



LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

**Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller
Heterogenität in Schule und Unterricht**

Theoretische Struktur, empirische Operationalisierung und
Untersuchung der Veränderbarkeit

Von der Fakultät Bildung
der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades

Doktorin der Philosophie
- Dr. phil. -

genehmigte Dissertation von
Nele Fischer
geboren am 10. Mai 1990 in Kiel

Eingereicht am: 25.01.2019

Mündliche Verteidigung (Disputation) am 15.08.2019

Betreuer und Erstgutachter: Prof. Dr. Timo Ehmke
Zweigutachter: Prof. Dr. Michael Besser
Drittgutachterin: Prof. Dr. Julia Ricart Brede

Die einzelnen Beiträge des kumulativen Dissertationsvorhabens sind oder werden ggf. inkl. des Rahmenpapiers wie folgt veröffentlicht:

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., & Lahmann, C. (2020). Pre-Service Teachers' Beliefs about Multilingualism in School: An Evaluation of a Course Concept for Introducing Linguistically Responsive Teaching. *Language Awareness*. Online Vorveröffentlichung.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>

Die im Rahmen des Dissertationsvorhabens entwickelten Skalen sind wie folgt veröffentlicht:

Fischer, N. (2020). Skalendokumentation: Sprachlich-kulturelle Heterogenität in Schule und Unterricht. In: Forschungsdatenzentrum Bildung, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
<https://doi.org/10.7477/395:246:1>

Veröffentlichungsjahr: 2020

Danksagung

Für die umfangreiche Unterstützung und verlässliche Begleitung meines Promotionsprojektes sowie die Ermöglichung zahlreicher Tagungs- und Forschungsreisen möchte ich meinem Betreuer und Erstgutachter Timo Ehmke danken. Ebenfalls möchte ich meinen GutachterInnen Michael Besser und Julia Ricart Brede danken, die mich seit Beginn der Promotionsphase begleitet und in meiner Arbeit fortwährend unterstützt haben.

An dieser Stelle sei auch meinen KollegInnen und Freunden von der Leuphana Universität Lüneburg gedankt. Aus dem Institut für Bildungswissenschaft sind hier vor allem Svenja Hammer, die mich zur Promotion ermutigt hat, Denise Depping, die immer ein offenes Ohr hatte, und Marcus Pietsch, der immer eine Antwort auf schwierige Fragen wusste, zu nennen. Auch den besonderen Menschen aus dem Zukunftszentrum Lehrerbildung gilt mein Dank - Bianka Troll, Robin Straub, Sonja Rosenthal und Alina Hase. Ein herzlicher Dank gilt Timo Beckmann und Milena Peperkorn, deren Freundschaft mich immer getragen und so manche Krise durch das gemeinsame Leiden und Lachen erträglich gemacht hat. Schön, dass ihr an meiner Seite seid!

Im Laufe der Promotionszeit wurde ich von verschiedenen Seiten gefördert und möchte an dieser Stelle besonderen Dank an das ProViae Mentoringprogramm für Nachwuchswissenschaftlerinnen an der Leuphana Universität Lüneburg aussprechen. Das während der Programmphase entstandene Erfolgsteam, bestehend aus Sybille Hüfner, Cathleen Strunz und Birte Manke, war und ist eine große Unterstützung für meine berufliche und persönliche Entwicklung.

Auch der Mercator Nachwuchsakademie für sprachliche Bildung und dem Nachwuchsförderfond der Leuphana Graduate School möchte ich für die Förderung des wissenschaftlichen Austausches und die finanzielle Unterstützung danken.

Mein ganz persönlicher Dank gilt meinen Freundinnen Jennifer Plath und Nadine Wisotzki, ohne die meine Promotionszeit nicht dieselbe gewesen wäre. Ich freue mich auf die „promotionsfreien Jahre“ mit Euch! Außerdem danke ich meinen Eltern Heidrun und Armin Fischer, meiner Schwester Jule Fischer, und dem Rest meiner großartigen Familie für den Rückhalt, auf den ich mich jederzeit verlassen konnte. Meinem Partner Nis-Oke Andresen und seiner Familie danke ich ebenso für die liebevolle Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

	Zusammenfassung und Summary	1
1	Einleitung	2
2	Theoretischer Rahmen und Verortung der Dissertation	3
2.1	Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Chance und Herausforderung für (angehende) Lehrkräfte.....	4
2.1.1	<i>Begriffsabgrenzung: Sprachlich-kulturelle Heterogenität</i>	5
2.1.2	<i>Konzepte für sprachlich-kulturelle Heterogenität in Schule und Unterricht</i>	8
2.2	Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften.....	11
2.2.1	<i>Einführung: Überzeugungen als Bestandteil professioneller Kompetenz von Lehrkräften</i>	11
2.2.2	<i>Überzeugungen im Überblick</i>	12
2.3	Überzeugungen im Spezifischen: Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften zu sprachlich-kultureller Heterogenität.....	18
3	Forschungsdiesiderate zu den professionellen Überzeugungen von Lehrkräften im Allgemeinen und im Spezifischen	20
4	Beiträge der Dissertation	22
4.1	Artikel 1: Theoretisches Modell zu den professionellen Überzeugungen von Lehrkräften (Fischer, 2018).....	24
4.2	Artikel 2: Instrument zur empirischen Erfassung von Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität (Fischer & Ehmke, 2019).....	25
4.3	Artikel 3: Untersuchung der Veränderbarkeit von Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität (Fischer & Lahmann, 2020).....	26
5	Zusammenfassung und Diskussion	27
5.1	Diskussion der übergeordneten Forschungsfrage des Rahmenpapiers.....	28
5.2	Wissenschaftlicher Beitrag der Arbeit.....	31
5.3	Grenzen der Dissertation.....	33
5.4	Empfehlungen für die Forschung.....	35
5.5	Empfehlungen für die Lehrkräftebildung.....	37
6	Literatur	39
7	Artikel 1	46
8	Artikel 2	47
9	Artikel 3	48

Zusammenfassung

Überzeugungen gelten als eines der bedeutsamsten Konstrukte der empirischen Bildungsforschung (Fenstermacher, 1979) und als grundlegender Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006). Professionelle Kompetenz wird derzeit vor allem vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen der Lehrkräftebildung diskutiert, zu denen unter anderem der Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität zählt (Koch-Priewe & Krüger-Potratz, 2016). Die vorliegende kumulative Dissertation untersucht die Überzeugungen angehender Lehrkräfte hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht anhand der folgenden Forschungsanliegen, die in jeweils einer Publikation umgesetzt wurden:

1. Ableitung eines theoretischen Modells zu den professionellen Überzeugungen von Lehrkräften hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität (Fischer, 2018)
2. Entwicklung eines Instruments zur empirischen Erfassung der professionellen Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität (Fischer & Ehmke, 2019)
3. Untersuchung der Veränderbarkeit von professionellen Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität (Fischer & Lahmann, 2020)

Das sich nun anschließende Rahmenpapier bündelt die Publikationen in einen übergeordneten theoretischen Kontext ein und diskutiert übergreifend die Frage, welche Beiträge die theoretische Konzeptualisierung und empirische Erfassung des Konstrukts der Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität für die Lehrkräftebildung leisten können. Das Rahmenpapier schließt mit Empfehlungen für Forschung und Lehrkräftebildung.

Summary

Beliefs are regarded as one of the most important constructs of empirical educational research (Fenstermacher, 1979) and as a fundamental component of the teachers' professional competence (Baumert & Kunter, 2006). Professional competence is currently being discussed primarily against the background of ongoing challenges in teacher training, which include dealing with linguistic and cultural heterogeneity (Koch-Priewe & Krüger-Potratz, 2016). This cumulative dissertation examines the beliefs of pre-service teachers about linguistic and cultural heterogeneity in school and teaching based on the following research concerns, which have each been realized in a publication:

1. Deduction of a theoretical model regarding teachers' professional beliefs about linguistic-cultural heterogeneity (Fischer, 2018)
2. Development of an instrument to empirically assess pre-service teachers' beliefs about linguistic-cultural heterogeneity (Fischer & Ehmke, 2019)
3. Investigation of changeability of pre-service teachers' beliefs about linguistic-cultural heterogeneity (Fischer & Lahmann, 2020)

The framework paper that now follows embeds the publications in an overarching theoretical context and discusses the overall question of what contributions the theoretical conceptualisation and empirical measuring of the construct of beliefs about linguistic and cultural heterogeneity can make to teacher training. The framework paper concludes with recommendations for research and teacher education.

1. Einleitung

„If the hesitancy of many researchers to study beliefs [...] has been due to [...] the concern that beliefs are ‘messy’ things, I suggest that the construct is less messy, far cleaner, and conceptually clearer than it may appear. When they are clearly conceptualized [...] and when specific belief constructs are properly assessed and investigated, beliefs can be [...] the single most important construct in educational research.” (Pajares, 1992, S. 24)

Pajares (1992) fasst in einer der grundlegendsten Arbeiten zu den Überzeugungen von Lehrkräften zusammen, was als Ausgangspunkt der vorliegenden Dissertation diente: Überzeugungen als „messy construct“ – durcheinander, unstrukturiert, unklar und dennoch das vielleicht wichtigste Konstrukt der Bildungsforschung (s. a. Fenstermacher, 1979). Sie dienen als „Filter, Brillen oder Linsen“ (Trautwein, 2013, S. 4), um Handlungsentscheidungen zu erleichtern (Sigel, 1985). Im Schulalltag, der von einer Vielzahl dieser Entscheidungen geprägt ist (Pajares, 1992; Trautwein, 2013), sind Überzeugungen für Lehrkräfte somit von zentraler Bedeutung. Umso relevanter scheint die theoretische Abbildung und die empirische Erfassung des Konstrukts, nicht nur um das Verhalten von Lehrkräften erklären zu können, sondern auch, da Überzeugungen als grundlegender Bestandteil professioneller Kompetenz angesehen werden (u. a. Baumert & Kunter, 2006). Doch wie Pajares (1992) hervorhebt, ist es essentiell, Überzeugungen klar zu konzeptualisieren und vor allem spezifische Konstrukte genau zu untersuchen. Beiden (Heraus-)Forderungen hat sich diese Arbeit angenommen; sie untersucht zum einen die Struktur der Überzeugungen von Lehrkräften im Allgemeinen und zum anderen das spezielle Konstrukt der Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität.

Kulturelle und sprachliche Heterogenität war und ist keine Ausnahme in Schule und Unterricht, sondern der Regelfall (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010; Gogolin, 1994). Die vorhandene Vielfalt ist Chance und Herausforderung zugleich und rückt daher zurzeit immer stärker in den Fokus der Bildungsforschung. Dennoch ist die Diskussion um Herausforderungen in diesem Kontext häufig präsenter als jene, die sich mit den Chancen und Ressourcen befasst. An dieser Stelle ist die Lehrkräfteausbildung gefordert, Studierende aller Fächer auf das sprachensible Unterrichten vorzubereiten. In der Forschung wird nicht nur die Forderung nach der Vermittlung von Wissen zum sprachsensiblen Unterrichten laut (u. a. *DaZKom* Studie; Ehmke, Hammer, Köker, Ohm & Koch-Priewe, 2018), sondern auch der Bedarf nach der Reflexion von Überzeugungen, vor allem bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung (u. a. Wischmeier, 2012; Fischer, Hammer & Ehmke, 2018; Ricart Brede, 2019a).

Inwiefern Überzeugungen stabil oder veränderlich sind, ist bisher nicht abschließend geklärt (Trautwein, 2013). Für die Lehrkräfteausbildung ist hierbei vor allem interessant, ob Überzeugungen durch entsprechende Lerngelegenheiten beeinflusst werden können. Doch um

eventuelle Veränderungen messen zu können, muss die Untersuchung von Überzeugungen entsprechend der Aussage von Pajares (1992) zunächst klar konzeptualisiert werden. Auf dieses Vorhaben konzentrierte sich die kumulative Dissertationsarbeit in einem ersten Schritt, aus dem ein theoretisches Modell zu den professionellen Überzeugungen von Lehrkräften hervorging (Fischer, 2018). Daraufhin wurden drei Skalen für die empirische Erfassung der Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität entwickelt (Fischer & Ehmke, 2019). Außerdem wurde die Veränderbarkeit von Überzeugungen anhand einer Prä-Post-Messung untersucht (Fischer & Lahmann, 2020).

Das vorliegende Rahmenpapier soll einen theoretischen Rahmen für die Artikel der Dissertation schaffen. Vor dem Hintergrund einer übergeordneten Forschungsfrage werden der theoretische Hintergrund, die methodische Vorgehensweise und die Ergebnisse der einzelnen Artikel diskutiert. Diese übergeordnete Forschungsfrage lautet:

Welche Beiträge können die theoretische Konzeptualisierung und die empirische Erfassung des Konstrukts der Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität für die Lehrkräfteausbildung leisten?

Zu diesem Zweck wird zuerst ein theoretischer Rahmen geschaffen, der die Dissertation in den Fachdiskurs einordnet (Kapitel 2). Das Kapitel schließt mit Forschungsdesideraten zu den professionellen Überzeugungen angehender Lehrkräfte im Allgemeinen und im Spezifischen und geht hierbei auch auf die Lehrkräfteausbildung ein. Ausgehend von den zuvor herausgestellten Forschungslücken fasst das folgende Kapitel (3) die Beiträge der Dissertation zu diesen zusammen. Die abschließende Zusammenfassung und Diskussion (Kapitel 4) bringt die Artikel noch einmal gezielt in einen Zusammenhang und diskutiert unter Bezugnahme auf den theoretischen Rahmen die übergeordnete Forschungsfrage. Das Rahmenpapier endet mit der Zusammenfassung des wissenschaftlichen Beitrags der Dissertation und gibt einen Ausblick für weitere Forschung sowie Empfehlungen für die Lehrkräftebildung.

2. Theoretischer Rahmen und Verortung der Dissertation

Die folgenden Ausführungen dienen dazu, der Dissertation zugrundeliegende Konzepte und Begrifflichkeiten theoretisch herzuleiten, um anhand dieser einen übergreifenden Forschungsrahmen zu schaffen. Ein thematischer Einstieg zu sprachlich-kultureller Heterogenität eröffnet das Kapitel und leitet dann zu den professionellen Überzeugungen von Lehrkräften über. Aus dem aktuellen Forschungsstand werden dann Forschungsdesiderate abgeleitet, die im Anschluss die drei Artikel der kumulativen Dissertation verbinden.

2.1 Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Chance und Herausforderung für (angehende) Lehrkräfte

Gogolin (1994) prägt bereits seit mehr als zwei Jahrzehnten den Begriff des *monolingualen Habitus*‘ des deutschen Schulsystems. Sie fordert einen Perspektivwechsel, weg von dem, was sprachlich als ‚normal‘ angesehen wird, hin zu einer veränderten Sicht auf andere, ‚fremde‘ Lebenspraktiken und Ausdrucksformen. Geschehe dies nicht, komme es zur Verschwendung wertvoller Ressourcen (Gogolin, 2001). Als monolingualen Habitus bezeichnet Gogolin (ebd.):

„die Überzeugung, dass Individuen und Staaten ‚normalerweise‘ einsprachig seien. (...) Die hier zu Lande als legitim geltende Sprache ist das Deutsche, und ein Leben, das in der einen Sprache Deutsch geführt wird, gilt als das normale. Andere Sprachen, die auf deutschem Boden existieren, bekommen unter bestimmten Umständen und mit Einschränkungen Legitimität zuerkannt. (...) Aber persönliche Mehrsprachigkeit wird keineswegs unter allen Umständen gesellschaftlich anerkannt“ (S. 2).

Andere Sprachen bezeichnet Gogolin vor diesem Hintergrund als „illegitim“ und die Praxis, diese Sprachen im Alltag neben dem Deutschen und zusammen mit der deutschen Sprache zu gebrauchen, als „illegitimen Sprachgebrauch“ (S. 3). Ziel sollte es hingegen sein, vorhandene sprachliche Fähigkeiten aufzugreifen und anzuerkennen, diese zu fördern und somit sprachliche Vielfalt als Reichtum anzusehen. Schließlich sind Sprachen nicht nur identitätsstiftend für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, sondern auch eine Ressource, auf die bei jeglichem weiteren Sprachenlernen zurückgegriffen werden kann (vgl. Translanguaging-Ansatz, u. a. García & Wei, 2014).

Während Bender-Szymanski (2005) Gogolins Forderung unterstützt und die Zweisprachigkeit von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund als Bildungsressource erachtet, lassen sich in nahezu allen Schulleistungsstudien, in denen Lernende nicht deutscher Erstsprache mit deutsch-muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern verglichen werden, Leistungsdefizite erkennen (Lütke, 2011; OECD, 2018). Somit gibt es zwei Blickwinkel auf die sprachliche Vielfalt von Schülerinnen und Schülern – einen ressourcenorientierten und einen defizitorientierten.

