

Khalizova, Anna; Wildemann, Anja

Wie Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit zur Sprache gebracht werden. Sprachliche Muster in Reflexionstexten von Lehramtsstudierenden

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 47 (2025) 3, S. 354-367



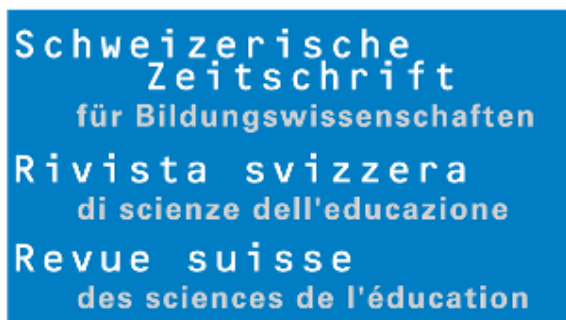
Quellenangabe/ Reference:

Khalizova, Anna; Wildemann, Anja: Wie Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit zur Sprache gebracht werden. Sprachliche Muster in Reflexionstexten von Lehramtsstudierenden - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 47 (2025) 3, S. 354-367 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356900 - DOI: 10.25656/01:35690; 10.24452/sjer.47.3.10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356900>

<https://doi.org/10.25656/01:35690>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Wie Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit zur Sprache gebracht werden - sprachliche Muster in Reflexionstexten von Lehramtsstudierenden

Anna Khalizova, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Anja Wildemann, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern

*Überzeugungen von Lehrkräft*innen sind handlungsrelevant und daher eine bedeutsame Facette von Professionalität. Wie Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit in Reflexionstexten von angehenden Lehrkräft*innen versprachlicht werden und ob sich in den Versprachlichungen Gebrauchsmuster zeigen, die wiederum einen Rückschluss auf die dahinterliegenden Überzeugungen zulassen, ist die leitende Frage in diesem Beitrag. Um diese in einem ersten Schritt auf lexikalischer Ebene für den Substantivgebrauch beantworten zu können, wurden Eingangs- und Abschlussreflexionen von 73 Lehramtsstudierenden, die an einer Zusatzqualifikation teilgenommen haben, inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Analysen zeigen sowohl den Gebrauch typischer Substantive als auch eine Veränderung des Gebrauchs zum Abschluss der Qualifizierung.*

1. Hintergrund und Relevanz

Professionelle Kompetenz in Bezug auf sprachliche Heterogenität impliziert in der Qualifizierung zukünftiger Lehrkräfte neben Wissen handlungsrelevante *Überzeugungen*¹. In Anlehnung an bisherige Studien, die neben Fachwissen, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen (vgl. Shulman, 1986, 1987) auch motivational-affektive Facetten von Kompetenzen (u. a. Hartwig et al., 2017; Krüger, 2018) fokussieren, stellen Überzeugungen neben Professionswissen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten einen grundlegenden Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften dar (Baumert & Kunter, 2006). Überzeugungen beeinflussen das Handeln von Lehrkräften und dienen als Strategien, um im Unterricht zu agieren (Trautwein, 2013). Diesbezüglich herrscht jedoch kein Konsens in der Forschung. So beschreiben beispielsweise Guerra & Wubbena (2017) in ihrer Arbeit die Idee der sogenannten ‚Kognitiven Dissonanz‘ (*Cognitive dissonance*), laut der Überzeugungen eher im Widerspruch zur Praxis stehen, obwohl sich Lehrkräfte dieser Diskrepanz bewusst sind. Obwohl Überzeugungen von Lehrkräften verstärkt Einzug in die fachdidaktische Forschung und Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum gefunden haben (vgl. u. a. Blömeke et al., 2008; Levin et al., 2015; Seifried & Heyl, 2016; Trapp, 2019; Fischer et al., 2018; Wischmeier, 2012), mangelt es an theoretischen Modellen, um Überzeugungen abbilden und empirisch erfassen zu können. In Studien zur Lehrer*innenprofessionalität basieren Überzeugungen häufig auf wenig spezifizierten Konstrukten (Fischer, 2018). Im internationalen Diskurs wird zudem konstatiert, dass Überzeugungen selten explizit untersucht werden (vgl. u. a. Levin et al., 2015; Bullough, 2015; Olafson et al., 2015). Für Überzeugungen im Kontext von sprachlich-kultureller Heterogenität stellt Fischer (2018) ausserdem fest, dass «bestehende Studien [...] die Überzeugungen nur am Rande und meist ohne fundierte theoretische Basis, häufig anhand verwandter Konstrukte von sprachlich-kultureller Heterogenität [untersuchen]». Eine Fokussierung auf sprachliche Heterogenität haben jüngst Fischer (2018) sowie Fischer und Ehmke (2019) vorgenommen und hierzu ein Fragebogeninstrument vorgelegt. Den Aspekt der sozialen Erwünschtheit, den Befragungen oder Interviews mit sich bringen, konnten sie, wie schon andere (vgl. u. a. Hammer et al., 2016; Kurucz et al., 2020), nicht ausschliessen. Bisherige Studien sind insbesondere darauf ausgerichtet, Überzeugungen zu klassifizieren sowie die Auswirkungen von Überzeugungen auf das pädagogische Handeln zu beschreiben (siehe dazu zsf. Dohrmann, 2021). Wie Überzeugungen versprachlicht werden und ob sich in den Äusserungen Sprachgebrauchsmuster erkennen lassen, wurde bisher noch nicht systematisch untersucht, kann aber anknüpfen an den Diskurs von Py (2004), demzufolge soziale Repräsentationen (*symbolisées désormais par le sigle RS*) sprachlicher Ausdruck von Überzeugungen sein können.

¹ Für den Zweck dieser Studie wurden nur die Eingangsreflexionen von Studierenden ausgewertet, die das Zertifikat erfolgreich erworben haben.

2. Forschungsdesign

2.1 Forschungsfragen und Ziel

Wie bereits skizziert, gibt es einige Studien zu den Überzeugungen von Lehrkräften. Im Fokus der Aufmerksamkeit der meisten Studien stehen dabei die den Überzeugungen zugrundeliegenden Konstrukte sowie deren Facetten. Der vorliegende Beitrag befasst sich hingegen mit dem Aspekt der *Versprachlichung (Lexikalisierung) von Überzeugungen*, d. h. es geht darum, wie Überzeugungen zu Heterogenität und Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht von Lehramtsstudierenden sprachlich realisiert werden. Ziel ist es, herauszufinden, ob sich auf lexikalischer Ebene der Gebrauch typischer Substantive, mit denen Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit zum Ausdruck gebracht werden, identifizieren lässt. Die Analyse erfolgt exemplarisch am Beispiel des Items ‚Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit‘ in der Dimension ‚Überzeugungen zur Lehrer*innenrolle‘, das im Korpus am häufigsten vertreten ist. Die Forschungsfragen lauten wie folgt:

- 1) Wie wird das Item ‚Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit‘ inklusive seiner vier Unterkategorien auf der lexikalischen Ebene versprachlicht?
- 2) Welche sprachlichen Muster lassen sich auf der lexikalischen Ebene als typisch identifizieren?
- 3) Wie unterscheiden sich die sprachlichen Realisierungen auf der lexikalischen Ebene zu Beginn und am Ende der Teilnahme am Zertifikatslehrgang?

2.2 Datenkorpus

Die Datengrundlage bilden 73 Eingangsreflexionen² (ER) und 73 Abschlussreflexionen (AR), die Lehramtsstudierende des Zertifikatslehrgangs »Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM)«³ an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau zwischen 2017 und 2022 angefertigt haben: In den Eingangsreflexionen legen sie u. a. ihre Motivation zur Teilnahme am Zertifikatslehrgang dar, darunter auch ihre Entwicklungsziele. In den Abschlussreflexionen reflektieren sie ihre durchlaufene individuelle Kompetenzentwicklung.

