

Stangen, Ilse; Lange, Sarah; Pohlmann-Rother, Sanna; Doll, Jörg
**Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von angehenden und berufstätigen
Grundschullehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität.
Zusammenhänge mit universitären und in Fortbildungen genutzten
Lerngelegenheiten**

Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 5, S. 649-672



Quellenangabe/ Reference:

Stangen, Ilse; Lange, Sarah; Pohlmann-Rother, Sanna; Doll, Jörg: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von angehenden und berufstätigen Grundschullehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Zusammenhänge mit universitären und in Fortbildungen genutzten Lerngelegenheiten - In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 5, S. 649-672 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-293027 - DOI: 10.25656/01:29302; 10.3262/ZP0000003

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-293027>

<https://doi.org/10.25656/01:29302>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ilse Stangen/Sarah Désirée Lange/Sanna Pohlmann-Rother/Jörg Doll

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von angehenden und berufstätigen Grundschullehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität

Zusammenhänge mit universitären und in Fortbildungen genutzten Lerngelegenheiten

Zusammenfassung: Mit dem vorliegenden Beitrag wird das Ziel verfolgt, den Zusammenhang von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit den in Studium oder Fortbildungen genutzten Lerngelegenheiten, als potenzielle Erfahrungsquellen, zu untersuchen. Dazu wurden Grundschullehrstudsierende in der Bachelor- bzw. Masterphase ($N = 255$ bzw. $N = 189$) sowie berufstätige Grundschullehrkräfte ($N = 123$) mit der LSWSH-Skala zu den Dimensionen ‚Unterrichten‘, ‚Diagnostizieren‘ und ‚generelle LSWSH‘ befragt. Ergänzend wurde ein Fragebogen zu den genutzten thematischen und handlungsbezogenen Lerngelegenheiten eingesetzt. Regressionsanalytisch konnte gezeigt werden, dass sowohl die Studienphase bzw. Berufstätigkeit als auch die Nutzung der Lerngelegenheiten signifikant zur Varianzaufklärung in allen drei Dimensionen beitrugen, wobei dies bei der Dimension ‚generelle LSWSH‘ nur auf die thematischen Lerngelegenheiten zutrifft.

Schlagnorte: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Lerngelegenheiten, sprachliche Heterogenität, angehende und berufstätige Grundschullehrkräfte, LSWSH-Skala

1. Einleitung

Grundschulkindern verfügen über unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen und Fähigkeiten und Grundschullehrkräfte stehen vor der Herausforderung, mit dieser sprachlichen Heterogenität umzugehen. Jedoch zeigen aktuelle Studien, dass sich der überwiegende Teil der Grundschullehrkräfte nicht oder nur unzureichend auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität vorbereitet fühlt (Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012; Pohlmann-Rother & Lange, 2020). Auch Studien zur Kompetenz angehender Lehrkräfte zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität (Paetsch, Darsow, Wagner, Hammer & Ehmke, 2019; Stangen, Schroedler & Lengyel, 2020) weisen darauf hin, dass die mit dem DaZKom-Test (Hammer et al., 2015) gemessene, sogenannte DaZ-Kompetenz (Deutsch als Zweitsprache-Kompetenz) angehender Lehrkräfte eher auf der unteren Kompetenzstufe liegt (für eine Beschreibung der DaZ-Kompetenzstufen: Ohm, 2018). Diese Ergebnisse verweisen auf einen erhöhten Bedarf, Lehrkräfte in der universitären Ausbildung gezielt auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität vorzubereiten. Dabei kommt auch der Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugun-

gen, als wichtige motivationale Ressource für erfolgreiches Handeln von Lehrkräften, eine zentrale Bedeutung zu (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Empirische Studien weisen beispielsweise positive Effekte der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler nach (Ashton & Webb, 1986; Mohamadi & Asadzadeh, 2012; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Bandura (1997) nennt vier Erfahrungsquellen, die Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben können: 1. eigenständige Bewältigungserfahrungen bei Erfolg und Misserfolg, bei (angehenden) Lehrkräften z. B. eigene Unterrichtserfahrungen, 2. stellvertretende Erfahrungen, bei denen sich die SW aus den Beobachtungen eines Modells ableitet, bei (angehenden) Lehrkräften z. B. während einer Unterrichtshospitation, 3. physiologische und affektive Zustände, in denen eine Person aufgrund starker Erregung in einer Leistungssituation auf ein Defizit oder eine besonders hohe Ausprägung der geforderten Kompetenz schließt, und 4. Rückmeldungen durch Dritte, bei (angehenden) Lehrkräften z. B. durch kollegiales Feedback oder in Reflexionsseminaren. Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von angehenden und berufstätigen Grundschullehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität zu untersuchen. Dabei wird auf den Zusammenhang zwischen den spezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den in Studium oder Fortbildungen genutzten Lerngelegenheiten, als potenzielle Erfahrungsquelle, eingegangen.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Sprachliche Heterogenität

Aktuelle Situation an Grundschulen in Hamburg und Bayern

Laut Statistischem Bundesamt waren im Schuljahr 2019/20 an Grundschulen 13.1% Kinder mit Migrationshintergrund vertreten, jedoch werden die gesprochenen Sprachen aller Grundschul Kinder in dieser und anderen Schulstatistiken nicht erfasst und bieten daher keinen Überblick über die vorherrschende sprachliche Heterogenität an deutschen Grundschulen. In Hamburg sprach im Schuljahr 2017/18 rund die Hälfte (45.4%) der mit dem *Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige* (Heckt & Pohlmann, 2018) untersuchten Kinder zu Hause eine andere oder eine weitere Sprache als Deutsch (IFBQ, 2018). Der Anteil der Kinder mit Förderbedarf im Bereich Sprache lag im Schuljahr 2019/20 bei insgesamt 29% (IFBQ, 2020). Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund lag in Bayern im Schuljahr 2017/18 bei insgesamt 25% (ISB, 2018). Da keine genauen Zahlen zu den Erstsprachen der Kinder in Bayern vorliegen, bietet der Anteil der Schulanfängerinnen und -anfänger mit Migrationshintergrund eine Orientierung, wenn gleich dieses Merkmal nicht mit dem Aufwachsen mit einer anderen Erstsprache gleichzusetzen ist. Bei der Einschulungsuntersuchung in Bayern für das Schuljahr 2016/17 wurde bei 30158 Kindern ein Sprachförderbedarf diagnostiziert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018), was rund 27% der Kinder ausmacht. Sowohl hinsichtlich der Anzahl der Kinder, die im häuslichen Umfeld eine nicht-deutsche Sprache spre-

chen, wie auch zum Anteil der Kinder, die einen diagnostizierten Sprachförderbedarf haben, lassen sich die Prozentangaben auf Grund der föderalen Unterschiede zur Zählung und zu den angewandten Diagnoseverfahren nicht 1:1 vergleichen. Die hohen Werte zeigen jedoch deutlich die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit sprachlicher Heterogenität an Grundschulen.

Sprachliche Heterogenität im Sinne eines weiten Mehrsprachigkeitsverständnisses

Von Beginn an lernen Kinder in Grundschulklassen gemeinsam. Dabei verfügen sie über unterschiedliche sprachliche Lernvoraussetzungen, Kompetenzen und Ausdrucksweisen. Kennzeichnend für die Kommunikation in diesen Sprachgemeinschaften sind ‚mehrsprachige Repertoires‘, welche die für die Interaktion im Alltag charakteristischen Sprachen, Dialekte, Register und Routinen umfassen (Fürstenau, 2017). Dem vorliegenden Beitrag liegt ein weites Verständnis von sprachlicher Heterogenität zugrunde, welches nicht nur unterschiedliche Familiensprachen, sondern auch den Gebrauch von Varietäten und unterschiedliche Sprachstände umfasst. Wenngleich die sprachliche Bildung von neu eingewanderten Schülerinnen und Schülern im Zuge von Migrations- und Fluchtbewegungen sowie die sich daraus ergebenden unterrichtlichen Aufgaben ein auffälliges Merkmal sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer darstellt, beschränkt sich diese nicht darauf. Vielmehr lässt sich von dieser Facette der äußeren Mehrsprachigkeit, die durch unterschiedliche Nationalsprachen gekennzeichnet ist, eine Facette innerer Mehrsprachigkeit abgrenzen, für die unterschiedliche Varietäten innerhalb einer Sprache (Dialekte, Soziolekte, Register) kennzeichnend sind (Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Wandruszka, 1979).