Lange Zeit erhielt die Sprachbildung mehrsprachiger Lernender ausschließlich durch speziell ausgebildete Sprachförderlehrkräfte in größtenteils fachexternen Stunden zur Förderung der deutschen Sprache Beachtung (Koch-Priewe & Krüger-Potratz, 2016). Kritik an diesen Formaten bezog sich vor allem darauf, dass den Lernenden ihre sprachlichen Schwächen vor Augen geführt und ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Defizit vermittelt werden (Michalak, 2008). Von der Forschung wird derweilen gefordert, dass alle Lehrkräfte sprachsensibel unterrichten sollen (u. a. Leisen, 2011), doch in der Praxis fühlen sich sowohl ausgebildete Lehrkräfte (Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012; Lucas, Villegas &

Martin, 2015) als auch Lehramtsstudierende (Ricart Brede, 2019a) nicht ausreichend dafür qualifiziert. Die universitäre Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf den Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität ist abhängig vom Bundesland und noch nicht an allen universitären Standorten verpflichtend. Eine Ressourcenorientierung in Hinblick auf sprachliche Vielfalt ist allerdings praktisch nur dann möglich, wenn angehende Lehrkräfte angemessen auf das sprachensible Unterrichten vorbereitet und bereits ausgebildete Lehrkräfte entsprechend fortgebildet werden. Ziel von Schule und Unterricht sowie der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sollte es sein, sprachliche Vielfalt als Bereicherung und nicht als Defizit zu vermitteln. Dies ist nicht nur in Hinblick auf Lernende mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) relevant, sondern auch für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache, die somit ebenfalls für sprachlich-kulturelle Heterogenität sensibilisiert werden und lernen, diese wertzuschätzen (Luchtenberg, 2009).

2.1.1 Begriffsabgrenzung: Sprachlich-kulturelle Heterogenität

Im aktuellen Fachdiskurs kommen verschiedene Begrifflichkeiten auf, die sich inhaltlich ähneln, häufig synonym eingesetzt werden und somit einer Erklärung bedürfen, um das grundsätzliche Verständnis für die vorliegende Arbeit festzuhalten. Die drei Begriffe, die hierbei am relevantesten erscheinen, sind (1) Deutsch als Zweitsprache¹, (2) Mehrsprachigkeit und (3) sprachlich-kulturelle Heterogenität und sollen im Folgenden für den schulischen Kontext zusammengefasst definiert und in Beziehung gesetzt werden.

Deutsch als Zweitsprache

In der Fachliteratur wird als Zweitsprache jene Sprache bezeichnet, die nach der Erstsprache erworben wird (Ahrenholz, 2008; Boysen, 2012). Deutsch ist also dann Zweitsprache (L2), wenn zuvor eine andere Sprache (Erstsprache, L1) erworben wurde. Dies ist allerdings nur der Fall, wenn ein Kind die deutsche Sprache nach dem dritten Lebensjahr erwirbt. Wenn die deutsche Sprache noch vor dem dritten Lebensjahr erworben wurde, handelt es sich um einen doppelten Erstspracherwerb oder auch um Bilingualismus (Ahrenholz, 2008). Zentral für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache ist, dass die Aneignungsprozesse in Lebenssituationen stattfinden, in denen die deutsche Sprache zentrales Kommunikationsmittel ist und der Erwerb im Wesentlichen durch die Kommunikation erfolgt (Klein, 1987). Die Lernenden einer Zweitsprache befinden sich also im Land der Zielsprache, in diesem Fall Deutschland, und erwerben die Sprache ungesteuert (Boysen, 2012). Eine Fremdsprache hingegen wird meist in Lehr- und Lernsituationen (z. B. im schulischen Englischunterricht) gesteuert erlernt (ebd.).

¹ An dieser Stelle wird explizit der Begriff *Deutsch* als Zweitsprache und nicht Zweisprachigkeit im Allgemeinen aufgegriffen, da sich die vorliegende Arbeit an den Voraussetzungen des deutschen Schulsystems orientiert.

Vor allem im schulischen Kontext gibt es jedoch auch Mischformen, in denen Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache ergänzend zum Erwerb im (Schul-) Alltag gezielten bzw. gesteuerten „DaZ-Unterricht“ erhalten.

Der Sprachstand von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab. Dazu gehören unter anderem die Häufigkeit und Art der Kommunikationssituationen, die soziale Umgebung und der Hintergrund, die Unterstützung durch Institutionen und auch die Strukturen der Erstsprache. Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache können also keineswegs als homogene Gruppe angesehen werden. Im schulischen Kontext ist als zentrale Herausforderung für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache die Bildungs- bzw. Fachsprache zu nennen, die von der vertrauten Alltagssprache abweicht (u. a. Ahrenholz, 2010; Boysen, 2012).

Mehrsprachigkeit

Baker und Jones (1998) setzen das Hinzukommen einer dritten Sprache als entscheidendes Kriterium, um Mehrsprachigkeit von Bilingualität abzugrenzen. Ahrenholz (2008) präzisiert die Unterscheidung zwischen Mehrsprachigkeit und Bilingualismus anhand der Erwerbszeiträume (vgl. auch das vorige Teilkapitel); unter letzterer fasst er „alle Formen multipler Sprachkompetenz“ (S. 5). Zunehmend finden sich Arbeiten, die sich gegen eine solch strenge Auffassung und Hierarchisierung von Sprachen aussprechen. Entsprechend wird Mehrsprachigkeit und teils auch bereits der Gebrauch von mehr als einer Sprache als Mehrsprachigkeit bezeichnet (Riehl, 2014). Busch (2013) betont, dass Sprachen weniger zählbar oder objektartig, sondern vielmehr dynamisch und prozesshaft sind. Die Autorin beschreibt den Wandel weg vom monolingualen Habitus (Gogolin, 1994), in dem „Zweitsprachigkeit als Sonderfall von der als Normalfall betrachteten Einsprachigkeit abgegrenzt wurde“ (Busch, 2013, S. 8). Nach einem weiten Verständnis schließt Mehrsprachigkeit auch Varietäten wie Dialekte oder Soziolekte ein (ebd.). Auch Minderheiten- und Gebärdensprachen werden teilweise unter Mehrsprachigkeit gefasst (Riehl, 2014). Im schulischen Kontext kann Mehrsprachigkeit für die sprachliche Vielfalt in vielerlei Hinsicht stehen und schließt unter anderem die Sprachenvielfalt im Klassenzimmer, aber auch die unterschiedlichen Sprachregister von Schule und Unterricht (Bildungs- und Fachsprache) ein. Die vorliegende Untersuchung schließt sich dem Verständnis der funktionalen Mehrsprachigkeit (vgl. u. a. Hu, 2016) an. Dieses betrifft die Kompetenz, Sprachen zur Erreichung der eigenen kommunikativen Ziele konstruktiv einzusetzen (vgl. ebd.).

Neben weiterer existierender Formen von Mehrsprachigkeit (u. a. sozial, territorial und institutionell; Riehl, 2014; Wandruszka, 1981) steht in der vorliegenden Arbeit die äußere, indivi-

duelle, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt. Äußere Mehrsprachigkeit bezieht sich darauf, dass von der Beherrschung mehrerer Einzelsprachen ausgegangen wird und nicht wie im Falle innerer Mehrsprachigkeit von verschiedenen Varietäten *einer* Sprache (Maak, 2019). Individuelle Mehrsprachigkeit meint dabei, dass sich diese auf die individuellen Sprecherinnen und Sprecher (Riehl, 2014) bezieht und beschreibt, dass diesen jeweils mehrere Sprachen zur Verfügung stehen (Haider, 2010). Das Pendant hierzu stellt gesellschaftliche Mehrsprachigkeit dar, die sich u. a. in den vier schweizerischen Amtssprachen widerspiegelt (Maak, 2019). Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit betrachtet also den Staat bzw. die Gesellschaft, während individuelle Mehrsprachigkeit auf das Individuum schaut. Migrationsbedingt ist die in dieser Arbeit fokussierte Mehrsprachigkeit deshalb, da von einem Entstehungskontext ausgegangen wird, in dem der Spracherwerb einer weiteren Sprache die Folge einer Migration ist (ebd.). In dieser Hinsicht besteht auch eine Gemeinsamkeit mit dem zuvor thematisierten Begriff „Deutsch als Zweitsprache“, der ebenfalls einen Migrationshintergrund impliziert.² Während der Begriff „migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“ den Migrationshintergrund an sich expliziert, trägt der im Folgenden thematisierte Begriff „sprachlich-kulturelle Heterogenität“ der Tatsache Rechnung, dass der Migrationsprozess nicht nur zu sprachlicher, sondern auch zu kultureller Heterogenität führt.

Sprachlich-kulturelle Heterogenität

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern geht auch mit einer ‚Mehrkulturalität‘ einher, welche die Identität der Kinder maßgeblich prägt (Wolfgramm, Rau, Zander-Music, Neuhaus & Hannover, 2010). Blell und Doff (2014) beschreiben in Hinblick auf das Sprachenlernen einen Wandel von einer standardbasierten Defizitorientierung hin zu einer individuellen Mehrsprachigkeit, die die Sprechenden als sprachlich und kulturell geprägte Individuen wahrnimmt. Vor allem migrationsbedingte Mehrsprachigkeit hat Einfluss darauf, wie Kulturen konstruiert werden und führt dazu, dass diese immer stärker vielschichtig, überlappend und dynamisch sind (Blell & Doff, 2014). Lucas und Villegas (2011) kritisieren derweil, dass in der Ausbildung von Lehrkräften verstärkt der Aspekt kultureller Heterogenität Aufmerksamkeit erhält und Sprachen oftmals nur peripher als ein Aspekt von Kultur behandelt werden. Während die Autorinnen zuerst einen Rahmen für die Ausbildung von *culturally responsive teachers* entwickelten (Villegas & Lucas, 2002), erweiterten sie diesen in einer jüngeren Publikationen um das Konzept des *linguistically responsive teachers* (Lucas & Villegas, 2011). Vor allem im anglo-amerikanischen Raum wird daher häufig von *linguisti-*

² Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ geht jedoch insofern weiter, als er nicht nur auf die deutsche Zielsprache der DaZ-Lernenden fokussiert, sondern alle Sprachen (und Register) der Lernenden mit einbezieht.

cally and culturally diverse students gesprochen, wenn es um migrationsbedingt mehrsprachige Schülerinnen und Schüler geht (Koch-Priewe, 2018). Es ist also davon auszugehen, dass sprachliche Heterogenität kulturelle Aspekte einschließt, denn sprachlich-kulturelle Voraussetzungen unterscheiden sich neben der reinen Sprachkompetenz auch durch Einflüsse habitueller Disponiertheiten (z. B. Vorstellungen darüber, was Schüler- bzw. Schülerinnensein bedeutet) oder kultureller Erfahrungen, die z. B. Lernwege beeinflussen (Gogolin & Schwarz, 2004). Häufige Verwendung findet in der Literatur auch der Begriff der migrationsbedingten Heterogenität. Dieser schließt kulturelle sowie sprachliche Heterogenitätsmerkmale ein und umfasst somit Kulturen, kulturelle Erfahrungen, Handlungsmuster und den Umgang mit diesen Aspekten im schulischen Bereich (Wenning, 2007; Dubois, 2009). Gleichzeitig beschränkt das Konzept die genannten Aspekte von Heterogenität auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, obwohl sich diese auch unabhängig davon national bzw. regional (z. B. Regionalsprache Niederdeutsch oder regionale Dialekte) oder sozial (z. B. mangelnde sprachliche Anreize in der Familie) ergeben können. Um diesem Umstand gerecht zu werden, wird in der vorliegenden Arbeit auf eine migrationsspezifische Ausdrucksweise verzichtet, auch wenn große Teile der Untersuchungen sich auf mehrsprachige Lernende mit Deutsch als Zweitsprache beziehen.

Zusammenfassung

Im Vergleich der drei aufgeführten Begrifflichkeiten ist ein zentraler Unterschied, dass das Konzept „Deutsch als Zweitsprache“ den Erwerbskontext betrifft, während „Mehrsprachigkeit“ und „sprachlich-kulturelle Heterogenität“ das Interagieren mehrerer Sprachen bzw. Kulturen fokussieren. Für diese Arbeit war der Begriff Deutsch als Zweitsprache nicht passend, da Schülerinnen und Schüler auch ohne einen Migrationshintergrund mehrsprachig sein können (z. B. durch das Erlernen von Fremdsprachen oder Bilingualismus). Während bei der anfänglichen Konzeption des Projektes noch der Begriff Mehrsprachigkeit Verwendung fand, wurde nach langem Abwägen schlussendlich dem Begriff der sprachlich-kulturellen Heterogenität der Vorrang gegeben. Auch wenn der Fokus in dieser Arbeit auf dem Aspekt der sprachlichen Kulturalität liegt, bietet der Begriff „sprachlich-kulturelle Heterogenität“ die Chance, die Studie zu einem späteren Zeitpunkt noch um Überzeugungen mit Blick auf kulturelle Heterogenität zu erweitern. Dennoch sei an dieser Stelle angemerkt, dass diese Entscheidung durchaus kritisch hinterfragt werden kann (s. Limitationen).

2.1.2 Konzepte für sprachlich-kulturelle Heterogenität in Schule und Unterricht

Versucht man, sprachlich-kulturelle Heterogenität in theoretischen Konzepten für die Lehrkräftebildung zu rahmen, sind zwei zentrale Arbeiten bzw. Ansätze zu nennen. Zum einen ist

dies das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts (u. a. Leisen, 2010), das im deutschsprachigen Raum das Konzept der durchgängigen Sprachbildung (u. a. Gogolin et al., 2011; Gogolin & Lange, 2011) umsetzt. Zum anderen ist das *Framework for Preparing Linguistically Responsive Teachers* (LRT-Framework) von Lucas und Villegas (2011) aus dem US-amerikanischen Raum zu nennen, das einen konkreten Rahmen für die Lehrkräftebildung schafft.

Ausgangspunkt für den sprachsensiblen Fachunterricht ist die Annahme, dass Sprachförderung Aufgabe aller Fächer ist (Leisen, 2011; Thürmann & Vollmer, 2013). Ziel des sprachsensiblen Fachunterrichtes ist es, fachliches Lernen nicht durch sprachliche Schwierigkeiten zu ‚verstellen‘ (Leisen, 2011). Die Lehrkräfte müssen daher ein Gespür für sprachliche Hürden im Unterricht entwickeln. Dies beinhaltet schüler- bzw. schülerinnenorientierte Bedarfsanalysen, also die Diagnose sprachlicher Voraussetzungen, und das Anbieten sprachlicher Hilfestellungen sowie die Analyse von Texten, indem mögliche Schwierigkeiten identifiziert und Unterstützungen entwickelt werden (Michalak & Bachtsevanidis, 2012). Vor dem Hintergrund, dass die Register der Alltagssprache, der Bildungssprache und der Fachsprache sowohl in Texten als auch der Unterrichtskommunikation ständig präsent sind (Ahrenholz, 2010), hat jedes Fach eine eigene ‚Sprachwelt‘, die den Schülerinnen und Schülern bewusst vermittelt werden muss (Leisen, 2011). Hierbei wird immer wieder hervorgehoben, dass Sprache im Fachunterricht auch Herausforderungen für monolingual-deutschsprachige Lernende bietet, vor allem wenn diese bildungsfernen Familien angehören (u. a. Meyer & Prediger, 2012). Der sprachensible Fachunterricht soll die Balance zwischen einem defensiven Sprachförderansatz, der auf Vereinfachung basiert und die Lernenden abhängig von der Lehrkraft macht, und einem offensiven Ansatz, der sprachliche Herausforderungen bietet und die Lernenden selbstständiger macht, schaffen. Hierbei geht es nicht darum, die sprachliche Vielfalt vom Unterricht auszuschließen und ausschließlich die deutsche Sprache zuzulassen. Vielmehr sollen die Lernenden auch dazu angeregt werden, ihre Erstsprachen für das Lernen in der Zweitsprache einzusetzen. Beispielsweise können erste Ideen in Partner- oder Gruppenarbeit in der Erstsprache formuliert werden, um diese dann gemeinsam in die Unterrichtssprache zu überführen (ebd.).

Als Vorreiterin des sprachsensiblen Fachunterrichts kann Oomen-Welke (1999, 2000) angesehen werden, die frühzeitig Konzepte für den Deutschunterricht entwickelte. Die sogenannte *Kultur der Mehrsprachigkeit* soll durch Wertschätzung der Sprachenvielfalt der Klasse und durch die Nutzung von Sprachvergleichen ein interkulturelles, mehrsprachiges Miteinander fördern. Ein weiteres Konzept, das eng mit dem sprachsensiblen Unterrichten sowie der Kul-

tur der Mehrsprachigkeit verbunden ist, ist das der *Language Awareness* (Gürsoy, 2010). Hierbei sollen die Schülerinnen und Schüler ebenfalls zur Sprachreflexion, unter anderem durch Sprachvergleiche, angeregt werden. Im Unterricht soll eine ‚sprachfreundliche Atmosphäre‘ geschaffen werden, in der Mehrsprachigkeit geschätzt wird. Keines der genannten Konzepte verlangt, dass die Lehrkraft alle Sprachen des Klassenzimmers beherrscht. Vielmehr geht es darum, diese nicht zu verbieten, sondern aktiv in den Unterricht einzubinden und somit eine Grundlage für effektive Sprachförderung zu schaffen (Oomen-Welke, 1999; Gürsoy, 2010).

