

„Es geht ja um mich ...?!“

*Die Arbeit an Einstellungen und Überzeugungen als wesentliches Instrument in der Lehrer*innenweiterbildung in einem reflexiven Setting im Kontext von Sprachförderung*

Beatrice Müller¹, Verena Plutzar²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1145>

Der vorliegende Beitrag beschreibt die Bedeutung von Einstellungen und Überzeugungen von Lehrer*innen in der Weiterbildung im Kontext von Sprachförderung in einer mehrsprachigen Schule. Hierbei wird ein reflexives Setting als Lernumgebung genutzt, um die Wahrnehmung der Lehrer*innen über ihre eigenen Einstellungen und Überzeugungen zu reflektieren. Die gewählte qualitative Erhebungsmethode präsentiert aus mehreren Erhebungsphasen in dem Hochschullehrgang „Deutsch als Zweitsprache Basis Primarstufe“ die Ergebnisse. Es zeigt sich, dass die Reflexion der eigenen Einstellungen und Überzeugungen einen positiven Einfluss auf die Einstellung und das Verhalten der Lehrer*innen in Bezug auf die Sprachförderung von mehrsprachigen Schüler*innen hat. Darüber hinaus zeigt sich eine wachsende Bedeutung einer integrativen und respektvollen Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit der Kinder, um eine höhere Wertschätzung der Kinder zu erreichen und die Sprachförderung von mehrsprachigen Schüler*innen zu verbessern.

Stichwörter: Lehrer*innenweiterbildung, Sprachförderung, Mehrsprachigkeit

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.

E-Mail: beatrice.mueller@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.

E-Mail: verena.plutzar@kphvie.ac.at

Für die Konzeption und Durchführung des begleitenden Forschungsprojekts ist in erster Linie Beatrice Müller verantwortlich und wird von Verena Plutzar unterstützt. Für die Konzeption des beforschten Hochschullehrgangs ist in erster Linie Verena Plutzar verantwortlich und er wird von beiden Autor*innen gemeinsam durchgeführt. Diese Aufteilung spiegelt sich auch in der Autor*innenschaft dieses Textes wider.

1 Hinführung und Kontext

Nach etwa einem Jahr war ich schließlich in der Lage, die Menschen in meiner Umgebung zu verstehen und mit ihnen zu kommunizieren. Zeitgleich fing ich an, mich durch die Bestände der öffentlichen Bibliothek zu lesen. Obwohl ich Russisch bereits Hemingway, Émil Zola, Tolstoi und Balzac las, konnte auf Deutsch natürlich keine Rede davon sein. Ich las stattdessen alle verfügbaren Bände von Hanni und Nanni-Reihe – nicht unbedingt, weil ich sie so sehr mochte, sondern weil ich es konnte. Mein Deutsch verbesserte sich spürbar. Dennoch dauerte es selbst noch auf dem Gymnasium lange, bis ich mich in puncto Rechtschreibung und Grammatik sicher fühlte. Ich hatte großes Glück, dass meine damalige Deutschlehrerin, Frau Heuberger, mir Zeit gab, mich zu entwickeln. Sie benotete vor allem den Inhalt und Stil meiner Klausuren. (Grjasnowa, 2021, S. 22 f)

Die Rolle der Lehrkräfte für die sprachliche Entwicklung von Schüler*innen ist sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs im Scheinwerferlicht. Wie Olga Grjasnowa in ihrem Buch „Die Macht der Mehrsprachigkeit“ zeigt, sind Lehrkräfte häufig das Bindeglied von neu ankommenden Schüler*innen in das System Schule.

In Österreich gibt es seit dem Schuljahr 2018/2019 zur Deutschförderung an den Schulen ausschließlich das Modell der Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkurse. Dieses sieht die Förderung aller Schüler*innen für maximal zwei Jahre vor, die ein unzureichendes Ergebnis in der MIKA-D-Testung und damit den außerordentlichen Status (ao-Status) erhalten. Seit der Einführung haben über 100.000 Schüler*innen diese Fördermaßnahme besucht (vgl. Tab. 1). Über Deutschförderklassen hinaus werden in österreichischen Schulen keine weiteren Sprachförderungen bzw. Sprachbildungsmaßnahmen finanziell unterstützt. Erst seit dem Schuljahr 2022/23 ist eine Förderung über den außerordentlichen Status für ein Jahr weiterhin bedingt möglich. Untersuchungen ergaben, dass sich die Lehrkräfte nur unzureichend für diese Fördermaßnahmen vorbereitet fühlen (Spiel et al., 2022; Dirim et al., 2021; Gitschthaler et al., 2021).

Eine solche Selbsteinschätzung der Lehrkräfte ist wenig verwunderlich, denn in den Ausbildungscurricula von Pädagog*innen der Primar- und Sekundarstufe fehlt es weitgehend an einer grundständigen Vorbereitung auf die Aufgabe der sprachlichen Bildung ihrer Schüler*innen im Kontext einer Migrationsgesellschaft. Grundsätzlich ist die Ausbildung von Lehrpersonen für den Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ und „Sprachliche Bildung“ sehr jung und wird auch nicht flächendeckend in Österreich verpflichtend angeboten. Es besteht die Möglichkeit sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufenausbildung in Form von individuellen Schwerpunktsetzungen, sich in diesem Bereich auszubilden; für die Gesamtausbildung von Lehrer*innen ist es wenig relevant und es obliegt den persönlichen Entscheidungen der Studierenden (für Österreich: Boeckmann, 2008; Boeckmann, 2021; Müller, 2019; Schrammel-Leber et al., 2019).

Dieser bildungspolitischen Leerstelle gegenüber steht eine große und zunehmend wachsende Gruppe von Schüler*innen, die lebensweltlich mehrsprachig¹ aufwachsen. Österreichweit geben 31,4 % der Schüler*innen in Volksschulen an, auch andere Umgangssprachen als Deutsch zu verwenden, in den Mittelschulen sind es 34,5 % Prozent. An Wiener Volksschulen geben 63,5 % der Schüler*innen, an Wiener Mittelschulen 81,6 % an, zusätzlich zum oder anstelle des Deutschen eine andere Umgangssprache zu sprechen (Statistik Austria 2020/21). Diese Daten lassen keinerlei Rückschlüsse über den tatsächlichen Sprachgebrauch und die Sprachkompetenzen der befragten Schüler*innen zu, sondern verweisen lediglich darauf, dass rund ein Drittel der Schüler*innen in ganz Österreich und weit mehr als die Hälfte in Wiener Schulen lebensweltlich mehrsprachig sind. Ihre Sprachen spielen im Bildungssystem jedoch weitgehend keine Rolle, sie sind weder Unterrichtsfach noch anerkanntes Medium ihres Lernens. Diesen nachlässigen bzw. vernachlässigenden Umgang mit den sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen zu überwinden, stellt eine wichtige Aufgabe für das österreichische Bildungssystem dar (Krumm, 2014), bleibt aber in den gegebenen Rahmenbedingungen im Handlungsfeld der einzelnen Schulen und Pädagog*innen.

