



# Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf „DaZ“

## Eine Pilotstudie zum Umgang mit DaZ, Sprachbewusstheit und Diversität in der Lehramtsausbildung

Gudrun Kasberger<sup>a</sup> und Danièle Hollick<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Institut für Ausbildung, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

<sup>b</sup>Institut für Forschung und Entwicklung, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
gudrun.kasberger@ph-linz.at

EINGELANGT 20 JUL 2017

ÜBERARBEITET 8 NOV 2017

ANGENOMMEN 22 NOV 2017

Aufgrund der Entwicklungslinie der Bildungsbeteiligung von Schüler/-innen anderer Erstsprachen als Deutsch in Volksschulen (BMB, 2017) und der Positionierung von Deutsch als zentraler Unterrichtssprache im österreichischen Bildungssystem kann der Professionalisierung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) eine steigende Bedeutung zugesprochen werden, d.h. unterschiedliche Erstsprachen an Volksschulen sind mehr Regel- als Sonderfall. In dieser Pilotstudie wird der Frage nachgegangen, was Lehrer/-innenbildung für die Umsetzung eines diversitätssensiblen inklusiven Unterrichts im Bereich DaZ beitragen kann. Dabei werden im Rahmen einer Lehrveranstaltung mit Fokus auf DaZ zu Beginn und am Ende eines Semesters (Sprach-)Einstellungen der Studierenden erhoben, um daraus erste Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Hochschullehre im Bereich DaZ abzuleiten. Es wird vorgeschlagen, durch theoriebasierte reflexive Auseinandersetzung eine differenzierte Sicht auf DaZ anzuregen und dies als Professionalisierungsmöglichkeit zu nutzen.

Schlüsselwörter: Deutsch als Zweitsprache, Sprachbewusstheit, Diversität,  
Lehrer/-innenbildung

### 1. Einleitung

Auf die Frage, welche Gedanken und Gefühle mit dem Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache-Sprechenden verbunden werden, antworten Lehramtsstudierende: „Angst, ob ich dem gewachsen bin, aber auch ein großes Interesse“, „Angst, weil ich ihnen nicht so gut helfen kann, weil sie mich nicht verstehen; Mut, etwas Neues zu machen, sich persönlich verändern“. Am Ende der Lehrveranstaltungen reflektieren zwei Studierende in einer Mindmap über „Deutsch als Zweitsprache lehren und lernen“: „Offenheit und wertschätzender Umgang der Lehrperson mit dem Thema, Mehrsprachigkeit“, „explizite Förderung; Praxis-Methoden; mehr Fachwissen und Übung“ und „gezielte Förderung durch genaue Beobachtung (Verfahren zur Förderung)“. Die genannten Beispiele deuten bereits den Span-

nungsbogen an, in dem sich Lehrer/-innen im Studium bzw. in ihrem späteren Beruf sehen: Es geht um (ambivalente) Gefühle, Einstellungen, Werte, u.a. im Zusammenhang mit Didaktik und Methodik. In diesem Kontext ist der Ausbau von Wissen und Handlungskompetenz im DaZ-Bereich um die Thematisierung von Emotionen und Einstellungen zu erweitern. Im vorliegenden Beitrag wird der zentralen Frage nach der Auseinandersetzung mit Spracheinstellungen nachgegangen, um Ansätze einer lernförderlichen und diversitätssensiblen Implementierung von Deutsch als Zweitsprache (in der Folge: DaZ) im Rahmen eines inklusiven Unterrichts in der Primarstufe gestalten zu können. (Sprach-)Einstellungen können grundsätzlich als Dispositionen, positiv oder negativ auf eine Klasse von Objekten zu reagieren, aufgefasst werden (Garrett et al., 2003, S. 3):

„We take it as axiomatic, then, that an attitude is an evaluative orientation to a social object of some sort, but that, being a ‘disposition’, an attitude is at least potentially an evaluative stance that is sufficiently stable to allow it to be identified and in some sense measured.“ (Garrett et al. 2003, S. 3)

Spracheinstellungen haben kognitive, affektive und behaviorale Anteile und können u.a. mit direkten Methoden wie Befragungen erfasst werden. Sprachen, Sprachformen, Varianten und Stile können Überzeugungen bezüglich eines Sprechers, einer Sprecherin auslösen und zu Annahmen über Eigenschaften dieser Sprecher führen. Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive erfüllen Einstellungen („language attitudes“) bestimmte Funktionen: Auf individueller Ebene dienen sie der Ordnung der komplexen sozialen Welt und auf einer übergeordneten (gruppenübergreifenden) Ebene können sie einerseits sozial-erklärende und andererseits sozial-differenzierende Funktion übernehmen (Garrett 2003, S. 3).

Die Frage nach der Professionalisierung des Bereichs Deutsch als Zweitsprache im Sinne von u.a. „Reflexion beruflicher Handlungsentscheidungen vor dem Hintergrund hoher ethischer Standards“ (Esslinger-Hinz & Sliwka, 2011, S. 30) lässt sich, je nach Zielsetzung, aus unterschiedlichen Positionen betrachten. Die vorliegende Pilotstudie verfolgt neben der Klärung methodischer Fragen für zukünftige Untersuchungen das Ziel, zur Entwicklung eines diversitätssensiblen inklusiven Unterrichts im Bereich DaZ durch ein entsprechendes Angebot in der Lehrer/-innenbildung beizutragen, und zwar sowohl aus linguistischer als auch aus diversitätsbasierter pädagogischer Perspektive.

Für den interdisziplinären Blick auf DaZ im schulischen Kontext wird versucht, zum einen aus linguistischer Perspektive den Bezug zu Sprache sowie zum Sprachbewusstsein von Lehrpersonen herzustellen. Ferner werden diversitätsorientierte Ansätze einer Implementierung von DaZ in der Schule dargestellt und damit verbundene Einstellungen auf Schüler/-innen anderer Erstsprachen als Deutsch herausgearbeitet. Im Anschluss werden erste Ergebnisse der Pilotstu-

die diskutiert und weitere Entwicklungsmöglichkeiten des Lehrveranstaltungs-konzeptes definiert.

## 2. Theoretischer Rahmen

Der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache wurde in den Lehrplan als Zusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ aufgenommen (BMB, 2016, S. 7) und ist als „Differenzierungshilfe für einen Unterricht zu verstehen, der sich immer auch an den Lernzielen und Vermittlungsformen des allgemeinen Lehrplans für Deutsch orientiert“ (ebd.). Dabei wird auf den Lernerfolg beim Zweitspracherwerb explizit im Zusammenhang mit der Notwendigkeit einer „sozialen Eingliederung“ der Kinder in den Klassenverband hingewiesen (ebd., S. 15). Diese Sicht spricht die Implementierung und Gestaltung eines inklusiven DaZ-Unterrichts an. Angeknüpft wird an dieser Stelle an Konzepte von Diversität im pädagogischen Kontext, um kritisch zu überprüfen, ob und unter welchen Voraussetzungen ein integrativer diversitätssensibler DaZ-Unterricht gelingen kann. Aus linguistischer Sicht wird auf Sprache im Zusammenhang mit dem Sprachbewusstsein von angehenden Lehrpersonen eingegangen.