Während der sprachensible Fachunterricht, die Kultur der Mehrsprachigkeit und Language Awareness als allgemeine Konzepte für Sprachbildung anzusehen sind, schafft das LRT-Framework von Lucas und Villegas (2011) einen theoretischen Rahmen für die Ausbildung von Lehrkräften auf sprachlich-kulturelle Heterogenität. Die bisher rein theoretische Rahmenkonzeptualisierung gliedert sich in zwei Bereiche, die jeweils weiter ausdifferenziert werden: Überzeugungen (*Orientations of Linguistically Responsive Teachers*) und Wissen bzw. Fertigkeiten (*Knowledge and Skills of Linguistically Responsive Teachers*). Beide Bereiche sind auf English Language Learners (ELL) ausgerichtet, können aber auf den Kontext der Lernenden von Deutsch als Zweitsprache übertragen werden.

Zu den Überzeugungen gehört ein (1) soziolinguistisches Bewusstsein, welches ein Verständnis über den Zusammenhang von Sprache, Kultur und Identität sowie ein Bewusstsein über die soziopolitischen Dimensionen von Sprachgebrauch und Sprachbildung beinhaltet. Sensibilisierte Lehrkräfte nehmen die Ausdrucksweisen und den Sprachgebrauch von Lernenden als eine Reflexion von kulturellen Werten und Erwartungen wahr und verstehen, dass die Erfahrungen und Herausforderungen der Lernenden als Sprechende untergeordneter Sprachen über kognitive Schwierigkeiten in Hinblick auf das Lernen einer Zweitsprache hinausgehen (vgl. ebd., S. 56ff.). (2) Wertschätzung von sprachlicher Vielfalt geht damit einher, Respekt für und Interesse an den vielfältigen Herkunftssprachen der Lernenden zu zeigen (vgl. Oliveira, 2014, S. 268). Lehrkräfte, die diese Wertschätzung teilen, sind sich dem möglichen Einfluss bewusst, den ihre Überzeugungen gegenüber anderen Erstsprachen und Sprachdefiziten auf ihre Schülerinnen und Schüler haben kann. Sie erlauben den Lernenden, sich im Unterricht in ihren Erstsprachen auszutauschen und ermutigen diese dazu, die Kompetenzen in den Erstsprachen auszubauen (vgl. Lucas & Villegas, 2011, S. 59f.). (3) Die Bereitschaft zum Einsatz für Zweitsprachenlernende schließt die aktive Arbeit an der Verbesserung der Bildungserfahrungen von Zweitsprachenlernenden ein. Hierzu gehören beispielsweise auch die Anpassung der Lehrmaterialien und Unterrichtspraktiken an die Bedürfnisse von Zweitsprachenlernenden,

aber auch das Hinterfragen von Richtlinien in Hinblick auf ihr Potential hinsichtlich Bildungsungerechtigkeit (vgl. Lucas & Villegas, 2011, S. 60f.).

Zu Wissen und Fertigkeiten zählen die Autorinnen Fähigkeiten zur Diagnose des Sprachstandes der Lernenden und zur Analyse von sprachlichen Anforderungen im Unterricht. Einen großen Raum nimmt außerdem die Anwendung von grundlegenden Prinzipien des Zweitspracherwerbs ein. Hierzu werden Grundannahmen angeführt, die die Lehrkräfte verinnerlichen und in ihrem Unterricht berücksichtigen sollen (z. B. „Alltagssprache unterscheidet sich grundlegend von Bildungssprache.“ oder „Kenntnisse und Konzepte aus der Erstsprache werden in die Zweitsprache übertragen.“, vgl. ebd., S. 57). Als letztes Element von Wissen und Fertigkeiten wird die Methode des Scaffoldings genannt und für konkrete Bereiche ausdifferenziert. Scaffolding kann demnach durch ‚extra-linguistische‘ Unterstützung (z. B. Bilder), Ergänzung bzw. Anpassung von Texten (z. B. Glossare) und gesprochener Sprache (z. B. zusätzliche Beispiele) sowie der Formulierung klarer und expliziter Anweisungen (z. B. Wiederholung des Arbeitsauftrags in eigenen Worten) erfolgen.

Während Lucas und Villegas (2011) einen konkreten Rahmen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften schaffen und dabei auch die Überzeugungen der Lehrkräfte mit einbeziehen, stellt das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts eine mögliche fachdidaktische Umsetzung der Überlegungen in der Praxis dar und unterstreicht die Relevanz von Sprachförderung im Fach. Bei der Umsetzung bestehender Konzepte in die Ausbildung von Lehrkräften sollten aber nicht nur Wissen, sondern auch bestehende Überzeugungen ausreichend berücksichtigt werden, da diese Bestandteile von professioneller Kompetenz sind und in dieser Funktion das zukünftige Handeln der angehenden Lehrkräfte beeinflussen (Pajares, 1992; Baumert & Kunter, 2006; Borg, 2001). Das nächste Kapitel schafft daher einen theoretischen Rahmen für die professionellen Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität.

2.2 Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften

2.2.1 Einführung: Überzeugungen als Bestandteil professioneller Kompetenz von Lehrkräften

Während frühere Arbeiten zur Professionalität von Lehrkräften vor allem das professionelle Wissen – Fachwissen, Fachdidaktik und pädagogisches Wissen – fokussieren (u. a. Shulman 1986, 1987), scheint heutzutage kein Zweifel mehr daran zu bestehen, dass Kompetenzen auch motivational-affektive Facetten einschließen. Lehrkräfte werden als Expertinnen und Experten gesehen, die sich neben Wissen und Können auch durch einen ‚Berufsethos‘ auszeichnen (Reusser, Pauli & Elmer, 2011). In aktuellen Studien (u. a. Hartwig, Schwabe, Gebauer & McElvany, 2017; Krüger, 2018) findet vor allem das Modell professioneller Hand-

lungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) Verwendung. Auch wenn die Autoren Wissen als „Kern der Professionalität“ (ebd., S. 481) beschreiben und diesen Bereich relativ ausführlich ausdifferenzieren, beschreiben sie Handlungskompetenz als ein Zusammenspiel mit weiteren Facetten, sodass neben Merkmalen der psychologischen Funktionsfähigkeit (selbst-regulative Fähigkeiten und motivationale Orientierungen) auch die Überzeugungen von Lehrkräften einen grundlegenden Anteil an den professionellen Kompetenzen von Lehrkräften aufweisen. Auch das Konzept von Kompetenz als Kontinuum (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) sieht Überzeugungen neben Wissen und Können, Fertigkeiten, Werten, Motivation und Metakognition als eine zentrale Ressource für professionelle Kompetenzen (s. a. Shulman, 1987). Blömeke et al. (2015) halten fest, dass jede Definition von Kompetenz berücksichtigen muss, dass diese nicht nur komplexe kognitive Fähigkeiten beinhaltet, sondern auch affektive und volitionale Dispositionen. Kompetenz wird in diesem Sinne als multidimensional beschrieben und die Autorinnen und Autoren kritisieren, dass häufig nur einzelne Aspekte von Kompetenz untersucht werden, die den Blick auf das große Ganze verzerren können.

Reusser et al. (2011) beschreiben berufsbezogene Überzeugungen als „Facetten der Handlungskompetenz von Lehrkräften, die über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen“ (S. 478) und weisen ihnen dabei eine bedeutsame Qualität für das Berufshandeln zu – „*beliefs matter*“ (S. 489). Doch um die Bedeutung dieses Aspekts professioneller Kompetenz zu verstehen, ist es vor allem nötig, auch themenspezifische Arbeiten zu den Überzeugungen von Lehrkräften zu berücksichtigen. In diesem Kapitel soll daher nach einer allgemeinen Definition von Überzeugungen auf die professionellen Überzeugungen von Lehrkräften eingegangen werden, um deren Bedeutung für professionelle Handlungskompetenz herauszustellen. Im Anschluss wird der spezifische Fall der Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität in den Blick genommen.

2.2.2 Überzeugungen im Überblick

Während im englischsprachigen Raum weitestgehend der Begriff der *beliefs* verwendet wird (u. a. Pajares, 1992; Borg, 2001) und sich das Konzept von *teachers' beliefs* als Leitkonzept durchsetzen konnte (Reusser et al., 2011), kursieren im deutschsprachigen Diskurs verschiedene Übersetzungen. Neben Einstellungen, Werten und Meinungen findet jedoch der Begriff der *Überzeugungen* vermehrt Verwendung (Pajares, 1992; Trautmann, 2005; Reusser et al., 2011) und wird daher in der vorliegenden Arbeit synonym mit *beliefs* verwendet. Gleichzeitig ist die Definition des Konstruktes umstritten. So schreibt Pajares (1992): „That beliefs are

studied in diverse fields has resulted in a variety of meanings, and the educational research community has been unable to adopt a specific working definition” (S. 313).

Die Definition von Überzeugungen ist im Kontext dieser Arbeit bereits an vielerlei Stellen erfolgt (Fischer, 2018; Fischer et al., 2018; Fischer & Ehmke, 2019). Ein Überblick über bestehende theoretische Modelle findet sich im ersten Artikel dieser kumulativen Dissertation (Fischer, 2018), weiterführende Überlegungen zum theoretischen Konstrukt in Ricart-Brede (2019b). In diesem Rahmen werden vor allem die zentralen, teilweise kontrovers diskutierten, Charakteristika von Überzeugungen fokussiert: (a) Handlungsleitende Funktion, (b) Einfluss von Erfahrungen, (c) Bewusstheit, (d) Veränderbarkeit und (e) Zusammenhang mit Wissen. Außerdem wird ein Überblick über den Forschungsstand gegeben und speziell auf die Überzeugungen angehender Lehrkräfte eingegangen.

(a) Handlungsleitende Funktion von Überzeugungen

Borg (2001) hält in einem Überblicksartikel fest, dass *beliefs* das menschliche Denken und Handeln anordnen bzw. leiten. Sie beeinflussen, wie Informationen wahrgenommen und bewertet werden und lassen sich somit als generalisierende Konstrukte beschreiben, die in Form von Strategien Handlungsentscheidungen erleichtern (ebd.; Sigel, 1985). In der Literatur wird oftmals hervorgehoben, dass Überzeugungen trotz der hohen Individualität (s. Punkt 2) einen verallgemeinernden Charakter haben (u. a. Clark, 1988). Nisbett und Ross (1980) sehen in dem Konstrukt halbwegs eindeutige Thesen über Charaktereigenschaften von Objekten oder Objektklassen. Laut Dewey (1933) sind *beliefs* Handlungsrichtlinien, die zeitweise als richtig angesehen werden, in der Zukunft aber auch hinterfragt werden könnten. Fives und Buehl (2012) halten drei Funktionen von Überzeugungen fest – sie dienen als (1) Filter zur Interpretation, (2) Rahmen für die Definition von Problemen und (3) Anhaltspunkt bzw. Standard für Handlungen. Buehl und Beck (2015) beschreiben das Verhältnis zwischen Überzeugungen und Handlungen als eine komplexe, reziproke Beziehung, in der sich beide Konstrukte gegenseitig beeinflussen. Überzeugungen geben dem „berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung“ (Reusser et al., 2011, S. 478). Dieses ‚Grundgerüst‘ ist insbesondere im Lehrkräfteberuf von hoher Bedeutung, da dort häufig schnell und zuverlässig reagiert werden muss (Blömeke & Oser, 2012).

(b) Einfluss von Erfahrungen auf Überzeugungen

Die oft erwähnte Individualität von Überzeugungen hat den Ursprung, dass diese in einem engen Zusammenhang mit persönlichen Erfahrungen stehen, die im Kontext der Lehrprofession insbesondere den eigenen Bildungsweg betreffen (Kagan, 1990; Kane, Sandretto & Heath, 2002; Reusser et al., 2011; Trautwein, 2013), aber auch durch den familiären Hintergrund

bzw. die Sozialisation bedingt sind (Gay, 2015; Levin, 2015). Kagan (1990) bezeichnet *teachers' beliefs* als „the highly personal ways in which a teacher understands classrooms, students, the nature of learning, the teacher's role in the classroom, and the goals of education“ (S. 423). Sigel (1985) beschreibt *beliefs* als mentale Konstrukte aus Erfahrungen – häufig verdichtet und integriert in Schemata oder Konzepte. Seifried (2009) hebt hervor, dass aufgrund des Zusammenhangs mit den eigens in der Schulzeit individuell gesammelten Erfahrungen objektiv identische Situationen bei unterschiedlichen Lehrkräften unterschiedliche Reaktionen hervorrufen können. Clark (1988) fasst zusammen:

„[Teachers' beliefs] tend to be eclectic aggregations of cause-effect propositions from many sources, rules of thumb, generalizations drawn from personal experience, beliefs, values, biases, and prejudices.“ (S. 5)

In diesem Zusammenhang erscheint auch die Kontextualität von Überzeugungen erwähnenswert. So können Lehrkräfte in unterschiedlichen Kontexten auch unterschiedlich ausgeprägte Überzeugungen vertreten: „(...) [T]eachers hold both general and specific beliefs about a variety of topics. The beliefs that are activated or espoused may depend on the context“ (Fives & Buehl, 2012, S. 476). Dieses Merkmal unterstreicht noch einmal, wie individuell Überzeugungen konstruiert sein können. So halten Fives und Buehl (2012) fest, dass *beliefs* komplex, vielschichtig und unterschiedlich sind.

(c) Bewusstheit von Überzeugungen

Die Bewusstheit von Überzeugungen wird kontrovers diskutiert. Viele Arbeiten thematisieren diese Eigenschaft gar nicht oder lassen eine Definition offen (Fives & Buehl, 2012). Fives und Buehl (2012) heben hervor, dass die Literatur überwiegend von impliziten Überzeugungen ausgeht (u. a. Kagan, 1992). Diese Annahme würde aber voraussetzen, dass Überzeugungen zwar handlungsleitend seien und die Interpretation von Erfahrungen beim Unterrichten filtern würden, jedoch ohne dass Lehrkräfte sich dessen bewusst seien. Implizite Überzeugungen könnten demnach nicht von Lehrkräften kontrolliert und somit auch nicht durch Reflexion beeinflusst werden (Fives & Buehl, 2012). Es gibt aber auch die Ansicht, dass nur einige *beliefs* unbewusst sind, während sich andere im Bewusstsein zeigen (Borg, 2001; Fives & Buehl, 2012). Dies wird vor allem darauf zurückgeführt, dass Überzeugungen hinterfragt werden müssen, um sie beizubehalten (Fives & Buehl, 2012). Reusser et al. (2011) legen dem expertenhaften Handeln von Lehrkräften automatisierte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zugrunde und schreiben einigen Überzeugungen somit zu, dass sie eingelagert in Handlungsroutinen impliziert wirken. Die Autorinnen und Autoren verweisen auf das verwandte Konzept der subjektiven Theorien, das zwischen handlungsnahen (hochwirksamen, aber schwer zugänglichen) und handlungsfernen (begrenzt wirksamen, aber bewusstseinsfähigen)

Überzeugungen unterscheidet. Fives und Buehl (2012) halten fest, dass dieses Merkmal von Überzeugungen eine „ongoing challenge“ (S. 473) bleibt und fassen zusammen:

„Teachers’ beliefs are implicit and explicit. The distinction here lies in the theoretical conceptualization of beliefs as understandings of which individuals are conscious (explicit) or unaware (implicit or tacit).“ (S. 473)

Vor dem Hintergrund der Veränderbarkeit von Überzeugungen (s. nächster Punkt) ist davon auszugehen, dass es bewusste Anteile am Konstrukt der Überzeugungen gibt.

(d) Veränderbarkeit von Überzeugungen

Ebenfalls ist in der Literatur strittig, ob *beliefs* veränderbar oder stabil sind. Pajares (1992) berichtet von einer Vielzahl an Arbeiten, in denen Überzeugungen als stabil und nicht veränderbar angesehen werden. Dies wird vor allem auf die persönlichen Erfahrungen zurückgeführt, die Überzeugungen konstituieren. Selbst wenn *beliefs* auf unvollständigem oder falschem Wissen beruhen und ein gegenteiliger Beweis präsentiert wird, würde dazu tendiert werden, sie beizubehalten. Der Autor hebt hervor, dass es zwar schwierig, aber nicht ausgeschlossen sei, Überzeugungen zu verändern. Der Erfolg hinge vor allem davon ab, wie tief die Überzeugungen verwurzelt sind („newly acquired beliefs are most vulnerable to change“, S. 325; s. a. Fives & Buehl, 2012). Auch Kane et al. (2002) berichten von der Annahme unterschiedlicher ‚Stabilitätsgrade‘ von *beliefs*, die sich in ihrer Möglichkeit zur Veränderbarkeit unterscheiden (s. a. Ricart Brede, 2019b). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass vor allem Überzeugungen von Lehrkräften, die noch während der eigenen Schulzeit ausgebildet wurden, „robust and resistant to change“ (S. 180) seien. Generell halten die Autoren fest: „[T]eachers’ beliefs are resilient, but not impossible to change“ (S. 202). Angelehnt an Rokeach (1968) nehmen auch Furinghetti und Pehkonen (2002) an, dass es zentrale, kaum veränderbare sowie eher periphere und weniger stabile Überzeugungen gibt. Die Autoren erwähnen zudem, dass neue Informationen in bestehende *beliefs* ‚eingreifen‘ können. Fives und Buehl (2012) unterstreichen noch einmal die Notwendigkeit von ‚formbaren‘ Überzeugungen, während aber auch anerkannt werden muss, dass es stabile *beliefs* zur Orientierung geben muss. Die Autorinnen bezeichnen diese Ansicht als ein „Kontinuum der Stabilität“ (S. 474). Die Annahme der Veränderbarkeit von Überzeugungen wird mittlerweile durch immer mehr Studien gefestigt, die dafür sprechen, dass der gezielte Einfluss von Wissen, der Zugewinn von Erfahrungen und die Reflexion bestehender Überzeugungen zu einer Veränderung dieser Überzeugungen führen können (u. a. Fives & Buehl, 2012; Hachfeld, Schroeder, Anders, Hahn & Kunter, 2012; Hartwig et al., 2017). In Hinblick auf angehende Lehrkräfte halten Fives und Buehl (2012) fest, dass Vorerfahrungen (z. B. im Unterrichten mehrsprachiger Lernender) eine Öffnung und mögliche Veränderung von Überzeugungssystemen begünstigen

(s. a. Lucas et al., 2015). Als wichtigste Bedingung für die Zugänglichkeit zu Überzeugungen wird das Bewusstmachen und die rationale Analyse durch Reflexion gesehen (Reusser et al., 2011).

