

Rezensionen

Ausgabe 27, Rezension 7b, Juni 2025

Teresa Barberio (Universität Münster) rezensiert:

Kaplan, Ina (2023): *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Eine qualitative Studie. [Sprachliche Bildung – Studien, Bd. 15]. Münster u.a.: Waxmann, ISBN 978-3-8309-4748-6, 321 Seiten.*

Die sprachlich-kulturelle Vielfalt in deutschen Klassenzimmern stellt Lehrkräfte vor wachsende Herausforderungen – birgt jedoch zugleich Potenzial zur Förderung der Mehrsprachigkeit der Schüler:innen. Aus sprachdidaktischer Perspektive ist daher die Frage zentral, wie angehende Lehrkräfte aller Fächer auf diese Heterogenität vorbereitet werden und welche Einstellungen sie hierzu entwickeln. Zwar liegt mittlerweile eine Vielzahl an Publikationen zur sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung vor (vgl. z.B. Butler/Goschler 2019, Koch-Priewe/Krüger-Potratz 2016), jedoch mangelt es bislang an empirischen Studien zu den Einstellungen von Lehramtsstudierenden gegenüber sprachlich-kultureller Vielfalt sowie zu ihrer Wahrnehmung verpflichtender Qualifizierungsangebote in diesem Bereich. Hier setzt die Dissertation von Ina Kaplan an.

Sie untersucht exemplarisch, wie Lehramtsstudierende an den Universitäten Dortmund, Köln und Siegen die Umsetzung und Rezeption des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (kurz: DaZ-Modul) wahrnehmen und welche Einstellungen sie zu sprachlich-kultureller Vielfalt im schulischen Kontext vertreten. Dieses Modul wurde 2009 in Nordrhein-Westfalen flächendeckend in die Lehrkräfteausbildung integriert und ist mittlerweile auch in weiteren Bundesländern implementiert (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2017). Während die landesrechtlichen Vorgaben einen Mindestumfang von vier Semesterwochenstunden und sechs Leistungspunkten vorsehen (vgl. MSW NRW 2009), variiert die konkrete Ausgestaltung des Moduls – etwa hinsichtlich der Lehrinhalte, Prüfungsformen oder didaktischen Zugängen – je nach Hochschule (S. 86ff.).

Ziel der vorliegenden Doktorarbeit ist es, a) die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen sowie zu Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache zu erheben, b) ihre Einstellungen zum DaZ-Modul zu analysieren und c) den Zusammenhang beider Komponenten zu untersuchen (S. 14f.). Die Dissertation bietet in knapp über 300 Seiten interessante Einblicke in ein bislang wenig erforschtes, jedoch bildungspolitisch und sprachdidaktisch hochrelevantes Themenfeld.

Im Zentrum der Dissertation stehen folgende Forschungsfragen:

- 1) Welche Einstellungen haben die interviewten Studierenden zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen?
- 2) Welche Einstellungen haben sie gegenüber Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache?
- 3) Welche Typen von Lehramtsstudierenden lassen sich hinsichtlich ihrer Einstellung zu sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenzimmer identifizieren?
- 4) Wie zufrieden sind die Studierenden mit dem DaZ-Modul?

- 5) Inwiefern fühlen sie sich durch das Modul auf den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen vorbereitet?
- 6) Welche Aspekte des Moduls werden besonders positiv bewertet?
- 7) Welche Verbesserungsvorschläge äußern die Studierenden?
- 8) Wie unterscheiden sich die Bewertungen des DaZ-Moduls zwischen verschiedenen Gruppen von Lehramtsstudierenden? (S. 130f.)

