

Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit

Konzeption und Evaluation eines lehramtsübergreifenden Zertifikats

Barbara Hoch^{1,*} & Anja Wildemann^{1,*}

¹ Universität Koblenz-Landau

* Kontakt: Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, Arbeitsbereich
Grundschulpädagogik, August-Croissant-Str. 5, 76829 Landau in der Pfalz
hoch@uni-landau.de; wildemann@uni-landau.de

Zusammenfassung: Heterogenität und Mehrsprachigkeit sind im pädagogischen Kontext Ausgangs- und Zielperspektive für die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht (Wildemann, 2017). Sprachsensibles Unterrichten und Sprachbildung gelten als in allen Fächern und Schulformen wahrzunehmende Querschnittsaufgaben (Gogolin & Lange, 2011, S. 117). Der Bedarf an entsprechender Qualifizierung von (angehenden) Lehrkräften ist in den letzten Jahren gestiegen. Der interdisziplinäre Zertifikatslehrgang „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“, der innerhalb der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ realisiert wird, reagiert auf Anforderungen des Berufsfelds und eröffnet Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, ihre Kompetenzen im Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität und Mehrsprachigkeit auszubauen. Er umfasst Lehrveranstaltungen aus den Bereichen Erst- und Zweitsprachenentwicklung, Sprachvariation, Sprachdiagnostik, Sprachförderung, Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht sowie sprachliche und interkulturelle Bildung. Daneben absolvieren die Studierenden eine Schulpraxisphase. Dabei werden sie universitär angeleitet und begleitet. Die Begleitevaluation zeigt, dass das fachdidaktische Wissen der Studierenden im Bereich Sprachförderung durch den Zertifikatslehrgang signifikant zunimmt. Die Studierenden selbst schätzen ihre Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit am Ende ebenfalls höher ein. Auch in den Einstellungen der Studierenden zu Mehrsprachigkeit zeichnet sich eine positive Entwicklung ab, insbesondere im Vergleich zu Studierenden, die das Zertifikat nicht absolvieren. Leitfadengestützte Interviews mit Absolventinnen und Absolventen verdeutlichen außerdem, dass ein hoher Bedarf an einer entsprechenden Qualifizierung für (angehende) Lehrkräfte wahrgenommen wird. Der Beitrag zieht abschließend eine vorläufige Bilanz. Vorgestellt und diskutiert werden Ergebnisse in Bezug auf den Kompetenzzuwachs und die Selbsteinschätzung der Studierenden. Aber auch die Limitationen des Projektes werden aufgezeigt und in einem Ausblick sich anschließende Erhebungsinhalte skizziert.

Schlagerwörter: Heterogenität, Mehrsprachigkeit, Kompetenzen, Qualifizierung, Theorie-Praxis-Transfer, interdisziplinär



1 Heterogenität und Mehrsprachigkeit als Anforderungen für die Lehrer_innenbildung – theoretische Bezugspunkte

Heterogenität ist in der Pädagogik kein neues Phänomen; vielmehr unterliegt es ständigen Wandlungsprozessen. Dabei wird sprachliche Heterogenität im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit noch allzu oft als „Problem der Schüler_innen“ deklariert und weniger als Anforderung an Schule und Unterricht. Aber genauso verhält es sich: Es geht nicht um die Homogenisierung einer nichthomogenen Gruppe, sondern um eine „neue Lernkultur“, so Trautmann und Wischer (2011, S. 18), die einen „veränderten, besseren Umgang mit Heterogenität“ ermöglichen soll. Erkennt man Heterogenität sowohl als Ausgangs- als auch als Zieldimension von Bildung an (siehe dazu Wenning, 2007; Wildemann, 2017), so ermöglicht dies die Professionalisierung für am Individuum ausgerichtete Lehr-Lern-Settings. Diese Forderung stellt bereits 1993 Annedore Prengel in ihrer Schrift *Pädagogik der Vielfalt*. Eine solche Sichtweise auf Heterogenität ist sozialkonstruktivistisch fundiert und geht davon aus, dass Differenz Ergebnis sozialer Interaktionen ist (Sturm, 2016; Trautmann & Wischer, 2011). Eine Person oder eine Gruppe unterscheidet sich im Vergleich zu einer anderen Person oder Gruppe, wobei die Maßstäbe solcher Vergleiche wiederum divers sind, da sie von individuellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängen. Folglich ist Heterogenität stets sozial konstruiert, situiert und wandelbar (Sturm, 2016; Walgenbach, 2017). Heterogenität ist, so auch die Basis unserer Qualifizierungsstudie, nicht manifest, sondern wird in multiplen Interaktionsräumen durch deren Akteur_innen relevant gemacht. Lehrkräfte stehen dabei in einem Spannungsverhältnis zwischen unterrichtlich notwendiger und sinnvoller Differenzierung und der hierdurch bewirkten Herstellung von Gleichheit und Ungleichheit (Budde, 2012). Differenzierungspraktiken dienen gemäß Budde (2012) der „funktionalen Handhabung und Aufrechterhaltung von Schule und Unterricht“ (S. 532). Dabei sollten jedoch weder soziokulturelle Ungleichheit noch Leistungsheterogenität als „von außen kommende, gleichsam ontologische ‚Tatsache‘“ (S. 529) aufgefasst werden. Schule und Unterricht sind wesentlich an der (Re-)Produktion von Differenz beteiligt (Budde, 2012). Schulische Akteur_innen, insbesondere Lehrkräfte sollten sich daher des eigenen Mitwirkens an der Erzeugung von Differenz(en) bewusst sein und dieses reflektieren (Sturm, 2016, S. 10). In diesem Sinne ist es ein zentrales Ziel der im Folgenden vorgestellten Zusatzqualifizierung, angehende Lehrkräfte zu einer selbstreflexiven Haltung zu befähigen (vgl. hierzu auch Hoch & Wildemann, eingereicht).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Heterogenität und der pädagogische Umgang damit in der Lehrer_innenbildung hat im Grunde, so Allemann-Ghionda (2017), mit der Etablierung der Interkulturellen Bildung begonnen. Die Autorin sieht hier eine Trias von Diversität, Internationalisierung und Interkulturalität, die auf der Folie zurückliegender und aktueller gesellschaftlicher und politischer Veränderungen zu reflektieren sei (S. 142). Sie kommt zu dem Fazit, dass Interkulturalität und Heterogenität als „Querschnittsdimension“ in die Curricula der Lehrer_innenbildung einfließen müssen (Allemann-Ghionda, 2013, S. 220). Auch Doğmuş, Karakaşoğlu und Mecheril stellen fest, dass „pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft“ eine Querschnittsaufgabe für pädagogisch ausgerichtete Studiengänge sei (2016, S. 2). Das Feld Migration und Bildung stelle, wenn nicht bereits einen festen Bestandteil, dann doch zumindest ein Desiderat erziehungswissenschaftlicher Studiengänge mit schulischem oder außerschulischem Fokus dar (Doğmuş et al., 2016, S. 1f.). Mit dieser Feststellung wird an dieser Stelle ein Filter eingeschoben, da Heterogenität nunmehr vornehmlich in Bezug auf Migration und Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt rückt. Dies schließt weitere Dimensionen, wie sie von Allemann-Ghionda (2013; 2017) aufgeführt werden, nicht aus, rückt sie aber in die zweite Reihe. Es ist daher festzuhalten:

„Mehrsprachigkeit als eine Form sprachlicher Heterogenität ist eine Engführung des oben dargestellten Heterogenitätsbegriffs, da eine Fokussierung auf sprachliche Diversität stattfindet, während andere Heterogenitätsaspekte vernachlässigt werden“ (Wildemann, 2019).