(e) Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen

Pajares (1992) kommt in seinem Übersichtsartikel zu dem Ergebnis, dass die Irritation bezüglich des Begriffs der *beliefs* von der Unterscheidung zwischen Überzeugungen und Wissen (= Knowledge) rührt. Der Unterschied zwischen den beiden Konstrukten wird am häufigsten über die Falsifizierbarkeit verdeutlicht, da Wissen objektivierbar als richtig oder falsch eingeschätzt werden kann, während Überzeugungen vom Individuum als subjektiv richtig wahrgenommen werden (Pajares, 1992; Borg, 2001). Pajares (1992) schreibt hierzu: „Belief is based on evaluation and judgment; knowledge is based on objective fact“ (S. 313). Im Gegensatz zu Wissen, werden Überzeugungen selbst bei gegenteiligen Beweisen nicht aufgegeben (Pajares, 1992; Borg, 2001; Trautmann, 2005). Nespor (1987) hält fest, dass reines Wissen in semantischen Netzwerken gespeichert würde, während *beliefs* auf episodischem ‚Material‘ beruhen, das sich aus individuellen Erfahrungen oder kulturellen bzw. institutionellen Quellen zusammensetzt. Wischmeier (2012) sieht eine Beziehung zwischen den beiden Konstrukten. So würden Überzeugungen den Wissenserwerb beeinflussen und umgekehrt der Wissenserwerb Überzeugungen beeinflussen bzw. verändern. Auch Hartinger, Kleickmann und Hawelke (2006) erklären die beiden Bereiche als untrennbar miteinander verbunden. Blömeke, Kaiser und Lehmann (2008) gehen davon aus, „dass sich in Überzeugungen affektiv-motivationale mit kognitiven Aspekten mischen“, während Wissen als „rein kognitives Konstrukt“ (S. 220) operationalisiert wird. Die vorliegende Arbeit schließt sich diesem weiten Verständnis des *beliefs* Begriffs an und geht von einer Untrennbarkeit sowie wechselseitigen Beziehung von Wissen und Überzeugungen aus.

Forschung zu den Überzeugungen von Lehrkräften

Vor allem in der internationalen Literatur wird hervorgehoben, dass *teachers' beliefs* nur selten explizit untersucht werden (Levin, 2015). Die Überzeugungen von Lehrkräften finden jedoch in den letzten Jahren verstärkt Einzug in der Bildungsforschung. Reusser et al. (2011) teilen die Forschungsansätze hierbei in drei Gruppen ein: Untersuchungen mit deskriptiver Ausrichtung fokussieren die professionelle Kompetenz von Lehrkräften, vor allem die Zusammenhänge zwischen Wissen und Überzeugungen sowie verschiedener Überzeugungen untereinander. Eine zweite Gruppe von Studien untersucht den Zusammenhang zwischen Überzeugungen und dem Handeln von Lehrkräften und als drittes Forschungsfeld wird die Veränderung der Überzeugungen und deren Rolle bei der Aus- und Weiterbildung von Lehr-

kräften gesehen. Auffällig ist, dass im ohnehin eingeschränkten Forschungsstand zu Überzeugungen qualitative Untersuchungen dominieren (Reusser et al., 2011; Fives & Buehl, 2012), gleichwohl in jüngster Zeit verstärkt auch quantitative Methoden zur Erfassung von Überzeugungen eingesetzt werden. Ein Anstieg von Arbeiten zu Überzeugungen zeigt sich vor allem in Hinblick auf fachspezifische Überzeugungen zum Fach Mathematik (u. a. MT21, Blömeke et al., 2008; COACTIV Studie, Kunter et al., 2011; Levin, Meyer-Siever & Gläser, 2015; Spillane, Hopkins & Sweet, 2018) und dem Bereich der Überzeugungen zu Inklusion (u. a. Seifried & Heyl, 2016; Hodge, Haegele, Gutierrez Filho & Rizzi Lopes, 2018). Auch Überzeugungen im Zusammenhang mit pädagogischem Wissen rückten zuletzt immer stärker in den Fokus der Forschung (u. a. König, Kaiser & Felbrich, 2012; Merk, Schneider, Bohl, Kelava & Syring, 2017; Ferguson & Lunn Brownlee, 2018). Die zugrunde gelegten theoretischen Modelle und Definitionen des Überzeugungskonstrukts sind sehr heterogen und weit gefasst, was darauf zurückgeführt wird, dass bisher keine ausreichende Konzeptualisierung vorliegt (u. a. Läge & McCombie, 2015).

Überzeugungen angehender Lehrkräfte

In Hinblick auf angehende Lehrkräfte ist besonders hervorzuheben, dass deren Überzeugungen als eher schwankend oder durchmischt definiert werden (Fives & Buehl, 2012). Dies wird darauf zurückgeführt, dass sich Überzeugungssysteme erst mit der Zeit ausbilden und insbesondere in der Ausbildungsphase von Lerngelegenheiten und Lehrenden, aber auch ersten eigenen Lehrversuchen beeinflusst werden (ebd.). Hierbei ist nicht zu unterschätzen, wie komplex die Überzeugungen angehender Lehrkräfte ohnehin schon konstruiert sind. Schließlich sind diese bereits durch die Vorerfahrungen in der eigenen Schulzeit und durch die individuelle Sozialisation beeinflusst und wirken somit auf die Entwicklung neuer Überzeugungen sowie die Verarbeitung neuen Wissens: „The beliefs of preservice teachers function as a filter for everything they learn” (Levin, 2015, S. 57). Diese Erkenntnis legt nahe, dass Lehramtsstudierende in dem Ausbildungsprozess ihrer Überzeugungssysteme unterstützt werden müssen, schließlich beeinflussen diese die zukünftige Praxis (ebd.). Hierbei wird allerdings auch hervorgehoben, dass vor allem angehende Lehrkräfte Wissen benötigen, um positive Überzeugungen in der Praxis umzusetzen (Ricart-Brede, 2019a; Buehl & Beck, 2015). Fives und Buehl (2012) fassen zusammen, dass angemessene Unterstützung und Anleitung sowie ausreichend Zeit zur Reflexion nötig sind, damit Überzeugungen umgesetzt werden können. Diese Ressourcen sollten nicht nur am Anfang des Berufs gefördert werden, sondern müssen auch während der andauernden Professionalisierung Berücksichtigung finden (Buehl & Beck, 2015). Reusser et al. (2011) empfehlen die Gestaltung von situierten, problem- und hand-

lungsorientierten Lerngelegenheiten, die über berufsbezogene (Selbst-)Reflexion und Wissensaneignung hinausgehen. Diese sollen den angehenden Lehrkräften Handlungsalternativen aufzeigen, um somit neue Handlungsroutinen einzustudieren.

2.3 Überzeugungen im Spezifischen: Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften zu sprachlich-kultureller Heterogenität

Zwar lassen sich vermehrt Untersuchungen zu den Überzeugungen von Lehrkräften finden, geringer ist hingegen die Zahl der Arbeiten, die speziell sprachlich-kulturelle Heterogenität im schulischen Kontext in den Blick nehmen. Bestehende Studien untersuchen die Überzeugungen nur am Rande und meist ohne fundierte theoretische Basis (s. a. Fischer, 2018), häufig anhand verwandter Konstrukte von sprachlich-kultureller Heterogenität wie zum Beispiel Multikulturalität (Hachfeld et al., 2012), migrationsbedingte Heterogenität (Hallitzky & Schliessler, 2008) oder kulturelle Heterogenität (Edelmann, 2006). Dabei sind sowohl qualitative (u. a. Edelmann, 2006; Hallitzky & Schliessler, 2008) als auch quantitative (u. a. Wischmeier, 2012; Hachfeld et al., 2012) Zugänge gewählt worden. Für diese Arbeit sind vor allem die Vorarbeiten von Maak, Ricart Brede und Born (2015), Hammer, Fischer und Koch-Priewe (2016) und Fischer et al. (2018) relevant, da diese das Konstrukt sprachlich-kultureller Heterogenität am ehesten erfassen und dies anhand von Fragebogenskalen umsetzen: Maak et al. (2015) untersuchten *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit* (N = 741), Hammer et al. (2016) *Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule* (N = 427) und Fischer et al. (2018) *Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht* (N = 627). Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen, dass die befragten Studierenden generell Überzeugungen vertreten, die sprachsensiblen Fachunterricht unterstützen (Fischer et al., 2018). Studierende mit Praxiserfahrungen zeigen positivere Überzeugungen als jene ohne Praxiserfahrung. Als ‚positiv‘ gelten in diesem Zusammenhang Überzeugungen, die sprachsensiblen Fachunterricht befürworten sowie eine Zuständigkeit für Sprachförderung und Wertschätzung für Herkunftssprachen zeigen (Fischer et al., 2018; Hammer et al., 2016). Außerdem konnte ein Zusammenhang zwischen Wissen und Überzeugungen nachgewiesen werden: Befragte mit ausgeprägtem Wissen zu Deutsch als Zweitsprachenförderung im Kontext des Unterrichtens vertreten positivere Überzeugungen als Studierende mit weniger Wissen (Hammer et al., 2016). Die angehenden Lehrkräfte scheinen durch ihre Überzeugungen für Mehrsprachigkeit sensibilisiert, im Zuge der Umsetzung von möglichen Fördermaßnahmen aber eher unsicher zu sein (ebd.; Fischer et al., 2018). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Ausbildung von Lehrkräften einen stärkeren Fokus auf die Reflexion bestehender Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität legen sollte.

Weitere Studien, die das Konstrukt in einem weiter gefassten Verständnis untersuchen, kommen zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte generell eine positive Grundhaltung zur Aufgabe der Sprachbildung in allen Fächern vertreten (Riebling, 2013). Edelmann (2006) stellte heraus, dass das Interesse an Vielfalt im Allgemeinen einen Einfluss auf die kulturellen Überzeugungen von Lehrkräften hat und entsprechende Zusatzqualifikationen (wie beispielsweise ein DaZ-Zertifikat) eine Sprachorientierung im Fachunterricht begünstigen. Wischmeier (2012) konnte nachweisen, dass die befragten Grundschullehrkräfte geringere Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erwarten, diese Lernenden aber gleichzeitig nicht als eine Mehrbelastung im Unterricht sehen. Hallitzky und Schliessler (2008) kommen zu dem Schluss, dass die von ihnen befragten Studierenden weder fundiertes Wissen noch Überzeugungen für ein professionelles Handeln in Hinblick auf migrationsbedingte Heterogenität zeigen. Ein Großteil der Untersuchungen fordert, dass die Ausbildung von Lehrkräften einen stärkeren Fokus auf die Reflexion bestehender Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität legen sollte (u. a. Hallitzky & Schliessler, 2008; Wischmeier, 2012; Fischer et al., 2018).

Auch im US-amerikanischen Raum wurden sowohl qualitative Untersuchungen (u. a. Hertzog, 2011; Tandon, Viesca, Hueston & Milbourn, 2017) als auch quantitative Studien (u. a. Ponterotto, Baluch, Greig & Rivera, 1998; Pettit, 2014) zu den Überzeugungen von Lehrkräften hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität im weitesten Sinne durchgeführt. Vázquez-Montilla, Just und Triscari (2014) bemerken, dass es einen Mangel an systematischen Analysen der Überzeugungen von Lehrkräften zu sprachlich-kultureller Heterogenität in der Schule gibt. Lucas et al. (2015) halten in einem Überblick von Forschungsergebnissen fest, dass sich viele Lehrkräfte nicht ausreichend vorbereitet fühlen, English Language Learners (ELLs) zu unterrichten. Vor allem die Kommunikation mit den Lernenden sowie mit deren Familien, fehlende Zeit zur Sprachförderung, eine weite Spanne sprachlicher Fähigkeiten und fehlendes Unterrichtsmaterial werden als Gründe genannt. Gleichzeitig sieht eine große Anzahl von Lehrkräften keine Notwendigkeit darin, Fortbildungen zur Unterstützung zu besuchen. Untersuchungen zeigen, dass defizitorientierte Überzeugungen zu den sprachlichen Fähigkeiten von ELLs bei den Lehrkräften dominieren. Während die generelle Idee vom inklusiven Unterricht, der sprachliche Vielfalt einschließt, begrüßt wird, sehen befragte Lehrkräfte die Verantwortung für diesen Unterricht nicht bei sich selbst.

3. Forschungsdesiderate zu den professionellen Überzeugungen von Lehrkräften im Allgemeinen und im Spezifischen

Der theoretische Hintergrund sowie der Forschungsstand zeigen, dass die professionellen Überzeugungen von Lehrkräften sowohl in deren Ausbildung als auch im Berufsalltag im Allgemeinen ein relevanter und entscheidender Faktor von professioneller Handlungskompetenz, im speziellen aber auch insbesondere bedeutsam für den Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität sind. Vor allem Übersichtsarbeiten (Kane et al., 2002; Reusser et al., 2011; Fives & Buehl, 2012; Gay, 2015) identifizieren jedoch Forschungsdesiderate zu Überzeugungen im Allgemeinen sowie insbesondere zu den Überzeugungen von Lehrkräften hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität. Diese sollen nun überblicksartig zusammengefasst werden und werden daher im Folgenden in Kategorien dargestellt, die im Rahmen der theoretischen Ausführungen identifiziert werden konnten:

(1) Theoretische Operationalisierung von Überzeugungen im Allgemeinen und im Spezifischen

Diverse Arbeiten weisen darauf hin, dass es nötig ist, die jeweils untersuchten Überzeugungskonstrukte klar zu definieren und zu strukturieren (u. a. Pajares, 1992; Reusser et al., 2011; Fives & Buehl, 2012). Reusser et al. (2011) kritisieren in Hinblick auf bestehende Forschung zu Überzeugungen insbesondere begriffliche Unschärfe. Die fehlende Definition und Abgrenzung des Konstrukts führt dazu, dass Studien individuelle Bezugsrahmen schaffen und somit wenig vergleichbar sind. Levin (2015) empfiehlt: „Define the studied beliefs in detail so that there is no misunderstanding regarding the use of terms“ (S. 61). Fives und Buehl (2012) halten fest, dass systematische theoretische und empirische Arbeit nötig ist, um die Funktionen und Mechanismen von Überzeugungssystemen, sowohl allgemeiner aber vor allem auch spezifischer Natur, zu fassen: „We cannot emphasize enough the need for clarity in characterizing the specific belief or belief system under investigation“ (S. 487). Somit ist es nicht nur wichtig, das allgemeine Konstrukt der Überzeugungen zu modellieren, sondern auch spezifische Konstrukte, wie beispielsweise das sprachlich-kultureller Heterogenität, klar zu definieren und theoretisch sowie empirisch fundiert zu operationalisieren.

(2) Einflussfaktoren auf Überzeugungen

Neben der Veränderung von Überzeugungen (s. Punkt 3) ist auch von Bedeutung, zu untersuchen, welche Einflussfaktoren auf bestehende Überzeugungen gewirkt haben könnten. Hierbei sind vor allem der Einfluss von Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, sozialisationsbedingte

Einflüsse und kontextuale Bedingungen zu nennen (u. a. Kane et al., 2002; Seifried, 2009; Fives & Buehl, 2012). Fives und Buehl (2012) empfehlen:

„Consider the reciprocal nature of beliefs and experience in their work and devise methods for conceptual understanding and empirical investigation. (...) Examine the larger context in which research activities are situated to consider the multiple influences on teachers' belief enactment.“ (S. 487)

In Hinblick auf sprachlich-kulturelle Heterogenität wäre es beispielsweise denkbar, den Einfluss von demographischen Merkmalen oder Kontextvariablen auf Überzeugungen zu untersuchen (Gay, 2015). Auch Wissen ist als Einflussfaktor einzustufen, spielt aber vor allem in Hinblick auf die Veränderung von Überzeugungen eine Rolle.