### DaZ im Kontext von Diversität

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung hat aufgrund der hohen Aktualität des Themas und der Implementierung neuerer didaktischer Ansätze (vgl. sprachsensibler Unterricht) in den letzten Jahren deutlich zugenommen (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2017). Neben der Analyse institutioneller und curricularer Gegebenheiten (z.B. auch in der Schulpraxis, in einzelnen Lehrveranstaltungen) werden auch Wissen und Perspektiven von Studierenden im Hinblick auf das Thema Deutsch als Zweitsprache analysiert (vgl. Griebhaber, 2017; Döll, Hägi-Mead, & Settineri, 2017). Wesentlich ist in diesem Zusammenhang aber auch die Frage nach dem Zusammenspiel von Deutsch als Zweitsprache und Inklusion (vgl. Riemer, 2017). Walgenbach (2014) ortet im erziehungswissenschaftlichen Bereich zwei unterschiedliche Ansätze von Diversität bzw. Diversity: (a) affirmative Diversity-Management-Ansätze und (b) machtkritische Diversity-Ansätze. Ansätze des Diversity-Managements folgen einer ökologischen Logik der Ressourcenorientierung und Nutzenbringung durch Vielfalt (vgl. Emmerich & Hormel, 2013, S. 204–206). Machtkritische Diversity-Ansätze stellen Differenz und Konstruktion von Differenz in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit Unterschieden und Verschiedenheit und fokussieren den hegemonialen Umgang mit und die Herstellung von Verschiedenheit auch durch strukturelle Bedingungen. In Bezug auf den Umgang mit Schüler/-innen unterschiedlicher Erstsprachen werden entsprechend affirmativen Diversity-Management-Ansätzen

mehrsprachige Lerngruppen als Ressourcen betrachtet und die Sprachenvielfalt als Bereicherung für individuelle Lernprozesse wahrgenommen. Im Zusammenhang mit machtkritischen Diversity-Ansätzen kann mit Mecheril (2008, S.1–2) argumentiert werden, dass durch hergestellte bzw. konstruierte Differenzordnungen Realitäten „erfahren, begriffen und verstanden“ werden. Diese Realitäten werden als Norm(alität)en verstanden, in denen Differenzen gefestigt bzw. reproduziert werden. Dieses Doing Difference (vgl. Hirschauer, 2014) wird auch in der Gestaltung pädagogischer Settings und Kontexte praktiziert, wie in Folge am Beispiel von DaZ gezeigt werden kann.

Walgenbach (2014, S. 106) betont, dass sich die von ihr identifizierten zwei Richtungen von Diversität nicht als gegensätzlich beschreiben lassen, sondern sich gegenseitig inspirieren und folgende Gemeinsamkeiten für einen Definitionsversuch für Diversity ableitbar sind: (1) Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten, (b) Diversity-Merkmale als positive Ressource, (c) Anerkennung der Vielfalt und (d) positiver Umgang mit Verschiedenheit und Entwicklung von Diversity-Kompetenz als pädagogisches Ziel. Verschiedenheit im Sinne von Diversität ist durch das Prinzip der „Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale und -identitäten“ (Walgenbach, 2014, S. 92) positiv bewertet und somit kein neutraler Begriff. Verschiedenheit wird als Bereicherung interpretiert und wahrgenommen. Eine Anerkennung von Unterschieden festigt aber auch eben diese, z.B. dann, wenn von Schülerinnen und Schülern mit bzw. ohne Migrationshintergrund die Rede ist oder von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Entsprechend Emmerich & Hormel (2013, S. 161) kann die Implementierung von DaZ als „institutionelle Bedingung pädagogischer Differenzierung“ beschrieben werden. Dennoch wird, wie eingangs im Zusammenhang mit DaZ im Lehrplan erwähnt, sprachliche Heterogenität in Lerngruppen als lernförderliche Bedingung und Voraussetzung für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache beschrieben. Daraus lässt sich ableiten, dass die Implementierung von DaZ in schulische und unterrichtliche Strukturen im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Differenzierung zu beschreiben ist und damit Ambivalenzen des Unterscheidens in ein „Wir“ und „Andere“ an der Differenzlinie „Sprache“ im Sinne des „Doing Differences“ (Hirschauer, 2012) zu reflektieren sind. Nach Arens et al. (2013, S. 13) kann das dann zu einem Unbehagen führen, wenn der Andere als „defizitär Anderer“ wahrgenommen wird und in der Konsequenz versucht wird, die Differenz auszublenden. Eine defizitäre Adressierung von Schüler/-innen mit DaZ impliziert nach Miladivovic (2016, S. 313) diskriminierende Effekte auf Bildungs- und Berufsbiographien und leistet Bildungsungerechtigkeit in Bildungsinstitutionen Vorschub.

Es geht im vorliegenden Artikel keineswegs um eine grundlegende Infragestellung von „DaZ“, sondern um die Einstellung gegenüber „DaZ“ und die Wahrnehmung der Studierenden von Kindern nicht-deutscher Erstsprachen in österreichischen Volksschulen, in denen die Unterrichtssprache Deutsch ist. Die Frage ist,

welche subjektiven Theorien Lehrpersonen über DaZ entwickelt haben und wie diese für die jeweils eigene pädagogische Arbeit interpretiert wird. Dirim (2015, S. 309–310) definiert für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein macht- und gesellschaftskritisches Fachverständnis von DaZ, das zur Notwendigkeit von Didaktik und Methodik auch bzw. v.a. die Auseinandersetzung mit der Dominanz der Amtssprache Deutsch und den damit verbundenen Machtverhältnissen sowie den daraus resultierenden Konsequenzen für Lernende impliziert.

### Sprachbewusstsein von Lehrpersonen

Der Auffassung folgend, dass jeder Unterricht auch Sprachunterricht ist, und dass Unterricht in diesem Sinn sprachbewusst geplant und durchgeführt werden soll, müssen künftige Lehrende mit dem Ziel, „linguistically responsive teachers“ auszubilden (vgl. Lucas & Villages 2011), trainiert werden. Die Professionalisierung in diesem Bereich wird sowohl im Rahmen von Kompetenzmodellen für Lehrende (vgl. Gültekin-Karaoç et al., 2016, S. 130), als auch in Form der Implementierung in Ausbildungsplänen angestrebt (vgl. Beacco et al., 2016). Mit Blick auf die Kompetenzen von Lehrpersonen sind u.a. „DaZ-Kompetenzen“ wesentlich, die nicht nur „lernaltsprachliche Entwicklungsprozesse und ihre Auswirkungen auf das Sprachverhalten von Schülerinnen und Schülern mit Zweitsprache Deutsch“ (Ohm, 2009, S. 6) umfassen, sondern auch bildungssprachliche und linguistische Kenntnisse (gleichsam als unabdingbare Basis):

„Auf der Basis grundlegender Kenntnisse über hochfrequente fachsprachliche Strukturen und typische Fachtextsorten sollten sie einschätzen können, wo sprachliche Schwierigkeiten beim Fachlernen in den Vordergrund treten könnten und wie sie darauf mit angemessenen sprachlich-kognitiverenden Verfahren reagieren können. Sie sollten daher auch über grundlegendes didaktisch-methodisches Wissen für die Arbeit mit Fachtexten verfügen und dieses im Unterricht anwenden können.“ (Ohm, 2009, S. 6)