An den genannten Zahlen ist abzulesen, dass der größte Teil der lebensweltlich mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen das Schulsystem ohne zusätzliche Deutschförderung durchläuft und das trotz des Umstands, dass dieses nicht auf ihre Lebenssituation angepasst ist (Dirim, 2010; Busch, 2021). Gibt es jedoch einen Deutschförderbedarf, wird dieser nun ausschließlich in den Deutschförderklassen bzw. -kursen berücksichtigt. Lehrer*innen müssen im österreichischen Schulsystem ganz allgemein für Schüler*innen, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, ausgebildet sein, aber auch für die Sondermaßnahmen der Deutschförderklassen und -kurse. Darüber hinaus ist es für den schulischen Erfolg und einer möglichen Partizipation von Schüler*innen weiter wichtig, dass Lehrkräfte in den Bereichen eines sprachensensiblen Unterrichts im Fach, das heißt im Regelunterricht, und für einen Unterricht, in dem Schüler*innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire (Busch, 2021, S. 23)² nützen können, beispielsweise durch *translanguaging* (García & Kleyn, 2016), ausgebildet sind. Folglich besteht aufgrund der Vielzahl der notwendigen Bereiche ein hoher Professionalisierungsbedarf von Lehrkräften in Österreich für die aktuelle und zukünftige schulische Situation. An dieser Stelle setzt das im Folgenden dargestellte Forschungsprojekt an.

2 Forschungskontext und Forschungsfrage

Im Studienjahr 2021/22 wurde ein Hochschullehrgang „Deutsch als Zweitsprache Basis Primarstufe“ im Umfang von 6 ECTS-AP und zwei Semestern an der Kirchliche Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems implementiert. Dieser verfolgt das Ziel, Lehrer*innen in einer mehrsprachigen Schule zu unterstützen. Ausgangspunkt des Hochschullehrgangs war die Notwendigkeit, Lehrer*innen, die in Deutschförderklassen bzw. -kurse unterrichten, möglichst niederschwellig und doch fundiert, didaktische Hilfestellungen zu geben und sie in Überlegungen, Konzepte und Methoden von DaZ im Kontext von Mehrsprachigkeit einzuführen.

Die Ausrichtung des Lehrgangs geht jedoch über das Setting einer kurzfristigen segregierenden Deutschförderung hinaus und versucht im Rahmen der wenigen zur Verfügung stehenden Zeit, den vielseitigen und komplexen Herausforderungen von Lehrkräften in der Schule möglichst gerecht zu werden. Inhaltlich richtet sich der Hochschullehrgang „Deutsch als Zweitsprache Basis Primarstufe“ (siehe Abb. 1 Aufbau Hochschullehrgang für DaZ Basis Primarstufe) nach dem Kompetenzmodell für Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache (DaZKom-Modell, 2019). So sind Grundlagen der Sprachwissenschaft und Deutsch als Zweitsprache sowie Sprachstandsbeobachtung, Mehrsprachigkeit und Migration und sprachensensibles bzw. sprachbewusster Unterricht als inhaltliche Schwerpunkte explizit ausgewiesen (Köker et al., 2015; Ohm, 2018). Zusätzlich finden Aspekte, wie kulturreflexive Bildung und linguistische Grundkompetenzen, Berücksichtigung (ebd.).



Abb. 1: Aufbau Hochschullehrgang für DaZ Basis Primarstufe.

Um möglichst nachhaltig zu wirken, intendiert der berufsbegleitende Hochschullehrgang ein *partizipatives*, *selbstreflexives* und *kollaboratives* Professionalisierungsangebot, das den selbstgesteuerten Kompetenzausbau von Lehrer*innen in der Deutschförderung unterstützen soll. *Partizipativ* bedeutet in dem Zusammenhang des Hochschullehrganges, dass die Teilnehmenden durch ihre Fragestellungen die Inhalte der Lehrgänge mitgestalten können. Die Fülle der notwendigerweise zu vermittelnden Inhalten ist dermaßen groß, dass notwendigerweise eine Auswahl getroffen werden muss, und diese wird durch die Interessen und Fragen der Teilnehmenden bestimmt. *Selbstreflexiv* bedeutet, dass die Teilnehmenden von Beginn an angehalten bzw. eingeladen sind, über sich selbst und ihre Erfahrungen, Sichtweisen und Emotionen nachzudenken und zu sprechen. Das betrifft sowohl ihr eigenes Spracherleben, ihre individuelle Biographie und damit die sozialen und politischen Gegebenheiten, in die sie eingebettet sind (Busch, 2021, S. 20–23), ihre persönliche Sprachlernbiographie (Plutzer & Haslinger, 2005, S. 79), die zu relevanten Aspekten von Sprachunterricht führt, als auch ihre indivi-

duelle Arbeit als Sprachlehrende in konkreten Unterrichtssituationen, die wiederum eingebettet ist in bildungs- und sprachenpolitische Vorgaben und institutionelle Strukturen. *Kollaborativ* bedeutet, dass von Beginn an in kleinen, fixen Gruppen gearbeitet wird, sowohl während der Präsenzzeiten als auch in den Selbstlerneinheiten. Durch Erfahrungsaustausch, gemeinsames Nachdenken und Diskutieren wird das eigene Lernen angereichert, weitere Entwicklungsprozesse angestoßen und das Gemeinschaftliche gestärkt und dem „Einzelkämpfertum“, das dem Lehrberuf innewohnt, gezielt entgegengewirkt.