Aus der Professionalisierungsdebatte sind in den letzten Jahren verschiedene konzeptuelle Überlegungen für eine „diversitätsgerechte Lehrerbildung“ (Allemann-Ghionda, 2013, 2017) bzw. für eine „pädagogischen Professionalisierung im transnationalen sozialen Raum“ (Edelmann, 2006) hervorgebracht worden. Professionalisierung umfasst neben der klassischen Triade von Fachwissen, Fachdidaktischem Wissen und Pädagogischem Wissen (siehe dazu Shulman, 1986, 1987) in Bezug auf Heterogenität und Mehrsprachigkeit nach Allemann-Ghionda (2013) „spezifische Kompetenzen“ (S. 216) in den Bereichen (interkulturelle) Kommunikation, professionelles, d.h. wissenschaftlich fundiertes Verständnis von Diversität und nicht zuletzt Reflexivität (S. 218ff.). Die Implementierung entsprechender Inhalte in die Lehramtsstudiengänge stellt die universitäre Lehrer_innenbildung gleichermaßen vor Handlungsbedarfe wie Herausforderungen. Dabei werden die Handlungsbedarfe im fachlich-pädagogischen Diskurs in der Regel gut ausformuliert, während hingegen die Umsetzung derselben eher schleppend voranschreitet. Dies hat u.E. mehrere Gründe: Zum einen ist Hochschule ein schwerfälliges System, in dem sich größere Veränderungen oft über Jahre oder gar Jahrzehnte erstrecken. Zum anderen ist Forschung im Kontext von Heterogenität komplex und oft spezifisch, da sie eben genau jenen Heterogenitätsaspekten unterliegt, die Erkenntnisse in der Fläche kaum zulassen. Auf Fragen zur akademischen Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften in Bezug auf sprachliche Heterogenität gibt es in der Forschung zumeist nur vereinzelte, selten verallgemeinerbare Antworten. Im Zentrum stehen in der Regel ausgewählte Einzelaspekte, wie beispielsweise Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften oder interkulturelle Kompetenzen (zu Einstellungen siehe u.a. Bello, Leiss & Ehmke, 2017; Haukås, 2016; Merten, Yildirim & Keller, 2017; zu interkulturellen Kompetenzen siehe u.a. Hachfeld, 2012; Winheller, Müller, Hüpping, Rendtorff & Büker, 2012). Der pädagogische Umgang mit Heterogenität wird wiederum weniger kriterial als aus der Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte abgebildet (siehe dazu u.a. Hüpping, 2017) oder in Form von Ländervergleichen untersucht (siehe dazu Löser, 2010). Hinzu kommen in den letzten Jahren die Einführung von DaZ-Modulen, so beispielsweise in Nordrhein-Westfalen oder Berlin, sowie die Erprobung studienbegleitender Lehrangebote wie das Modul der Universität Bremen „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ (Doğmuş & Karakaşoğlu, 2017). Evaluationsergebnisse aus diesen Lehr-Lern-Formaten werden bis dato mehrheitlich aus Befragungen der Teilnehmenden zum Modulangebot und zu der eigenen Entwicklung abgeleitet (siehe dazu Döll, Hägi-Mead & Settineri, 2017; Doğmuş & Karakaşoğlu, 2017). In Berlin erfolgt außerdem eine Modulabschlussprüfung, in der analytische und (sprach-)didaktische Fähigkeiten überprüft werden (Darsow, Wagner & Paetsch, 2017).

Mit Blick auf den hier vorgestellten Zertifikatslehrgang sei noch die mögliche Wirksamkeit solcher Angebote angesprochen. Für die Lehrerfort- und -weiterbildung ist, so Lipowsky (2011, 2019; Lipowsky & Rzejak, 2012), neben der Fortbildungsdauer, der Relevanz des Inhalts und der Möglichkeit der Selbststeuerung die Anknüpfbarkeit an vorhandenes Wissen ein wesentlicher Faktor für deren Wirksamkeit. Die von Lipowsky (2011, 2019) genannten „Erfolgsfaktoren“ spielen auch für Qualifizierungsangebote für Lehramtsstudierende eine maßgebliche Rolle. Für die Entwicklung pädagogischer Professionalität kommt u.E. die Anbahnung reflexiver Kompetenzen hinzu. Selbstreflexion gilt laut Jahncke (2015) als „grundlegender Baustein für die Entwicklung pädagogischer Professionalität“ (S. 1); daher sei es essenziell, die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit bereits in der universitären Lehrerbildung anzustoßen, um angehende Lehrkräfte dazu zu befähigen, eigenes Handeln während und im Nachgang einer Situation kritisch zu prüfen und künftiges Handeln zielgerichtet anzupassen (Jahncke, 2015, S. 3). Die Anbahnung von Reflexionskompetenz ist deshalb ein durchgängiges Prinzip des Zertifikatslehrgangs.

2 Der Zertifikatslehrgang *Heterogenität und Mehrsprachigkeit*: eine lehramtsübergreifende Zusatzqualifizierung

Das Projekt *Heterogenität und Mehrsprachigkeit*, in dem der gleichnamige Zertifikatslehrgang entwickelt und umgesetzt wird, stellt ein Teilprojekt des campusübergreifenden Projekts MoSAiK der Universität Koblenz-Landau dar. Das Projekt MoSAiK („Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung“) wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung seit 2016 vom BMBF gefördert. Es hat zum Ziel, praxisbezogene Elemente in die Lehramtsstudiengänge der Universität zu integrieren, um angehende Lehrkräfte gezielt auf die Anforderungen ihres Berufsfelds vorzubereiten.

Vor diesem Hintergrund legt der Zertifikatslehrgang *Heterogenität und Mehrsprachigkeit* sein Augenmerk darauf, Lehramtsstudierende zu befähigen, kompetent auf die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Potenziale sowie die kulturellen Erfahrungen von Schüler_innen einzugehen. Das bedeutet einerseits eine Sensibilisierung für die individuellen Ausgangsbedingungen und Entwicklungswege von Schüler_innen. Andererseits gilt es, fachliche, didaktische und pädagogische Kompetenzen zu vermitteln, um mit einer heterogenen Schülerschaft professionell zu handeln.

Derartige Kompetenzen und die nötige Sensibilität sind für das Unterrichten in allen Schulformen und Schulfächern gefragt. Bisher allerdings wurde in die rheinland-pfälzischen Lehramtsstudiengänge kein verpflichtender Baustein zu diesem Anforderungskomplex implementiert. Der Zertifikatslehrgang *Heterogenität und Mehrsprachigkeit* gibt daher Lehramtsstudierenden aller Schulformen¹ und Fächer die Möglichkeit, in Ergänzung zu ihrem regulären Studium ihr professionelles Profil zu schärfen. Die Heterogenität innerhalb der Gruppe ist dabei von Vorteil: Jede und jeder Studierende bringt unterschiedliches Vorwissen mit, an das angeknüpft werden kann (Lipowsky, 2011, 2019), und handelt vor einem individuellen Erfahrungshorizont. Dabei treffen in methodischer Hinsicht verschiedene, nicht zuletzt schulform- und fachgeprägte Logiken und Praktiken aufeinander, die sich gegenseitig befruchten können.

Auf der einen Seite weitert der Austausch mit Studierenden anderer Lehrämter und Fächer den eigenen Blick: Das persönliche Repertoire an Handlungsoptionen kann vergrößert werden, eigene Sichtweisen und Einstellungen können im Dialog überprüft und hinterfragt werden. Disziplinenübergreifende Prinzipien wie etwa das einer *Durchgängigen Sprachbildung* (Gogolin & Lange, 2011) führen den Studierenden vor Augen, dass der kollegiale Austausch unerlässlich ist, um Schüler_innen die bestmöglichen Bedingungen für die Sprachentwicklung zu bieten. Schulform- und fachunabhängig relevante Themen, zum Beispiel die Formulierung von Aufgabenstellungen (Leisen, 2013, S. 83–90), zeigen den Studierenden zudem Anforderungen auf, mit denen sie alle sich als (angehende) Lehrkräfte konfrontiert sehen.