2.3 Methodische Vorgehensweise

Die Auswertung der Daten erfolgt mittels einer qualitativ-orientierten Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Dabei werden drei Grundformen des Interpretierens unterschieden, die im Folgendem aufgelistet werden: 1) die Technik der *Zusammenfassung*, 2) die Technik der *Explikation* und 3) die Technik der *Strukturierung*. Basierend auf der Fragestellung, der Zielsetzung sowie dem Datenmaterial ist im Rahmen des vorliegenden Beitrages die Interpretationstechnik der *strukturierenden Inhaltsanalyse* bzw. der *typisierenden Strukturierung*, die neben der formalen, der inhaltlichen und der skalierenden Strukturierungen, eine der vier Formen der strukturierenden Inhaltsanalyse darstellt, zweckmässig (vgl. Mayring, 2010, 2022). Diese erfolgt mittels eines Kodierleitfadens, der Kategoriendefinitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln enthält (s. Anhang 1). Der Kodierleitfaden wurde theoriegeleitet entwickelt und zunächst an einem Teil des Textmaterials erprobt. Die Kategorienanwendung erfolgte *deduktiv*, d. h. das Hauptkategoriensystem wurde im Voraus festgelegt. Mithilfe von MAXQDA (VERBI Software, 2022) wurden die Daten sowohl strukturiert als auch analysiert. Die qualitative Auswertung wurde durch zwei Interdecoder durchgeführt. Eine Interdecoder-Übereinstimmung wurde exemplarisch am Beispiel der Kohorte 2 (N = 37 Dokumente, davon N = 20 Eingangsreflexionen und N = 17 Abschlussreflexionen) für zwei zentrale Unterkategorien des Items ‚Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit‘, und zwar: ‚Bereicherung & Chance‘ und ‚Herausforderung‘ durchgeführt. In Anlehnung an Rädiker und Kuckartz (2019) sowie Rädiker (2020) wird eine Interdecoder-Übereinstimmung von 10 % oder mehr des doppelt codierten Materials als ausreichend angesehen. Des Weiteren wird es nicht empfohlen, alle Codes gleichzeitig zu überprüfen (vgl. Rädiker & Kuckartz, 2019). Die Interdecoder-Übereinstimmung für die Unterkategorie ‚Bereicherung & Chance‘ des Items ‚Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit‘ beträgt 87,50 % bei den Eingangsreflexionen sowie 82,35 % bei den Abschlussreflexionen. Die Interdecoder-Übereinstimmung für die Unterkategorie ‚Herausforderung‘ des Items ‚Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit‘ beträgt 84,21 % bei den Eingangsreflexionen. Bei den Abschlussreflexionen beträgt die Interdecoder-Übereinstimmung für diese Unterkategorie 0 %. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass sie ausschliesslich in den Eingangsreflexionen vorzufinden war. Ein Prozentsatz von 80 % Übereinstimmungen gilt nach Rädiker (2020) sehr gut.

² Das Zertifikat »Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM)« ist ein dreisemestriges Zusatzangebot für Lehramtsstudierende aller Schularten und -fächer an der RPTU in Landau (<https://rptu.de/hum>), siehe auch Hoch & Wildemann (2021).

³ Die Angaben in Klammern betreffen die Häufigkeit des Wortes in den Texten: (21/18) = 21x in 18 Textdokumenten.

3. Zum Konstrukt Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu ‚Mehrsprachigkeit im Zertifikatslehrgang «Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM)»

Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht setzen sich im Zertifikatslehrgang «Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM)» aus fünf Dimensionen zusammen, und zwar: 1) *Überzeugungen zum Unterrichten*, 2) *Überzeugungen zur Lehrer*innenrolle*, 3) *Überzeugungen über die Lernenden*, 4) *Überzeugungen zur universitären Lehrkräftebildung* und 5) *Überzeugungen aus gesellschaftlicher Perspektive* (Eine ausführliche Darstellung des Konstrukts ist nachzulesen in Khalizova et al., 2024). Bezogen auf die inhaltliche Zusammensetzung der Dimensionen lässt sich festhalten, dass jede der fünf Dimensionen sich aus mehreren Items zusammensetzt. Während die Mehrzahl der Dimensionen aus zwei Items besteht, beinhaltet die Dimension ‚Überzeugungen zur Lehrer*innenrolle‘ acht Items, die dabei im Datenkorpus unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Im Folgenden wird die Dimension ‚Überzeugungen zur Lehrer*innenrolle‘ fokussiert, da diese im Datenkorpus am stärksten ausgeprägt ist und zudem auf die Lehrer*innenidentität sowie den Glauben an die eigenen Fähigkeiten rekurriert.

4. Dimension ‚Überzeugungen zur Lehrer*innenrolle‘

Die Lehrer*innenrolle ist, neben den Aspekten Identität und Glauben an die eigenen Fähigkeiten, über die Aufgaben und Zuständigkeiten definiert, die eine Lehrkraft sich und anderen zuschreibt (vgl. Fischer, 2018). Diese Dimension ist im Datenkorpus am stärksten ausgeprägt (AR: N (CS) = 284 in 69 Dokumenten; MS: N (CS) = 406 in 80 Dokumenten) und ist sowohl in den Eingangs- als auch Abschlussreflexionen der Studierenden zu finden. Wie bereits erwähnt, setzt sich diese Grösse im Datenkorpus aus acht Items zusammen (s. Abb. 1):

- 1) Wahrnehmung des Unterrichtens in sprachlich heterogenen Klassen: beschreibt, wie angehende Lehrkräfte das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen wahrnehmen
- 2) Veränderung der Rolle mit dem Anstieg der kulturellen Vielfalt: stellt dar, welche Implikationen der Anstieg der (auch sprachlich) kulturellen Vielfalt auf die Lehrer*innenrolle aus der Sicht von angehenden Lehrkräften mit sich bringt
- 3) Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Thema Heterogenität und Mehrsprachigkeit: fokussiert die Relevanz der Beschäftigung mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit für den Beruf aus der Sicht von Lehramtsstudierenden
- 4) Zuständigkeit für Sprachförderung: beschäftigt sich mit der Frage der Verantwortung bzw. der Aufgabenzuständigkeit für die Sprachförderung
- 5) Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit: beschreibt die Überzeugungen angehender Lehrkräfte in Bezug auf sprachliche Heterogenität in Schule und Unterricht
- 6) Reflexionskompetenz: Bedeutung der Reflexionskompetenz für das Handeln von Lehrkräften in Bezug auf sprachliche Heterogenität in Schule und Unterricht
- 7) Geduld & Motivation: Bedeutung der Eigenschaften Geduld und Motivation für das Lehrkräftehandeln bezogen auf sprachliche Heterogenität in Schule und Unterricht
- 8) Perspektivwechsel & Einfühlungsvermögen: Relevanz der Fähigkeiten, neben der eigenen Sicht auch eine andere Perspektive einzunehmen als auch, sich in die Lage einer anderen Person (beispielsweise Empfindungen, Gedanken, Motive) zu versetzen

In Bezug auf die Vorkommenshäufigkeit einzelner Items lässt sich festhalten, dass vor allem folgende drei besonders häufig im Datenkorpus anzutreffen sind: 1) Das Item ‚Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Thema Heterogenität und Mehrsprachigkeit‘ (AR: N (CS) = 86 in 56 Dokumenten, MS: N (CS) = 193 in 74 Dokumenten), 2) das Item ‚Reflexionskompetenz‘ (AR: N (CS) = 44 in 27 Dokumenten, MS: N (CS) = 15 in 12 Dokumenten) und 3) das Item ‚Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit‘ (AR: N (CS) = 39 in 21 Dokumenten, MS: N (CS) = 70 in 45 Dokumenten). Das letztere Item setzt sich aus vier Unterkategorien zusammen: 1) Bereicherung & Chance, 2) Herausforderung, 3) Bedeutsames Thema und 4) Komplexes Thema (s. Abb. 2).

