

Rezensionen

Ausgabe 22, Rezension 6, Januar 2022

Johanna Brüggemann (Philipps-Universität Marburg) rezensiert:

Brandt, Hanne (2021): *Sprachliche Heterogenität im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Herangehensweisen und Überzeugungen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I. (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 25). Münster u. a.: Waxmann, 302 Seiten. ISBN 978-3-8309-9230-1.*

In ihrer Monographie betrachtet Hanne Brandt den Umgang mit und Überzeugungen von Lehrkräften bezüglich sprachlicher Heterogenität – einem Thema, das in den vergangenen Jahren zunehmend Beachtung bei Akteur*innen der Lehrer*innenbildung erfahren hat; u.a. vonseiten der (inklusive) Bildungs- und Professionsforschung, den Fach- und Fremdsprachdidaktiken oder auch im bildungspolitischen Diskurs (vgl. u.a. Becker-Mrotzek und Roth 2017). Brandt verweist jedoch auf die (zum Erhebungszeitpunkt) nach wie vor meist monolinguale Gestaltung von Sachfachunterricht. So würden Studien von u. a. Becker-Mrotzek et al. (2012) darauf hindeuten, „dass die alltägliche Unterrichtspraxis in Deutschland bislang nicht an Prinzipien einer sprachförderlichen Unterrichtsgestaltung ausgerichtet [sei]“ (S. 12). Ebenso auffällig sei, dass diejenigen Studien, die es in diesem Bereich (auch unter Einbezug von Mehrsprachigkeit) gibt, sich primär auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich beziehen würden. Für gesellschaftswissenschaftliche Fächer, die als „sprachintensiv“ gelten und zu denen Brandt im Rahmen ihrer Studie Gesellschaftslehre, Geschichte, Politik und Geographie zählt, habe es zum Zeitpunkt der Planung der Studie deutlich weniger Ergebnisse gegeben (S. 12, 52). Es bestünde hier Forschungsbedarf hinsichtlich des Umgangs mit sprachlicher Heterogenität, der Einbindung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht und der Überzeugungen von Lehrkräften sowie der Prüfung der Effektivität sprachförderlicher Unterrichtsstrategien in diesem Kontext.

Insgesamt verfolgt Brandt mit ihrer Arbeit mehrere Ziele: Einerseits wird erforscht, auf welche Weise Lehrkräfte im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht sprachliche Heterogenität berücksichtigen und mit ihr umgehen – auch im Vergleich zu Ergebnissen aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht. Andererseits bestünde im deutschsprachigen Raum Forschungsbedarf im Hinblick auf „Zusammenhänge zwischen persönlichen und professionellen Hintergrundmerkmalen der Lehrkräfte, ihren Überzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität und ihrer Unterrichtspraxis“ (S. 106). Hierfür hat Brandt eine quantitative Querschnittsuntersuchung durchgeführt (sie entschied sich für ein Ex-post-facto-Design, siehe S. 106f.). Die Studie wurde im ersten Halbjahr des Schuljahres 2014/15 an 27 Hamburger Stadtteilschulen und Gymnasien (Sekundarstufe I) durchgeführt. Es füllten 191 Lehrkräfte den Fragebogen aus. Brandt orientierte sich in besonderem Maße an einem bereits erprobten Erhebungsinstrument für den naturwissenschaftlichen Kontext. Sie glich Rieblings (2013) Fragebogen zur (u.a.) Erfassung des Umgangs mit sprachlicher Heterogenität und Überzeugungen von Lehrkräften diesbezüglich an und erweiterte ihn (S. 106).

Bevor ein detaillierter Blick auf theoretische und empirische Grundlagen sowie den empirischen Teil des Forschungsprojektes geworfen wird, folgen zunächst allgemeine Angaben zu Aufbau und Umfang der Monographie. Sie umfasst elf Kapitel, die wiederum aus vielzähligen, thematisch auf bis zu vier Untererebenen gegliederten Abschnitten bestehen. Größere Unterkapitel werden mit einem Abschnitt in Form einer Zusammenfassung bzw. eines Fazits mit Implikationen für die empirische Studie abgeschlossen (siehe bspw. Abschn. 2.3.3, 2.4.4, 3.3). Die Monographie ist 302 Seiten lang, inklusive aller Verzeichnisse und Anhänge. Die ersten drei Kapitel beschäftigen sich mit einleitenden, theoretischen und empirischen Grundlagen der Studie. Die weiteren Kapitel beschreiben das methodische Vorgehen, die Planung und Durchführung der empirischen Studie sowie die Aufbereitung, Auswertung und Diskussion der Ergebnisse.

