + Deutsch
Spanisch + Englisch	M.Ed.	0	
Spanisch + Englisch	M.Ed.	2 VL	
Deutsch + Englisch + Geschichte	M.Ed.	2 VL	
Deutsch + Englisch	M.Ed.	2 VL	
Deutsch + Englisch	M.Ed.	2 VL	
Deutsch + Englisch	M.Ed.	2 VL + 1 S	
Englisch + Geografie + Wirtschaftswiss.	M.Ed.	1 VL	<b>Gruppe 2:</b> 8 Personen mit 1 Fremdsprache + anderen Fächern ohne Deutsch
Englisch + Geschichte	M.Ed.	1 VL + 1 S	
Englisch + Geschichte	M.Ed.	2 VL	
Englisch + Geografie	B.Ed.	1 VL + 1 S	
Englisch + Islam. Religionslehre	B.Ed.	2 VL + 1 S	
Englisch + Islam. Religionslehre	B.Ed.	1 S	
Spanisch + Geografie	B.Ed.	2 VL + 1 S	
Latein + Geschichte + Evang. Theologie	M.Ed.	1 VL	
Deutsch + Geschichte	B.Ed.	1 VL	
Deutsch + Geschichte	M.Ed.	1 VL	
Deutsch + Wirtschaft	M.Ed.	2 VL + 1 S	<b>Gruppe 3:</b> 7 Personen mit Deutsch + anderen Fächern ohne Fremdsprachen
Deutsch + Philosophie/Ethik	M.Ed.	2 VL	
Deutsch + Philosophie/Ethik	M.Ed.	2 VL	
Deutsch + Philosophie/Ethik	M.Ed.	2 VL	
Deutsch + Biologie + Physik	M.Ed.	1 VL + 2 S	
Geschichte + Philosophie/Ethik	B.Ed.	2 VL + 2 S	
Geografie + Chemie	M.Ed.	0	
Mathematik + Evang. Theologie	M.Ed.	1 VL + 1 S	<b>Gruppe 4:</b> 8 Personen mit verschiedenen Fächerkombinationen ohne Fremdsprachen oder Deutsch
Mathematik + Informatik	M.Ed.	2 VL	
Mathematik + Chemie	M.Ed.	0	
Mathematik + Chemie	B.Ed.	0	
Mathematik + Biologie	M.Ed.	1 VL	
Sport + Wirtschaft	M.Ed.	1 VL + 1 S	

In Tabelle 3 sind die teilnehmenden Lehramtsstudierenden auf Grundlage der angegebenen Fächerkombinationen in vier Gruppen eingeteilt. Dabei wurde angenommen, dass Personen, die eine oder zwei Fremdsprachen studieren, aus Lehrveranstaltungen ihrer Fächer fremdsprachdidaktische Vorkenntnisse mitbringen. Weiterhin wurde angenommen, dass Personen, die Deutsch studieren, allgemeine linguistische Vorkenntnisse mitbringen, nicht aber notwendigerweise zweit- oder fremdsprachdidaktische. Innerhalb der

vier Gruppen können wiederum Personen unterschieden werden, die zu Beginn des Seminars noch keine DaZ-Lehrveranstaltungen besucht hatten und Personen, die bereits eine oder mehrere besucht hatten. Es wurde angenommen, dass Letztere aus diesen Lehrveranstaltungen zweitsprachdidaktische Vorkenntnisse mitbringen.

Gruppe 1 besteht aus insgesamt sieben Personen, von denen drei jeweils zwei Fremdsprachen studierten und vier eine Fremdsprache kombiniert mit dem Fach Deutsch. Nur eine Person aus dieser Gruppe hatte zu Beginn des Semesters noch keine DaZ-Lehrveranstaltungen besucht. Alle Personen in dieser Gruppe studierten bereits im Master of Education. Die Gruppe 1 ist damit die Gruppe, bei der die umfangreichsten linguistischen und (fremd-/zweit-)sprachdidaktischen Vorkenntnisse angenommen werden konnten.

Gruppe 2 besteht aus acht Personen, die jeweils eine Fremdsprache in Kombination mit anderen Fächern (keine Sprachfächer) studierten. Alle Personen hatten mindestens eine weitere DaZ-Lehrveranstaltung besucht. Die Gruppe besteht zur Hälfte aus Studierenden im Master und zur anderen Hälfte aus Studierenden im Bachelor of Education. Auch bei dieser Gruppe konnte das Vorhandensein relevanter linguistischer und (fremd-/zweit-)sprachdidaktischer Vorkenntnisse angenommen werden.

Gruppe 3 besteht aus sieben Personen, die Deutsch in Kombination mit anderen Fächern (keine Sprachfächer) studierten. Alle Personen in dieser Gruppe hatten mindestens eine weitere DaZ-Lehrveranstaltung besucht. Nur eine Person war noch im Bachelor of Education. Es wurde davon ausgegangen, dass die Studierenden in dieser Gruppe über allgemeine linguistische und eingeschränkte zweitsprachdidaktische Vorkenntnisse verfügen. Fremdsprachdidaktischen Vorkenntnissen konnten bei dieser Gruppe nicht vorausgesetzt werden.

Gruppe 4 besteht aus acht Personen mit verschiedenen Fächerkombinationen. Keine dieser Personen studierte eine Fremdsprache oder Deutsch. Sechs Personen waren im Master und zwei im Bachelor of Education eingeschrieben. Vier Personen hatten bereits ein oder zwei DaZ-Lehrveranstaltungen besucht und eine Person bereits vier. Drei Personen hatten zu Beginn des Seminars noch keine anderen DaZ-Lehrveranstaltungen belegt. Bei den Personen der Gruppe 4 konnten demnach nur eingeschränkte und zum Teil keine (fremd-/zweit-)sprachdidaktischen oder allgemein linguistischen Vorkenntnisse vorausgesetzt werden.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung haben die Studierenden auch ihre eigene Sprachbiografie reflektiert. Für die Studie gaben von den 30 Studienteilnehmenden 20 Personen Deutsch als ihre einzige Erstsprache an und sechs Personen Türkisch. Zwei Personen gaben Türkisch und Deutsch als Erstsprachen an. Eine Person gab Italienisch und eine Person Tadschikisch als Erstsprache an.

Die Ausführungen unter Kapitel 2.2 und 2.3 veranschaulichen die Rahmenbedingungen unter und Vorkenntnisse mit denen angehende Lehrkräfte positive Überzeugungen über Mehrsprachigkeit als Teil ihrer professionellen DaZ-Kompetenz ausbilden sollen. Zusammengefasst kann festgestellt werden: Die DaZ-Lehrveranstaltungen sind mit mindestens drei und maximal neun LP im bildungswissenschaftlichen Studium des Masters of Education angesiedelt. Studierende des Faches Deutsch absolvieren darüber hinaus bereits im Bachelor sechs LP im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Zusätzlich haben die Studierenden in den Lehramtsstudiengängen die Möglichkeit, die Zusatzqualifikation für Deutsch als Zweitsprache und sprachbildenden Unterricht im Umfang von 16 LP zu absolvieren. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden in den Lehrveranstaltungen für Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit zeichnet sich durch eine sehr hohe Heterogenität in Bezug auf allgemeine linguistische und fremd-/zweitsprachdidaktische Vorkenntnisse aus (vgl. Kap. 2.3). Dem muss in den Lehrveranstaltungen entsprechend Rechnung getragen werden.

### 3 Die Lerngelegenheit

Nachdem die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Studierenden skizziert wurden, soll nun die Lerngelegenheit in den Blick genommen werden. Hierfür wird zunächst das zentrale Lernziel beschrieben und eine Verortung der Lerngelegenheit im DaZKom-Modell vorgenommen. Im Anschluss werden die als Teil der Lerngelegenheit eingesetzten Fallvignetten vorgestellt. In Kapitel 4 werden einige Auszüge aus den schriftlichen und mündlichen Reflexionen der Studierenden wiedergegeben. Diese können als beispielhafte Illustration (nicht aber als Ergebnisse des laufenden Forschungsprojektes „BeliefsMatter“) betrachtet werden.