Innere Mehrsprachigkeit wurde in ihrer Bedeutung für den Erwerb der Bildungssprache und die damit verbundenen Schwierigkeiten erst in den letzten Jahren differenzierter betrachtet, wobei die Forschungslage bis heute nicht als zufriedenstellend bezeichnet werden kann (Lengyel, 2010). Vorliegende Konzepte aufgreifend – wie die *cognitive academic language proficiency* (CALP) von Cummins (2008) und die dekontextualisierte Sprache bei Bernstein (1964) und Halliday und Hasan (1989) – ist Bildungssprache durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit und durch spezifische Merkmale auf lexikalischer, morphosyntaktischer und textlicher Ebene charakterisiert (Gogolin & Lange, 2011). Nach wie vor wird Bildungssprache als ein Register kontextreduzierter Sprache und zugleich Medium der Aneignung schulischen Wissens im Unterricht selten explizit vermittelt, so dass der Zugang zu diesem Register, insbesondere für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler erschwert ist (Becker-Mrotzek & Roth, 2017). Inwieweit Lehrkräfte die sprachliche Heterogenität im Sinne einer umfassenden Sprachbildung berücksichtigen, hängt vermutlich auch damit zusammen, ob und inwieweit sie davon überzeugt sind, die damit verbundenen Herausforderungen zu bewältigen. Aus dieser Perspektive kann die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte zum Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen als wichtige Stellschraube angesehen werden.

2.2 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften als Facette professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008) lassen sich im von Blömeke und Kaiser (2017) weiterentwickelten Kompetenzmodell von Blömeke, Gustaffson und Shavelson (2015) bei den affektiv-motivationalen Dispositionen verorten. Im Modell der Lehrkräfteprofessionalität von Baumert und Kunter (2006) finden sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Bereich der motivationalen Orientierungen. Skott (2015, S. 18) beschreibt das Konstrukt der Überzeugungen als „individual, subjectively true, value-laden mental constructs that are the relatively stable results of substantial social experiences and that have significant impact on one’s interpretations of and contributions to classroom practice“. In diesem Beitrag werden die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften als Überzeugungen dem ‚System Individuum‘ zugeordnet (Weiß, 2019). Damit wird der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1977) gefolgt, der explizit das Konzept der Überzeugungen (*Beliefs*) verwendet: „Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations“ (Bandura, 1995, S. 2). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind dabei als Wahrscheinlichkeitseinschätzungen explizit von Ergebniserwartungen abzugrenzen (Bandura, 1977). Nach Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 40) beinhaltet die „Lehrer-Selbstwirksamkeit [...] Überzeugungen von Lehrern, schwierige Anforderungen ihres Berufslebens auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich zu meistern“.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität

Selbstwirksamkeit gilt als kontext- bzw. domänenspezifisch (Bandura, 1997, 2006). Dies gilt auch für die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. Eine Lehrkraft, die sich z. B. als hoch selbstwirksam beim Vermitteln von physikalischen Inhalten erlebt, kann sich bei der Aufgabe des Diagnostizierens sprachlicher Schwierigkeiten als wenig selbstwirksam wahrnehmen. Der Umgang mit Schwierigkeiten, die aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder entstehen, stellt eine bereichs- und situationsspezifische Hürde des Lehrberufes dar und bildet so eine eigenständige Domäne der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. Der Forschungsstand zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität ist überschaubar. So thematisieren zwar vier der 24 Items der Skala zur Erfassung der „Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Kindern“ von Kopp (2009) den Bereich Sprache, wurden jedoch nicht gesondert ausgewertet, da die Items auch Ladungen auf anderen Faktoren zeigten. Im deutschsprachigen Raum wurde unseres Wissens nach Selbstwirksamkeit im Hinblick auf sprachliche Heterogenität nur von Doll und Stangen (2021) mit der LSWSH-Skala (Stangen & Doll, 2019) untersucht, die auch für die Datenerhebungen der vorliegenden Studie genutzt wurde. Anhand einer Befragung von $N = 1375$ Lehramtsstudierenden können Doll und Stangen (2021) eine dreidimensionale Struktur der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften im Hinblick auf sprachliche Heterogenität nachweisen. Diese umfasst die Dimensionen ‚Unterrichten‘,

‚Diagnostizieren‘ und ‚generelle LSWSH‘ (welche die Überzeugung thematisiert, fehlende familiäre Unterstützung kompensieren zu können).

Selbstwirksamkeit und die Nutzung von Lerngelegenheiten

Dem Angebot-Nutzungs-Modell folgend, hängt die Selbstwirksamkeit angehender und berufstätiger Lehrkräfte auch mit der Nutzung von Lerngelegenheiten zusammen (Helmke & Schrader, 2010). Im vorliegenden Beitrag wird die Nutzung *formaler* Lerngelegenheiten in den Blick genommen. Nach Baumbast, Hofmann-van de Poll und Lüders (2012, S. 12) ist formales Lernen „organisiert und strukturiert, findet in formalisierten Bildungseinrichtungen statt und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung“. Damit sind z. B. Lerngelegenheiten im institutionellen Rahmen der universitären Lehrkräfteausbildung gemeint, die beispielsweise in Lehrveranstaltungen der Universität oder in Fortbildungen angeboten werden (Tynjal, 2008). Es liegen wenige Studien zum Einfluss von Lerngelegenheiten auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften vor, deren Designs erheblich variieren. Seifert und Schaper (2018) untersuchten die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden vor und nach einem Praxissemester sowie den Einfluss von lernprozessbezogenen Tätigkeiten auf die Selbstwirksamkeitserwartungen. Sie konnten zeigen, dass die im Praxissemester ausgeführten unterrichtspraktischen Tätigkeiten („pädagogische Handlungssituationen planen“ sowie „pädagogische Handlungssituationen durchführen“) eine hohe Vorhersagekraft für die positive Veränderung der Selbstwirksamkeit der teilnehmenden angehenden Lehrkräfte hatte. In der Dissertation von Pawelzik (2017, S. 135) wurde gezeigt, dass besonders die *praxisbezogenen* Lerngelegenheiten mit Veränderungen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden zusammenhängen. Auch Stotzka und Hany (2016) fanden höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nach dem Absolvieren der Praxisphase „Komplexes Schulpraktikum“. In der Studie von Roßnagel (2017, S. 227) zeigte sich ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten in Fortbildungen und der Selbstwirksamkeit berufstätiger Lehrkräfte. Auch Richter, Engelbert, Weirich und Pant (2013) fanden bei den teilnehmenden berufstätigen Lehrkräften mit entsprechenden Fortbildungen eine höhere Selbstwirksamkeit als bei Teilnehmenden ohne Fortbildungen. Da in den beiden letztgenannten Studien die Selbstwirksamkeit mit der Skala von Schwarzer und Schmitz (1999) erhoben wurde, die eine eher globale Form der LSW erfasst, sind die Ergebnisse nicht unbedingt auf spezifische Kontexte, wie etwa den Umgang mit sprachlicher Heterogenität, übertragbar. Aufgrund der großen Heterogenität in Grundschulklassen, die sich gerade auch in vielen sprachlichen Varietäten zeigt, ist es einerseits für die Ausbildung, aber auch für die berufliche Fortbildungspraxis relevant, den Zusammenhang zwischen der Nutzung entsprechender formaler Lerngelegenheiten und der Selbstwirksamkeit zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität von angehenden zu berufstätigen Grundschullehrkräften zu untersuchen. Dabei wird in der vorliegenden Studie besonderes Augenmerk auf die Bedeutung von Praxisphasen gerichtet, indem zwischen thematischen und handlungsbezogenen Lerngelegenheiten unterschieden wird und neben Studierenden auch berufstätige Lehrkräfte mit mehr Praxiserfahrung untersucht werden.

3. Angebot und Nutzung von Lerngelegenheiten mit DaZ- bzw. mehrsprachigkeitsbezogenen Inhalten in Studium und Fortbildung

Aufgrund der in den Bundesländern unterschiedlich etablierten Ausbildungsmodelle ist es nicht einheitlich geregelt, ob und wie intensiv sich angehende und berufstätige Grundschullehrkräfte in ihrem Studium und in Fortbildungen mit sprachlicher Heterogenität auseinandersetzen. So ist in der universitären Ausbildung im Grundschulbereich nur teilweise eine strukturelle Verortung des Themenfeldes DaZ zu erkennen, die zudem in den Bundesländern variantenreich realisiert wird. Baumann und Terrasi-Haufe (2015) unterscheiden dabei drei Modelle, die in verschiedenen Bundesländern angeboten werden: DaZ als Modul (Beispiel Nordrhein-Westfalen), DaZ als integriertes Modul (Beispiel Niedersachsen und Hamburg) und DaZ als eigenständiges Fach oder Erweiterungsstudiengang (Beispiel Bayern). Wichtig ist es, wie in der folgenden Darstellung zwischen einerseits dem *Angebot* und andererseits der *Nutzung* von DaZ- bzw. mehrsprachigkeitsbezogene Lerngelegenheiten zu unterscheiden. Für die folgende Darstellung wird auf die zwei Bundesländer (Hamburg und Bayern) fokussiert, in denen die Daten für die vorliegenden Analysen erhoben wurden.