Um diese drei Aspekte neben der Vermittlung von Inhalten zu ermöglichen, wurde ein spezielles Design des Hochschullehrgangs entwickelt: Neben vier inhaltlichen Lehrveranstaltungen sind zwei Lehrveranstaltungen der Lehrgangs- und Praxisreflexion gewidmet. Alle sechs Lehrveranstaltungen sind im Umfang gleich, mit dem Unterschied, dass die Inhalte der inhaltlichen Lehrveranstaltung prüfungsrelevant sind, während die Inhalte der reflexiven Lehrveranstaltungen lediglich abschlussrelevant sind.

Die Teilnehmer*innen des Hochschullehrgangs sind in der Praxis stehende ausgebildete Lehrkräfte. Aufgrund aktueller Ergebnisse (Schotte et al., 2021) zeigt sich, dass allgemein und besonders in Weiterbildungskontexten die Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften leitend für den erfolgreichen und nachhaltigen Abschluss von Professionalisierungsmaßnahmen sind. Weiters zeigt sich, dass eine Ausbildung von Kompetenzen und Wissen zwar relevant ist, aber erst in der Übertragung in den Unterricht, das heißt in der Performanz, Einfluss auf den Unterricht haben (Meaney et al., 2012; Fürstenau & Niedrig, 2011).

Davon ausgehend wird im Beitrag folgende Forschungsfrage untersucht:

Welche Rolle spielen Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte zu Themen wie Sprachförderung (Deutschförderung) und Mehrsprachigkeit für ihren Unterricht? Welche Möglichkeiten ergeben sich durch die Konzentration auf Einstellungen und Überzeugungen für ein nachhaltiges Professionalisierungsangebot?

3 Theoretische Einordnung

Durch die Metaanalyse von John Hattie (2012) wurde die große Bedeutung der Lehrkräfte auch nach der Kompetenzwende, die durch die PISA-Ergebnisse seit 2000 angeregt wurde, wiederum bestätigt und erhielt seitdem erneute Aufmerksamkeit (Fieke, 2016).

Zudem zeigen bereits ältere Untersuchungen, dass es ein komplexes Zusammenspiel zwischen Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkraft und ihrem pädagogischen und methodischen Handeln gibt (Zhihui, 1996).

Unter Berücksichtigung von (sprachlich) heterogenen Klassenräumen zeigt sich in einzelnen qualitativen Studien sogar noch eine stärkere Wirkung auf das unterrichtliche Handeln der Lehrperson, abhängig von ihrer Einstellung und ihrer Überzeugung zu Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Sprachaneignung (Lorenz et al., 2021; Wilson et al., 2022).

Konkret beeinflussen die Einstellung und Überzeugungen der Lehrkräfte verschiedene Aspekte des Unterrichts, zum Beispiel die Art der Instruktionen „Empirical findings corroborate that

teachers' beliefs are related to their instructional behaviour, to students' engagement in learning" (Schotte et al., 2021, S. 2 ff), oder allgemein das Klassenklima: „teachers' cultural beliefs, i.e., their views on how people from different cultural backgrounds should live together, affect how they operate in culturally diverse classrooms“ (ebd.).

Diese Forschungsergebnisse stützen die Konzentration auf Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte für die Implementation eines nachhaltigen Hochschullehrgangs im Kontext der Sprachförderung in der Migrationsgesellschaft.

4 Forschungsdesign

Die Untersuchung der Bedeutung von Einstellung und Überzeugungen ist eingebettet in die wissenschaftliche Begleitung des Hochschullehrgangs allgemein.

Es spielen Voraussetzungen, Rahmenbedingungen, Herausforderungen sowie Möglichkeiten der Weiterentwicklung im gesamten Begleitprozesse eine wesentliche Rolle.

Aufgrund der Komplexität des Forschungsinteresses sowie der Forschungsbedingungen, dass sowohl ein sinnvolles Angebot für die Teilnehmer*innen geschaffen, als auch ein nachhaltiger, evidenzbasierter Hochschullehrgang entwickelt werden soll, werden in der Erhebung und der Auswertung verschiedene Methoden trianguliert (Egbert & Backer, 2020). Grundsätzlich handelt es sich um ein qualitatives Forschungsprojekt, das die Lehrkräfte in den Mittelpunkt der gesamten Untersuchung stellt und versucht, die Perspektiven in ihrer Vielschichtigkeit zu berücksichtigen (Knorr & Schramm, 2022, S. 97). Um die Teilnehmer*innen nicht stärker in dem Hochschullehrgang neben ihrer meist vollen Lehrtätigkeit zu belasten, wird mit einer niederschweligen Datenerhebung gearbeitet (Schramm, 2022, S. 121 f). Zu unterschiedlichen Zeitpunkten werden durch in den Lehrgang integrierte Aufgaben, die (Selbst)wahrnehmung, die Einstellungen und Überzeugungen der Teilnehmer*innen erhoben (vgl. Abb. 2 Forschungsdesign).

Die erhobenen Daten werden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Burwitz-Melzer & Steininger, 2016, S. 256) ausgewertet. Es wurde aufgrund der Exploration des vorhandenen Wissens über Einstellungen und Überzeugungen mit einem induktiven Kategoriensystem gearbeitet (Mayring, 2000, S. 472). Daraus ergaben sich folgende Kategorien:

- Bezug zur Mehrsprachigkeit
- eigene Unterrichtsarbeit
- Performanzen

Die erste Kategorie „Bezug zur Mehrsprachigkeit“ umfasst die Nennung verschiedener Sprachen, die im Leben der Sprecher*innen verwendet werden, die Berücksichtigung eines mehrsprachigen Sprachaneignungsprozess sowie angenommene Konsequenzen aufgrund von Mehrsprachigkeit im Kontext der Schule und der Gesellschaft. Die zweite Kategorie „eigene Unterrichtsarbeit“ beinhaltet Nennungen und Beschreibungen der Teilnehmer*innen von ihrem eigenen Unterricht. Das kann die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft betreffen und umfasst Inhalte, Methoden und Einstellungen. Die dritte Kategorie „Performanzen“ beschreibt den Einfluss des Hochschullehrgangs auf das unterrichtliche Handeln der Teilneh-

mer*innen. Dies umfasst sowohl Einstellungen als auch methodisch-didaktische Entscheidungen sowie Inhalte.