Als wesentlich wird ferner die Reflexion von (schulsprachlichen) Normalitätserwartungen erachtet, da diese „ein zentrales Kriterium für die Verteilung von Bildungschancen“ (Ohm, 2009, S. 7) darstellt:

„Die Bedeutung von Sprache/Sprachen für Entwicklungs- und Bildungsprozesse ist vielfach betont und empirisch belegt worden. In der Schule ist Sprache Lerngegenstand, Lernumwelt, Medium und Mittel des Lernens. Schon vor Schuleintritt gilt sprachliche Bildung als wichtiges Ziel von Bildungsprozessen, nicht zuletzt, weil Sprache und Spracherwerb bedeutsame Bedingungen und Einflussvariablen für vielfältige andere Entwicklungs- und Bildungsprozesse darstellen.“ (Weinert, 2016, S. 3)

Das Bewusstmachen und Reflektieren von sprachnormativen Erwartungen und damit verbundenen Selektionsmechanismen ist demnach ein wesentlicher Baustein für die Entwicklung von Reflexionskompetenz von Lehrenden: „Above all, teachers should be allowed time to reflect upon their own experiences, beliefs and attitudes towards language and languages, as their personal language repertoires and life experiences inevitably shape their individual teaching approaches and practices.“ (Breidbach, et al. 2011, S. 12). In diesem Sinn wollen wir den Ansatz von Tajmel (2017a) aufgreifen, der Reflexionskompetenz in vier Ebenen modelliert, die zum einen dem Ansatz der critical language awareness entsprechen und zum anderen die oben genannten normativen (hegemonialen) Erwartungen berücksichtigt. Auf der affektiven Ebene bedeutet kritisch-reflexive Sprachbewusstheit, Anteil zu nehmen und sich als Pädagoge, als Pädagogin mit Sprache und sprachlicher Bildung zu beschäftigen. Die kognitiv-linguistische Ebene umfasst Wissen und Können im Hinblick auf Bildungssprache, Sprache im Fach und sprachbewussten Unterricht, die rechtlich-soziale Ebene ist gekennzeichnet durch die Übernahme von Verantwortung im Sinn von Zuständigkeit für den Zugang zu sprachlicher Bildung. Die Reflexion auf der hegemonialen Machtebene erkennt Sprache als Mittel von Selektion und reflektiert Haltungen und Normen („richtig und falsch“) (vgl. Tajmel, 2017b). Erreicht werden soll ein Umgang mit Mehrsprachigkeit im Sinne eines „Dialogs von Sprachen“ (Bachtin, 1979, S. 186, zit. n. Busch, 2013, S. 11).

### 3. Methodische Anlage der Pilotstudie

#### Fragestellungen

Ausgehend von der zentralen Fragestellung, was Lehrer/-innenbildung für die Umsetzung eines diversitätssensiblen inklusiven Unterrichts im Bereich DaZ beitragen kann, wird empirisch in einer Vor- und Nachbefragung folgenden Leitfragen nachgegangen:

- (1) Welche Einstellungen haben Studierende zu Beginn und am Ende einer Lehrveranstaltung, die sich mit Deutsch als Zweitsprache beschäftigt, zu verschiedenen Aspekten des Themas „Deutsch als Zweitsprache in der Schule“?
- (2) Wie können diese Ergebnisse im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Lehrer/-innenbildung interpretiert werden?
- (3) Welche Ergebnisse können methodisch (aus dem Einsatz von Leitfragen und Mindmaps) für die Anregung und Diskussion kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit gewonnen werden?

Die Ergebnisse und Überlegungen dieser Pilotstudie sollen in die Weiterentwicklung der interdisziplinären, inklusiven und sprachbewussten Hochschuldidaktik einfließen.

## Untersuchungskontext und Teilnehmende

An der Pilotstudie nahmen zwei Seminargruppen aus dem dritten Semester der Primarstufenausbildung mit insgesamt 52 Studierenden teil. Die evaluierte Lehrveranstaltung ist dem Fachbereich Deutsch zugeordnet und fokussiert auf den Unterricht von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache. Inhalt der Lehrveranstaltung sind Grundlagen des Fachgebietes „Deutsch als Zweitsprache“: Theorien, fachliche Grundbegriffe, Diagnostik, Didaktik und Methodik sowie die Erarbeitung des Sprachstandbeobachtungsinstrumentes USB DaZ. In die vorliegende Auswertung wurden diejenigen Erhebungsdaten aufgenommen, die vollständig, d.h. von beiden Erhebungszeitpunkten, vorlagen (n=44).

Die Auswertung der sprachbiographischen Hintergrunddaten zeigt, dass 98% der Studierenden als alltägliche Sprachform Dialekt bzw. Umgangssprache verwenden. Die Eigenkompetenz, Hochdeutsch zu sprechen, geben 35% mit „sehr gut“ und 63% mit „gut“ an (2% „nicht so gut“). Die Frage, ob gern Hochdeutsch gesprochen wird, verneinen 50% der Studierenden, 33% geben an, gerne Hochdeutsch zu sprechen. Als Zweitsprache führten alle Studierende Englisch an, 30 gaben dazu noch an, über weitere Sprachkenntnisse, wie Französisch, Italienisch oder Spanisch, zu verfügen.

## Datenerhebung

Zur Erhebung der Studierendenperspektive auf DaZ wurde eine schriftliche Befragung auf Grundlage des qualitativen Forschungsparadigmas gewählt, wobei auf offene Fragen und Mindmaps zurückgegriffen wurde. Durch die Offenheit der Fragestellungen sollen die Vorstellungen und Annahmen der Befragten mehr als die der Forscher/-innen im Vordergrund stehen (vgl. Lamnek, 2010, S.315). Mindmaps im Sinne von Gedächtniskarten werden für empirische Forschungsprojekte von Hug und Poscheschnik (2010, S.198) als „nützliche Instrumente“ beschrieben, durch die Assoziationen zu einem Thema strukturiert visualisiert werden. Somit werden Teilaspekte zu einem Thema, beispielsweise DaZ, differenziert kommuniziert.

Die Daten des vorliegenden Projekts wurden mit Hilfe einer schriftlichen Befragung im dritten Semester der Primarstufenausbildung erhoben, wobei durch zwei Erhebungszeitpunkte, zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung, eine mögliche Entwicklungslinie sichtbar gemacht werden soll. Dabei wurden die Befragungen von den Studierenden selbst anonymisiert, wodurch auch subjektbezogene Entwicklungen nachvollzogen werden können. Die Studierenden wurden um ihre freiwillige Abgabe der schriftlichen Befragung gebeten und darüber informiert, dass dieser nicht Teil der Lehrveranstaltung ist. Die schriftliche Befragung umfasste neben einigen biographischen Fragen im inhaltlichen Teil ein semanti-

sches Differenzial sowie Leitfragen bzw. eine auszufüllende Mindmap. In der ersten Erhebungsrunde wurden bei der Befragung der ersten Seminargruppe offene Fragen, bei der zweiten Mindmaps verwendet. Nach der ersten Auswertung der Datenerhebung des ersten Messzeitpunkts hat das Forscherinnenteam die Herausnahme der Leitfragen aus folgenden Gründen beschlossen: (a) Das Thema wird durch den Leitfaden eng an das (Vor)Wissen der Forscherinnen geknüpft und a priori eingeschränkt, wodurch die Erhebung von Sichtweisen wenig autonom gestaltbar, sondern eher bestimmt wird. (b) Aufgrund mancher Antworten könnte auf das Phänomen der sozialen Erwünschtheit von Aussagen geschlossen werden. (c) Bei der zweiten Erhebung sollten die Befragten zur Gänze ihre Assoziationen frei bestimmen, weil dadurch die Erhebung subjektorientierter Sichtweisen wahrscheinlicher ist. Daher wurden zum zweiten Erhebungszeitpunkt die offenen Fragen durch das Instrument der Mindmaps ersetzt.