3.1 DaZ- bzw. mehrsprachigkeitsbezogene Lerngelegenheiten im Studium

An der Universität Hamburg werden seit dem Sommersemester 2016 Inhalte zu DaZ und sprachlicher Heterogenität in einem integrierten Modell angeboten. In der Masterphase absolvieren die Studierenden zwei Blockpraktika, die von fachdidaktischen Begleitseminaren der Universität und Reflexionsseminare mit Mentor*innen des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung begleitet werden. In diesem integrierten Modell steht die Verzahnung von Grundlagenwissen zu Mehrsprachigkeit, DaZ und Linguistik in einem ‚Grundlagenseminar‘ mit der praktischen Anwendung von Methoden (fachdidaktischen Begleitseminare zum Kernpraktikum) im Mittelpunkt. (Arbeitsumfang: 30 ECTS; detaillierter: vgl. Schroedler & Grommes, 2019; Stangen et al., 2020). Ehmke und Lemmrich (2018) analysierten an verschiedenen Universitätsstandorten in Deutschland die angebotenen Lerngelegenheiten zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und deren Nutzung durch die Studierenden. Die Ergebnisse zeigen den nach wie vor recht geringen Stellenwert der Nutzung von DaZ-bezogenen Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium (vgl. Ehmke & Lemmrich, 2018). Stangen et al. (2020) und Schroedler und Stangen (2019) konnten in ihrer Untersuchung zur Nutzung der Lerngelegenheiten an der Universität Hamburg feststellen, dass vor allem Lerngelegenheiten zu den Bereichen ‚Umgang mit Heterogenität‘, ‚Migration und Mehrsprachigkeit‘, ‚Phänomene des Zweitspracherwerbs‘, ‚Sprachliche Vielfalt in der Schule‘ und ‚Erwerb von Bildungssprache‘ genutzt wurden. Dabei zeigte sich auch, dass die am stärksten wirkende Einflussgröße auf die mit dem DaZKom-Test (Hammer et al., 2015) gemessene DaZ-Kompetenz die thematischen Lerngelegenheiten sind (Stangen et al., 2020).

3.2 DaZ- bzw. mehrsprachigkeitsbezogene Lerngelegenheiten in Fortbildungen

Als Annäherung zu der Frage, wie sich das Angebot der Fortbildungen zum Themenfeld DaZ und Mehrsprachigkeit in Bayern darstellt, wird folgend das aktuelle Angebot, welches auf der Homepage des Kultusministeriums zu finden ist, zusammengefasst. Dort finden sich Fortbildungen zu Grundlagen (z. B. ‚Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule‘ oder ‚DaZ – rechtliche Grundlagen‘), zur Didaktik (z. B. ‚Die Wortartensymbole von Montessori im DaZ-Unterricht‘ oder ‚Der Einsatz von Wimmelbildern beim Erlernen der Zweitsprache in der Deutschklasse und in der Regelklasse‘), mit Fachbezug (z. B. ‚Mathematikunterricht für DaZ-Schüler*innen in Regelklassen – sprachlos rechnen?‘ oder ‚Sprachliche Herausforderungen im Fachunterricht‘) und zum Übergang in Regelklassen (z. B. ‚DaZ in Regelklassen (Grundschule) – Den Übergang von der Deutschklasse in die Regelklasse gestalten‘).

Hinsichtlich der tatsächlichen Nutzung liegen keine aktuellen Zahlen vor. Jedoch ist es seit 2009 für Grundschullehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Bayern verpflichtend, an einem Ausbildungstag zum Bereich ‚Didaktik des Deutschen als Zweitsprache‘ teilzunehmen. Laut einer älteren Studie für das Schuljahr 2012/13 nahmen in Bayern nur unter ein Prozent der Lehrkräfte zentral an einer Fortbildung zu DaZ bzw. Mehrsprachigkeit teil (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014). Um einen ersten Schritt zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten, wurde in der vorliegenden Studie dezidiert die *Nutzung* der Fortbildungsinhalte untersucht.

4. Forschungsdesiderat und Fragestellungen

Die Ausführungen zum Theorie- und Forschungsstand zeigen, dass zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die gerade auch als Facette pädagogischer Professionalität relevant sind, keine Studien vorliegen, welche die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von *Grundschullehrkräften* zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität untersuchen. Gerade Grundschullehrkräfte sind jedoch im Unterricht täglich mit Schülerinnen und Schülern konfrontiert, die über eine große Bandbreite sprachlicher Voraussetzungen verfügen. Die vorliegende Studie kommt diesem Forschungsdesiderat nach. Einerseits werden berufstätige Grundschullehrkräfte mit der an Lehramtsstudierenden erprobten LSWSH-Skala befragt. Andererseits wird mit dem vorliegenden Beitrag das Ziel verfolgt, den Zusammenhang von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit den in Studium bzw. Fortbildungen genutzten Lerngelegenheiten, als potenzielle Erfahrungsquellen, zu untersuchen. Die Ergebnisse können dabei Ansatzpunkte liefern, um durch gezieltere Lernangebote zur Stärkung der Selbstwirksamkeit von (angehenden) Grundschullehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität beizutragen.

Methodischer Ausgangspunkt für die vorliegenden Analysen ist der Fragebogen von Doll und Stangen (2021). Dieser erfasst die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften im Hinblick auf sprachliche Heterogenität mit den Dimensionen ‚Unter-

richten‘, ‚Diagnostizieren‘ und ‚generelle LSWSH‘. Befragt wurden Lehramtsstudierende ($N = 1375$) der vier an der Universität Hamburg studierbaren Lehramtsformen (Lehramt der Primar- und Sekundarstufe I, an Gymnasien, an beruflichen Schulen, für Sonderpädagogik). Dabei korrelierten die Dimensionen ‚Unterrichten‘ und ‚Diagnostizieren‘ moderat positiv, während die Dimension ‚generelle LSWSH‘ nicht mit den beiden anderen Dimensionen korrelierte.

Für die vorliegende Studie stehen die folgenden Forschungsfragen im Mittelpunkt:

- Forschungsfrage 1a: Zeigt sich die dreidimensionale Struktur der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität auch bei berufstätigen Grundschullehrkräften?
- Hypothese 1a: Doll und Stangen (2021) fanden bei Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Lehramtsformen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Professionalisierungsverlauf (1. Semester Bachelorphase bis 4. Semester Masterphase) eine dreidimensionale Struktur der Selbstwirksamkeit zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Weiterhin sind ‚Unterrichten‘, ‚Diagnostizieren‘ und das Erfahren des Einflusses des Zuhauses („generelle LSWSH“) auch bei berufstätigen Lehrkräften zentrale Dimensionen des Arbeitsalltages. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass sich die dreidimensionale Struktur der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität auch bei berufstätigen Grundschullehrkräften findet.
- Forschungsfrage 1b: Wie sind die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angehender Grundschullehrkräfte in der Bachelor- und Masterphase und bei berufstätigen Grundschullehrkräften ausgeprägt?
- Hypothese 1b: Laut Bandura (1997) stellen eigenständige Bewältigungserfahrungen die wichtigste Erfahrungsquelle für die Selbstwirksamkeit dar. Berufstätige Lehrkräfte verfügen durch die tägliche Arbeit über viele solche Erfahrungen in allen drei Dimensionen ‚Unterrichten‘, ‚Diagnostizieren‘ und ‚generelle LSWSH‘. Daher wird angenommen, dass die Selbstwirksamkeit berufstätiger Lehrkräfte in allen drei Bereichen höher ausgeprägt ist als die der angehenden Lehrkräfte.
- Forschungsfrage 2: In welchem Umfang werden DaZ-/mehrsprachigkeitsbezogene Lerngelegenheiten von den drei untersuchten Gruppen genutzt?
- Hypothese 2: Da an der Universität Hamburg die Thematisierung von DaZ/Mehrsprachigkeit verpflichtend erst in der Masterphase verankert ist, wird für Masterstudierende eine stärkere Nutzung von DaZ-/mehrsprachigkeitsbezogenen Lerngelegenheiten angenommen als für Bachelorstudierende. Aufgrund des geringen Umfangs verpflichtender Fortbildungen (ein Ausbildungstag zum Bereich ‚Didaktik des Deutschen als Zweitsprache‘) und der bisher nicht dokumentierten Nutzung weiterer DaZ- bzw. mehrsprachigkeitsbezogenen Lerngelegenheiten in Fortbildungen in Bayern (Kap. 3.2), werden diesbezüglich keine Annahmen formuliert.
- Forschungsfrage 3: Welche Rolle spielt die Nutzung von Lerngelegenheiten für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der drei untersuchten Gruppen?