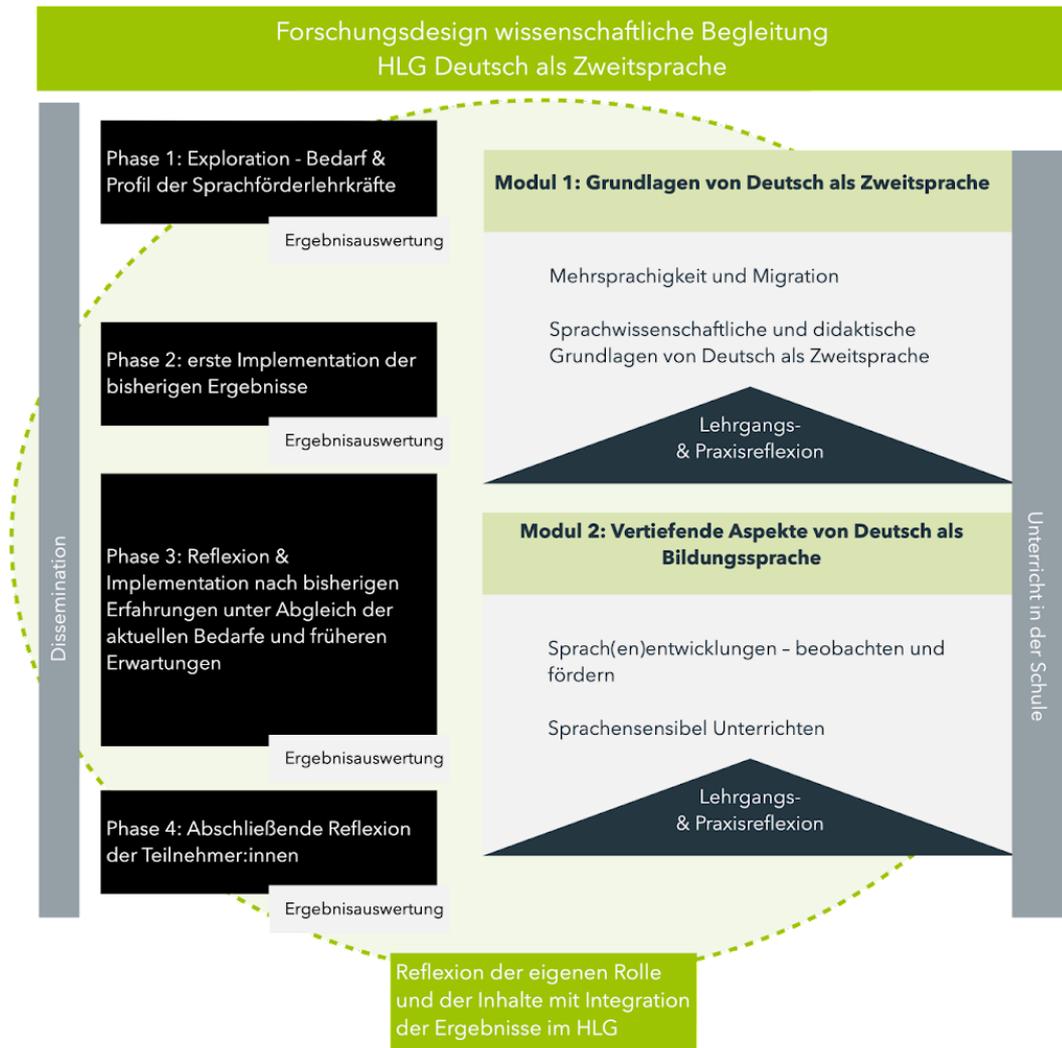


Abb. 2: Forschungsdesign.

Der Beitrag stellt Ergebnisse aus zwei Erhebungsphasen vor. Zur Einordnung der Lehrpersonen wurden am Ende der 2. Phase (siehe Abb. 2 Forschungsdesign) die Teilnehmer*innen gebeten, einen Online-Fragebogen (N=26) mit teils geschlossenen und teils offenen Fragen zu beantworten. So konnte neben dem Profil und Erfahrungen bereits zum Teil das Selbstverständnis erhoben werden. Außerdem werden die Ergebnisse aus der Reflexion der Verwendung eines Selbstbeobachtungsbogens aus der dritten Erhebungsphase (siehe Abb. Forschungsdesign) vorgestellt, welchen die Teilnehmer*innen in einem Peer-Verfahren gemeinsam entwickelt und dann individuell in ihrem Unterricht eingesetzt haben. Anschließend wurden sie gebeten, ihre Erfahrungen mit diesem Selbstbeobachtungsbogen allgemein sowie die Auswirkungen auf ihren Unterricht in einem Online-Dokument zu beschreiben. Diese Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

Um das Sprachenrepertoire der Gruppe kennenzulernen, wurde nach den von ihnen verstandenen Sprachen gefragt. Es zeigt sich, dass neben der dominanten Sprache Englisch, weitere Sprachen eine Rolle für die Lehrkräfte spielen (Abb. 5 Sprachen). Besonders für die Sensibilisierung für mehrsprachige Kinder ist dies besonders relevant, da sich in der Auswertung der Selbstbeobachtungsbogen zeigt, dass sich die Perspektive auf die Kinder, unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit, ändert.

Welche Sprachen verstehen Sie?



Abb. 5: Sprachen.

5.2 Erste Ergebnisse

Insgesamt zeigen die Ergebnisse vor allem aus der Reflexion des Selbstbeobachtungsbogen, dass die Teilnehmer*innen von einer zunehmenden Selbstbeobachtung berichten. Dies scheint aufgrund der Methode keine Überraschung, doch zeigt eine genauere Analyse der Kommentare einen Transfer in die Performanz der Lehrkräfte und stellt somit einen Erfolg im Sinne der Sensibilisierung und Nachhaltigkeit dar.