Auf der anderen Seite können schulform- bzw. fachspezifische Inhalte erarbeitet werden, beispielsweise indem sich die Studierenden konkret mit sprachlichen Hürden und Möglichkeiten der Sprachbildung in ihren studierten Fächern auseinandersetzen (vgl. u.a. Beese et al., 2014, S. 76–136). Dies erfordert eine differenzierte Semingestaltung: So analysieren Studierende etwa eine Aufgabe aus einem Mathematikbuch dahingehend, welche sprachlichen Anforderungen die Aufgabe beinhaltet. Im nächsten Schritt formulieren sie alternative Aufgaben oder sprachliche Hilfestellungen, damit Schüler_innen die Aufgabe besser verstehen können. Andere Studierende untersuchen, über welches Können und Wissen Schüler_innen verfügen müssen, um ein vorgegebenes Arbeitsblatt für den Politikunterricht zu verstehen. Sie überlegen, wie sie bei der Bearbeitung des Arbeitsblatts sprachförderlich unterstützen könnten.

¹ Ausgenommen ist hier die Berufliche Bildung, da sie nicht zum Fächerkanon gehört.

Auch das Projekt „Sprachen – Identitäten – Kulturen“, das die Studierenden im ersten Zertifikatssemester durchführen, bietet die Möglichkeit, sich vertiefend mit individuellen Schwerpunktthemen auseinanderzusetzen, zum Beispiel mit Heterogenität in der Sekundarstufe.

2.1 Aufbau und Inhalte des Zertifikatslehrgangs

Der Zertifikatslehrgang *Heterogenität und Mehrsprachigkeit* ist fakultativ und wird über eine Dauer von mindestens drei Semestern absolviert. Eine längere Dauer ist möglich. Er umfasst 27–29 Leistungspunkte nach dem European Credit Transfer System. Das sind umgerechnet etwa 675–870 Arbeitsstunden (1 ECTS-Punkt \approx 25–30 Arbeitsstunden).

Das Zertifikatscurriculum² ist interdisziplinär ausgerichtet: An seiner Konzeption und Umsetzung sind Dozierende aus der Germanistischen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, der Interkulturellen Bildung, der Grundschulpädagogik, der Fremdsprachendidaktik, der Sonderpädagogik und seit kurzem auch der Sekundarstufenpädagogik beteiligt. Weiterhin bestehen Kooperationen mit dem universitären Zentrum für Lehrerbildung, dem Universitären Sprachenzentrum und Schulen aus der Region. Der Zertifikatslehrgang gliedert sich in vier Module (siehe Abb. 1).

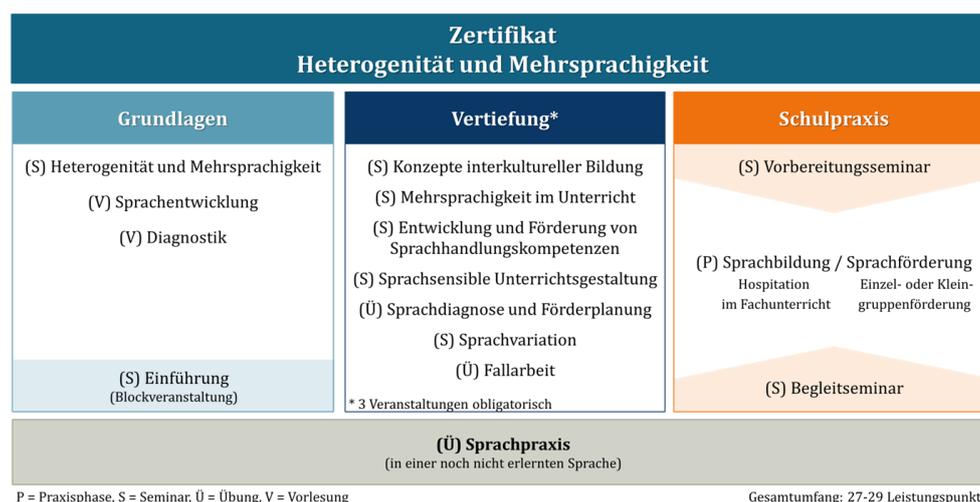


Abbildung 1: Struktur des Zertifikatslehrgangs *Heterogenität und Mehrsprachigkeit*

In einem Grundlagenmodul erwerben die Studierenden basale Kenntnisse zu Heterogenität und Mehrsprachigkeit, Erst- und Zweitsprachentwicklung sowie Diagnostik. Ein Vertiefungsmodul erlaubt den Studierenden individuelle Schwerpunktsetzungen: Sie nehmen an (mindestens) drei von sieben wählbaren Veranstaltungen teil. Das Vertiefungsmodul beinhaltet Seminare zu Konzepten interkultureller Bildung, Mehrsprachigkeit im Unterricht, Sprachvariation, der Entwicklung und Förderung von Sprachhandlungskompetenzen unter ein- und mehrsprachigen Bedingungen, sprachsensibler Unterrichtsgestaltung, eine Übung zu Sprachdiagnose und Förderplanung sowie eine weitere zu Fallarbeit. Der Ausbau dieses Angebots wird derzeit vorbereitet.

Kern des Zertifikatslehrgangs ist das zweiseimestrige Schulpraxismodul. Die Studierenden besuchen ein universitäres Vorbereitungsseminar, das sie mit Sprachdiagnostik, allgemeinen Prinzipien der Sprachförderung sowie Sprachbildung im Fachunterricht, Unterrichtsbeobachtung und Kollegialer Fallberatung vertraut macht. Im darauffolgenden Semester absolvieren sie wöchentlich vier Stunden in einer von sieben Kooperati-

² Das aktuelle Zertifikatshandbuch (Stand: 26.03.2019) kann unter folgendem Link eingesehen werden: http://www.heterogenitaet-und-mehrsprachigkeit.uni-landau.de/wordpress/wp-content/uploads/2016/07/ZertifikatshandbuchHuM_2019-03-26.pdf.

onsschulen, wo sie im Unterricht hospitieren und selbst Sprachdiagnose sowie Sprachförderung durchführen. Ein universitäres Begleitseminar stützt systematisch das Handeln der Studierenden in der Schulpraxis. Im Begleitseminar bereiten die Studierenden eine Sprachdiagnose für einen Schüler oder eine Schülerin vor und entwerfen einen Förderplan. Sie wählen Sprachfördermethoden und -materialien aus und erproben diese in der Praxis. Kollegiale Fallberatungen (Dlugosch, 2006, 2008) geben ihnen die Möglichkeit, sich im Team mit Situationen aus der Schulpraxis auseinanderzusetzen und Handlungsoptionen zu erarbeiten.

Zusätzlich eignen sich die Studierenden in einem sprachpraktischen Modul Grundkenntnisse in einer zuvor noch nicht erlernten Sprache an. Der Besuch eines Sprachkurses über die Dauer eines Semesters dient dazu, den Studierenden Perspektivenübernahme zu ermöglichen: Die Reflexion der selbst durchlebten Sprachlernsituation sensibilisiert sie für die Herausforderungen, die sich Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache stellen. Die Studierenden reflektieren, wie sich die erlernte Sprache auf verschiedenen sprachlichen Ebenen vom Deutschen unterscheidet. Sie analysieren, was ihnen vor dem Hintergrund der eigenen Sprachbiographie beim Erlernen der Sprache leicht, was schwer gefallen ist. Außerdem sollen sie sich vorstellen, sie wären Lehrer_in eines Schülers, dessen Erstsprache die im Rahmen des Sprachkurses gewählte Sprache ist; sie überlegen unter anderem, wie sie den Schüler sprachlich unterstützen und fördern können. Auf diese Weise werden die im Sprachkurs gemachten Erfahrungen mit den übrigen Inhalten des Zertifikatslehrgangs verzahnt. In den ersten beiden Durchgängen des Zertifikatslehrgangs entschieden sich die Studierenden bislang für Kurse in Arabisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Türkisch und Deutscher Gebärdensprache.