Die Einstellung der Studierenden wurde mit mittels eines Leitfadens erhoben, der nach Erfahrungen mit und Vorstellungen von Mehrsprachigkeit und von Schüler/-innen mit nicht-deutscher Muttersprache fragte und in dem (vermutete/festgestellte) Anforderungen für einen Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen thematisiert wurden. Die Studierenden wurden aufgefordert, ihre Gedanken und Assoziationen zu den genannten Themen aufzuschreiben. Bei der Erstellung der Mindmaps wurden die Befragten ersucht, ihre Assoziationen zum Kernthema „Deutsch als Zweitsprache lernen und lehren“ differenziert zu verschriftlichen.

Weiters wurde den Studierenden ein semantisches Differenzial zur Bearbeitung vorgelegt. Das semantische Differenzial wurde von Osgood, Souci, & Tanenbaum 1957 entwickelt, um konnotative bzw. emotionale Bedeutungskomponenten von sprachlichen Ausdrücken zu bestimmen (vgl. Bußmann, 1990, S. 676). Dabei werden Probanden gebeten, einen bestimmten Stimulus mit einer vorbereiteten Liste von antonymen Adjektiven (7-stufige Likert-Skala) zu bewerten. Aus den Korrelationen mehrerer Faktoren wurden drei Faktoren des semantischen Raumes, nämlich potency, activity und evaluation abgeleitet (Bußmann, 1990, S. 677), die in jüngerer Zeit durch valence, arousal und dominance ersetzt werden (Hollis & Westbury, 2016). Die Methode wird in unterschiedlichen Disziplinen eingesetzt, die Tatsache, dass die drei genannten Faktoren konsistent in Erscheinung treten, lassen folgenden Schluss zu: „[I]t is productive to discuss semantics as a continuous, dimensioned space, with semantic distinctions that are largely aligned with affective dimensions.“ (Hollis & Westbury, 2016, S. 1744).

## Datenauswertung

Die Antworten der Probanden wurden mit Hilfe von MAXQDA einer qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2010) unterzogen. Die Daten

wurden qualitativ und, wo möglich und sinnvoll, quantitativ ausgewertet (vgl. Mayring, 2008, S. 9). Keiner systematischen Auswertung folgend wurden mit deren Erlaubnis auch Reflexionen von Studierenden aus ihrem Lehrveranstaltungsportfolio in die Analyse einbezogen, wo sie als Interpretationshilfe dienlich scheinen.

Für die Nachvollziehbarkeit der Darstellung der Ergebnisse werden zuerst die Ergebnisse des Semantischen Differenzials in einem Vergleich der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte dargestellt, gefolgt vom zeitlichen Vergleich der Ergebnisse der schriftlich erhobenen Mindmaps. Die Ergebnisse der Befragung mittels der offenen Leitfragen wurden als Inhalte bzw. Thematisierungen von eigenen Einstellungen ebenfalls in die Auswertung aufgenommen. Daran anschließend werden Beispiele von Entwicklungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten präsentiert.

## 4. Ergebnisse

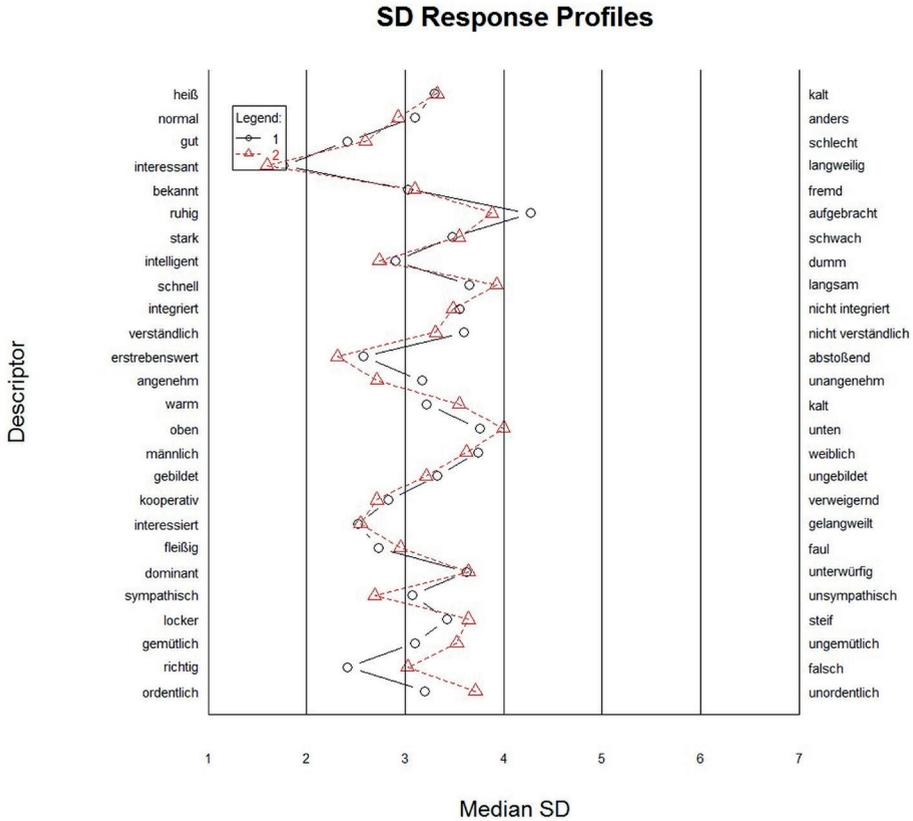
### Ergebnisse Semantisches Differenzial

Die Ergebnisse des semantischen Differenzials zeigen, dass die Studierenden dem Themenkomplex „Menschen mit Deutsch als Zweitsprache“ gegenüber grundsätzlich eine durchaus positive Einstellung haben. Die Antonyme, die der Dimension Valenz zuzuordnen sind, wurden am deutlichsten positiv beurteilt, auffallend ist das Interesse an der Thematik. Die Dimensionen Potenz und Aktivierung liefern beinahe einheitlich Werte der neutralen Mitte. Wir werten dies als Hinweis auf eine wertschätzende und interessierte Haltung vieler Studierenden, aber es könnte auch bedeuten, dass bewusst keine negativen Stereotype geäußert werden. Hier stellt sich die Frage, ob die Thematisierung realer (negativer) Gefühle einer gewissen Selbstkontrolle unterworfen wird (im Sinne sozialer Erwünschtheit). Dies wäre gerade im Hinblick auf das Berufsfeld Schule zu berücksichtigen. Die besonders häufige Wahl der neutralen Mitte zeigt somit entweder, dass die Fragen als nicht „sinnvoll beantwortbar“ eingeordnet wurden, oder dass – und dies lässt sich in den weiteren Fragebereichen durchaus zeigen – die positive und begrüßenswerte Grundhaltung noch tieferer und ehrlicher Reflexion auch ambivalenter Gefühle und Gedanken bedarf.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Da das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium nicht erfüllt war (KMO-Test 0,465), eigneten sich die Daten nicht für eine Faktorenanalyse.