#### 3.1 Lernziel und Verortung der Lerngelegenheit im DaZKom-Modell

In Kapitel 2.1 wurde bereits die Relevanz einer Professionalisierung in Bezug auf den Kompetenzaspekt Überzeugungen in der Lehrkräftebildung im Bereich DaZ hervorgehoben. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Überzeugungen durch Wissen und Reflexion beeinflusst werden können (vgl. Ehmke et al., 2018, S. 425–429). Auch in Bezug auf sprachbezogene Überzeugungen konnte bereits in verschiedenen Studien eine Korrelation zwischen entsprechenden Lerngelegenheiten (etwa Lehrveranstaltungen zu Mehrsprachigkeit oder sprachsensiblen Fachunterricht) und dem Vorliegen von positiven Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität gezeigt werden (vgl. Born et al., 2019; Fischer & Ehmke, 2019). Darüber hinaus liegen auch Interventionsstudien vor, die nachweisen, dass Überzeugungen durch zielgerichtete Lerngelegenheiten beeinflusst werden können (vgl. Fischer & Lahmann, 2020; Schroedler & Fischer, 2020).

Das DaZKom-Modell knüpft an den Kompetenzbegriff des COACTIV-Modells an, in dem vier Aspekte professioneller Kompetenz unterschieden werden: Professionswissen, Selbstregulation, motivationale Orientierungen sowie Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32–33; siehe auch Borowski, 2021). Es entspricht diesem Verständnis von professioneller Kompetenz bei der Ausbildung einer professionellen DaZ-Kompetenz in Bezug auf die verschiedenen Dimensionen innerhalb des Modells – Fachregister, Mehrsprachigkeit und Didaktik – nicht nur ein entsprechendes Professionswissen anzustreben, sondern auch entsprechende Überzeugungen (vgl. etwa Ricart Brede, 2019).

Positive Überzeugungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit in der Schule scheinen bei Studierenden in Lehramtsstudiengängen grundsätzlich vorzuliegen, wie verschiedene Studien zeigen konnten (vgl. etwa Ehmke et al., 2018; Schroedler & Fischer, 2020). So konnten beispielsweise Ehmke et al. (2018) zeigen, dass viele angehende Mathematiklehrkräfte grundsätzlich sprachensible Überzeugungen haben und eine allgemeine Wertschätzung von Mehrsprachigkeit bei ihnen vorliegt. Allerdings stellen Ehmke et al. (2018) in ihrer Auswertung auch fest, dass dennoch bei diesen Studierenden auch weniger positive Überzeugungen in Bezug auf den Gebrauch der „Herkunftssprachen“ im Unterricht vorhanden sein können. So stellen sie bei der Auswertung ihrer Erhebung anhand der DaZKom-Beliefsskala fest, dass nur circa die Hälfte der insgesamt 627 befragten Mathematikstudierenden „davon überzeugt ist, dass von den Herkunftssprachen im Unterricht Gebrauch gemacht werden sollte“ (Ehmke et al., 2018, S. 172). Zu diesen Ergebnissen passend betont Ohm (2021) die Notwendigkeit der Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für die „Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt“ im Schulkontext und die Relevanz entsprechender Lehrveranstaltungen.

Vor diesem Hintergrund wurde in dem unter Kapitel 2.1 bis 2.3 beschriebenen Seminarskontext ein besonderer Fokus auf Überzeugungen über sprachliche Vielfalt im Unterricht gelegt. Entsprechend wurde (neben weiteren Lernzielen) folgendes zentrale Lernziel festgelegt:



Im Seminar sollen sprachbezogene Überzeugungen ausgebildet oder gefestigt werden, die einer fachunterrichtsrelevanten professionellen DaZ-Kompetenz entsprechen. Insbesondere sollen in Bezug auf sprachliche Vielfalt im Fachunterricht positive Überzeugungen gefördert werden.

Um dieses Lernziel zu erreichen, wurde die didaktische Entscheidung getroffen, mit Fallvignetten zu arbeiten, die auf positive Überzeugungen über sprachliche Vielfalt im Fachunterricht abzielen. Dieser Teil des Seminars wird im Rahmen des vorliegenden Beitrags herausgegriffen und genauer betrachtet. Der Einsatz von Fallvignetten und das im Folgenden (vgl. Kap. 3.2) beschriebene Vorgehen im Seminar wurde durch die Beiträge zum Projekt „Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht“ (Maak & Ricart Brede, 2019b) angeregt – insbesondere durch die Beiträge von Ricart Brede (2019, S. 29–38 und 161–182), Born et al. (2019, S. 59–73) sowie Maak und Liefner (2019, S. 121–143). Dem in dem genannten Projekt (Maak & Ricart Brede, 2019a) eingesetzten Fragebogen entstammen auch die Fallvignetten, die in diesem Beitrag vorgestellt werden (vgl. Kap. 3.3). Einen zentralen Bezugspunkt bei der Formulierung der Fallvignetten im Rahmen des Projektes „Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht“ stellte das Konzept „Kultur der Mehrsprachigkeit“ dar (Maak & Ricart Brede, 2019a, S. 15; Maak et al., 2015). Born et al. (2019, S. 61) erklären, dass das Konzept Kompetenzen umfasst, die „(angehende) Lehrpersonen erwerben müssen, um einen Mehrsprachigkeit wertschätzenden und Mehrsprachigkeitskompetenz fördernden Unterricht gestalten zu können“. In seiner ursprünglichen Version beschreibt das Konzept die folgenden fünf Entwicklungsstufen (Oomen-Welke, 1997):

- 1) Sprachen zulassen;
- 2) Aufmerksamkeit erkennen;
- 3) Vorschläge aufgreifen;
- 4) Sprachen herbeiholen;
- 5) Sprachvergleich.

Die erste Stufe zeichnet sich dadurch aus, dass neben Deutsch auch anderen Sprachen Raum im Unterricht eingeräumt wird. Der zweiten Stufe wäre es zuzuordnen, wenn Lehrkräfte in Äußerungen von Schüler\*innen Sprachaufmerksamkeit erkennen, sie schätzen und ihnen Sinn unterstellen. Gemeint sind Äußerungen wie (Oomen-Welke, 2019, S. 45): „Pasta italienisch ist aber zum Essen und nicht zum Zähneputzen.“ Äußerungen von Schüler\*innen können darüber hinaus als Vorschläge zur gemeinsamen Auseinandersetzung mit Sprache (spontan oder zeitlich versetzt mit entsprechender Vorbereitung) von den Lehrkräften aufgegriffen werden (dritte Stufe). Die vierte Stufe zeichnet sich dadurch aus, dass die Initiative zum Einbezug der Sprachen von den Lehrkräften ausgeht. Die Lehrkräfte informieren sich über die Sprachen der Schüler\*innen und holen diese aktiv herbei. Auf der fünften Stufe ist der systematische Vergleich von Sprachen angesiedelt – dabei werden die Sprachen der Schüler\*innen und eventuell weitere Sprachen miteinander und mit der deutschen Sprache verglichen. Eine Möglichkeit wäre beispielsweise ein Sprachvergleich anhand von mehrsprachigen Produktinformationen (vgl. Oomen-Welke, 2019, S. 49).