- Hypothese 3: Ausgehend vom Angebots-Nutzung-Modell (Helmke & Schrader, 2010) sollte die Nutzung von Lerngelegenheiten in Form universitärer Veranstaltungen und beruflicher Fortbildungen mit einem Anstieg der Selbstwirksamkeit bei angehenden und berufstätigen Lehrkräften zusammenhängen. Daher wird angenommen, dass die Häufigkeit der genutzten Lerngelegenheiten in *allen* drei Gruppen signifikant zur Varianzaufklärung in *allen* drei Dimensionen der Selbstwirksamkeit beiträgt.

5. Methode

5.1 Stichproben

Angehende Grundschullehrkräfte: Die Daten der angehenden Grundschullehrkräfte wurden im Zuge einer Online-Befragung am Ende des Sommersemesters 2017 im Rahmen einer Panelstudie des Projekts ProfaLe¹ an der Universität Hamburg erhoben. Studierende des Lehramtes für die Primar- und Sekundarstufe I in der Bachelorphase ($N = 255$) und in der Masterphase ($N = 189$) nahmen an der Befragung teil. In der Bachelorphase (83 % weiblich) waren die Studierenden im Durchschnitt $M = 24.6$ Jahre alt ($Min = 19$, $Max = 44$, $SD = 4.40$); die Studierenden in der Masterphase (87 % weiblich) waren im Durchschnitt $M = 26.9$ Jahre alt ($Min = 22$, $Max = 42$, $SD = 3.77$).

Berufstätige Grundschullehrkräfte: Im Rahmen der BLUME-Studie² – durchgeführt an der Universität Würzburg – wurden Daten von berufstätigen Grundschullehrkräften ($N = 123$) im Sommer 2018 in einem Schulamtsbezirk in Bayern mit einem Online-Fragebogen erhoben. Die Stichprobe besteht mehrheitlich aus weiblichen Lehrkräften (91 %). Sie sind durchschnittlich $M = 42$ Jahre alt ($Min = 25$, $Max = 64$, $SD = 10.56$) und waren zum Erhebungszeitpunkt im Mittel $M = 15.2$ Jahre als Lehrkraft an Grundschulen tätig ($Min = 1$, $Max = 39$, $SD = 10.27$) (vgl. Lange & Pohlmann-Rother, 2020).

5.2 Erhebungsinstrumente

LSWSH-Skala: In der vorliegenden Studie wurde die LSWSH-Skala (*LehrerinnenSelbstWirksamkeit im Hinblick auf Sprachliche Heterogenität*, Stangen & Doll, 2019) eingesetzt, aus der neun von den zehn Items zu den Dimensionen ‚Unterrichten‘, ‚Diagnostizieren‘ und ‚generelle LSWSH‘ als Kurzversion in die Analysen gingen, die

1 Das Projekt *Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen* (ProfaLe) der Universität Hamburg wird im Rahmen der gemeinsamen *Qualitätsinitiative Lehrerbildung* von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

2 Das Projekt BLUME *Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit* wird am Lehrstuhl Grundschulpädagogik und -didaktik durchgeführt.

bei Doll und Stangen (2021) den besten Model-fit erzielten. Aus der Dimension ‚Unterrichten‘ als Basis des professionellen Handelns von Lehrkräften gingen vier Items in die Analysen ein, in denen es sowohl um Lehrmaterial- und Unterrichtsplanung als auch um das Classroom Management geht. Aus der Dimension ‚Diagnostizieren‘, welche Items zur Diagnose von Schülerinnen- und Schülerleistungen und zur Einschätzung sprachlicher Schwierigkeiten in Lernmaterialien umfasst, wurden drei Items für die Analysen genutzt. Die Dimension ‚generelle LSWSH‘ besteht aus Items, die die Überzeugungen zur eigenen Fähigkeit, fehlende familiäre Unterstützung (neben Eltern auch andere sprachliche Vorbilder/Hilfen, wie Geschwister, Großeltern etc.) zu kompensieren, betreffen; hier gingen zwei Items in die Analysen ein. Das Antwortformat ist eine 6-stufige Likert-Skala mit den Extrempunkten 1 = gar nicht überzeugt bis 6 = völlig überzeugt.

- Beispiel ‚Unterrichten‘: Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie ein Unterrichtsthema so vielfältig aufbereiten können, dass auch sprachlich schwache Schülerinnen und Schüler aktiv am Unterricht teilnehmen können?
- Beispiel ‚Diagnostizieren‘: Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie bei Schülerinnen und Schülern, die schwache Leistungen zeigen, Lernstörungen von sprachlichen Problemen als Ursachen unterscheiden können?
- Beispiel ‚generelle LSWSH‘: Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie wenig erreichen können, da vor allem das Zuhause eines sprachlich schwachen Kindes Einfluss auf seine sprachlichen Fähigkeiten hat?³

Nutzung der Lerngelegenheiten: Neben der LSWSH-Skala wurden an die Zielgruppe angepasste Fragen zu den Hintergrundmerkmalen (z. B. Alter, Geschlecht, sprachlicher Hintergrund, studierte Lehramtsform, studierte Fächer) und zur Nutzung von Lerngelegenheiten im Bereich der sprachlichen Heterogenität beantwortet (adaptiert nach Ehmke & Lemmrich, 2018).

Die *Lehramtsstudierenden* wurden nach der Nutzung von Lerngelegenheiten im Studium befragt. Dabei wurden die Lerngelegenheiten mit einer 5-stufigen Skala (1 = gar nicht bis 5 = intensiv⁴/in mehreren Lehrveranstaltungen) erfasst (vgl. Schroedler & Stangen, 2019). Vorgegeben wurden

- 16 thematische Lerngelegenheiten: Inwiefern wurden bisher folgende Bereiche in Ihrer Lehramtsausbildung thematisiert? Beispielitem: „Unterschiede zwischen mündlich und schriftlich geprägter Sprache“ und
- acht handlungsbezogene Lerngelegenheiten: Wie häufig haben Sie in den Veranstaltungen, die Sie in Ihrer Lehramtsausbildung besucht haben oder derzeit besuchen,

³ Die negativ formulierten Items wurden für die anschließenden Analysen umgepolt.

⁴ Im Fragebogen wurde bei den thematischen Lerngelegenheiten mit einer 7-stufigen Skala gefragt. Die Stufen 5/6/7 = ziemlich intensiv/sehr intensiv/umfassend wurden nachträglich zu 5 = intensiv zusammengefasst um inhaltlich dem Skalenniveau der anderen Lerngelegenheiten (5 = in mehreren Lehrveranstaltungen/sehr häufig) zu entsprechen.

Folgendes gemacht? Beispielitem: „Für das eigene Studienfach typische Texte hinsichtlich ihrer sprachlichen Besonderheiten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache analysiert (z. B. mathematische Textaufgaben).“

Den *Grundschullehrkräfte* wurden dieselben Lerngelegenheiten, formuliert für Fortbildungen, vorgelegt, die mit einer fünfstufigen Häufigkeitsskala (1 = gar nicht bis 5 = sehr häufig) beantwortet wurden (vgl. Pohlmann-Rother & Lange, 2020). Aufgrund der durchschnittlichen Lehrerfahrung von 15.2 Jahren und dem entsprechenden Abstand zur 1. und 2. Phase der Lehrkräftebildung wurden bei den berufstätigen Grundschullehrkräften keine detaillierten Angaben zur Nutzung von Lerngelegenheiten zu diesem zurückliegenden Ausbildungsabschnitt erhoben.

6. Ergebnisse

6.1 Faktorenstruktur und Korrelationsmuster

Um zu untersuchen, ob sich die dreidimensionale Struktur der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch bei berufstätigen Grundschullehrkräften zeigt (Forschungsfrage 1a) wurden für die drei Gruppen – Studierende BA und MA sowie Grundschullehrkräfte – explorative Faktorenanalysen durchgeführt. Da vor allem bei den zwei Dimensionen ‚Unterrichten‘ und ‚Diagnostizieren‘ aufgrund der empirischen Ergebnisse von Doll und Stangen (2021) von zumindest moderaten Korrelationen ausgegangen werden kann, wurde als obliques Rotationsverfahren Promax mit Kaiser-Normalisierung gewählt (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2007). In Tabelle 1 werden die Iteminhalte, die standardisierten Faktorladungen für die drei Untersuchungsgruppen, manifeste Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die interne Konsistenz (Cronbachs α) berichtet.

In Tabelle 1 wird deutlich, dass die Faktorladungen mit Werten zwischen .56 und .94 ausreichend hoch bis hoch ausfallen (Bortz, 1999). Es zeigt sich außerdem, dass sich dieselben Items zu den drei Dimensionen auch in den drei Gruppen wiederfinden. Die dreidimensionale Ladungsmatrix, die Doll und Stangen (2021) für Lehramtsstudierende aller Lehramtsformen fanden, zeigt sich in ähnlicher Form auch für angehende und berufstätige Grundschullehrkräfte. Mit einem Cronbachs α zwischen 0.62 und 0.83 kann für die drei Dimensionen eine moderate bis sehr gute interne Konsistenz nachgewiesen werden (Streiner, 2003).