Um das Selbstverständnis der Lehrer*innen als ein Element der Einstellungen und Überzeugungen beschreiben zu können, wurde nach der Motivation gefragt, warum sie Lehrer*innen geworden sind. Es zeigt sich ein starker Bezug zur Beziehung mit den Kindern:

„Weil ich gerne mit Kindern arbeite.“

„Weil ich Kinder mag und mir das unterrichten [sic] Freude macht.“

„Weil ich die Arbeit mit den Kindern liebe.“

„Weil ich Spaß an der Arbeit mit Kindern habe und gerne etwas zu ihrer Weiterentwicklung beitrage.“

„Ich bin Lehrerin geworden, weil ich sehr gerne mit Kindern zusammen bin und weil ich mit den meisten SuS in W dieselbe Lebenserfahrung teile.“

„Weil es mich erfüllt [sic] Kinder in ihrer vielseitigen Entwicklung zu fördern und zu begleiten.“

Da es sich bei den Teilnehmer*innen fast ausschließlich um Volksschullehrer*innen (vgl. Kap. 5.1.) handelt, ist die Nähe und die große Bedeutung der Beziehung, aufgrund ihrer Kernarbeit nicht überraschend. Wesentlich ist dieses Ergebnis vor allem, da davon ausgegangen werden kann, dass die Teilnehmer*innen auch während des Hochschullehrgangs den Beziehungsaspekt und damit Zusammenhängendes für relevant erachten, was sich auch im Verlauf des Lehrgangs bestätigte.

Neben der starken Beziehungsebene hoben die Lehrkräfte ihre Rolle als Entwicklungsbegleiter*in bzw. sogar Mentor*in heraus:

„Weil es mich erfüllt [sic] Kinder in ihrer vielseitigen Entwicklung zu fördern und zu begleiten.“

„Ich möchte den Kindern in den ersten 4 Jahren Freude am Lernen in Gemeinschaft“ vermitteln, damit die weitere Schullaufbahn gelingen kann.“

„Die Arbeit, Wegbegleitung und Potentialentfaltung von Kindern und Jugendlichen empfinde ich selbst als wichtige Lebensbereicherung und bereitet mir große Freude.“

„Weil ich Spaß an der Arbeit mit Kindern habe und gerne etwas zu ihrer Weiterentwicklung beitrage.“

In diesen Äußerungen wird deutlich, dass sich die Lehrkräfte zwar in einer engen Beziehung zu den Kindern sehen, sich aber darüber hinaus auch als *Educator*³ verstehen. Sie heben den Prozess des Lernens und die damit einhergehend notwendige Zeit heraus. Außerdem stellen sie die Beschreibungen über das Begleiten und den Lernprozess in ein Verhältnis zu ihrer Person und ihrem Zufriedensein bzw. Selbstverständnis. Es zeigt sich also, dass in einer, in die Vergangenheit gewandten, Beschreibung der Gründe für ihre Berufswahl vor allem Kernaspekte der Lehrer*innenrolle und emotionale Aspekte wesentlich für die Teilnehmer*innen waren. So gibt eine*n Teilnehmer*in, die*der sogar „Pädagogische Liebe“ als Grund ihrer*seiner Berufswahl an.

Hier kann durch die Verwendung des Begriffs „Liebe“ eine sehr starke emotionale Beziehung angenommen werden, die in Kombination mit dem Adjektiv „pädagogisch“ eine Sichtweise auf die Arbeit in der Schule offenlegt. Eine starke individuelle Involviertheit wird in allen genannten Aspekten deutlich, was die Annahme stützt, dass dies wichtig für einen Hochschullehrgang sein kann.

Ein weiterer häufig genannter Aspekt für die Berufswahl sind Vorbilder in der eigenen Vergangenheit, meist aus dem familiären Kontext:

„Ich wollte schon mit 6 Jahren Lehrerin werden und habe es nie bereut. Ich liebe meinen Beruf, allerdings wünsche ich mir weniger organisatorischen Aufwand und mehr Zeit mit den Kindern.“

„Es ist seit meiner Kindheit mein großer Traum, den ich aus einer Lehrerfamilie stammend anfangs nicht umsetzen wollte, aus Angst, nur einem bekannten Pfad folgen zu wollen. Im VS-Alter meiner beiden eigenen Kinder wurde dieser Wunsch jedoch so deutlich, dass ich meinen Beruf als Ökologin aufgab. Diese Entscheidung habe ich noch keinen Tag bereut.“

Beide Antwortgruppen zeigen, dass die Motivation häufig persönlich war, weshalb die persönliche Perspektive in der weiteren Untersuchung relevant bleibt. Vereinzelt wurden institutio-

nelle Gegebenheiten, wie ein „Sicherer Job“ oder die „Freude am Planen und Organisieren“ genannt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Gründe, warum die Teilnehmer*innen den Beruf der Lehrkraft gewählt haben, vor allem einen starken Bezug zum Beziehungsverhältnis zwischen ihnen und den Kindern zeigen, dass sie sich selbst als Entwicklungsbegleiter*in der Kindheit verstehen und dass ihnen die pädagogische Arbeit sehr wichtig ist. Des Weiteren spielt die eigene Vergangenheit und vereinzelt institutionelle Gegebenheiten eine Rolle in der Berufswahl. Die Teilnehmer*innen wurden anschließend zur Frage ihrer Motivation für die Berufswahl gefragt, wie zufrieden sie mit ihrer Wahl zur*zum Lehrer*in im Allgemeinen und im Moment sind. Es konnte eine hohe Zufriedenheit allgemein und weiter eine recht hohe in der aktuellen Situation festgestellt werden (Abb. 6).



Abb. 6: Zufriedenheit.

Dies sind zum einen hervorragende Voraussetzungen für die Arbeit in einem Professionalisierungssetting und zum anderen kann so eine für Schüler*innen und Lehrer*innen angenehme Arbeit in der Schule vermutet werden.

Ein weiterer Aspekt, der in der Reflexion aufgrund der Selbstbeobachtung mittels des im Hochschullehrgang entwickelten Bogens erhoben wurde, ist die Art und Weise, wie auf den Unterricht fokussiert wird und welche Auswirkungen des Hochschullehrgangs dabei konkret sichtbar werden. Hier kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Teilnehmenden vor allem von einem stärkeren Bewusstsein über das eigene Unterrichten berichten und davon, dass innerhalb des Unterrichts stärker fokussiert wird:

„Als Planungshilfe und für die Reflexion danach“

„Man arbeitet besser auf ein Ziel hin, reflektiert über die Planung“

Der stärkste Aspekt in der Reflexion stellt jedoch die *Mehrsprachigkeit* der Kinder dar. Die Teilnehmer*innen berichten über eine verstärkte Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit der Kinder „Auffälligkeiten Mehrsprachigkeit bewusster wahrgenommen und eingesetzt“ bis hin zum Vorsatz die Mehrsprachigkeit der Kinder für das pädagogische und methodische Handeln stärker in den Unterricht einzubinden. Ein Spannungsfeld, das sich für manche Teilnehmenden eröffnet, dass sie bei Kindern eine Sprachlosigkeit beobachten und annehmen, dass sie die eigenen Sprachen kaum beherrschen. Gleichzeitig nehmen manche Teilnehmenden deutlich wahr, was Schüler*innen sprachlich leisten und äußern Bewunderung für die sprachlichen Leistungen der Kinder. Ein*e Teilnehmer*in berichtet, dass die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen eine Auswirkung auf den Unterricht hat und eine andere berichtet von einer

differenzierten, individuellen Herangehensweise des schulischen Handelns. Weiters wird das Wissen über Sprachaneignungsprozesse in den schulischen Zusammenhang gestellt und kritisiert: *„Deutschlernen ist ein Prozess, der länger dauert und nicht innerhalb der zwei Jahre ao-Status erlernt werden muss“*.