Der erste Durchgang des Zertifikatslehrgangs begann zum Sommersemester 2017 mit 21 Studierenden. Davon haben 17 Studierende mit Ende des Sommersemesters 2018 den Zertifikatslehrgang abgeschlossen. Der zweite Durchgang mit 20 Studierenden hat zum Sommersemester 2018 begonnen. Erste Absolvent_innen des zweiten Durchgangs werden am Ende des Sommersemesters 2019 erwartet. Auch der zweite Durchgang wird evaluiert.

3 Evaluationsdesgin

Der Kompetenzzuwachs der Studierenden durch den Zertifikatslehrgang wird mithilfe mehrerer Instrumente erhoben. Dabei kommen sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zum Einsatz (siehe Tab. 1).

Tabelle 1: Übersicht über die für die Studierendenevaluation eingesetzten Instrumente

Messzeitpunkt 1 – Zertifikatsbeginn Anfang des Sommersemesters 2017	Messzeitpunkt 2 – Zertifikatsabschluss Ende des Sommersemesters 2018
<i>FaWi-S:</i> Test zur Überprüfung fachdidaktischen Wissens über Sprachförderung (Schulte et al., in Vorbereitung)	<i>FaWi-S:</i> Test zur Überprüfung fachdidaktischen Wissens über Sprachförderung (Schulte et al., i.V.)
Fragebogen zu Einstellungen zu Mehrsprachigkeit (Bien-Miller & Andronie, in Vorbereitung)	Fragebogen zu Einstellungen zu Mehrsprachigkeit (Bien-Miller & Andronie, i.V.)
Fragebogen zur Selbsteinschätzung von Kompetenzen	Fragebogen zur Selbsteinschätzung von Kompetenzen
	Schriftliche Abschlussreflexion der individuellen Kompetenzentwicklung in einem digitalen Portfolio
	Schriftliche Befragung und Leitfadeninterviews mit Absolvent_innen zur Beurteilung des Zertifikatslehrgangs

Zu beiden Messzeitpunkten absolvieren die Studierenden einen Test zur Überprüfung ihres fachdidaktischen Wissens im Bereich Sprachförderung (*FaWi-S*; Schulte et al., i.V.; Kap. 4.2.1). Es handelt sich dabei um eine gekürzte³ Version des *FaWi-S* (Schulte et al., i.V.). Der Test war zu beiden Messzeitpunkten identisch und enthielt 17 Items. Das eingesetzte Instrument nutzt vor allem Fallvignetten, um das Wissen der Studierenden über sprachliche Barrieren, bildungssprachliche Elemente, individuelle Fördermöglichkeiten u.a. zu erfassen. Es wird davon ausgegangen, dass die Studierenden bei Abschluss des Zertifikatslehrgangs durchschnittlich eine höhere Gesamtpunktzahl erreichen als zu Beginn.

Weiterhin werden zu beiden Messzeitpunkten die Einstellungen der Studierenden zu Mehrsprachigkeit gemessen. Hierfür wird ein Fragebogen mit insgesamt 62 Items eingesetzt (Bien-Miller & Andronie, in Vorbereitung; Kap. 4.2.2). Einstellungen von Lehrkräften gelten als Einflussfaktor für die Unterrichtsgestaltung und folglich für die Leistungen von Schüler_innen (u.a. Helmke, 2015; Baumert & Kunter, 2006). Der von Bien-Miller & Andronie (i.V.) entwickelte Fragebogen konzeptualisiert Einstellungen zu Mehrsprachigkeit aus drei Dimensionen bestehend: einer kognitiven, einer affektiven und einer konativen Dimension. Die kognitive Dimension bezieht sich auf Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit, die affektive auf Gefühle bzw. Emotionen gegenüber Mehrsprachigkeit und die konative auf Handlungsabsichten (vgl. Werth & Meyer, 2007). Die kognitive Dimension gliedert sich wiederum in drei Skalen: Die erste Skala bezieht sich auf Vor- und Nachteile, die sich aus dem Aufwachsen mit mehreren Sprachen für ein Individuum ergeben (individuelle Mehrsprachigkeit), die zweite auf Vor- und Nachteile, die aus der Anwesenheit mehrsprachiger Schüler_innen im Unterricht resultieren (Unterrichtsebene) und die dritte auf Vor- und Nachteile, die aus der Anwesenheit mehrsprachiger Schüler_innen für die Lehrkraft resultieren (Lehrkräfteebene). Wir erhoffen einen positiven Effekt des Zertifikatslehrgangs auf die Einstellungen der teilnehmenden Studierenden gegenüber Mehrsprachigkeit.

Darüber hinaus nehmen die Studierenden ebenfalls zu beiden Messzeitpunkten eine Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit vor (Kap. 4.2.3). Hierfür wurde ein Fragebogen entwickelt, der zugleich der Überprüfung der innerhalb von MoSAiK formulierten Ziele dient. Die Items beziehen sich auf die Bereiche „Wissen über Heterogenität und Mehrsprachigkeit“, „Vernetzung von Wissen und Handeln“, „Anwendung von Wissen“, „Professionelle Identität“, „Perspektivenübernahme“ und „Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit“. Alle Items werden über eine sechsstufige Likert-Skala abgefragt. Der Vergleich beider Messzeitpunkte erlaubt es, die wahrgenommene Kompetenzentwicklung der Studierenden in den abgedeckten Bereichen nachzuvollziehen. Wir nehmen an, dass die Studierenden ihre eigenen Kompetenzen bei Abschluss des Zertifikatslehrgangs in allen Bereichen höher einschätzen als zu Beginn.

Die Studierenden reflektieren ihre individuelle Kompetenzentwicklung außerdem bei Abschluss des Zertifikatslehrgangs in einem digitalen Portfolio (Kap. 4.2.3). Die Reflexionsimpulse orientieren sich in angepasster Form an den Vorlagen und Reflexionshilfen im Persönlichen Teil des Praktikumsbuchs für Schulpraktika im Lehramtsstudium (Pilypaitytė & Rosenberg, 2017). Die so entstehenden Texte können qualitativ ausgewertet werden und geben tiefere Einblicke in die von den Studierenden während der Qualifizierung an sich erlebten Stärken und Schwächen, die durchlaufene professionelle Entwicklung sowie die persönlich gesteckten Entwicklungsziele. Auf einer Metaebene können die Texte außerdem Aufschluss über die Reflexionskompetenz der Studierenden geben.

Neben Erhebungen, die vor allem auf die Entwicklung der Studierenden fokussieren, findet außerdem eine Beurteilung des Zertifikatslehrgangs durch die Studierenden statt

³ Verwendet wurde lediglich Teil A des *FaWi-S*.

(Kap. 4.2.4). Hierfür beantworten die Absolvent_innen bei Abschluss des Zertifikatslehrgangs 17 Items, die sich unter anderem auf Struktur, Anregungsgehalt, Anforderungen, Praxisbezug und Relevanz der Zusatzqualifizierung beziehen. Ihnen ist es darüber hinaus freigestellt, an einem abschließenden Leitfadeninterview teilzunehmen. Das Interview dient ebenfalls der Bewertung und daraus ableitbaren Optimierung des Zertifikatslehrgangs.