Abbildung 1

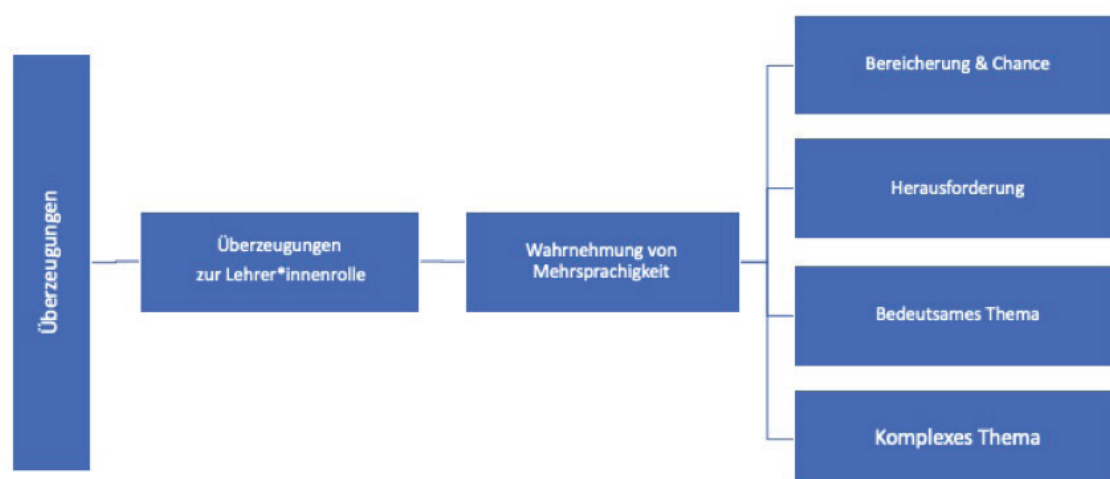
*Dimension, 'Überzeugungen zur Lehrer*innenrolle' im Rahmen des Konstruktes 'Überzeugungen angehendender Lehrkräfte zu sprachlicher Heterogenität in Schule und Unterricht im Zertifikatslehrgang «Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM)»*



Nachfolgend sollen exemplarisch am Beispiel des Items ‚Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit‘ inklusive seiner vier Unterkategorien die sprachlichen Realisierungen von Überzeugungen näher dargestellt werden.

Abbildung 2

*Das Item ‚Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit‘ im Rahmen der Dimension ‚Überzeugungen zur Lehrer*innenrolle‘*



5. Versprachlichung (Lexikalisierung) von Überzeugungen: Ergebnisse und Interpretation

Im Folgenden wird die Versprachlichung der zentralen Unterkategorien des Items ‚Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit‘ sowohl aus der quantitativen (= Frequenzanalyse; Häufigkeitsanalyse) als auch aus der qualitativen Perspektive nachgezeichnet. Damit sollen sprachliche Muster auf lexikalischer Ebene, die für die eine oder die andere Kategorie typisch sind, herausgearbeitet werden. Unter sprachlichen Mustern, die hier auch als Gebrauchsmuster bezeichnet werden, wird die Art und Weise verstanden, wie Überzeugungen zum Ausdruck gebracht werden. Fokussiert wird hier der Gebrauch typischer Substantive, mit denen Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit zum Ausdruck gebracht werden.

Dazu ist es erforderlich, die kontextuelle Einbettung, hier den umgebenden Text, mit in den Blick zu nehmen. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in der jeweiligen Unterkategorie für die beiden Textsorten (ER und AR). In Bezug auf die Morphologie lässt sich Folgendes festhalten: Bei der Flexion bzw. Deklination von Nomen wurde zwischen den Einheits- und Mehrheitsformen nicht unterschieden. Hingegen wurde bei der Wortbildung zwischen morphologisch verwandten Formen unterschieden.

5.2 Unterkategorie ‚Bereicherung & Chance‘

Die Unterkategorie «Bereicherung & Chance» des Items «Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit» umfasst Überzeugungen, bei denen die sprachliche Heterogenität als ein Gewinn für Schule und Unterricht gesehen wird. Diese Unterkategorie ist sowohl in den Eingangsreflexionen als auch in den Abschlussreflexionen präsent.

Substantivische Konstruktionen

In Hinblick auf die *Substantive* lassen sich in den Eingangsreflexionen am häufigsten die Folgenden im Datenkorpus identifizieren: ‚Chance‘ (N=21/18)⁴, ‚Bereicherung‘ (N=17/15), ‚Problem‘ (N=10/9), ‚Herausforderung‘ (N=9/8), ‚Möglichkeit‘ (N=6/5) sowie die zwei Negationsformen ‚nicht als/keine Hürde‘ (N=3/3). Des Weiteren konnten im Datenkorpus weitere Substantive gesichtet werden, die jedoch nur einmal bis zweimal zu finden waren (z. B. ‚Gut‘, ‚Gewinn‘, ‚Ressource‘, ‚Wertschätzung‘, ‚etwas Positives‘, ‚das Schöne‘ sowie drei Negationsformen ‚nicht als/kein Hindernis‘, ‚kein Störfaktor‘, ‚nicht als Defizit‘) (s. Tab. 1).

In den Abschlussreflexionen lassen sich im Datenkorpus folgende *Substantive* identifizieren: ‚Chance‘ (N=9/9), ‚Möglichkeit‘ (N=4/4), ‚Wertschätzung‘ (N=3/3) sowie eine Negationsform ‚(nicht als) Hindernis‘ (N=3/3). Ferner konnten weitere Substantive gesichtet werden, die jedoch nur einmal bis zweimal vorkommen (u. a. ‚Effizienz‘, ‚Ressource‘, ‚Lernchance‘ sowie eine Nominalisierung ‚etwas ganz Besonderes‘ und zwei Nominalphrasen ‚positiv besetzter Normzustand‘, ‚positive Bewertung‘) (s. Tab. 1).

Tabelle 1

Anzahl der Substantive in der Unterkategorie ‚Bereicherung & Chance‘ in Eingangs- und Abschlussreflexionen

	ER		AR	
	Anzahl der Erwähnungen	Anzahl der Dokumente	Anzahl der Erwähnungen	Anzahl der Dokumente
Chance	21	18	9	9
Bereicherung	17	15	-	-
Problem	10	9	-	-
Herausforderung	9	8	-	-
Möglichkeit	6	5	4	4
nicht als/keine Hürde	3	3	-	-
Gut	2	2	-	-
Gewinn	1	1	-	-
Ressource	1	1	1	1

⁴ Die Angaben in Klammern betreffen die Häufigkeit des Wortes in den Texten: (21/18) = 21x in 18 Textdokumenten.

Wertschätzung	1	1	3	3
etwas Positives	2	2	-	-
das Schöne	1	1	-	-
nicht als/kein Hindernis	2	2	3	3
kein Störfaktor	1	1	-	-
nicht als Defizit	1	1	-	-
Effizienz	-	-	1	1
Lernchance	-	-	1	1
etwas ganz Besonderes	-	-	1	1
positiv besetzter Normzustand	-	-	1	1
positiv besetzter Normzustand	-	-	1	1

Im Folgenden sollen im Hinblick auf die Häufigkeitsanalyse Substantive aus der ersten Gruppe sowie deren Gebrauchsmuster ausführlicher betrachtet werden.