Zusammenfassend ist der Aspekt Mehrsprachigkeit für die Teilnehmer*innen zu diesem Zeitpunkt dominant in der Wahrnehmung ihrer Schüler*innen. Außerdem zeigt sich in der Beschreibung, dass die Lehrkräfte selbst eine Veränderung ihrer Einstellung zu mehr Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Kinder beschreiben.

Für ihre eigene Unterrichtsarbeit nennen die Teilnehmer*innen vor allem ein zunehmendes Nachdenken über den eigenen Unterricht:

„Anderen Blickwinkel auf manche Themen bekommen (z.B. Erstsprache im Unterricht einsetzen)“

„Man reflektiert mehr über seinen Unterricht“

Wiederholt zeigt sich eine Veränderung auf der Ebene der Einschätzung und Überzeugung mit einer engen Verbindung zum Aspekt der Mehrsprachigkeit. Außerdem wird die Rolle von Akzeptanz und Wertschätzung für einen erfolgreichen Unterricht hervorgehoben, das heißt auch hier spielt die Beziehungsebene eine bedeutende Rolle. Für die Beschreibung ihres eigenen Unterrichts wird wiederholt eine Fokussierung auf die Kinder gelegt und weniger auf andere Aspekte, wie Methoden oder Inhaltsentscheidungen:

„Beziehung zu den Kindern und Wertschätzung den Kindern gegenüber macht sehr viel aus“

„Den Fokus nicht nur auf die Umsetzung des Lehrinhaltes zu setzen, sondern mehr auf die Kinder einzugehen“

Diese Ergebnisse bestätigen die Annahme aus der Erhebungsphase der Motivationserfassung, dass für die Teilnehmer*innen des Hochschullehrgangs die Beziehung zu den Kindern besonders relevant und entscheidend für ihren Beruf ist.

Die Untersuchung der möglichen Performanz, die ein wesentlicher Aspekt jeglicher Professionalisierung ist, zeigt, dass die Teilnehmer*innen bereits zum Ende der 3. Erhebungsphase (vgl. Abb. 2) von einer veränderten Haltung in ihrem Unterricht berichten:

„Gedanken zu machen, bewusster die Inhalte des Seminars anzuwenden/umzusetzen“

„Langfristig als Anhaltspunkt, wo es noch Verbesserungspotenzial gibt“

„Im Langfristigen: die genannten Punkte im Kopf behalten und automatisiert umsetzen, wann immer es möglich ist“

Besonders die Langfristigkeit ist in der Beschreibung der Performanz für die Teilnehmer*innen relevant und im Sinne der Nachhaltigkeit zu begrüßen. Zusätzlich wird in diesem Sinne vom Wunsch eines stärkeren gemeinsamen Austausches gesprochen, um sowohl praktische Umsetzungsmöglichkeiten als auch grundsätzliche Fragen zu besprechen. Auch dieser Aspekt des Austausches ist in ähnlichen – stark reflexiven – Professionalisierungssettings wieder zu finden (Hägi-Mead et al., 2021; Döll et al., 2021).

6 Ergebniszusammenfassung

Zusammenfassend zeigen sich für die Teilnehmer*innen im Hochschullehrgang „Deutsch als Zweitsprache Basis Primarstufe“ die Aspekte Mehrsprachigkeit, die eigene Unterrichtsarbeit und die Performanz entscheidend für ihre Professionalisierung im Hochschullehrgang. Diese Aspekte werden einzeln und im Zusammenspiel von den Teilnehmer*innen dargestellt. Grundsätzlich zeigt sich eine wachsende Wertschätzung der Lehrer*innen für die Mehrsprachigkeit der Kinder und zunehmend eine starke Bedeutung der Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und Kindern. Da sich bereits bei der Motivation zum Lehrberuf gezeigt hat, dass die Beziehung leitend für viele Teilnehmer*innen ist, kann auf einen verstärkenden Effekt gesetzt werden.

Die Analyse der eigenen Unterrichtsarbeit zeigt ebenfalls eine Konzentration auf die Kinder als Mittelpunkt des Unterrichtens und weniger auf Methoden oder Inhalte.

Diese beiden Aspekte der Fokussierung auf die Kinder unter Berücksichtigung und Wertschätzung ihrer Mehrsprachigkeit wird ebenfalls in der Kategorie der Performanz gestützt. Die Teilnehmer*innen setzen sowohl die Inhalte des Hochschullehrgangs als auch ihre persönlichen Erfahrungen daraus in Beziehung zu den Kindern und deren lebensweltlichen Mehrsprachigkeit.

7 Resümee und Implikationen

Eine gewinnbringende und nachhaltige Weiterbildung braucht neben der Kompetenzvermittlung, einen großen partizipativen und reflexiven Anteil und muss auch die Einstellungen, Erfahrungen und das Selbstverständnis der Lehrer*innen berücksichtigen. Dies deckt sich auch mit anderen Forschungsergebnissen aus Professionalisierungssettings von Lehrkräften (Hägi-Mead et al., 2021; Döll et al. 2021; Röbe & Seifert, 2019). Für ein Weiterbildungssetting entsteht zusätzlich Druck, da in dem Spannungsfeld eines erfolgreichen und für Lehrkräfte sinnvollen Angebots und der wenigen Zeit, welche den Lehrkräften zur Verfügung steht, gearbeitet werden muss.