Brandt beginnt ihre Monographie mit einer umfangreichen **Einleitung**, in der neben grundlegenden Überlegungen zu Zusammenhängen zwischen Sprache und Bildungserfolg sowie einem ersten Blick auf professionelles Lehrkraft Handeln in Bezug auf sprachliche Heterogenität bereits Einblicke in die Planung der empirischen Untersuchung und forschungsmethodische Überlegungen wie Vorgehensweisen im Rahmen ihrer quantitativ-empirischen Studie gegeben werden.

Im **zweiten Kapitel** („Sprache, Bildungserfolg und Unterrichtsqualität“) legt Brandt erste theoretische Grundlagen ihrer Studie offen. So diskutiert sie u. a. den noch immer geringeren Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund verglichen mit Lernenden ohne Migrationshintergrund. Als Erklärung für diese Unterschiede leitet Brandt aus mehreren Studien ab, dass Deutsch noch immer die vorherrschende Sprache im Unterricht ist und weniger alltagssprachliche, sondern in erster Linie bildungssprachliche Fähigkeiten gefordert sind. Es hat sich gezeigt, dass vermutlich weniger die in den Familien gesprochene Sprache, sondern „eine auf schulelevante Fähigkeiten vorbereitende literale Praxis gepflegt [werden muss]“ (S. 26), um Bildungserfolgchancen zu erhöhen. Auf den Überlegungen aufbauend folgt die Betrachtung des Registers Bildungssprache, dessen Einübung ein normatives Ziel schulischen Unterrichts darstellt, obgleich Lehrkräfte die Aneignung und Beherrschung häufig noch immer implizit erwarten und nicht im Sinne von Sprachbewusstheit explizit lehren (vgl. Gogolin et al. 2011, S. 16f., zitiert nach Brandt 2021, S. 33). Dies gelte insbesondere dort, wo ein einsprachiges Selbstverständnis innerhalb einer Bildungsinstitution vorherrsche und erwartet werde, dass die sprachliche Entwicklung der Lernenden durch die Eltern begleitet wird. Da jedoch eine sprachförderliche (bzw. sprachbewusste) Unterrichtsgestaltung eine Möglichkeit darstellt, „Bedürfnissen einer sprachlich heterogenen Schülerschaft“ (S. 34) nachzukommen, scheint ein Blick auf Qualität von Unterricht vonnöten. Brandt legt nicht nur allgemeine Qualitätskriterien schulischen Unterrichts offen, sondern fokussiert anschließend gezielt Strategien zur Berücksichtigung der sprachlichen Heterogenität der Lernenden. Exemplarisch betrachtet sie als bis heute besonders wirksam erachtete Ansätze, Konzepte und Methoden, nämlich: *Scaffolding*, *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* in Bezug zu *Sprachsensiblem Fachunterricht* gesetzt sowie *Durchgängige Sprachbildung* (Abschn. 2.3.2).

Im Sinne einer kritischen Betrachtung führt Brandt Ergebnisse aus Studien zur Wirksamkeit dieser und weiterer sprachförderlicher Unterrichtsansätze aus. Es zeigt sich im Hinblick auf den Bereich Sprache, dass bislang keine eindeutigen Ergebnisse zur Effektivität sprachförderlicher Unterrichtsstrategien vorzuliegen scheinen (S. 50). Dennoch könnte man aufgrund der bisherigen Ergebnisse vermuten, dass sie die Annahme stützen, dass (bildungs-) sprachförderlicher (Fach-)Unterricht positive Effekte bei Lernenden hervorrufen und Unter-

schiede im Leistungsstand reduzieren kann (S. 50). Brandt fasst hierfür zehn Merkmale und Prinzipien zusammen, die sie aus den vorgestellten Strategien (bildungs-)sprachförderlichen Unterrichts in den Sachfächern ableitet (S. 50f., bspw. „Sprachliche und fachliche Lernziele werden expliziert.“).