Am häufigsten wird das Substantiv ‚Chance‘ benutzt. Das Wort ‚Chance‘ kommt ursprünglich aus dem Französischen und bedeutet a) günstige Gelegenheit, etwas zu erreichen (Synonym: Möglichkeit); b) Aussicht auf Erfolg (Synonym: Möglichkeit; Perspektive) (Dudenredaktion, 2018). In einigen Eingangsreflexionen (N=8/21) wird Mehrsprachigkeit als eine Möglichkeit, etwas zu erreichen, angesehen; dies wird mit Hilfe des Wortes ‚Chance‘ zum Ausdruck gebracht, wie die nachfolgenden Beispiele zeigen:

Im Sommersemester 2017 beginne ich meinen Master. Wie schon erwähnt sehe ich Mehrsprachigkeit **als Chance** an, den Unterricht, besonders im Fach Deutsch, besser zu gestalten und die anderen Sprachen darin einzubinden. (01-GYM-025-M)

Gerade weil ich die Anzahl an Verschiedenheiten als Bereicherung sehe, ist es mir ein besonderes Anliegen, dies **als gemeinsame grosse Chance** für alle erkennbar zu gestalten. (01-RSP-026-M)

Dabei bietet die Mehrsprachigkeit meiner Meinung nach viele **Chancen** für den Unterricht und alle Schüler/innen der Klasse. (01-GYM-023-M)

Zusammengefasst möchte ich sagen, dass es mir äusserst wichtig ist, die Vielfalt an Sprache, Kultur, Religion und Ethnizität als **Chance** für eine multikulturelle, harmonisierende, gerechte Gesellschaft zu nutzen. (03-GRU-111-M)

Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubinden bietet auch **Chancen** für die Lernenden selbst. Ich erhoffe mir, die **Chancen** und Herausforderungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit besser zu verstehen und zu lernen, wie man Mehrsprachigkeit [...]. (05-GRU-161-M)

Allen diesen Beispielen ist gemein, dass Mehrsprachigkeit als eine Gelegenheit gesehen wird, die es zukünftig zu nutzen gilt, wobei positive Auswirkungen auf den Unterricht, die Lernenden, die Lehrenden und die Schule erwartet werden. Durch die Wahl des Wortes Chance markieren die Studierenden Mehrsprachigkeit als ein mögliches Potenzial. In drei Eingangsreflexionen wird das Substantiv ‚Chance‘ zusammen mit dem Substantiv ‚Bereicherung‘ benutzt, wie etwa in den folgenden Beispielen:

In den Nachrichten hört man in letzter Zeit fast jeden Tag Wörter wie «Problem» oder «Krise» in Kombination mit «Flüchtling», «Migranten» und «Ausländer». Ich neige mich von dieser schlechten Konnotation ab und sehe in der aktuellen Lage **Chancen und Bereicherung**. Die EU sieht bunte kulturelle Vielfalt als ihr wichtigstes Gut an und das zurecht. (01-GRU-043-M)

Denn bin ich als Lehrer in der Lage, dem angemessen zu begegnen, ist eine solche Vielfalt **eine Chance und Bereicherung** für alle Schüler. (04-FÖS-129-M)

Heterogenität ist aber auch **eine Chance bzw. Bereicherung** für uns alle, denn sowohl Lehrkräfte, wie auch Schüler bekommen die unterschiedlichsten Erfahrungen und Eindrücke. (05-GYM-153-M)

Das Wort ‚Bereicherung‘ bedeutet in diesem Fall Ertrag, Gewinn, Nutzen, Plus, Vorteil, Vorzug (Dudenredaktion, 2019). Anders als das Substantiv ‚Chance‘ beschreibt das Substantiv ‚Bereicherung‘ keine zukünftige Perspektive, sondern einen aktuellen Zustand.

Interessant ist ausserdem, dass das Substantiv ‚Chance‘, in mehr als der Hälfte der Eingangsreflexionen (N=10) im Zuge einer Negationsstruktur gebraucht wird, wie etwa als Teil der Konjunktion ‚nicht nur, sondern

auch‘ (N=3), zusammen mit der Konjunktion ‚aber‘ (N=3), zusammen mit der Präposition ‚anstatt‘ (N=1) und zusammen mit einem Antonym (N=3). Bei diesen Gebrauchsmustern könnte es sich, um mit Py (2004, S. 10) zu argumentieren, um «soziale Repräsentationen» handeln, also um lexikalisierte Ausdrücke, die im Rahmen des jeweiligen gesellschaftlich-sprachlichen Kontextes getätigt werden. Py (2004) deklariert diese als Gebrauchsüberzeugungen, die im Gegensatz zu Referenzüberzeugungen eine diskursive Anpassung an die wahrgenommene und ggf. reflektierte Realität des Sprechers/der Sprecherin erfahren. Einen solchen Gebrauch veranschaulichen die untenstehenden Beispiele:

Dabei konnte ich mit eigenen Augen sehen, wie wichtig es ist, jeden Schüler und jede Schülerin individuell zu betrachten und die Unterschiede zwischen den einzelnen Schülern **nicht als Hindernis** zu sehen, **sondern als Chance** zu betrachten. (05-GRU-156-M)

Dies gilt für alle Schulformen und somit auch für meine angestrebte Schulart der Förderschule beziehungsweise für inklusive Schulsettings. Dies bringt **viele Chancen, aber auch Herausforderung** für den Unterricht mit sich. Von dem Zertifikatsstudiengang erhoffe ich mir, dass ich mehr über das Thema Heterogenität und Mehrsprachigkeit erfahre und lerne, die Chancen zu nutzen, sowie mit der Herausforderung adäquat umzugehen. (02-FÖS-079-M)

In meiner Schullaufbahn habe ich häufig miterlebt, dass Mehrsprachigkeit oft **eher als Problem anstatt einer Chance** für Vielfältigkeit, sowohl sprachlich als auch kulturell, gesehen wurde. Meist wurde diese gänzlich übergangen, ebenso wie persönliche, individuelle Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Schüler und Schülerinnen. (03-GRU-092-M)

Dies schafft **Probleme und gleichzeitig Chancen**, aber genau deshalb erhoffe ich mir von diesem Studiengang Möglichkeiten zu erlernen, wie Mehrsprachigkeit mit in den Unterricht einbezogen werden kann. (02-FÖS-059-M)

Auch bei den Abschlussreflexionen ist ‚Chance‘ das am meisten benutzte Substantiv. Hier lassen sich zudem die gleichen Gebrauchsmuster identifizieren.

Ich habe im Rahmen des Zertifikatslehrgangs meine Einstellung hinsichtlich der Wichtigkeit der Förderung der Mehrsprachigkeit von Lernenden im Kontext Schule festigen können. Konkrete Möglichkeiten, Mehrsprachigkeit im Unterricht als **Lernchance** für einzelne Schüler, die gesamte Lerngruppe und auch für mich als Lehrperson nur zuzulassen, sondern gegebenenfalls sogar zu forcieren, haben meinen «Denkradius» erweitert. (03-FÖS-093-A)

Vor dem Zertifikat hatte ich grosse Angst davor, nicht mit der Heterogenität in der Schule umgehen zu können, nun weiss ich, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, um die (sprachliche) Heterogenität im Unterricht aufzugreifen und **als Chance** zu nutzen. Ich habe gemerkt, dass nicht nur im Deutschunterricht die Sprache relevant ist, sondern, dass alle Fächer Bildungssprache und sprachliche Aspekte beinhalten, weshalb ich jetzt umso mehr darauf achte, in allen Fächern einen sprachsensiblen Unterricht zu planen. (05-GRU-156-A)

Ausserdem wird das Substantiv ‚Chance‘ zusammen mit anderen Substantiven, wie etwa ‚Vorteil‘ (N=1/1) und ‚Ressource‘ (N=1/1), verwendet.