ABBILDUNG 1. Semantisches Differenzial – 1. Erhebung=schwarze Linie; 2. Erhebung=rote Linie



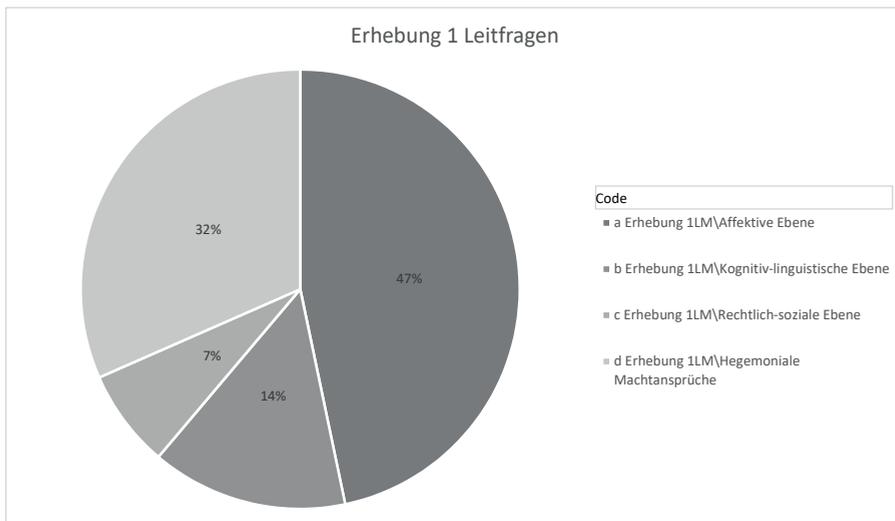
### Ergebnisse Interviews

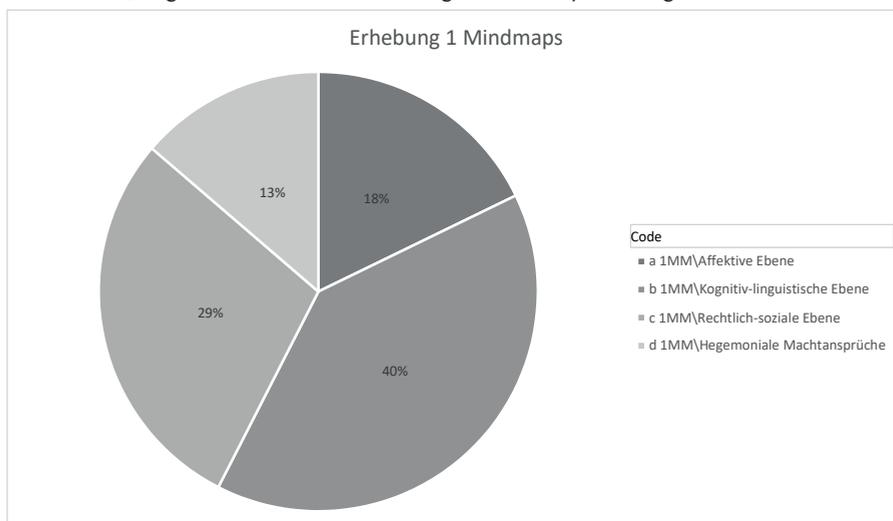
Die Antworten der Studierenden zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung wurden unter Bezugnahme auf vier Ebenen der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit (Tajmel, 2017a, 2017b) analysiert, diese sind: Affektive Ebene: Betroffenheit und Anteilnahme, Interesse; Kognitiv-Linguistische Ebene: Linguistisches, sprachdidaktisches Wissen; Rechtlich-soziale Ebene: Zuständigkeit als LP, Rechte der SuS; Hegemoniale Machtebene: Wissen über und Reflexion und Strukturen, Zuschreibungen, Herstellung von Differenzen, Selektions- und Exklusionsmechanismen, Emotionen (vgl. Tajmel 2017a, S.269). Die teilweise sehr kurzen, stichwortartigen Antworten der Studierenden wurden analysiert und z.T. auch mehrfachcodiert, da sich die verschiedenen Ebenen in einer Aussage überlagern können. Dabei wurde noch keine Feinanalyse vorgenommen (was ein Desiderat für eine Folgestudie darstellt). Die Einteilung von Äußerungen erfolgte aufgrund der leitenden Themen, unabhängig von der „Qualität“ oder „Aussagekraft“ der Äußerungen.

Die folgende quantitative Auswertung soll sichtbar machen, in welchem Umfang zu den zwei Messzeitpunkten Aussagen auf den verschiedenen Ebenen getroffen wurden. In einem zweiten Schritt werden exemplarisch Entwicklungen zwischen den beiden Messzeitpunkten dargestellt.

Die Auswertung zeigt zunächst, dass durch die unterschiedlichen Methoden (nicht unerwartet) sehr starke Unterschiede zutage treten, und zwar betrifft dies erstens die thematische Gewichtung, die durch die offene oder geleitete Frageform gesteuert wird. Dabei erweist sich der Einsatz von Leitfragen, trotz aller folgenden Kritik daran, als geeignetes Mittel, um insbesondere die Reflexion über die affektive und die hegemoniale Ebene anzuregen, was als erster Befund für die zukünftige Durchführung von Reflexionsgesprächen und Forschungsprojekten vermerkt werden soll. Themen der rechtlich-sozialen Ebene im Sinne der Zuständigkeit und die kognitiv-linguistischen Ebene im Sinne der Handlungskompetenz werden hingegen durch die offene Form der Befragung deutlich stärker angesprochen und scheinen zu Beginn der Lehrveranstaltung im Bewusstsein der Studierenden im Vordergrund zu stehen. Dies könnte als Erwartungshaltung gedeutet werden, im Rahmen der Lehramtsausbildung fachdidaktisch ausgebildet zu werden.

**ABBILDUNG 2.** Ergebnisse der ersten Erhebungen/Leitfragen, Codings in Prozent

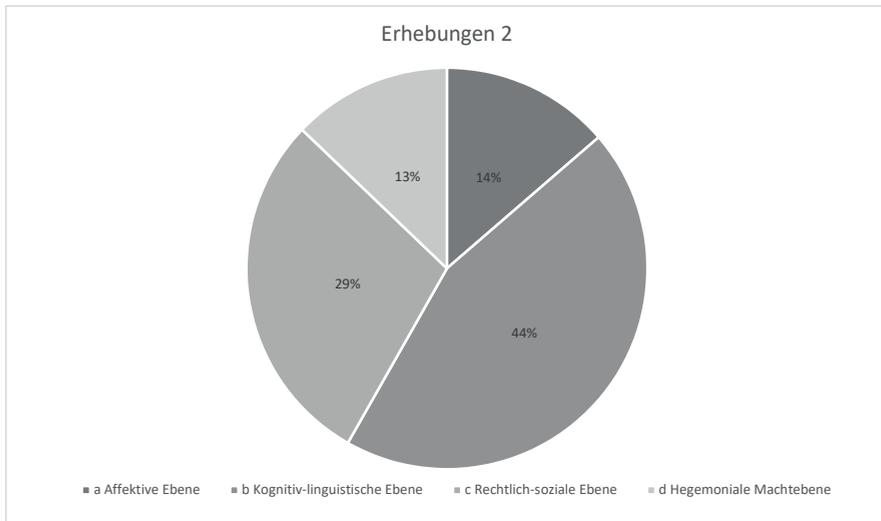


**ABBILDUNG 3.** Ergebnisse der ersten Erhebungen/Mindmaps, Codings in Prozent

Zweitens kann festgehalten werden, dass der Einsatz von Leitfragen die Anzahl der Aussagen und die „Reichhaltigkeit“ derselben stark steuert. So stehen den 151 codierten Aussagen bzw. Aussagebestandteilen, die durch Leitfragen evoziert wurden 73 codierte Aussagen bzw. Aussagebestandteile gegenüber, die durch die Mindmaps angeregt wurden.