Der nächste Abschnitt (2.4) zielt auf die Herausstellung der Relevanz von Sprache für gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht ab (S. 52ff.). Erwerb und Ausbau bildungssprachlicher Kompetenzen stehen als fächerübergreifende Forderung bereits seit 2011 als Aufgabe und Ziel in den Hamburger Bildungsplänen (S. 53). Auch der Blick auf die fachlichen Ziele der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in der Sekundarstufe I zeige, wie eng fachliche mit sprachlichen Kompetenzen zusammenhängen (S. 54f.). Dies untermauert Brandt, indem sie Ergebnisse zu sprachlichen Herausforderungen gesellschaftswissenschaftlicher Texte betrachtet (Abschn. 2.4.2). So seien Texte der Fächer Politik, Geschichte oder Geographie sehr vielfältig und auf verschiedenen Ebenen anspruchsvoll (S. 56ff., bspw. Textkohärenz und -kohäsion auf Textebene). Die Ergebnisse leiten über in die Betrachtung der (bisherigen) Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität in den Fachdidaktiken Geschichte, Politik und Geographie. Brandt zeigt u. a. auf, dass es inzwischen ein wachsendes Bewusstsein für sprachlich heterogene Lernende einerseits und den oben angesprochenen Zusammenhang zwischen fachlichen Kompetenzen und bildungssprachlichen Fähigkeiten andererseits gebe, doch gleichzeitig Unterschiede zwischen den Fachdidaktiken bestehen (S. 66).

Den zweiten theoretischen Schwerpunkt legt Brandt in **Kapitel drei** auf das professionelle Lehrkräfthandeln. Dabei geht sie auf Professionswissen (*teachers' knowledge*) und dessen Dimensionen fachlichen und fachdidaktischen Wissens sowie pädagogischen Wissens ein. Seit einigen Jahren ist auch der Bereich Sprache mehr in den Fokus gerückt. Man ist sich dessen bewusst, dass sprachliche Fähigkeiten eng mit der erfolgreichen Teilhabe an der Gesellschaft verwoben sind und daher die Aneignung von Wissen über Entwicklung und Gebrauch von Sprache Aufgabe von Lehrkräften ist (S. 81).

Neben der Wissensdimension sei es ebenso von Bedeutung, auf die professionellen Überzeugungen von Lehrkräften zu schauen (Abschn. 3.2). Es folgt der Blick auf empirische Befunde zu (professionellen) Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext sprachlicher Heterogenität und mögliche Vorhersagevariablen (Prädiktoren) für diese. Hierbei stellt Brandt heraus, dass u. a. der Kontakt mit sprachlicher Heterogenität und/oder Zweitsprachenlernenden, die Zeit der Ausbildung und Berufserfahrung von Lehrkräften sowie persönliche Hintergründe wie Migrationserfahrungen, privat, familiär gelebte Mehrsprachigkeit oder das Geschlecht der Lehrkräfte Einfluss auf deren professionelle Überzeugungen haben können. Die Erforschung eines möglichen Einflusses dieser Merkmale auf Überzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf ihren Umgang mit sprachlicher Heterogenität der Lernenden, ist „im deutschsprachigen Raum [...] als weiter ausbaufähig [zu] bezeichnen“ (S. 100). Brandt schließt nachfolgend ab, indem sie die Überlegungen zu professionsbezogenen Überzeugungen mit deren Einflüssen auf das Unterrichtshandeln von Lehrkräften zusammenführt. Einige Studien würden zeigen, dass es aufgrund verschiedener interner und externer Faktoren dazu kommen könnte, dass Lehrkräfte Unterricht nicht ihren Überzeugungen entsprechend konzipieren (S. 100ff.). Zu den Faktoren können zählen: Erfahrungen in der eigenen Schulzeit, die zur Herausbildung intuitiver Überzeugungen geführt haben, doch auch Professionswissen, Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion oder externe Faktoren auf schul- oder bildungspolitischer Ebene, bspw. curriculare Vorgaben (ebd.).

Die in Kapitel zwei und drei hergeleiteten, theoretischen und empirischen Befunde fließen in Brandts Konzeption der quantitativen Studie ein. Im **vierten Kapitel** stellt sie die empirische