Grundsätzlich hat der Zertifikatsstudiengang mir geholfen, mich von einer defizitorientierten Sichtweise weiter zu lösen und **die Chancen und Möglichkeiten** beispielsweise einer anderen Erstsprache als Deutsch zu sehen. Natürlich treten bei Mehrsprachigkeit auch Phänomene auf, die beachtet werden sollten, um negative Entwicklungen im Spracherwerb zu vermeiden. (03-GYM-094-A)

Ich möchte im Auge behalten, Diversität grundsätzlich, egal in welcher Hinsicht **als Chance und Ressource** zu sehen. Im Zertifikatsstudiengang habe ich gelernt, wie man diese Chance nutzen kann. (03-FÖS-102-A)

Schliesslich wird in fünf Abschlussreflexionen das Substantiv ‚Chance‘ mittels einer Negationsstruktur verwendet, also, um nochmals mit Py (2004) zu argumentieren, als Gebrauchsüberzeugung verbalisiert, wie etwa:

Ich möchte Heterogenität **nicht als Hindernis sehen, sondern als Chance**, von und miteinander zu lernen. Es gilt hierbei, die Einzigartigkeit des Schülers, sein Erfahrungswissen bezüglich anderer Kulturen und Sprachen zu wertschätzen. (01-FÖS-020-A)

Vielfach ist Mehrsprachigkeit **eine Chance, die als Hindernis verkannt wird**. (02-FÖS-083-A)

Erkennbar ist an den Äusserungen eine Erweiterung der eigenen Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit nach der Teilnahme am Zertifikatslehrgang. Dies wird mit Hilfe erwähnter Negationskonstruktionen zum Ausdruck gebracht. Dies zeigt sich ausserdem im Gebrauch des Substantives ‚Bereicherung‘, was in der Kategorie ‚Bereicherung & Chance‘ am zweithäufigsten in den Abschlussreflexionen vorkommt (N=17/15).

Dabei bin ich selbst immer der Meinung, dass Mehrsprachigkeit, welche oftmals auf die Heterogenität hinsichtlich der Herkunft von Schülerinnen und Schülern zurückzuführen ist, **eine enorme Bereicherung** für die Klassengemeinschaft ist. (01-GYM-006-M)

Die Relevanz von sprachlicher und kultureller Vielfalt an Schulen ist unermesslich und auf jeden Fall **eine Bereicherung**. Daher sollte dies sowohl in der Ausbildung als auch bei Planung und Gestaltung des Unterrichts Berücksichtigung finden. (02-RSP-046-A)

Für mich sind Sprachen eine **Bereicherung**, und je mehr man davon hat, desto besser ist es. Wegen meiner Neugier zu anderen Sprachen beschäftige ich mich sehr damit. (02-GRU-050-A)

Ebenso wird das Substantiv ‚Bereicherung‘ in Kombination mit dem Nomen ‚Chance‘ verwendet (N=3/3).

Darüber hinaus empfinde ich es als **Bereicherung** mit Kindern, die unterschiedliche Sprachen sprechen, zu arbeiten. Ebenso sehe ich die Mehrsprachigkeit als **Chance**. (02-GYM-078-M)

Das Substantiv ‚Bereicherung‘ wird, ähnlich wie das Substantiv ‚Chance‘, auch im Zuge einer Negationsstruktur gebraucht (N=7/7). Jedoch anders als im ersten Fall konnten hier vor allem die folgenden drei Muster herausgearbeitet werden: zusammen mit der Konjunktion ‚sondern‘ (N=5), zusammen mit dem Adverb ‚jedoch‘ (N=1) und zusammen mit der Konstruktion ‚auch wenn‘ (N=1).

Heterogenität ist **zwar vielleicht eine Herausforderung, jedoch** eine, deren Lohn jedem Beteiligten **eine Bereicherung** ist. Im Klartext möchte ich sagen, dass in meinen Augen eine heterogene Klasse sehr viel Aufwand und Mühe bedarf, da die Verschiedenheit der Schüler viele Differenzierungsmaßnahmen und besonderen Umgang fordert, diese Mühe sich jedoch auszahlt. (01-GRU-043-M)

Andere Sprachen und Kulturen kennenzulernen ist für mich **eine Bereicherung und auch wenn Heterogenität im Schulkontext eine Herausforderung sein kann**, so ist sie doch auch etwas, was [...]. (02-FÖS-066-M)

Diesen Beispielen kann man entnehmen, dass im Unterschied zu den ähnlichen Konstruktionen mit dem Wort ‚Chance‘ nicht die zukünftige Perspektive, sondern der aktuelle Zustand thematisiert wird. Durch dieses Gebrauchsmuster wird eine differenziert reflektierte und zugleich zustimmende Überzeugung zu Mehrsprachigkeit zum Ausdruck gebracht.

Im Datenkorpus konnten in der Kategorie ‚Bereicherung & Chance‘ auf der lexikalischen Ebene drei zusätzliche Substantive identifiziert werden: ‚Problem‘ (N=9/9), ‚Herausforderung‘ (N=9/8) und ‚Hindernis‘ (N=3/3). Sie werden von den Studierenden im Zuge von Negationsstrukturen gebraucht, wodurch eine befürwortende Überzeugung zu Mehrsprachigkeit zum Ausdruck gebracht wird. Man könnte dies als ein stilistisches Diskursmittel verstehen, welches der Verstärkung oder Hervorhebung der befürwortenden Überzeugung zu Mehrsprachigkeit dient und zugleich eine abgrenzende Haltung gegenüber einer problemorientierten Überzeugung darstellt. In Anlehnung an Py (2004) handelt es sich dabei durchaus um eine reflektierte Gebrauchsüberzeugung, die eine Anpassung an eher normative Referenzüberzeugungen zum Ausdruck bringt.

Es ist wichtig, Heterogenität und Mehrsprachigkeit **nicht als Problem zu sehen, sondern vielmehr als einen Topf voller Möglichkeiten**, welche nicht zuletzt in den Unterricht integriert werden können. (01-GYM-028-M)

Nicht alle Kinder wachsen mit Englisch als Muttersprache auf, was die Kommunikation und den Austausch von Kulturen erschwert. Dies schafft **Probleme und gleichzeitig Chancen**, aber genau deshalb erhoffe ich mir von diesem Studiengang Möglichkeiten zu erlernen, wie Mehrsprachigkeit mit in den Unterricht einbezogen werden kann. (02-FÖS-059-M)

Auch wenn die Zahl an mehrsprachig aufwachsenden Lernern in Schulen immer steigt, **bringt dies nicht nur Herausforderungen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht mit sich. Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubinden bietet auch Chancen**. (05-GRU-161-M)

Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubinden bietet auch Chancen für die Lernenden selbst. Ich erhoffe mir **die Chancen und Herausforderungen** in Bezug auf Mehrsprachigkeit besser zu verstehen und zu lernen, wie man Mehrsprachigkeit erfolgreich in den Unterricht einbinden kann, um die sprachliche Entwicklung anzuregen und zu fördern. (05-GRU-161-M)

Mehrsprachigkeit ist für die deutsche Sprache **kein Hindernis, sondern eine Bereicherung**. Dies erkannte schon Johann Wolfgang von Goethe. Genauso sehe ich das für den Unterricht. (01-GYM-025-M)

Die Heterogenität in den Schulklassen sollte meiner Ansicht nach **weniger als Problem oder Hindernis, sondern als Bereicherung** angesehen werden. Daher würde ich mir wünschen, konkrete Methoden und Modelle vertiefend kennenzulernen, um sich die sprachliche Vielfalt im Unterricht nutzbar zu machen, sodass alle Schüler*innen letztlich davon profitieren können. (05-GRU-164-M)

5.3 Unterkategorie ‚Herausforderung‘

Die Unterkategorie ‚Herausforderung‘ im Rahmen des Items «Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit» umfasst solche Überzeugungen von angehenden Lehrkräften, bei denen Mehrsprachigkeit als eine Schwierigkeit für den Unterricht gesehen wird. Diese Unterkategorie ist ausschliesslich in den Eingangsreflexionen vorzufinden. In Hinblick auf die Versprachlichung lassen sich im Datenkorpus verschiedene sprachliche Muster herausarbeiten.