In den Entwicklungsstufen des Konzeptes „Kultur der Mehrsprachigkeit“ sind die oben genannten Kompetenzaspekte – Professionswissen, Selbstregulation, motivationale Orientierungen und Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele – bereits in unterschiedlichem Maß zu finden. Die erste Stufe hat z.B. einen stärkeren Bezug zu Überzeugungen, die zweite Stufe dagegen einen stärkeren Bezug zu Professionswissen (vgl. Born et al., 2019, S. 61–62). Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Fachunterricht kann im DaZKom-Modell innerhalb der Dimension „Mehrsprachigkeit“ (Subdimension „Migration“) bei den Facetten „Sprachliche Vielfalt in der Schule“ und „Umgang mit Heterogenität“ verortet werden (vgl. Ohm, 2018). So plädiert Ohm (2021, S. 11) etwa für die

Verwendung aller sprachlichen Ressourcen der Schüler\*innen in Unterrichtsphasen, in denen Schüler\*innen „Gelegenheit erhalten sollen, individuelle Beobachtungen, Erfahrungen, Vorstellungen, Deutungen untereinander kommunikativ zu artikulieren“.

Im Kapitel 4 wird reflektiert, inwiefern die Arbeit mit Fallvignetten eine Auseinandersetzung ermöglicht, die auf die Dimension „Mehrsprachigkeit“ abzielt.

### 3.2 Verortung im Seminar

Das durchgeführte Seminar zum sprachsensiblen Fachunterricht hatte einen Gesamtumfang von zwei Semesterwochenstunden, die auf 14 Sitzungen aufgeteilt wurden. Wie bereits erwähnt, wurde das Seminar online – in Form von Lernvideos, -materialien und -aufgaben über die Lernplattform ILIAS sowie Online-Meetings via Zoom und DFNconf – durchgeführt.

Im Seminar wurden zunächst fachübergreifende Grundlagen und Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts vermittelt. Besondere Schwerpunkte bildeten die Analyse fachspezifischer sprachlicher Anforderungen, die Auswahl angemessener Unterstützungstechniken (z.B. Scaffolding nach Gibbons) sowie die kritische Reflexion von vorliegenden Konzepten und Materialien (etwa der Methoden-Werkzeuge von Leisen). Im Anschluss wurden in Gruppen unterschiedliche Fächer (entsprechend der Fächer der Teilnehmer\*innen) fokussiert und fachspezifische Themen und Materialien erarbeitet.

Dem oben genannten Lernziel entsprechend, wurden im Seminar mehrere Lerngelegenheiten angeboten, die auf die Herausbildung positiver Überzeugungen über Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und die Sprachen von Schüler\*innen im Besonderen abzielen. So erstellten die Studierenden in Anlehnung an Bellet (2016) Sprachenportraits, das heißt sie veranschaulichten auf dem Umriss einer menschlichen Figur ihre Sprachen und Varietäten. Anhand der Sprachenportraits wurde über die Bedeutung und Funktion der Sprachen im Kontext der Sprachbiografien der Studierenden ausgetauscht und diskutiert (vgl. dazu auch Ohm, 2021). Eine weitere Lerngelegenheit war die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen. Die Studierenden erstellten anhand vorliegender Sprachbeschreibungen und kontrastiver Sprachbetrachtungen in Gruppen kurze Video-Präsentationen zu einer Sprache und stellten diese den anderen Gruppen zur Verfügung.

Zu Beginn des Seminars wurden die Studierenden im ersten Zoom-Meeting ausführlich über den Einsatz der Fallvignetten im Seminar und im Forschungsprojekt „Beliefs-Matter“ informiert. Anschließend wurden die Studierenden aufgefordert, zu den bereitgestellten Fallvignetten in Einzelarbeit spontan ihre Meinung aufzuschreiben. Das Aufgabenblatt mit den Fallvignetten erhielten sie über die Lernplattform ILIAS. Die Aufgabenstellung auf dem Aufgabenblatt lautete:

Wie schätzen Sie die folgenden Situationen ein? Bitte begründen Sie Ihre Einschätzung möglichst ausführlich.

Anhand des Aufgabenblattes verfassten die Studierenden in der ersten Sitzung in Einzelarbeit schriftliche Reflexionen zu den Fallvignetten. In der siebten Sitzung wurde das oben beschriebene Konzept „Kultur der Mehrsprachigkeit“ (Oomen-Welke, 1997, 2019) vorgestellt. Auf dieser Grundlage wurden im Anschluss die Fallvignetten – nicht aber die von den Studierenden zu Beginn verfassten schriftlichen Reflexionen – gemeinsam betrachtet. Es wurden zu den Fallvignetten Handlungsoptionen für Lehrkräfte entwickelt und diese auf der Grundlage des vorgestellten Konzeptes diskutiert. In der letzten Seminarsitzung verfassten die Studierenden wiederum in Einzelarbeit schriftliche Reflexionen zu denselben Fallvignetten. Im Anschluss verglichen die Studierenden die von ihnen in der ersten Sitzung verfassten schriftlichen Reflexionen mit den von ihnen in der letzten Sitzung verfassten Reflexionen. Die Beobachtungen aus dem Vergleich der beiden Versionen wurden online in Einzelgesprächen mit der Seminarleitung besprochen.

Zum Verfassen der schriftlichen Reflexionen wurden jeweils zu Beginn und am Ende des Semesters 30 Minuten eingeplant. Die abschließenden Einzelgespräche dauerten zwischen zehn und 30 Minuten.

### 3.3 Fallvignetten

Die Fallvignetten entstammen – wie bereits erwähnt – dem Fragebogen des Projektes „Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht“, der im Anhang I (unter den Punkten B.1, B.2 und B.4) des von Maak und Ricart Brede (2019b) herausgegebenen Sammelbandes zum Projekt abgedruckt ist. Es handelt sich um kurze Texte, die Unterrichtssituationen skizzieren, in denen Schüler\*innen ihre Sprachen in den Unterricht einbringen. Es kommen dabei gezielt keine „prestigeträchtigeren“ Fremdsprachen (etwa Englisch oder Französisch) vor, sondern Sprachen, die als typische „Migrantensprachen“ wahrgenommen werden – hier Arabisch, Russisch, Türkisch und Griechisch (vgl. Ohm, 2021, S. 19). Die Situationen regen eine Reflexion über den Gebrauch verschiedener sprachlicher Ressourcen im Unterricht und über diesbezügliche eigene oder fremde Überzeugungen an. Die vier Fallvignetten geben Anlass, mögliche Handlungsoptionen für die Lehrkraft in der jeweiligen Situation zu entwickeln. Dabei liegen Handlungsoptionen nahe, die im Konzept „Kultur der Mehrsprachigkeit“ der ersten, zweiten oder dritten Entwicklungsstufe entsprechen. Aber auch darüber hinaus gehende Überlegungen (vierte und fünfte Entwicklungsstufe) können angestellt werden. In Bezug auf das DaZKom-Modell können die Fallvignetten innerhalb der Dimension „Mehrsprachigkeit“ (Subdimension „Migration“) bei den Facetten „Sprachliche Vielfalt in der Schule“ und „Umgang mit Heterogenität“ verortet werden (vgl. Ohm, 2018).

Die kurzen Texte aus dem genannten Projekt wurden im Seminar in leicht abgewandelter Form eingesetzt. Die abgewandelten Stellen sind im Folgenden kursiv markiert. Bei allen Fallvignetten wurden konkret benannte Unterrichtsfächer (Deutsch- oder Mathematikunterricht) durch das Wort Fachunterricht ersetzt, wobei Fachunterricht im Rahmen der Lehrveranstaltung definiert wurde als jeder Unterricht ausgenommen Fremdsprachenunterricht und Deutschförderung. Hierdurch sollte den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, die Fallvignette in Bezug auf einen ihnen vertrauten fachunterrichtlichen Kontext zu beurteilen.