Untersuchung nun im Detail dar. Neben der Einführung der Ziele und Forschungsfragen, die durch die Studie beantwortet werden sollen, beschreibt sie ihr Forschungsdesign (s.o.), stellt das Untersuchungsinstrument samt Entscheidungen im Forschungsprozess, der Entwicklung des Fragebogens, dessen Bestandteile sowie Ergebnisse des Pretests und deren Implikationen für die Überarbeitung des Erhebungsinstrumentes vor. Der Fragebogen besteht aus vier Teilen (1) Persönlicher, 2) Beruflicher Hintergrund der Lehrkräfte, 3) Unterrichtsgestaltung und Überzeugungen der Lehrkräfte und 4) Schulische Rahmenbedingungen, S. 114f.), deren Items sie zu einem Großteil von Riebling (2013) übernommen, jedoch an den gesellschaftswissenschaftlichen Kontext angepasst, teils gekürzt und erweitert hat (siehe u.a. S. 108ff.). Dies ermöglicht es Brandt, einen Vergleich zwischen den Ergebnissen ihrer und Rieblings Studie zu ziehen. Neben diesen Entscheidungen in Bezug auf das Erhebungsinstrument werden auch die Stichprobe, das Sampling und der Zugang zum Feld sowie die Durchführung der Hauptuntersuchung transparent gemacht (S. 115ff.).

Kapitel fünf widmet sich einer detaillierten Stichprobenbeschreibung auf Schul- und Lehrkraftebene. Es nahmen 191 Lehrkräfte aus 27 verschiedenen weiterführenden Schulen teil, von denen acht Stadtteilschulen und neunzehn Gymnasien waren. Daher erhebt Brandt mit ihrer Studie auch keinen Anspruch auf Repräsentativität. Der Stichprobenbeschreibung folgt mit **Kapitel sechs** die Darlegung der psychometrischen Güteprüfung der im Fragebogen verwendeten Multi-Item-Skalen. Brandt beweist methodische Akkuratess und zeigt, dass der für ihre Studie (weiter-)entwickelte Fragebogen umfassend geprüft wurde. Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass das Erhebungsinstrument insgesamt als objektiv, reliabel und valide erachtet werden kann (S. 155).

In **Kapitel sieben** werden deskriptive Untersuchungsergebnisse präsentiert. Insgesamt zeigt sich u.a., dass die beteiligten Hamburger Schulen eine sprachlich (und fachlich) heterogene Schülerschaft auszeichnet. Die wahrgenommenen Disparitäten sind an Stadtteilschulen etwas größer als an Gymnasien. Bezüglich sprachförderlicher Angebote hat sich gezeigt, dass es primär in Jahrgängen zu Beginn der Sekundarstufe I additive Angebote zu geben scheint. Jedoch gibt es an einem Großteil der Schulen spezifische Sprachförderkonzepte und Materialien. Bezüglich der Überzeugungen der Lehrkräfte zu sprachlicher Bildung im Fachunterricht lässt sich festhalten, dass diese zwar größtenteils positiv sind – mit der Einschränkung, dass dies vornehmlich dann zu gelten scheint, wenn es um die deutsche Sprache geht. Mehrsprachigkeit habe aus Sicht der Lehrkräfte Potenzial, wird im Hinblick auf die Einbindung in Fachunterricht von der Mehrheit der Lehrkräfte jedoch kritisch betrachtet. Generell werden die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden eher selten bei Unterrichtsplanungen berücksichtigt (an Gymnasien seltener als an Stadtteilschulen) – und wenn doch, dann primär mit Blick auf fachspezifische Darstellungskonventionen (S. 184ff.).

Es folgt in **Kapitel acht** eine Interpretation und Diskussion dieser deskriptiven Ergebnisse. Diese werden mit den Ergebnissen Rieblings Studie zum naturwissenschaftlichen Unterricht verglichen. Hier zeigt sich eine Vielzahl an Überschneidungen, aber auch Unterschiede werden deutlich. So haben bspw. auch naturwissenschaftliche Lehrkräfte angegeben, dass an ihren Schulen sprachförderliche Lerngelegenheiten primär additiv und seltener integrativ durchgeführt werden. Es zeigt sich außerdem, dass sich ein Großteil der naturwissenschaftlichen und der gesellschaftswissenschaftlichen Lehrkräfte auf die Einbindung sprachförderlicher Lerngelegenheiten in den Fachunterricht nicht ausreichend vorbereitet fühlt. Die Berücksichtigung sprachlicher Lernvoraussetzungen für die Unterrichtskonzeption erfolgt insgesamt dennoch im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht häufiger als im naturwissenschaftlichen.