Substantivische Konstruktionen

In Hinblick auf die *Substantive* lassen sich in den Eingangsreflexionen am häufigsten folgende nachweisen: ‚Herausforderung‘ (N=17/15), ‚Problem‘ (N=6/6), ‚Chance‘ (N=5/5). Ausserdem konnten im Datenkorpus weitere Substantive gesichtet werden, die jedoch nur einmal bis zweimal zu finden waren (‚Hürde‘, ‚Problematik‘, ‚an Grenzen stossen‘, ‚Schwierigkeit‘, ‚Ratlosigkeit‘, ‚Unsicherheit‘, ‚Frustration‘, ‚Unverständnis‘, ‚Abschreckung‘, ‚Bedrohung‘, ‚Störung‘, ‚Sensibilisierung‘) (s. Tab. 2). Auch hier sollen im Folgenden nur die Substantive aus der ersten Gruppe sowie deren Gebrauchsmuster ausführlicher betrachtet werden.

Tabelle 2

Anzahl der Substantive im Rahmen der Unterkategorie ‚Herausforderung‘ in Eingangs- und Abschlussreflexionen

	ER		AR	
	Anzahl der Erwähnungen	Anzahl der Dokumente	Anzahl der Erwähnungen	Anzahl der Dokumente
Herausforderung	17	15	-	-
Problem	6	6	-	-
Chance	5	5	-	-
Hürde	2	2	-	-
Problematik	2	2	-	-
an Grenzen stossen	2	2	-	-
Schwierigkeit	2	2	-	-
Ratlosigkeit	1	1	-	-
Unsicherheit	1	1	-	-
Frustration	1	1	-	-
Unverständnis	1	1	-	-
Abschreckung	1	1	-	-
Bedrohung	1	1	-	-
Störung	1	1	-	-
Sensibilisierung	1	1	-	-

Am häufigsten wird in den Eingangsreflexionen das Substantiv ‚Herausforderung‘ benutzt. Das Wort ‚Herausforderung‘ bedeutet «eine schwierige, aber lohnende Aufgabe» (Dudenredaktion, 2018). Obwohl der allgemeine Kontext, in dem das Wort vorkommt, im Grossen und Ganzen eher positiv konnotiert ist, versprachlichen nicht wenige Studierende eine eher problemorientierte Überzeugung, die sie durch die Umschreibung «gross» bzw. «sehr gross» oder die Kombination mit dem Substantiv «Problem» markieren.

Gerade in schulischen Situationen stellen diese sprachlichen Hindernisse **eine grosse Herausforderung** für die Lehrkraft dar. Das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie mit diesem **Problem** umgegangen werden kann, erwarte ich mir von dem Zertifikatslehrgang «Heterogenität und Mehrsprachigkeit». (01-GRU-029-M)

Persönliche Erfahrungen im Kindergarten sowie auch Beobachtungen in verschiedenen Praktika haben mir gezeigt, dass Heterogenität und Mehrsprachigkeit für viele Fachkräfte **eine grosse Herausforderung** darstellen können. Auch für mich ist der sensible Umgang mit Interkulturalität und sprachlicher Heterogenität häufig mit Unsicherheit verbunden. (01-FÖS-038-M)

Schülerinnen und Schüler der Grundschulklassen werden heute aus den unterschiedlichsten ethnischen Gruppen zusammengewürfelt. Lehrerinnen und Lehrer stehen immer mehr vor der **Herausforderung**, Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, solche mit und ohne Deutschkenntnisse und Inklusionskinder in einer Gruppe zu unterrichten und zu fördern. (02-GRU-073-M)

Heutzutage werden Lehrer/innen vor immer **neue Herausforderungen** gestellt. So **die momentane Herausforderung**, die Flüchtlingskinder im Schulalltag gut zu integrieren und ihnen einen bestmöglichen Start zu ermöglichen. (03-GRU-110-M)

Wie bereits im Rahmen der Unterkategorie ‚Bereicherung & Chance‘ beschrieben wurde, konnten auch hier Konstruktionen mit Negationsstrukturen (z. B. jedoch, aber, dennoch) herausgearbeitet werden. Dies exemplifizieren die nachfolgenden Beispiele:

Vor allem die Verschiedenheit der Personen hat mich dabei fasziniert und mir Freude bereitet. Ich empfand die Unterschiede als **sehr bereichernd**, **jedoch** zeigten sich mir auch schnell einige **Herausforderungen**, die Heterogenität mit sich bringt. (01-GRU-037-M)

Dies bringt **viele Chancen**, **aber auch Herausforderung für den Unterricht mit sich**. Von dem Zertifikatsstudiengang erhoffe ich mir, dass ich mehr über das Thema Heterogenität und Mehrsprachigkeit erfahre und lerne, die Chancen zu nutzen, sowie mit der Herausforderung adäquat umzugehen. (02-FÖS-079-M)

Da ich allgemein sprachbegeistert bin, empfinde ich persönlich Mehrsprachigkeit als etwas sehr **Positives**. **Dennoch kann es eine Herausforderung sein**, Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen gleichermassen zu fördern. (05-GRU-164-M)

Allen diesen Beispielen ist gemein, dass der spätere Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext als eine potenzielle Problemquelle gesehen wird. Zugleich wurde von der Mehrheit der Studierenden auf die hohe Relevanz des Themas hingewiesen. Limitierend ist hierzu anzumerken, dass die ‚Eingangsreflexion‘ im Zuge der Bewerbung um eine Teilnahme am Zertifikatslehrgang eingebettet war. So kann die von den Studierenden eingenommene problematisierende Sichtweise auf Mehrsprachigkeit auch als eine Begründung für die Notwendigkeit zur Teilnahme verstanden werden.