In der zweiten Erhebungsrunde am Ende der jeweiligen Lehrveranstaltung, in der durchgängig Mindmaps verwendet wurden, (vgl. Abb. 4) zeigt sich eine sehr ähnliche Verteilung der Aussagen auf die vier reflexiven Ebenen wie in der Mindmap-Befragungsrunde 1, wobei eine Erhöhung (4%) der kognitiv-linguistischen Ebene bei gleichzeitiger Abnahme der hegemonialen Ebene beobachtet werden kann. Dies könnte auf den fachdidaktischen (sprachdidaktischen) Input der Lehrveranstaltung zurückgeführt werden. Dies spiegelt sich auch in den die Lehrveranstaltungen abschließenden Reflexionen in den Portfolios wider:

„[Die] Frage, wie ich mit einem Kind nicht deutscher Muttersprache umgehe, löste vor dem Seminar große Verwirrung, Hilflosigkeit und Überforderung aus. Jetzt habe ich aber doch sehr gute theoretische Informationen erhalten und ich fühle mich dadurch schon etwas sicherer. Was mir allerdings noch fehlt, ist der Praxisteil zu den theoretischen Inhalten. Wie arbeite ich mit diesem Kind? Wie setze ich die Inhalte in die Tat um?“ (O.N.)

**ABBILDUNG 4.** Ergebnisse der zweiten Erhebungen, Codings in Prozent

Die inhaltliche Analyse der Äußerungen zeigt jedoch, dass auf allen Ebenen Veränderungsprozesse sichtbar werden.

### Exemplarische Darstellung und Interpretation von Entwicklungen

Der affektiven Ebene wurden alle Äußerungen zugeordnet, in denen ein eigenes Gefühl oder ein vermutetes Gefühl von Deutsch als Zweitsprache-Sprechenden thematisiert wurde, und zwar sowohl positive als auch negative Emotionen. Hierbei ergaben sich teilweise Abgrenzungsfragen zur hegemonialen Machtebene, denn im Hinblick auf diese sind affektive Muster bedeutsam, z.B. in Form der Sichtbarwerdung von Reaktionen auf z.B. Kulturalisierung (= persönlich-emotionale Machtebene mit der Reflexion: Wodurch fühlen sich SuS wie?“ (Tajmel, 2017a, S. 269), siehe Beispiel unten. In dieser Auswertung wurden daher in die Kategorie der hegemoniale Machtebene jene Äußerungen eingeordnet, die Verweise auf Kultur, Sprachen, Rechte, Diskriminierung, Integration und Inklusion enthalten. Wünschenswert wäre hier umfangreicherer Datenmaterial, das auch den interpretativen Spielraum stärker einschränkt (d.h. umfassendere Aussagen der Studierenden). Weiters könnte genau hier ein Ansatzpunkt für aktive, in die Tiefe gehende Reflexion mit Studierenden liegen, und zwar im Herausarbeiten des Unterschiedes zwischen Interesse, Anteilnahme und Betroffenheit auf der affektiven Ebene und einer Reflexion auch dieser Gefühle auf der Machtebene – aus der Perspektive von SuS, aber auch von Lehrenden und ihre Wechselwirkung mit z.B. formaler und prozeduraler Ebene (Normen, Selektionsmechanismen...).

In der ersten Erhebungsrunde bestätigt sich das Ergebnis des semantischen Differenzials insofern, als häufig das Interesse für das Unterrichten von DaZ und für die Menschen geäußert wird, allerdings tritt hier zutage, dass neben dem Interesse die antizipierte und wahrgenommene Herausforderung teilweise (wie auch in den Beispielen in der Einleitung bereits belegt) mit Angst verbunden ist.

„Wie gehe ich es am besten an – Herausforderung – mulmiges Gefühl“ (UR)

Gleichzeitig zeigen die Studierenden, die die Leitfragen beantworteten, dass sie sich gut in die Sicht der DaZ-Kinder versetzen können, und zwar nicht (nur) eindimensional, sondern auch differenzierend.

„Sie werden voll (?) schüchtern sein oder schämen sich viell. (?), weil sie die Sprache nicht/noch nicht können, fühlen sich missverstanden und nicht gut in die Gruppe integriert.“ (GA)

In diesem Sinn können diese Aussagen auch als „persönlich-emotionale“ Aspekte der Machtebene aufgefasst werden, wenn nämlich wie im obigen Beispiel durch die Perspektive des Erlebens und möglicher Stereotypisierung reflektiert wird (Tajmel, 2017a, S. 268).

In der abschließenden Erhebung wird die Herausforderung des Fachs DaZ von den Studierenden zwar immer noch thematisiert, aber erweitert um Aussagen, die das Einfühlungsvermögen von Lehrpersonen betonen. Diese Aussagen haben starke Bezüge zur sozial-rechtlichen Ebene im Sinn der eigenen Zuständigkeit.

Den Ebenen des Sozial-Rechtlichen und des Kognitiv-Linguistischen, die im Kontext der Einordnung von Äußerungen ebenfalls einen gewissen Überschneidungsbereich aufweisen, wurden einerseits Äußerungen zum Zuständigkeitsbereich von Lehrpersonen im Sinn des Vorbild-Seins und der sprachbewussten Unterrichtsplanung zugerechnet, andererseits all jene Äußerungen, die konkret auf sprachliches und methodisches Wissen verweisen.

In der ersten Erhebung dominieren in Bezug auf kognitiv-linguistische Inhalte allgemeine Aussagen zur Methodik und Didaktik, die auch zeigen, dass hier von den Studierenden selbst der größte Bedarf an Schulung/Ausbildung gesehen wird, und zwar im Hinblick auf das unterrichtliche Handeln:

„Wie gestalte ich einen Unterricht? Praxisbezug. Gibt es Materialien zur Unterstützung? Offenes, freundliches, interessantes Lehren und Lernen“ (MO)

Dabei zeigt sich in der zweiten Erhebungsrunde ein starker Wissenszuwachs, es werden konkrete sprachdiagnostische Möglichkeiten, Alltags- und Bildungssprache, das Einbeziehen von Erstsprachen, Anbieten von Scaffolds (Schlüsselwörter,

Satzanfangskiste), Zone der nächsten Entwicklung, mehrkanaliges Lernen usw. genannt. Einige Studierende reflektieren auch hier, dass es ihnen noch an Eigenkompetenz, z.B. im Bereich der Grammatik, fehlt.