Anschließend werden in **Kapitel neun** Zusammenhänge zwischen persönlichen und professionellen Merkmalen von Lehrkräften, ihren Überzeugungen und ihrer Unterrichtspraxis untersucht. Die Ergebnisse werden im nachfolgenden **Kapitel zehn** interpretiert und diskutiert. Brandt stellt u. a. heraus, dass die Teilnahme an Weiter- und Fortbildungsangeboten zu sprachlicher Heterogenität zu einem Wissenszuwachs und zu einer sprachförderlichen Unterrichtsgestaltung beiträgt. Gleichzeitig würden die Ergebnisse zeigen, dass Überzeugungen von Lehrkräften zu sprachlicher Heterogenität sich auf die Unterrichtsgestaltung und -praxis auswirken. Im Hinblick auf die Überzeugungen der Lehrkräfte hat sich die Analyse bzw. Kontrolle von Drittvariablen als geeignet erwiesen. So ist ein Ergebnis, dass ein mehrsprachiges Aufwachsen zu positiven Überzeugungen und zur Einbindung mehrsprachlicher Ressourcen der Lernenden in den Unterricht führt. Es sei jedoch zu beachten, dass nur wenige mehrsprachig bzw. mehrdialektal aufgewachsene Lehrkräfte Teil der Stichprobe waren. Für die Unterschiede zwischen den Schulformen, so Brandt, könnte bspw. der vermutete Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Lernenden mit Migrationshintergrund, der an den beteiligten Gymnasien zum Erhebungszeitpunkt signifikant geringer war, eine Erklärung liefern (S. 234f.).

Den Abschluss der Monographie stellt mit **Kapitel elf** eine erneute Diskussion der Untersuchungsergebnisse, der Blick auf die Limitationen der Arbeit sowie ein Ausblick auf weitere mögliche Studien dar. Brandt leitet zwei Bereiche ab, in denen aus ihrer Sicht Forschungsbedarf bestehe. Einerseits sei es vonnöten, Unterrichtsbeobachtungsstudien und Befragungen durchzuführen, in denen u.a. das Wissen von Lehrkräften in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache getestet und das Einbinden sprachförderlicher Methoden und Materialien sowie diesbezügliche Überzeugungen von Lehrkräften genauer erfasst werden. Die Erhebung weiterer Hintergrundmerkmale (persönliche, professionelle, kontextuelle) sei ebenfalls notwendig (S. 246). Andererseits sei noch immer zu klären, inwieweit die Konzeption sprachförderlichen Fachunterrichts nachweisbar zur fachlichen Kompetenzerweiterung der Lernenden beiträgt, bspw. durch Interventionsstudien im Längsschnitt (S. 247).

Bereits der Blick in das Inhaltsverzeichnis zeigt, dass Brandts Fokus auf der empirischen Arbeit und somit auf Genese und Überprüfung des Instrumentes sowie der Erhebungsergebnisse liegt. Eine Stärke der Arbeit liegt somit in der transparenten Darstellung des methodischen Vorgehens und insbesondere in der Erweiterung des Erhebungsinstrumentes. Hier sei jedoch darauf verwiesen, dass Brandt das Wissen um quantitativ-methodische Begrifflichkeiten und Vorgehensweisen als gesetzt betrachtet und zum Teil nicht tiefergehend erklärt. Daher eignet sich die Lektüre dieser Monographie insbesondere für Forschende mit entsprechenden Vorkenntnissen. Weiterhin eignet sie sich für einen umfassenden und grundlegenden Forschungsüberblick zu den Themen sprachliche Heterogenität, Herangehensweisen sowie Überzeugungen und Wissen von Lehrkräften im Kontext gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts. Denn Brandt verweist auf eine Vielzahl an Studien aus dem deutschen und internationalen Raum – quantitative wie auch qualitative, arbeitet mit Reviews und ordnet die Ergebnisse anderer Forschender kritisch ein (siehe u. a. Abschn. 2.3, 2.4, 3.1, 3.2). Insgesamt stellt Brandts Monographie somit eine Bereicherung für die Lehrer*innenbildung dar. So könnte das weiterentwickelte, sorgfältig geprüfte und erprobte Erhebungsinstrument als Ansatzpunkt für weitere quantitative Studien im Bereich sprachlicher Heterogenität im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht (und darüber hinaus) dienen.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Hentschel, Britta/Hippmann, Kathrin/Linnemann, Markus (2012): Sprachförderung an deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Durchgeführt von IPSOS (Hamburg) im Auftrag des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln: Universität zu Köln.
- Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (2017) (Hrsg.) : Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. (Sprachliche Bildung, Bd. 1). Münster/New York : Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Dirim, Inci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut (2011) (Hrsg.): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. (FÖRMIG Edition, Bd. 7). Münster u.a. : Waxmann.
- Riebling, Linda (2013) : Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 20). Münster u.a. : Waxmann.

© daz-portal (www.daz-portal.de)