In der Dimension ‚Unterrichten‘ unterscheiden sich nur die Mittelwerte (vgl. Hypothese 1b) der Studierenden in der Masterphase und der berufstätigen Lehrkräfte signifikant mit mittlerer Effektstärke⁵ ($|d| = 0.47$, vgl. Tab. 1) voneinander, mit höheren Selbstwirksamkeitswerten für die berufstätigen Lehrkräfte. In der Dimension ‚Diagnos-

5 Nach Cohen (1988) wird ab einem $|d| = 0.2$ von einem kleinen, ab $|d| = 0.5$ von einem mittleren und ab $|d| = 0.8$ von einem großen Effekt gesprochen.

Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie...	Angehende Grundschul- lehrkräfte BA N = 255	Angehende Grundschul- lehrkräfte MA N = 189	Berufstätige Grundschul- lehrkräfte N = 123
<i>UNTERRICHTEN</i>			
... so vielfältiges Lernmaterial anbieten können, dass auch sprachlich schwache Schülerinnen und Schüler bedeutende Lernfortschritte erzielen?	.87	.80	.60
... auch in Klassen mit großen Leistungsunterschieden im sprachlichen Bereich Ihren Unterricht sprachsensibel planen können?	.80	.82	.57
... ein Unterrichtsthema so vielfältig aufbereiten können, dass auch sprachlich schwache Schülerinnen und Schüler aktiv am Unterricht teilnehmen können?	.81	.82	.77
... die Klassengemeinschaft so beeinflussen können, dass auch sprachlich schwache Schülerinnen und Schüler von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern akzeptiert werden?	.74	.78	.81
<i>DIAGNOSTIZIEREN</i>			
... bei Schülerinnen und Schülern, die schwache Leistungen zeigen, Lernstörungen von sprachlichen Problemen als Ursachen unterscheiden können?	.94	.93	.91
... ermitteln können, ob es an der sprachlichen Schwierigkeit einer Klassenarbeit lag, wenn eine Schülerin/ein Schüler eine schlechte Leistung gezeigt hat?	.86	.84	.83
... Schülerinnen und Schüler mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung von sprachlich schwachen Schülerinnen und Schülern unterscheiden können?	.65	.56	.85
<i>GENERELLE LSWSH¹</i>			
... wenig erreichen können, da vor allem das Zuhause eines sprachlich schwachen Kindes Einfluss auf seine sprachlichen Fähigkeiten hat?	.87	.88	.92
... letzten Endes nicht viel ausrichten können, da ein Großteil der Motivation und des sprachlichen Verhaltens einer Schülerin/eines Schülers vom Zuhause abhängt?	.90	.85	.77
<i>MANIFESTE MITTELWERTE (STANDARDABWEICHUNG)</i>			
Unterrichten ($\alpha = .83/.82/.68$)	4.20 ^{a/b} (0.83)	4.05 ^a (0.73)	4.39 ^b (0.73)
Diagnostizieren ($\alpha = .77/.71/.83$)	3.49 ^a (1.02)	3.33 ^a (0.87)	4.16 ^b (0.93)
Generelle LSWSH ($\alpha = .74/.66/.62$)	4.21 ^a (1.08)	4.21 ^a (0.92)	3.58 ^b (1.03)

Anmerkungen: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Promax mit Kaiser-Normalisierung.

¹ Die beiden Items dieser Dimension wurden in der Auswertung umkodiert.

Cronbachs α wird in folgender Reihenfolge angegeben: Bachelor/Master/berufstätige Lehrkräfte

Gleiche Indizes an den Mittelwerten zeigen zeilenweise nicht signifikante Unterschiede an, ungleiche signifikante Unterschiede mit **p < .01, ***p < .001

Tab. 1: Iteminhalte, standardisierte Faktorladungen, deskriptive Kennwerte und Cronbachs α des dreidimensionalen Selbstwirksamkeitsfragebogens für die drei Untersuchungsgruppen.

	Dimension	Unterrichten	generelle LSWSH
Angehende Grundschullehrkräfte BA N = 255	generelle LSWSH	.08	
	Diagnostizieren	.54***	-.08
Angehende Grundschullehrkräfte MA N = 189	generelle LSWSH	.07	
	Diagnostizieren	.57***	.07
Berufstätige Grundschullehrkräfte N = 123	generelle LSWSH	.38***	
	Diagnostizieren	.41***	.27**

** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tab. 2: Korrelationen (r) der drei Dimensionen des Selbstwirksamkeitsfragebogens für die drei Untersuchungsgruppen.

tizieren‘ erleben sich beide Studierendengruppen mit mittlerer bis hoher Effektstärke als signifikant weniger selbstwirksam als die berufstätigen Lehrkräfte (MA vs. LK: $|d| = -0.93$, BA vs. LK: $|d| = -0.68$). In der Dimension ‚generelle LSWSH‘ zeigt sich dagegen das umgekehrte Bild (Tab. 1). Hier schätzen sich Bachelor- und Masterstudierende mit mittleren Effektstärken als signifikant einflussreicher als Akteure des Elternhauses ein als dies die berufstätigen Lehrkräfte tun (MA vs. LK: $|d| = 0.65$, BA vs. LK: $|d| = 0.59$).

In der Korrelationsmatrix in Tabelle 2 zeigen sich Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den drei Dimensionen in den drei Gruppen (vgl. Forschungsfrage 1b). In beiden Studierendengruppen und auch bei den Grundschullehrkräften korrelieren die Dimensionen ‚Unterrichten‘ und ‚Diagnostizieren‘ moderat (Bachelorphase: $r = .54$, Masterphase: $r = .57$, Grundschullehrkräfte: $r = .41$). Die Dimension ‚generelle LSWSH‘ korreliert bei den Studierenden sowohl in der Bachelorphase als auch in der Masterphase *nicht* mit den Dimensionen ‚Unterrichten‘ ($r = .08$, $r = .07$) bzw. ‚Diagnostizieren‘ ($r = -.08$, $r = .07$), während sich für die Lehrkräfte signifikant positive Korrelationen von kleiner bis mittlerer Effektstärke zeigen (mit ‚Unterrichten‘: $r = .38$ bzw. mit ‚Diagnostizieren‘: $r = .27$).

6.2 Nutzung von DaZ- bzw. mehrsprachigkeitsbezogenen Lerngelegenheiten

Für einen ersten Einblick werden in Abbildung 1 die genutzten Inhalte der thematischen Lerngelegenheiten dargestellt.

Es wird deutlich, dass in den genutzten Fortbildungen der berufstätigen Lehrkräfte am häufigsten die Inhalte ‚Umgang mit Heterogenität‘ und ‚Sprachförderung‘ und am seltensten die Inhalte ‚Sprachsysteme von Migrantensprachen‘ und ‚Unterstützung durch Scaffolding‘ thematisiert wurden. Bei den Bachelorstudierenden machten ‚Umgang mit Heterogenität‘ und ‚(Teil)Gebiete der Linguistik‘ die größten und wie bei den berufstätigen Lehrkräften ‚Sprachsysteme von Migrantensprachen‘ und ‚Unterstützung

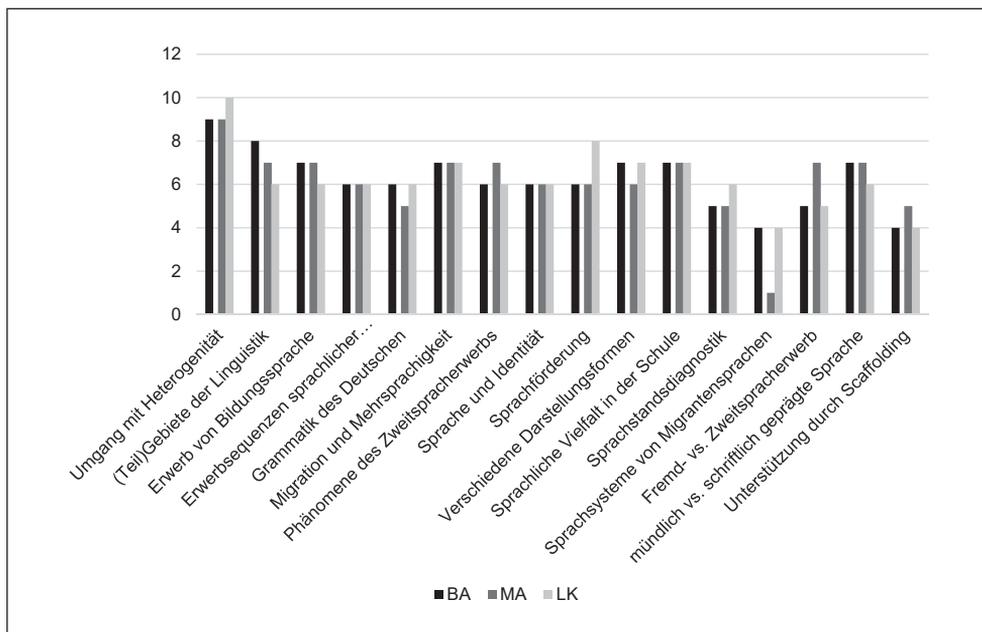


Abb. 1: Inhalte der genutzten thematischen Lerngelegenheiten.