Methodisch basiert die Arbeit auf problemzentrierten Interviews nach Witzel und Reiter (2012) mit 40 Lehramtsstudierenden der genannten Universitäten. Die Auswertung erfolgt mittels einer typenbildenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022). Die Studie ist eingebettet in das vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache geförderte Forschungsprojekt „Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: Aufgaben entwickeln, Kompetenzen bewerten und beurteilen, Perspektiven für das weitere Lernen entwickeln (Ako)“, das die Entwicklung und Implementierung sprachsensibler Lehr-Lern-Arrangements an der Universität Siegen zum Ziel hat (vgl. Decker/Kaplan/Siebert-Ott 2019).

Die Dissertation gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. In Kapitel 1 führt Kaplan in das Thema ein, erläutert das Erkenntnisinteresse,bettet die Untersuchung in den wissenschaftlichen Diskurs ein und stellt den Aufbau der Arbeit dar.

Kapitel 2 behandelt die theoretischen Grundlagen, insbesondere den Begriff der Einstellungen und ihre Relevanz im Kontext der Lehrprofessionalität. Zur Begriffsbestimmung bezieht sich Kaplan auf eine sozialpsychologische Definition, nach der Einstellungen als „Gesamtbewertung eines Stimulusobjektes“ verstanden werden (Haddock/Maio 2014:198) – in diesem Fall bezogen auf sprachlich-kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer (S. 22). Anschließend greift die Autorin das Dreikomponentenmodell nach Rosenberg und Hovland (1960) auf, demzufolge Einstellungen aus affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Komponenten bestehen (S. 23). In welchem Ausmaß sich Einstellungen aus diesen drei Komponenten speisen und welche Komponente jeweils im Vordergrund steht, kann jedoch variieren (S. 24). Kaplan plädiert in diesem Zusammenhang dafür, dass insbesondere in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen die verhaltensbezogene und die kognitive Einstellungskomponente bedeutsam sind. Damit ist das subjektive Wissen gemeint, das sich Studierende im Rahmen von Lehrveranstaltungen aneignen. Auch eine affektive Komponente ist bei den Interviewten zu erwarten – etwa dann, wenn im Gespräch Gefühle und Emotionen zum Thema zum Ausdruck gebracht werden. (S. 25).

Im Anschluss diskutiert die Autorin angrenzende Begriffe, die in der Bildungsforschung häufig im Zusammenhang mit Einstellungen verwendet werden – darunter Habitus, Deutungsmuster, subjektive Verarbeitungsmodi, Vorstellungen, Haltungen, Perspektiven, Orientierungen sowie Überzeugungen (S. 25). Kaplan stellt fest, dass diese Termini teils unscharf definiert und je nach disziplinärem Kontext unterschiedlich verwendet werden: Während sich im Bereich der Lehrprofessionalitätsforschung zunehmend der Begriff „Überzeugungen“ etabliert, wird im allgemeineren, lehrerbezogenen Forschungskontext häufiger von „Einstellungen“ gesprochen (S. 26). Die begriffliche Ambivalenz bleibt jedoch bestehen. Kaplan schlägt daher vor, Überzeugungen als kognitive Teilkomponente von Einstellungen zu definieren, „die subjektives Wissen einbringt“ (S. 27). Der affektiv-motivationale Aspekt sei der affektiven Teilkomponente zuzuordnen, während Erfahrungen der verhaltensbezogenen Komponente zugeschrieben werden können. In diesem Sinne „sind Überzeugungen kognitive, subjektive Bewertungen, die die Einstellung einer Person zusammen mit affektiven und verhaltensbezogenen Komponenten beeinflussen“ (S. 27). Das Konstrukt der Einstellungen wird folglich

als Zusammenspiel aus affektiven (Emotionen), kognitiven (Handlungsabsichten) und kognitiven (vergangenem Verhalten) Dimensionen beschrieben (S. 28).