Im Datenkorpus findet sich ausserdem das Substantiv ‚Problem‘ (N=6/6). Im Unterschied zum Substantiv ‚Herausforderung‘ wird das Substantiv ‚Problem‘ deutlich weniger genutzt. Dies könnte in der Semantik der beiden Lexeme liegen, denn ‚Herausforderung‘ steht eher für etwas Kompliziertes, jedoch etwas sich Lohnendes, während ‚Problem‘ eher negativ konnotiert ist. Laut Dudenredaktion (2018) gibt es folgende zwei Bedeutungen des Wortes ‚Problem‘, und zwar: a) schwer zu lösende Aufgabe; nicht entschiedene Frage; b) etwas, was Ärger, Unannehmlichkeiten bereitet, Synonym: Schwierigkeit, Unannehmlichkeit. Beide Definitionen sind negativ konnotiert. In diesem Sinne wird das Substantiv von den Lehramtsstudierenden verwendet, wie die nachfolgenden Beispiele zeigen:

Gerade im Unterricht schlägt sich **das Problem** der Heterogenität und Mehrsprachigkeit nieder. Lehrer werden vor eine Situation gestellt, die sie gar nicht meistern können. (01-GRU-022-M)

Gerade in schulischen Situationen stellen diese sprachlichen Hindernisse eine grosse Herausforderung für die Lehrkraft dar. Das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie mit diesem **Problem** umgegangen werden kann, erwarte ich mir von dem Zertifikatslehrgang «Heterogenität und Mehrsprachigkeit». (01-GRU-029-M)

Ich habe den Eindruck, dass die aktuelle kulturelle und sprachliche Vielfalt häufig **als Problem oder Störung** der Unterrichtsroutine gesehen wird. Mein Wunsch ist es, mit dieser Heterogenität nicht überfordert zu sein. (02-GRU-065-M)

Erfahrungen mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit konnte ich bereits als PES-Kraft und bei Praktika sammeln. Nicht nur ich, sondern auch einige Lehrer hatten durchaus **Probleme**, in einer sich schon bestehenden heterogenen Klasse einige Kinder mit keinen bis sehr geringen Deutschkenntnissen zu [...]. (02-GRU-084-M)

Zweimal wurde das Substantiv ‚Problem‘ zusammen mit dem Substantiv ‚Chance‘ benutzt, wodurch die eher problemorientierte Zuschreibung relativiert wird und damit eine diskursive Anpassung erfolgt – hier als ein Prozess von einer normativen Referenzüberzeugung, die in Schule häufig vorherrscht, hin zu einer erfahrungsbasierten und reflektierten Gebrauchsüberzeugung, wie sie Py (2004) beschreibt.

Nicht alle Kinder wachsen mit Englisch als Muttersprache auf, was die Kommunikation und den Austausch von Kulturen erschwert. **Dies schafft Probleme und gleichzeitig Chancen**, aber genau deshalb erhoffe ich mir von diesem Studiengang Möglichkeiten zu erlernen, wie Mehrsprachigkeit mit in den Unterricht einbezogen werden kann. (02-FÖS-059-M)

In meiner Schullaufbahn habe ich häufig miterlebt, dass Mehrsprachigkeit oft eher **als Problem, anstatt einer Chance für Vielfaltigkeit**, sowohl sprachlich als auch kulturell, gesehen wurde. (03-GRU-092-M)

Im Unterschied zu den vorherigen Äusserungen zeigen diese Äusserungen, dass Mehrsprachigkeit von den Studierenden nicht ausschliesslich problemorientiert, sondern vielmehr als ein Möglichkeitsraum wahrgenommen wird, der auch Handlungsräume eröffnet.

6. Limitationen

Berücksichtigt werden muss, dass die Eingangsreflexionen zugleich Motivationsschreiben darstellen, in denen die Lehramtsstudierenden ihre Motivation zur Teilnahme am Zertifikatslehrgang darlegen. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass der Aspekt der sozialen Erwünschtheit auch in diesen Daten eine Rolle spielt (siehe dazu auch Hammer et al., 2016; Kurucz et al., 2020). Dennoch deutet der unterschiedliche Sprachgebrauch in den Eingangs- und Abschlussreflexionen auf eine Veränderung in den Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit hin. Ausserdem ist zu bedenken, dass die Abschlussreflexion keine freie, sondern eine durch Fragen (Z. B. «Haben Sie während des Zertifikatslehrgangs an sich auch Schwächen festgestellt, an denen Sie noch arbeiten möchten? Haben Sie auch Misserfolge erlebt? Wie sind Sie damit umgegangen?» oder «Wenn Sie Ihren jetzigen Stand an Wissen und Kompetenzen rund um Heterogenität und Mehrsprachigkeit betrachten: Was sind die Ziele, die Sie sich für die Zukunft in Bezug auf Ihre professionelle Entwicklung als Lehrer*in stecken? Woran möchten Sie weiterarbeiten?») gelenkte Reflexion darstellt, sodass bestimmte Aspekte thematisiert und andere ausgelassen werden. Abschliessend ist darauf hinzuweisen, dass in diesem Beitrag in einem ersten Schritt lediglich Ausdrücke auf der lexikalischen Ebene analysiert wurden. Von Interesse für die Beschreibung von Gebrauchsmustern als Ausdruck von Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit wäre darüber hinaus eine Analyse komplexerer, verbalsprachlicher Ausdrücke.

7. Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag fokussiert sprachliche Realisierungen (Lexikalisierung) von Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit. Die Analyse erfolgte exemplarisch am Beispiel des Items ‚Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit‘ inklusive seiner vier Unterkategorien in der Dimension ‚Überzeugungen zur Lehrer*innenrolle‘. Mit der Analyse konnten auf der Wortebene sprachliche Muster in Bezug auf deren Gebrauch aufgezeigt werden (Forschungsfrage 1 und 2). Ausserdem konnten Unterschiede in Bezug auf die sprachliche Realisierung vor und am Ende der Zertifikatsteilnahme identifiziert werden. Substantive wie ‚Chance‘, ‚Herausforderung‘ und ‚Problem‘ kamen in den Eingangsreflexionen besonders häufig vor. In den Abschlussreflexionen kamen die Substantive ‚Problem‘ und ‚Herausforderung‘ hingegen nicht mehr vor. Dafür kamen die Substantive ‚Möglichkeit‘ und ‚Wertschätzung‘ häufiger und die Substantive ‚Lernchancen‘ und ‚Ressource‘ vereinzelt hinzu. Diese Veränderung in den Sprachgebrauchsmustern kann als ein Ausdruck einer sich (allmählich) verändernden Überzeugung zu Mehrsprachigkeit gedeutet werden (Forschungsfrage 3). Insgesamt konnte aufgezeigt werden, dass sich in den Reflexionstexten von Lehramtsstudierenden zu ihren Wahrnehmungen von Mehrsprachigkeit in Bezug auf ihre zukünftige Lehrer*innenrolle sprachliche Muster identifizieren lassen, die als Ausdruck von Überzeugungen gewertet werden können. Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit, von denen bekannt ist, dass sie sich vor allem im unterrichtlichen Handeln zeigen, werden somit auch im Sprachgebrauch sichtbar. Zugleich wurde ersichtlich, dass die Versprachlichung von Überzeugungen in einem gesellschaftlich-sprachlichen Kontext stattfindet, der deren Gebrauch, so Py (2004), prägt. Diese Tatsache könnte und sollte zunächst im Rahmen der Lehrkräftebildung aufgegriffen werden, um die Reflexionskompetenz als Motor für handlungsrelevante Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zu professionalisieren. Auch für die Fort- und Weiterbildung von bereits tätigen Lehrkräften, die in der Regel über erfahrungsbasierte und kontextuell geprägte Überzeugungen verfügen, sind diese Erkenntnisse relevant.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Waxmann.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55, 186–188. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>
- Bullough, R. V. Jr. (2015). Methods for studying beliefs: Teacher writing, scenarios, and metaphor analysis. In H. Fives, M.G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 150–169). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Dohrmann, J. (2021). *Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik*. Waxmann.
- Dudenredaktion. (2018). *Duden. Das Bedeutungswörterbuch*. Bd. 10. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Dudenverlag.
- Dudenredaktion. (2019). *Duden. Das Synonymwörterbuch*. Bd. 8. 7., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Dudenverlag.