(3) Veränderbarkeit von Überzeugungen

Die Frage, ob und inwieweit Überzeugungen stabil oder veränderbar sind, wird in nahezu jeder Arbeit aufgeworfen (u. a. Kane et al., 2002). Dennoch gibt es einen Mangel an Studien, die die Entwicklung von Überzeugungen im Längsschnitt untersuchen (Fives & Buehl, 2012). Hierbei wird vor allem hervorgehoben, dass der Vergleich verschiedener *beliefs*-Systeme aufschlussreich sein könnte (Levin, 2015; Gay, 2015). Buehl und Beck (2015) betonen, dass die ‚Beweglichkeit‘ von Überzeugungen nicht als Limitation des Potentials des Konstrukts angesehen werden darf, sondern es erlaubt, die Entwicklung von *beliefs* im Verhältnis zu Handlungen zu untersuchen. Hierbei scheint vor allem der Einfluss von Wissen auf Überzeugungen relevant. In diesem Zusammenhang wird insbesondere auf die Untersuchung der Überzeugungen angehender Lehrkräfte in Bezug auf universitäre Lerngelegenheiten verwiesen (Gay, 2015). Vor dem Hintergrund der Forderung, dass angehenden Lehrkräften aller Fächer Wissen zum sprachsensiblen Unterrichten vermittelt werden soll (u. a. Ehmke et al., 2018), bietet sich die Untersuchung des Zusammenhangs von Wissen und Überzeugungen auch in diesem speziellen Fall an.

(4) Bewusstheit von Überzeugungen

Ob Überzeugungen bewusst oder unbewusst bzw. implizit oder explizit sind, wird in vielen Arbeiten zum Konstrukt nicht thematisiert (s. a. Fives & Buehl, 2012). Sowohl im Kontext der Definition als auch der empirischen Erfassung, findet diese Facette von Überzeugungen durchweg am wenigsten Beachtung. Aufschlussreich wäre in dieser Hinsicht sicherlich die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Überzeugungen und Handlungen (s. nächster Punkt), aber auch die Erforschung der Beziehung von Wissen und Überzeugungen könnte Einblicke in die Bewusstheit geben. Es ist nicht abzustreiten, dass dieses Forschungsdesiderat eine methodische Herausforderung darstellt.

(5) Zusammenhang von Überzeugungen und Handlungen

Bestehende Untersuchungen zeigen, dass es eine Verbindung zwischen Überzeugungen und Unterrichtspraxis bis hin zu den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler gibt (Fives & Buehl, 2012). Dennoch wird hervorgehoben, dass diese Facette von Überzeugungen noch Forschungspotentiale birgt (Gay, 2015), zumal auch Ergebnisse zu finden sind, die für eine Inkongruenz von Überzeugungen und tatsächlicher Praxis sprechen (Buehl & Beck, 2015). Die Beziehung zwischen *beliefs* und Verhalten kann Lehrkräfte in der Praxis behindern oder unterstützen, daher ist in diesem Bereich weitere Forschung erforderlich (ebd.). In der Literatur wird hervorgehoben, dass es relevant sei, die Überzeugungen zu speziellen Gruppen von Schülerinnen und Schülern in den Blick zu nehmen (Gay, 2015). Hier bietet sich daher eine Untersuchung der Überzeugungen zu sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen an.

(6) Empirische Erfassung

Vor dem Hintergrund, dass zu den Überzeugungen von Lehrkräften qualitative Untersuchungen mit meist geringer Stichprobengröße dominieren, sind vor allem auch quantitative Studien nötig, um das komplexe und schwer messbare Konstrukt der Überzeugungen zu untersuchen (Reusser et al., 2011; Gay, 2015). Gay (2015) hält fest, dass spekulative und theoretische Diskussionen und persönliche Anekdoten mehr verbreitet seien als Forschungsarbeiten. Fives und Buehl (2012) empfehlen: „Recognize and account for the strengths and limitations of different methodological paradigms” (S. 487). Levin (2015) spricht sich für Längsschnittstudien im mixed methods Design aus. Fives und Buehl (2012) fassen zusammen:

„We appreciate the case studies and qualitative approaches that have been conducted, but we are concerned by how few authors relate findings back to the empirical or theoretical literature or attempt to move the field forward in a meaningful way. (...) The field would undoubtedly benefit from larger, representative samples and less reliance on small samples of convenience, as well as more attention to reviewing the literature thoroughly for appropriate measures to be used or adapted before developing new ones.” (S. 489)

In Hinblick auf *teachers' beliefs* zu kultureller Heterogenität verweist Gay (2015) darauf, dass diese bisher vor allem aus der Perspektive angehender Lehrkräfte und weniger von bereits praktizierenden Lehrkräften untersucht wurden.

4. Beiträge der Dissertation

Ausgehend von den in Kapitel 3 abgeleiteten Forschungsdesideraten hat sich die vorliegende kumulative Dissertation vor allem der *theoretischen Operationalisierung von Überzeugungen im Allgemeinen und im Spezifischen*, der *Veränderbarkeit von Überzeugungen* sowie der *empirischen Erfassung* des Konstrukts angenommen.

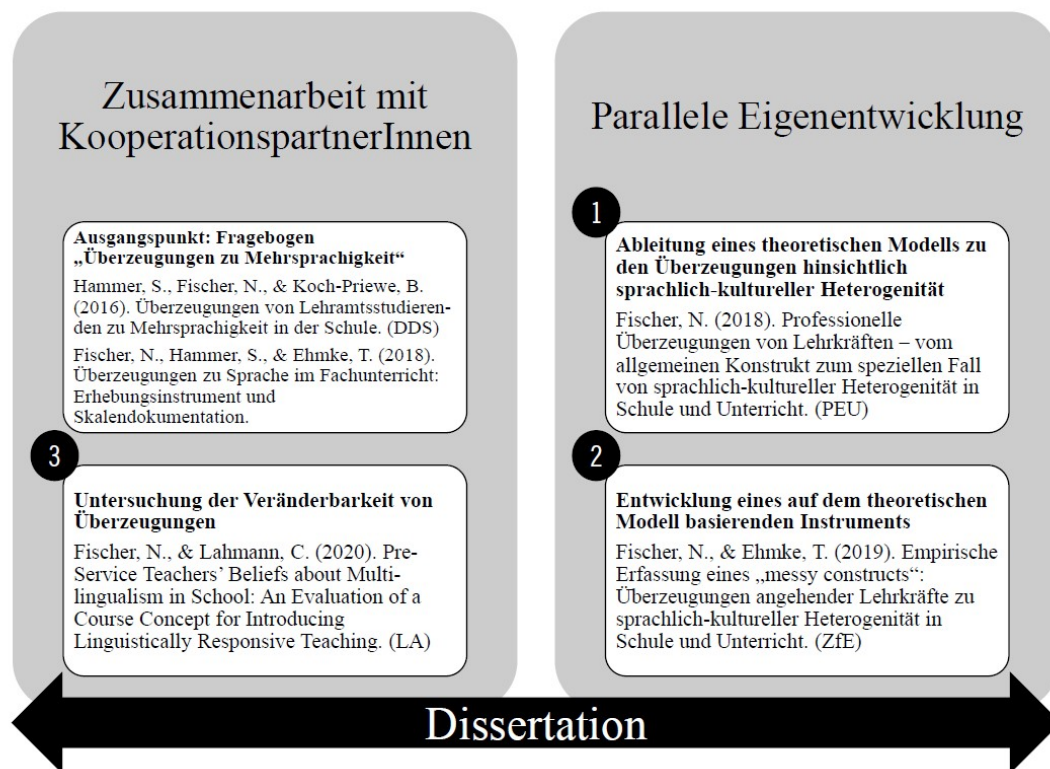


Abbildung 1. Bezugsrahmen der Artikel

Ausgangspunkt für die Dissertation war die Vorarbeit aus dem durch das BMBF geförderte Projekt *DaZKom*³ (s. Abb. 1). Die *DaZKom-Studie* untersuchte neben dem Wissen angehender Lehrkräfte auch deren Überzeugungen und kam dabei zu dem Schluss, dass ein grundlegendes Modell zu den professionellen Überzeugungen von Lehrkräften nötig wäre, um speziell die Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität noch fokussierter untersuchen zu können (Hammer et al., 2016; Fischer et al., 2018). Parallel zur andauernden Projektarbeit entstand vor diesem Hintergrund der erste Artikel der vorliegenden kumulativen Dissertation (Fischer, 2018), der aus der Literatur sieben Bereiche allgemeiner professioneller Überzeugungen von Lehrkräften ableitet und auf die speziellen Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität überträgt. Ausgehend von diesem Ergebnis wurde ein Instrument mit drei Skalen zur Erfassung der Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht entwickelt (Fischer, 2020), das im zweiten Artikel (Fischer & Ehmke, 2019) hinsichtlich seiner psychometrischen Qualität ausgewertet wird. Der dritte Artikel (Fischer & Lahmann, 2020) untersucht die Stabilität von Überzeugungen anhand eines Seminars zum sprachsensiblen Unterrichten. Diese Arbeit ging

³ DaZKom = Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ); Projektleiterinnen und Projektleiter: Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Prof. Dr. Udo Ohm, Prof. Dr. Timo Ehmke, Dr. Anne Köker

aus einer Kooperation mit der Universität Köln hervor, die im Rahmen des *DaZKom*-Projektes entstand.

Aus den Artikeln ergeben sich drei Forschungsfragen:

1. Wie lassen sich die professionellen Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften theoretisch abbilden?
2. Wie lassen sich die Überzeugungen (angehender) Lehrkräfte hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität empirisch erfassen?
3. Sind die Überzeugungen (angehender) Lehrkräfte hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität veränderbar?

In den folgenden Abschnitten werden die in den einzelnen Artikeln untersuchten Teilaspekte, die dabei verfolgte methodische Vorgehensweise und die erzielten Ergebnisse zusammengefasst. In Kapitel 5 (Zusammenfassung und Diskussion) erfolgt dann die Einordnung in den theoretischen Zusammenhang und eine übergreifende Diskussion.

4.1 Artikel 1: Theoretisches Modell zu den professionellen Überzeugungen von Lehrkräften (Fischer, 2018)

Aus der Forschungslage zu den professionellen Überzeugungen von Lehrkräften wird deutlich, dass diese je nach Untersuchungskontext anders definiert und operationalisiert werden (u. a. Reusser et al., 2011). Dies gilt sowohl für eine allgemeine Perspektive auf professionelle Überzeugungen als auch spezielle Teilgebiete, wie beispielsweise sprachlich-kulturelle Heterogenität (u. a. Gay, 2015). Um Studien, seien diese qualitativ oder quantitativ, theoretisch fundiert und untereinander vergleichbar konzipieren zu können, ist eine theoretische Abbildung von Überzeugungen unumgänglich (u. a. Pajares, 1992). Anhand bestehender Literatur wurde daher ein theoretisches Modell für die allgemeinen professionellen Überzeugungen von Lehrkräften abgeleitet, das dann auf eine Übertragbarkeit auf das exemplarische spezifische Gebiet der Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität geprüft wurde.

Aus dieser Zielsetzung ergaben sich zwei Forschungsfragen:

1. Welche Gemeinsamkeiten lassen sich in bestehenden theoretischen Modellen für die allgemeinen professionellen Überzeugungen von Lehrkräften erkennen?
2. Inwieweit werden die identifizierten Dimensionen der allgemeinen professionellen Überzeugungen von Lehrkräften in Studien zu sprachlich-kultureller Heterogenität aufgegriffen?

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden sechs bestehende Kernmodelle aus theoretischen Arbeiten und empirischen Studien zu den Überzeugungen von Lehrkräften herangezogen und auf Gemeinsamkeiten untersucht. Das Ergebnis ist eine theoretische Systematisierung der allgemeinen Überzeugungen von Lehrkräften, die aus sieben Dimensionen besteht: (a) Epistemologische Überzeugungen, (b) Überzeugungen zum Unterrichten, (c) Über-

zeugungen zur Lehrerrolle (dem 'Selbst'), (d) Überzeugungen über die Lernenden, (e) Überzeugungen zur Schule im Allgemeinen, (f) Überzeugungen zur Lehrerausbildung und (g) Überzeugungen aus gesellschaftlicher Perspektive.

In einem nächsten Schritt wurde überprüft, ob sich die identifizierten Bereiche auch in bestehenden Untersuchungen zu den Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität wiederfinden lassen. Die Zuordnung der Studien bzw. der dort eingesetzten Skalen wurde durch zwei voneinander unabhängige Raterinnen bzw. Rater überprüft. Die Ergebnisse zeigen, dass sich das theoretische Modell allgemeiner professioneller Überzeugungen von Lehrkräften auch auf den speziellen Bereich der Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht übertragen lässt. Es ist somit dafür geeignet, als theoretische Grundlage für die Entwicklung von Skalen zur Erfassung professioneller Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität zu dienen.

4.2 Artikel 2: Instrument zur empirischen Erfassung von Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität (Fischer & Ehmke, 2019)

Während qualitative Untersuchungen zu den Überzeugungen von Lehrkräften dominieren, greifen die bestehenden quantitativen Untersuchungen (u. a. Maak et al., 2015; Hammer et al., 2016) auf individuelle theoretische Konzepte von Überzeugungen zurück (s. a. Fischer, 2018). Auf Grundlage des zuvor herausgearbeiteten theoretischen Modells wurde das Konstrukt der Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität anhand von drei Skalen operationalisiert: (1) Sprachgebrauch zu Hause ($\alpha = .84$), (2) Mehrsprachigkeit im Fachunterricht ($\alpha = .87$) und (3) Zuständigkeit für Sprachförderung im Fachunterricht ($\alpha = .78$). Die Studie untersucht, ob das entwickelte Instrument eine ausreichende statistische Qualität aufweist, um die Überzeugungen angehender Lehrkräfte ($N = 161$) hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität empirisch zu erfassen. Außerdem werden Zusammenhänge mit Personenmerkmalen und Lerngelegenheiten zum sprachsensiblen Unterrichten erforscht. Konkret geht der Artikel den folgenden drei Forschungsfragen nach:

1. Kann eine ausreichende psychometrische Qualität der eingesetzten Skalen festgestellt und die angenommene dreidimensionale Struktur des eingesetzten Fragebogens bestätigt werden?
2. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Überzeugungen der befragten Lehramtsstudierenden hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität und Personenmerkmalen wie beispielsweise Semesterzahl oder Unterrichtsfach?
3. Können Lerngelegenheiten zum sprachsensiblen Unterrichten zwischen Personenmerkmalen und Überzeugungen medieren?

Das methodische Vorgehen orientiert sich an Wilson (2005), der Konstrukte in eine hierarchische Ordnung in der Annahme einer Extremstruktur (z. B. von wenig bis viel) bringt. Für die

Studie wurden für die Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität jeweils vier Abstufungen ausdifferenziert, von (1) *Ablehnung* über (2) *Distanz*, (3) *Annäherung* bis hin zu (4) *Unterstützung*. An die Methodik schließt auch die IRT-Skalierung auf Basis des Rasch-Modells (Rost, 2004) an, wodurch die Ergebnisse zu den Überzeugungen der Befragten auf Personenfähigkeitsschätzern, Weighted Likelihood Estimates (WLEs), basieren.

Die Ergebnisse zeigen, dass die entwickelten Skalen eine gute psychometrische Qualität aufweisen und somit für die Evaluation der Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht eingesetzt werden können. Die theoretische Annahme einer dreidimensionalen Struktur der eingesetzten Items konnte bestätigt werden. Die Analyse der Zusammenhänge von Überzeugungen und Personenmerkmalen zeigte, dass männliche Probanden eher ablehnende Überzeugungen vertreten. Die Semesterzahl zeigte einen positiven Zusammenhang mit den Überzeugungen – je länger die Befragten studieren, desto unterstützender sind ihre Überzeugungen in Hinblick auf eine sprachlich-kulturell heterogene Lerngruppe. Der freiwillige Besuch DaZ-spezifischer Seminare weist einen positiven Zusammenhang mit den erfassten Überzeugungen auf. Im Vergleich der Schulfächer zeigte sich, dass Deutschstudierende positiver eingestellt sind als Studierende anderer Fächer, wohingegen Befragte, die das Fach Mathematik studieren, negativere Überzeugungen vertreten als Studierende anderer Fächer. In Hinblick auf die erfassten Lerngelegenheiten zum sprachsensiblen Unterrichten konnte herausgestellt werden, dass diese durch einen hohen Mediationseffekt einen bedeutsamen Beitrag zur Erklärung der Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität leisten.

4.3 Artikel 3: Untersuchung der Veränderbarkeit von Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität (Fischer & Lahmann, 2020)

Ob Überzeugungen veränderbar sind, wird in der Literatur seit Beginn der Forschung zu Überzeugungen diskutiert und konnte auch bisher nicht abschließend geklärt werden (s. Kapitel 2.2.2). Gleichzeitig werden Lerngelegenheiten zum sprachsensiblen Unterrichten für alle Fächer der Lehrkräfteausbildung gefordert. Doch inwiefern diese überhaupt wirksam Überzeugungen verändern können, was vor dem Hintergrund des Einflusses auf die Umsetzung in der Praxis bedeutsam wäre, ist bislang nur wenig erforscht. Auf dieser Grundlage wurde ein innovatives Seminarkonzept zu sprachsensiblen Fachunterricht evaluiert – zum einen, um dessen Wirksamkeit zu untersuchen, aber auch, um Einblicke in die Veränderbarkeit von Überzeugungen zu erhalten. Da das Seminarkonzept und die Skalen zur Erhebung der Überzeugungen unabhängig voneinander konzipiert wurden, ist auch von Bedeutung, ob

das Instrument alle Aspekte des Seminars berücksichtigt. Die Studie untersucht die folgenden Forschungsfragen:

1. Hat ein Seminar zum sprachsensiblen Unterrichten einen Einfluss auf die Überzeugungen angehender Lehrkräfte hinsichtlich Mehrsprachigkeit in der Schule?
2. Werden die Seminarinhalte in den eingesetzten Skalen ausreichend abgebildet?