#### Fallvignette 1

Im *Fachunterricht* geht es seit einigen Stunden um das Thema Märchen. Nun hat Leyla unaufgefordert ein *arabisches* Märchenbuch in die Schule mitgebracht und möchte, dass es im Unterricht verwendet wird. (Maak & Ricart Brede, 2019b, S. 317 – Anhang I: B.2)

Aus den oben genannten Gründen wurde das Wort „Deutschunterricht“ durch das Wort „Fachunterricht“ ersetzt. Die Sprache des Märchenbuchs wurde von ursprünglich Türkisch zu Arabisch geändert. Hierdurch sollte das wiederholte auftreten derselben Sprache (vgl. Fallvignette 3) vermieden werden. Darüber hinaus wurde das beschriebene Verhalten der Lehrerin aus der Vignette gekürzt:

Die Lehrerin bedankt sich bei Leyla und sagt der Klasse: „Leider haben wir dafür keine Zeit. Wir haben für heute was anderes vor. Aber ihr könnt das Buch ja nachher zusammen in der Pause anschauen.“ (Maak & Ricart Brede, 2019b, S. 317 – Anhang I: B.2)

Maak und Liefner (2019) konnten in ihrer Studie bereits zeigen, dass viele Studierende in ihren Texten zu dieser Fallvignette mögliche negative Folgen der Zurückweisung von Leylas Eigeninitiative zum Thema machen. Mit der Kürzung des dargestellten Verhaltens der Lehrerin sollte hier erreicht werden, dass die Studierenden selbst mögliche Handlungsoptionen der Lehrkraft entwickelten.

In der Situation, die in der ersten Fallvignette beschrieben wird, könnte die Lehrkraft beispielsweise entscheiden, den Vorschlag von Leyla spontan oder zeitversetzt aufzugreifen. Dies würde der dritten Entwicklungsstufe im Konzept „Kultur der Mehrsprachigkeit“ entsprechen.

### Fallvignette 2

Während einer Arbeitsphase im *Fachunterricht* unterhalten sich Anna und Alexandrej auf Russisch miteinander. (Maak & Ricart Brede, 2019b – Anhang I: B.4)

Bei dieser Fallvignette wurde lediglich das Wort „Mathematikunterricht“ durch „Fachunterricht“ ersetzt. Eine mögliche Handlungsoption der Lehrkraft wäre es hier, den Gebrauch von Russisch im Unterricht zuzulassen. In dieser Unterrichtsphase könnte die Verwendung aller sprachlichen Ressourcen der Schüler\*innen hilfreich sein (vgl. Ohm, 2021, S. 11). Diese Option wäre der ersten Entwicklungsstufe im Konzept „Kultur der Mehrsprachigkeit“ zuzuordnen.

### Fallvignette 3

Dilan [...] sagt im *Fachunterricht*: „Türkisch muss man immer *Vokal* schreiben. ‚Bluse‘ ist ‚buluse‘ und ‚drei‘ ist ‚drei‘“. (Maak & Ricart Brede, 2019b, S. 319 – Anhang I: B.1.f)

Bei dieser Fallvignette wurde die zusätzliche Information zu Dilan „(Muttersprache Türkisch)“ entfernt. Hierdurch entsteht eine weitere Leerstelle, die von den Studierenden unterschiedlich gefüllt werden kann. Darüber hinaus wurde das Wort „Selbstlaut“ ersetzt, da diese Bezeichnung eher im Unterricht in der Primarstufe Verwendung findet. Da sich das Seminar (wie in Kap. 2.2 aufgeführt) an angehende gymnasiale Lehrkräfte richtete, wurde die Bezeichnung „Vokal“ vorgezogen.

In der beschriebenen Situation könnte die Lehrkraft in der Äußerung von Dilan Sprachaufmerksamkeit erkennen und diese wertschätzen (zweite Entwicklungsstufe). Darüber hinaus könnte sie die Äußerung als Vorschlag zur Auseinandersetzung mit Sprache spontan oder zeitlich versetzt aufgreifen (dritte Entwicklungsstufe).

### Fallvignette 4

Ein Schüler sagt im *Fachunterricht*: „Wenn jemand griechisch spricht und ‚Katzē‘ sagt, dann bedeutet das übersetzt auf Deutsch ‚setz dich‘“. (Maak & Ricart Brede, 2019b, S. 316 – Anhang I: B.1.g)

Bei dieser Situation wurde „im Fachunterricht“ hinzugefügt, um eine durchgängige Formulierung in allen Fallvignetten zu haben. Wie bei der dritten Fallvignette liegen auch hier Handlungsoptionen nahe, die nach Oomen-Welkes Konzept der zweiten oder dritten Entwicklungsstufe entsprechen.

## 4 Reflexion

Im Folgenden werden konkrete Einblicke in die schriftlichen Reflexionen und Transkripte der Einzelgespräche gegeben und diese auf der Grundlage des Strukturmodells von DaZ-Kompetenz zum Reflexionsgegenstand gemacht. Im Rahmen dieses Beitrags werden exemplarische Einblicke in die Reflexionen und Einzelgespräche von zwei Studierenden gegeben, die der Illustration dienen sollen.

### 4.1 Veränderte Überzeugungen

Im Folgenden werden Ausschnitte aus den schriftlichen Reflexionen der Person mit der Nummer 13 (Pseudonym) zu den Fallvignetten 3 und 4 (vgl. Kap. 3.3) wiedergegeben. Es wird ein deutlicher Unterschied zwischen der anfänglichen und der abschließenden

Einschätzung der in den Fallvignetten beschriebenen Situationen sichtbar. In dem anschließend wiedergegebenen Auszug aus dem Transkript des Einzelgesprächs mit dieser Person wird deutlich, dass die Person selbst diese Veränderung ihrer Einschätzung wahrnimmt und positiv wertet. Zu Beginn des Semesters schreibt Person 13 zu den Fallvignetten 3 und 4 folgende Reflexion:

*In diesem Fall denke ich, dass die Aussage im Mathematikunterricht nicht wirklich zielführend ist und würde versuchen die Aufmerksamkeit wieder auf das Unterrichtsgeschehen zu lenken. [...] Ebenso wie in der dritten Fallvignette beschrieben, denke ich, dass die Aussage im Mathematikunterricht nicht wirklich zielführend ist und würde versuchen die Aufmerksamkeit wieder auf das Unterrichtsgeschehen zu lenken. Vermutlich würde ich das ganze allerdings ehrlich gesagt dann doch zu Hause noch einmal nachschlagen. (Person 13)*

Die sprachbezogenen Äußerungen der Schüler\*innen in den Fallvignetten 3 und 4 werden von Person 13 scheinbar als Störung verstanden: Sie werden als „nicht wirklich zielführend“ beschrieben und als Ablenkung vom „Unterrichtsgeschehen“. Dieser Ablenkung würde Person 13 als Lehrkraft aktiv entgegenwirken, indem sie versuchen würde, „die Aufmerksamkeit wieder auf das Unterrichtsgeschehen zu lenken“. Eine gewisse Neugier wecken die Äußerungen der Schüler\*innen bei Person 13 dennoch, was durch den Kommentar deutlich wird, dass sie „das ganze [...] nachschlagen“ würde. Die Informationsbeschaffung wird interessanterweise zeitlich und räumlich deutlich vom Unterrichtsgeschehen getrennt und „zu Hause“ platziert. Das Informieren über diese sprachbezogenen Äußerungen wird scheinbar als privates Interesse verstanden und außerhalb ihres professionellen Zuständigkeitsbereiches als Mathematiklehrkraft eingeordnet. Am Ende des Semesters schreibt Person 13 zu denselben Fallvignetten die folgende Reflexion:

*Ich denke an dieser Stelle ist anzuerkennen, dass der Schüler hier die Vergleiche zwischen den Sprachen erkennt und Besonderheiten erkennt. Mir würde es allerdings nicht gelingen, dies sprachlich direkt zu evaluieren aber es wäre interessant, darüber zu sprechen, dass der Schüler die Unterschiede erkennt und dies sogar als systematisches Phänomän [sic!]. In Bezug auf den Mathematikunterricht bin ich mir allerdings nicht sicher, wie dies in der Situation eingebaut werden kann. Allerdings denke ich es macht Sinn hier einen Moment darüber zu sprechen und den Schüler in seiner Entwicklung zu ermutigen. [...] An dieser Stelle habe ich die gleiche Meinung wie bei Beispiel 3. (Person 13)*

Am Ende des Seminars würde Person 13 es als Lehrkraft für angemessen halten, im Mathematikunterricht über diese Äußerungen zu sprechen und die Schüler\*innen dadurch in ihrer „Entwicklung zu ermutigen“. Person 13 schränkt ihre linguistische Kompetenz durch die Feststellung ein, dass es ihr „nicht gelingen“ würde, solche Äußerungen von Schüler\*innen „sprachlich direkt zu evaluieren“. Darüber hinaus beschreibt sie eine Unsicherheit darüber, wie solche Äußerungen „in der Situation eingebaut werden“ können. Sie könnte sich allerdings vorstellen „einen Moment“ über diese Äußerungen zu sprechen. Person 13 scheint hier eine Art zeitlich eingeschränkten Exkurs vor Augen zu haben. Die sprachliche Entwicklung scheint am Ende des Seminars als übergeordnetes Ziel verstanden zu werden, dem auch im Mathematikunterricht gelegentlich etwas Zeit eingeräumt werden sollte.

Nach Abschluss des Seminars vergleicht Person 13 selbst ihre schriftlichen Reflexionen zu den Fallvignetten 3 und 4 im Einzelgespräch. Dabei werden weitere Aspekte deutlich, die in den schriftlichen Reflexionen nicht sichtbar waren:

*allerdings ähm ja war da auch erstmal bei beim vor dem seminar die frage ähm welchen mathematikbezug hat das eigentlich und da hätt ich s eher abgelehnt (-) und da is jetzt für mich eigentlich der größte unterschied sowohl in der dritten als auch in dem vierten fall dass ich hergehen würde und sagen eigentlich müsste man das eher ANERKENNEN das kind hat hier (.) ne struktur (.) ne besondere struktur eigentlich in der sprache erkannt die ich nicht erkennen würde persönlich (-) und (da eigentlich) wirklich ähm ja n richtig gutes*

*sprachbewusstsein wo ich jetzt im türkischen sicherlich nicht mitkommen würde (.) und es sollte auch anerkannt werden (.) und auch im mathematikunterricht. (Person 13)*

Dieselben sprachbezogenen Äußerungen der Schüler\*innen werden von Person 13 im Einzelinterview am Ende des Seminars als Hinweis auf ein „richtig gutes sprachbewusstsein“ bezeichnet, das es anzuerkennen gilt. Person 13 nimmt eine Veränderung ihrer eigenen Haltung gegenüber den sprachbezogenen Äußerungen der Schüler\*innen wahr, die sie mit Ablehnung zu Beginn des Semesters („da hätt ich s eher abgelehnt“) und Anerkennung am Ende des Semesters („eigentlich müsste man das eher ANERKENNEN“, „es sollte auch anerkannt werden“) beschreibt. Es fällt auf, dass Person 13 die ablehnende Haltung in Bezug auf sich persönlich formuliert (1. Person Singular), die anerkennende Haltung aber als allgemein gültigen Anspruch (Indefinitpronomen man/es und Modalverben müssen/sollen), den Person 13 sich bewusst angeeignet hat („dass ich hergehen würde und sagen ...“). Der allgemeingültige Anspruch könnte möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass die Person 13 hier auf Inhalte Bezug nimmt, mit denen sie sich im Seminar auseinandergesetzt hat – etwa dem Konzept „Kultur der Mehrsprachigkeit“ (vgl. dazu Kap. 3.2). Wie in der zweiten schriftlichen Reflexion, werden auch hier die Grenzen der eigenen linguistischen Kompetenzen zum Thema gemacht: „wo ich jetzt im türkischen sicherlich nicht mitkommen würde“. Darüber hinaus werden den Schüler\*innen umfangreichere linguistische Kompetenzen zugeschrieben als Person 13 sich selbst zuschreibt: „die ich nicht erkennen würde“.

An dieser Stelle kann zunächst festgehalten werden, dass die Auszüge aus den schriftlichen Reflexionen und dem Einzelgespräch mit Person 13 Anlass zu der Annahme geben, dass diese Person in Bezug auf ihrer Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit Fortschritte gemacht hat. Auf der Grundlage des Konzeptes „Kultur der Mehrsprachigkeit“ (vgl. Kap. 3.1) kann bei Person 13 folgende Entwicklung beschrieben werden: Zu Beginn des Semesters ist noch keine Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit zu erkennen. Am Ende des Semesters können Anzeichen für die erste (Sprachen zulassen) und zweite (Aufmerksamkeit erkennen) Entwicklungsstufe identifiziert werden: Person 13 würde der Auseinandersetzung mit den von den Schüler\*innen eingebrachten Sprachvergleichen im Fachunterricht Raum geben (Stufe 1) und die Person versteht die sprachbezogenen Äußerungen der Schüler\*innen als Anzeichen für ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein der Schüler\*innen (Stufe 2).

Die Auszüge aus den Reflexionen „Mir würde es allerdings nicht gelingen, dies sprachlich direkt zu evaluieren“ oder „bin ich mir allerdings nicht sicher, wie des in der Situation eingebaut werden kann“ lassen darauf schließen, dass Stufe 3 noch nicht erreicht ist. Darüber hinaus deuten diese Auszüge (sowie viele weitere Auszüge aus unterschiedlichen Einzelgesprächen) darauf hin, dass Wissen und Überzeugungen untrennbar miteinander verknüpft sind und eine Trennung dieser Konstrukte weder möglich noch zielführend ist (vgl. Fischer, 2018, S. 36).

Es kann an dieser Stelle zunächst festgehalten werden, dass die Ausschnitte aus den Reflexionen und dem Einzelgespräch mit Person 13 auf einen Zuwachs der professionellen DaZ-Kompetenz bezüglich der Dimension „Mehrsprachigkeit“ hindeuten. Dies umfasst auch eine Veränderung der sprachbezogenen Überzeugungen. Auch in den Reflexionen und Einzelgesprächen der anderen Studierenden können zahlreiche Stellen identifiziert werden, die Anlass zu derselben Schlussfolgerung geben. Grundsätzlich scheint das unter 3.1 formulierte Lernziel im Verlauf des Semesters erreicht worden zu sein:

Im Seminar sollen sprachbezogene Überzeugungen ausgebildet oder gefestigt werden, die einer fachunterrichtsrelevanten professionellen DaZ-Kompetenz entsprechen. Insbesondere sollen in Bezug auf sprachliche Vielfalt im Fachunterricht positive Überzeugungen gefördert werden.

Welche Rolle die eingesetzten Fallvignetten bei dieser Entwicklung spielen, lässt sich letztlich nicht genau bestimmen. Dennoch hat sich gezeigt, dass die schriftlichen Reflexionen zu den Fallvignetten und die darauf bezogenen Einzelgespräche eine Möglichkeit sind, die Entwicklung beziehungsweise den Kompetenzzuwachs im Bereich der Dimension „Mehrsprachigkeit“ des DaZKom-Modells zu erfassen und damit sichtbar zu machen.