durch Scaffolding‘ die geringsten Anteile aus. Im Gegensatz dazu sind die Inhalte bei den Masterstudierenden gleichmäßiger verteilt, mit einem im Vergleich zu den anderen zwei Gruppen höherem Anteil in den Bereichen ‚Zweitspracherwerb‘ und ‚Scaffolding‘ und einem besonders geringen Anteil im Bereich ‚Sprachsysteme von Migrantensprachen‘. In Tabelle 3 werden prozentuale und absolute Häufigkeiten der Nutzung thematischer und handlungsbezogener Lerngelegenheiten in den Untersuchungsgruppen dargestellt (vgl. Forschungsfrage 3). Dabei wurde bei den thematischen Lerngelegenheiten zwischen ‚geringer‘ (MW: 1–1.99), ‚moderater‘ (MW: 2.0–3.99) und ‚hoher‘ (MW: 4.0–5.0) Nutzung und bei den handlungsbezogenen Lerngelegenheiten zwischen ‚geringer‘ und ‚moderater‘ Nutzung unterschieden, weil hier hohe Nutzungen nur außerordentlich selten vorkamen.

Hier zeigten Chi-Quadrat-Tests für die thematischen und handlungsbezogenen Lerngelegenheiten, dass sich die Nutzung der Lerngelegenheiten durch die drei Gruppen unterscheidet (thematische Lerngelegenheiten: $\chi^2(4) = 76.94$, $p < .001$; handlungsbezogene Lerngelegenheiten: $\chi^2(2) = 9.46$, $p = .009$). Dabei nutzten die Studierenden der Masterphase durchschnittlich die meisten DaZ- bzw. mehrsprachigkeitsbezogenen thematischen Lerngelegenheiten. Bei den handlungsbezogenen Lerngelegenheiten unterscheiden sich die Studierenden in der Bachelorphase und die berufstätigen Lehrkräfte nicht voneinander. Auch hier gaben die Studierenden der Masterphase häufiger an, handlungsbezogene Lerngelegenheiten zum Bereich DaZ/Mehrsprachigkeit genutzt zu haben als die anderen zwei Gruppen.

	Nutzung thematischer Lerngelegenheiten			Nutzung handlungsbezogener Lerngelegenheiten	
	gering	moderat	hoch	gering	moderat
Bachelor	16.9% (43)	69.0% (176)	14.1% (36)	69.4% (177)	30.6% (78)
Master	3.7% (7)	70.9% (134)	25.4% (48)	56.6% (107)	43.4% (82)
Berufstätig	38.5% (40)	60.6% (63)	1.0% (1)	70.7% (70)	29.3% (29)
Gesamt	16.4% (90)	68.1% (373)	15.5% (85)	65.2% (354)	34.8% (189)

Anmerkung: Wegen fehlender Werte unterscheiden sich die Gesamtzahlen der berufstätigen Lehrkräfte in den beiden Analysen.

Tab. 3: Prozentuale und absolute Häufigkeiten der Nutzung thematischer und handlungsbezogener Lerngelegenheiten in den Untersuchungsgruppen.

6.3 Zusammenhang Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Nutzung von Lerngelegenheiten

In Hypothese 3 wurden Annahmen dazu formuliert, dass die Häufigkeit der genutzten Lerngelegenheiten signifikant zur Varianzaufklärung in *allen* drei Dimensionen der Selbstwirksamkeit beiträgt. Zur Überprüfung der Hypothese wurden drei separate hierarchische lineare Regressionsmodelle für die drei Subdimensionen der Selbstwirksamkeit berechnet, die in Tabelle 4 dargestellt werden. Die personenbezogenen Variablen Geschlecht, Alter und Mehrsprachigkeit wurden nicht signifikant und daher nicht in die Tabelle aufgenommen.

Das Regressionsmodell verdeutlicht, dass für die Dimension ‚Unterrichten‘ zum einen die Ausbildungs- und die Berufsphase signifikant zur Varianzaufklärung beitragen. Zum anderen stellte sich eine hohe Nutzung thematischer Lerngelegenheiten mit einem Beta-Gewicht von .304 als stärkster Prädiktor heraus. Dadurch, dass darüber hinaus auch die Nutzung handlungsbezogener Lerngelegenheiten signifikant zur Varianzaufklärung beitragen konnte, wird die Unterscheidung der beiden Arten von Lerngelegenheiten durch die Daten gestützt. Insgesamt wuchs die Varianzaufklärung durch die thematischen Lerngelegenheiten in der Dimension ‚Unterrichten‘ am stärksten an, sodass insgesamt 11% der Varianz erklärt werden konnten. In der Dimension ‚Diagnostizieren‘ zeigte sich, dass die am stärksten wirkende Einflussgröße, mit einem Beta-Gewicht von .295, die Berufstätigkeit ist. Aber auch hier leisten beide Arten der Lerngelegenheiten einen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung, jedoch stieg die Varianzaufklärung unter Einbezug der Lerngelegenheiten geringer an als in der Dimension ‚Unterrichten‘. Insgesamt konnte hier mit knapp 15% der insgesamt größte Anteil der Varianz durch die unabhängigen Variablen Ausbildung-/Berufsphase und Lerngelegenheiten erklärt werden. Ein etwas anderes Bild zeigt sich in der Dimension ‚generelle LSWSH‘. Hier war, mit einem Betagewicht von $-.227$, die Berufstätigkeit der stärkste Prädiktor und nur die moderat genutzten thematischen Lerngelegenheiten leisteten

	SW Unterrichten		SW Diagnostizieren		Generelle LSWSH	
	Beta	p	Beta	p	Beta	p
<i>Ausbildungs-/Berufsphase</i>						
Masterphase ¹	-.154**	.001	-.121*	.006	-.017	.708
Berufstätig ¹	.155**	.001	.295*	.001	-.227**	.001
<i>Thematischen Lerngelegenheiten</i>						
Nutzung: moderat ²	.162**	.005	.039	.487	.134*	.021
Nutzung: hoch ²	.304**	.001	.148*	.016	.064	.316
<i>Handlungsbezogenen Lerngelegenheiten</i>						
Nutzung (0,1) ³	.122**	.008	.159**	.001	.056	.225
<i>Anstieg aufgeklärter Varianz</i>						
ΔR^2 : Ausbildungs-/ Berufsphase F(2,534)	.024 6,6	.001	.094 27,6	.001	.061 17,4	.001
ΔR^2 : Thematische Lerngelegenheiten F(2,532)	.075 22,0	.001	.034 10,5	.001	.013 3,6	.001
ΔR^2 : Handlungsbez. Lerngelegenheiten F(1,531)	.012 7,1	.008	.020 12,7	.001	.003 1,5	.225
R ² Gesamtmodell	.111		.149		.076	

Anmerkung: Die Beta-Gewichte entstammen dem finalen Modell. ¹ Referenz = Bachelorphase, ² Referenz = geringe Nutzung thematischer Lerngelegenheiten, ³ Die Nutzung handlungsbezogener Lerngelegenheiten wurde wegen kaum vorkommender intensiver Nutzung dichotomisiert; 0 = geringe, 1 = moderate Nutzung; ** p < .01, * p < .05

Tab. 4: Hierarchisches lineares Regressionsmodell für die drei Subdimensionen der Selbstwirksamkeit: Beta-Gewichte und multiple Korrelationen zum Anstieg aufgeklärter Varianz.

einen Beitrag zur Varianzaufklärung, die aber insgesamt nur 7.6% betrug. Zusammenfassend zeigen die Regressionsanalysen, dass Hypothese 3 partiell gestützt und partiell falsifiziert wird, da die Nutzung handlungsbezogener Lerngelegenheiten zumindest in der Dimension ‚generelle LSWSH‘ keinen signifikanten Beitrag zur auch insgesamt geringen Varianzaufklärung leisten konnte.

7. Zusammenfassung und Diskussion

Ziel der Studie war es, den Zusammenhang von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit den in Studium oder Fortbildungen genutzten Lerngelegenheiten, als potenzielle Erfahrungsquellen, zu untersuchen. Dazu wurden Grundschullehramtsstudierende in der Bachelor- bzw. Masterphase sowie berufstätige Grundschullehrkräfte mit der LSWSH-

Skala zu den Dimensionen ‚Unterrichten‘, ‚Diagnostizieren‘ und ‚generelle LSWSH‘ befragt.