Um das Seminar ($N = 27$) zu evaluieren, wurde der Fragebogen *Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit* eingesetzt, der im Rahmen des *DaZKom*-Projektes (Ehmke et al., 2018; Hammer et al., 2016; Fischer et al., 2018) entwickelt wurde. Der Fragebogen (50 Items, $\alpha_{t1} = .65$, $\alpha_{t2} = .89$) beinhaltet die drei Skalen (1) Sprachsensibilität im Fachunterricht (19 Items, $\alpha_{t1} = .60$, $\alpha_{t2} = .71$), (2) Zuständigkeit für Sprachförderung (10 Items, $\alpha_{t1} = .74$, $\alpha_{t2} = .71$) und (3) Wertschätzung von Mehrsprachigkeit (21 Items, $\alpha_{t1} = .74$, $\alpha_{t2} = .81$). Es konnte gezeigt werden, dass sich die Überzeugungen der Seminarteilnehmenden im Laufe des Semesters positiv entwickeln. Dies gilt vor allem für die Skalen (2) Zuständigkeit für Sprachförderung und (3) Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, die auch eng mit dem Kurskonzept verknüpft sind. Die Ergebnisse auf der Gesamtskala zeigen einen starken Effekt auf die Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte, was die Annahme stärkt, dass Überzeugungen durch Wissen veränderbar sind (u. a. Hachfeld et al., 2012). In Hinblick auf die einzelnen Skalen zeigt nur Skala (1) Sprachsensibilität im Fachunterricht keine signifikante Veränderung der Überzeugungen, was zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage führt. In Bezug auf den Abgleich von Seminarkonzept und den drei eingesetzten Skalen kommt die Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Skalen (2) Zuständigkeit für Sprachförderung und (3) Wertschätzung von Mehrsprachigkeit eng mit den Seminarinhalten verknüpft sind. Skala (1) Sprachsensibilität im Fachunterricht hingegen zeigt am wenigsten Überschneidung mit den im Seminar vermittelten Inhalten. So wurde im Seminar zwar linguistisches Wissen thematisiert, das mit der Beantwortung der Skala (1) Sprachsensibilität im Fachunterricht grundlegend zusammenhängt, dieses Wissen stellt aber keine ausführliche Einführung in sprachliche Merkmale des Fachunterrichts dar (z. B. Unterscheidung von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache; Ahrenholz, 2010).

5. Zusammenfassung und Diskussion

Ziel des vorliegenden Rahmenpapiers war es, einen übergeordneten theoretischen Rahmen für die kumulative Dissertation zu schaffen. Hierfür wurde zuerst das Forschungsfeld umrissen – sprachlich-kulturelle Heterogenität als Herausforderung für die Lehrkräftebildung, der entweder ressourcenorientiert oder defizitorientiert begegnet werden kann. Anschließend wurde dargelegt, weshalb die Arbeit sich auf das Konstrukt sprachlich-kultureller Heterogenität und nicht Deutsch als Zweitsprache oder Mehrsprachigkeit stützt. Sprachlich-kulturelle Heteroge-

nität wird hierbei als weitester Begriff gesehen, der Sprachvarietäten einschließt und sich von der ‚Zählbarkeit‘ von Sprachen (Busch, 2013) und deren Abhängigkeit zu Migration distanziiert. Außerdem wird dem kulturellen Aspekt sprachlicher Heterogenität Sorge getragen, da auch kulturelle bzw. habituelle Erfahrungen das Lernen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen. Im Anschluss wurden das Konzept sprachsensiblen Fachunterrichts (u. a. Leisen, 2011) sowie das *Framework for Preparing Linguistically Responsive Teachers* (LRT-Framework; Lucas & Villegas, 2011) vorgestellt, um Potentiale für die Begegnung mit sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht aufzuzeigen. Aus dieser Betrachtung wurde deutlich, dass nicht nur Wissen zu sprachlich-kultureller Heterogenität in der Ausbildung von Lehrkräften berücksichtigt werden muss, sondern auch Überzeugungen eine wichtige Rolle einnehmen sollten. Daher wurde im Anschluss der Blick auf das untersuchte Konstrukt der Überzeugungen gerichtet und deren Bestandteil professioneller Kompetenz betrachtet. So konnte herausgestellt werden, dass Überzeugungen mittlerweile eine bedeutsame Rolle in Modellen professioneller Handlungskompetenz zugeschrieben wird (u. a. Baumert & Kunter, 2006). Auch an dieser Stelle wurde das Konstrukt noch einmal definitorisch aufgegriffen und anhand der zentralen Merkmale umrissen: Überzeugungen tragen eine handlungsleitende Funktion, werden durch Erfahrungen beeinflusst und sind eventuell durch Wissen veränderbar, das mit *beliefs* in einer wechselseitigen Beziehung zu sehen ist. Ob Überzeugungen bewusst sind, ist bisher am wenigsten erforscht. Die Forschung zu Überzeugungen nimmt zwar zu, basiert aber auf individuellen Konstrukten, vor allem in Hinblick auf spezifische Überzeugungssysteme, wie beispielsweise Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität. Aus dem bestehenden Forschungsstand, zu allgemeinen sowie spezifischen Überzeugungen, wurden dann schlussendlich sieben Forschungsdesiderate abgeleitet, die wiederum zu den Beiträgen der Dissertationen überleiteten. Im Anschluss soll nun eine Gesamtdiskussion der Beiträge der Dissertation anhand der übergeordneten Forschungsfrage erfolgen.

5.1 Diskussion der übergeordneten Forschungsfrage des Rahmenpapiers

Die Relevanz von Überzeugungen in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden ist unumstritten. Angehende Lehrkräfte haben bereits während ihrer eigenen Schulzeit stabile Vorstellungen zum Unterrichten und Lernen entwickelt (Reusser et al., 2011). Dieses sogenannte *apprenticeship of observation* (übersetzt in etwa: Lehre der Beobachtung; Lortie, 1975) ist in der Berufswelt einzigartig. Umso wichtiger ist es, die von den Studierenden mitgebrachten Überzeugungen aufzugreifen (Reusser et al., 2011; Fives & Buehl, 2012), schließlich bestimmen diese, wie neues Wissen verarbeitet und in bestehende und/oder neu entwickelte Überzeugungen integriert wird (Levin, 2015). Gleichzeitig entsteht der Eindruck, dass vor allem im

deutschsprachigen Raum die Diskussion und Reflexion von professionsbezogenen Überzeugungen kaum Berücksichtigung in der Lehrkräfteausbildung findet (Ricart-Brede, 2019b), obwohl dies von zahlreichen Studien empfohlen wird (u. a. Wischmeier, 2012; Fischer et al., 2018). An dieser Stelle stellt sich die Frage, die zugleich als übergeordnete Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit dient:

Welche Beiträge können die theoretische Konzeptualisierung und die empirische Erfassung des Konstrukts der Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität für die Lehrkräfteausbildung leisten?

Vor allem vor dem Hintergrund, dass bislang ungeklärt ist, ob Überzeugungen bewusst oder unbewusst sind (s. Kapitel 2.2.2), ist die Berücksichtigung bestehender Überzeugungen in der Ausbildung angehender Lehrkräfte eine Herausforderung. Eine erste Orientierung kann daher ein theoretisches Modell bieten, das verschiedene Bereiche professioneller Überzeugungen aufzeigt und auf spezifische Überzeugungen, wie zum Beispiel zu sprachlich-kultureller Heterogenität, übertragbar ist (Fischer, 2018). Dadurch wird vor allem die Komplexität und Vielschichtigkeit von Überzeugungen deutlich (Fives & Buehl, 2012) und unterstreicht die Vielseitigkeit von möglichen Einflüssen von Überzeugungen auf Handlungen, die bei angehenden Lehrkräften vor allem das Ausüben der zukünftigen Profession als Lehrkraft betreffen (Fischer, 2018). Das im Rahmen der kumulativen Dissertation entwickelte theoretische Modell ist vor allem für die empirische Erfassung von Überzeugungen relevant. Die ‚Messung‘ von Überzeugungen hat zum Zweck, eben diese sichtbar zu machen. Hierbei sind zwei Ansätze denkbar: Zum einen die Erfassung bestehender Überzeugungen als ‚ist-Zustand‘, um beispielsweise Seminarkonzepte entsprechend der Ausgangslage von den Überzeugungen der Teilnehmenden auszurichten. Zum anderen die Erfassung von Überzeugungen im Längsschnitt, um zu prüfen, ob Überzeugungen durch Wissen, das in Lerngelegenheiten vermittelt wird, veränderbar sind, aber auch, um die Wirksamkeit von spezifischen Lerngelegenheiten auf Überzeugungen zu untersuchen. Für die empirische Erfassung von Überzeugungen ist ein theoretisches Modell hierbei unerlässlich, schließlich gewinnt die Forderung nach klarer Definition und Abgrenzung der erfassten Überzeugungen in der Literatur verstärkt an Kraft (u. a. Pajares, 1992; Reusser et al., 2011).

Die theoretische Abbildung und empirische Erfassung von Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität ist unter anderem aufgrund der Forderung nach spezifischen Konstrukten von besonderer Bedeutung für die Ausbildung angehender Lehrkräfte. Die Forderung an die Ausbildung von Lehrkräften lautet, dass Studierende aller Fächer auf den kompetenten Umgang mit Sprache im Fachunterricht vorbereitet werden sollen (u. a. Leisen, 2011). Das LRT-Framework (Lucas & Villegas, 2011) zählt zu dieser Vorbereitung auch die

Berücksichtigung sprachsensibler Überzeugungen. Wie das in dieser Arbeit vorgestellte theoretische Modell verdeutlicht, sind auch die Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität als hochgradig komplex und individuell einzustufen. Sie setzen sich zusammen aus epistemologischen Überzeugungen, Überzeugungen zum Unterrichten, zur Rolle der Lehrkraft, über die Lernenden, zur Schule im Allgemeinen, zur Lehrkräfteausbildung und aus gesellschaftlicher Perspektive (Fischer, 2018). Mögliche Fragen, die in Hinsicht auf sprachlich-kulturelle Heterogenität einen Einfluss nehmen könnten, sind die folgenden:

1. *Welchen Einfluss hat der Sprachgebrauch zu Hause auf die Sprachentwicklung von mehrsprachigen Lernenden?* (epistemologische Überzeugungen)*
2. *Wie sollte mit den Sprachen von mehrsprachigen Lernenden im Unterricht umgegangen werden?* (Überzeugungen zum Unterrichten)*
3. *Welche Aufgaben schreiben Lehrkräfte ihrem eigenen Rollenverständnis in Hinblick auf Sprachförderung im (Fach-) Unterricht zu?* (Überzeugungen zur Lehrerrolle)*
4. *Wie nehmen Lehrkräfte mehrsprachige Schülerinnen und Schüler wahr?* (Überzeugungen über die Lernenden)
5. *Was kann die Schule hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität unter den ihr gegebenen Vorgaben leisten?* (Überzeugungen zur Schule im Allgemeinen)
6. *Bereitet die Lehrkräfteausbildung ausreichend auf den Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität in der Schule vor?* (Überzeugungen zur Lehrerausbildung)
7. *Wie werden die Schule und ihr Auftrag in Hinblick auf sprachlich-kulturelle Heterogenität aus einer gesellschaftlichen Perspektive betrachtet?* (Überzeugungen aus gesellschaftlicher Perspektive)

* erfasst in Fischer & Ehmke (2019)

Je nachdem wie individuell ausgeprägt die Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden sind, beeinflussen sie das Lernen in fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Lerngelegenheiten und somit auch das zukünftige Handeln im Beruf. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund relevant, dass Lerngelegenheiten, die Wissen zu sprachsensiblen Unterrichten vermitteln, einen maßgeblichen Einfluss auf die Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität nehmen können (Fischer & Ehmke, 2019). Die Untersuchung von Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität, sowohl im Quer- als auch im Längsschnitt, kann zudem Aufschlüsse über ‚Risikogruppen‘ geben, also Personengruppen identifizieren, deren Überzeugungen besondere Berücksichtigung in der Ausbildung bedürfen. In diesem Zusammenhang konnte in einer Studie unter anderem beobachtet werden, dass Studierende des Faches Mathematik tendenziell ablehnende Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht vertreten (Fischer & Ehmke, 2019). Hierzu wird angenommen, dass der ‚Sprache der Mathematik‘ wenig sprachliche Aspekte zugeschrieben werden, da diese häufig auch mit der ‚Sprache der Zahlen‘ gleichgesetzt wird und insbesondere im Studienfach Mathematik nur selten Veranstaltungen mit sprachlichem Fokus angeboten werden (Meyer & Prediger, 2012; Michalak & Bachtsevanidis, 2012; Leisen, 2011; vgl. Fischer et al., 2018). Auch wenn gezeigt werden konnte, dass fachübergreifende Semina-

re zum sprachsensiblen Unterrichten eine Veränderung der Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität bewirken können (Fischer & Lahmann, 2020), ist es notwendig, Studierende aller Fächer zu erreichen und somit auch diejenigen, die sich nicht im Rahmen von zusätzlichen Angeboten oder vereinzelt Wahlpflichtkursen bewusst für die Auseinandersetzung mit der Thematik entschließen (Fischer & Ehmke, 2019).

Es lässt sich festhalten, dass die theoretische Abbildung und empirische Erfassung des Konstrukts der Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität die Ausbildung von Lehrkräften dadurch bereichern kann, als dass sie Einblicke in einen hochkomplexen Aspekt professioneller Kompetenz ermöglicht und das zu einem Zeitpunkt, zu dem konkrete Handlungen in der Berufspraxis noch vorbereitet werden. Somit können bestehende Überzeugungen identifiziert und dadurch gezielt in der Ausbildung aufgegriffen werden, was auch die Möglichkeit zur Veränderung bzw. Neustrukturierung ermöglicht. In Hinblick auf sprachlich-kulturelle Heterogenität ist auf die Relevanz der Thematik hinsichtlich der Bildung(un)gerechtigkeit hinzuweisen, da Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach wie vor im Durchschnitt schwächere Ergebnisse in Schulleistungsstudien zeigen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund (OECD, 2018). Gay (2015) unterstreicht diesen Aspekt auch für den US-amerikanischen Raum und hält fest, dass Überzeugungen eine hohe Bedeutsamkeit zukommt, um Chancengleichheit im Bildungsbereich zu erreichen und die Leistungslücken für sprachlich-kulturell heterogene Schülerinnen und Schüler zu schließen. Gay weist darauf hin, dass Überzeugungen häufig selbsterfüllende Prophezeiungen sind und Lehrkräfte sich daher in einer sehr machtvollen Position befinden:

„Teachers get from students what they expect based on what they believe is true. This places teachers in the position of being power brokers and pacesetters about whether or how cultural diversity will be addressed in classrooms.” (Gay, 2015, S. 447)

5.2 Wissenschaftlicher Beitrag der Arbeit

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war das Zitat, mit dem Pajares (1992) eine der bedeutsamsten Arbeiten zu Überzeugungen schließt (s. einleitendes Zitat auf S. 1). Somit stellt sich die Frage, was die kumulative Dissertation in Hinblick auf das ‚messy construct‘ der *beliefs* beiträgt.

Während andere empirische Studien die Überzeugungen von Lehrkräften nur am Rande und theoretisch wenig abgrenzend zu anderen Konstrukten untersuchen, setzt das vorliegende Forschungsprojekt bereits bei der theoretischen Definition und Konzeptualisierung an. Neben dieser Arbeit gibt es nur wenige Untersuchungen, die das Konstrukt der Überzeugungen als wesentlichen Forschungsgegenstand betrachten und unabhängig von weiteren Forschungsanliegen definieren und operationalisieren (s. a. Fischer, 2018). Die Arbeit löst sich von indivi-

duellen Bezugsrahmen und schafft im Kontrast einen universell einsetzbaren theoretischen Rahmen.

Das Dissertationsvorhaben leitet mit der Betrachtung der allgemeinen professionellen Überzeugungen von Lehrkräften ein und widmet sich dann den Überzeugungen speziell zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht unter einem interdisziplinären Ansatz. Auch wenn das Konstrukt der *beliefs* grundsätzlich als psychologisches Forschungsgebiet gilt, vereint die Arbeit durch den Fokus auf *teachers' beliefs* auch bildungswissenschaftliche und durch die Spezialisierung auf sprachlich-kulturelle Heterogenität linguistische und interkulturelle Forschungsperspektiven. Die Zugänge sind hierbei methodisch vielfältig gewählt worden. Während der erste Artikel theoretisch ausgerichtet ist, fokussieren die beiden weiteren Publikationen quantitative Auswertungsmethoden. Bei der Entwicklung der Skalen wurde durch den Einsatz von cognitive labs in Ansätzen auch qualitativ gearbeitet (s. Fischer & Ehmke, 2019). Gleiches gilt für den Abgleich von Skalen und Seminarinhalten in der Publikation zur Veränderbarkeit von Überzeugungen (Fischer & Lahmann, 2020).