Unter diesen Bedingungen zeigen die Ergebnisse des Beitrages, dass ein Ansetzen an den Einstellungen und Überzeugungen mit Hilfe starker (Selbst)Reflexionsanteile eine gewinnbringende Möglichkeit darstellt. Auf Grundlage der Erhebungen wurde ein Modell zu Aspekten der Lehrperson in unseren Hochschullehrgängen entwickelt (Müller, 2022), auf die während des Professionalisierungsprozess Einfluss genommen werden kann (vgl. Abb. 7).

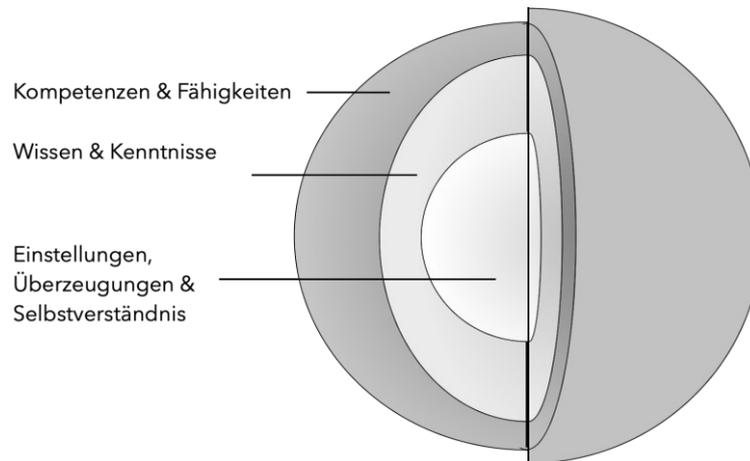


Abb. 7: Lehrperson in einem Professionalisierungssetting.

Die äußere und offensichtliche Schicht der Lehrperson beinhaltet die Kompetenzen und Fähigkeiten. Die Kompetenzen und Fähigkeiten der Lehrkraft haben unmittelbar Einfluss auf den Unterricht. Diese speisen sich aus der zweiten Schicht des Wissens und der Kenntnisse der Lehrperson. Aus der zweiten Schicht können zum einen die Kompetenzen und Fähigkeiten entwickelt werden. Zum anderen fußt das Handeln der Lehrkraft im Allgemeinen darauf. All diese Aspekte sind jedoch abhängig vom Kern, das heißt von den Einstellungen, Überzeugungen und dem Selbstverständnis der Lehrkraft. Der Kern hat also einen konkreten, aber indirekten Einfluss auf den Unterricht, durch das Wissen und die Kenntnisse und letztlich durch die Kompetenzen und Fähigkeiten. Dieses Modell zeigt die enge Verzahnung aller drei Ebenen für den Unterricht.

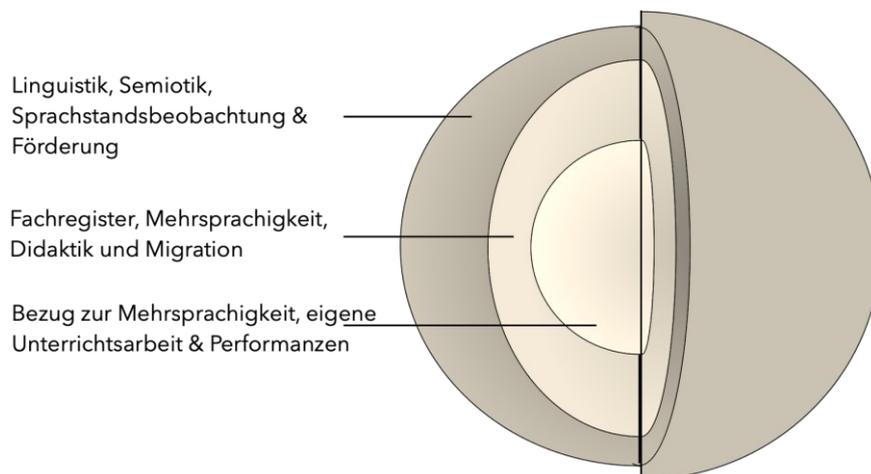


Abb. 8: Lehrperson im Hochschullehrgang DaZ Basis Primarstufe.

Für den Hochschullehrgang (vgl. Abb. 8) liegen notwendige Kompetenzen und Fähigkeiten (1. Schicht) in der Linguistik und Semiotik, der Sprachstandsbeobachtung und der Förderung.

Wissen und Kenntnisse (2. Schicht) im Hochschullehrgang sind Fachregister, Mehrsprachigkeit, Didaktik und Migration.

Nun zeigte sich durch die Analyse der Daten aus dem Hochschullehrgang, dass für den inneren Kreis (3. Schicht) folgende Kategorien entscheidend waren: Bezug zur Mehrsprachigkeit der

Schüler*innen in ihrem Sprachaneignungsprozess sowie in ihrer Kommunikation; die eigene Unterrichtsarbeit, die vor allem auf Beziehung und Interaktion setzt und letztlich der Versuch, persönliche Erfahrungen und Erkenntnisse kontinuierlich den eigenen Unterricht prägen zu lassen – in Form der Performanzen.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass eine intensive Arbeit an den Einstellungen, Überzeugungen und dem Selbstverständnis der Teilnehmer*innen in dem Hochschullehrgang „DaZ Basis Primarstufe“ zu einem Ausbau verschiedener Ebenen der Lehrperson führen kann und folglich wesentlich für einen Hochschullehrgang ist.

Daraus kann gefolgert werden: Der Ansatz, sich auf die Einstellung und Überzeugungen mit Hilfe einer stark reflexiven Arbeit zu konzentrieren, ist für einen Hochschullehrgang zur Professionalisierung von Lehrer*innen im Kontext der Deutschförderung in einer Migrationsgesellschaft überaus vielversprechend.