Anschließend geht Kaplan auf die fünf Funktionen von Einstellungen nach Haddock und Maio (2014) ein: 1. die Einschätzungsfunktion – also die Fähigkeit, Objekte schnell und effizient zu bewerten –, 2. die utilitaristische Funktion, die mit Annäherung oder Ablehnung in Abhängigkeit von positiven oder negativen Konsequenzen verbunden ist, 3. die soziale Anpassungsfunktion – sich über Einstellungen mit Gruppen zu identifizieren oder sich von ihnen abzugrenzen –, 4. die Wertausdrucksfunktion im Sinne eines Ausdrucks des Selbstkonzeptes sowie 5. die Ich-Verteidigungsfunktion zum Schutz des Selbstwertgefühles (S. 28ff.). Kaplan betont an dieser Stelle die besondere Relevanz von Einstellungen im Lehrberuf, da sie eine schnelle und effiziente Einschätzung von Situationen ermöglichen und eng mit dem Verhalten verknüpft sind. Im Abschnitt 2.1.3 wird dieser Zusammenhang näher beleuchtet und im anschließenden Kapitel 2.1.4 wird die Frage aufgeworfen, inwiefern Einstellungen – etwa durch Sensibilisierung in der Ausbildung – veränderbar sind.

Mit der Frage, wie Einstellungen empirisch erfasst werden können, befasst sich das folgende Unterkapitel. Die Autorin stellt fest, dass frühere Studien überwiegend auf standardisierte Fragebögen zurückgreifen und plädiert für die Vorteile qualitativer Interviews. Letztere ermöglichen es, auch Unsicherheiten, Widersprüche und Ambivalenzen zu erfassen, ohne die Befragten zur Auswahl vorformulierter Antwortkategorie zu zwingen (S. 34f.).

Inwiefern Einstellungen eine Komponente professioneller Lehrkompetenz darstellen, wird in Kapitel 2.3 behandelt. Dabei geht Kaplan auf verschiedene Kompetenzmodelle ein, wie das *Inclusive Academic Language Teaching-Curriculum* nach Roth et al. (2012), das Wissen, Kenntnisse und Einstellungen als zentrale Dimensionen professioneller Kompetenz definiert (S. 36f.). Auch weitere Modelle aus den Forschungsprojekten COACTIV, FALKO und COACTIV-R werden thematisiert (S. 37-40). Schließlich wird das Forschungsprojekt *DaZKom* vorgestellt, in dem ein spezifisches Kompetenzmodell für den Bereich Deutsch als ZweitSprache entwickelt wurde und Lehramtsstudierende fokussiert (S. 41ff.). Trotz unterschiedlicher Konzeptualisierung wird die zentrale Rolle von Einstellungen im Kontext professioneller Lehrkompetenz deutlich untermauert.

Kapitel 3 widmet sich der sprachlich-kulturellen Vielfalt in der Schule. Zunächst stützt sich Kaplan bei der Definition von Kultur auf Gogolin und Krüger-Potratz (2020: 162)¹, die Kultur als „Orientierungs- und Deutungsmatrix für die Mitglieder der Gesellschaft“ verstehen. Der Kulturbegriff wird dabei in Bezug auf das kulturell heterogene Klassenzimmer als dynamisch gefasst und steht im Kontrast zum „alltagssprachlichen, unreflektierten Verständnis von Kultur als Nationalkultur“ (S. 47). Sprachliche Vielfalt wird als eine Situation beschrieben, in der „verschiedene Sprachen in einem bestimmten Umfeld gesprochen werden – dabei sind auch Varietäten oder Stilebenen innerhalb einer Sprache gemeint“ (S. 47).

Nach dieser knappen, angesichts des Titels jedoch etwas zu kurz geratenen Definition der zentralen Begriffe, wird im nächsten Unterkapitel der Begriff „Mehrsprachigkeit“ erläutert. Kaplan stützt sich hierbei vor allem auf Ossner (2006) und differenziert zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit sowie zwischen individueller, gesellschaftlicher (territorialer) und institutioneller Mehrsprachigkeit (Riehl 2014). Aktuellere Ansätze wie das *Dynamic System of Multilingualism* (vgl. Herdina/Jessner 2002) und oder *Translanguaging* (García/Wei 2014) bleiben jedoch unerwähnt – eine ausführlichere Diskussion dieser Konzepte wäre an dieser Stelle wünschenswert gewesen.