## 4.2 Konkurrierende Themenhierarchien

Maak und Liefner (2019) tragen Ergebnisse ihrer Analyse von Texten zusammen, die von Lehramtsstudierenden im Rahmen des Projektes „Einstellungen angehender LehrerInnen zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht“ zu einer Vignette verfasst wurden. Es handelt sich dabei um die Fallvignette 1, die in diesem Beitrag unter Kapitel 3.3 zu finden ist. Sie beobachten, dass sich in den Texten der Studierenden eine Hierarchie der Unterrichtsthemen abzeichnet und schlussfolgern, „dass Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in konkreten Situationen – wie sie in Vignetten dargestellt werden – in ein komplexes Wertesystem von Unterricht eingebunden sind“ (Maak & Liefner, 2019, S. 139).

Ähnliche Beobachtungen lassen sich auch an den im Projekt „BeliefsMatter“ erhobenen Daten machen. Besonders deutlich tritt dies in dem Einzelgespräch mit Person 12 zutage, was hier exemplarisch an einem Auszug aus diesem Gespräch gezeigt werden soll:

*ich fand es sehr toll die sachen zu entwickeln die ma materialien zu entwickeln und ich glaub auch ähm wenn sie sich die unterrichtseinheit angucken da sind n paar ganz gute ideen draus entstanden (.) ABER natürlich sind wir zeitlich schon sehr eingeschränkt und ähm (-- in jedem fachdidaktik seminar jetzt wars ja meine mein eines fach das andere ham ja andere bearbeitet ne andere gruppe (.) ähm is es schon immer so dass es heißt ja mit dem stoff und das ist alles man muss schnell durchkommen und dann hier noch des zusatzding und das und diese kompetenz fördern (.) und ich weiß nich inwieweit da (-- also in in lehrproben würd ichs mich niemals trauen weil ich bin mir sehr sicher dass es negativ ausgelegt werden würde. (Person 12)*

Person 12 erzählt von der Materialerstellung und der Entwicklung einer Unterrichtseinheit für den sprachsensiblen Fachunterricht im Rahmen des Seminars. Sie wertet die Erfahrung und die Ergebnisse mit „ich fand es sehr toll [...] sind n paar ganz gute ideen draus entstanden“ positiv. Im Anschluss markiert sie allerdings mit einem deutlich betonten „ABER“ den nun folgenden Widerspruch: „natürlich sind wir zeitlich schon sehr eingeschränkt“. Die zeitliche Einschränkung wertet sie durch „natürlich“ als eine allgemein bekannte Tatsache. Dann stellt sie fest: „in jedem fachdidaktik seminar [...] es heißt ja mit dem stoff und das ist alles man muss schnell durchkommen“. In der Wahrnehmung von Person 12 wird in allen fachdidaktischen Seminaren als übergeordnetes Ziel vermittelt, dass bestimmte Fachinhalte in dem vorgesehenen Zeitrahmen durchgenommen werden müssen – einem Zeitrahmen, der recht knapp ist. Person 12 fährt mit „und dann hier noch des zusatzding und das und diese kompetenz fördern“ fort. Hier scheint sie auf zusätzliche Kompetenzziele als Querschnittsaufgabe in allen Fächern (etwa die Förderung von Medienkompetenz) zu verweisen. Vor diesem Hintergrund setzt Person 12 an mit „und ich weiß nich inwieweit da“ – hier bricht sie die Ausführung ab. Stattdessen führt sie aus: „in lehrproben würd ichs mich niemals trauen weil ich bin mir sehr sicher dass es negativ ausgelegt werden würde“.

Person 12 führt hier sehr deutlich aus, dass sie von einer Hierarchie der Themen im Fachunterricht ausgeht, bei der DaZ und Mehrsprachigkeit eine untergeordnete Rolle spielen. Durch den Verweis auf fachdidaktische Seminare und insbesondere auf die Beurteilung von Lehrproben wird diese Hierarchie als eine durch lehrende und prüfende

Personen vermittelte dargestellt. Person 12 scheint in einem Konflikt zwischen ihrer eigenen positiven Wertung des im Seminar Erarbeiteten und ihrem Verständnis der vermittelten Hierarchie der Themen im Unterricht zu stehen.

Die von Person 12 wahrgenommene Hierarchie der Themen korrespondiert mit den unter Kapitel 2.2 und 2.3 beschriebenen Rahmenbedingungen, die eine Verortung von DaZ-Themen als „Randthemen“ der Lehrkräftebildung nahelegen. Die Ausführungen von Person 12 werfen relevante Fragen zur ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung auf: Welche Hierarchien und Wertesysteme werden explizit oder implizit in Lehrveranstaltungen vermittelt? Stehen die in verschiedenen Lehrveranstaltungen vermittelten Hierarchien und Wertesysteme im Konflikt miteinander? Wie sind Querschnittsthemen in diesen Hierarchien und Wertesystemen einzuordnen? Antworten auf diese Fragen müssten von den verschiedenen Akteur\*innen in der Lehrkräftebildung gemeinsam fach- und einrichtungsübergreifend erarbeitet werden. In Bezug auf die Modellierung von DaZ-Kompetenz möchte ich an dieser Stelle die Frage aufwerfen, ob eine solche Modellierung nicht fachübergreifend vorgenommen werden müsste. So könnte etwa die Kompetenz zur sprachsensiblen Gestaltung von Geografieunterricht von DaZ- und Geografiedidaktiker\*innen gemeinsam modelliert werden.

### 4.3 Biografische Bezüge

In empirischen Untersuchungen finden sich Hinweise darauf, dass Überzeugungen „in einem engen Zusammenhang mit persönlichen Erfahrungen, die im Kontext der Lehrprofession insbesondere den eigenen Bildungsweg betreffen“ stehen (Fischer, 2018, S. 36). Maak & Liefner (2019, S. 140) überlegen auf der Grundlage der Ergebnisse ihrer Analyse, dass der Einsatz von Fallvignetten bei der Erhebung qualitativer Interviews interessante Einblicke in die Überzeugungen (sie verwenden den Begriff Einstellungen) von (angehenden) Lehrer\*innen zu Mehrsprachigkeit geben könnte. Sie nehmen an, dass Studierende in einem solchen Rahmen Schlüsselerlebnisse erinnern könnten, die Einfluss auf ihre Überzeugungen hatten beziehungsweise haben. Frühe Erlebnisse – wie etwa aus der eigenen Schullaufbahn – werden dabei als besonders resistent gegenüber Veränderungen verstanden (core beliefs).

Diese Überlegungen von Maak & Liefner (2019) werden durch die Einzelgespräche, die im Rahmen des Seminars geführt wurden, bestätigt. In den Transkripten sind zahlreiche Auszüge zu finden, in denen die Studierenden biografische Bezüge herstellen. Ein Beispiel soll hier der Veranschaulichung dienen:

*bin ich aus meiner eigenen schulzeit geprägt ich war an\_ner schule was unglaublich viele sprachen und kulturen gab (.) und ähm bei uns hieß es es es gehört zum guten umgangston dass wir deutsch reden ähm s\_war verboten ähm zweitsprach oder erst oder zweitsprachen die anderweitig äh als deutsch waren im unterricht zu benutzen (.) und auch ähm in den pausen war das nicht gern gesehen weils halt hieß es is nur dann respektvoll wenn wir uns auf der sprache unterhalten die halt alle verstehen können. (Person 12)*

Person 12 spricht hier ausdrücklich von einer Prägung durch die eigene Schulzeit, in der sie Restriktionen in Bezug auf die Verwendung von Sprachen erlebt hat. Vor diesem Hintergrund scheint es für die Ausbildung der angestrebten professionellen DaZ-Kompetenz zielführend, in entsprechenden Seminaren Raum für die kritische Auseinandersetzung mit derlei prägenden Erlebnissen zu schaffen. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 2.2 und 2.3) ist eine solche Auseinandersetzung allerdings kaum möglich, da sie den vorgesehenen zeitlichen Rahmen sprengen würde.