Indem Erhebungen mit je spezifischem Fokus durchgeführt werden, können verschiedene Facetten des Zertifikatslehrgangs und der hiervon erwarteten Kompetenzentwicklung erfasst werden. Auf diese Weise wird eine möglichst differenzierte Beurteilung der Wirksamkeit der Qualifizierungsmaßnahme möglich sein.

4 Kompetenzentwicklung der Zertifikatsstudierenden

Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Kompetenzentwicklung der ersten 17 Absolventinnen und Absolventen des Zertifikatslehrgangs *Heterogenität und Mehrsprachigkeit*. Sie haben die Qualifizierungsmaßnahme zum Ende des Sommersemesters 2018 abgeschlossen.

4.1 Beschreibung der Stichprobe

An dem Zertifikatslehrgang teilnahmeberechtigt sind Lehramtsstudierende ab dem vierten Semester des Bachelor of Education sowie Lehramtsstudierende im Master of Education.

Die folgenden Analysen berücksichtigen lediglich diejenigen 17 Studierenden des ersten Durchgangs, die den Zertifikatslehrgang bereits abgeschlossen haben. Wie oben dargestellt (Kap. 3), beziehen sich mehrere Evaluationsmaßnahmen auf zwei Messzeitpunkte. Der zweite Messzeitpunkt fällt mit dem Abschluss des Zertifikatslehrgangs zusammen.

Bei den 17 Absolvent_innen handelt es sich um Lehramtsstudierende aller am Campus Landau wählbaren Schulformen und verschiedener Fächer. Darunter sind fünf Studierende des Lehramts an Gymnasien, zwei Studierende für das Lehramt an Realschulen plus, sechs Studierende des Grundschullehramts und vier Studierende des Förderschullehramts. Die geringe Anzahl an Studierenden des Lehramts für Realschule plus korrespondiert mit der ebenfalls vergleichsweise geringen Anzahl der Studierenden für dieses Lehramt an der Universität insgesamt.

Folgende Schulfächer sind innerhalb der Kohorte vertreten: Bildende Kunst, Biologie, Deutsch, Englisch, Ethik, Französisch, Geographie, Katholische Religion, Mathematik, Sozialkunde, Sport. Von den 17 Absolvent_innen studieren 14 mindestens ein sprachliches Fach (Deutsch, Englisch, Französisch); wiederum drei davon studieren zwei sprachliche Fächer. 13 der Absolvent_innen studieren Deutsch. Bei Beginn der Qualifizierung befinden sich 13 der Absolvent_innen im Bachelorstudium, vier bereits im Masterstudium.

Von den Absolvent_innen sind drei männlich und 14 weiblich. Sie bewegen sich zu Beginn des dreisemestrigen Zertifikatslehrgangs in einer Altersspanne von 22–29 Jahren.

4.2 Ergebnisse der Evaluation

Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Begleitevaluation zum Zertifikatslehrgang vorgestellt.

4.2.1 Fachdidaktisches Wissen über Sprachförderung

Zu Beginn des Zertifikatslehrgangs erreichten die 17 Studierenden durchschnittlich 21,23 von 37 möglichen Punkten ($min=16,68$; $max=27,03$). Zum zweiten Messzeitpunkt waren es durchschnittlich 24,58 von 37 Punkten ($min=17,02$; $max=28,92$). Eine messwiederholte Varianzanalyse (ANOVA) zeigt, dass das fachdidaktische Wissen der Studierenden über Sprachförderung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt signifikant zugenommen hat ($p<.05$). 53 Prozent des Wissenszuwachses lassen sich dabei auf die Teilnahme am Zertifikatslehrgang zurückführen ($\eta^2=0.53$, d.h. sehr großer Effekt).

4.2.2 Einstellungen zu Mehrsprachigkeit

Auf der Ebene der individuellen Mehrsprachigkeit und der der Mehrsprachigkeit im Unterricht ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt.⁴ Während individuelle Mehrsprachigkeit bei Zertifikatsbeginn von 88,9 Prozent der Studierenden ($N=18$) als positiv beurteilt wird, nehmen bei Zertifikatsabschluss 100 Prozent der Befragten ($N=16$) eine positive Einschätzung vor ($t=2,304$, $p<.05$). Mehrsprachigkeit im Unterricht wird bei Zertifikatsbeginn von 94,4 Prozent der Studierenden ($N=18$) als positiv angesehen; bei Zertifikatsabschluss sind es auch hier 100 Prozent der Befragten ($N=16$) ($t=2,843$, $p<.05$). In Bezug auf die Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit für die Lehrkraft nehmen zum ersten Messzeitpunkt 61,1 Prozent der Studierenden ($N=18$), zum zweiten Messzeitpunkt 75 Prozent der Befragten ($N=16$) eine positive Einschätzung vor ($t=1,931$; nicht signifikant).

Für keine der drei Skalen lassen sich negative Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit nachweisen, weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt. Die Zertifikatsstudierenden verfügen somit bereits von vornherein über positive Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit, die sich im Laufe des Zertifikatslehrgangs weiter in Richtung des positiven Pols entwickeln. Ein Vergleich der Zertifikatsstudierenden zum ersten Messzeitpunkt ($N=18$) mit einer Stichprobe von Studierenden der Pädagogik der Primarstufe ($N=73$) zeigt, dass die Zertifikatsstudierenden auf allen drei Skalen höhere Zustimmung zu den Vorteilen von Mehrsprachigkeit aufweisen; bei einem Vergleich auf Lehrkräfteebene sind die Unterschiede signifikant ($t=2,06$; $p<.05$).

In Bezug auf die affektive und die konative Dimension zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen beiden Messzeitpunkten.

4.2.3 Selbsteinschätzung der Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit und der professionellen Kompetenzentwicklung

Die zum ersten Messzeitpunkt enthaltenen 20 Items des Fragebogens zur Selbsteinschätzung wurden auch zum zweiten Messzeitpunkt abgefragt. Zum zweiten Messzeitpunkt enthielt der Fragebogen darüber hinaus weitere acht Items zur Selbsteinschätzung.⁵ Alle Items wurden mithilfe sechsstufiger Likert-Skalen abgefragt (0 = *trifft gar nicht zu*; 5 = *trifft voll zu*).

In Bezug auf die zu beiden Messzeitpunkten erhobenen Skalen ergibt sich mithilfe deskriptiv statistischer Berechnungen und messwiederholter Varianzanalysen (ANOVAs) folgendes Bild:

⁴ Aufgrund von Schwankungen beziehen sich die hier dargestellten Ergebnisse zu MZP 1 auf 18 Zertifikatsstudierende, zu MZP 2 auf 16.

⁵ Die zusätzlichen Items zum zweiten Messzeitpunkt überprüfen, inwieweit die Studierenden selbst annehmen, dass der Zertifikatslehrgang zu einer wahrgenommenen Kompetenzentwicklung geführt hat.