Literatur

- Beywl, W. & Fieke, N. (2016). Auf die Lehrperson kommt es an. *Mercator Magazin* [online]. 2016, S. 33–35, verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-779>
- Boeckmann, K.B. (2008). Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich: Die Ausbildungssituation von Lehrenden an Schulen. In V. Plutzer & N. Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.), *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. StudienVerlag, S.64–74.
- Boeckmann, K.-B. (2021). Lehrer/innenbildung zu den Themen „Deutsch als Zweitsprache“ und „kulturelle Diversität“ in Österreich. In I. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Inter- und transdisziplinäre Zugänge*. Barbara Budrich, S. 85–98.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. 3. erweiterte und völlig überarbeitete Auflage. Facultas.
- Carless, D. (2022). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), pp.143–153.
- Döll, M., Guldenschuh, S., & Sonnberger, S. (2021). Studentische Perspektiven auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen–Ergebnisse einer explorativen quantitativen Pilotstudie zu defizitperspektivischen Überzeugungen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 36(1), S. 7–24.
- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–87
- Grjasnowa, O. (2021). *Die Macht der Mehrsprachigkeit*. Dudenverlag.
- Hägi-Mead, S., Peschel, C., Atanasoska, T., Ayten, A. C., & Knappik, M. (2021). Einstellungen zu Mehrsprachigkeit (en) bei angehenden Lehrkräften: Reflexionsprozesse im Schreiben sichtbar machen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 36(1), S. 25–44.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hecker, S.-L., Falkenstern St., & Lemmerich, S. (2020). Zwischen DaZ-Kompetenz und Performanz. Zur Relevanz situationspezifischer Fähigkeiten und zum Stand ihrer Ausbildung bei Lehrkräften

- aller Fächer in der Domäne DaZ. Empirischer Beitrag zu Grundlagen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen. *Hochschullehre*, 3(1), S. 565–584, verfügbar unter <https://doi.org/10.4119/hlz-3374>.
- Ehmke, T., & Lemmrich, S. (2018). *Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz*.
- García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Bergmann & Helbig-Verlag.
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R., & Schwab, S. (2020). Resources for inclusive education in Austria: An insight into the perception of teachers. In T. Loreman, J. Goldan, and J. Lambrecht (Eds.), *International Perspectives on Inclusive Education – Resourcing Inclusive Education*. Emerald.
- Hammer, S., Carlson, S. A., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A., Ohm, U., et al. (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache: Validierung des GSL-Testinstruments. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Eds.), *Kompetenzen von Studierenden* (Zeitschrift für Pädagogik, 61. Beiheft). Beltz Juventa, S. 32–55.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). *Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Arbeiterkammer Wien.
- Köker, A., Rosenbrock, S., Ohm, U., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B., & Schulze, N. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Eds.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Klinkhardt, S. 189–220.
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Carlson, S., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B., & Schulze, N. (2015). *DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache*.
- Krumm, H.-J. (2014). Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In A. Wegner & E. Vetter (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Budrich, S. 23–40.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Lorenz, E., Krulatz, A., & Torgersen, E. N. (2021). Embracing linguistic and cultural diversity in multilingual EAL classrooms: The impact of professional development on teacher beliefs and practice. *Teaching and Teacher Education*, 105, p. 103428, verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103428>
- Meaney, T., Trinick, T., & Fairhall, U. (2012). *Collaborating to meet language challenges in indigenous mathematics classrooms* (Vol. 52). Dordrecht: Springer.
- Müller, B. (2019). Sprachliche Förderung in allen Fächern: Eine Forderung nach fächerübergreifenden Perspektiven auf sprachliche Bildung & sprachliche Förderung in der Lehramtsausbildung der Migrationsgesellschaft. In S. Schmölder-Eibinger, M. Abkulut, & B. Bushati (Eds.), *Mit Sprache Grenzen überwinden: Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Waxmann, S. 195–214.

- Müller, B. (2022). Wissen — Fähigkeiten & noch viel mehr. Für eine reflexive Arbeit mit Lehrer:innen in einem Hochschullehrgang der Migrationsgesellschaft. In V. Ahamer, A. Hrubesch, & G. Ganglbauer (Eds.), *Ausgesprochen? Noch lange nicht! Festschrift für Thomas Fritz* (pp. TBD). VHS.
- Ohm, U. (2018). Das DaZKom-Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, A. Köker, U. Ohm, & B. Koch-Priewe (Eds.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann, S. 73–91.
- Plutzer, V., & Haslinger, I. (2005). *Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge*. Verein Projekt Integrationshaus.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013). *sprachbildung und mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.
- Reckwitz, A. (2010). *Subjekt* (2nd ed.). Transcript.
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M., & Seifert, A. (2019). *Lehrer werden-Lehrer sein-Lehrer bleiben: Ein Praxisbuch zur Professionalisierung*. UTB GmbH.
- Schotte, K., Rjosk, C., Edele, A., Hachfeld, A., & Stanat, P. (2021). Do teachers' cultural beliefs matter for students' school adaptation? A multilevel analysis of students' academic achievement and psychological school adjustment. *Social Psychology of Education, 24*(1), pp. 1–23, verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09550-1>
- Schrammel-Leber, B., Theurl, P., Boeckmann, K.-B., Carré-Karlinger, C., Gilly, D., Gučanin-Nairz, V., & Lanzmaier-Ugri, K. (2019). Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Curricula des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger, & D. Wohlhart (Eds.), *Fokus Grundschule Band 1 Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien*. Waxmann, S. 235–247.
- Spiel, C., Popper, V., & Holzer, J. (2021). *Bericht der Workshopergebnisse zu den Themen Zieleklärung und Implementierung. Vorprojekt zur Evaluation der Deutschförderung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/-dam/jcr:dc3a144a-7cef-4a48-ac8c-4c09b6ca14ad/dfkeval.pdf>
- Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2022). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education, 26*(4), pp. 378–396, verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1906952>
- Zhihui Fang (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38*(1), pp. 47-65, verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>

¹ Der Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit verweist auf die „Normalität der Mehrsprachigkeit“ (Reich & Krumm 2013, S. 7) in Gesellschaft, Institutionen und Familien jenseits der offiziellen Anerkennung von Sprachen Landes-, Minderheiten- oder Schulsprachen und meint das individuelle sprachliche Vermögen von Menschen, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, leben und arbeiten. Die Bezeichnung „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ wurde erstmals von Gogolin 1988 verwendet.

² An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass immer deutlicher eine Kluft zwischen dem Anteil lebensweltlich mehrsprachiger Schüler*innen an AHS (aktuell in Österreich 23,1% und in Wien 42,6%) und Mittelschulen existiert, die sich durch eine an die mehrsprachige Lebensrealität der Schüler*innen angepasste Schule verändern könnte (Herzog-Punzenberger, 2018).

³ Im Sinne der Abgrenzung von Berufsbezeichnung und Aufgabe wurde hier der Begriff Educator im Sinne des Diskurses über die Komplexität der Aufgaben von Lehrkräften gewählt (Carless, 2022).