Auf der rechtlich-sozialen Ebene zeigt sich in der ersten Erhebung, dass sich die Studierenden durchaus zuständig fühlen bzw. ihre Rolle einnehmen möchten, die Aussagen bleiben teilweise noch vage bzw. stichwortartig und bilden auch den Bedarf an Ausbildung ab:

„[...] besondere Förderprogramme, wichtig für die Zukunft, ich brauche noch Informationen“ (MA)

Auch hier wird in der zweiten Erhebungsrunde eine deutliche Konkretisierung im Hinblick auf die Zuständigkeit und die institutionelle Rolle sichtbar, und zwar im Hinblick auf rechtliche Gegebenheiten (z.B. „AO-Status“), aber v.a. im Hinblick auf die von den Studierenden adaptierte Haltung der diagnosegeleiteten Förderung und des sprachsensiblen/sprachbewussten Unterrichtens in allen Fächern.

„Ebenen der Mehrsprachigkeit; verschiedene Kulturen im Klassenzimmer; Sprache in jedem Unterricht notwendig“ (MO)

„[...] bezieht sich auf die gesamte Einstellung in Bezug auf den Unterricht der LP; Berücksichtigung auf allen Ebenen“ (MA)

Eine besondere Verankerung im Bewusstsein erfuhr dabei offenbar die Tatsache, dass die Lehrperson in der Schule wesentliches Sprachvorbild der Kinder ist. Auch hier zeigt sich, dass die Studierenden mit Offenheit lernen, und aber auch wahrnehmen, dass die Umsetzung in die Praxis ein wesentlicher Lernschritt ist, der noch zu gehen sein wird.

Die hegemoniale Ebene wird in den Aussagen der Studierenden v.a. dort angesprochen, wo sie über die kulturelle Vielfalt schreiben, die ihnen über das Thema Deutsch als Zweitsprache begegnet. Betont wird häufig die positive Einstellung der genannten kulturellen Vielfalt gegenüber, aber hier werden auch Themen angesprochen, die einer weiteren diskursiven Reflexion bedürfen.

„[...] unterschiedliche Kulturen, positiver Austausch mit anderen, ungewöhnlich, neu, interessant, anders, neuartig, eventuell etwas unangenehm“ (VE)

„Flüchtlinge, Muslime, Probleme → „grabschen“ & sexuelle Belästigung, arbeitswillig, motiviert, Akzente → Grammatik“ (IB)

„Flüchtlinge, oft nicht bereit, sich zu integrieren“ (KA)

Im Vergleich zur ersten zeigt sich in der zweiten Erhebung eine Veränderung hin zu der Thematik der Mehrsprachigkeit und der Einbettung des DaZ-Unterrichts auch in verschiedene Theorien:

„inklusiv; Gewinn für die Klasse/Schule und auch für den Einzelnen; zeitgemäß“ (GA)

„Dazulernen von Kindern – Kinder als Lehrende; sprachsensibler Unterricht sollte Norm sein; Erfordert Beschäftigung mit Kultur, Religion, sprachlichen Eigenheiten/Ähnlichkeiten usw. der jeweiligen Sprachen“ (GA)

„interreligiöse Bildung, andere Sprache, Kultur näherbringen; Kommunikation als primärer Punkt“ (SI)

Es zeigt sich, dass über die Vermittlung von Fachinhalten der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des sprachbewussten Unterrichts Reflexionen auf der hegemonialen Ebene angeregt werden.

„Ich persönlich möchte als Lehrperson die Mehrsprachigkeit der Kinder anerkennen und ihnen auch das Gefühl geben, dass sie dadurch in unserer globalisierten Welt einen Vorteil haben. Die Lernenden sollen sich akzeptiert fühlen, ohne eine „Sonderstellung“ in der Klasse einzunehmen.“ (Portfolio, o.N.)

Dennoch fällt auf, dass die verschiedenen Aspekte der Machtebene wenig vertieft oder fokussiert angesprochen werden. Vermutet werden könnte, dass eine gewisse „Erleichterung“ empfunden wurde, Schulung in den Bereichen Didaktik und Methodik des Faches DaZ erhalten zu haben, dem mit Interesse, aber auch großer Unsicherheit entgegengeblickt wurde und dass in diesem Moment die Machtebene gedanklich in den Hintergrund tritt. Wünschenswert ist daher, eine tiefgehende und anhaltende Reflexion auf allen Ebenen anzuregen, insbesondere auch im Zusammenhang mit der Schulpraxis und in den ersten Unterrichtsjahren. Ein fächerübergreifender Ansatz könnte sich hier als befruchtend erweisen und auch helfen, die Ansprüche an einzelne Lehrveranstaltungen in einem machbaren Rahmen zu halten.

## 5. Diskussion

Wenn ein Anspruch einer kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit von Studierenden in der Lehramtsausbildung ist, zu einer Haltung und Kompetenz des differenzierten Reflektierens zu kommen, so ist kritisch zu beobachten, dass dieser Anspruch hier noch nicht als erfüllt gelten kann. Die im Rahmen dieser Pilotstudie sichtbar gewordene grundsätzliche Offenheit darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass

eine differenzierte Sicht mit dieser Offenheit erst beginnt und sorgfältiger weiterführender und systematischer Thematisierung bedarf, um nicht an einer „schönen Oberfläche“ zu bleiben (vgl. auch Vock & Gronostaj, 2017). Die Verantwortung dafür muss bei der ausbildenden Institution gesehen werden, die dafür nötige Mittel und Methoden finden muss. Das Analyseschema der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit kann hierfür zu diagnostischen, aber auch zu methodischen Zwecken genutzt werden.

Tendenzen der Vertiefung und Weiterentwicklung der eigenen Sprachbewusstheit werden im Verlauf einer Lehrveranstaltung durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen des Faches DaZ angeregt. Wesentlich wird es jedoch sein, vorliegende Konzepte z.B. zum stufenförmigen Aufbau von DaZ-Kompetenzen auf curricularer Ebene stärker zu berücksichtigen, zu adaptieren und in der Hochschuldidaktik fächerübergreifend sprachbewusst und inklusiv zu agieren. So zeigen sich in der vorliegenden Untersuchung zwar auf allen Ebenen Tendenzen der Veränderung – plakativ formuliert: Von Interesse und Angst sowie erwarteter Schwierigkeit zu verstärktem Einfühlen bis hin zu Vorfreude, von der Unsicherheit zur Zuständigkeit, vom Nichtwissen zur Handlungskompetenz und vom Berichten zum Reflektieren. Insgesamt lässt sich aber feststellen, dass den mit dem Thema DaZ verbundenen Einstellungen und Emotionen konkreter nachgegangen werden sollte, da sie sonst nicht als wesentlicher Teil der fachdidaktischen Ausbildung wahrgenommen werden. Wenn negative Gefühle der Überforderung und Angst das Interesse an Sprache und Sprachbildung überlagern, könnte die fachliche Ausbildung, z.B. aufgrund von Vermeidungstendenzen, sich auf die Sache einzulassen, erschwert werden.