Tabelle 2: Ergebnisse der Selbsteinschätzung der Studierenden bei Zertifikatsbeginn (MP 1) und Zertifikatsabschluss (MP 2)

Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	η^2
Wissen über Heterogenität und Mehrsprachigkeit Wissen zu Erst- und Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit, sprachdiagnostischen Verfahren, Ansätzen zu sprachlich-kultureller Heterogenität	2.20 (1. MP) 3.82 (2. MP)	1.22 (1. MP) 1.06 (2. MP)	< .05	.65
Vernetzung von Wissen und Handeln Vernetzung von bildungswissenschaftlichem Wissen mit Wissen über Sprache/Sprachentwicklung, Kultur und fachbezogenen Anforderungen	2.09 (1. MP) 3.52 (2. MP)	1.01 (1. MP) .93 (2. MP)	< .05	.74
Anwendung von Wissen Transfer des Wissens aus den Grundlagen- und Vertiefungsmodulen in die Praxis des Fachunterrichts und in Sprachförderkontexte	2.15 (1. MP) 3.36 (2. MP)	1.13 (1. MP) 1.09 (2. MP)	< .05	.41
Professionelle Identität Wissen zur Rolle der Lehrperson in Bezug auf sprachliche Bildung im Fachunterricht und Reflexion der eigenen professionellen Identität	2.32 (1. MP) 3.68 (2. MP)	1.01 (1. MP) 1.07 (2. MP)	< .05	.51
Perspektivenübernahme Fähigkeit, den Gegenstand „Sprache und Kultur im Unterricht“ mehrperspektivisch zu betrachten, die Perspektive von Sprachlernenden einzunehmen und Unterrichtssituationen in Teams zu reflektieren	3.17 (1. MP) 3.62 (2. MP)	1.13 (1. MP) 1.21 (2. MP)	nicht signifikant	.11
Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit Fähigkeit zur Weiterentwicklung durch professionsbezogene Selbst- und Fremdrelexion	1.71 (1. MP) 3.41 (2. MP)	0.69 (1. MP) 1.06 (2. MP)	< .05	.76

Für alle Skalen bis auf „Perspektivenübernahme“ lässt sich eine signifikant höhere Selbsteinschätzung zum zweiten Messzeitpunkt feststellen. Die Effektstärke ist am höchsten in den Bereichen „Wissen über Heterogenität und Mehrsprachigkeit“, „Vernetzung von Wissen und Handeln“ sowie „Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit“.

Zusätzlich zu den zu beiden Messzeitpunkten abgefragten Items wurden die Studierenden zum zweiten Messzeitpunkt u.a. befragt, ob sie durch den Zertifikatslehrgang ihre Kompetenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht weiterentwickeln konnten. Die 17 Absolvent_innen geben hier auf einer Skala von 0 (*trifft gar nicht zu*) bis 5 (*trifft voll zu*) im Schnitt 3.94 (*SD*=.83) an. Bei der Frage, ob sie sich in der Lage fühlen, das im Zertifikatslehrgang erworbene Wissen über Heterogenität und Mehrsprachigkeit in der Praxis anzuwenden, geben sie auf einer Skala von 0 (*trifft gar nicht zu*) bis 5 (*trifft voll zu*) im Schnitt 3.53 an (*SD*=1.01).

Neben den geschlossenen Items sollten die Absolvent_innen des Zertifikatslehrgangs ihre eigene Kompetenzentwicklung entlang offener Fragen reflektieren. Die Reflexionsimpulse beziehen sich sowohl auf erlebte Erfolge und Misserfolge während des Zertifikatslehrgangs, erprobte Stärken und Schwächen, die Erfüllung persönlicher Erwartungen an die eigene Entwicklung während des Zertifikatslehrgangs sowie auf weiter zu verfolgende Ziele für die eigene professionelle Entwicklung. Die systematische inhaltsanalytische Auswertung der von den Studierenden verfassten Reflexionen steht derzeit aus. Schlaglichtartig sollen an dieser Stelle dennoch einzelne Passagen daraus aufgegriffen werden, um einen Einblick in die von den Studierenden wahrgenommene Kompetenzentwicklung zu geben. Die Daten werden zunächst explorativ untersucht, da die Reflexionen ebenso individuell ausfallen wie die Erfahrungen, die die Studierenden während des Zertifikatslehrgangs machen. Anhand der folgenden Textauschnitte sollen exemplarisch zwei Forschungsfragen aufgezeigt werden, die sich hieraus für die qualitative Analyse ableiten lassen.

So fächert sich etwa ein ganzer Katalog von Kompetenzen auf, in denen die Studierenden eine Entwicklung wahrnehmen und beschreiben können. Ein Absolvent bezieht sich zum Beispiel auf den Gewinn, den er aus der engen Zusammenarbeit mit seinen Kommiliton_innen innerhalb des Zertifikatslehrgangs zieht:

Der Zertifikatslehrgang ließ auch meine Teamfähigkeit wachsen: durch die vielen Gruppenarbeiten und Fallgespräche, in denen Problemlösestrategien genutzt werden mussten, fühle ich mich dem Lehrerberuf nun deutlich gewachsener. (Auszug aus der Abschlussreflexion eines Absolventen, 2018)

Viele der Studierenden bringen außerdem zur Sprache, was sie durch die schulpraktischen Erfahrungen für sich lernen und erfahren konnten:

Besonders die Schulpraxisphase unterstützte mich in der Entwicklung als angehende Lehrkraft, da ich die Möglichkeit erhielt, mich hinsichtlich meiner Fähigkeiten auszuprobieren und dadurch einen genaueren Eindruck von meinen Stärken und Schwächen erhalten konnte. In den vielfältigen praktischen Erfahrungen habe ich für mich mitgenommen, dass ich meine Dokumentations- und Beobachtungsfähigkeit in den Hospitationsstunden als Stärke ansehen kann. Weitergehend habe ich, bezüglich der einzelnen Sprachfördersituationen, meine Planungskompetenz ausbauen können. (Auszug aus der Abschlussreflexion einer Absolventin, 2018)

In einem nächsten Schritt gilt es nun herauszufiltern, welche Kompetenzen von den Studierenden genannt werden, und detailliert nachzuvollziehen, welche Elemente des Zertifikatslehrgangs sie bei deren Entwicklung als unterstützend empfinden (Forschungsfrage 1).

Weiterhin demonstrieren die Studierenden in ihren Reflexionen immer wieder ein Bewusstsein für die individuellen Ausgangsbedingungen und Entwicklungswege von Schüler_innen:

Oft erschließen sich Diagnoseverfahren erst in der Anwendung vollständig und auch die Sprachförderung bedarf verschiedener Ansätze bis man gemeinsam mit dem Kind Wege einer individuellen passgenauen Förderung findet. (Auszug aus der Abschlussreflexion einer Absolventin, 2018)

Im Zertifikat konnte ich – speziell in der Praxisphase – Input zum konkreten Umgang mit Kindern sammeln, die sich in der Schule eher passiv verhalten. Das Mädchen, mit dem ich gearbeitet habe, hat sich zusehends weiterentwickelt [...]. Vielmehr zeigt es, dass sich Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihrer Herkunft – in einem Umfeld, das ihnen Lernanlässe bietet und eine ermutigende Atmosphäre schafft, entfalten können und sowohl intellektuell als auch persönlich wachsen können. (Auszug aus der Abschlussreflexion eines Absolventen, 2018)

Die zitierten Absolvent_innen scheinen für die Individualität ihrer Schüler_innen sensibilisiert und sehen sich in der Verantwortung, diese Individualität in ihrer eigenen pädagogischen Tätigkeit zu berücksichtigen. Um diesem ersten Eindruck nachzugehen, ist es u.E. lohnenswert, die Frage zu verfolgen, welche Aussagen die Studierenden in ihren Reflexionstexten über Heterogenität und Individualität von Schüler_innen treffen und welche Konsequenzen sie daraus für das (eigene) Lehrer_innenhandeln ableiten (Forschungsfrage 2).

4.2.4 Beurteilung des Zertifikatslehrgangs durch Absolvent_innen – erste Einsichten

Abschließend sollen einige Ergebnisse aufgegriffen werden, die sich auf die Beurteilung des Zertifikatslehrgangs durch Absolvent_innen beziehen. Insgesamt bewerten sie den Zertifikatslehrgang mit einer durchschnittlichen Schulnote von 2,29 (*gut*) ($SD=.77$). Die Anforderungen des Zertifikatslehrgangs bewerten sie auf einer Skala von 1 (*zu niedrig*) bis 5 (*zu hoch*) im Mittel mit 3.0 ($SD=.71$), d.h. als angemessen. Den Praxisbezug bewerten sie auf einer Skala von 0 (*zu wenig*) bis 5 (*zu viel*) im Schnitt mit 2.54 ($SD=.63$), d.h. als weitgehend angemessen.