Es wurde angenommen (Hypothese 1a), dass sich die dreidimensionale Struktur der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität auch bei berufstätigen Grundschullehrkräften zeigt. Dies konnte faktorenanalytisch bestätigt werden. Als einziger Unterschied wurde hier deutlich, dass bei den berufstätigen Grundschullehrkräften höhere Werte in den Dimensionen ‚Unterrichten‘ und ‚Diagnostizieren‘ auch mit der Überzeugung einhergingen, fehlende familiäre Unterstützung (bspw. durch Eltern, Elternteile, Großeltern, Geschwister) eher kompensieren zu können (Dimension: ‚generelle LSWSH‘); dies zeigte sich nicht bei den beiden Studierendengruppen. Eine Überprüfung der Korrelationen der Dimensionen auf Unterschiede zwischen den Gruppen ergaben nur geringe Unterschiede, was für eine ähnliche Interpretation der LSWSH-Skala durch die drei Gruppen spricht.

Mit Forschungsfrage 1b wurde den Ausprägungen der Selbstwirksamkeit der drei Gruppen in den drei Dimensionen nachgegangen. Dabei zeigte sich erwartungsgemäß, dass die berufstätigen Grundschullehrkräfte in den Dimensionen ‚Diagnostizieren‘ über höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen als die beiden Studierendengruppen. In der Dimension ‚Unterrichten‘ galt dies nur im Vergleich mit den Studierenden in der Masterphase, was mit einer zu optimistischen Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit der Bachelorstudierenden erklärt werden könnte (vgl. Schüle, Besa, Schriek & Arnold, 2017). Insgesamt steht dies zum Beispiel im Einklang mit den Ergebnissen der Studie von Putman (2012), der signifikant höhere Werte für erfahrene berufstätige Lehrkräfte zeigen konnte. Die höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der berufstätigen Lehrkräfte in den Dimensionen ‚Unterrichten‘ und ‚Diagnostizieren‘ bekräftigen die vorherrschende Annahme der Expertiseforschung, dass insbesondere die Berufspraxis zur Entwicklung von Expertise beiträgt (vgl. Krauss, 2011). Weiterhin stützen sie die Theorie von Bandura (1997), der die eigenen Erfahrungen als stärksten Einflussfaktor auf die Selbstwirksamkeit betrachtet. Ein Vergleich der Ausprägungen in der Dimension ‚generelle LSWSH‘ zeigt, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Bereich der Kompensation fehlender familiärer Unterstützung (bspw. durch Eltern, Elternteile, Großeltern, Geschwister) bei den Lehramtsstudierenden stärker ausgeprägt ist.

Erklärt werden können die Befunde zu den Hypothesen 1a und b mit den geringeren praktischen (Lehr-)Erfahrungen der angehenden Grundschullehrkräfte im Vergleich zu den berufstätigen Grundschullehrkräften. Die Studierenden entwickeln als Novizinnen und Novizen erst im Laufe ihrer Lehramtsausbildung Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu den vielfältigen Anforderungen des Lehrberufs. Kontakte mit Eltern bzw. mit dem Einfluss der Eltern und anderer relevanter Personen finden dabei wenig oder kaum statt. Dies könnte erklären, warum die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Kompensation fehlender familiärer Unterstützung (‚generelle LSWSH‘) bei den Studierenden mit den beiden anderen Selbstwirksamkeitsdimensionen unkorreliert sind. Auch die stärkere Überzeugung der Studierenden, die fehlende familiäre Unterstützung durch z. B. eine angemessene Sprachförderung kompensieren zu können, könnte in ihrer ge-

ringeren unterrichtspraktischen Erfahrung begründet liegen (Hartmann & Weiser, 2007; Putman, 2012).

Es ist anzunehmen, dass sich berufstätige Lehrkräfte als Expertinnen und Experten dieser Zusammenhänge und ihrer Einflussmöglichkeiten eher bewusst sind. Außerdem kann angenommen werden, dass diese reichhaltigeren Wissensbestände stärker vernetzt sind und dazu beitragen, dass berufstätige Lehrkräfte mit größerem Erfahrungsschatz Zusammenhänge eher herstellen (Chi, 2011; Krauss, 2011).

Im Sinne der im Expert*innen-Paradigma angenommenen Zunahme der Selbstwirksamkeit im Professionalisierungsverlauf wären auch Unterschiede zwischen den zwei Studierendengruppen zu erwarten gewesen, die jedoch nicht auftraten. Doch auch in anderen Studien, wie z. B. in Hecht, Niedermair und Feyerer (2016) zu inklusiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, zeigte sich nur in einer von drei Subskalen („managing behaviour“) ein Unterschied kleiner Effektstärke zwischen Studienanfängern und Studierenden im dritten Studienjahr.

Mit Hypothese 2 wurde angenommen, dass die Masterstudierenden häufiger als die Bachelorstudierenden angeben, DaZ- bzw. mehrsprachigkeitsbezogene Lerngelegenheiten genutzt zu haben. Dies konnte bestätigt werden. Bei den berufstätigen Lehrkräften zeigte sich, dass sie signifikant weniger thematische Lerngelegenheiten in Fortbildungen als beide Studierendengruppen genutzt haben. Handlungsbezogenen Lerngelegenheiten nutzten sie ähnlich häufig wie Bachelor-, aber seltener als Masterstudierende.

In Hypothese 3 wurden Annahmen zum Beitrag zur Varianzaufklärung in allen drei Dimensionen durch die Nutzung von Lerngelegenheiten formuliert. Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass rund 9% der Varianz in der Dimension „Unterrichten“ und ungefähr 5% der Varianz in der Dimension „Diagnostizieren“ durch die beide Arten von Lerngelegenheiten erklärt werden können. Auch Schroedler und Fischer (2020) fanden signifikante Zusammenhänge zwischen DaZ-bezogenen Lerngelegenheiten und *Überzeugungen* zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Masterstudium.

Die genutzten thematischen – aber nicht die genutzten *handlungsbezogenen* Lerngelegenheiten – verstärken die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, fehlende familiäre Unterstützung kompensieren zu können (Dimension „generelle LSWSH“). Insgesamt konnten in dieser Dimension nur rund 2% der Varianz durch die genutzten Lerngelegenheiten und auch nur ein etwas größerer Prozentsatz (rund 6%) durch die Ausbildung- bzw. Berufsphase erklärt werden. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass diese Dimension sich von den anderen zwei unterscheidet und hier eventuell auch andere Überzeugungsfacetten (Überzeugungen zum familiären Einfluss) neben der Selbstwirksamkeit eine Rolle spielen.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse die Annahmen der positiven Auswirkungen der Nutzung von Lerngelegenheiten auf die affektiv-motivationale Kompetenzfacetten der Kompetenz von Lehrkräften (Mahler, Großschedl & Harms, 2017; Seifert & Schaper, 2018). Dies zeigte sich auch in Teilergebnissen der BLUME-Studie dahingehend, dass Lehrkräfte, die in ihrer Ausbildung entsprechende DaZ-bezogene Lerngelegenheiten besuchten, eher der Überzeugung waren, auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit vorbereitet zu sein (Pohlmann-Rother & Lange, 2020). Jedoch müssen insgesamt auch die

komplexen Bedingungen für die Wirksamkeit von Fortbildungen bedacht werden (vgl. Lange, 2016; Lipowsky, 2010). Gerade punktuelle, nicht kontinuierliche Angebote sind häufig wenig erfolgversprechend, denn „wirksame Fortbildungen sind in der Regel zeitintensiv, erstrecken sich über einen längeren Zeitraum und beziehen externe Expertise mit ein.“ (Lipowsky, 2010, S. 52).

8. Ausblick

Kritisch anzumerken ist, dass der Vergleich der Lehrkräftegruppen im Berufsverlauf bundesländerübergreifend ist und dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass die gefundenen Unterschiede föderalismusbedingt sind. Erstrebenswert wäre daher eine echte Längsschnittstudie zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität, die den Professionalisierungsprozess von Lehrkräften vom Studium bis in die Berufstätigkeit begleitet. Außerdem wäre eine Erweiterung um Items zum Bereich des Umganges und der Förderung sprachlich starker Schüler*innen wünschenswert, auch um das in Kapitel 2.1.2 angesprochene weite Verständnis von sprachlicher Heterogenität und damit die gesamte Breite sprachlicher Heterogenität im Sinne eines Gesamtsprachencurriculums (Reich & Krumm, 2013) zu berücksichtigen. Auch wären Items zur individuellen sprachlichen Förderung denkbar. Die vorliegenden Analysen zeigen, dass bei den berufstätigen Grundschullehrkräfte dieselben Items auf denselben Faktoren laden und somit die LSWSH-Skala auch für die Erfassung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von berufstätigen Lehrkräften genutzt werden kann. Diese Tendenz sollte in weiterführenden Studien durch konfirmatorische Faktorenanalysen bestätigt werden.