¹ Diese Literaturquelle fehlt im Literaturverzeichnis der Dissertation.

Es folgt eine weitere terminologische Differenzierung zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Danach wird sehr knapp auf die Begriffe „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“, „mehrsprachige Schülerinnen und Schüler“ und „Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache“ eingegangen (S. 53). In Anlehnung an Ahrenholz (2017) entscheidet sich die Autorin, die Zielgruppe als *Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache* zu bezeichnen, mit der Begründung „dass wissenschaftliche Artikulation und pädagogische Praxis immer auch Adressierungen beinhalten und gesellschaftliche Positionen darstellen“ (S. 53). An dieser Stelle fehlt jedoch eine kritische Betrachtung der Termini, insbesondere im Hinblick auf aktuelle Diskussionen wie jene bei Riehl/Schoeder (2022). Diese heben hervor: „Es gibt entsprechend keinen Grund, in diesen Gesellschaften aufgewachsenen und/oder vor dem 3. Lebensjahr zugewanderten Kindern und Jugendlichen *per se* zu unterstellen, sie befänden sich im Zweitspracherwerbsprozess oder seien ‚DaZ-Kinder‘ oder ‚DaZ-Jugendliche‘“ (Riehl/Schroeder 2022: 71). Eine stärkere Einbettung in solche aktuellen Positionen wäre für die begriffliche Klarheit und Differenziertheit wünschenswert gewesen.

An die terminologische Einordnung anschließend gibt Kaplan in Kapitel 3.2 einen Überblick über Migrationsbewegungen in Deutschland seit den 1950er Jahren bis in die Gegenwart und verweist auf zentrale Befunde zur Bildungsungleichheit im deutschen Schulsystem. Kapitel 3.3 diskutiert grundlegende Konzepte der Sprachbildung und -förderung sowie des sprachsensiblen Unterrichts. Dabei werden die Begriffe Alltags-, Bildungs- und Fachsprache voneinander abgegrenzt und zentrale didaktische Ansätze wie *Scaffolding* und *Language Awareness* eingeführt.

Kapitel 4 behandelt die Entwicklung des Themenbereichs „Deutsch als Zweitsprache“ in der Lehrerbildung. Nach einer einführenden Darstellung zur bildungspolitischen Verankerung in den verschiedenen Bundesländern (Kap. 4.1) geht die Autorin auf die curriculare Entwicklung und Umsetzung des DaZ-Moduls in Nordrhein-Westfalen ein. Anschließend erfolgt eine vergleichende Darstellung der Modulumsetzung an den drei untersuchten Universitäten. Ein ergänzender Exkurs stellt das vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache geförderte Forschungsprojekt „Ako“ vor, im Rahmen dessen zwei Lernarrangements (Märchen und Mathebrief) für die Seminare des DaZ-Moduls entwickelt wurden. Ziel dieses Projekts war es, Lehramtsstudierende gezielt auf sprachliche Förderung vorzubereiten und sprachliches mit fachlichem Lernen zu verbinden. Eine tabellarische Übersicht der Modulumsetzung an den drei Universitäten bildet den Abschluss des Kapitels (S. 99).

Kapitel 5 gibt einen Überblick über den Forschungstand hinsichtlich der Einstellungen angehender Lehrkräfte (5.1), des DaZ-Moduls (5.2) und praktizierender Lehrkräfte (5.3). Kaplan stellt fest, dass die Studien insgesamt eine positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit zeigen, die praktische Umsetzung sprachlicher Förderung und mehrsprachigkeitsdidaktischer Methoden jedoch oft kritisch gesehen wird. Problematisch sei zudem, dass Aussagen weiterhin einem monolingualen Habitus folgen (S. 110). Hinsichtlich der Vorbereitung auf sprachlich-kulturell heterogene Klassen fühlen sich viele Studierende unzureichend vorbereitet (S. 111). Die Autorin kritisiert zudem die Dominanz quantitativer Forschungsansätze und spricht sich für eine stärkere Berücksichtigung qualitativer Zugänge aus (S. 123).