Zusätzlich zu der schriftlichen Befragung aller Absolvent_innen wurden mit sieben freiwilligen Absolvent_innen leitfadengestützte Interviews geführt.

Eine Studentin hebt in diesem Zusammenhang die Sensibilisierung für die Thematik hervor, die durch den Zertifikatslehrgang erreicht werden kann:

Ich denke, dass es ein Thema ist, mit dem man zwangsläufig konfrontiert wird, was im regulären Studium aber nicht viel Berücksichtigung findet. Und ich glaub, dass es schon nochmal so den Blick schärft und da überhaupt so ein bisschen sensibel macht für das Thema. (Auszug aus einem Interview mit einer Absolventin, 2018)

Auf die Frage nach dem Stellenwert, den Heterogenität und Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium haben sollten, antwortet eine Absolventin:

Das ist schon enorm wichtig, also in der Grundschule sowieso und in den anderen Lehrämtern eigentlich auch. Weil ich schon finde, dass man sich da irgendwie so nach und nach eine differenzierte Meinung bilden sollte und Werkzeuge an die Hand bekommen sollte, mit denen man auf die Sache irgendwie eingehen kann und nicht einfach nur sagt: Der kann so gut wie kein Deutsch, ich bin damit völlig überfordert, weiß nicht, was ich machen soll, ich kümmer mich darum jetzt aber nicht weiter und dann kommt er halt auf die Förderschule. Obwohl er in allen andern Fächern eigentlich fit wäre. [...] Und dann hapert's nur an der Sprache. Aber ja auch insgesamt mit den vielfältigen Stärken und Defiziten umzugehen [...]. (Auszug aus einem Interview mit einer Absolventin, 2018)

Auch hier wird deutlich, dass die Studentin Lehrkräfte in der Pflicht sieht, auf die individuellen Voraussetzungen ihrer Schüler_innen einzugehen, statt sich der Herausforderung zu entziehen. Ein Absolvent spricht sich für eine stärkere Implementierung der Thematik in die regulären Lehramtsstudiengänge aus und dafür, das eigene Denken und Handeln in den Blick zu nehmen:

Eigentlich müsste [...] jeder, der Lehramt studiert, [...] mal mit diesen Inhalten in Berührung kommen. [...] Das individuelle Fördern ist, glaub ich, nachher sehr schwierig, gerade wenn man alleine ist, aber ich glaub, man kann [...] gerade dieses Über-etwas-Nachdenken dann einfach mitnehmen, sei es nur über eigene Vorurteile, oder auch eigene Lehrformen, die man anpassen kann, eigene Materialien, wo man dann merkt: Aha, das ist vielleicht sprachlich schwierig. Vielleicht ist dann eben auch das Problem bei mir und gar nicht bei den Schülern. (Auszug aus einem Interview mit einem Absolventen, 2018)

Die Absolvent_innen wurden auch nach Vorschlägen und Ideen befragt, wie man das Thema stärker in das Lehramtsstudium einbinden könnte. Eine Absolventin betont die Relevanz der Thematik für alle Unterrichtsfächer und schlägt eine Einbindung in die Fachdidaktiken vor.

[...] Das kann man eigentlich in jedem Fach machen, dass man zum Beispiel in der Fachdidaktik diesen sprachsensiblen Unterricht thematisiert. [...] Gerade bei mir in Biologie gibt es eben diese Passivkonstruktionen und diese Fachbegriffe und was weiß ich alles. Und darauf sollte man eigentlich den Lehrer aufmerksam machen, dass das nämlich Hürden sind. Und es ist egal, ob's ein Migrationskind ist oder ein Kind irgendwie aus einer sozial schwächeren Schicht. Also eigentlich könnte man das in jedem Fachdidaktikseminar einbinden.
(Auszug aus einem Interview mit einer Absolventin, 2018)

Eine systematische inhaltsanalytische Auswertung der Interviews sowie die vollständige Auswertung der schriftlichen Befragung stehen noch aus. Zudem werden die nachfolgenden Kohorten des Zertifikats weiterhin evaluiert, um über die Dauer der Evaluation eine kritische Masse zu erreichen und so eine Implementation des Angebots zu ermöglichen.

5 Zwischenbilanz und Perspektiven

In einer ersten, vorläufigen Zwischenbilanzierung kann festgehalten werden, dass Lehramtsstudierende, die an einer zusätzlichen Qualifizierung für Heterogenität und Mehrsprachigkeit teilnehmen, ihr Wissen in den Bereichen Sprachdiagnose und Sprachförderung erweitern. Dies gilt sowohl für das operationalisierte und damit messbare Wissen in dieser Domäne als auch für die selbst wahrgenommene Kompetenzerweiterung. Für spätere Analysen wäre hier ein Blick auf mögliche Zusammenhänge zwischen den studierten Fächern und dem Wissenszuwachs von Interesse, insbesondere da in der hier vorgestellten Kohorte der Anteil Studierender mit einem sprachlichen Fach deutlich höher ist als der Anteil Studierender mit anderen Fächern.

Feststellen lässt sich auch, dass die positiven Einstellungen der Zertifikatsstudierenden zu Mehrsprachigkeit zunehmen, auch wenn diese schon vor der Intervention hoch sind. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zu Studierenden, die nicht an der Qualifizierung teilnehmen. Dies ist aus unserer Sicht ein erstes wichtiges Indiz für die Relevanz einer breiter aufgestellten Qualifizierung für Heterogenität und Mehrsprachigkeit in der Lehrer_innenbildung. Es ist aber gleichzeitig auch kritisch zu hinterfragen, ob Studierende, die sich freiwillig für eine Teilnahme an einer solchen Maßnahme entscheiden, nicht per se die günstigeren Voraussetzungen mitbringen als Studierende, die eine solche Maßnahme obligatorisch durchlaufen.

In Bezug auf Durchführung und Ergebnisse des Projektes gibt es auch Limitationen. So ist die bisher evaluierte Stichprobe noch sehr überschaubar, sodass weitere Daten aus den nachfolgenden Kohorten einfließen müssen. Auch konnten einige Variablen, die durchaus von Interesse wären, aufgrund der geringen Stichprobengröße (noch) nicht in die Erhebungen einbezogen werden, wie beispielsweise der mögliche Einfluss der Fächerkombination und das damit einhergehende (Vor-)Wissen auf den Kompetenzzuwachs. Zudem steht die Analyse der qualitativen Daten zum Teil noch aus. Perspektivisch sollte auch die Nachhaltigkeit der Intervention im Rahmen eines Follow-up erfasst werden.

Trotz aller Vorsicht möchten wir ein positives Zwischenresümee ziehen, denn es hat sich gezeigt, dass das Zertifikat *Heterogenität und Mehrsprachigkeit* für eine zentrale berufsrelevante Anforderung des Lehrer_innenberufs qualifiziert. Obwohl wir in Bezug auf die Daten kritisch dargestellt haben, dass die bisherige Stichprobe noch zu klein ist, um perspektivische Aussagen zu treffen, hat sich dieser „Nachteil“ für die Durchführung der Qualifizierung auch als Vorteil erwiesen. Die Studierenden identifizieren sich in hohem Maße mit ihrer Gruppe, stehen in engem Austausch und werden von uns sehr individuell begleitet. Auch hier zeigt sich: Heterogenität ist und bleibt eine Ausgangs- und Zieldimension von (Hoch-)Schule.