### 4.4 Der entscheidende Faktor?

An dieser Stelle soll ein weiterer Ausschnitt aus dem Einzelgespräch mit Person 12 thematisiert werden. Nachdem diese Person auf vermitteltes Wissen (verschiedene Seminarinhalte) und ihre Reflexion dieses Wissens eingegangen ist, stellt sie fest:



*deshalb hab ich mich da (.) dazu entschieden diese meinung zu ändern (Person 12)*

Person 12 nennt hier den Akt der Entscheidung als wesentlichen Faktor, durch den die Veränderung einer Überzeugung letztlich vollzogen wurde. Die bewusste Entscheidung, die diese Person auf der Grundlage von Wissen und Reflexion gefällt hat, scheint eine wesentliche Rolle für die Veränderung ihrer Überzeugungen zu spielen.

Im gängigen Verständnis von Überzeugungen, wie es etwa von Fischer (2018, S. 36) beschrieben wird, ist die Rolle der Entscheidung bisher nicht erfasst. Es wird lediglich festgestellt, dass bisher unklar ist „in welchem Maße Überzeugungen bewusst wahrgenommen werden und stabil sind“ (Fischer, 2018, S. 36).

Angestoßen durch die oben zitierte Äußerung von Person 12 sollen im Rahmen des Projektes „BeliefsMatter“ auch die Rolle und Relevanz von Entscheidungen bei der Bildung von Überzeugungen in den Blick genommen werden. Möglicherweise könnten professionelle Überzeugung verstanden werden als das Resultat einer Entscheidung, die aufgrund von Wissen und Reflexion getroffen wurde. Hierdurch könnte das bisherige Verständnis von Überzeugungen (vgl. etwa Fischer, 2018) ergänzt werden.

#### 4.5 Abschließende Betrachtung

Abschließend kann festgehalten werden, dass der Einsatz der Fallvignetten als Teil einer Lerngelegenheit wie geplant (vgl. Kap. 3.2) umgesetzt werden konnte. Die Tatsache, dass das Seminar pandemiebedingt online durchgeführt werden musste, brachte für den Einsatz der Fallvignetten einige positive Effekte mit sich: Die Studierenden konnten die schriftlichen Reflexionen zu den Fallvignetten ohne Störung und in ihrem eigenen Tempo verfassen. Darüber hinaus waren die abschließenden Einzelgespräche mit 30 Studierenden online leichter zu organisieren, da dies eine größere terminliche und räumliche Flexibilität für alle Beteiligten mit sich brachte. Nicht zuletzt konnten die Gespräche über DFNconf in einer höheren Qualität aufgezeichnet werden, als es mit einem Audio-Aufnahmegerät möglich gewesen wäre.

Die Studierenden wurden zu Beginn des Seminars umfassend über das Forschungsinteresse des Projektes „BeliefsMatter“ sowie die Vorgehensweise aufgeklärt und konnten freiwillig an der Studie teilnehmen. Es wurde klargestellt, dass eine Verweigerung der Teilnahme oder konkrete Inhalte der Reflexionen und Einzelgespräche keine negativen Auswirkungen für die Studierenden nach sich ziehen würden. Auch bei einer Verweigerung der Teilnahme an der Studie war eine Teilnahme am Seminar ohne Einschränkungen möglich. In den Einzelinterviews haben die Studierenden bereitwillig über ihre Überzeugungen gesprochen. Die Gespräche haben (mit circa 19 Minuten durchschnittlich) eine relativ lange Dauer, wobei der Redeanteil der interviewenden Person verhältnismäßig gering ist. Darüber hinaus haben die Studierenden sich nicht gescheut, am Ende des Seminars schriftliche und mündliche Äußerungen zu tätigen, die den vermittelten Inhalten zum Umgang mit Mehrsprachigkeit widersprachen. Zum Teil haben die Teilnehmenden diesen Widerspruch auch zum Thema gemacht.

Fischer (2018) identifiziert in ihrer Metastudie sieben Dimensionen professioneller Überzeugungen über sprachlich-kulturelle Heterogenität. Die im Projekt „BeliefsMatter“ eingesetzten Fallvignetten können laut Ricart Brede (2019, S. 33–34) von diesen sieben Dimensionen vorrangig die Dimensionen „Überzeugungen zur Lehrerrolle“ und „Überzeugungen über die Lernende“ erfassen. Tatsächlich zeigt sich in den im Projekt „BeliefsMatter“ erhobenen Daten, dass die Studierenden verschiedene Handlungsoptionen für die Lehrkraft entwickeln und dabei ihre Überzeugungen zur Lehrerrolle und über die Lernenden thematisieren und reflektieren. Die Fallvignetten haben hierfür den Anlass geboten.

Eine – sowohl didaktisch als auch in Bezug auf das Erkenntnisinteresse der Studie – zentrale Rolle hat der Vergleich zwischen den anfänglichen und den abschließenden schriftlichen Reflexionen zu den Fallvignetten eingenommen: In den Einzelinterviews

beschreiben die Studierenden selbst die Unterschiede, die sie in den beiden Versionen wahrnehmen. Die Daten zeigen, dass die Studierenden durch den Vergleich ihrer beiden Reflexionen dazu angeregt werden, ihre Überzeugungen zu reflektieren und darüber zu sprechen. Zum Teil beschreiben die Studierenden die Veränderungen als sehr deutlich und werten sie selbst positiv (vgl. Kap. 4.2). Nur durch diese Einzelgespräche konnte die Perspektive der teilnehmenden Studierenden auf ihre Reflexionen erfasst werden. Dabei sind zahlreiche Aspekte zur Sprache gekommen, die auf der Grundlage eines reinen Textvergleiches der schriftlichen Reflexionen nicht hätten erfasst werden können (vgl. Kap. 4.1).

Die Überlegung von Maak und Liefner (2019, S. 140), dass der Einsatz von Fallvignetten bei der Erhebung qualitativer Interviews interessante Einblicke in die Überzeugungen von angehenden Lehrer\*innen zu Mehrsprachigkeit geben könnte, wird durch die im Projekt „BeliefsMatter“ erhobenen Daten bestätigt. So sind in den erhobenen Einzelinterviews etwa zahlreiche Auszüge zu finden, in denen die Studierenden biografische Bezüge herstellen. Hier wird die Annahme von Maak und Liefner (2019, S. 140) bestätigt, dass Studierende in einem solchen Setting Schlüsselerlebnisse (etwa frühe Erlebnisse aus ihrer eigenen Schullaufbahn) erinnern könnten, die Einfluss auf ihre Überzeugungen hatten beziehungsweise haben (vgl. Kap. 4.3).

Unter Kapitel 3.1 wurde die in diesem Beitrag vorgestellte Lerngelegenheit innerhalb der Dimension „Mehrsprachigkeit“ (Subdimension „Migration“) bei den Facetten „Sprachliche Vielfalt in der Schule“ und „Umgang mit Heterogenität“ des DaZKom-Modells verortet. Der Einblick in die Reflexionen der Studierenden zu den eingesetzten Fallvignetten hat gezeigt, dass die Arbeit mit diesen (oder ähnlichen) Fallvignetten tatsächlich eine Auseinandersetzung ermöglicht, die auf die Dimension „Mehrsprachigkeit“ abzielt.