Der theoretische Teil mündet in Kapitel 6, in dem Kaplan ein Zwischenfazit zieht und die zentralen Erkenntnisse der vorausgegangenen Kapitel prägnant zusammenfasst.

Der empirische Teil der Dissertation beginnt mit Kapitel 7, in dem das Forschungsdesign und die methodische Vorgehensweise der Studie erläutert wird. Kapitel 8 beschreibt die Durchführung, einschließlich der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung. Die Stichprobe umfasst 40 Lehramtsstudierende, die das DaZ-Modul an den drei ausgewählten Universitäten bereits absolviert hatten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Modul in Siegen und

Dortmund am Ende des Bachelorstudium und in Köln zu Beginn des Masterstudiums und mit einer Verknüpfung des Praxissemesters verortet ist. Um eine möglichst breite Streuung innerhalb der Stichprobe zu erreichen, wurde auf die Repräsentation verschiedener Lehramtsformen (z.B. Grundschule, Haupt-/ Real-/Gesamtschule und Gymnasium) geachtet. Weitere Merkmale wie Mehrsprachigkeit, Geschlecht oder Fächerkombination wurden nicht gezielt erhoben. Die Datenerhebung wurde abgeschlossen, als aus der Sicht der Autorin eine „angemessene Sättigung an Merkmalen“ (S. 153) erreicht war. Die Stichprobe umfasst insgesamt 40 Interviews und besteht mehrheitlich aus einsprachigen (n=36), weiblichen (n=34) Studierenden (S. 153).

Zur Entwicklung des Interviewleitfadens wurden drei Gruppendiskussionen in Seminaren des DaZ-Moduls an der Universität Siegen durchgeführt. Die erste Fassung des Leitfadens wurde von Sprachwissenschaftler:innen dieser Universität intern validiert (S. 155), wobei nicht näher ausgeführt wird, wie diese Validierung erfolgte. Die finale Version des Leitfadens umfasst folgende Themenbereiche: a) allgemeine Daten, b) thematischer Einstieg über einen Schülertext („Die Fliegende Stadt“, Kniffka 2010: 219), c) Praxiserfahrungen mit sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen und Lerngelegenheiten im Studium, d) Vorstellung vom Unterricht in solchen Klassen, e) Zuständigkeit für Sprachförderung, f) Handlungsansätze zur Gestaltung des Unterrichts, g) Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Kultur, h) spontane Assoziationen zu Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache, i) Bewertung des DaZ-Moduls und j) Interviewabschluss (S. 155f.).

Die Transkription der Interviews erfolgte mit dem Programm *f4* auf Basis einer angepassten Version der GAT-Konventionen (S. 163). Die Auswertung wurde mit *MAXQDA* durchgeführt (S. 165). Inhaltlich strukturierend wurden sieben Hauptkategorien gebildet: (1) Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen, (2) Einstellungen zu Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache, (3) Einstellungen zum DaZ-Modul, (4) Erfahrungen im Umgang mit Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache, (5) Lerngelegenheiten im Studium zum Thema, (6) Beurteilung des Schülertextes und (7) Einstellung zu Lehrkräften mit Deutsch als Zweitsprache. Darauf aufbauend wurden Subkategorien entwickelt und das gesamte Material wurde codiert (S. 169-174). Die Durchführung der evaluativen und typenbildende Inhaltsanalyse sowie die Diskussion ausgewählter Beispiele ist in den Unterkapiteln 8.4.2 und 8.4.3 sehr detailliert beschrieben.