Literatur und Internetquellen

- Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Schöningh.
- Allemann-Ghionda, C. (2017). Zur diversitätsgerechten Professionalisierung angehe-
der Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (1), 139–151.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräf-
ten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C., & Olesch-
ko, S. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Goethe-Institut.
- Bello, B., Leiss, D., & Ehmke, T. (2017). Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehr-
amtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte. *Beiträge zur Lehrerinnen-
und Lehrerbildung*, 35 (1), 165–181.
- Bien-Miller, L. (in Vorbereitung). *Grammatikthematization unter der Bedingung von
Mehrsprachigkeit: Eine empirische Studie zu Kognitionen von Lehrerinnen und
Lehrern*.
- Bien-Miller, L., & Andronie, M. (in Vorbereitung). *Entwicklung eines Instrumentes zur
dreidimensionalen Erfassung von Lehrkräfteeinstellungen zu Mehrsprachigkeit*.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes
Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4),
522–540.
- Darsow, A., Wagner, F.S., & Paetsch, J. (2017). Konzept für die empirische Unter-
suchung der Berliner DaZ-Module. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C.
Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*
(S. 187–202). Münster & New York: Waxmann.
- Dlugosch, A. (2006). „So hab’ ich das noch nie gesehen ...“: Kollegiale Fallberatung
auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. *Friedrich Jahresheft*, 128–
131.
- Dlugosch, A. (2008). Ein Fall für 5 bis 8: Mit Kollegialer Fallberatung Lösungen auf der
Spur. *Die Grundschulzeitschrift*, 22 (214), 4–8.
- Döll, M., Hägi-Mead, S., & Settineri, J. (2017). „Ob ich mich auf eine sprachlich hete-
rogenen Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ
und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In M. Becker-Mrot-
zek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in
der Lehrerbildung* (S. 203–215). Münster & New York: Waxmann.
- Doğmuş, A., & Karakaşoğlu, Y. (2017). Das Modul „Umgang mit Heterogenität in der
Schule“ in der Lehramtsausbildung der Universität Bremen. In M. Becker-Mrot-
zek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in
der Lehrerbildung* (S. 75–87). Münster & New York: Waxmann.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., & Mecheril, P. (2016). Einführung. In A. Doğmuş, Y.
Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsge-
sellschaft* (S. 1–9). Wiesbaden: Springer VS.
- Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalisierung im transnationalen sozialen
Raum: Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in
Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In C. Allemann-Ghionda
& E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklungen von Lehrerinnen
und Lehrern* (S. 235–249). Weinheim et al.: Beltz.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In
S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehr-
sprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS.
- Hachfeld, A. (2012). Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Hete-
rogenität im Klassenzimmer: Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und

- Überzeugungen? In E. Winters-Ohle, B. Seipp & B. Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (S. 47–65). Waxmann: Münster.
- Haukås, Å. (2016). Teacher's Beliefs about Multilingualism and a Multilingual Pedagogical Approach. *International Journal of Multilingualism*, 13 (1), 1–18.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hoch, B., & Wildemann, A. (eingereicht). Sensibilisierung durch Reflexion: Auf dem Weg zum *Reflective Practitioner*. In S. Oleschko, K. Grannemann & A. Szukala (Hrsg.), *Diversitätssensible Lehrer*innenbildung: Bildungssoziologische und überfachliche Zugänge* (Arbeitstitel). Münster & New York: Waxmann.
- Hüpping, B. (2017). *Migrationsbedingte Heterogenität: Pädagogische Professionalität von Grundschullehrkräften im Umgang mit Vielfalt*. Wiesbaden: Springer.
- Jahncke, H. (2015). Das Portfoliokonzept als Methode zur Beförderung von Selbstreflexionsprozessen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 28, 1–24. Zugriff am 19.07.2018. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe28/jahncke_bwpat28.pdf.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis: Grundlagenteil*. Stuttgart: Klett.
- Löser, J.M. (2010). *Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen: Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 144–161). Wiesbaden: Springer VS.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *schulpädagogik heute*, 3 (5), 1–17.
- Merten, M., Yildirim, D., & Keller, S. (2014). *Einstellungen zu Heterogenität und Unterrichtskriterien bei Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zu Stereotypen und Vorurteilen*. Zugriff am 30.01.2019. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/migrations-ungleichheitsforschung/einstellungen_von_lehramtsstudierenden_2014.pdf.
- Pilypaitytė, L., & Rosenberg, H. (2017). *Praktikumsbuch für Studierende: Schulpraktika im Lehramtsstudium: Persönlicher Teil*. Universität Koblenz-Landau: Zentrum für Lehrerbildung.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schulte, M., Merkert, A., Schilcher, A., Bien-Miller, L., Lenske, G., Wildemann, A., et al. (in Vorbereitung). *Fachdidaktisches Wissen über Sprachförderung in der Grundschule: FaWi-S* (unveröffentlichte Validierungsversion).
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. Aufl.). München: UTB.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer: VS.

- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Opladen: UTB.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21–31). Weinheim & Basel: Beltz.
- Werth, L., & Meyer, J. (2007). *Sozialpsychologie*. Berlin: Spektrum.
- Wildemann, A. (2017). Heterogenität als Ziel von Bildung: Diagnostizieren, unterrichten und fördern im Sprachlichen Anfangsunterricht. In R. Sigel & E. Inckemann (Hrsg.), *Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb der Grundschule in den Jahrgangsstufen 1 & 2* (S. 23–34). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Wildemann, A. (2019). Heterogenität aus sprachdidaktischer Perspektive. In J. Standke & E. Topalović (Hrsg.), *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Deutschdidaktik 2000–2018: Debatten – Entwicklungen – Perspektiven* (S. 78–82). Göttingen: V&R unipress.
- Winheller, S., Müller, M., Hüpping, B., Rendtorff, B., & Büker, P. (2012). *Dokumentation der Studie ProLEG. Professionalisierung von Lehrkräften für einen reflektierten Umgang mit Ethnizität und Geschlecht in der Grundschule. Ausgewählte Daten, Skalen und Ergebnisse*. Zugriff am 30.01.2019. Verfügbar unter: https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Plaz_Organisation/Schriftenreihe__PLAZ-Forum/ProLeg_Skalendokumentation_-_1863-1533__Internetversion_.pdf.

Beitragsinformationen⁶

Zitationshinweis:

Hoch, B., & Wildemann, A. (2019). Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit. Konzeption und Evaluation eines lehramtsübergreifenden Zertifikats. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 383–399. <https://doi.org/10.4119/hlz-2691>

Eingereicht: 28.02.2019 / Angenommen: 28.08.2019 / Online verfügbar: 20.11.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Preparing Teachers for Heterogeneity and Multilingualism. Insights into a Qualification Program for Future Teachers of All Subjects

Abstract: Heterogeneity and multilingualism play a crucial role in pedagogical contexts; they are the starting point and at the same time an objective for planning, giving and evaluating lessons (Wildemann, 2017). Language-sensitive teaching and language education form cross-sectional tasks of all subjects and types of schools (Gogolin & Lange, 2011, p. 117). There is a rising demand for qualification of (future) teachers in this area. As a part of the “Qualitätsoffensive Lehrerbildung”, the interdisciplinary qualification program “Heterogeneity and Multilingualism” responds to these requirements by giving university students enrolled for

⁶ Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1605 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

teacher training the opportunity to develop their competences in dealing with linguistic and cultural heterogeneity and multilingualism. It contains courses from the fields of first and second language development, language variation, language diagnosis, language enhancement, multilingualism in the classroom as well as intercultural education. Furthermore, the students gain practical school experiences; before and during their practice phase, they are supported by university seminars. The evaluation shows that the participants' didactical knowledge in the area of language enhancement increases significantly. We also measured a positive development of the participants' attitudes towards multilingualism, especially when compared to students not enrolled in the qualification program. Structured interviews with graduates reveal a high demand for training (future) teachers in this area. Concluding, the paper preliminarily takes stock: We discuss the presented results regarding the participants' measured competence development and their self-assessments. Given the ongoing evaluation process, we also shed light on the limitations of the project.

Keywords: heterogeneity, multilingualism, competences, qualification, theory-practice transfer, interdisciplinary