Die methodische Herangehensweise brachte in der ersten Erhebung die Herausforderung zum Vorschein, dass durch die schriftliche Befragung mit offenen Fragen (vgl. Kap. 3 zur Datenerhebung) die Sicht auf DaZ bei den Befragten bereits durch die Formulierungen gelenkt wurde und sich die Frage nach der Erfüllung von Erwartungen i.S. des Phänomens der sozialen Erwünschtheit dadurch unweigerlich stellt. So wurde im Vorfeld durch die Frage „Wie stelle ich mir vor, dass es Kindern in der Schule geht, deren Muttersprache nicht Deutsch ist“ ein durch das Forscherinnenteam vorgegebenes „Doing Difference“ mit Fokus auf Kinder anderer Erstsprachen vorweggenommen. Die Art der Formulierung könnte auch einen defizitären Blick auf Kinder mit anderen Erstsprachen bei den Befragten evozieren, der im Vorfeld nicht zwingend gegeben sein müsste. Mit der Frage „Was brauchen Lehrer/-innen, damit sie Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache unterrichten können“ könnte dieses „Doing Difference“ nochmals manifestiert und die Antworten auf eine bestimmte Gruppe (Lernende mit DaZ) fokussiert werden. Die Antworten auf diese Frage weisen jedoch darauf hin, dass die von den Befragten angeführten Bedingungen als unabhängig von der Differenzdimension Schüler/-innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch für alle Differenzdimensionen

nen (Geschlecht, Alter, Beeinträchtigung, Begabungen etc.) gelten können. Diese Reflexion der Erhebungsmethode bringt die grundlegende herausfordernde Frage zu Tage, wie Kategorisierungen und Differenzierungen in pädagogischen Kontexten aufgegriffen werden (sollen). In der Auseinandersetzung mit DaZ wird der Migrationshintergrund von Schüler/-innen im Zusammenhang mit unterschiedlichen Erstsprachen als Gegenstandsbereich fokussiert und als migrationsgesellschaftliche Unterscheidungspraxis im Bildungssystem thematisiert. Im Sinne einer differenzsensiblen Bildungsforschung wird diese Fokussierung als Konstrukt begriffen, die eine soziale Ordnung von Schule (Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache) beschreibt. Die Konstruktion dieser sozialen Ordnung wird sowohl von außen an die Schule herangetragen (Notwendigkeit der Kenntnisse der Bildungssprache Deutsch) als auch in der pädagogischen Praxis selbst hergestellt (mehrsprachige Lerngruppen bzw. Klassen). Zu fragen ist dabei, wann und in welchen Kontexten die Unterscheidung hinsichtlich der Erstsprachigkeit relevant wird und inwieweit ein Undoing Difference in eine „Verkennung der Bedürfnisse von Individuen“ übergeht. (Lindmeier & Imholz, 2017). Im Bewusstsein dieser differenzsensiblen Herangehensweise wurden bei den schriftlichen Befragungen die offenen Fragen dennoch bei den weiteren Erhebungen herausgenommen. Den Einstellungen und Sichtweisen wurde mit Mindmaps nachgegangen, die ein freies Assoziieren ermöglichen, um die mit dem Thema individuell verbundenen bedeutenden Konstrukte, Bilder usw. zu erheben. Nachteilig ist, dass diese Assoziationen mehrheitlich nicht genauer ausgeführt wurden. Mit der Aufforderung zu freien Beschreibungen der genannten Konstrukte könnten differenziertere Sichtweisen erhoben werden (vgl. König & Zedler, 2002). Genau solchen Fragen kann und soll in der reflexiven Arbeit mit Studierenden nachgegangen werden. Das hier verwendete Analysemodell könnte unter Anwendung verschiedener Methoden als „Referenzpunkt“ für weiterführende Reflexionen dienen.

## 6. Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Pilotstudie weisen auf die Bedeutung der Entwicklung von hochschuldidaktischen Lernarrangements hin, die – über die Aneignung der methodisch-didaktischen Grundlagen hinausgehend – der diskursiven Reflexion der mit Deutsch als Zweitsprache assoziierten Einstellungen und Emotionen ausreichend Raum geben. Die benachteiligenden Auswirkungen einer defizitären Sicht auf Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch auf deren Lernprozess sind unbestritten. Eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Vermittlung bzw. dem Erwerb von DaZ in inklusionsbasierten Lernarrangements birgt hingegen Potentiale, die nicht nur eine anerkennende und offene Lernatmosphäre im (Sprach-)Unterricht ermöglicht, sondern auch die Weiterentwicklung von z.B. Empathie, Handlungskompetenzen in mehrsprachigen Settings sowie Diversity-Kompetenzen fördert.

## Literatur

- Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Mecheril, P., Menz, M., Plößer, M., & Rose, N. (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold, P. Mecheril, M. Plößer, & N. Rose (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 7–27). Heidelberg: Springer.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F., & Pantier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- BMB (2016). *Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Informationsblätter zum Thema Migration und Schule* (11. akt. Aufl.). Wien.
- Breidbach, S., Elsner, D., & Young, A. (2011). *Language awareness in teacher education: cultural-political and social-educational perspectives*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dirim, I. (2015). DaZ-Lehrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektive auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 299–316). Bielefeld: Transcript.
- Döll, M., Hägi-Mead, S., & Settineri, J. (2017): „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ\_Modul (StPaDaZ) an der Universität Paderborn. In Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, Ch., & Witte, A. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 203–214). Berlin: Waxmann.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität-Diversity-Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: VS Springer.
- Esslinger-Hinz, I., & Sliwka, A. (2011). *Schulpädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Garrett, P., Coupland, N., & Williams, A. (2003): *Investigating language attitudes: social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- Grießhaber, W. (2017). Lehramtswissen. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder, & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 89–106). Berlin: Waxmann.
- Gültekin-Karakoç, N. et al. (2016). Bestimmung von Standards und Stufen der Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Deutschland. *DDS Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 13, 130–146.

- Hollis, G., & Westbury, Ch. (2016). The principals of meaning: Extracting semantic dimensions from cooccurrence models of semantics. *Psychon Bull Rev*, 23, 1744–1756.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. New York: Routledge.
- Hug, T., & Poscheschnik, G. (2010). *Empirisch forschen*. Wien: Huter und Roth.
- Jaspers, K. (1994). *Einführung in die Philosophie: zwölf Radiovorträge*. München: Piper.
- König, E. & Zedler, P. (2002): *Qualitative Forschung*. Weinheim: UTB.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lindmeier, Chr., & Imholz, S. (2017). Differenztheoretische Zugänge. In *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. IFO Internationale Jahrestagung der Inklusionsforscher/-innen 2017* (S. 22), Linz, am 22.02.2017.
- Lucas T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109, DOI: 10.1080/00405841.2013.770327.
- Mayring, P., & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Miladinovic, D. (2016). Bildungsgerechtigkeit – Der Begriff „Zweitsprache“ als Barriere? In A. Wegner & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 303–316). Opladen: Barbara Budrich.
- Ohm U. (2009), Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14(2), 28–36.
- Osgood, C, Suci, G., & Tannanbaum, P. (1957): *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Riemer, C. (2017). Deutsch als Zweitsprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In Becker-Mrotzek, Michael/Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph/Witte, Annika (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 171–186). Berlin: Waxmann.
- Tajmel, Tanja (2017a). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Tajmel, Tanja (2017b). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele* (= Förmig 9). Münster: Waxmann.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversität*. Opladen: UTB.
- Weinert, S. (2016). Natürliche Sprache(n) und Formelsprache(n) in der Bildung. In Kilian, J. et al. (Hrsg.). (2016), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 3–24). Boston: De Gruyter.