Kapitel 9 und 10 präsentieren die Ergebnisse: zum einen die Typologie der Einstellung der Studierenden zur sprachlich-kulturellen Vielfalt in der Schule, zum anderen deren Einstellungen zum DaZ-Modul. Hinsichtlich der Frage, welche Einstellungen die Studierenden gegenüber sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen vertreten, zeigt sich folgendes: Während 82,5 % Sprachförderung als Aufgabe aller Lehrkräfte ansehen, nennen lediglich 22,5 % konkrete Handlungsmöglichkeiten für einen sprachsensiblen Unterricht (S. 258). Eine überwiegend negative Haltung gegenüber Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache ist nicht festzustellen. Nur 17,5 % befürworten jedoch die Nutzung der Erstsprachen der Schüler:innen im Unterricht und auf dem Schulhof (S. 260).

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist die Entwicklung einer Typologie der Einstellungen. Kaplan identifiziert dazu sechs Typen:

1. *Unsicher, problembezogen*: sieht sprachliche Vielfalt als Herausforderung, fühlt sich unzureichend vorbereitet, um mit heterogenen Klassen umzugehen und hat eine defizitorientierte Perspektive auf Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache (S. 201-205).
2. *Unsicher, wertschätzend*: steht sprachlicher Vielfalt grundsätzlich positiv gegenüber, hat jedoch Vorbehalte hinsichtlich der eigenen Kompetenzen, den Unterricht sprachsensibel

- zu gestalten. Dennoch betont dieser Typ den Wert der Mehrsprachigkeit und bringt eine wertschätzende Haltung gegenüber Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache mit (S. 205-209).
3. *Konstruktiv, wertschätzend*: betrachtet Vielfalt als Bereicherung und bringt eine grundlegend positive Haltung mit, nennt jedoch kaum konkrete methodische Ansätze für den sprachsensiblen Unterricht (S. 210-213).
 4. *Konstruktiv, problembezogen*: erkennt sowohl Chancen als auch Herausforderungen in der sprachlichen Heterogenität und legt einen starken Fokus auf die Schwierigkeiten, die damit verbunden sein können (S. 213-217).
 5. *Sprachorientiert, problembezogen*: entwickelt erste methodische Ideen zur Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts, neigt jedoch dazu, Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache defizitorientiert zu betrachten (S. 217-220).
 6. *Sprachorientiert, wertschätzend*: verbindet eine konstruktive Haltung zur sprachlich-kulturellen Vielfalt mit einer positiven Wahrnehmung von mehrsprachigen Schüler:innen und verfügt über konkrete methodische Ansätze für die sprachsensible Unterrichtsgestaltung (S. 220-223).

Kaplan zeigt darüber hinaus, dass 65% der Befragten mit dem DaZ-Modul insgesamt (sehr) zufrieden sind (S. 266), wobei mehr als die Hälfte sich eher nicht ausreichend vorbereitet fühlen (S. 272). Sie stellt fest, dass „insgesamt deutlich [wird], dass eine Sensibilisierung durch die Inhalte des Moduls stattgefunden hat, so dass dieses curriculare Lernziel als erreicht betrachtet werden kann“ (S. 272). Positiv bewertet werden insbesondere die Analyse von Schüler:innentexten und Schulaufgaben sowie die praxisnahen Inhalte und konkrete Sprachfördermethoden; weniger positiv die Behandlung von Hör- und Leseverstehen, Phonologie/Phonetik sowie Bildungsstandards (S. 272f.). Verbesserungswünsche betreffen vor allem den Praxisbezug, eine umfangreiche Gestaltung des Moduls und die strukturelle Verzahnung mit den Praxisphasen (S. 275f.).

Die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen den Einstellungen und der Bewertung des DaZ-Moduls besteht, lässt sich nur bedingt beantworten. Eine Tendenz besteht darin, dass ausschließlich Studierende des Typs „unsicher, wertschätzend“ mit dem Modul eher unzufrieden sind (S. 279). Unklar bleibt jedoch, wie die Fünfer-Skala zur Vorbereitung auf den Unterricht aus den qualitativen Interviews abgeleitet wurde, da entsprechende Aussagen in den Beispielen nicht direkt auftauchen.