Erste Analysen der im Projekt erhobenen Daten deuten darauf hin, dass die schriftlichen Reflexionen zu den Fallvignetten und die darauf bezogenen Einzelgespräche eine Möglichkeit bieten, bei einigen Studierenden eine zunehmende Sensibilisierung in Bezug auf die Dimension „Mehrsprachigkeit“ zu erfassen und sichtbar zu machen (Kap. 4.1). Dabei hat sich das Konzept „Kultur der Mehrsprachigkeit“, das über fünf Stufen die zunehmende Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit beschreibt, im Projekt „BeliefsMatter“ als hilfreiche und umsetzbare Orientierung erwiesen (vgl. Kap. 4.1). Die Analyse der Reflexionen anhand dieses Konzeptes gibt einen differenzierten Einblick in verschiedene Aspekte professioneller Kompetenz innerhalb der Dimension „Mehrsprachigkeit“: So zeigen sich die Überzeugungen über Mehrsprachigkeit als ebenso relevant und dabei eng verknüpft mit dem Wissen über Mehrsprachigkeit. Diese Ergebnisse legen eine Weiterentwicklung des DaZKom-Modells nahe, bei dem die inhaltlichen Dimensionen „linguistisches Fachregister“, „Mehrsprachigkeit“ und „Didaktik“ (vgl. Köker, 2018, S. 66) in Bezug auf die verschiedenen Aspekte professioneller Kompetenz – also Professionswissen, Selbstregulation, motivationale Orientierungen sowie Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32–33; vgl. auch Borowski, 2021) – ausdifferenziert werden.

Des Weiteren lassen die bisherigen Analysen darauf schließen, dass die Ergebnisse des Projektes „BeliefsMatter“ einen Beitrag zur Verfeinerung des Verständnisses von sprachbezogenen Überzeugungen als Teil der professionellen DaZ-Kompetenz leisten können. So stellt Fischer (2018, S. 36) in ihrer Metastudie fest, dass bisher unklar ist, „in welchem Maße Überzeugungen bewusst wahrgenommen werden und stabil sind“. In den im Projekt „BeliefsMatter“ erhobenen Daten scheint allerdings der bewusste Akt der Entscheidung ein relevanter Faktor für die Bildung beziehungsweise Veränderung von Überzeugungen zu sein. Maak und Liefner (2019) schlussfolgern auf der Grundlage ihrer Analyse, „dass Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in konkreten Situationen – wie sie in

Vignetten dargestellt werden – in ein komplexes Wertesystem von Unterricht eingebunden sind“ (Maak & Liefner, 2019, S. 139). Diese Schlussfolgerung scheint sich durch die Beobachtungen im Projekt „BeliefsMatter“ zu bestätigen.

Darüber hinaus bekräftigen die ersten Analysen, dass die Konstrukte Wissen und Überzeugungen untrennbar miteinander verbunden sind (vgl. Kap. 4.1). Die Ergebnisse der Studie könnten möglicherweise Hinweise darauf liefern, wie diese Konstrukte konsequenter als untrennbar verstanden werden könnten. Abschließend soll die Frage unter Kapitel 4.2 noch einmal aufgeworfen werden: Sollte die Modellierung einer professionellen DaZ-Kompetenz (etwa in Bezug auf die sprachensible Gestaltung von Fachunterricht) nicht fachübergreifend (von DaZ- und Fachdidaktiker\*innen) gemeinsam vorgenommen werden?

## Literatur und Internetquellen

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In J. Baumert, W. Blum & M. Kunter (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Waxmann.
- Bellet, S. (2016). Sprachenportraits – ein introspektives Instrument für das eigene Spracherleben. [https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user\\_upload/RED\\_SOZ/PDFs/SBellet\\_Sprachenportraits.pdf](https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/SBellet_Sprachenportraits.pdf)
- Born, S., Maak, D., Ricart Brede, J. & Vetterlein, A. (2019). Kultur der Mehrsprachigkeit und monolingualer Habitus – zwei Seiten einer Medaille? In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 59–73). Waxmann.
- Borowski, D. (2021). Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. In N. Beck, T. Bohl & S. Meissner (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* (S. 191–205). Tübingen University Press.
- Ehmke, T., Hammer, S. & Fischer, N. (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 149–184). Waxmann.
- Fischer, N. (2018). Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65, 35–51. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2018.art02d>
- Fischer, N. & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (2), 411–433. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>
- Fischer, N. & Lahmann, C. (2020). Pre-Service Teachers' Beliefs About Multilingualism in School: An Evaluation of a Course Concept for Introducing Linguistically Responsive Teaching. *Language Awareness*, 29 (2), 114–133. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>
- Hachfeld, A. & Syring, M. (2020). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (4), 659–684. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-020-00957-7>
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (6., überarb. Aufl.). Klett-Kallmeyer.

- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Maak, D. & Liefner, F. (2019). „Die Lehrerin hat versäumt, die Motivation der Schülerin aufzugreifen. Leyla wird wahrscheinlich kein Buch mehr mit in die Schule bringen.“ LehrerInnenhandeln und dessen Auswirkungen auf SchülerInnen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 121–144). Waxmann.
- Maak, D. & Ricart Brede, J. (2019a). Einleitung. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 11–20). Waxmann.
- Maak, D. & Ricart Brede, J. (Hrsg.). (2019b). *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Waxmann.
- Maak, D., Ricart Brede, J. & Born, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit erheben. Bericht über die Anlage eines Forschungsprojektes. In H. Rösch & J. Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik: Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“* (S. 263–283). Fillibach bei Klett.
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.
- Ohm, U. (2021). Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung. Zeitschrift für Schul- Und Professionsentwicklung*, 3 (3), 8–22. <https://doi.org/10.11576/pflb-4356>
- Oomen-Welke, I. (1997). Kultur der Mehrsprachigkeit. *Information zur Deutschdidaktik (die)*, 1, 33–47.
- Oomen-Welke, I. (2019). „Kultur der Mehrsprachigkeit“ – wie es dazu kam und wie das Konzept sich entwickelt hat. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen? (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 39–58). Waxmann.
- Ricart Brede, J. (2019). Einstellungen – beliefs – Überzeugungen – Orientierungen. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen? (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 29–38). Waxmann.
- Schroedler, T. & Fischer, N. (2020). The Role of Beliefs in Teacher Professionalisation for Multilingual Classroom Settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8 (1), 49–72. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>
- Tübingen School of Education. (2021). *Der Leitfaden für das Gymnasiale Lehramtsstudium*. <https://uni-tuebingen.de/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/tuebingen-school-of-education-tuese/studium/informationen-fuer-lehramtsstudierende/leitfaden-und-infoblaetter/>

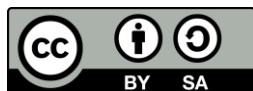
## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Borowski, D. (2024). Sprachbezogene Überzeugungen als Aspekt der fachunterrichtsrelevanten DaZ-Kompetenz. Dokumentation und Reflexion einer Lerngelegenheit in der ersten Phase der Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 7 (2): DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekermeier Gimenes), 47–67. <https://doi.org/10.11576/hlz-5379>

Eingereicht: 07.04.2022 / Angenommen: 05.09.2023 / Online verfügbar: 17.12.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

## English Information

**Title:** Language Related Beliefs as an Aspect of GSL Competence in Subject Teaching. Documentation of and Reflection on a Learning Opportunity in the First Phase of Teacher Training

**Abstract:** The article documents the use of case vignettes in a course on linguistically responsive subject teaching, which was held in the summer semester 2020 for prospective teachers at the Eberhard Karls University in Tübingen. Based on the DaZKom model – a model of professional competence regarding German as a Second Language (GSL) – the use of the case vignettes is reflected upon. As part of a learning activity in the first phase of teacher training, the case vignettes used in the seminar are aimed at the facets “linguistic diversity in school” and “dealing with heterogeneity” within the DaZKom model. The use of case vignettes to convey and reflect on GSL-relevant content was inspired by various contributions in the context of the project “BeliefsMatter”. The aim was to promote language related beliefs that correspond to professional competence regarding GSL. A special focus was on beliefs regarding the use of heritage languages in subject teaching.

**Keywords:** beliefs; language diversity; reflection; multilingualism; language-sensitive subject teaching