Die Beiträge der Dissertation lassen sich anhand der in Kapitel 3 präsentierten Forschungsdesiderate konkretisieren. Die Betrachtung des Forschungsstandes, theoretisch wie empirisch, führte zur Identifikation von sechs Bereichen, in denen die hauptsächlichen Forschungslücken in Hinblick auf die professionellen Überzeugungen von Lehrkräften zu finden sind:

1. Theoretische Operationalisierung von Überzeugungen im Allgemeinen und im Spezifischen,
2. Einflussfaktoren auf Überzeugungen,
3. Veränderbarkeit von Überzeugungen,
4. Bewusstheit von Überzeugungen,
5. Zusammenhang von Überzeugungen und Handlungen und
6. Empirische Erfassung.

Die drei Artikel der Dissertation tragen zu vier von sechs der zuvor abgeleiteten Forschungsdesiderate bei. In Hinblick auf (1) die *theoretische Operationalisierung von Überzeugungen im Allgemeinen und im Spezifischen* kann ein allgemeines theoriebasiertes Modell professioneller Überzeugungen von Lehrkräften präsentiert werden, das auch für den spezifischen Bereich sprachlich-kultureller Heterogenität geprüft wurde (Fischer, 2018). Dieses Modell kann künftig sowohl für sprachlich-kulturelle Heterogenität als auch für weitere Teilbereiche der Lehrkräftebildung ausdifferenziert werden (s. a. Kapitel 5.4) und somit die Untersuchung des Konstrukts der Überzeugungen als eigenständiges Forschungsgebiet voranbringen. Als untersuchte (2) *Einflussfaktoren auf Überzeugungen* sind die Erforschung von Zusammenhängen soziodemographischer Daten und von Lerngelegenheiten zum sprachsensiblen Unterrichten mit Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität zu nennen (Fischer & Ehmke, 2019; Fischer & Lahmann, 2020). Anhand der Ergebnisse kann die Komplexität von Über-

zeugungen verdeutlicht werden, gleichzeitig können die Untersuchungen tiefere Einblicke in die Einflussfaktoren auf Überzeugungen geben. Die (3) *Veränderbarkeit von Überzeugungen* wurde anhand einer Seminarevaluation untersucht und es konnte belegt werden, dass Überzeugungen nicht gänzlich veränderungsresistent sind (Fischer & Lahmann, 2020). Als letzter Punkt ist der Beitrag zur (6) *empirischen Erfassung* zu nennen. In der Literatur wird gefordert, verstärkt quantitative Studien durchzuführen, die theoretisch fundiert sind und ihre Ergebnisse mit bestehender Literatur verbinden (u. a. Reusser et al., 2011; Fives & Buehl, 2012). Diese kumulative Dissertation hatte dieses Vorgehen zum Ziel und kann nun durch das Rahmenpapier und eine übergeordnete Diskussion (Kapitel 5.1) den Kreis zurück zur Theorie schließen.

Doch neben den Beiträgen zu den Forschungsdesideraten zum theoretischen bzw. empirischen Konstrukt der Überzeugungen ist auch die praktische Relevanz der Arbeit für die Lehrkräftebildung hervorzuheben. So rückt das Dissertationsprojekt die Überzeugungen angehender Lehrkräfte in den Fokus und betrachtet somit ein Forschungsgebiet, was bislang nur wenig Aufmerksamkeit erhalten hat (s. a. Ricart Brede, 2019b). Dies gilt insbesondere für den spezifischen Fall der Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität, da dieses Thema aktuell zu den zentralen Herausforderungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zählt (Koch-Priewe & Krüger-Potratz, 2016). Die Ergebnisse der Untersuchungen unterstreichen die mittlerweile weit verbreitete Forderung, dass die Lehrkräfteausbildung einen stärkeren Fokus auf den Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität legen muss und in diesem Zusammenhang Überzeugungen und deren Reflexion eine zentrale Rolle in der Vorbereitung von Lehrkräften einnehmen müssen. Das theoretische Modell bietet hierfür einen hilfreichen Orientierungsrahmen und die entwickelten Skalen ein nützliches Tool, um Überzeugungen zu erfassen. Die entwickelten Forschungsinstrumente stehen der Scientific Community zur Verfügung (Fischer, 2020) und wurden bereits in weiteren Studien erprobt (Schroedler & Fischer, 2020; Lange, Pohlmann-Rother, & Hohm, 2020; Otto et al., angenommen). Konkrete Empfehlungen für die Lehrkräftebildung werden in Kapitel 5.5 noch einmal ausführlicher dargestellt.

5.3 Grenzen der Dissertation

Auch wenn die Dissertation den Forschungsstand zu den professionellen Überzeugungen im Allgemeinen und im Speziellen zu den Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität erweitert, sind einige Limitationen der Arbeit zu nennen, die im Rahmen der einzelnen Artikel bereits ausführlich dargelegt worden sind und daher an dieser Stelle zusammengefasst dargestellt werden.

In Hinblick auf die theoretische Abbildung des allgemeinen Konstrukts der Überzeugungen (Fischer, 2018) lässt sich festhalten, dass dieses noch nicht in Gänze empirisch überprüft wurde. Zwar konnten drei Dimensionen für die Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität bestätigt werden, das allgemeine Konstrukt und die übrigen Facetten sind bisher jedoch rein theoretisch hergeleitet. Des Weiteren ist eine Übertragbarkeit auf weitere spezifische Überzeugungen (z. B. zu Inklusion in Schule und Unterricht) zu prüfen.

Die empirische Erfassung der Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität (Fischer & Ehmke, 2019) weist vor allem Grenzen hinsichtlich der Aussagekraft der abgefragten Lerngelegenheiten auf. Diese wurden lediglich über eine Selbstauskunft der Studierenden erfasst, weshalb ein Abgleich mit tatsächlich angebotenen und besuchten Lehrveranstaltungen aufschlussreich wäre. Auch kann die Befragung zu Lerngelegenheiten nicht mit erworbenem Wissen gleichgesetzt werden. Hierfür wäre eine Kompetenzmessung, zum Beispiel mithilfe des *DaZKom* Tests (Ehmke et al., 2018) nötig. Die Ergebnisse sind bisher vor allem auf messtheoretischer Ebene analysiert worden, eine inhaltliche Fokussierung sollte noch erfolgen.

Die Prä-Post-Messung von Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität (Fischer & Lahmann, 2020) konnte auf keine Kontrollgruppe zurückgreifen, was jedoch zusätzliche Einblicke gewährt hätte. Außerdem wäre es angesichts der geringen Stichprobengröße sicherlich aufschlussreich gewesen, zusätzliche Interviews durchzuführen und eine mixed methods Studie zu designen (Levin, 2015). Auch wäre ein Schluss auf Handlungen möglich gewesen, wenn das Seminar praktische Anteile integriert hätte. Zusätzlich steht eine Prä-Post-Messung anhand des neu entwickelten Instruments (Fischer & Ehmke, 2019) aus.

Generell ist für beide empirischen Studien hervorzuheben, dass es wünschenswert wäre, die Stichprobengröße zu erweitern und einen Vergleich mit bereits ausgebildeten Lehrkräften anzustreben (Gay, 2015). Außerdem erfassen die Untersuchungen nur ausgewählte Dimensionen professioneller Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität. Anhand des theoretischen Modells könnte das Konstrukt strukturiert ausgebaut werden. In diesem Zusammenhang müsste auch intensiver auf Aspekte kultureller Heterogenität eingegangen werden, die in den bisherigen entwickelten Skalen nur am Rande erfasst werden.

Das Konstrukt sprachlich-kulturelle Heterogenität wurde in beiden Studien nicht ausreichend definiert. Das Rahmenpapier hat an dieser Lücke angesetzt, dennoch muss das Konstrukt auch zukünftig noch stärker abgegrenzt und eindeutig definiert werden. Hierbei ist zu überlegen, ob das Konstrukt nicht doch als „Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit“ bezeichnet werden sollte – zumindest sofern die Untersuchung keine Erweiterung mehr um Items zu Einstellungen mit Blick auf kulturelle Aspekte erfahren soll, da der Mehrsprachigkeitsbegriff deutlich besser

definiert und ausdifferenziert ist. Eine Möglichkeit, den Aspekt sprachlich-kultureller Heterogenität dennoch hervorzuheben, wäre die Verwendung des Begriffs „Mehrsprachigkeit im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität“ (Hachfeld, 2012; s.a. Kapitel 2.1.1) oder die Spezifizierung von Mehrsprachigkeit als „migrationsbedingte, individuelle Mehrsprachigkeit“. In Bezug auf Begrifflichkeiten ist zudem auf die Verwendung des Ausdrucks „Familiensprache“ anstelle von „Herkunftssprache“ zu achten (s. hierzu Altun & Gürsoy, 2015). Diese Erkenntnisse unterstreichen die Relevanz der regelmäßigen Reflexion von Begrifflichkeiten, die in der Forschung Verwendung finden.

Auch in Hinblick auf die in Kapitel 3 hergeleiteten Forschungslücken stößt die Dissertation an ihre Grenzen und untersucht beispielsweise nicht die Bewusstheit von Überzeugungen oder den Zusammenhang von Überzeugungen und Handlungen. Da auch die übrigen Forschungsdesiderate weiteres Potential für anschließende Forschung bieten, geht Kapitel 5.4 noch einmal explizit auf Empfehlungen für mögliche anschließende Arbeiten ein.

5.4 Empfehlungen für die Forschung

An dieser Stelle sollen konkrete Empfehlungen für die Forschung zu den professionellen Überzeugungen (angehender Lehrkräfte), insbesondere hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität anhand der in Kapitel 3 hergeleiteten Forschungsdesiderate dargestellt werden.

Theoretische Operationalisierung von Überzeugungen im Allgemeinen und im Spezifischen

Vor dem Hintergrund, dass Überzeugungen eine eigene Facette professioneller Kompetenz von Lehrkräften darstellen, ist es von hoher Bedeutung sie als eigenständigen Forschungsgegenstand anzuerkennen und neben anderen Bereichen von Kompetenz auch in den Fokus der Forschung zu rücken. Hierzu gehört, die erfassten Überzeugungen klar zu definieren, theoretisch fundiert zu strukturieren und von nicht erfassten Facetten abzugrenzen. Dafür eignet sich das in der vorliegenden Dissertation entwickelte theoretische Modell zu den professionellen Überzeugungen von Lehrkräften (Fischer, 2018). Da dieses bislang für den Bereich sprachlich-kulturelle Heterogenität noch nicht umfassend umgesetzt wurde, bietet sich eine Weiterentwicklung des Instruments zur Erfassung professioneller Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität (Fischer & Ehmke, 2019) an. Auch für die bereits in den Blick genommenen Dimensionen sind weitere Kategorien denkbar und die noch nicht behandelten Bereiche bieten vielseitiges Potential für eine an das bisherige Vorgehen angelehnte Entwicklung. Außerdem scheint vielversprechend, das Modell für weitere Untersuchungsfelder, wie beispielsweise die professionellen Überzeugungen von Lehrkräften hinsichtlich inklusiven Unterrichts, zu prüfen und gegebenenfalls auszudifferenzieren.

Einflussfaktoren auf Überzeugungen

Als besonders bedeutsame Einflussfaktoren auf Überzeugungen sind Erfahrungen, sozialisationsbedingte Einflüsse und kontextuale Bedingungen zu nennen. Diese Bereiche sind insbesondere für spezifische Überzeugungen von hohem Forschungsinteresse. In Bezug auf sprachlich-kulturelle Heterogenität scheint vor allem bedeutsam, welche Einflüsse Erfahrungen mit sprachlich-kultureller Heterogenität aus der eigenen Schulzeit nehmen und auch, welche Zusammenhänge es mit sozialisationsbedingten Überzeugungen geben könnte. In Hinblick auf bereits ausgebildete Lehrkräfte wäre es auch denkbar, Kontextfaktoren der Schule näher zu untersuchen, also beispielsweise den Einfluss von curricularen Vorgaben oder auch der Unterstützung durch das Kollegium. Auch ein Vergleich der Überzeugungen von angehenden und bereits ausgebildeten Lehrkräften wäre für den Bereich sprachlich-kultureller Heterogenität wünschenswert.

Veränderbarkeit von Überzeugungen

In Hinblick auf die Veränderbarkeit scheint vor allem der Zusammenhang zwischen Wissen und Überzeugungen von hohem Forschungsinteresse zu sein. Dies nicht nur, weil die Beziehung von Wissen und Überzeugungen strittig ist, sondern vor allem, weil es noch wenige Forschungen zur Veränderbarkeit von Überzeugungen durch den gezielten Einfluss von Wissen gibt. Naheliegend ist an dieser Stelle die Untersuchung von Lerngelegenheiten in einer Prä-Post-Messung, wie sie auch in dieser Arbeit erfolgte (Fischer & Lahmann, 2020). Für den Bereich der Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität wäre vor allem eine größere Stichprobengröße aufschlussreich und auch die genauere Abstimmung von Seminarinhalten und Skalendesign. In jedem Falle sollte auch ein Wissenstest eingesetzt werden, um eine zuverlässigere Auskunft über die vermittelten Inhalte zu erhalten als im Vergleich zu Selbstauskünften. Nach der Untersuchung der Veränderbarkeit von Überzeugungen sollte dann die Implementierung der Ergebnisse erfolgen: Wie müssen Lerngelegenheiten gestaltet werden, sodass sich Überzeugungen verändern? Auch die Entwicklung von Überzeugungen im Verlauf der Professionalisierung (Studium - Referendariat - Berufspraxis) ist ein relevantes Forschungsgebiet, das für den Bereich sprachlich-kulturelle Heterogenität umgesetzt werden könnte.

Bewusstheit von Überzeugungen

Die Bewusstheit von Überzeugungen bedarf einem besonderen Forschungsinteresse, da diese Facette professioneller Überzeugungen bisher am wenigsten erforscht wurde. Es lässt sich an dieser Stelle nur vermuten, dass die Untersuchung des Zusammenhangs mit Handlungen (s. nächster Punkt) Aufschlüsse geben könnte. Auch mixed methods Studien könnten an die-

ser Stelle neue Erkenntnisse liefern, indem quantitative und qualitative Aussagen der Befragten abgeglichen werden. In diesem Bereich wäre es ratsam, bereits gut ausdifferenzierte Überzeugungen (z. B. Kompetenzüberzeugungen) zu untersuchen, um auf theoretische fundierte Konstrukte zurückzugreifen zu können.

Zusammenhang von Überzeugungen und Handlungen

Überzeugungen gelten als handlungsleitend, doch wird ihr Einfluss auf Handlungen kaum untersucht. Sicherlich ist diese Facette des Konstrukts schwer zugänglich, jedoch wäre es insbesondere in Hinblick auf die Leistung einzelner Gruppen von Schülerinnen und Schülern (beispielsweise mehrsprachiger Lernender) von hoher Bedeutung, Einblicke in Zusammenhänge zu erhalten. Auch ein Perspektivwechsel wäre an dieser Stelle innovativ: Wie nehmen Schülerinnen und Schüler Lehrkräfte mit unterschiedlichen Überzeugungsprofilen wahr?

Empirische Erfassung

An dieser Stelle möchte die vorliegende Arbeit dazu aufrufen, v. a. die quantitativen Zugänge zum Forschungsgegenstand der Überzeugungen weiter auszubauen. Insbesondere für die Veränderungsmessung ist die quantitative Erfassung des Konstrukts unerlässlich. Gleichzeitig bleibt festzuhalten, dass alle Zugänge zur Abbildung und Erfassung von Überzeugungen als bedeutsam anzuerkennen sind. Das Konstrukt stellt sich derart komplex und vielschichtig dar, dass unterschiedliche Herangehensweisen unverzichtbar sind, um Erkenntnisse zu Struktur, Einflussfaktoren, Veränderbarkeit, Bewusstheit und Zusammenhängen zu gewinnen. Wünschenswert wäre hierbei eine Verstärkung des Zusammenschlusses von Methoden, also beispielsweise die Verknüpfung von quantitativen Fragebogendaten und qualitativen Interviewergebnissen. Auch die Analyse von Reflexionsprodukten, wie zum Beispiel Portfolios, kann mixed methods Studien bereichern (s. a. Otto et al., angenommen).