In Kapitel 11 fasst die Autorin die zentralen Ergebnisse zusammen und formuliert Implikationen für die Lehrkräftebildung sowie Perspektiven für weitere Forschung. Sie schlägt beispielsweise vor, das DaZ-Modul stärker mit Praxisphasen zu verzehnen, konkrete Sprachfördermethoden vertiefter zu vermitteln und Einstellungen zu Sprachen sowie zur aktiven Berücksichtigung von Erstsprachen systematischer zu reflektieren (S. 289ff.).

Insgesamt stellt die Dissertation einen wichtigen Beitrag zur Erforschung von Einstellungen angehender Lehrkräfte zur sprachlich-kulturellen Vielfalt dar und bietet zugleich eine Evaluation des DaZ-Moduls an den ausgewählten Universitäten. Kaplan gelingt es, qualitative Forschungsergebnisse mit praxisbezogenen Vorschlägen für die Lehrkräftebildung zu verbinden.

Trotz der überzeugenden Konzeption weist die Arbeit auch einige Schwächen auf: Eine vertiefte begriffliche Diskussion zentraler Kategorien (z.B. „sprachlich-kulturelle Vielfalt“ und „Deutsch als Zweitsprache“) wäre wünschenswert gewesen, ebenso eine differenziertere Reflexion des methodischen Vorgehens – etwa durch Einbezug weiterer Standorte oder eine engere Verknüpfung der Ergebnisse mit der konkreten Modulumsetzung an den drei Universitäten, zumal das Modul an der Universität zu Köln mit der Praxisphase verknüpft ist.

Auch die Veröffentlichung des Interviewleitfadens und eine Übersicht über das erhobene Datenmaterial wären im Sinne von *Open Science* begrüßenswert.

Nichtsdestotrotz liefert Kaplans Dissertation einen wertvollen Beitrag zur Bildungsforschung und zeigt deutlich, welche Potenziale und Herausforderungen die sprachlich-kulturelle Vielfalt für die Lehrerbildung birgt.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph/Witte, Annika (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster/New York: Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830983996>
- Butler, Martin/Goschler, Juliana (2019): Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8>
- Decker, Lena/Kaplan, Ina/Siebert-Ott, Gesa (2019): Professionalisierung angehender Lehrkräfte im DSSZ-Modul – Lernarrangements und Begleitforschung im Rahmen des Projektes Ako. In: Ahrenholz, Bernt/Jeuk, Stefan/Lütke, Beate/Paetsch, Jennifer/Roll, Heike (Hrsg.): Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen. Berlin: De Gruyter, 301–318.
<https://doi.org/10.1515/9783110570380>
- Haddock, Geoffrey/ Maio, Gregory R. (2014): Einstellungen. In: Jonas, Klaus/ Stroebe, Wolfgang/ Hewstone, Miles (Hrsg.): Sozialpsychologie. 6. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer. 197–230.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8_6
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, Ofelia/Wie, Li (2014): Translanguaging. Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2020): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium. 3. vollständig überarbeitete Vorlage. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838586069>
- Koch-Priewe, Barbara/Krüger-Portratz, Marianne (2016): Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. Münster/New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28456>
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- MSW NRW: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): Lehramtszugangsverordnung – Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität.
- Ossner, Jakob (2006): Sprachdidaktik Deutsch. Reihe Standardwissen Lehramt. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838528076>
- Riehl, Claudia Maria (2014): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. 3. überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr.
- Riehl, Claudia Maria/Schroeder, Christoph (2022). DaF/DaZ im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift Deutsch als Fremdsprache, Nr. 2: S. 67-76. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2022.02.02>
- Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): The Problem-Centred Interview. London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446288030>