Abschließend kann aus den vorliegenden Ergebnissen weiterer Forschungsbedarf abgeleitet werden. Da für alle drei Gruppen deutlich wurde, dass die Nutzung von Lerngelegenheiten zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität mit höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zusammenhängt, wäre weiterführend noch detaillierter zu untersuchen, welche didaktischen Settings und welche spezifischen Inhalte die positive Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität beeinflussen können. Da für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eigene Bewältigungserfahrungen besonders relevant sind, sollten in weiterführenden Studien auch die informellen Lerngelegenheiten, die durch die Berufsausübung selbst entstehen, auch für den Bereich des Umganges mit sprachlicher Heterogenität in den Blick genommen werden. Insgesamt eröffnen sich Chancen hinsichtlich des Einsatzes der LSWSH-Skala in der Evaluation von Fort- und Weiterbildungen, die auf die Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von berufstätigen Lehrkräften abzielen.

Literatur

- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference*. New York: Longman.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Bielefeld: wbv.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Baumann, B., & Becker-Mrotzek, M. (2014). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache: Köln.
- Baumann, B., & Terrasi-Haufe, E. (2015). Umbrüche und Chancen mit der Bildungssprache Deutsch. Drei Projekte, drei Modelle. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/umbrueche-und-chancen-mit-der-bildungssprache-deutsch-drei-projekte-drei-modelle/> [09.05.2022].
- Baumbast, S., Hofmann-van de Poll, F., & Lüders, C. (2012). *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. München: DJI.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum., U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K., & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen*. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf [16.05.2019].
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes. *American Anthropologist*, 66(6), 55–69.
- Blömeke, S., & Kaiser, G. (2017). Understanding the Development of Teachers' Professional Competencies as Personally, Situationally and Socially Determined. In D. J. Clandini & J. Husu (Eds.), *International Handbook on Research on Teacher Education* (pp. 783–802). Thousand Oaks: Sage.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Chi, M. T. H. (2011). Theoretical Perspective, Methodological Approaches, and Trends in the Study of Expertise. In Y. Li & G. Kaiser (Eds.), *Expertise in mathematics instruction. An international perspective* (pp. 17–39). New York: Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 71–83). New York: Springer.
- Doll, J., & Stangen, I. (2021). Empirische Arbeit: Konstruktion eines Fragebogens zur Messung der Selbstwirksamkeit angehender Lehrpersonen im Hinblick auf das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(2), 135–150.

- Ehmke, T., & Lemmrich, S. (2018). Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Fürstenau, S. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(2), 9–22.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: Springer.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Hammer, S., Carlson, S., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A., Ohm, U., Rosenbrock, S., & Schulze, N. (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden* (61. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 32–54). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hartmann, M., & Weiser, B. (2007). Unbewusste Inkompetenz? In Ch. Kräler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (S. 37–55). Wien: Lit.
- Hecht, P., Niedermair, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 86–102.
- Hecht, M., & Pohlmann, B. (2018). *Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger in Hamburg. Ergebnisse Schuljahr 2017/18*. <https://www.hamburg.de/contentblob/11900278/bf63f04a40b40dfac58bc35ef8bae2a/data/pdf-bericht-viereinhalbjahrigenvorstellung-schuljahr-2017-2018.pdf> [09.06.2020].
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2010). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 90–102). Weinheim: Beltz.
- IFBQ (2018). *Das Schuljahr 2017/18 in Zahlen*. <https://www.hamburg.de/contentblob/10428362/0966339bf91ccedefb8722e25b2f0976/data/pdf-gesamtdokument-2017-18.pdf> [11. 11. 2019].
- IFBQ (2020). *Das Schuljahr 2017/18 in Zahlen*. <https://www.hamburg.de/contentblob/13567942/58ac795d67016387d9c1357025d084cb/data/pdf-gesamtdokument-2019-20.pdf> [19.07.2021].
- ISB (2018). *Bildungsbericht Bayern 2018*. Gunzenhausen: Bayerisches Landesamt für Schule, Abteilung Qualitätsagentur.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009. *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Münster: Waxmann.
- Lange, S. (2016). *Achieving Teaching Quality in Sub-Saharan Africa. Empirical Findings from Cascade Training*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lange, S. D., & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>.
- Lengyel, D. (2010). Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 593–608.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. In F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Mahler, D., Großschedl, J., & Harms, U. (2017). Opportunities to Learn for Teachers' Self-Efficacy and Enthusiasm. *Education Research International*, (1), 1–7.

- Mohamadi, F. S., & Asadzadeh, H. (2012). Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 427–433.
- Moosbrugger, H., & Schermelleh-Engel, K. (2007). Exploratorische (EFA) und konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 307–324). Heidelberg: Springer.
- Ohm, U. (2018). Das DaZKom-Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Münster: Waxmann.
- Paetsch, J., Darsow, A., Wagner, F. S., Hammer, S., & Ehmke, T. (2019). Prädiktoren des Kompetenzzuwachses im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Lehramtsstudierenden. *Unterrichtswissenschaft*, 47(1), 51–77.
- Pawelzik, J. (2017). *Zusammenhänge zwischen Überzeugungen von Studierenden zum naturwissenschaftlichen Sachunterricht und praxisbezogenen Lerngelegenheiten*. Dissertation, Universität Münster.
- Pohlmann-Rother, S., & Lange, S. D. (2020). Mehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung. In Dies., & U. Franz (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule* (S. 5–44). Köln: Link.
- Putman, S. M. (2012). Investigating Teacher Efficacy. *Action in Teacher Education*, 34(1), 26–40.
- Reich, H.-H., & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann.
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S., & Pant, H. A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildung und deren Zusammenhang zu professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 193–207.
- Roßnagel, S. (2017). *Zum Zusammenhang von Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen von Lehrkräften im Berufseinstieg im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich*. Dissertation, Universität Potsdam.
- Schroedler, T., & Fischer, N. (2020). The Role of Beliefs in Teacher Professionalisation for Multilingual Classroom Settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 49–72. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>.
- Schroedler, T., & Grommes, P. (2019). Learning about Language: Preparing pre-service subject teachers for multilingual classroom realities. *Language Learning in Higher Education*, 9(1), 223–240.
- Schroedler, T., & Stangen, I. (2019). Zusammenhänge zwischen handlungsorientierten und thematischen Lerngelegenheiten und der DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer: Bildung. Gestalten* (S. 176–189). Weinheim: Beltz.
- Schüle, C., Besa, K.-S., Schriek, J., & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(1), 23–40.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. (44. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 28–53). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262–274.
- Seifert, A., & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 195–222). Wiesbaden: Springer.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives (Ed.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13–29). New York: Routledge.

- Stangen, I., & Doll, J. (2019). LSWSH. Lehrerinnenselbstwirksamkeit im Hinblick auf Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv*. Trier: ZPID.
- Stangen, I., Schroedler, T., & Lengyel, D. (2020). Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht. Lerngelegenheiten und Kompetenzmessung in der Lehrer(innen)bildung. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (4. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 123–149). Wiesbaden: Springer VS.
- Stotzka, C., & Hany, E. A. (2016). Lerngelegenheiten und Lerngewinne im Komplexen Schulpraktikum. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des ersten Studierendenjahrgangs in den Master of Education-Studiengängen (2014/15). Erfurt: Universität Erfurt.
- Streiner, D.L. (2003). Starting at the Beginning. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99–103.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Tynjal, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Weiß, S. (2019). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 156–163). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Abstract: The aim of this article is to investigate the relationship between self-efficacy beliefs about linguistic diversity and learning opportunities used in academic studies or in-service training. To this end, primary school teaching students undertaking Bachelor's and Master's degrees (N = 255 and N = 189 respectively), as well as working primary school teachers (N = 123), were surveyed with the LSWSH scale on the dimensions 'teaching', 'diagnosing' and 'general LSWSH' (which addresses the conviction of that one is to compensate for a possible lack of familial support). In addition, a questionnaire was administered to investigate the thematic and practical learning opportunities used. Regression analysis showed that both the phase of study or occupation and use of the learning opportunities contributed significantly to the variance explanation in all three dimensions, whereby this only applied to the thematic learning opportunities in the dimension 'general LSWSH'.

Keywords: Teacher Self-efficacy, Learning Opportunities, Linguistic Diversity, Prospective and in-service Primary School Teachers, LSWSH scale

Anschrift der Autor*innen

Ilse Stangen, Universität Hamburg,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: ilse.stangen@uni-hamburg.de

Dr. Sarah Désirée Lange, Universität Würzburg,
Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg, Deutschland
E-Mail: sarah.lange@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Sanna Pohlmann-Rother, Universität Würzburg,
Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg, Deutschland
E-Mail: sanna.pohlmann-rother@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Jörg Doll, Universität Hamburg,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Projekt ProfaLe – Qualitätsoffensive Lehrerbildung,
Bogenallee 11, 20144 Hamburg, Deutschland
E-Mail: joerg.doll@uni-hamburg.de