5.5 Empfehlungen für die Lehrkräftebildung

Es lässt sich allgemein festhalten, dass die Lehrkräftebildung neben Wissen auch die professionellen Überzeugungen als entscheidenden Faktor gelungener Professionalisierung anerkennen und der Reflexion und Entwicklung dieser Überzeugungen Raum und Zeit einräumen muss. In der universitären Lehrkräfteausbildung ist es von besonderer Bedeutung, die von den Studierenden mitgebrachten Überzeugungen zu identifizieren und aufzugreifen bzw. in der Lehre zu berücksichtigen. Die bereits existierenden Überzeugungen der Studierenden sind schon sehr komplex und filtern alles, was in der Ausbildung vermittelt wird – Wissen, Erfahrungen in der Praxis und neu entstehende Überzeugungen. Aufgrund dieser ohnehin schon hohen Komplexität von Überzeugungen, ist es wichtig, deren Reflexion bereits bei der Kon-

zeption von Lerngelegenheiten ‚mitzudenken‘ und dem Verlauf über die Zeit Beachtung zu schenken. Denkbar sind Methoden wie die Arbeit mit Fallbeispielen, Portfolios, Rollenspielen und Microteaching. Eine reflexive Praxis, die bereits im Studium ausgebildet wurde, kann sich nicht nur auf zukünftige Handlungen auswirken, sondern auch die Professionalisierung im späteren Beruf als Lehrkraft unterstützen. Denn wenn die Überzeugung, dass Reflexion wertvoll und bedeutsam für die eigene Entwicklung ist, gefestigt wird, wird diese reflexive Praxis auch in der Berufspraxis fortgeführt. Die Lehrkräftebildung muss somit das Potential und die Bedeutung von professionellen Überzeugungen anerkennen und in die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften einbeziehen. Geschieht dies nicht, so können Überzeugungen mitunter auch als ‚Bremse‘ im Professionalisierungsprozess fungieren.

In Hinblick auf die Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität kann auch an dieser Stelle nur wieder betont werden, wie bedeutsam der Ausbau der Lerngelegenheiten für den Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts ist. Diese Lerngelegenheiten sollten nicht nur im bildungswissenschaftlichen Studium, sondern vor allem in den Fachdidaktiken implementiert werden, um Studierende aller Fächer zu erreichen. Da Überzeugungen bei der offenen Thematisierung durch soziale Erwünschtheit verzerrt werden können, ist es unerlässlich, eine angstfreie Atmosphäre herzustellen, wenn diese expliziert werden. Hierbei darf nicht zwischen richtig und falsch unterschieden werden, da diese Dichotomie der Komplexität von Überzeugungen nicht gerecht wird. Vielmehr muss eine reflexive Praxis entwickelt werden, in der Überzeugungen offengelegt und anhand von fundierten Erkenntnissen und dem Aufzeigen verschiedener Alternativen reflektiert und überdacht werden können. Nur Lehrkräfte mit starken, ausgeprägten, multikulturellen, sprachsensiblen Überzeugungen können die Bildungsressourcen ihrer mehrsprachigen und mehrkulturellen Lernenden erkennen, nutzen und somit gegen die Bildungsungerechtigkeit angehen, die diesen Schülerinnen und Schülern aktuell noch widerfährt.

6. Literatur

- Ahrenholz, B. (2008). Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 3-16). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ahrenholz, B. (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Altun, T. & Gürsoy, E. (2015). Herkunftssprachenbildung – Zur Sprachbildung im Herkunftssprachenunterricht. In C. Benholz, M. Frank, & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ* (S. 187–196). Stuttgart: Klett.
- Baker, C. & Jones, S. P. (Eds.). (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 10(4), 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Universität zu Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Bender-Szymanski, D. (2005). *Wohin steuert unser Bildungssystem angesichts zunehmender sprachlich-kultureller Heterogenität?* Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Blell, G. & Doff, S. (2014). It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 77-96. Abrufbar unter: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Blell_Doff.pdf
- Blömeke, S. & Oser, F. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 415-421.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift Für Psychologie*, 223(1), 3-13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehende Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-188. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>
- Boysen, J. (2012). Grundlagen zur mehrsprachigen Sozialisation. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 27-56). Baltmannsweiler: Schneider.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & G. M. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). New York: Routledge.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas/UTB.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X017002005>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath.

- Dubois, B. (2009). Heterogenität – Vielfalt als Chance in der Unterrichtsgestaltung. In A. Fischer & G. Hahn (Hrsg.), *Band 1: Heterogenität: Herausforderungen für die berufliche Bildung* (S. 5-20). Abrufbar unter: http://bwp-schriften.univera.de/Band1_09/dubois_Band1_09.pdf
- Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 235-249). Weinheim: Beltz.
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Fenstermacher, G. D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of research in education*, 6, 157-185.
- Ferguson, L. E. & Lunn Brownlee, J. (2018). An Investigation of Preservice Teachers' Beliefs about the Certainty of Teaching Knowledge. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 94-111. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.6>
- 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). Münster: Waxmann.
- Fischer, N. (2018). Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(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. (2020). Skalendokumentation: Sprachlich-kulturelle Heterogenität in Schule und Unterricht. In: Forschungsdatenzentrum Bildung, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). <https://doi.org/10.7477/395:246:1>
- Fischer, N. & Lahmann, C. (2020). Pre-Service Teachers' Beliefs about Multilingualism in School: An Evaluation of a Course Concept for Introducing Linguistically Responsive Teaching. *Language Awareness*. Online Vorveröffentlichung. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). Washington, DC, US: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (pp. 39-57). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

- Gay, G. (2015). Teachers' Beliefs about Cultural Diversity – Problems and Possibilities. In H. Fives & G. M. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 436-452). New York: Routledge.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Aufl., 2008). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2001). Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt? Abrufbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/237678791>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gogolin, I. & Schwarz, I. (2004). „Mathematische Literalität“ in sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 835-848.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., ... & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gürsoy, E. (2010). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. Abrufbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>
- Hachfeld, A. (2012). Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und Überzeugungen? In E. Winters-Ohle et al. (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (S. 47-65). Münster: Waxmann.
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen – Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(2), 101-120. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000064>
- Haider, B. (2010). Mehrsprachigkeit. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 207-208). Tübingen und Basel: UTB.
- Hallitzky, M. & Schliessler, M. (2008). Welche pädagogischen Leitbilder haben Lehramtsstudierende in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität? In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 267-270). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3_53
- Hammer, S., Fischer, N. & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. *Die Deutsche Schule*, Beiheft 13, 147-171.
- Hartinger, A., Kleickmann, T. & Hawelke, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lehren und Lernen auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 110-126. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0008-1>
- Hartwig, S. J., Schwabe, F., Gebauer, M. M. & McElvany, N. (2017). Wie beurteilen Lehrkräfte und Lehramtsstudierende Leistungsheterogenität? Ausprägungen, Zusammenhänge und Prädiktoren von Einstellungen und Motivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(2), 94-108. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art05d>
- Hertzog, L. (2011). Can a Successful ESL Teacher Hold Deficit Beliefs of Her Students' Home Languages and Cultures? *Multicultural Perspectives*, 13(4), 197-204. <https://doi.org/10.1080/15210960.2011.616829>

- Hodge, S., Haegele, J. A., Gutierrez Filho, P. & Rizzi Lopes, G. (2018). Brazilian Physical Education Teachers' Beliefs About Teaching Students With Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 408-427. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1408896>
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469. <https://doi.org/10.3102/00346543060003419>
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228. <https://doi.org/10.3102/00346543072002177>
- Klein, W. (1987). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Koch-Priewe, B. (2018). Das DaZKom-Projekt – ein Überblick. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 7-37). Münster: Waxmann.
- Koch-Priewe, B. & Krüger-Potratz, M. (2016). Qualifizierung für sprachliche Bildung. *Die Deutsche Schule*, Beiheft 13, 9-20.
- König, J., Kaiser, G. & Felbrich, A. (2012). Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 476-491.
- 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/10.3102/00346543062003307>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Läge, D. & McCombie, G. (2015). Berufsbezogene Lehrerüberzeugungen als pädagogisches Bezugssystem erfassen: ein Vergleich von angehenden und berufstätigen Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(1), 118-143.
- Lange, S. D., Pohlmann-Rother, S., Hohm, V. (2020). Erstsprachen im Unterricht? Ergebnisse der BLUME-Studie zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften. In N. Skorsetz, M. Bonanati, D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 200-205). Wiesbaden: Springer VS.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Leisen, J. (2011). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht*. Abrufbar unter: https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf
- 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>
- Levin, B. B. (2015). The Development of Teachers' Beliefs. In H. Fives and G. M. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 48-65). New York: Routledge.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2011). A Framework for Preparing Linguistically Responsive Teachers. In T. Lucas (Ed.), *Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms* (pp. 55-72). New York: Routledge.
- Lucas, T., Villegas, A. M. & Martin, A. D. (2015). Teachers' beliefs about English language learners. In H. Fives and G. M. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 453-474). New York: Routledge.
- Luchtenberg, S. (2009). Vermittlung interkultureller sprachlicher Kompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts. In P. Nauwerck (Hrsg.), *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten* (S. 277-289). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Lütke, B. (2011). *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule: eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen*. Berlin: de Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110267808>
- Maak, D. (2019). „Manchmal ist viel auch besser!“ Nutzung von mehrsprachigen Produktbeschreibungen in Schule und Hochschule zur Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 201-233). Reihe: Mehrsprachigkeit, Band 46. Münster: Waxmann.
- Maak, D., Ricart Brede, J. & Born, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit erheben. Bericht über die Anlage eines Forschungsprojektes. In H. Rösch & J. Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik* (S. 263-282). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Merk, S., Schneider, J., Bohl, T., Kelava, A. & Syring, M. (2017). Epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich pädagogischen Wissens: Gegenstands-, Quellen- und Kontextspezifität. *Journal for educational research online*, 9(1), 169-189.
- Meyer, M. & Prediger, S. (2012). Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht – Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. *PM (Praxis der Mathematik in der Schule)*, 54(45), 2-9.
- Michalak, M. (2008). Fördern durch Fordern – Didaktische Überlegungen zum Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache an Schulen. *Fachzeitschrift Deutsch als Zweitsprache*, 3, 7-17.
- Michalak, M. & Bachtsevanidis, V. (2012). Zweitsprache Deutsch in Chemie, Geschichte und Co. – Sprachliche Voraussetzungen und didaktische Anforderungen im fachsprachlichen Schulunterricht. *Deutsch als Zweitsprache*, 2, 4-19.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Nisbett, R. & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. New Jersey: Prentice-Hall.
- OECD (2018). The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Oliveira, L. C. de (2014). Language Teaching in Multilingual Contexts. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(2), 265-270.
<https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000200002>
- Oomen-Welke, I. (1999). Sprachen in der Klasse. *Praxis Deutsch*, 157, 14-23.
- Oomen-Welke, I. (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen*, 2, 143-163.
- Otto, L., Böttger, L., Fischer, N., Vasylyeva, T., Groh, O., Hammer, S., Niederhaus, C. (angenommen). Weiterbildendes Studium „Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachig-

- keit“ an der Universität Paderborn – Ausgestaltung und Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme im Bereich Inklusion. *Journal für Psychologie*.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pettit, S. K. (2014). Middle school mathematics teachers' beliefs about ELLs in mainstream classrooms. *Sunshine State TESOL Journal*, 11(1), 25-34.
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T. & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016. <https://doi.org/10.1177/0013164498058006009>
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-495). Münster: Waxmann.
- Ricart Brede, J. (2019a). „Kann man überhaupt vorbereitet sein?“ Zur Vorbereitung auf den Unterricht mit DaZ-SchülerInnen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 161-182). Reihe: Mehrsprachigkeit, Band 46. Münster: Waxmann.
- Ricart Brede, J. (2019b). 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. Münster: Waxmann.
- Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: wbg.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rost, J. (2004). *Testtheorie Testkonstruktion* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Bern: Huber.
- Schroedler, T. & Fischer, N. (2020) The Role of Beliefs in Teacher Professionalisation for Multilingual Classroom Settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1). Online Vorveröffentlichung. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. New York: Peter Lang.
- 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>
- Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 345-371). New Jersey: Erlbaum.
- Spillane, J. P., Hopkins, M. & Sweet, T. M. (2018). School District Educational Infrastructure and Change at Scale: Teacher Peer Interactions and Their Beliefs About Mathematics Instruction. *American Educational Research Journal*, 55(3), 532-571.
<https://doi.org/10.3102/0002831217743928>
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schnei-

- der, P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Münster: Waxmann.
- Tandon, M., Viesca, K., Hueston, C. & Milbourn, T. (2017). Perceptions of linguistically responsive teaching in teacher candidates/novice teachers. *Bilingual Research Journal*, 40(2), 154-168. <https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1304464>
- Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2013). Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 121-233). Weinheim: Beltz Juventa.
- Trautmann, M. (2005). Überzeugungen vom Englischlernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (1), 38-52. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0122-5>
- 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>
- Vázquez-Montilla, E., Just, M. & Triscari, R. (2014). Teachers' Dispositions and Beliefs about Cultural and Linguistic Diversity. *Universal Journal of Educational Research*, 2, 577-587. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020806>
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Wandruszka, M. (1981). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: DTB.
- 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: Beltz (Pädagogik).
- Wilson, M. (2005). *Constructing measures. An item response modeling approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 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). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94085-4_8
- Wolfgramm, C., Rau, M., Zander-Music, L., Neuhaus, J. & Hannover, B. (2010). Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen. Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 59-77.

7. Artikel 1

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>

Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht.

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht das theoretische Konstrukt der Überzeugungen von Lehrkräften (teachers' beliefs) hinsichtlich einer allgemeinen Struktur sowie einer möglichen Konzeptualisierung für den Bereich sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. Hierfür wurden sieben Bereiche allgemeiner professioneller Überzeugungen von Lehrkräften aus der Literatur hergeleitet: (a) epistemologische Überzeugungen, (b) Überzeugungen zum Unterrichten, (c) Überzeugungen zur Lehrerrolle (dem Selbst), (d) Überzeugungen über die Lernenden, (e) Überzeugungen zur Schule im Allgemeinen, (f) Überzeugungen zur Lehrerbildung und (g) Überzeugungen aus gesellschaftlicher Perspektive. Anschließend erfolgte eine Einordnung von Studien zu Überzeugungen von Lehrkräften hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität in diese Bereiche. Es lässt sich zeigen, dass das theoretisch hergeleitete Modell mit sieben Dimensionen geeignet ist, um sowohl allgemeine professionelle Überzeugungen als auch beliefs im Hinblick auf sprachlich-kulturelle Heterogenität abzubilden. Mögliche Implikationen für die Praxis werden abschließend kritisch diskutiert.

Schlüsselwörter: *Überzeugungen, sprachlich-kulturelle Heterogenität, Mehrsprachigkeit, Lehrerbildung, Professionsforschung*

Der Volltext des Artikels ist unter dem oben genannten DOI abrufbar.

8. Artikel 2

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>

Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht.

Zusammenfassung: Die vorliegende Studie untersucht die empirische Erfassung der Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht (N = 161) anhand von den drei Skalen (1) Sprachgebrauch zu Hause ($\alpha = 0,84$), (2) Mehrsprachigkeit im Fachunterricht ($\alpha = 0,87$) und (3) Zuständigkeit für Sprachförderung im Fachunterricht ($\alpha = 0,78$). Das entwickelte Instrument wird hinsichtlich seiner statistischen Qualität ausgewertet und somit für den praktischen Einsatz in Lehre und Forschung evaluiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Skalen gute psychometrische Kennwerte aufweisen und somit geeignet sind, Überzeugungen von Lehramtsstudierenden empirisch zu erfassen. Die theoretisch angenommene dreidimensionale Struktur des Konstrukts kann anhand von Modellgeltungstests bestätigt werden. Des Weiteren werden Zusammenhänge von Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht und Personenmerkmalen sowie mit Lerngelegenheiten betrachtet. Hierbei wird unter anderem deutlich, dass Lerngelegenheiten eine zentrale Rolle in der Vorhersage von Überzeugungen einnehmen.

Schlüsselwörter: *Überzeugungen, Einstellungen, Mehrsprachigkeit, sprachlich-kulturelle Heterogenität, Lehrkräfteprofessionalisierung*

Der Volltext des Artikels ist unter dem oben genannten DOI abrufbar.

9. Artikel 3

Fischer, N., & Lahmann, C. (2020). Pre-Service Teachers' Beliefs about Multilingualism in School: An Evaluation of a Course Concept for Introducing Linguistically Responsive Teaching. *Language Awareness*. Online Vorveröffentlichung.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>

Pre-Service Teachers' Beliefs about Multilingualism in School: An Evaluation of a Course Concept for Introducing Linguistically Responsive Teaching.

Abstract

The present study looks at pre-service teachers' beliefs about multilingualism in school and to what extent these can be effectively changed. It is based on the pre- and post-test evaluation of a seminar concept promoting linguistically responsive teaching, which was tested with N = 27 pre-service teachers in Germany during the course of one semester. The evaluation was conducted using the DaZKom-beliefs survey (Fischer, Hammer, & Ehmke, 2018), which measures pre-service teachers' beliefs about (1) Linguistic Responsiveness, (2) Responsibility for Language Facilitation, and (3) Valuing Multilingualism in a linguistically heterogeneous classroom. The study concentrates on the following questions: Does the course on linguistically responsive teaching have an effect on pre-service teachers' beliefs towards multilingualism in school? Do the scales reflect the course structure and its contents? The results suggest that the course had a positive impact on pre-service teachers' beliefs particularly with respect to the two scales (2) Responsibility for Language Facilitation and (3) Valuing Multilingualism that correspond closely with the course contents. The overall effect including all scales was highly significant. These findings provide further insight for teacher training programs as to if and how far it is possible to influence beliefs by means of targeted learning opportunities.

Keywords: *beliefs, linguistically responsive teaching, multilingualism, multilingual students, teacher education, teacher professionalization*

Der Volltext des Artikels ist unter dem oben genannten DOI abrufbar.