- Fischer, N. (2018). Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(1), 35–51. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art02d>
- Fischer, N. & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines «messy constructs»: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 411–433. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>
- Fischer, N., Hammer, S. & Ehmke, T. (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 149–184). Waxmann.
- Hammer, S., Fischer, N. & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. *Die Deutsche Schule, Beiheft 13*, 147–171.
- Hartwig, S. J., Schwabe, F., Gebauer, M. M. & McElvany, N. (2017). Wie beurteilen Lehrkräfte und Lehramtsstudierende Leistungsheterogenität? Ausprägungen und Prädiktoren von Einstellungen und Motivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(2), 94–108. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art05d>
- Hoch, B. & Wildemann, A. (2021). Sprachliche Sensibilität entwickeln im Lehramtsstudium: Das Zertifikat Heterogenität und Mehrsprachigkeit. In H. Rösch, & N. Bachor-Pfeff (Hrsg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium*. (S. 97–112). Schneider Verlag Hohengehren.
- Guerra, P. L., & Wubbena, Z. C. (2017). Teacher Beliefs and Classroom Practices Cognitive Dissonance in High Stakes Test-Influenced Environments. *Issues in Teacher Education*, 26(1), 35–51.
- Khalizova, A., Wildemann, A. & Rieger, B. (2024). Überzeugungen als Erkenntnismarker des Perspektivwandels im Kontext der pädagogischen Professionalisierung im Umfang mit sprachlicher Heterogenität. *Journal for educational research online*, 16(1), 36–57. <https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.03>
- Krüger, M. (2018). Einstellungen von Sportlehramtsstudierenden zur Sprachbildung im Sportunterricht: Entwicklung und Validierung des ESBiS-Instruments. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 48(3), 415–427. <https://doi.org/10.1007/s12662-018-0526-z>
- Kurucz, C., Hachfeld, A., Groenewold, I., Rossbach, H.-G. & Anders, Y. (2020). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität in ihrem Zusammenspiel mit sprachpädagogischen Förderstrategien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2020), 709–738. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00954-w>
- Levin, A., Meyer-Siever, K. & Gläser, J. (2015). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik von ErzieherInnen und PrimarstufenlehrerInnen im Vergleich. *Frühe Bildung*, 4(1), 17–25. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000189>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning Up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307 – 332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 38^e année, n°154, pp. 6-19; <https://doi.org/10.3406/lge.2004.943>
- Olafson, L., Grandy, C. S., & Owens, M. C. (2015). Qualitative approaches to studying teachers' beliefs. In H. Fives, M.G. Gill (Hrsg.), *Handbook of research on teachers' beliefs* (S. 128–149). Routledge.
- Rädiker, S. (2020, 21. April). *Webinar: Intercoder-Übereinstimmung mit MAXQDA 2020*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=TTy2mEMdp_4
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Springer VS.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Waxmann.
- Ricart Brede, J. (2019). Einstellungen – beliefs – Überzeugungen – Orientierungen. Zum theoretischen Konstrukt des Projektes «Einstellungen angehender LehrerInnen zu Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Unterricht». In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äussere Mehrsprachigkeit* (S. 29–38). Reihe: Mehrsprachigkeit, Band 46. Waxmann.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Entwicklung und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 22–35.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Trapp, R. (2019). *Beliefs von Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien im inklusiven Deutschunterricht. Eine empirische Studie aus fachdidaktischer Perspektive*. Dissertation. TU Dortmund. <https://doi.org/10.17877/DE290R-20261>
- Trautmann, M. (2005). Überzeugungen vom Englischlernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, H. 1, 38–52.
- Trautwein, C. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (3), 1–14. <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/02>
- VERBI Software. (2022). MAXQDA 2022 [Software]. VERBI Software. <http://www.maxda.com>.
- Wischmeier, I. (2012). «Teachers' Beliefs»: Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In W. Wiater & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur*. (S. 167–189). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94085-4_8

Schlagworte: Überzeugungen; sprachliche Heterogenität; Mehrsprachigkeit; sprachliche Muster

Comment les croyances des enseignant·e·s au sujet du plurilinguisme sont verbalisées - motifs linguistiques dans des textes réflexifs de futur·e·s enseignant·e·s

Résumé

Les opinions des enseignant·e·s influencent leurs pratiques pédagogiques et constituent donc un aspect essentiel de leur professionnalité. Cet article porte sur la manière dont les futur·e·s enseignant·e·s expriment leurs opinions sur le multilinguisme dans leurs textes réflexifs et sur la possibilité d'identifier des modèles linguistiques dans ces expressions, permettant ainsi de tirer des conclusions sur leurs convictions sous-jacentes. Pour répondre à cette question, une analyse de contenu a été menée sur les réflexions initiales et finales de 73 étudiant·e·s en formation pédagogique participant à un programme de perfectionnement professionnel. Cette analyse a porté sur l'utilisation des noms. Les résultats montrent l'emploi de certains termes spécifiques et un changement d'utilisation à la fin du programme.

Mots-clés: Opinions; hétérogénéité linguistique; multilinguisme; modèles linguistiques

Come vengono verbalizzate le convinzioni degli et delle insegnanti sul multilinguismo - modelli linguistici nei testi di riflessione di futuri·e insegnanti

Riassunto

Le convinzioni degli et delle insegnanti influenzano il loro agire e rappresentano quindi un aspetto importante della professionalità. La domanda centrale di questo articolo è in che modo le convinzioni sul multilinguismo vengano verbalizzate nei testi di riflessione dei futuri·e insegnanti e se nelle verbalizzazioni emergono modelli d'uso che a loro volta consentano di risalire a queste convinzioni. Per rispondere a questa domanda a livello lessicale con particolare attenzione all'uso dei sostantivi, le riflessioni introduttive e conclusive di 73 studenti·e di scienze della formazione che hanno partecipato a un programma di qualificazione aggiuntivo sono state valutate utilizzando l'analisi del contenuto. Le analisi mostrano sia l'uso di sostantivi tipici sia un cambiamento nell'uso al termine del programma di qualificazione.

Parole chiave: Convinzioni; eterogeneità linguistica; multilinguismo; modelli linguistici

How teachers' beliefs about multilingualism are verbalized - linguistic patterns in reflective texts of prospective teachers

Abstract

Teachers' beliefs are relevant to their actions and therefore an important facet of professionalism. The guiding question of this article is how beliefs about multilingualism are verbalized in the reflective texts of prospective teachers and whether usage patterns can be identified in these verbalizations that in turn allow conclusions to be drawn about the underlying beliefs. To answer this question on a lexical level for the use of nouns, the introductory and concluding reflections of 73 student teachers who participated in an additional qualification program were evaluated using content analysis. The analyses show both the use of typical nouns and a change in use at the end of the qualification program.

Keywords: Beliefs; linguistic heterogeneity; multilingualism; linguistic patterns

Anna Khalizova ist Vertretungsprofessorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik am Institut für Sprache und Literatur der PH Schwäbisch Gmünd. Sie arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten in Landau, Frankfurt, Koblenz und Freiburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Schriftspracherwerb, Orthographie/-didaktik, Mehrsprachigkeit und DaZ/DaF, Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit, Grammatik/-didaktik.
PH Schwäbisch Gmünd, Oberbettringerstr. 200, D-73525 Schwäbisch Gmünd
E-Mail: anna.khalizova@ph-gmuend.de

Anja Wildemann ist seit 2011 Professorin für Grundschulpädagogische Forschung mit dem Schwerpunkt Sprachbildung an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Sprachbildung und Sprachförderung, Schriftspracherwerb und Sprachlicher Anfangsunterricht, Sprachdiagnose, Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, Conceptual Change sowie Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für Heterogenität und Mehrsprachigkeit.
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, August-Croissant-Strasse 5, Raum 121, D-76829 Landau
E-Mail: anja.wildemann@rptu.de